



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
IZTACALA**

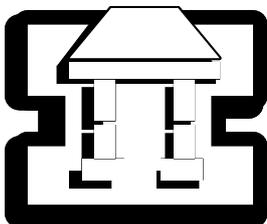
**EL MODELO CENTRADO EN LA PERSONA EN LA VINCULACIÓN  
DEL TRABAJO CLÍNICO Y PEDAGÓGICO CON NIÑOS Y NIÑAS  
CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

# **TESIS EMPÍRICA**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A :  
CAROLINA CARREÑO VARGAS**

**ASESOR:  
LIC. JOSÉ RENÉ ALCARÁZ GONZÁLEZ**

**DICTAMINADORAS:  
MTRA. MARÍA GUADALUPE AGUILERA CASTRO  
DRA. MARÍA ANTONIETA DORANTES GÓMEZ**



**TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO**

**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.

## **AGRADECIMIENTOS**

A René:

GRACIAS por ver en mí a la persona y no sólo a la tesista y por hacer de este trabajo más que un trámite de titulación y convertirlo en una experiencia de crecimiento en todos los sentidos posibles.

A Astrid:

GRACIAS por tu cariño, apoyo y comprensión, por darme ánimo en momentos difíciles y por celebrar conmigo los momentos felices.

A mis papás:

GRACIAS por todo el apoyo que me dieron para poder realizar y terminar éste trabajo.

A mis tías:

Angela, Lupe e Isabel, GRACIAS a las tres, pues cada una de forma distinta me brindó ayuda sin la cual probablemente no estaría hoy aquí.

A mi tía Gloria, por reflejarme seguridad y confianza GRACIAS.

A Marcos, Samuel y Toñito:

GRACIAS por impulsarme a iniciar éste trabajo, a superar las dificultades que se presentaron en el proceso y por no permitir que me detuviera.

## ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1. LAS PERSONAS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	13
1.1 Desarrollo histórico del campo de los problemas de aprendizaje	13
1.2 Definición de los problemas de aprendizaje	19
1.3 ¿Quiénes son las personas con problemas de aprendizaje?	32
1.3.1 Descripción	32
1.3.2 Diagnóstico	45
1.4 Tipo de servicios o atención que requieren las personas con problemas de aprendizaje	49
CAPÍTULO 2. ENFOQUES EN EDUCACIÓN ESPECIAL	51
2.1 Conductismo	52
2.1.1 Descripción del enfoque	52
Supuestos teóricos	
Metodología	
2.1.2 Aportaciones y limitaciones en el tratamiento a personas con problemas de aprendizaje	58
2.2 Psicogenética	59
2.2.1 Descripción del enfoque	59
Supuestos teóricos	
Metodología	
2.2.2 Aportaciones y limitaciones en el tratamiento a personas con problemas de aprendizaje	67

2.3 Psicoanálisis	68
2.3.1 Descripción del enfoque	68
Supuestos teóricos	
Metodología	
2.3.2 Aportaciones y limitaciones en el tratamiento a personas con problemas de aprendizaje	73
2.4 Modelo centrado en la persona	75
2.4.1 Descripción del enfoque	75
Supuestos teóricos	
Metodología	
2.4.2 Aportaciones y limitaciones en el tratamiento a personas con problemas de aprendizaje	89
2.5 Modelo de terapia Gestalt	91
2.5.1 Descripción del enfoque	91
Supuestos teóricos	
Metodología	
2.5.2 Aportaciones y limitaciones en el tratamiento a personas con problemas de aprendizaje	97
2.6 Crítica a los modelos	98

## CAPÍTULO 3. EL MODELO CENTRADO EN LA PERSONA EN LA VINCULACIÓN DEL TRABAJO CLÍNICO Y PEDAGÓGICO EN NIÑOS Y NIÑAS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

102

3.1 Justificación de los aspectos a incorporar:	
Educación especial/Trabajo clínico	102
3.2 ¿Es posible vincularlos?	104
3.3 ¿Por qué utilizar el modelo centrado en la persona?	105
3.3.1 Existencialismo	110

3.3.2 Fenomenología	112
3.3.3 Psicología humanista	113
3.4 ¿Cómo vincularlos?	116
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA	118
4.1 Sujetos	121
4.2 Escenario y materiales	122
4.3 Procedimiento	124
4.4 Aplicación del programa de intervención	125
4.5 Resultados	129
4.5.1 Integración de los resultados	243
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	251
5.1 El ser humano y su multidimensionalidad	251
5.2 Fragmentación vs. Integración	252
5.3 La emoción como parte de la educación	257
5.4 La educación de la emoción	258
REFERENCIAS	260

## RESUMEN

La presente tesis tuvo como objetivo "Diseñar e implementar una estrategia de trabajo basada en el modelo centrado en la persona, que incorporara la labor clínica a la labor pedagógica en niños y niñas con problemas de aprendizaje", para lograrlo se realizó inicialmente una revisión bibliográfica de la definición de las personas con problemas de aprendizaje, su descripción, diagnóstico y el tipo de atención que requieren.

Se revisaron cinco modelos psicológicos, el conductismo, la psicogénetica, el modelo centrado en la persona, el psicoanálisis y la terapia gestalt, desde los cuales se ha brindado atención a los niños con problemas de aprendizaje. En todos los casos anteriores se describieron los supuestos teóricos, metodología, aportaciones y limitaciones. Finalmente se incluye un apartado de crítica a estos modelos. Además se discutió la necesidad de incorporar la educación especial y el trabajo clínico en el trabajo con niños con problemas de aprendizaje, la posibilidad de vincularlos, la pertinencia de utilizar el modelo centrado en la persona para hacerlo y la forma en la cual esta vinculación podría llevarse a cabo.

Todo lo anterior con la finalidad de desarrollar la metodología a aplicar, obteniéndose resultados positivos en todos los niños que participaron en la aplicación del programa de intervención en sus dimensiones cognitiva y emotiva, pero también algunos otros que señalan la conveniencia de realizar algunas modificaciones a la metodología diseñada.

Con base en los resultados obtenidos se puede concluir lo siguiente: 1) dado que el niño con problemas de aprendizaje, como todo ser humano, es un ser multidimensional integrado, el modelo centrado en la persona facilita la integración de al menos dos de esas dimensiones (cognitiva y emotiva), en el tratamiento - comúnmente fragmentado - que se ofrece estos niños; 2) no todos los niños son candidatos a recibir este tipo de atención; 3) la necesidad de aplicar este modelo en la escuela regular y 4) de aplicarse este modelo, es preciso dedicar tiempo a la educación de la emoción en todos los involucrados niños, maestros, padres y terapeutas.

## INTRODUCCIÓN

En la bibliografía sobre educación especial, no se hace referencia al término Dificultades de Aprendizaje (DA), sino hasta 1963 cuando Samuel Kirk introduce éste término en un intento de agrupar diversos desórdenes y términos tales como dislexia, hiperactividad, Síndrome de Strauss, desórdenes perceptuales, desórdenes percepto-motrices, disfunción cerebral mínima, afasia del desarrollo, estrefosimbolia, entre otros (Gearheart, 1987, en Macotela, 1993).

Las definiciones y explicaciones de las DA son muy vastas y algunas hasta contradictorias, sin embargo, en una revisión realizada por Macotela (op cit) al respecto se encontró que el indicador que se refiere a los problemas de escritura, lectura y matemáticas, es en el que coinciden más definiciones. Así como con respecto a los indicadores: bajo rendimiento, desórdenes en procesos psicológicos, desórdenes de lenguaje y coexistencia con otros impedimentos. En un punto intermedio coinciden las definiciones en la disfunción del sistema nervioso central y finalmente la coincidencia más baja se encuentra en los indicadores relativos a la edad y a los desórdenes del pensamiento.

La definición que se emplea en México se basa en la llamada Ley Pública 94-142 de E.U., la cual a la letra dice:

“El término niños con problemas de aprendizaje se refiere a aquellos niños que tienen un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básico involucrados en al comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito, que puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, manejar la ortografía o realizar cálculos matemáticos. Tales desórdenes incluyen condiciones asociadas a impedimentos preceptúales, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo. El término no incluye a niños que tienen problemas en el aprendizaje resultantes primordialmente de impedimentos visuales, auditivos, motrices, de retraso mental, de perturbación

emocional, o de desventajas ambientales, culturales o económicas” (Public Law 94-142, The Education of All Handicapped Children act of 1975, en Macotela, 1989, pp 9).

De forma similar a como ocurre en la cuestión referente a las definiciones, en el caso de las formas de atención que se proporcionan a las personas con problemas de aprendizaje, diferentes enfoques se han pronunciado al respecto sobre el sentido y los objetivos que se persiguen con la misma.

En la experiencia de Marchesi, (1990), en general las dificultades de aprendizaje suelen atribuirse a: variables personales tales como la herencia o las lesiones cerebrales; variables ambientales como entornos familiares y educativos pobres; o una combinación interactiva de ambos tipos. De tal modo que es posible situar a las diferentes teorías y modelos o formas de concebir las dificultades aprendizaje en un continuo persona-ambiente.

De manera general puede decirse que los cinco modelos a revisar en este trabajo pueden dividirse en dos grupos: los que proporcionan atención a las necesidades pedagógicas y los que proporcionan atención a las necesidades emocionales de los niños. Situándose en el primer grupo los modelos conductual y psicogenético y en el segundo grupo el modelo centrado en la persona, el psicoanálisis y la terapia gestalt.

En este punto, es importante señalar la observación realizada por Pozo (1994), con respecto al conductismo, en el sentido de que no se puede criticar al conductismo sin especificar a qué tipo de conductismo nos estamos refiriendo, ya que según una clasificación realizada por Roback (1923, en Pozo, op cit) existen diez clases de conductismo y diecisiete subclases, las cuales podrían encerrarse en dos tipos de conductismo: el metodológico (que aunque no niega la conciencia, cree que no puede estudiarse por métodos objetivos) y el radical (que niega la existencia de la conciencia). Sin embargo, como señala Mackenzie (1977, en

Pozo, op cit) lo único que tienen en común las diversas formas de conductismo es una determinada concepción de la ciencia y su metodología, careciendo de un núcleo teórico común.

Las observaciones anteriores, sin embargo no son exclusivas del conductismo, sino, que pueden hacerse extensivas al resto de los modelos, pero dado que en este apartado la metodología empleada por los modelos cobra relevancia sobre las diferencias teóricas internas, en adelante se hablará de un solo modelo conductual, psicogenético, gestáltico, psicoanalista o centrado en la persona según sea el caso.

#### *Modelo conductual*

Así pues, puede decirse que el **modelo conductual** considera que el tratamiento de los niños con problemas de aprendizaje debe empezar con una evaluación de la que se obtendrá un diagnóstico funcional que consiste en determinar las características conductuales del individuo, independientemente de su etiología. Este diagnóstico señalará las líneas que debe seguir la rehabilitación, que de acuerdo con este enfoque, deberá centrarse en la enseñanza de lo que el sujeto debió haber aprendido según su edad el tratamiento supone, en primer lugar, un análisis de cada una de las deficiencias conductuales en el que éstas se deberán definir funcional y topográficamente (Galindo, 1992).

Una vez cubiertos los dos puntos anteriores se pasa al tratamiento propiamente dicho, es decir, al establecimiento, al mantenimiento, al fortalecimiento o a la eliminación de los repertorios conductuales, la estrategia a seguir para cumplir estos objetivos es la aplicación de las técnicas de modificación de conducta. Ya que la clasificación es lo menos importante para la rehabilitación, se encuentra que a menudo desde un enfoque conductual los individuos son tratados con los mismos métodos (Galindo, op cit).

#### *Modelo psicogenético*

En el **modelo psicogenético** la evaluación se plantea como una sesión experimental en la que el psicólogo, con una actitud clínica, es decir, capaz de adaptarse a cada caso concreto sin perder de vista las normas generales, va presentando al niño una serie de problemas y dirigiendo el diálogo de forma que “pueda seguir las sinuosidades de su pensamiento”, a fin de poder llegar a decidirse por una entre varias hipótesis. Lo propio de la perspectiva genética consiste, desde un punto de vista más fundamental, en considerar que todo comportamiento es relativo a un modo de elaboración y, por consiguiente, a no interpretar una reacción más que en función del proceso constructivo del que resulte”. Para el tratamiento propiamente dicho se busca que la estimulación exterior del pensamiento haga que el niño inicie los procesos de asimilación u acomodación. Pues solo así se considera que un tratamiento pueda dar resultado, siendo sus esfuerzos personales por resolver el conflicto los que lo impulsan a un nuevo nivel de actividad cognoscitiva (Benedet, 1991).

### *Modelo psicoanalítico*

Por otro lado, entre los modelos teóricos que contemplan una atención clínica para los niños con problemas de aprendizaje se encuentra el **psicoanalítico**, en este modelo se considera que el estudio del niño está incompleto mientras no se haya investigado en los padres y en el hijo el sentido que la debilidad de éste tiene para cada uno de ellos, lo que no significa que a quien se ha de tratar es a los padres. En relación con estos, se trata únicamente de hacerles comprender la relación de su propia historia con la génesis de las dificultades del niño sin culpabilizarlos y revalorizándolos, en cambio, en su rol de padres, a la vez que se revaloriza al hijo en su condición de sujeto (por oposición al rol de objeto que tiene asignado). En relación con el niño, se trata de hacerle asumir, a lo largo de la cura, su propio nombre, su propia historia y su propio deseo, en lugar de hacer suya la problemática de su madre; se trata de enseñar al niño a arreglárselas con los padres que tiene, en lugar de pretender, mediante consejos inútiles, que estos

cambien, lo cual implicaría más bien el tratamiento de uno de ellos o de ambos (Benedet ,op cit).

Por lo anteriormente expuesto puede considerarse que, lo que pretende el psicoanálisis es que el niño ocupe un lugar en la familia, devolviéndole su dimensión de sujeto deseante con un pensamiento autónomo. Asumiendo que una vez que esto se logre con este tipo de niños, se podrán implementar las medidas educativas que se requieran con la certeza de que realmente se beneficiaran de la ayuda pedagógica (Aguilera 1998).

#### *Modelo centrado en la persona*

Otro modelo con metodología clínica, y con el cual también se ha desarrollado metodología para la educación, es: “**el modelo centrado en la persona**” de Carl Rogers, desde éste modelo con bases humanistas se busca, de acuerdo con su autor, que la persona (en este caso el niño) incorpore la cualidad de movimiento, fluidez y cambio a cada aspecto de su vida psicológica, que viva consciente sus sentimientos, los acepte y confíe en ellos, que procure diferenciar con exactitud sus sentimientos y los significados personales de su experiencia a fin de que la comunicación interna entre los diversos aspectos de sí mismo sea libre y exenta de bloqueos. Experimentando una relación plenamente responsable con todos los aspectos fluidos de su vida (Rogers, 1992).

#### *Modelo de terapia gestalt*

El último modelo a revisar que entra en esta categoría de proporcionar atención clínica es el de la **terapia gestalt**, desde este modelo se busca que la persona se dé cuenta de lo que está haciendo con su vida y a partir de ello pueda establecer un mejor contacto con su medio y buscar alternativas que le permitan vivir mas plenamente; que amplíe su autoconcepto separándose de las evaluaciones

externas y autoconceptos errados ayudándolo así a redescubrir su propio ser , pero también que aprenda habilidades (Amescua, 1997).

Más es importante señalar que a diferencia del psicoanálisis, los modelos humanistas como el centrado en la persona sí se han ocupado en diseñar metodologías pedagógicas, aunque su aplicación haya sido concebida para el ámbito de la educación regular. (Hernández, 2001).

Y en el caso específico del modelo centrado en la persona, Rogers (1986), propuso su modelo de aprendizaje significativo basado en las condiciones de aprendizaje que se dan en la psicoterapia, que promueven este tipo de aprendizaje: el contacto con problemas propios y reales, la autenticidad del docente, la aceptación y la comprensión, la provisión de recursos y finalmente que el alumno perciba al menos en cierta manera todo lo anterior. También planteó algunas estrategias para lograrlo en su libro "Libertad y creatividad en la educación" (Rogers, op cit). Aunque como ya se mencionó, estas aplicaciones se pensaron en relación a la educación regular.

En resumen puede decirse que estas cinco aproximaciones cuando se han encargado del tratamiento de personas con dificultades de aprendizaje, han centrado su atención ya sea en los procesos cognitivos o en los procesos afectivos de las personas, desembocando así sus metodologías en intervenciones clínicas o psicopedagógicas, que aunque en algunos casos han logrado expandir el panorama del campo de las dificultades de aprendizaje, no dejan de fragmentar al individuo a la hora de llevar a cabo el proceso terapéutico. Pues a pesar de que se reconozca la importancia de los procesos clínico y pedagógico, son considerados como trabajos separados, sin relaciones funcionales explícitas. Olvidándose de algo fundamental: el niño es un conjunto indivisible, en el que todo se interrelaciona: cuerpo, pensamiento, conducta y emociones.

A pesar de las polémicas, el criterio de inclusión mayormente aceptado para identificar a los estudiantes con Dificultades de Aprendizaje (DA), es el de la discrepancia entre capacidad potencial y rendimiento que está presente en los 2 sistemas diagnósticos principales: DSM-IV y CIE-10 (Mulas, 1998).

Sin embargo, la mayoría de las definiciones y los criterios de los sistemas diagnósticos más que describir a las personas con DA, describen “las DA”. Por ello y para poder determinar el tipo de servicio o atención que requieren las personas con DA será preciso realizar una descripción de “las personas con DA”.

Para lo cual, como menciona Ravenette (2002) será preciso reconocer que las personas con DA también se crían en contextos familiares interaccionales. Además este autor argumenta que en el caso de las personas con DA debe tomarse en cuenta aparte de cualquier discapacidad física, como puede ser un fallo en el sistema neurofisiológico, la incapacidad para aprender. En este último sentido debe recordarse que el niño con DA, es humano y cada nueva tarea se convierte en una oportunidad para ser emprendida sobre la base de sus lealtades, sus intereses, sus preocupaciones y su concepto de lo que se adapta a su sentido del self<sup>1</sup>.

Por lo anterior la atención que reciban estos niños deberá estar encaminada a liberarlos para que puedan usar sus propias iniciativas de aprendizaje, sin dejar de lado sus necesidades pedagógicas. Es decir, deberá procurárseles una atención clínico-pedagógica.

Para proporcionar la atención anteriormente mencionada se requiere el uso de un modelo de trabajo apto para vincular el trabajo clínico y pedagógico en niñas y niños con problemas de aprendizaje.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con la psicología del constructo personal el sentido del self se define como el significado que las personas se atribuyen a sí mismas y a sus circunstancias, es decir, ésta es su construcción de sí mismas y del mundo. Considerando que en este contexto el mundo, es el mundo subjetivo de acción interacción y experiencia personal.

Por ello, la problemática a analizar en el presente trabajo será la necesidad de vincular los modelos clínico y psicopedagógico, mediante la utilización del modelo centrado en la persona de Rogers, para satisfacer ambos tipos de necesidades de manera simultánea, esto es, en una misma sesión de trabajo con niños y niñas que presentan problemas de aprendizaje se trabajará con la parte clínica y la parte educativa.

Respecto a la utilización de este modelo con fines educativos se tienen ya antecedentes (más teóricos que empíricos) en el ámbito de la educación regular, mas no en el caso de la educación especial en general y los problemas de aprendizaje en particular, por lo que es necesario diseñar una metodología que permita la utilización de este modelo como parte del trabajo con niños y niñas que tienen problemas de aprendizaje.

La relevancia de este tema radica en primer lugar, en que el objeto de estudio y por lo tanto el interés del terapeuta dedicado a los niños con problemas de aprendizaje, deberá ser “el niño con problemas de aprendizaje” no los problemas de aprendizaje en sí. Y cuando se habla de este niño con problemas de aprendizaje debe tomarse en cuenta que es un niño con necesidades educativas especiales, con habilidades cognitivas que tal vez requieran mayor desarrollo; pero que también se desarrolla dentro una esfera social y afectiva, que además de relacionarse con las personas de su medio, se relaciona con las instituciones y consigo mismo a nivel emocional.

Todo lo anterior, el niño, lo vive de manera simultánea en su vida cotidiana así como también en la sesión terapéutica. Motivo por el cual la atención que reciba deberá en la medida de lo posible cubrir de manera simultánea las demandas del niño en sus diversas dimensiones.

En segundo lugar, la educación especial y la atención clínica deben vincularse por las características que el trabajo con niños tiene en sí mismo, pues como ya se mencionó, el vínculo que forma el niño con el terapeuta está cargado de un fuerte contenido emocional, lo que implica que una vez depositada su confianza en el terapeuta esperará de éste respuesta a necesidades de este tipo –como ya se dijo-. Y por otra parte como se expuso anteriormente los factores sociales y afectivos se encuentran íntima e indisolublemente relacionados con el aprendizaje.

Por tanto tenemos necesidad de crear otras formas de pensar a los niños con Problemas de Aprendizaje y de trabajar con ellos para poder responder de manera profesional y responsable a sus demandas.

## **Objetivos**

*Por lo anterior el objetivo general del presente trabajo será:*

“Diseñar e implementar una estrategia de trabajo basada en el modelo centrado en la persona, que incorpore la labor clínica a la labor pedagógica en niños y niñas con problemas de aprendizaje”

*Derivándose de éste los siguientes objetivos específicos:*

1. “Señalar las características del trabajo clínico y del trabajo pedagógico realizado con los niños y niñas con problemas de aprendizaje”
2. “Señalar las deficiencias del trabajo clínico y del trabajo pedagógico realizado con los niños y niñas con problemas de aprendizaje”
3. “Describir las características del modelo centrado en la persona, que lo convierten en un modelo apto para vincular el trabajo clínico y el trabajo pedagógico en niños y niñas con problemas de aprendizaje”

## **Metodología**

Dado que el proceso de aprendizaje no se limita únicamente a los procesos cognitivos, sino, que en este proceso se encuentra involucrado el niño de manera global, es decir intervienen sus afectos, sus emociones y sus intereses.

De acuerdo con lo anterior se vuelve necesario considerar el aprendizaje y los problemas de aprendizaje como la vivencia que son para quienes se encuentran atravesando estos procesos. Esto implica considerar tanto los procesos cognitivos, como los procesos afectivos de quien aprende, es decir, el miedo o la ansiedad que pueda experimentar ante la realización de cierta actividad, la frustración ante el fracaso, la impotencia experimentada ante la incapacidad de desarrollar nuevas formas de responder y afrontar las dificultades, que finalmente pueden desembocar en la indiferencia o la evitación de ciertas actividades, en un afán de mantener un concepto positivo de sí mismo.

Para poder trabajar con todo lo anterior es necesaria una metodología que permita acceder a la vivencia del niño o niña, contemplar el problema de aprendizaje tal como lo experimentan ellos, pero además que permita acceder a esta vivencia de forma respetuosa.

Debido a lo anterior la orientación a seguir es la fenomenológica, en el sentido de abrirse al mundo tal como lo experimenta el niño. Y no directiva, tratando al niño o niña con una "incondicional consideración positiva" y respeto de sus sentimientos. Demostrándole que se le entiende y ayudándole a entender sus propios sentimientos con más claridad al reflejar de una manera no enjuiciadora lo que el niño o niña ha dicho (Vopp, 1981).

Para la consecución de los objetivos de este trabajo, en concordancia con el modelo elegido, se empleará una metodología cualitativa, en específico el método fenomenológico.

Para Martínez (1993) el método fenomenológico es el ideal para estudiar realidades cuya naturaleza y estructura peculiar solo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta. Puesto que la fenomenología y su método nacieron y se desarrollaron para estudiar estas realidades como son en sí, por lo cual se permite que éstas se manifiesten por si mismas sin constreñir su estructura desde fuera, sino respetándola en su totalidad. La fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre.

### *Método*

Con este método que incorpora en una misma persona el trabajo educativo y clínico se abre para la psicología un nuevo campo para vincular y articular conocimientos, revirtiendo los nefastos efectos de la súper especialización que viven las disciplinas científicas y sus respectivas prácticas profesionales.

## CAPÍTULO 1

### LAS PERSONAS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

#### 1.1 Desarrollo histórico del campo de los problemas de aprendizaje

Antes de intentar definir a las personas con problemas de aprendizaje conviene revisar el desarrollo histórico del campo, ya que esto nos permitirá comprender mejor la variedad de términos que se han usado para referirse a él, así como los criterios de inclusión y exclusión para el diagnóstico de estos niños.

Myers y Hammill (1982), citan una revisión realizada por Wiederholt, este autor organiza el desarrollo del área a lo largo de tres etapas descritas más abajo: la etapa de fundamentos, la etapa de transición y la etapa de integración (Macotela, op cit):

*Etapa de fundamentos (aproximadamente entre 1800 y 1940)*

Esta etapa se caracterizó por la formulación de posturas teóricas apoyadas fundamentalmente en estudios con adultos que habían sufrido daño cerebral a consecuencia de traumatismos, por lo tanto las observaciones clínicas fueron hechas por médicos.

Las primeras investigaciones sistemáticas se inician alrededor de 1800 con individuos que habían perdido la capacidad para expresar ideas y sentimientos a través del lenguaje, con los estudios de Gall, y otros investigadores que siguieron su línea como Bouiliard, Brocca, Johnson y Wernicke, quienes además intentaron descubrir las áreas cerebrales que al resultar lesionadas, producían la pérdida del lenguaje.

Dejerine fue de los primeros que reportaron casos de una “incapacidad adquirida para la lectura” como consecuencia de daño cerebral, aun cuando no existiera pérdida para la comprensión y uso del lenguaje hablado. Hinshelwood extendió esta línea de estudio afirmando que cierto tipo de defectos cerebrales podían ocasionar que los niños tuvieran problemas en la lectura, a lo que llamó “ceguera congénita de la palabra”. Orton, por su parte formuló sus propias teorías respecto de las causas y el tratamiento de problemas específicos de la lectura a los cuales denominó “estrefosimbolia”.

Para 1939, Goldstein planteó que los adultos con daño cerebral frecuentemente desarrollaban gran variedad de desórdenes conductuales. El postulado fundamental de Goldstein consistió en que el daño cerebral eventualmente afectaba varias áreas de ejecución. Strauss y Werner extendieron estos principios al estudio de niños con retardo mental y daño cerebral, concentrando sus estudios en un sub-tipo de problemas que llegarían a conocerse como “Síndrome de Strauss”. Este se refería a niños con supuesto daño cerebral que experimentaban problemas preceptuales, distracción, perseveración y otras reacciones específicas.

#### *Etapa de transición (aproximadamente entre 1940 y 1963)*

Durante esta etapa se realizó un intento por traducir diversos postulados teóricos a la práctica de tratamiento, el sujeto de estudio cambia del adulto al niño y por primera vez psicólogos y educadores se convierten en prominentes aportadores al área de problemas de aprendizaje.

Se desarrollan múltiples instrumentos de evaluación y programas de tratamiento. En su mayoría, los profesionales que se encontraban realizando trabajos diversos se definieron como expertos en lectura, en escritura, en lenguaje, etc. Nadie se denominaba como especialista en “problemas de aprendizaje” dado que el área aún no se bautizaba como tal.

En cuanto al tratamiento, se encuentran las aportaciones de Myklebust y McGinnis. Los postulados teóricos de Orton estimulan el desarrollo de los sistemas de remedio para la lectura de Gillingham, Sillman, Spalding, Hedge y Kirk. Las ideas de Strauss influyen en Lehtinen y Kephart quienes desarrollan programas de tratamiento para niños con daño cerebral e impedimentos preceptúales.

Cruickshank, por su parte, combinó la orientación de Strauss con las técnicas instruccionales de Lehtinen y la empleó para la enseñanza de niños hiperactivos y perceptualmente incapacitados. Asimismo, Frostig, con una influencia considerable de Strauss, dirigió su atención a la evaluación y enseñanza de niños con deficiencias preceptúales desarrollando la prueba y el programa de desarrollo y percepción visual.

En este período, también, Getman y Barsch diseñaron actividades para el entrenamiento en destrezas visomotrices que llegaron a ser tan populares como los procedimientos de Kephart y Delecató en el área de desarrollo motor.

#### *Etapa de integración (1963- a la fecha)*

Wiederholt denomina a ésta etapa como tal, por el hecho de que refleja el surgimiento de un interés compartido entre representantes de las ramas médica, psicológica y pedagógica por integrar los desarrollos y aproximaciones ocurridos entre 1880 y principios de la década de los 60's.

La manifestación más importante de la integración se deriva de la aportación de Samuel Kirk, quien en una conferencia dictada en 1962 introduce el término "Problemas de aprendizaje" (Learning Disabilities) para referirse a lo siguiente:

“... un grupo de niños que presentan desórdenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para interacción social y escolar. En este grupo no se incluyen niños que tengan impedimentos tales como ceguera o sordera, ya que tenemos métodos para manejar y entrenar al ciego y al sordo. Se excluyen también de este grupo a los niños que tienen un retardo mental generalizado...” (c.p. Myers y Hammill, op cit).

Durante esta misma conferencia se crea la Asociación para Niños con Problemas de Aprendizaje en E.U., incluyendo a padres y profesionales. Se formó un consejo consultivo nacional cuyos miembros reflejaron la diversidad de opiniones al respecto del nuevo campo y la intención integradora que prevalece hasta la fecha. El área tuvo, a partir de entonces, un nombre genérico bajo el cual podía incorporarse una gran cantidad de manifestaciones, hasta entonces manejadas de manera aislada.

En lo que respecta a México, es en 1971 que se comienza a promover el interés por el nuevo campo con la organización del primer Congreso sobre Dificultades en el Aprendizaje al cual siguen traducciones y publicaciones de diversos trabajos (Nieto: 1976, Ferreiro y Gómez Palacios: 1980) y se oficializan los servicios para niños con problemas de aprendizaje (SEP, 1979, 1985).

Abundando sobre el desarrollo histórico del campo, Bender (1992) distingue cuatro etapas que se resumen a continuación (Macotela, op cit):

#### *Fase Clínica*

Esta etapa abarca las décadas de los 20's y los 30's y se caracteriza por el interés en diferenciar a los problemas de aprendizaje de otras atipicidades tales como la deficiencia mental. Surgen además en este período los primeros intentos por determinar factores causales de los problemas de aprendizaje.

### *Fase de transición al salón de clases*

Se refiere a las décadas de los 40's y los 50's. Se distingue de la etapa anterior en la que el trabajo con los sujetos se realiza ya en escenarios educativos, a diferencia del trabajo anterior en hospitales e instituciones. En consecuencia se inicia el desarrollo de propuestas instruccionales aplicables a estos problemas.

### *Fase de consolidación*

Ocurre en las décadas de los 60's y los 70's y que fundamentalmente incorpora la creación de organismos de padres y profesionales que propugnaron por la obtención de recursos financieros para la investigación y el ofrecimiento de servicios profesionales para individuos con estos problemas.

### *Fase de expansión y retracción*

Esta fase se inicia en la década de los 80's y se caracteriza por un crecimiento notable en el número de niños considerados como sujetos con problemas de aprendizaje. Al mismo tiempo surge la preocupación por la sobre-identificación en el sentido de que prácticamente cualquier individuo era considerado como sujeto con problemas de aprendizaje. En otras palabras, se multiplican las acciones y servicios para atender problemas de aprendizaje, pero crece la preocupación de los investigadores y profesionales sobre los problemas de identificación y diagnóstico inadecuados. A la fecha, priva esta situación.

Como habrá podido observarse, al principio el desarrollo del campo se encontraba en manos de médicos, posteriormente recibió aportaciones tanto de psicólogos como de educadores, para finalmente surgir una explosión de nuevos especialistas (en lectura, escritura, lenguaje, etc.) que enriquecieron con sus aportaciones el campo de los problemas de aprendizaje, durante la denominada etapa de integración.

Sin embargo esta integración del campo, paradójicamente condujo a una desintegración o fragmentación de la persona con problemas de aprendizaje, pues aunque se logró librar el reduccionismo que el enfoque médico significaba, la aparición de tantos nuevos especialistas disputándose un mismo objeto/sujeto de estudio, y por si fuera esto poco, desde diferentes perspectivas teóricas, lejos de llevar a una comprensión más amplia de las personas con problemas de aprendizaje, llevó a que cada cual tomara lo que consideró su parte del pastel para analizar, descartando en ocasiones, las aportaciones proporcionadas por otros especialistas. Creándose así lo que podría llamarse un multi-reduccionismo.

Pues a pesar de que el área tuvo, a partir de entonces, un nombre genérico bajo el cual podía incorporarse una gran cantidad de manifestaciones, hasta entonces manejadas de manera aislada esta integración sólo se hizo evidente en algunos trabajos teóricos, pues en cuestión de tratamiento la fragmentación siguió y sigue dominando la escena.

De ahí que se considere necesario que la siguiente etapa en el desarrollo histórico del campo de los problemas de aprendizaje, lleve a una **integración** de la persona con problemas de aprendizaje, reconociendo en primera instancia la gran diversidad de características que presentan las personas con problemas de aprendizaje, sin que por esto, se caiga en la sobre-identificación señalada por Bender.

Para lograr lo anterior deberá buscarse una nueva forma para pensar y tratar de comprender a las personas con problemas de aprendizaje que además de ser holista, tenga de fondo también un enfoque ideográfico, lo cual no implica el desuso del enfoque nomotético, pero si la plena conciencia de sus alcances, que como menciona Ravenette (op cit) tienen valor desde la perspectiva de la planificación y de la administración, pero no de ayuda al niño o al sujeto individual.

Como parte inicial de un intento por alcanzar este objetivo, es que en este capítulo se analizarán las definiciones de problemas de aprendizaje, las descripciones de las personas con problemas de aprendizaje, así como el diagnóstico o detección de las mismas, con la finalidad de llegar a una definición y concepción de las personas con este tipo de problemas que permita diseñar un tipo de atención que satisfaga sus necesidades.

## **1.2 Definición de los Problemas de Aprendizaje**

Los autores que han escrito textos en educación especial no hacen referencia al término dificultades de aprendizaje, sino a partir de 1965, época en que el término fue introducido y aceptado para referirse a una gran variedad de manifestaciones relacionadas con el aprendizaje, el lenguaje y la comunicación (Myers y Hammill, 1982, en Macotela, op cit).

De hecho, como señala Gearheart (1987 en Macotela op cit) en su revisión sobre la historia y el desarrollo del área, fue en 1963 que Samuel Kirk introduce el término en un intento de agrupar diversos desórdenes y términos tales como dislexia, hiperactividad, Síndrome de Strauss, desórdenes preceptuales desórdenes percepto-motrices, disfunción cerebral mínima, afasia del desarrollo, estrefosimbolia, etc.

Como ejemplo de las diversas aproximaciones que se han empleado para referirse a los desórdenes que hoy se engloban bajo el rubro de dificultades de aprendizaje pueden mencionarse dos términos. El primero de ellos, "dislexia", fue el más comúnmente empleado. El segundo término ampliamente empleado antes de la década de los sesentas fue el de disfunción cerebral mínima (Macotela, op cit).

El desarrollo de una definición comprensiva ha atravesado por diversas etapas hasta producirse la definición que actualmente rige el campo y que, para propósitos prácticos, también se emplea en México. Esta definición se encuentra en la llamada Ley Pública 94-142, de Estados Unidos, la cual a la letra dice:

“El término niños con problemas de aprendizaje se refiere a aquellos niños que tienen un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito, que puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, manejar la ortografía o realizar cálculos matemáticos. Tales desórdenes incluyen condiciones asociadas a impedimentos preceptuales, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, y afasia del desarrollo. El término no incluye a niños que tienen problemas en el aprendizaje resultantes primordialmente de impedimentos visuales, auditivos, motrices, de retaso mental, de perturbación emocional, o de desventajas ambientales, culturales o económicas” (P.L. 94-142, The Education of All Handicapped Children act of 1975, en Macotela, op cit).

Por su parte, Hallahan y Kauffman (1984, en Macotela, op cit) sostienen que el niño con problemas de aprendizaje es simplemente “... un niño que no está rindiendo a toda su capacidad. El niño puede encontrarse en cualquier nivel de inteligencia; puede tener problemas de aprendizaje por un sin número de razones, tales como impedimentos preceptuales, instrucción deficiente, desventajas socioeconómicas, etc.”

En 1981 el Comité Nacional Conjunto de Problemas de Aprendizaje en los Estados Unidos expresó unánime acuerdo respecto a la siguiente definición (Macotela, op cit):

“Los problemas de aprendizaje representan un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y el uso de las habilidades para escuchar, hablar leer, escribir,

razonar o realizar actividades relacionadas con las matemáticas, estos desórdenes son intrínsecos al individuo y presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso central, a pesar de que un problema de aprendizaje puede ocurrir concomitantemente a otras condiciones limitantes (por ejemplo, impedimentos sensoriales, retardo mental, perturbación emocional o social) o a influencias medioambientales (por ejemplo, diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicogenéticos, etc.), no es resultado directo de esas condiciones o influencias”

Macotela propone una definición alternativa a las anteriores para los problemas de aprendizaje, que textualmente dice lo siguiente:

“Término genérico, que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones), hablar, escuchar, leer, escribir, y manejar las matemáticas. Las dificultades específicas: 1) Varían en grados de severidad que van de lo leve a lo profundo, 2) Pueden estar asociadas a una disfunción del sistema nervioso central, así como a factores instruccionales o familiares, 3) Interactúan con problemas emocionales, culturales o instruccionales y 4) Se manifiestan en cualquier edad o nivel escolar. Los problemas de aprendizaje no se deben a deficiencia mental ni a problemas sensoriales (de visión o audición) o físicos” (Macotela, op cit, pág. 12).

Un aspecto relegado en la definición de los problemas de aprendizaje es el de las relaciones sociales, sin embargo para autores como R. Pearl, M. Donahue o T. Bryan (en Marchesi, 1990), se trata de un tema de primer orden al mismo nivel de los que habitualmente se consideran, como la lectura, la escritura, etc., llegando a plantearse la cuestión –aún por dilucidar- de si no serán las dificultades en las relaciones interpersonales el primer problema con el que estos niños se enfrentarían, derivándose de él el resto de sus problemas escolares.

Nieto también se cuestiona si será posible que los trastornos de la afectividad y de la vida emocional del niño puedan alterar el curso de su aprendizaje, llegando a la conclusión de que: “La emoción es un producto del ambiente que puede producir reacciones orgánicas como la inhibición de la respuesta, un espasmo un exceso de tono muscular o un bloqueo que paralice la actividad. Así, la influencia del psiquismo en la fisiología nerviosa se traduce en procesos químicos internos de alta complejidad, que pueden modificar la estructura neuronal temporal o definitivamente, según la naturaleza y severidad del conflicto” (Nieto 1987, pág 1).

Y en épocas más recientes encontramos autores como Sánchez, Cantón y Sevilla (1997) quienes consideran que más bien existen dos grupos no excluyentes de estudiantes con problemas de aprendizaje. Por una parte, aquellos con bajo rendimiento escolar debido a limitaciones esencialmente internas o fisiológicas y, por otra, aquellos estudiantes con pobre rendimiento en la escuela a consecuencia de influencias de tipo ambiental o externas.

En el primer caso, Hammill (1990, en Sevilla, op cit) sugiere que el concepto de problema de aprendizaje se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o resolver problemas matemáticos. Considerando a estos desórdenes como intrínsecos al individuo debido a que se presume que pueden presentarse en cierto período de la vida, a consecuencia de una disfunción del sistema nervioso central, y se manifiestan como problemas en las conductas de autorregulación, percepción e interacción social.

En el segundo caso, las causas de los problemas de aprendizaje se ubican en factores contextuales o en el ambiente en el que se desenvuelve el sujeto, como puede ser la pobre motivación, la ausencia de modelos en el seno familiar, o un ambiente escolar inadecuado (Sánchez, op cit).

Macotela (op cit) presenta una lista elaborada por Hamill (1990), de las once definiciones que más influencia han tenido en el campo, que a saber son:

1. S. Kirk (1962)
2. B. Bateman (1965)
3. Comité Consultor en Problemas de Aprendizaje, E.U.A. (1968)
4. Universidad del Noroeste, E.U.A. (1969)
5. Consejo para niños Excepcionales, E.U.A. (1967-1971)
6. J. Wepman y colaboradores (1975)
7. Oficina de Educación de E.U.A. (1976)
8. Oficina de Educación E.U.A. (1977)
9. Asociación Americana de Problemas de Aprendizaje (1986)
10. Comité Interagencial, E.U.A. (1987)
11. Comité Nacional Conjunto E.U.A (1988)

En el siguiente cuadro pueden observarse los ocho indicadores encontrados al analizar cada una de las definiciones anteriores.

### **ONCE DEFINICIONES DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON INDICADORES**

<b>Definición</b>	<b>Bajo rendimiento</b>	<b>Disfunc. del SNC</b>	<b>Proc. Psic. básicos</b>	<b>Edad</b>	<b>Desórdenes de lenguaje</b>	<b>Lectura, escritura y matemáticas</b>	<b>Desórdenes de pensamiento</b>	<b>Otros impedimentos</b>
<b>1</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI	--	SI
<b>2</b>	--	--	SI	--	--	--	--	SI
<b>3</b>	SI	SI	SI	--	SI	SI	SI	SI
<b>4</b>	--	--	SI	--	SI	SI	--	SI
<b>5</b>	SI	SI	SI	--	--	--	--	--
<b>6</b>	SI	--	SI	--	--	SI	--	--
<b>7</b>	--	--	SI	--	SI	SI	--	SI
<b>8</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI	--	SI
<b>9</b>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	--
<b>10</b>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI
<b>11</b>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI

Fuente: Macotela (op cit, pág. 8)

Macotela en la obra citada considera que es el indicador que se refiere a los problemas de escritura, lectura y matemáticas en el que coinciden más definiciones. Posteriormente las definiciones coinciden respecto a los indicadores: bajo rendimiento, desórdenes en procesos psicológicos, desórdenes de lenguaje y coexistencia con otros impedimentos. En un punto intermedio coinciden las definiciones en la disfunción del sistema nervioso central. Finalmente la coincidencia más baja se encuentra en los indicadores relativos a la edad y a los desórdenes del pensamiento.

Destaca Macotela (op cit) en la revisión, la influencia del modelo médico y el énfasis sobre factores causales asociados a un desorden neurológico como base de la explicación de los problemas de aprendizaje, actualmente sin embargo, ha ido tomando fuerza el modelo psicológico, que ofrece explicaciones que sostienen que los problemas de aprendizaje se deben factores de otra naturaleza como pueden ser la influencia de condiciones familiares o escolares.

Por su parte Marchesi, (op cit), considera que en general las dificultades de aprendizaje suelen atribuirse a: variables personales tales como la herencia o las lesiones cerebrales; variables ambientales como entornos familiares y educativos pobres; o una combinación interactiva de ambos tipos. Considera que es posible situar a las diferentes teorías y modelos o formas de concebir lo que denomina dificultades de aprendizaje en un continuo persona-ambiente, según se acentúe la responsabilidad de la persona o del ambiente en la causación del trastorno. Así, en un extremo estarían todas aquellas explicaciones que se centran en el alumno y que comparten una visión de la persona como intrínseca y espontáneamente activa, considerando al organismo como la fuente de los actos. En el extremo opuesto se situarían las corrientes de corte ambiental, que conectan, en mayor o menor medida, con una visión mecanicista del desarrollo y que consideran que la persona está fundamentalmente controlada por los estímulos del ambiente externo.

No obstante, este mismo autor señala, que las posiciones no siempre se limitan a una u otra de estas dos categorías, es decir, que, por ejemplo, difícilmente se hallará hoy algún defensor de causas neurológicas que descarte por completo los diversos determinantes ambientales, del mismo modo que quienes enfatizan la importancia de los factores puramente académicos no ignoran la trascendencia de ciertos procesos psiconeurológicos. De ahí que sea en las posiciones intermedias de ese continuo donde se sitúan la mayoría de los autores y, desde luego, las posturas integradoras e interaccionistas, defensoras de modelos dialécticos.

En este mismo orden de ideas, en 1989, Adelman propone una conceptualización de los problemas de aprendizaje que permite referirse a un continuo de severidad en un extremo del cual se encuentran problemas de aprendizaje que en efecto pueden estar asociados a factores intrínsecos (cerebrales), en medio del continuo postula la existencia de problemas de aprendizaje debidos tanto a factores intrínsecos como extrínsecos (instruccionales, familiares, etc.) y en el otro extremo problemas de aprendizaje que pueden estar asociados a factores extrínsecos. Estos tres tipos de problemas de aprendizaje requieren de acciones de tratamiento diferentes (Macotela, op cit).

Por otro lado, en cuanto a la falta de relación entre factores extrínsecos y problemas del aprendizaje cabe señalar la evidencia en contra de ésta afirmación, ofrecida en los trabajos que demuestran relaciones entre factores socioeconómicos y problemas de aprendizaje, (Cravioto y Arrieta, 1982), problemas emocionales, funcionamiento psicosocial y problemas de aprendizaje (Chandler y Jones, 1983, Rourke y Fuerts, 1991), factores familiares y problemas de aprendizaje (Macotela, Díaz y Pérez, 1991). Todos estos trabajos apoyan los planteamientos teóricos de Coles y Adelman (Macotela, op cit).

Coles, (1987, 1989, en Macotela, op cit) alerta a los investigadores y profesionistas respecto de la excesiva confianza depositada en las explicaciones biológicas de los problemas de aprendizaje. Propone en cambio, un abordaje que

denomina interactivo y que en esencia apoya la noción de que los problemas de aprendizaje en muchos casos son el resultado de la combinación de factores y no de la determinación de uno sólo. En consecuencia, afirma que la corrección y prevención de los problemas de aprendizaje requieren de cambios generales en los sistemas y ambientes de aprendizaje.

A pesar de estos avances en la definición de los problemas de aprendizaje, persisten algunas controversias que señalaremos a continuación:

1. Cuando se afirma que los problemas de aprendizaje son “presumiblemente debidos a una disfunción del SNC” se entra en lo que quizá sea el tema más discutido del campo. Como señalan Hallahan y Kauffman en 1984, al establecerse el campo, se observó que muchos niños con rendimiento bajo, manifestaban características conductuales similares a las exhibidas por niños con daño cerebral demostrado (hiperactividad, distracción, perturbaciones preceptuales). Sin embargo, muchos niños con problemas de aprendizaje, muestran estos comportamientos sin evidencia neurológica demostrada de daño cerebral. El problema básico de emplear el término “disfunción” como causa fundamental es que representa una justificación ideal para disculpar la ausencia de mejoría en los programas de tratamiento.
2. A pesar de que en las definiciones sobre otros rubros de Educación Especial (p. ej. retardo mental, perturbaciones emocionales) intentan distinguir claramente entre éstos y los problemas de aprendizaje, los profesionales se han ido percatando paulatinamente que con frecuencia los niños con perturbaciones emocionales o con retardo leve, también pueden tener problemas de aprendizaje. Las características de los niños en estas tres áreas son similares e incluso las estrategias y materiales para ayudarlos son comparables.

Autores como Goodman-Campbell (1979) y Chandler y Jones (1983) discuten si algunos problemas de aprendizaje son resultado de perturbaciones emocionales o viceversa. Adelman (1971), por su parte, discute la similitud entre niños con retardo leve y niños con problemas de aprendizaje y agrega que el niño con problemas de aprendizaje no necesariamente posee inteligencia normal, sino que puede estar por debajo del promedio.

3. La afirmación respecto de que los problemas de aprendizaje no son resultado directo de influencias medioambientales tampoco ha sido resuelta. Diversos autores cuestionan y ofrecen evidencia en contra de esta afirmación (Cravioto y Arrieta, 1982; Hallahan y Cruickshank, 1973; Wallace y McLoughlin, 1979; Hallahan y Kaufman, 1984).

Ahora bien, debe señalarse que estas evidencias al igual que cualquiera otra que pretenda dar a un factor "x" la característica de causal o de "influencia directa", esta basada en resultados obtenidos de estudios correlacionales, es decir, que dichos resultados indican que se observó la presencia de problemas de aprendizaje y de ese factor "x" en un grupo de individuos, deduciéndose de ello que puede existir una relación entre ambos, pero sin indicar que tipo de relación (p. ej. causal) mantienen entre sí.

Como puede observarse las definiciones son muy vastas y algunas de ellas incluso contradictorias entre sí, lo cual al parecer de muchos autores retrasa el avance en el campo de las dificultades de aprendizaje. Sin embargo, no por esto la demanda disminuye y se ha tratado de dar atención este sector de la población empleando estrategias educativas empíricas en su mayoría.

Otro aspecto que salta a la vista en las definiciones anteriormente citadas es que se han usado los términos "problemas de aprendizaje", "dificultades de aprendizaje", "niños con problemas de aprendizaje" y "dificultades específicas de aprendizaje" y en la literatura pueden encontrarse otros términos como

discapacidad o trastorno, estos términos en algunos casos han sido empleados como sinónimos, sin embargo convendría detenernos un poco en las diferencias que puede implicar el uso de uno u otro término.

La multiplicidad de aproximaciones terminológicas dificultan seriamente entre otros aspectos, la comunicación entre las distintas personas que trabajan en este campo, así como la comparación de los resultados de sus trabajos. Contrariamente a lo que pudiera parecer, los anteriores son conceptos que implican diferentes puntos de vista tanto teóricos como respecto de la evaluación e intervención (González-Pienda, 1998).

González-Pienda (op cit), analiza las implicaciones que puede tener el uso de tres términos diferentes: discapacidad para el aprendizaje, deficiencia para el aprendizaje y dificultades de aprendizaje:

*Discapacidad para el aprendizaje.*

Samuel Kirk, en 1964, habla de discapacidad para el aprendizaje para describir un grupo de niños que presentan problemas para el aprendizaje, a pesar de tener una capacidad intelectual normal, las funciones sensoriales intactas y un desarrollo emocional apropiado. Esta aproximación implica la disfunción de algún proceso psicológico específico. Consecuentemente, el diagnóstico se centra en la identificación del lugar donde ocurre tal disfunción con el propósito de reponer la función dañada, y las pruebas de evaluación utilizadas están dirigidas a la medición de la inteligencia, percepción visual y lenguaje, principalmente. La intervención sobre estos problemas, desde este enfoque de los procesos psicológicos, generalmente, se lleva a cabo a través de una de las estrategias siguientes: a) entrenar el proceso deficitario, y b) entrenar el proceso preferente: la instrucción trata de incrementar los procesos más fuertes con el propósito de que el sujeto se apoye en estos y evite sus áreas deficitarias.

### *Deficiencia para el aprendizaje.*

Esta aproximación generalmente, implica el diagnóstico de DA por la existencia de un bloqueo emocional que interfiere en el aprendizaje normal. La causa de los problemas para aprender es básicamente de tipo emocional, si bien puede ir acompañada de otro tipo de alteraciones. La evaluación se centra en la búsqueda de todos los posibles factores que pueden estar impidiendo este aprendizaje. La intervención es llevada a cabo a través de psicoterapia con el propósito de modificar el estado básico de ansiedad o estrés del individuo como prerrequisito de un trabajo compensatorio posterior.

### *Niños con dificultades de aprendizaje.*

Desde esta perspectiva, el problema de aprendizaje ocurre cuando el niño procesa la información de manera inusual. Esto significa que existe un emparejamiento erróneo entre el estilo de aprendizaje del niño y los métodos de enseñanza específicos utilizados en el aula. En otras ocasiones se observa un importante déficit de conocimiento en cuanto a las diferentes estrategias de aprendizaje que es posible utilizar para abordar óptimamente los aprendizajes escolares. Por tanto, el problema de los niños con dificultades específicas de aprendizaje se encuentra en el ámbito de las estrategias cognitivas y de aprendizaje. El foco de la evaluación es, consecuentemente, el estilo y las estrategias de procesamiento de la información del niño, prestando especial atención a los criterios de calidad de la respuesta, estilo de la respuesta y tipos de errores que el niño comete.

Pero como ya se mencionó más arriba, estos no son los únicos términos que se han empleado, ejemplo de esto es el caso de Sánchez (op cit), quien adopta el término problemas de aprendizaje y hace énfasis en la diferencia existente entre los trastornos, los problemas y las discapacidades de aprendizaje, así, según este autor dichas diferencias radican en lo siguiente:

*Trastorno:* se habla de trastorno cuando el niño presenta un conjunto de aspectos físicos, psicológicos y sociales que le impiden funcionar adecuadamente en la casa, o en la escuela durante un período significativo. Connota una disfunción de componentes biológicos y psicológicos. *Discapacidad* y trastorno pueden usarse como sinónimos y se refieren a alteraciones específicas del desarrollo que se manifiestan por incapacidad para aprender o mostrar lo aprendido de lado a una limitación funcional específica, orgánica o interna del sujeto, cuyo establecimiento requiere del cumplimiento de criterios diagnósticos muy bien definidos. En este rubro se incluyen las antiguamente llamadas dislexias, algunos trastornos de lenguaje, de coordinación motora y la hiperactividad.

*Problema:* Connota una situación de desajuste, malestar, incapacidad o retraso en el cumplimiento de las expectativas para un niño. Y por lo general se usa con más imprecisión que el término trastorno. El término problema se refiere a una cuestión o proposición dudosa que trata de resolverse. Es un término genérico que engloba todas las causas posibles de bajo rendimiento escolar, tanto externas o ambientales como internas o funcionales.

Este autor considera que aunque un problema puede ser ocasionado por un trastorno, estos conceptos no son sinónimos y las implicaciones diagnósticas, de intervención y de pronóstico serán diferentes ante un problema que ante un trastorno. Y divide a los estudiantes con problemas de aprendizaje en dos grupos no excluyentes: El primero compuesto por estudiantes con bajo rendimiento escolar debido a limitaciones esencialmente internas o fisiológicas y el segundo integrado por estudiantes con bajo rendimiento a consecuencia de influencias de tipo ambiental o externas.

Con base en lo revisado hasta aquí, se ha optado por utilizar el término “personas con problemas de aprendizaje escolar” para delimitar a la población de interés de la presente tesis, a la que definimos de la siguiente manera:

**“Se consideran personas con problemas de aprendizaje escolar, a todas aquellas que no han podido verse beneficiadas de la instrucción proporcionada por el sistema educativo regular, en su intento de adquirir las habilidades académicas básicas: lectura, escritura y cálculo; y/o que no hayan logrado acceder al conocimiento, o reportar el conocimiento adquirido en instituciones escolares, mediante el uso de cualquiera de estas habilidades, independientemente de la condición física o intelectual de la persona y de la edad a la que los problemas de aprendizaje se presenten. Estas personas pueden mostrar altibajos o un retraso constante en su desempeño académico de acuerdo a su edad cronológica o a su grado escolar, además de una discrepancia entre su rendimiento académico real y su rendimiento esperado”**

Es importante señalar en primer lugar que la definición anterior solo señala las características por las cuales una persona de manera general puede considerarse como alguien con problemas de aprendizaje escolar, es decir, los criterios de inclusión y exclusión; y que de ninguna manera se pretende señalar que estas sean las únicas características de estas personas, y mucho menos las únicas características a considerar cuando de atender sus necesidades se trata.

Y en segundo lugar, que por supuesto solo es una definición descriptiva, más no explicativa, motivo por el cual no se incluyen supuestos sobre factores etiológicos. Ya que aventurarse a determinar relaciones causales implicaría, antes que nada el diseño de un nuevo método de investigación, dado que los actuales solo arrojan datos correlacionales. Una descripción más amplia de las personas con problemas de aprendizaje se realizará en el siguiente apartado.

La ventaja de utilizar una definición como esta es que se pueden incluir como candidatos de atención a una gama más amplia de personas que anteriormente habrían sido segregadas por no cumplir requisitos “etiología” de difícil comprobación.

### **1.3 ¿Quiénes son las personas con problemas de aprendizaje?**

Las definiciones anteriores son necesarias, podría decirse incluso que son indispensables. Sin embargo, algunas de éstas definiciones más que describir a “las personas con problemas de aprendizaje”, describen a “los problemas de aprendizaje” indicándonos básicamente los criterios de inclusión y exclusión de este rubro o en el caso de algunas postulando supuestos factores etiología. Y para fines prácticos, tal vez resultaría más útil una descripción que una definición, pues es preciso saber quiénes son “las personas con dificultades de aprendizaje”, ya que esto hará posible diseñar planes o programas de tratamiento más globales y que nos permitan brindar una atención más adecuada a sus necesidades. Para ello se comenzará por realizar una descripción de las personas con problemas de aprendizaje escolar, procurando abarcar sus características, conductuales, emocionales, cognitivas, académicas y fisiológicas.

#### **1.3.1 Descripción**

De acuerdo con Myers y Hamill (en Macotela, op cit) el término características se refiere a todos aquellos rasgos o cualidades peculiares típicamente observados en individuos que presentan problemas de aprendizaje. Más adelante se verá que aunque es de gran importancia considerar los rasgos típicos o exclusivos de este grupo de personas, tiene igual importancia la consideración de las características que comparten con cualquier ser humano que intenta aprender, así como también se verá que algunos de estos rasgos “típicos” pueden encontrarse también en

personas que *no* tienen problemas de aprendizaje; sin embargo, ahora la atención se centrará en las cualidades típicamente atribuidas a las personas con problemas de aprendizaje.

Se reconoce entre profesionales la enorme diversidad de manifestaciones específicas. No obstante existe un acuerdo respecto de dos aspectos comunes que muestran todos los niños con problemas de aprendizaje: 1. La existencia de retraso académico y 2. La discrepancia entre el rendimiento esperado y el rendimiento real (Gearheart, 1987 en Macotela, op cit).

El retraso académico se refiere a que el rendimiento del sujeto no concuerda con su edad cronológica o su grado escolar en uno o más de los siguientes procesos:

1. Expresión verbal
2. Comprensión auditiva
3. Expresión escrita
4. Lectura oral
5. Comprensión de la lectura
6. Cálculo
7. Razonamiento matemático

La discrepancia entre el rendimiento esperado y el real se refiere a que el niño posee el potencial intelectual suficiente, pero no lo aprovecha. La discrepancia se determina con base en pruebas estandarizadas de rendimiento y pruebas individuales de inteligencia. Johnson y Myklebust han sugerido que un año o dos por debajo del nivel esperado de ejecución es un criterio aceptable para determinar la significancia de la discrepancia (Macotela, op cit).

De acuerdo con Myers y Hammill (1996) las características que se observan en niños que tienen dificultades específicas en el aprendizaje se pueden dividir de

manera arbitraria al menos en seis categorías, entre las que se incluyen los trastornos de la:

- 1) Actividad motora. Dentro de estos trastornos se suelen citar cuatro perturbaciones de la actividad motora: hiperactividad, hipoactividad, falta de coordinación y perseverancia.
- 2) Emotividad. La probabilidad de presentar un trastorno de labilidad emocional aumenta al parecer cuando hay disfunción cerebral.
- 3) Percepción. Myklebust (1964, pág. 359) define a las perturbaciones perceptuales como “la incapacidad de identificar, discriminar e interpretar las sensaciones”. Sin embargo, la percepción se refiere específicamente a aquellas operaciones cerebrales que exigen la interpretación y organización de los elementos físicos de los estímulos, más no los aspectos simbólicos. Los trastornos de percepción se clasifican en auditivos, visuales, olfatorios, gustativos, cutáneos (tacto), cinestésicos y vestibulares según su origen.
- 4) Simbolización. La simbolización tiene que ver con el razonamiento concreto y abstracto. A este nivel de operación, el cerebro integra la percepción y la memoria, así como otras asociaciones, generando procesos o cadenas de pensamiento que logran superar mucho los límites de determinado estímulo. Es posible dividir los procesos simbólicos en receptivos (descodificación o desciframiento) y expresivos (codificación o cifrado). Del mismo modo la actividad simbólica receptiva se puede dividir aun en subfunciones receptivo-auditivas o receptivo-visuales, mientras que la actividad simbólica expresiva se puede dividir en subfunciones expresivo-orales y expresivo-motrices.
- 5) Atención. Los trastornos de la atención se pueden clasificar como atención insuficiente o excesiva, en el primer caso los niños son incapaces de apartar los estímulos extraños y superfluos; en el segundo caso el niño puede fijar de

manera anormal su atención en detalles triviales mientras pasa por alto los aspectos esenciales.

- 6) Memoria. Entre los trastornos de la memoria están la dificultad de asimilar, almacenar y recuperar la información, y quizá tengan que ver con los procesos visuales, auditivos y otros implicados en el aprendizaje.

Es importante recordar que estas categorías no son agrupamientos mutuamente excluyentes. Mas bien las diversas características se mezclan de manera inseparable en el comportamiento de los niños.

En una publicación posterior Macotela (op cit) con el objeto de clarificar a qué tipo de individuos se refiere el área, presenta la siguiente lista de características de las personas con problemas de aprendizaje donde podemos observar algunas similitudes y diferencias:

1. Hiperactividad. Que se refiere a tasas de actividad motora excesiva que resulta incompatible con la adquisición de habilidades escolares.
2. Hipoactividad, considerada como pasividad excesiva y que se manifiesta en bajos índices de participación en clase y en actividades de juego o sociales.
3. Distracción constante o labilidad atenta. Esto se relaciona con las dificultades para concentrarse y prestar atención a los aspectos relevantes de las tareas que se solicitan.
4. Sobreatentividad, que significa la tendencia del sujeto a mostrar un exceso de atención o una atención indiscriminada a los aspectos no relevantes de las tareas que se solicitan.
5. Torpeza motriz o desórdenes de coordinación que involucra las dificultades para manejar armónicamente el cuerpo tanto a nivel grueso como fino.

6. Desórdenes preceptuales en donde se incluye problemas para organizar e interpretar los estímulos que impactan los sentidos.
7. Perseverancia que tiene que ver con las conductas repetitivas o reiterativas que interrumpen una secuencia de actividad.
8. Trastornos de memoria. Esto se refiere a la incapacidad para evocar estímulos visuales y/o auditivos.
9. Labilidad emocional que implica cambios bruscos en el estado de ánimo frecuentemente sin aparente motivo real.
10. Impulsividad que involucra la tendencia a actuar precipitadamente sin analizar las consecuencias de los actos.
11. Trastornos de pensamiento. Este tipo de trastornos se refiere a las dificultades para analizar organizar e interpretar la información, así como para solucionar problemas.
12. Problemas del habla y/o el lenguaje que se relacionan con dificultades en los aspectos fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje, incluyendo también dificultades en la articulación.
13. Problemas en conductas auto-regulatorias, que se refiere a la dificultad mostrada por los sujetos para monitorear su propio comportamiento.
14. Problemas de percepción social e interacción social que se refiere a la insensibilidad a las claves sociales, a la falta de habilidad para percibir adecuadamente el estatus social personal y dificultad para adaptarse a situaciones sociales diversas.
15. Signos neurológicos presumibles. Esto se refiere al daño o disfunción cerebral, inferido de características conductuales.

16. Problemas específicos de aprendizaje que se remiten a las dificultades para desempeñarse competentemente en la lectura, la escritura y las matemáticas. En el pasado, a estos problemas específicos se les denominó disgrafía, dislexia y discalculalia.

Los especialistas en el campo reconocen que las características mencionadas pueden ocurrir en forma aislada o en combinación. Sin embargo, la última de las características es el punto de partida para la identificación del individuo con problemas de aprendizaje. Más aun, las 15 primeras características finalmente acompañan, son concomitantes o se asume que permiten explicar los problemas de lectura, escritura y matemáticas (Macotela, op cit).

Sánchez (op cit) al describir a los niños con problemas de aprendizaje, divide sus características en primarias y secundarias, de acuerdo con su definición de problemas de aprendizaje, las características primarias se asocian los problemas de aprendizaje de tipo intrínseco o funcional y las secundarias a los de tipo extrínseco o contextual.

Así pues este autor considera que las características primarias se relacionan con factores constitucionales o neuropsicológicos que influyen en la capacidad del individuo para interactuar con el medio en incluyen alteraciones en la recepción sensorial, atención, percepción y canales de información, lo que afecta al lenguaje y la cognición. Estas características son:

- 1) Distractibilidad: Espacios cortos de atención, impulsividad y perseveración.
- 2) Déficit en procesos de memoria de corto y largo plazo.
- 3) Hipodesarrollo general del lenguaje incluyendo déficit de comunicación.
- 4) Déficit cognoscitivo y organizacional.
- 5) Pobre control de impulsos e hiperactividad.
- 6) Dificultades perceptivo-motoras.

## 7) Procesamiento de información ineficiente.

Mientras que las características secundarias pueden atribuirse al ambiente en el que se desarrolla el individuo. Según Goodman y Man (1986, en Sánchez, op cit) pueden ser el resultado de años de fracaso repetido que producen sentimientos de poca eficacia, inmadurez social y un autoconcepto pobre. Esta clase de características puede dividirse en las siguientes subcategorías:

- 1) Reacciones de ajuste a eventos personales o familiares. Se manifiestan por dificultades en la socialización, conducta inapropiada. Labilidad del afecto, impulsividad y autocontrol deficiente.
- 2) Reacciones de ajuste a eventos relativos a la escuela. Se manifiestan por deficiencia en las tareas, dificultad específica en la lectura, escritura y matemáticas, uso ineficiente y dificultoso de estrategias de procesamiento de información, y dificultades en la automatización de rutinas de aprendizaje.
- 3) Reacciones de ajuste a eventos relativos a la sociedad, la economía o la comunidad. Se manifiestan por baja motivación relacionada con las aspiraciones de logro económico y movilidad social, baja tolerancia a la frustración y pasividad general para aprender.

Al igual que en la descripción realizada por Myers y Hammill (op cit). Debe considerarse que ninguna de estas características es excluyente de cualquier otra y que un solo niño puede presentar todas o solo algunas de ellas.

Otra descripción de las personas con problemas de aprendizaje es la proporcionada por Ravenette (op cit) en un documento particularmente destinado a demostrar la necesidad de reconocer que el alumnado con dificultades lectoras también se cría en contextos familiares interaccionales. En este documento Ravenette define al niño en su calidad de ser humano, cuestión frecuentemente

olvidada o relegada, al centrarse la mayoría de las descripciones, en los “problemas” del niño y no en **“el niño con problemas”**.

En dicho documento nombrado “Dificultades específicas de aprendizaje: apariencia y realidad” Ravenette defiende que deben buscarse las cadenas invisibles que impiden aprender a los niños y señala que estas cadenas invisibles pueden descubrirse en aspectos de las vidas de los niños que nosotros damos por hechos y aceptamos como obvios.

Ravenette (op cit) argumenta que nuestras realidades son una parte del material con el que afrontamos la vida y por esta misma razón es probable que la aceptemos como tal. Es obvio que solo las cuestionemos cuando van mal. En algunos casos, dada su utilidad, pueden ser también unas cadenas invisibles que nos impiden construir otras realidades alternativas, quizá incluso más útiles. Y por lo tanto considera que de haber alguna verdad en la clasificación, el niño clasificado como “disléxico” sufre dos discapacidades, no una. La primera es física, aunque no se haya demostrado, padece un fallo en el sistema neurofisiológico. La segunda discapacidad es la incapacidad para aprender a leer. Por lo tanto, lo que aparentemente es una idea unitaria, en realidad son dos nociones diferentes. Lo que aparentemente es un diagnóstico, en realidad es una presunción sobre causa y efecto.

En este mismo sentido Young y Tyre (1992) señala que en la valoración de niños con problemas de lectura generalmente se pasan por alto factores emocionales y de conducta que influyen en la motivación de los niños, la cual considera un componente esencial del aprendizaje, en sí misma. Pues considera que para aprender a leer son prerequisites esenciales la motivación a atender y a poner en juego las facultades necesarias para leer.

Ravenette (op cit) señala que una característica del modelo disléxico es que es mecanicista al estilo antiguo. Se concibe al niño como una máquina de aprender en la que algunas partes fallan o están defectuosas. Sin embargo, cuando un individuo se enfrenta a la tarea de aprender nuevas destrezas, manifiesta implicación, alerta y

capacidad para usar el error de forma constructiva en el dominio de la tarea, en lugar de ser derrotado por ella. Más importante aún, como el niño es humano, cada nueva tarea se convierte en una oportunidad para ser emprendida sobre la base de sus lealtades, sus intereses, sus preocupaciones y su concepto de lo que se adapta al *sentido del self*. Así un modelo mecánico solo contempla una gama excesivamente estrecha de fenómenos para explicar los casos de los que crónicamente no aprenden a leer.

Una última característica de este modelo que señala Ravenette, (op cit), es la presunción de que aprender a leer es intrínsecamente una tarea extremadamente difícil de dominar para los niños inteligentes. A esto se añade la expectativa de que el niño es enteramente dependiente de ayudas y recursos externos para que se produzca dicho aprendizaje, en lugar de verlo como al aprendiz que recurre a los medios externos sólo cuando surge la necesidad. Por lo tanto, debería preguntarse, en los casos de niños con problemas lectores crónicos, qué factores se interponen en su camino hacia el desarrollo de sus propias incitativas de aprendizaje y que subyace a su rechazo para el uso de los adultos como garantes de éxito.

De frente a esta problemática Ravenette (op cit) sugiere comenzar por una observación bastante simple, que el niño nace en el seno de una familia, y que esa familia es un sistema interactivo establecido. Y ésta suele ser otra dificultad añadida que el niño ha de superar.

#### *Contexto familiar del niño con problemas de aprendizaje escolar*

A la luz de estas observaciones Ravenette (op cit) propone la siguiente formulación como marco alternativo para la comprensión de los niños: los pensamientos, palabras y hechos de los niños representan sus propios esfuerzos por hallar una acomodación a las tensiones y conflictos que el sistema familiar genera inevitablemente, sin violar al mismo tiempo su propio sentido del crecimiento de la autonomía personal. Esta misma conducta es una comunicación de cómo define su self y su sistema familiar. Su aceptabilidad o inaceptabilidad recibirá la respuesta de otros miembros de la familia.

El mismo proceso opera después en el mundo externo cuando el niño conozca a la familia extendida y eventualmente entre en la escuela.

En un sentido similar al otorgado por Ravenette, Nieto (op cit) afirma que el nivel de rendimiento escolar de un niño, su personalidad, su criterio, todo depende tanto de sus potencialidades innatas, como de las fuerzas externas que actúan sobre él. La familia como institución social dirige la formación física, moral y espiritual del niño. Es en el hogar donde crece y se desarrolla de acorde a los preceptos dictados por sus padres. La influencia en el hogar puede acelerar o detener la evolución infantil en todas las áreas que ésta abarca. Un niño bien estimulado, al que se le habla mucho, se le quiere y se le atiende como necesita, aprenderá a hablar, a caminar, a leer y escribir, y su desarrollo cognoscitivo y psicomotor será mas firme que el del niño al que le faltó estimulación y apoyo.

Esta autora presenta un estudio realizado por Usandivaras (1982) en el cual se pudo comprobar como la influencia negativa de la familia puede disminuir el rendimiento escolar de niños con buena capacidad para el aprendizaje. Mientras que un clima familiar acogedor, afectuoso y comprensivo contribuye a reforzar la autoestima del niño en sus capacidades, y lo impulsa a vencer sus propias deficiencias.

Sin embargo el niño con problemas aprendizaje no solo se desenvuelve en el grupo familiar, pues para cuando llega a la edad escolar pasa prácticamente la mitad de su día en la escuela, influyendo en y recibiendo la influencia de la interacción con la maestra, sus condiscípulos, las autoridades y los métodos de enseñanza.

En este contexto el éxito escolar es un hecho determinante en la buena o mala aceptación del niño por sus maestros. Los niños que tienen gran éxito en la escuela tienen una representación unificada de su propia imagen y de sus relaciones sociales mientras que en los que tienen un éxito inferior hay disarmonías en la representación de sí mismos y en sus relaciones con el mundo; generalmente dudan sobre sus propias capacidades y este sentimiento de inseguridad es perjudicial en la mayoría de los casos (Nieto, op cit).

Nieto (op cit), considera que los maestros que han recibido una preparación encaminada a tratar de comprender el comportamiento de sus alumnos, el por qué de sus equivocaciones y pueden guiarlos a su autoevaluación, obtienen mejores logros que los que ensalzan a los más brillantes y denigran a los menos aptos.

Chiaradia y Turner (1978), también intentan llamar la atención hacia el hecho de que la participación del docente está presente en todas las situaciones en que un niño encuentra dificultad para lograr la adquisición de conocimientos. Señalando que el término “trastorno” que indica alteración, derrumbe, demolición, más bien podría referirse al estado emocional del docente cuando no obtiene del niño aquel resultado esperado.

Del mismo modo, el término “dificultades” también debería aludir a las del educador para cumplir con un proyecto, el programa establecido, al que el educando debe ajustarse sin alternativas posibles. Pretendiendo Chiaradia y Turner (op cit) deslindar dos situaciones claramente diferenciadas, pero que por lo común quedan confundidas y depositadas en el educando.

Siendo esta una dificultad mas con la que debe lidiar el niño o niña, pues como señala Nieto (op cit), la estimación o más bien, la percepción del modo como nos evalúan los otros, es un elemento determinante de nuestro modo de ser. Y este “efecto pigmalion” es característico del niño, sobre todo antes de la pubertad. De ahí la importancia de que los procesos de socialización infantil integren en su practica educativa la necesidad de ayudar al escolar a conocerse a sí mismo y comprender cómo y por qué le juzgan los otros.

Estas han sido algunas de las descripciones de los niños con problemas de aprendizaje o de los problemas de aprendizaje que se han realizado, en las cuales puede observarse el énfasis cognitivo, afectivo o interaccional que algunos autores han puesto al tratar de enumerar las características particulares de estos niños, seguramente en concordancia con sus objetivos personales, motivo por el cual es importante señalar que con el análisis de los contextos familiares o escolares de los niños con problemas de aprendizaje no se pretende realizar o proponer una

intervención familiar o escolar, sino mas bien tenerlos siempre presentes y considerarlos como parte del niño o niña con problemas de aprendizaje, puesto que algunos impedimentos para el aprendizaje de carácter afectivo pueden tener su origen en los contextos escolar y/o familiar que coaccionan entre sí, influyendo y moldeando al niño.

Es importante centrarnos en lo que todo lo anterior puede representar conjugado en un solo niño con problemas de aprendizaje y que va a servirnos de guía para procurarle el tipo de servicio o atención que requiere.

Así pues el niño con problemas de aprendizaje puede describirse como alguien que aprende más rápido que muchos aquellos con retraso mental leve, pero más lento que el estudiante promedio. Este estudiante no demuestra problemas cuando las demandas escolares se ajustan a su capacidad de aprendizaje. Sin embargo, cuando aparecen exigencias por encima de su nivel, está en riesgo de fracaso escolar y con frecuencia presenta deficiencias acumulativas como: un escaso vocabulario, experiencias limitadas y un escaso reforzamiento de prácticas deseables en el hogar. Siendo un alumno con promedio de calificación bajo, típicamente requerirá de apoyo extra, en la escuela o en el hogar, para aprobar la mayoría de las materias (Sánchez, op cit).

Necesita además mejorar su autoconcepto y motivación, por lo que es importante identificar a tiempo sus problemas, explicarle su condición y sobre todo involucrarlo activamente en la planeación de las estrategias educativas que se utilizarán para resolver el problema. Probablemente será tildado de flojo por sus maestros y compañeros e incluso por sus padres; además de desarrollar un notable desagrado por las tareas académicas, que le provocaran sentimientos de frustración al percibir sus propias limitaciones (Sánchez, op cit).

En el siguiente cuadro pueden observarse de manera condensada las características más frecuentemente encontradas en los niños problemas de aprendizaje y que se trataron con más detalle en este apartado.

## CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

FISIOLÓGICAS	CONDUCTUALES	COGNITIVAS	EMOCIONALES	ACADÉMICAS	SOCIALES
Disfunción o daño cerebral	Hiperactividad	Problemas de simbolización	Labilidad emocional	Bajo rendimiento en expresión verbal	Problemas de percepción social
	Hipoactividad	Trastornos de atención	Reacciones de ajuste a eventos personales o familiares	B.R. en comprensión auditiva	Problemas de interacción social
	Falta de coordinación	Trastornos de memoria	Reacciones de ajuste a eventos relativos a la escuela	B.R en expresión escrita	Impulsividad
	Perseverancia	Desórdenes perceptuales	Reacciones de ajuste a eventos relativos a la sociedad	B.R. en lectura oral	Efecto pigmalion
	Problemas de articulación	Problemas de lenguaje	Lealtades	B.R. en comprensión de lectura	
		Problemas de auto-regulación	Intereses	B.R. en cálculo	
			motivación	B.R. en razonamiento matemático	
			Frustración	Bajo promedio de calificación	
			Sentido del self		

### 1.3.2 Diagnóstico

Como ya ha podido observarse en el apartado dedicado a la definición, a pesar de las polémicas persiste el criterio de inclusión mayoritariamente aceptado, tanto en la teoría como en la práctica, para identificar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje es el de la discrepancia entre capacidad potencial y rendimiento, que están presentes en los dos sistemas diagnósticos principales: DSM-IV y CIE-10 (Mulas, op cit) que se presentan a continuación:

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV), propone los siguientes criterios diagnósticos para los trastornos del aprendizaje:

- a) El rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita medidos mediante pruebas normalizadas y administradas individualmente se sitúa significativamente por debajo de lo esperado dados la edad cronológica del sujeto, su cociente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad.
- b) La alteración del criterio a) interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que exigen habilidades para la lectura, cálculo o escritura.
- c) Si hay un déficit sensorial o retraso mental, las dificultades para la lectura, el rendimiento en el cálculo o la capacidad para escribir exceden de las habitualmente asociadas a él. Si hay una enfermedad médica (p. ej., neurológica) o un déficit sensorial, se codificaran en el Eje 111.

Por su parte la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud (CIE-10), establece esencialmente las siguientes pautas para el diagnóstico de los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar (Mulas, op cit):

- 1) Debe haber un deterioro clínicamente significativo del rendimiento escolar específico, valorado a partir de la gravedad definida por nivel de escolaridad, por la presencia de antecedentes (p. ej., desviaciones o retrasos del desarrollo, del habla o del lenguaje en la educación infantil, etc.), por la presencia de problemas concomitantes (déficit de atención, problemas emocionales, etc.) por la presencia de formas o conjuntos específicos de rasgos (es decir, por la presencia de anomalías cualitativas que no suelen formar parte del desarrollo normal) y por la respuesta a intervenciones concretas ( las dificultades escolares no remiten rápida y correctamente tras ayuda externa en casa o el colegio).

- 2) El déficit debe ser específico en el sentido de no ser explicable por un retraso mental o por déficits menores de la inteligencia general.
- 3) El déficit debe ser precoz, en el sentido de que debe haber estado presente desde el comienzo de la educación y no haber sido adquirido con posterioridad.
- 4) Deben estar ausentes factores externos que pudiesen justificar suficientemente las dificultades escolares.
- 5) Los trastornos específicos del aprendizaje escolar no pueden deberse directamente a déficits visuales o auditivos no corregidos.

Como puede observarse, aunque los dos esquemas diagnósticos principales, el DSM-IV y la CIE-10, no han sido capaces de lograr un acuerdo total, presentan coincidencias esenciales en relación con el uso del criterio de discrepancia y el de exclusión (Mulas, op cit). Sin embargo, no debe olvidarse que el uso de estos criterios únicamente puede orientarnos en la decisión de proporcionar o no la atención a una persona, mas no son de mucha ayuda a la hora de tratar de decidir como será atendida, esto lo hace evidente también Azcoaga (1985) en sus consideraciones sobre el objetivo del diagnóstico.

El objetivo general de todo diagnóstico deberá ser obviamente la detección de dificultades de aprendizaje, sin embargo de acuerdo con Azcoaga (op cit), todo diagnóstico deberá incluir dentro de sus objetivos particulares la respuesta a dos preguntas: ¿qué tiene el niño que no aprende normalmente? Y ¿por qué tiene esa dificultad? Donde la respuesta a la pregunta “¿qué tiene...?” constituye el diagnóstico clínico, mientras que la segunda pregunta “¿por qué lo tiene?” lleva al diagnóstico fisiopatológico.

Este mismo autor plantea entonces la siguiente serie de pasos a seguir en el diagnóstico de las alteraciones del aprendizaje:

- 1) Anamnesis

- 2) Estudio clínico
- 3) Estudio con métodos complementarios

Como puede observarse los objetivos de este diagnóstico concuerdan con los objetivos de un modelo que atribuye a los trastornos de aprendizaje una etiología intrínseca al individuo, consecuencia de una disfunción del sistema nervioso central y que por lo tanto al utilizar al diagnóstico como base del tratamiento puede esperarse que este último se reduzca a esta área.

Existen otros modelos como el de Ravenette (op cit), (que se revisará en el apartado siguiente) que considera que el objetivo del diagnóstico sería responder a una cuestión simple ¿Para qué problema, dilema o dificultad dentro de la construcción que el niño hace de sí mismo y su sistema familiar es el fracaso lector un modo de acomodación? Situando la etiología de estos trastornos fuera del niño.

Antes de discutir cual diagnóstico, si el propuesto por Azcoaga o por Ravenette es el mas acertado, convendría centrarnos en lo que estos tipos de diagnóstico implican ya que al igual que con las descripciones y definiciones anteriormente revisadas, mas que indicar que alguien está equivocado, indican que la población conformada por las personas con problemas de aprendizaje es una población heterogénea y que además al ser analizada a través de la visión de uno u otro autor, se destacan características diferentes. Por lo que concordando con Azcoaga deben realizarse dos tipos de diagnósticos el primero de ellos clínico, pero el segundo lejos de ser fisiopatológico, sería más acertado llamarle fenomenológico, ya que este tipo de diagnóstico nos permitiría darle voz a la opinión de la -curiosamente olvidada- persona con problemas de aprendizaje.

Para la realización del diagnóstico clínico se usarán los criterios indicados en la definición de personas con problemas de aprendizaje propuesta y se retomará la

lista de Sánchez (op cit) para la detección de niños con problemas de aprendizaje que se muestra abajo:

1. Presentan habilidades por debajo de las esperadas en niños de su edad
2. Requieren mas practica y repetición que sus compañeros
3. Tienen vocabulario escaso
4. Necesitan mas tiempo que sus compañeros para desarrollar sus tareas académicas
5. Exhiben habilidades por debajo del nivel de expectativas de enseñanza
6. Su desempeño es inconsistente y confuso
7. Se desarrollan mucho mejor cuando los temas son muy interesantes para ellos
8. A menudo comprenden los significados sólo de manera superficial
9. Progresan con constancia pero mas lentamente que los demás

Por otra parte si bien tanto las definiciones como los criterios de diagnóstico nos sirven determinar la presencia o no de problemas de aprendizaje, como ya se mencionó anteriormente, para el desarrollo de la metodología a seguir con cada caso en particular será necesario también realizar un diagnóstico fenomenológico, ambos se discutirá a detalle en el capítulo 4.

Aunque ya se indicó arriba que la metodología a seguir en el tratamiento de cada caso, se detallará en otro capitulo, se cerrará el presente, con un esbozo general del tipo de servicio o atención que se pretenderá proporcionar con el diseño e implementación de esa metodología.

#### **1.4 Tipo de servicio o atención que requieren las personas con problemas de aprendizaje**

Para alcanzar una comprensión del no-aprendizaje incipiente o del fracaso crónico del niño, debemos examinar el sentido que el niño se atribuye a sí mismo y a sus circunstancias. Al mismo tiempo debemos examinar las interacciones entre él y su familia, la construcción que hace la familia de él, y las interacciones entre la

familia y el mundo externo. El efecto que esto pretendería es liberar al niño para que pueda usar sus propias incitativas de aprendizaje y aceptar a los adultos como validadores de dicho aprendizaje en quienes pueden confiar (Ravenette, op cit).

Sin embargo no deben dejarse de lado tampoco las necesidades pedagógicas que presentan estos niños y fueron las que en la mayoría de los casos condujeron a sus familias a buscar atención profesional; ya que también hay que tener presente que el niño debe enfrentarse diariamente a un medio escolar que le exige poner en practica habilidades académicas que en algunos casos no a adquirido o que le ha resultado imposible ejecutar.

Es por lo anterior que la atención que podría satisfacer mejor las necesidades de los niños con dificultades de aprendizaje, sería una de tipo clínico-pedagógico, ya que ésta permitirá un acercamiento al niño como persona con problemas de aprendizaje, en lugar de solo a sus problemas de aprendizaje.

La relevancia de proporcionar este tipo de atención radica en primer lugar, en que el objeto de estudio y por lo tanto el interés del terapeuta dedicado a los niños con problemas de aprendizaje, deberá ser “**el niño** con problemas de aprendizaje” no los problemas de aprendizaje en sí. Y cuando se habla de este niño con problemas de aprendizaje debe tomarse en cuenta que es un niño con necesidades educativas especiales, con habilidades cognitivas que tal vez requieran mayor desarrollo; pero que también se desarrolla dentro una esfera social y afectiva, que además de relacionarse con las personas de su medio, se relaciona con las instituciones y consigo mismo.

Todo lo anterior, el niño, lo desempeña de manera simultánea en su vida cotidiana así como también en la sesión terapéutica. Motivo por el cual la atención que reciba deberá en la medida de lo posible cubrir de manera simultánea las demandas del niño en sus diversas manifestaciones.

En segundo lugar, la educación especial y la atención clínica deben vincularse por las características que el trabajo con niños tiene en sí mismo, pues el vínculo que forma el niño con el terapeuta está cargado de un fuerte contenido emocional, lo que implica que una vez depositada su confianza en el terapeuta esperará de éste, respuesta a necesidades de este tipo. Y por otra parte como se expuso anteriormente los factores sociales y afectivos se encuentran íntimamente relacionados con el aprendizaje de los niños.

Por tanto tenemos necesidad de crear otras formas de pensar a los niños con Problemas de Aprendizaje y de trabajar con ellos para poder responder de manera profesional y responsable a sus demandas. En el siguiente capítulo abordaremos esta cuestión desde los diferentes marcos teóricos empleados en la atención a niños con problemas de aprendizaje.

## CAPÍTULO 2

### ENFOQUES EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Como se mencionó en el capítulo anterior, existe la necesidad de crear otras formas de pensar a los niños con Problemas de Aprendizaje y de trabajar con ellos para poder responder de manera profesional y responsable a sus demandas. Para esto, será necesario contar con un modelo teórico del cual se derive la metodología que satisfaga estas necesidades; sin embargo, antes es conveniente revisar las formas en que los niños con problemas de aprendizaje han sido pensados o concebidos a partir de los modelos que comúnmente se han encargado de ellos.

De acuerdo con Marchesi (op cit), en general los problemas de aprendizaje suelen atribuirse a: variables personales tales como la herencia o las lesiones cerebrales; variables ambientales como entornos familiares y educativos pobres; o una combinación interactiva de ambos tipos. De tal modo que es posible situar a las diferentes teorías y modelos o formas de concebir los problemas de aprendizaje en un continuo “persona ambiente”.

Sin embargo los modelos también pueden dividirse en dos grandes grupos: los que proporcionan atención a las necesidades pedagógicas y los que proporcionan atención a las necesidades emocionales de los niños. Situándose en el primer grupo, los modelos conductual y psicogenético y en el segundo grupo el modelo centrado en la persona, el psicoanálisis y la gestalt. Los cuales son los modelos a revisar en este apartado.

En este punto, es importante señalar la observación realizada por Pozo (op cit), con respecto al conductismo, en el sentido de que no se puede criticar al conductismo sin especificar a que tipo de conductismo nos estamos refiriendo, ya que según una clasificación realizada por Roback (1923, en Pozo, op cit) existen diez clases de conductismo y diecisiete subclases, las cuales podrían encerrarse

en dos tipos de conductismo: el metodológico (que aunque no niega la conciencia, cree que no puede estudiarse por métodos objetivos) y el radical (que niega la existencia de la conciencia), cada uno de estos conductismos con su particular forma de definir y estudiar la conducta. Al respecto Mackenzie (1977, en Pozo, op cit) señala que lo único que tienen en común las diversas formas de conductismo es una determinada concepción de la ciencia y su metodología, careciendo de un núcleo teórico común.

Las observaciones anteriores, sin embargo no son exclusivas del conductismo, sino, que pueden hacerse extensivas al resto de los modelos, pero dado que en este apartado la metodología empleada por los modelos cobra relevancia sobre las diferencias teóricas internas, en adelante se hablará de un solo modelo conductual, psicogenético, psicoanalista, gestáltico o centrado en la persona según sea el caso.

## **2.1 Modelo Conductual**

### **2.1.1 Descripción del enfoque**

#### *Supuestos teóricos*

El enfoque conductual, se centra en el estudio de la conducta observable de los organismos. Parte del supuesto de que gran parte de la conducta retardada se aprende según los mismos principios que rigen la adquisición de otras conductas que podrían catalogarse como más adaptativas, como son el condicionamiento clásico, condicionamiento operante y aprendizaje por observación. De ahí que el enfoque conductual se ocupe de la relación entre conductas inadecuadas y los eventos ambientales que las generan y mantienen, así como de las formas en que pueden modificarse los factores del medio para obtener cambios conductuales adaptativos (Aguilera, op cit).

En este sentido, el enfoque conductual considera al niño en desarrollo como un conjunto de conductas interrelacionadas en interacción constante con múltiples estímulos, por lo que el individuo con retardo, se considera como un individuo con un repertorio conductual limitado debido a la pobreza de su medio de interacción. En este enfoque la evaluación y el tratamiento se encuentran estrechamente relacionados (Aguilera op cit).

La evaluación conductual tiene dos propósitos principales: por un lado, generar la información que se requiere para desarrollar y seleccionar programas de intervención adecuados y por otro evaluar su efectividad (Aguilera op cit).

De esta evaluación se obtendrá un diagnóstico funcional que consiste en determinar las características conductuales del individuo, independientemente de su etiología. Este diagnóstico permitirá averiguar en que grado está el sujeto en desventaja para vivir en el medio físico, cultural y social en el que se encuentra. Este diagnóstico señalará las líneas que debe seguir la rehabilitación, que de acuerdo con este enfoque, deberá centrarse en la enseñanza de lo que el sujeto debió haber aprendido según su edad mediante técnicas de modificación de conducta (Galindo, op cit).

La modificación de conducta es la parte aplicada de la psicología experimental; sus métodos han derivado principalmente del análisis de la conducta animal y humana en el laboratorio, análisis en el que ocupan un lugar prominente las técnicas de condicionamiento operante y pavloviano. La principal característica del análisis experimental de la conducta es que considera a la conducta como el objeto de estudio de la psicología y utiliza una metodología científica rigurosa tanto para experimentar como para teorizar (Galindo, op cit).

La modificación de conducta en su concepción más general se considera una técnica que se basa en el suministro de consecuencias sistemáticas a conductas

específicas, cuyo efecto consiste en el cambio de dichas conductas en alguna o alguna de las siguientes modalidades (Macotela, op cit):

- a) Incremento o fortalecimiento de una conducta débil
- b) Extensión o fortalecimiento de una conducta deseable en nuevos escenarios o contextos
- c) Restricción o limitación de la aparición de una conducta en un determinado contexto
- d) Establecimiento de una nueva conducta
- e) Mantenimiento de una conducta ya existente o recientemente establecida
- f) Reducción o eliminación de una conducta indeseable

En conformidad con el enfoque conductual, tanto Skinner como Ross colocan a la lecto-escritura en el mismo nivel que corresponde a cualquier otra respuesta operante. De donde se sigue que si la situación de lecto-escritura se analiza y planea cuidadosamente, y las contingencias de reforzamiento se aplican de una manera sensible e individualizada, la mayoría de los niños podrán aprender a leer y escribir correctamente (Aragón, 2001).

Este enfoque se centra principalmente en las relaciones funcionales entre los acontecimientos y las respuestas consecuentes en el aprendizaje pasado y presente del niño, y no pretende explicar la “naturaleza” de los desórdenes de este tipo. El conductismo hace hincapié en los estímulos ambientales y en los acontecimientos consecuentes que giran alrededor de una conducta determinada, con el propósito de descubrir las variables cuya función es la conducta en cuestión (Aragón, op cit).

De esta manera el enfoque conductual de los problemas de aprendizaje se basa en el supuesto de que algunos niños no han aprendido a actuar apropiadamente

en al situación escolarizada debido a condiciones ambientales deficientes o inapropiadas (Aragón, op cit).

### *Metodología*

El tratamiento supone, en primer lugar, un análisis funcional de cada una de las deficiencias conductuales en el que éstas se deberán definir funcional y topográficamente; de lo cual se deducirá la carencia de repertorios adaptativos o la posesión de repertorios inadaptables, este análisis busca determinar en que condiciones se da o no se da, se ha dado o no se ha dado, la conducta. En el caso de encontrarse que los factores biológicos han sido de suma importancia para retardar el desarrollo, se estudia la posibilidad de compensar la deficiencia mediante entrenamiento o el uso de materiales y aparatos de apoyo, o ambas cosas (Galindo, op cit).

El tratamiento supone también una estimación de la importancia de las deficiencias conductuales para el desenvolvimiento del sujeto en su medio. Partiendo de esta estimación se elabora una jerarquía de los objetivos del tratamiento. Los repertorios conductuales fundamentales, los llamados repertorios básicos, son los que han de establecerse primero si el sujeto carece de ellos, enseguida por orden de importancia, los repertorios sociales y de adaptación y por último, los académicos y vocacionales (Galindo, op cit).

Una vez cubiertos los dos puntos anteriores se pasa al tratamiento propiamente dicho, es decir, al establecimiento, al mantenimiento, al fortalecimiento o a la eliminación de los repertorios conductuales, la estrategia a seguir para cumplir estos objetivos es la aplicación de las técnicas de modificación de conducta. Aragón (op cit) señala que los rótulos y las etiologías hipotéticas apenas intervienen en el modo en el que los especialistas planean la enseñanza correctiva. Y ya que la clasificación es lo menos importante para la rehabilitación,

se encuentra que a menudo desde un enfoque conductual los individuos son tratados con los mismos métodos (Galindo, op cit).

De acuerdo con el enfoque conductual el tratamiento apunta a tratar de eliminar los déficits de los niños, de modo que ello les permita avanzar de una manera apropiada en sus estudios, como lo haría cualquier otro niño (Aragón, op cit).

Aragón (op cit), señala que al ocuparse del desempeño académico en sí, también pueden cambiar otras conductas que interfieren con el aprendizaje, como son la hiperactividad, la agresión, la ansiedad, etc. No obstante añade que no debe esperarse que esto corra como efecto colateral, sino que hay que ocuparse de los problemas emocionales de los niños ya que en los programas de tratamiento el manejo hábil de los aspectos afectivos y conductuales no es menos importante que la instrucción adecuada en la lectura. Proporcionándole además a cada individuo un sistema de manejo conductual que le ayude y lo motive a atender con perseverancia cuanto se refiera a la instrucción. Sin embargo, este último aspecto, la autora no lo hace explícito ni en la evaluación, ni el tratamiento.

Macotela (op cit) cita a uno de los autores representativos del uso de principios conductuales para el manejo de problemas de aprendizaje, Thomas Lovitt, quien enumera los siguientes 13 pasos para la aplicación de un programa de modificación de conducta:

1. Identificar la conducta precisa que deberá someterse a instrucción
2. Determinar el criterio para suspender un programa instruccional
3. Arreglar la situación en la cual deberá ocurrir la conducta para proceder a su análisis
4. Obtener datos de línea base durante algunos días, es decir, determinar la ocurrencia de la conducta y sus características antes de intervenir sobre ella.

5. Durante la línea base, registrar respuestas correctas, respuestas incorrectas y analizar los patrones de error de estas últimas.
6. Con los datos de la línea base, determinar la pertinencia y tipo de técnica de remedio.
7. Emplear una de dos técnicas posibles:
  - El manejo contingente de eventos que se refiere a la administración o retiro de reforzadores
  - El manejo no contingente de eventos, que se refiere al uso del modelamiento, el control instruccional, la instigación, las ayudas nemotécnicas y materiales de apoyo.
8. Considerar dos tipos de situaciones:
  - Determinar si el niño no hace algo bien “porque no puede o porque no quiere”. Si se trata de lo primero, es recomendable emplear técnicas no contingentes. Si es lo segundo, lo mejor es el uso de técnicas contingentes.
  - Determinar si el niño se encuentra en la etapa de adquisición o de eficiencia. Si se trata de la primera, una técnica no- contingente es la más adecuada. Si se trata de la segunda es preferible una técnica contingente.
9. Emplear preferiblemente contingencias naturales.
10. Cualquier técnica instruccional que se elija debe permanecer en operación durante varios días.
11. Cuando el nivel de ejecución de la conducta alcance el criterio predeterminado debe retirarse la técnica.
12. Promover la generalización de las conductas adquiridas.
13. Promover la enseñanza de habilidades de auto-instrucción o auto-manejo con objeto de que el niño emerja del tratamiento como una persona independiente y responsable de su propia conducta.

### **2.1.2 Aportaciones y limitaciones en el tratamiento de personas con Problemas de Aprendizaje**

El estudio intensivo del comportamiento ha aportado muchos datos, los cuales han ido conformando toda una teoría del aprendizaje en la que son fundamentales conceptos como los de estímulo, respuesta, conducta operante, contingencias de reforzamiento, etc. Estos términos son funcionales y a partir de ellos se definen otros fenómenos conductuales, que a su vez, son fundamentales para entender la conducta desde este enfoque (Galindo op cit).

Dentro de las limitaciones de este enfoque se ha considerado su forma de concebir el aprendizaje como mecanicista y reduccionista por su preocupación en establecer relaciones estímulo-respuesta preocupándose por el producto y olvidándose del proceso que sigue el niño para lograr la respuesta final (Aguilera, op cit).

Comúnmente se cataloga al conductismo de mecanicista y reduccionista por considerar que deja de lado los sentimientos y emociones, y que toma a los fenómenos psicológicos como eventos físicos o biológicos. Aceptar esto es colocar a la psicología enteramente en el campo de las ciencias naturales, cuando esta no puede negar la parte social que le corresponde por el simple hecho de estudiar la conducta humana ya que no puede esperarse que la conducta de un individuo que vive en sociedad no se vea afectada o modificada por la misma (Prieto, op cit).

Pues como señala Aragón (op cit) desde este enfoque se considera que al hablar de los niños con problemas de aprendizaje, más que hablar de niños con un problema de conducta o clínico, se habla de niños con un problema educacional.

Por otro lado entre las aportaciones del conductismo al tratamiento de personas con problemas de aprendizaje se encuentran la unificación que permitió su metodología, en un solo continuo de fenómenos que a menudo se habían estudiado considerándolos como desvinculados entre sí, al grado de constituir campos de estudio diferentes dentro de la propia psicología: percepción, aprendizaje y memoria, motivación y emoción, pensamiento y lenguaje (Galindo, op cit).

Una aportación más es la aplicación de la modificación de conducta a la rehabilitación, empresa iniciada en la década de 1950 con trabajos de investigadores como Bijou, Ellis, Girardeau, Ayllon y otros, quienes utilizaron los principios del condicionamiento operante para establecer diferentes conductas en retardados, o para estudiar las características del retardo. Estos estudios demostraron que el condicionamiento operante era una herramienta poderosa, capaz de eliminar problemas de conducta en sujetos que los habían padecido durante años y de establecer nuevos repertorios incluso en pacientes vegetativos con los que habían fracasado otras técnicas (Galindo, op cit).

## **2.2 Modelo Psicogenético**

### **2.2.1 Descripción del enfoque**

#### *Supuestos teóricos*

Este enfoque tiene sus bases en los trabajos de Piaget, quien a pesar de no haber trabajado con poblaciones con deficiencias ha sido retomado por diversos autores posteriores. La base epistemológica de este enfoque es el constructivismo. Según el cual el sujeto a lo largo de su desarrollo va elaborando sus conocimientos, así como las estructuras o los mecanismos mediante los cuales construye su conocimiento del mundo y su inteligencia (Delval, 1986 en Aguilera, op cit).

Según Delval (1994) de manera general puede decirse que éste enfoque trata de explicar específicamente el proceso de desarrollo, referido principalmente a la formación de conocimientos. Piaget considera que las conductas son complejas, y que estas se van construyendo y por tanto cambian a lo largo del desarrollo. En el cual el niño pasa por una serie de estadios que se caracterizan por la utilización de distintas estructuras. Para Piaget la psicología tiene que explicar los mecanismos internos que permiten al sujeto organizar su acción.

Básicamente, la teoría de Piaget es una teoría del funcionamiento intelectual en los seres humanos en desarrollo; es una teoría sobre cómo pensamos los humanos, intenta explicar tanto lo que hacemos para adquirir conocimientos sobre los hechos determinados que afirmamos saber, como lo que hacemos con el conocimiento que hemos conseguido (Saunders, 1989).

La psicología de Piaget se centra en el aspecto genético del conocimiento, y su interés no está en el estudio por si mismo del niño y de los cambios que en él acontecen con la edad sino en el estudio del desarrollo para explicar las funciones mentales por su modo de formación. De hecho, la psicología de Piaget es un método para estudiar las leyes que rigen el conocimiento general, y no solo el conocimiento del bebé, del niño o del adolescente (Piaget e Inhelder, 1969, en Fernández, 2000). Este énfasis en la génesis va acompañado de una consideración en los procesos más que en los resultados, en la competencia más que en la actuación; de ahí que Piaget, a través de su propio “método clínico-crítico”, no solo analice e investigue las manifestaciones explícitas del pensamiento sino también su organización interna (Fernández, op cit).

En esta teoría, Piaget afirma que el desarrollo cognoscitivo depende de cuatro factores: la maduración, la experiencia física, la experiencia social y el equilibrio, a través de un desarrollo que consta de cuatro etapas: etapas sensoriomotora; etapa preoperacional; etapa de operaciones concretas y la etapa de operaciones formales (Aguilera, op cit)

Cada una de las etapas anteriores está caracterizada por una diferente organización (o estructura) que subyace en los rasgos observables de la acción inteligente, de acuerdo con Piaget cada etapa se caracteriza por una manera específica de pensar, de adquirir y utilizar información sobre el mundo (Saunders, op cit).

Piaget (1993) señala que en la evolución mental están involucrados al menos los siguientes cuatro factores:

1. El crecimiento orgánico y especialmente la *maduración* del complejo formado por el sistema nervioso y los sistemas endocrinos.
2. Un segundo factor fundamental es el papel del ejercicio y de la *experiencia* adquirida en la acción efectuada sobre los objetos.
3. El tercer factor fundamental, pero insuficiente por sí solo, es el de las *interacciones y transmisiones sociales*.
4. Finalmente el último factor es el proceso de *equilibración*, en el sentido de una autorregulación, es decir, de una serie de compensaciones activas del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores y de una regulación a la vez retroactiva y anticipadora, que constituye un sistema permanente de tales compensaciones

Según Maier (2000), Piaget postula que la adaptación es el esfuerzo cognoscitivo del organismo, para hallar un *equilibrio* entre él mismo y su ambiente y ello depende de dos procesos interrelacionados: la *asimilación* y la *acomodación*.

La asimilación ocurre cuando una persona adapta el ambiente a sí misma, y representa el uso del medio exterior por el individuo según este lo concibe. Mientras que la acomodación es el proceso inverso a la asimilación, en éste la persona modifica sus esquemas para adaptarlos a la influencia del ambiente (Maier, op cit).

El progreso cognitivo es, pues, constructivo en el sentido fuerte del término: hay reorganizaciones parciales que obligan, en ciertos momentos, a reestructuraciones totales (una reorganización completa de los esquemas cognitivos). Esas nuevas estructuras son relativamente estables, dentro de ciertos dominios y por cierto tiempo, hasta que nuevas crisis cognitivas obliguen a una nueva reestructuración (Ferreiro, 1999).

Según Piaget aunque todos los niños pasan por las mismas etapas de desarrollo, se diferencian en cuanto a las edades en que entran a tales etapas y por la rapidez de sus progresos; lo que depende en gran medida de las experiencias que se ofrezcan al niño. Aunque Piaget no consideraba adecuadas las pruebas de inteligencia, si consideraba que ésta podía evaluarse con otros medios más apropiados como el método clínico, el cual combinaba la observación con la formulación de preguntas individualizadas, con objeto de evaluar el contenido del pensamiento del niño (Aguilera op cit).

La expresión más general del desarrollo cognitivo es la siguiente: hay continuidad funcional con discontinuidad estructural. A todos los niveles de desarrollo, del lactante al adulto, del niño pre-escolar al hombre de ciencia, los instrumentos de adquisición de conocimientos: “asimilación de objetos o eventos a los esquemas o a las estructuras anteriores del sujeto” y acomodación de estos esquemas o estructuras “en función del objeto que se habrá de asimilar” (Ferreiro, op cit).

Según Inhelder (citada en Benedet, op cit) se concibe el desarrollo mental como la organización progresiva de un mecanismo operatorio, así pues, se considera que a lo largo del desarrollo existen estadios sucesivos caracterizados por estructuras mentales cualitativamente distintas, pero se añade la hipótesis de la existencia de una ley de construcción que relacione unos estadios con otros en virtud de un mismo mecanismo operatorio que hace que los estadios aparezcan como formas de equilibrio sucesivas de una misma organización.

De acuerdo con Ferreiro (op cit), la naturaleza asimiladora – y no simplemente registradora- del conocimiento entraña las siguientes consecuencias: el desarrollo cognitivo es un proceso interactivo y constructivo. Todo conocimiento implica siempre una parte que es provista por el objeto (con sus propiedades físicas, sociales y culturales) y una parte que es provista por el sujeto (con la organización de sus esquemas de asimilación).

Siguiendo a este autor, como los esquemas de asimilación se originan en la acción, la acción aparece como el origen de todo conocimiento. Según el tipo de objeto con el que interactúe y según el nivel de desarrollo del sujeto, el término acción puede remitir a interacciones sociales o a acciones internalizadas, tanto como a acciones materiales individuales. Pero lo que importa señalar es que la acción, involucra:

- a) Una transformación del objeto (a veces una transformación física, pero más importante aún, una transformación conceptual)
- b) Una transformación del sujeto (a veces una ampliación del dominio de aplicación de sus esquemas; a veces una modificación de sus esquemas cognitivos).

Un aspecto importante a considerar es que en el proceso de reestructuración la interacción con el mundo externo juega un papel primordial. Ya que reconocer los niveles de estructuración pero olvidar los procesos estructurantes conduce a una visión parcial –y por ende, deformada- del progreso cognitivo (Ferreiro op cit).

De acuerdo con Saunders (op cit) desde esta perspectiva podemos pensar en el aprendizaje como el cambio que ocurre cuando el individuo asimila alguna característica del entorno. No hay ningún cambio evolutivo implicado en el nivel de organización intelectual, ni en el nivel de cambio de etapas, ni el nivel de organizaciones entre subsistemas. Sin embargo, si se implica la actividad intelectual.

Saunders (op cit) elaboró la siguiente lista de nueve principios extraídos de la teoría de Piaget, que tienen implicación directa con la educación:

1. Conexiones entre habilidades. El crecimiento de la inteligencia realza el funcionamiento en todas las áreas del desarrollo psicológico, incluyendo el desarrollo afectivo, cognitivo y psicomotor.

2. Estructuras cognitivas. Cada etapa en el desarrollo de la inteligencia está caracterizada por la presencia o la ausencia de operaciones cognitivas específicas. Puesto que los niños piensan en el mundo de modo muy distinto a los adultos, sacan conclusiones diferentes de determinados sucesos que los adultos.
3. Secuencia invariable y ritmo individual. Existe una secuencia de desarrollo invariable a lo largo de los principales períodos del crecimiento cognitivo (sensomotor, preoperatorio, operativo concreto y operativo formal) y las consecuencias dentro de cada etapa están relacionadas con los distintos sectores conceptuales. Cada individuo supera la secuencia a su propio ritmo.
4. Respuestas organizadas y adaptación. Más que una mera acumulación de datos, la inteligencia es la incorporación de los datos derivados de experiencias en un marco organizado. Significa la capacidad del individuo para organizarse y adaptarse, a través de procesos recíprocos de asimilación y acomodación, a los diferentes aspectos del entorno.
5. Momento y calidad de las interacciones. La inteligencia se desarrolla por medio de interacciones entre el entorno y el individuo. El momento y la calidad del entorno son factores importantes para un intelecto en evolución.
6. Interacción social. El crecimiento intelectual depende tanto de la interacción social con los compañeros y adultos, como de la intervención con el entorno físico.
7. El papel del lenguaje. El lenguaje te ayuda a fijar tu atención en los conceptos y a recuperarlos. El lenguaje por sí sólo no construye conceptos.

8. Actividad mental y física. Aprender es un proceso activo, subordinado al desarrollo que implica interacción manipulativa y exploratoria con el entorno, para la búsqueda de acciones alternativas y propiedades aplicables a objetos y sucesos. Supone tanto actividad mental como física.
9. Libertad con cooperación. La libertad unida a la cooperación contribuye al desarrollo intelectual y moral más que la simple obediencia a la autoridad.

Así, pues, puede cerrarse este apartado con la siguiente cita de Piaget sobre los objetivos de la educación, la cual también nos da pie a la metodología que se emplea en este enfoque:

“El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes críticas, que sepan verificar lo que se les ofrece sin aceptarlo incondicionalmente. El gran peligro de hoy son las frases hechas, las opiniones colectivas, las corrientes de pensamiento de serie. Tenemos que resistir individualmente, criticar, distinguir entre lo que está probado y lo que no lo está. De modo que necesitamos alumnos que sean activos, que aprendan pronto a descubrir las cosas por sí mismos, en parte a través de su propia actividad espontánea, en parte a través del material que preparemos para ellos; que aprendan pronto a distinguir lo que es verificable de lo que simplemente es la primera idea que se les ha ocurrido” (1964. pág. 5, en Saunders, op cit)

### *Metodología*

El método de diagnóstico que corresponde a este planteamiento es el método clínico, encaminado a averiguar cómo resuelve el sujeto las tareas y no cuantas

resuelve. “Proceder clínicamente significa liberarse de toda actitud realista e interpretar los datos en tanto que signos relativos; es decir, saber organizar un experimento, plantear problemas, conducir la conversación de manera que permita decidir entre varias hipótesis, tratar de controlar y a la vez observar los hechos que pueden superar o contradecir los supuestos previos, y finalmente hacer que el niño adopte una actitud activa adaptándose a cada caso particular sin perder de vista las normas generales; seguir las sinuosidades de su pensamiento, a la vez que lo dirigimos hacia los puntos cruciales” (Inhelder 1969, pág. 262, en Benedet, op cit.).

La evaluación se plantea como una sesión experimental en la que el psicólogo, con una actitud clínica, es decir, capaz de adaptarse a cada caso concreto sin perder de vista las normas generales, va presentando al niño una serie de problemas y dirigiendo el diálogo de forma que “pueda seguir las sinuosidades de su pensamiento”, a fin de poder llegar a decidirse por una entre varias hipótesis. Y la autora comenta. “Al defender esta idea no estamos pensando en procedimientos demasiado fáciles que consistirían en reemplazar el CI únicamente por la determinación de los estadios de evolución, situando al sujeto examinado en un nivel de desarrollo, ni en asimilar simplemente cierta manifestación patológica a una fijación a tal nivel o estadio particular. Lo propio de la perspectiva genética consiste, desde un punto de vista más fundamental, en considerar que todo comportamiento es relativo a un modo de elaboración y, por consiguiente, a no interpretar una reacción mas que en función del proceso constructivo del que resulte” (Ibíd., pág. 11, en Benedet, op cit.).

Así, para el tratamiento propiamente dicho se busca que la estimulación exterior del pensamiento haga que el niño inicie los procesos de asimilación y acomodación. Pues solo así se considera que un tratamiento pueda dar resultado. (Benedet, op cit).

### **2.2.2 Aportaciones y limitaciones en el tratamiento de personas con dificultades de aprendizaje**

Entre las aportaciones de este enfoque encontramos las realizadas por Inhelder, quien fuera una de las seguidoras de Piaget, ella realizó estudios con deficientes mentales con el objetivo de determinar la conservación de cantidad, peso y volumen. Y encontró que el grado de conservación para los tres tipos era el mismo para los deficientes mentales y para los niños normales. Por tanto, concluyó que este tipo de niños siguen el mismo patrón de desarrollo que los niños normales pero a un ritmo más lento; además, se observó mucha oscilación entre varias etapas, lo que se denominó viscosidad. Lo anterior permitió ampliar las expectativas que se tenían de los niños deficientes mentales, ya que se vislumbró que ofreciéndoles las experiencias adecuadas, estos niños lograrían progresos en el desarrollo cognoscitivo (Aguilera, op cit).

Una de las contribuciones más importantes de la obra de Piaget se refiere a los propósitos y a las metas de la educación. Criticó los métodos que hacen hincapié en la transmisión y memorización de información ya conocida. En la perspectiva de Piaget, “aprender a aprender” debería ser la meta de la educación, de modo que los niños se conviertan en pensadores creativos, inventivos e independientes. La educación debería “formar, no moldear” su mente (Piaget, 1993)

Otra aportación de Piaget es la idea de que cada aspecto del desarrollo comienza con experiencias o problemas corrientes y concretos. Solo después de dominar totalmente una experiencia concreta el desarrollo se orienta hacia el conocimiento de su correspondiente abstracción. De lo cual se deriva que la conducta intelectual se desenvuelve descriptivamente de la actividad sin pensamiento al pensamiento con menor énfasis en la actividad. En otras palabras, la conducta cognoscitiva se desarrolla del hacer al hacer con conocimiento, y finalmente a la conceptualización (Maier, op cit).

Entre las limitaciones de la teoría se encuentra el hecho de que a pesar de afirmar que los aspectos psicomotor, socio-emocional y cognitivo trabajan siempre juntos, no nos dice precisamente como actúa el desarrollo en las áreas no cognitivas,

pero si que además de la etapas y/o de los mecanismos que operan dentro de cada uno de los otros sectores (psicomotor y afectivo) hay también influencias que proceden de los procesos involucrados en el crecimiento cognitivo. Como dijo Piaget: “Primero tenemos que advertir que, en ningún nivel, en ninguna etapa, ni siquiera en la adulta, es posible, encontrar una conducta o una situación puramente cognitiva, sin el elemento afectivo, ni un estado puramente afectivo, sin el elemento cognitivo. No existe un estado puramente cognitivo” (1962, pág. 130, en Saunders, op cit). Necesitamos considerar la habilidad cognitiva en relación con otros aspectos del desarrollo del niño.

## **2.3 Modelo Psicoanalítico**

### **2.3.1 Descripción del enfoque**

Esta escuela tiene sus bases en el movimiento psicoanalítico creado por Sigmund Freud, quien afirmaba la importancia de las primeras experiencias para el desarrollo de la personalidad de los individuos. (Aguilera,op cit). En este enfoque se considera que los principales determinantes de la actividad humana son inconscientes y estudia la motivación que origina la actividad, que es atribuida a una energía interna del organismo que puede canalizarse de distintas maneras. Al igual que en el enfoque anterior se considera que el niño pasa por una serie de estadios según como se establece la satisfacción de sus necesidades (Delval, op cit).

Freud, trabajó con muy pocos niños, pero sus seguidores extendieron sus supuestos a otras poblaciones entre ellas la de la educación especial, sin embargo, Freud formuló una teoría de la motivación y el aprendizaje, en la cual sugirió que la conducta estaba motivada primordialmente por los impulsos instintivos de sexo y la agresión. Las conductas que conferían placer mediante la descarga de los impulsos instintivos son las que se aprenderían y repetirían. Mas aun, los objetos (incluyendo las personas) que generaran una reducción de la

tensión adquirirían un valor positivo. Esta fue en esencia la teoría del aprendizaje mediante la reducción del impulso, según la cual, el aprendizaje es el resultado de la reducción de tensiones de naturaleza orgánica (Achenbach, 1981).

Freud sugirió que el pensamiento y otras funciones del *ego* se originan en el niño como mediadores de defensa entre los impulsos instintivos del *id*, que busca su satisfacción inmediata, y la realidad a la que el niño se debe adaptar para sobrevivir (Achenbach, op cit).

Desde siempre se venía considerando que el psicoanálisis era impracticable con los deficientes mentales, a los que, por otro lado, no podría aportar gran cosa. Por este motivo, a partir del momento en que un psicoanalista consideraba que un niño era deficiente mental lo remitía a otro especialista. Solo a comienzos de los años 60 un cierto número de psicoanalistas, al parecer estimulados por Lacan, va a empezar a ocuparse de niños deficientes mentales. En 1962, Castets, Lefort y Reyus (citados por Weil, 1976) y en 1963 Mises y Barande publican sendos artículos sobre el tema. Pero es la obra publicada por Mannoni en 1964 "L'Enfant arriere et sa mere" la que va a atraer seriamente la atención y las críticas sobre esta nueva concepción - dinámica y estructural- de la deficiencia mental (Benedet, op cit).

Una de las principales representantes de este psicoanálisis es precisamente Mannoni, quien ha dedicado años de estudio a los niños catalogados como deficientes mentales, autistas y niños con problemas caracteriales. El interés de dicha autora se centra en la búsqueda del sentido que tiene el deficiente mental para la familia, especialmente para la madre (Aguilera, op cit).

Desde este enfoque se considera que el bebé antes de nacer ya tiene asignada toda una serie de características y cualidades por parte de la madre, por tanto, su hijo va a ocupar un lugar entre sus sueños, siendo su misión la de compensar todas las carencias que la madre ha tenido en su pasado. Sin embargo, cuando el

bebé esperado no corresponde con las expectativas de la madre, va a ser depositario de las enfermedades, angustias y conflictos que han marcado a la madre en su pasado. A partir de este momento, el bebé no tiene una existencia propia, va a estar sujeto a la madre, quien al no identificarse con el niño “enfermo”, le devuelve una imagen fragmentada, negándole así la posibilidad de devenir en sujeto deseante (Aguilera , op cit).

Maud Mannoni (1990) al trabajar con niños con coeficientes intelectuales entre 50 y 80, observó que existía gran diversidad de éxito escolar y social aunque presentaran un mismo CI, esto la hizo suponer que lo que cuenta no es tanto el CI como lo que cada niño logra hacer con su CI, es decir, para que le sirve a cada niño su inteligencia.

La autora se plantea que, aún en el caso de los deficientes, dos niños que tuvieran una misma lesión cerebral y una misma dotación intelectual y psicomotora de base - si ésta utopía pudiera darse en realidad- no tendrán nunca el mismo destino (el mismo modo y nivel de adaptación escolar y social) si el contexto familiar en el que se desarrollan es diferente, ya que el destino de cada uno de ellos es función de su relación fantasmática con su madre: “Por encima de un déficit capacitario interviene otro elemento que desempeña un rol de freno en todas las relaciones interpersonales que el sujeto va a establecer: de lo que esté hecho ese otro elemento va a depender el grado de su posibilidad de recuperación” (Mannoni, 1964, pág. 39, en Benedet, op cit). Al principio, pretende establecer la distinción entre deficiente verdadero y pseudo deficiente, en la idea de que su hipótesis solo sería aplicable a estos últimos, pero pronto comprende que esta distinción no tiene sentido y que lo único que importa es llegar a saber de qué modo viven la deficiencia el sujeto y sus padres (Benedet, op cit).

Al adentrarse en la comprensión de la dinámica familiar de cada niño deficiente observa que, con frecuencia, se descubren situaciones que recuerdan extrañamente a las que se encuentran en las familias de psicóticos o de perversos. En ella, el niño más débil o menos dotado está más expuesto que los

otros “a fijarse irrevocablemente en un rol en el que representa inconscientemente para el otro una carencia que tiene la misión de rellenar con su rol de objeto” (ibid, pag. 42, en Benedit, op cit). La cura psicoanalítica, al cambiar el modo de relación de esos niños con el mundo y consigo mismos, aumenta la probabilidad de que puedan beneficiarse de una reeducación especializada (Benedet, op cit).

Por todo ello, el estudio del niño débil, lo mismo que el del niño psicótico, no se limita al sujeto, sino que ha de comenzar por la familia. Mannoni observa que, por lo general, en estas familias uno de los padres –generalmente el padre- está “ausente” de la relación, lo que imposibilita la triangulación y la simbolización de la angustia de castración y, con ella, la función simbólica y el pensamiento abstracto en general. Se trataría de familias con madres que presentan un vacío vivencial que tratan de rellenar con ese hijo haciendo de él su propio síntoma: “Al que le falta algo es al hijo no a la madre”; mientras la madre permanezca persuadida de esto la enfermedad del niño va a disimular la enfermedad de la madre, por lo que ésta va a ahogar radicalmente todo intento evolutivo de su hijo, que acabará por renunciar, por persuadirse a sí mismo de que no puede o de que solo si acepta que no puede va a seguir siendo amado por su madre: “El niño, destinado a rellenar el vacío existencial de la madre, no tiene otro significado más que el de existir para ella y no para sí” (ibid, pág. 67, en Benedet, op cit.).

Castets (1964 y 1965, en Bendet, op cit) está de acuerdo con Mannoni acerca de la condición de “padre ausente” que se da en la relación madre-hijo del deficiente, y acerca del significado y del papel que el niño deficiente tiene para su madre. Sin embargo, este autor pone el acento en las perturbaciones psicomotoras del niño entendiendo la psicomotricidad como un elemento fundamental de la vida de relación. Considerando que existe una ausencia de representación del cuerpo propio trae consigo una ausencia de representación en general, de simbolización y, por ende, un no acceso al lenguaje: el niño deficiente no puede comprender lo que intentan transmitirle los demás ni hacerse comprender por ellos. Para Castets la deficiencia mental es el resultado de una perturbación estructural en la que

intervienen, en proporciones variables elementos neurológicos y elementos afectivos .Al tratarse de un fenómeno dinámico es movilizable. Sin embargo el autor no habla de los deficientes que no presentan deficiencias psicomotoras (Benedet, op cit).

Por su parte, Lang (1971 y 1973, en Bendet, op cit) concibe la deficiencia mental como el resultado de una incapacidad –por una razón cualquiera- de superar la fase depresiva descrita por M. Klein. Esa incapacidad traería consigo un bloqueo de los procesos de simbolización y una inhibición en el campo de los conocimientos y de los procesos de aprendizaje. Desde este punto de vista, la distinción entre psicosis precoz y deficiencia mental, a la que tantos esfuerzos han dedicado los psicoanalistas de niños, carece de sentido.

En conclusión, para la escuela psicoanalítica parece no menos importante la relación que establece entre el eje cognitivo-afectivo y las condiciones estructurales y funcionales del organismo, especialmente del cerebro, por un lado, y las condiciones ambientales, y especialmente parentales, por otro. También aquí los planteamientos están alejados de los propios de la psicología experimental. Sin embargo, el hecho de que una y otra psicología estén llegando a conclusiones muy similares acerca de los determinantes de la conducta merece ser destacado (Benedet, op cit).

### *Metodología*

El estudio del niño débil está incompleto mientras no se haya investigado en los padres y en el hijo el sentido que la debilidad de este tiene para cada uno de ellos lo que no significa que a quien se ha de tratar es a los padres. En relación con estos, se trata únicamente de hacerles comprender la relación de su propia historia con la génesis de las dificultades del niño sin culpabilizarlos y revalorizándolos, en cambio, en su rol de padres, a la vez que se revaloriza al hijo en su condición de sujeto (por oposición al rol de objeto que tiene asignado). En

relación con el niño, se trata de hacerle asumir, a lo largo de la cura, su propio nombre, su propia historia y su propio deseo, en lugar de hacer suya la problemática de su madre; se trata de enseñar al niño a arreglárselas con los padres que tiene, en lugar de pretender, mediante consejos inútiles, que estos cambien, lo cual implicaría más bien el tratamiento de uno de ellos o de ambos (Benedet, op cit).

Por lo anteriormente expuesto puede considerarse que, lo que pretende el psicoanálisis es que el niño ocupe un lugar en la familia, devolviéndole su dimensión de sujeto deseante con un pensamiento autónomo. Considerando que una vez que esto se logre con este tipo de niños, se podrán implementar las medidas educativas que se requieran con la certeza de que realmente se beneficiaran de la ayuda pedagógica (Aguilera, op cit).

### **2.3.2 Aportaciones y limitaciones en el tratamiento de personas con Problemas de Aprendizaje**

Cabe mencionar, que en lo que se refiere a los individuos con necesidades educativas especiales, gran parte del discurso empleado por el psicoanálisis está estrechamente relacionado con la construcción social o familiar de la deficiencia y es precisamente en este sentido el que se plantea una de las principales aportaciones del psicoanálisis.

Mannoni asegura que no pretende buscar una causa nueva a la deficiencia, ni tampoco establecer un diagnóstico mejor, sino simplemente ir más allá de una etiqueta que constituye el punto de cristalización de la angustia familiar. Tampoco pretende que el psicoanálisis pueda curar la deficiencia, sino simplemente lograr que el niño asuma su propia cura, su propio deseo de mejorar, lo que le permitirá aprovechar al máximo las reeducaciones especializadas que se le proporcionen y, por tanto, utilizar al máximo sus posibilidades intelectuales (Benedet, op cit). Y

precisamente de este hecho es que se desprende su principal limitante, que es el hecho que este enfoque no proporciona una metodología que pueda emplearse con fines pedagógicos.

Una aportación más es la que Weil comenta sobre la obra de estos y otros autores y concluye que, según ellos, la deficiencia mental no es reductible a perturbaciones del sistema nervioso del niño...”Si bien no se puede pensar sin cerebro se pueden tener lesiones cerebrales extensas sin que haya perturbación de las funciones cognitivas...Y viceversa se pueden observar perturbaciones de la función intelectual sin que se detecte ninguna lesión del sistema nervioso central. La lesión no es ningún criterio suficiente ni indispensable para que se constituya una deficiencia mental. No se trata, sin embargo, de menospreciar la lesión, todos los autores subrayan el hecho de que la lesión desempeña un papel en la constitución de la deficiencia mental” (Weil, 1976, pág. 326, en Bénédict, op cit). La lesión modifica las posibilidades y, por tanto, el modo de relación del sujeto con el mundo. De cómo el entorno – y más concretamente la madre- responda desde el principio a esa modificación dependerá el nivel y la calidad de esa relación.

Así pues, la escuela psicoanalítica constituye un intento de comprender y explicar el déficit cognitivo del deficiente mental desde una perspectiva dinámico-afectiva que se hace comprensiva e integradora (Bénédict, op cit).

## **2.4 Terapia centrada en la persona**

### **2.4.1 Descripción del enfoque**

*Supuestos teóricos*

De acuerdo con Rogers (op cit), el cambio sólo puede surgir de la experiencia adquirida en una relación. Por lo que el camino a seguir para que la otra persona descubra en sí misma su capacidad hacia su propia maduración y de esa manera se pueda producir el cambio y el desarrollo individual es crear un cierto tipo de relación en la que esto pueda ser posible, es decir una relación autorrealizante.

Rogers destaca una serie de condiciones necesarias para que el cambio de una persona hacia su autorrealización pueda llevarse a cabo, condiciones que son imprescindibles en la creación de una atmósfera tal, como para que el individuo pueda sentirse seguro de abordar con libertad sus propios conceptos y emociones. Estas condiciones son la autenticidad, la aceptación, la comprensión y la libertad.

Este autor considera que el individuo posee en sí la capacidad y la tendencia de avanzar en la dirección de su propia madurez. Y es, en un ambiente psicológico adecuado, donde ésta tendencia puede expresarse libremente, y dejar de ser una potencialidad para convertirse en algo real (Rogers, op cit)

Esta tendencia natural hacia lo positivo, que puede hallarse encubierta por múltiples defensas psicológicas sólidamente sedimentadas permaneciendo oculta bajo elaboradas fachadas que niegan su existencia; y que, sin embargo, existe en todos los individuos y sólo espera las condiciones adecuadas para liberarse y expresarse (Rogers, op cit).

Aunque antes de continuar es importante señalar que a diferencia del psicoanálisis, el modelo centrado en la persona si se ha ocupado en diseñar metodologías pedagógicas, aunque su aplicación haya sido concebida para el ámbito de la educación regular. Es por esto que a continuación se revisaran ambos ámbitos de aplicación de la teoría.

Rogers (1978 en Hernández, op cit) ha analizado a profundidad el concepto de aprendizaje, considerando que el ser humano tiene una capacidad innata hacia el aprendizaje, por lo que si dicha capacidad no es obstaculizada el aprendizaje se desarrollara oportunamente. Es importante mencionar que el aprendizaje llega a ser significativo desde esta postura cuando involucra a la persona como totalidad y se desarrolla en forma experiencial.

Así, este autor define el aprendizaje como los reajustes al pensamiento y el abandono de viejos esquemas de conceptualización, dolorosas reorganizaciones, que siempre permiten ver la vida de forma más satisfactoria, más exacta (Rogers, op cit, pág. 33).

Sin embargo, para que el aprendizaje significativo se logre, es necesario que sea autoiniciado y que el alumno vea el tema, contenido, y/o concepto a aprender como algo importante para sus objetivos personales. Resultando así mucho mejor un aprendizaje participativo que un aprendizaje pasivo o impuesto por el profesor (Hernández, op cit).

Un último punto que resulta determinante para lograr un aprendizaje significativo radica en el hecho de eliminar los contextos o estímulos amenazantes resultando necesario para ello un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los alumnos (Hernández, op cit).

Rogers (op cit), considera que la posibilidad de adaptar a la educación el proceso de aprendizaje que se produce en la psicoterapia parece prometedora. Puesto que las condiciones de aprendizaje que se dan en la psicoterapia, promueven un aprendizaje significativo. Este mismo autor considera que las condiciones que parecen cumplirse toda vez que se verifica éste fenómeno son:

*Frente a un problema.* El cliente encara una situación que percibe como un problema serio y significativo.

Este punto se traspasa a la educación mediante la técnica de “construir sobre problemas percibidos como reales”, la cual supone que para que el niño inicie el autoaprendizaje es necesario que se enfrente con problemas que percibe como reales. Esta técnica se describirá con más detalle en el apartado dedicado a la metodología.

*Coherencia.* Si ha de ocurrir un cambio, parece imprescindible que el terapeuta sea una persona unificada, integrada o coherente en la relación. Esto significa que debe ser exactamente lo que es, y no un disfraz, un rol, una simulación. El terapeuta solo puede ser totalmente congruente en cuanto advierte con precisión lo que experimenta en ese momento de la relación.

*Respeto positivo e incondicional.* El terapeuta debe experimentar un interés cálido hacia el cliente – un cuidado no posesivo, que no exija gratificación personal -. Es una atmósfera que simplemente demuestra que “me preocupo”, y no que “me preocuparé por usted si se comporta de tal o cual manera”. Esto es no se ponen condiciones.

*Comprensión empática.* Consiste en que el asesor debe experimentar una comprensión precisa y empática del mundo del cliente, tal como éste lo ve desde su propio interior. La empatía, supone sentir el mundo privado del cliente como si fuera el propio, pero sin perder en ningún momento la cualidad de “como sí”. El terapeuta debe ser capaz de sentir el enojo temor o confusión del cliente como si fueran propios, pero sin asociarlos con su propio enojo, temor o confusión.

Estos tres últimos factores, que comprenden las tres actitudes básicas se involucran en el ámbito educativo, en los siguientes dos puntos:

*La autenticidad del docente.* Esto significa que debe ser coherente. Llegar a ser una persona real en su relación con sus alumnos; una persona que acepta sus sentimientos como suyos, no necesita imponerlos a sus alumnos ni tratar de que sientan del mismo modo. Es una persona, no la materialización sin rostro de una exigencia del programa de estudios, ni un conducto estéril a través del cual se transmiten conocimientos de una generación a otra (Rogers, op cit).

*Aceptación y comprensión.* El aprendizaje significativo solo puede producirse si el docente es capaz de aceptar al alumno tal como éste es y comprender sus sentimientos. Tal como indican las condiciones tercera y cuarta de la psicoterapia, el docente capaz de aceptar cálidamente al alumno, sentir respeto positivo e incondicional y empatizar con los sentimientos de miedo, inquietud y desilusión implícitas en el descubrimiento del material nuevo, habrá recorrido un buen trecho del camino que conduce al cumplimiento de las condiciones del aprendizaje significativo (Rogers, op cit).

La última condición del aprendizaje significativo en la terapia reside en que el cliente debe experimentar o percibir, al menos en cierta medida, la coherencia, aceptación y empatía del terapeuta. No basta con que esas condiciones existan; es imprescindible lograr comunicarlas al cliente.

Las condiciones anteriores implican que el aprendizaje significativo o trascendente se produce con mayor facilidad cuando el individuo se enfrenta con situaciones que son percibidas como problemas. La primera implicación que las condiciones enunciadas tienen para la educación podría ser, entonces, la de permitir al estudiante de cualquier nivel entrar en contacto real con los problemas más importantes de su existencia, de manera tal que pueda percibir aquellas cuestiones que desea resolver (Rogers, op cit).

Desde el punto de vista de la educación, la descripción anterior de la psicoterapia implica que el docente debe crear en el aula un clima que permita la realización de

aprendizajes significativos. Sin embargo cuando se trata de educación hay un factor más a tomar en cuenta y que no se desprende de la terapia:

*Provisión de recursos.* En la terapia los recursos para aprender a conocerse residen en el propio cliente; son muy pocos los datos útiles que el terapeuta puede aportar, ya que estos pertenecen al individuo mismo. Ello no es así en la educación, donde la materia prima está constituida por muchos recursos distintos: conocimientos, técnicas y teorías. En términos de terapia, estos materiales o recursos deberían ponerse a disposición de los alumnos, pero no imponerse a ellos. Para eso es necesario un amplio espectro de ingenuidad y sensibilidad (Rogers, op cit).

Rogers, defiende lo que él llama “educación democrática centrada en la persona”, la cual consiste en conferir la responsabilidad de la educación al alumno contando con las siguientes características (Hernández, op cit):

1. La persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje.
2. El contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo; el alumno aprende a través de sus propias experiencias y es muy difícil enseñar a otra persona directamente (solo se puede facilitar el aprendizaje).
3. En la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.
4. El objetivo central de la educación debe ser crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sean capaces de colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad.

*Metodología*

En el caso de la terapia clínica, desde este enfoque se considera que el camino del desarrollo hacia la maduración psicológica y el camino de la terapia consisten en deshacer la alienación del funcionamiento humano y en disolver las condiciones de valor, permitiendo la construcción de un Yo congruente con la experiencia y la restauración de un proceso organísmico unificado de valoración que sirva como regulador de la experiencia. Entonces la acción del terapeuta consiste en crear condiciones favorables que permitan al cliente un aumento de la valoración positiva de sí. El terapeuta lo logra, si él mismo otorga un valor incondicional y no selectivo a todas las manifestaciones de la personalidad del cliente. Rogers denomina a esta actitud “no directiva” o “centrada en el cliente” (Castanedo, 1993).

De acuerdo con Castanedo (op cit), para que el terapeuta logre esta actitud en la cual se rehúsa a orientar al cliente en una dirección determinada, y a considerar que el cliente deba pensar, sentir o actuar de una manera determinada; debe adoptar los cinco imperativos siguientes:

1. Acogida y no incitativa: se trata de una actitud de receptividad, de la acogida con la que se recibe a alguien en la casa, se le invita a entrar, a ponerse cómodo. Esto se opone a la actitud de incitativa que coloca al cliente en la obligación de responder a preguntas y reaccionar.
2. Centrarse en la vivencia del sujeto y no en los hechos que evoca: esto significa centrarse en cómo el cliente siente y percibe a las personas y a los acontecimientos, y no tomar en consideración los acontecimientos en sí mismos.
3. Interesarse por la persona del cliente y no por el problema: renunciar al tratar el problema desde un punto de vista objetivo ya que el problema es existencial, es vivido por alguien y tiene, antes que nada, sentido para esa persona.

4. Respetar al cliente y manifestarle una consideración real: en lugar de mostrarle la perspicacia del terapeuta o de su comunicación. Se trata de intervenir de tal modo que realmente se dé al sujeto la certeza de que el terapeuta respeta su manera de ser, vivir o comprender. No se trata de hacer psicología sino de escuchar y comprender.
5. Facilitar la comunicación y no hacer revelaciones: no se trata de escuchar al sujeto con el objetivo de clasificar lo que dice dentro de esquemas preparados por un sistema de interpretación, de esperar el momento oportuno para revelar una explicación que sea la verdad de un inconsciente. Se trata de hacer un esfuerzo para mantener y mejorar su capacidad de comunicar y de formular su problema.

Sin embargo para adoptar una actitud no-directiva, es necesario, además, que estén presentes las tres condiciones o actitudes que a su vez la definen: la aceptación incondicional, la congruencia y la comprensión empática, (Castanedo, op cit), descritas con anterioridad.

Dado que la metodología básica centrada en la persona parece ser aplicable tanto a niños como a adultos. Las únicas modificaciones necesarias han sido las relacionadas con la edad de desarrollo del pequeño y sus diversos modos de expresión. Así pues el modelo centrado en la persona que corresponde a niños, como lo señaló Axline (1947, en West, 1994) presenta las siguientes características:

1. El terapeuta debe establecer cuanto antes una compenetración cordial con el niño.
2. Aceptar al pequeño exactamente como es
3. Crear una atmósfera permisiva en la relación, a fin de que el chico se sienta libre para expresar todo lo que sienta

4. Reconocer los sentimientos que expresa el niño y reflejárselos de modo que éste perciba aspectos profundos de su conducta
5. Mantener un gran respeto por la habilidad del niño para solucionar sus propios problemas. Corresponde al niño tomar decisiones y poner en practica los cambios
6. El terapeuta no trata en modo alguno de dirigir los actos ni la conversación del pequeño, éste señala el camino y aquél lo sigue
7. El terapeuta no intenta acelerar la terapia. Es un proceso gradual y como tal lo reconoce el especialista.
8. Solo imponer las restricciones esenciales para que la terapia no pierda el sentido de la realidad y el chico tenga presente su propia responsabilidad en esta relación.

Por otra parte, centrándonos ya en el tema de la educación, y dado que en muchos casos la forma directiva de enseñar es la única que se conoce y un cambio en esta dirección, puede provocar conflictos tanto en los profesores como en los alumnos, sin embargo, para librar un poco el miedo o la incertidumbre inicial que un enfoque no directivo podría provocar, Rogers en su libro titulado Libertad y Creatividad en la Educación comparte algunas técnicas que pueden ser utilizados para desarrollar un ambiente de libertad propicio para el aprendizaje de los alumnos:

*Construir sobre problemas percibidos como reales.*

Como ya se mencionó mas arriba una condición para que se inicie el autoaprendizaje es que el alumno se enfrente con aquellos problemas que percibe como reales. El éxito de la facilitación a menudo esta relacionado con este factor. Cuando se logra un ambiente de facilitación es común que exista cierta resistencia a responsabilizarse del propio aprendizaje, es probable que el alumno se pregunte: “¿Libertad para hacer que?”. Entonces está claro que para hacer un aprendizaje de este tipo se requiere que el alumno se enfrente con problemas que

le afectan, (situación que es poco común en nuestra cultura). Si se quiere que los estudiantes aprendan a ser libres y responsables, no es aceptable impedirles que enfrenten la vida y sus problemas.

Así pues, sería conveniente que todo maestro alentara al alumno para que exponga los problemas o temas que puedan relacionarse con el contenido del curso. Puesto que los estudiantes se hallan aislados de los problemas, podría ser útil confrontarlos con situaciones que se convertirían en problemas reales y concretos en su futuro.

#### *Proporcionar recursos.*

El maestro en vez de dedicar enorme cantidad de tiempo a elaborar planes de clases y exposiciones, se concentrará en proporcionar toda clase de recursos para que el aprendizaje sea vivencial y adecuado a las necesidades de los estudiantes. También tratará que estos recursos estén disponibles sin tener que pasar por trámites complicados para conseguirlos y simplificará los pasos prácticos y psicológicos necesarios para utilizarlos.

Cuando se habla de recursos no hay que pensar solo en los tradicionales: libros, mapas, películas, etc. También hay que pensar en los recursos humanos: personas que podrían contribuir al conocimiento del estudiante, sin embargo a este respecto el recurso más importante es el maestro. Él mismo y sus conocimientos se ponen a disposición inmediata del alumno, pero sin imponerse. Él se ofrece como recurso y el aprovechamiento de su capacidad dependerá de los estudiantes.

Rogers agrega a todo lo anterior que si se dedicara el mismo tiempo que ahora lleva hacer los planes del curriculum obligatorio, las exposiciones y exámenes, en planificar recursos imaginativos para el aprendizaje, se nos ocurrirían toda clase

de modos de crear un ambiente donde el estudiante pudiera elegir libremente los elementos que podrían satisfacer sus necesidades.

### *Uso de contratos.*

Este es un recurso muy flexible, da seguridad y responsabilidad al estudiante dentro de una atmósfera de libertad. Es indudable que también contribuye a mitigar las inseguridades e incertidumbres del facilitador.

La utilización de los contratos permite evaluar a los estudiantes sobre la base de una opinión compartida acerca de aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Cuando se recurre a los contratos los estudiantes tienen oportunidad de participar en las decisiones sobre evaluación. Los contratos pueden proporcionar actividades, motivación y refuerzo que ayuden a los estudiantes a alcanzar metas cognitivas. Se los puede emplear en cualquier asignatura y en cualquier nivel de estudios.

Un contrato podría incluir los siguientes aspectos: Pregunta, supuestos, tiempo que se dedicara al estudio independiente, duración de la tarea, reuniones previstas entre el profesor y el estudiante, actividades, evaluación, recursos posibles, firmas del estudiante y el profesor.

Una vez que el contrato se ha puesto por escrito, ambas partes deben tratar de ajustarse a él. Es conveniente que la primera vez se fije un plazo muy breve, que se podría ir alargando en los contratos sucesivos. Es importante interactuar con el estudiante para comprobar como van las cosas, es decir, para averiguar si el contrato es demasiado difícil o si, por el contrario es demasiado fácil y no alcanza a mantener vivo el interés.

Es importante variar las actividades contempladas en los contratos, combinando lectura, dibujo, entrevistas, exposición oral y los informes, películas. Es preferible

que el alumno culmine su trabajo yendo a la biblioteca en lugar de iniciarlo con una búsqueda bibliográfica compulsiva.

Elementos de un contrato:

1. Decidir si el plazo ha de ser breve o prolongado.
2. Idear una fórmula general de contrato.
3. Detallar los recursos (materiales e información)
4. Estipular varias reuniones con el alumno para conocer sus progresos.
5. Prever la forma en que será evaluada la tarea.
6. Comenzar con un alumno y si los resultados son buenos, extender la aplicación a otro u otros.

Preguntas que el profesor debe formularse a sí mismo:

1. ¿Cuál es la tarea cuya realización estipula el contrato?
2. ¿Quién la llevará a cabo? (los alumnos que ya hayan cumplido con éxito un contrato individual pueden trabajar en grupo)
3. ¿Qué obtendrá el alumno a la finalización del contrato?
4. ¿Cuál será su provecho? (¿Qué conocimientos habrá incorporado a su acervo?)
5. ¿Qué criterios de evaluación se utilizarán en el caso de los dos incisos precedentes?
6. ¿Qué recursos serán necesarios?
7. ¿Dónde podrá hallar recursos el alumno sobre la base de su propio esfuerzo?

Antes de emplear este recurso puede practicarse la elaboración de contratos, entre los mismos profesores. Uno puede representar el papel del alumno y el otro de profesor, luego intercambiar papeles y negociar un nuevo contrato.

### *Dividir al grupo.*

Existen varios modos de dividir las clases muy pobladas en grupos pequeños, funcionales y auto motivados. Se pueden agrupar los miembros en función de intereses especiales, de temas específicos o de otros modos. Si se dedica igual atención a planificar la facilitación del aprendizaje que la que antes se dedicaba a la preparación de exposiciones, podrán resolverse muchos de los problemas aparentemente insuperables.

### *Trabajo de investigación y elaboración de proyectos.*

Rogers (op cit) considera que el impulso de este movimiento surge de la urgente necesidad de que la ciencia se experimente como un campo cambiante, de acuerdo con el mundo moderno y no un libro cerrado de hechos ya descubiertos. El estudiante de hoy no puede conformarse con poseer un cuerpo de conocimientos sobre la ciencia. Por lo tanto se debe alejar al estudiante de la imagen errónea de la ciencia como absoluta, completa y permanente. El maestro comienza a crear el clima de investigación planteando problemas, creando un ambiente sensible para el estudiante y ayudándolo en las operaciones de investigación. Esto permite que los estudiantes logren descubrimientos autónomos y emprendan un aprendizaje autodirigido.

Para que los maestros comprometan a sus alumnos para que investiguen, antes lo deben haber vivenciado ellos mismos. Por lo tanto, en los cursos de capacitación docente se debe enseñar de modo que los maestros experimenten la satisfacción del descubrimiento científico autoinducido.

Cuando se permite que los niños estudien a su manera, los conceptos que elaboran tienen mayor profundidad, comprensión y duración porque son más autónomos y están basados más sólidamente en enfoques empíricos.

### *Aprovechar los recursos de la comunidad.*

Hay también otra posibilidad, que vale la pena mencionar. Un alumno que se sienta particularmente atraído por trabajar con la gente podría con el aval de su profesor, colocarse como aprendiz con algún profesional. O bien incorporarse a un grupo de encuentro o a un grupo de pares formado por personas de características similares a las suyas. Podría en otros términos aprender por experiencia.

### *Instrucción programada.*

En el desarrollo de la instrucción programada se requieren programas cortos y “limitados”, más bien que cursos donde se pretende enseñar todo el campo de conocimiento. Un alumno que necesite saber como utilizar un microscopio, puede encontrar un programa que trate este tema. Si un estudiante planifica pasar tres meses en Francia, puede utilizar un programa de francés básico.

Un tema muy importante a tocar aquí es el referente a la evaluación ya que según Hernández, (op cit), es difícil realizar desde este enfoque la evaluación usando criterios externos, por lo que se propone la auto evaluación como una opción valida siendo los alumnos quienes con base en sus propios criterios los que están en una mejor posición para determinar las condiciones de aprendizaje y crecimiento en las que se encuentran, después de haber finalizado un curso o una actividad de aprendizaje. En este sentido, debe tomarse en cuenta que, como señala Palacios: “no tendría sentido defender un aprendizaje auto iniciado, autodirigido, y autodeterminado, si al mismo tiempo no se defendiera la auto evaluación y la autocrítica respecto a él” (1978, pág. 223, en Hernández op cit).

Como se ha visto, el profesor puede y debe ayudar a los alumnos durante el proceso de aprendizaje a autoevaluarse; esto se puede hacer con respecto a criterios que el evaluador pueda propiciar o sugerir, o bien, de los criterios

provenientes de los mismos compañeros y el individuo (Poeydomenge, 1986 en Hernández, op cit). Pudiéndose iniciar, como señala Patterson (1982 en Hernández, op cit) a través de una evaluación escrita, calificándose a si mismo, o al demostrar que si se ha cumplido un contrato; ya sea mediante la discusión con otros compañeros o el análisis mutuo con el profesor.

Rogers (1978, pp 81 en Hernández, op cit) destaca dos tipos de criterios que en mayor o menor grado, deben tomar en cuenta los alumnos cuando se auto evalúan los cuales son:

1. Criterios significativos desde el punto de vista personal:

Grado de satisfacción con el trabajo conseguido.

Evolución personal e intelectual.

Compromiso personal con el curso.

Si el curso promovió el estudio mas profundo de algún tema determinado.

2. Criterios impuestos desde afuera o asumidos en el pasado:

Grado de profundidad con que se leyeron los materiales.

Dedicación puesta en todas las clases, lecturas y trabajos.

Comparación con la dedicación puesta en otros cursos.

Comparación de la propia dedicación con respecto a la de los compañeros.

Un último punto en lo que respecta a este apartado y que señala Hernández (op cit), se refiere a las exigencias institucionales a favor de las notas y calificaciones sobre productos de aprendizaje vs. la auto evaluación. Sobre este tema el autor nos dice que, de acuerdo con Rogers, las dos actitudes pueden coexistir sobre la base de la empatía, pero resulta deseable ir dando paso progresivamente, a las actividades de evaluación realizadas por los profesores y ratificadas por los alumnos, hasta llegar a la consecución de las evaluaciones autónomas efectuadas

por los alumnos ya que siguiendo a este mismo autor, el uso de la evaluación como recurso fomenta en los alumnos la creatividad, la autocrítica y la confianza en sí mismos.

#### **2.4.2 Aportaciones y limitaciones en el tratamiento de personas con problemas de aprendizaje**

La aplicación del Modelo Centrado en la persona no solo se limita al tratamiento clínico individual de niños y adultos; también se han tenido experiencias en la aplicación de este enfoque en terapia de grupo, liderazgo y dirección o administración de organizaciones, en la enseñanza regular y algunos casos aislados de educación especial y por supuesto en la formación de consejeros y terapeutas (Rogers, op cit).

Uno de esos casos aislados de educación especial en el que se aplicó este enfoque es el reportado en el libro libertad y creatividad en la educación en el cual una maestra de niños con trastornos emocionales y deficiencias neurológicas, decidió emplear este modelo en su clase, obteniendo resultados positivos. Sin embargo no se detalla la metodología empleada ni los objetivos que se plantearon para esta aplicación y se reporta únicamente como una carta dirigida a Rogers por esta maestra.

.....

Moreno (1979), realizó una recopilación de los resultados obtenidos en investigaciones realizadas por varios autores, en diferentes grupos de educación regular que experimentaron lo que éste mismo autor llamó un “método centrado en el estudiante” (modelo centrado en la persona) comparándolos con los obtenidos por grupos que experimentaron un “método centrado en el maestro” (enfoque tradicional).

Dado que la mayoría de estos estudios fueron realizados a nivel universitario con estudiantes de psicología o a nivel posgrado, en este apartado se hará referencia solo a aquellos que Moreno señala se llevaron a cabo con niños de primaria regular, y que se consideraron de relevancia para este trabajo en vista de que, si bien los niños con problemas de aprendizaje, requieren de una educación especial, se desempeñan en escuelas regulares. Éstas son la realizada por Jean y Morales (1973) en la cual la evaluación dependió de exámenes y no hubo grupo control; y la realizada por Faw (1949), citada por Rogers (1969), en el cual hubo una evaluación conjunta de maestro y estudiante y un grupo control.

Dichos estudios serán analizados con más detalle en el capítulo siguiente, sin embargo, cabe mencionar que los resultados obtenidos en ambos, señalan que entre las aportaciones del enfoque centrado en la persona se encuentran el facilitar la comprensión, aceptación y respeto de la persona por sí misma y hacia los demás, así como facilitar el aprendizaje de aspectos mas globales, generales y básicos.

Con base en lo anterior puede decirse, que entre las principales aportaciones del enfoque centrado en la persona que pueden trasladarse a este campo se encuentran la de interesarse por la persona del cliente y no por el problema, renunciando a tratar el problema desde un punto de vista objetivo ya que el problema es existencial, es vivido por alguien y tiene, antes que nada, sentido para esa persona. Situación que contribuye a desechar la visión fragmentada que se ha conservado actualmente en el tratamiento de estos niños.

Entre las limitaciones de este enfoque Moreno (op cit) señala que se descuida el aprendizaje de detalles pequeños, aspectos técnicos y conocimientos mas apegados a los libros. Además de que al parecer entre los resultados obtenidos después de realizar cuestionarios a los participantes en el método centrado en el estudiante, se encuentran comentarios desfavorables hacia éste (comentarios que

no se reportan en el texto) que fueron vistos como indicadores de que no todas las personas pueden trabajar eficientemente con este enfoque.

Sin embargo este mismo autor señala que faltaría tomar en consideración, la personalidad de los estudiantes, las expectativas e ideales que ellos tenían al respecto de la educación y a la tarea a realizar en el salón de clases.

## **2.5 Modelo de terapia Gestalt**

### **2.5.1 Descripción del enfoque**

#### *Supuestos teóricos*

La psicología de la Gestalt, originada en Alemania, formula varios principios para dar cuenta de los hallazgos en el campo de la percepción, realizados por Wertheimer, Köler y Koffka, quienes al observar el fenómeno Phi, (que consiste en la ilusión de una sola luz en movimiento que aparece cuando dos o mas luces son encendidas y apagas en rápida sucesión) demostraron que la totalidad de nuestra experiencia visual no siempre puede predecirse a partir del conocimiento de los estímulos particulares. Los psicólogos gestaltistas infirieron que tal hecho se origina ñeque los organismos organizan sus entradas sensoriales. En consecuencia, para entender la percepción necesitamos estudiar no sólo los estímulos ambientales, sino también los principios de organización en el organismo (Swenson, 1984).

Principios que Fritz Perls retoma y aplica a la percepción emocional. Estos principios son: la integración en gestalten o totalidad, la formación figura-fondo y la ley de la Pregnanz. Desde este enfoque se considera que la experiencia no proviene de asociaciones acumulativas de “átomos” de comportamientos

fundamentales, sino de la experiencia que se va organizando como un todo (Amescua, op cit).

Los psicólogos de la Gestalt mostraron como se arregla, en forma organizada o total, lo que cualquiera de nuestros sentidos percibe. A esta percepción de patrones organizados le dieron el nombre de Gestalten o configuraciones y estudiaron como se forman y cambian. Siendo esto así, la actividad perceptual no es una respuesta pasiva, la persona trabaja activamente para poner en orden lo que ve (Amescua, op cit).

Ahora conviene revisar los principios teóricos que constituyen la base de la psicoterapia Gestalt.

*Formación de figuras.* La formación de figuras o Gestalten es un proceso mediante el cual percibimos primero la totalidad y luego captamos las partes. Como se ha mencionado anteriormente cuando percibimos una situación o campo tendemos a organizarlo; al hacerlo percibimos esta situación o campo en dos planos: figura y fondo. En Gestalt se llama figura a la situación, objeto, sensación, ya sea externa o interna que capta nuestra atención en un momento dado y soslaya todo lo demás de nuestra atención, mandándolo al fondo.

Cuando formamos una figura es porque eso que nos interesó lo hemos relacionado con nuestra experiencia, centrar la atención en una figura involucra tanto la atención sensitiva como motriz y emocional, es decir la persona se involucra como un todo en la figura (Amescua, op cit).

*Ley de la Pregnanz.* Esta es la ley del equilibrio. Este principio establece que cada experiencia tiende a ser tan buena como los estímulos y las condiciones lo hagan posible. El cierre de una figura o situación puede considerarse como un caso de la Ley de la Pregnanz, en cuanto a la tendencia a completar las percepciones que son incompletas o confusas. En los niños puede observarse como tienen la

tendencia a completar lo que inician cuando sucede lo contrario y el niño pasa de una cosa a otra, es un índice de que algo anda mal (Amescua, op cit).

*Aquí y Ahora.* Los seres humanos nos movemos en dos dimensiones: el tiempo y el espacio. Sin embargo, por estar entre estas dimensiones sólo podemos ocupar un sitio a la vez y en un tiempo presente. Solamente tenemos la posibilidad de estar aquí y ahora. Estamos formados a la vez por nuestra historia personal cultural, de la cual dependen nuestros hechos presentes, y por las circunstancias que hemos vivido a través del tiempo. (Amescua, op cit).

Lo que importa en la terapia Gestalt es lo que ese pasado y las expectativas futuras significan ahora para la persona. Como la experiencia sensorial y el darse cuenta suceden en el ahora, la posibilidad de concluir situaciones pendientes se da cuando se trabaja con el ahora de la persona (Amescua, op cit).

*Darse cuenta.* Este es el objetivo básico de la psicoterapia Gestalt, que la persona se dé cuenta de lo que está haciendo con su vida y, a partir de ello pueda establecer un mejor contacto con su medio y buscar alternativas que le permitan vivir mas plenamente. El darse cuenta lleva a establecer contacto con una situación, o con algún tipo de sentimientos, y permite su cierre (Amescua, op cit).

*La autorregulación orgánica.* Autorregularse es tener la capacidad de elegir y aprender en situaciones que se consideran difíciles o dolorosas. Perls considera que el neurótico es la persona que precisamente no tiene esa capacidad de decidir. Necesita que otra persona lo haga por él. Al tener varias figuras no puede dar prioridad a una sobre otras, se siente agobiado ante la multiplicidad de situaciones, y no sabe que hacer (Amescua, op cit).

*El ciclo de la experiencia.* Este es un ciclo repetitivo: una vez que una necesidad queda satisfecha el organismo se retira y está listo para satisfacer una nueva. Perls lo llamó el modelo de excitación-contacto-satisfacción (Amescua, op cit).

Actualmente H. Salama y Castanedo lo representan como un círculo, de manera que al cerrar una Gestalt se da la pauta para la formación de otra nueva. Este ciclo consta de ocho pasos: 1 Reposo, 2 Sensación, 3 Darse cuenta, 4 Movilización de energía, 5 Acción, 6 Precontacto, 7 Contacto y 8 Poscontacto.

Cuando una persona se bloquea entre la sensación y la siguiente fase del ciclo de la Experiencia, la formación de figura, experimenta algunas sensaciones pero no llega a comprender que significan. Las señales que recibe de su cuerpo le son extrañas e incluso pueden provocarle miedo. En este caso, con niños menores, la tarea del terapeuta es atender el simbolismo del juego, y por medio de éste trabajar las figuras que se van presentando. En el niño, la proyección lejos de ser un mecanismo de interrupción, es un mecanismo que se da en forma natural en el juego, por tanto, si la facilitamos ayuda a que el niño elabore situaciones pendientes (Amescua, op cit).

El siguiente mecanismo de interrupción que emerge en el Ciclo es la introyección, que al igual que la proyección sirve para establecer contacto con el mundo e identificarse con él y también consigo mismo. La introyección en el niño es un mecanismo necesario, pues a través de éste logra incorporar todos sus aprendizajes: desde el lenguaje conceptos, valores, experiencias (Amescua, op cit).

Una vez que se ha percibido una situación en toda su dimensión por medio de la sensación, es posible darse cuenta de lo que ésta significa. Entonces se forma una figura y al descubrirla es posible “aprender, descubrir que algo es posible”. Sin embargo, darse cuenta de una figura no siempre es placentero. Hay figura de las cuales no nos queremos enterar. “Cuando surge algo desagradable y doloroso, algunas veces lo negamos. Nos escabullimos, nos desensibilizamos. Usamos todo tipo de medios y modos para impedir el proceso de crecimiento”. El mecanismo que se interpone entre la sensación y la formación de figura es la proyección, por medio del cual ponemos fuera de nosotros mismos a dicha sensación (Amescua, op cit).

Cuando un introyecto se convierte en un mecanismo de autointerrupción, es tarea del terapeuta facilitar el paso hacia la movilización de la energía para así llegar al siguiente momento del Ciclo que es la acción.

Sin embargo, no siempre es posible que se dé la acción, pues la energía que se ha movilizado puede ser interrumpida por un bloqueo conocido como retroflexión. Esto sucede cuando la puesta en acción de una energía se revierte contra la propia persona. (Amescua, op cit).

Cuando la energía se ha movilizado y fluye, se llega a la acción. Como su nombre lo indica, esta fase del Ciclo se caracteriza por el movimiento: la persona es capaz de generar acciones dirigidas a la satisfacción de la necesidad o figura. Si la energía sigue fluyendo libremente a través del Ciclo, sin que nada la interrumpa, entonces se llega al Contacto, este "significa esta completamente implicado, ensimismado en la experiencia presente que transcurre en el aquí y el ahora", comprende todo aquello que implica el área sensorial y emocional. Este contacto es activo, proporciona una satisfacción en la persona que lo establece" (Amescua, op cit).

Una autointerrupción que evita que la persona entre en contacto es la deflexión. La persona que deflecta, "es una persona histérica desde el punto de vista clínico. Sus sentimientos son difusos, habla mucho y hace más pero no puede asimilar su experiencia. Además de la deflexión otro mecanismo de autointerrupción que impide llegar al contacto es la confluencia. Con este bloqueo la persona pierde la capacidad de decidir por si misma lo que quiere. Como no ha entrado en contacto con sus propias necesidades, hace lo que los demás desean.

Finalmente una vez que se ha establecido el contacto con una situación o sentimiento, es necesario que la situación llegue al cierre, este es, concluirla de manera que sea posible regresar al reposo y terminar el ciclo. También en esta última fase hay un mecanismo de autointerrupción neurótica que impide a la

persona concluir el Ciclo y entrar en reposo. De tal manera que queda fijada en el contacto. Este bloqueo es la fijación. En este sentido hay personas que quedan “fijadas”, atoradas, y no desean dejar ir una situación. (Amescua, op cit).

### *Metodología*

Amescua (op cit) señala que una de las finalidades de la terapia Gestalt consiste en poner en contacto a la persona con sus propias emociones (zona interna), así como con su medio (zona externa), a través del control de sus fantasías. Entrar en contacto consigo mismo es la posibilidad de saber qué quiero y, por lo tanto, de separar lo externo de lo interno. Al ayudar al niño a darse cuenta de sí mismo y de su existencia en su mundo, la tarea del terapeuta consiste en auxiliar al niño a separarse de las evaluaciones externas y autoconceptos errados y ayudarlo a redescubrir su propio ser.

El modelo correspondiente al ciclo de la experiencia se aplica al proceso que se sigue en la psicoterapia Gestalt. Perls observó, al trabajar con sus pacientes, la presencia de bloqueos que evitan el cierre de una Gestalt de acuerdo con lo que él consideró debía de ser un proceso o ciclo. En condiciones optimas, la energía fluye libremente llevando a la satisfacción, y por lo tanto, cerrando una Gestalt. Sin embargo, en ocasiones hay bloqueos o interrupciones, en algún momento del ciclo, que impiden la satisfacción y, por lo mismo, la Gestalt queda abierta o inconclusa (Amescua, op cit).

Tomando en cuenta este ciclo que como ya se mencionó consta de ocho pasos: 1 reposo, 2 sensación, 3 Darse cuenta, 4 Movilización de energía, 5 Acción, 6 Precontacto, 7 Contacto y 8 Poscontacto; tenemos entonces que el proceso terapéutico se inicia con la sensación, entendiendo esta como la capacidad de percibir los estímulos que nuestros sentidos reciben como ver, tocar, oír, oler. Estas sensaciones brindan información sobre lo que sucede que, a su vez lleva a la formación de figuras. La sensación involucra la experiencia inmediata y directa.

Por ejemplo, en el déficit de atención lo que sucede con el niño es que no entra en contacto con los estímulos externos, y esto lo logra desensibilizándose, mostrándose apático a lo que sucede a su alrededor; y en la parte activa deflectando su atención a otras actividades. Centrarse en las sensaciones presentes permite la formación de figuras y la posibilidad de entrar en contacto con uno mismo (Amescua, op cit).

### **2.5.2 Aportaciones y limitaciones en el tratamiento de personas con dificultades de aprendizaje**

El trabajo realizado con niños con problemas de aprendizaje desde este enfoque se limita los niños que por alguna circunstancia han sido derivados al consultorio clínico, sin embargo, al igual que en el caso del psicoanálisis una de sus principales aportaciones consiste en ayudar al niño a darse cuenta de sí mismo y de su existencia en su mundo, lo que conlleva a delegar la responsabilidad del desarrollo no solo en los padres o en el terapeuta, sino también en el propio niño.

Otra de las aportaciones particulares de este enfoque es la de considerar que toda sesión terapéutica es una fusión de lo que sucede dentro del terapeuta y lo que sucede dentro del niño Oaklander (2004).

Lo que nos obliga a voltear la mirada a ese vínculo, también poco explorado en la atención a niños con dificultades de aprendizaje, que es la relación que forman el terapeuta y el niño, que además propone una nueva forma de concebir la terapia como un espacio no únicamente para el niño, sino también para el terapeuta.

Una aportación más de este enfoque que podemos encontrar en Oaklander, es referente a la formación y características del terapeuta, pues ella considera que quien trabaja con niños necesita de ciertos fundamentos básicos como son:

Gustar de los niños; establecer una relación de aceptación y confianza; saber algo de cómo se desarrollan, crecen y aprenden; y comprender los problemas importantes que corresponden a cada nivel de edad. Familiarizarse con los tipos de trastornos de aprendizaje que afectan a los niños, no solo con los que obstaculizan su aprendizaje, sino con los que a menudo provocan efectos emocionales colaterales, saber algo acerca de los funcionamientos de los sistemas familiares y tener una percepción de las influencias ambientales del niño, hogar, escuela, otras instituciones con que puede estar involucrado. Uno debería familiarizarse con las expectativas culturales puestas en el niño. Creer firmemente que cada niño es una persona única, digna y acreedora de derechos humanos. Sentirse cómodo usando buenas técnicas básicas de orientación tales como el escuchar reflexivo, y técnicas de comunicación y solución de problemas. Considera también como esencial ser franco y honrado con el niño. Tener sentido del humor y permitir que se asome el niño juguetón y expresivo que todos llevamos dentro (Oaklander, op cit).

## **2.6 Crítica a los modelos**

Una crítica que se realiza al conductismo es que no tiene lugar para la intención o el propósito. Esta acusación, menciona Bruner (1989) se encuentra basada probablemente en el desconocimiento de la evolución del conductismo, limitándose solo a lo dicho por los fundadores del conductismo e ignorando por completo teorías posteriores como por ejemplo la de Tolman que intentó realizar un acercamiento fecundo entre el conductismo y la psicología gestaltista estudiando la conducta como un fenómeno molar; Tolman ve la conducta como encaminada hacia una meta o una finalidad al afirmar que la conducta molar hace uso de objetos ambientales herramientas, vías, señales y otros para llegar a las metas. La conducta molar se caracteriza por selectividad respecto a los “objetos-medios” (Chaplin, 1978), lo que desmiente el hecho de que no exista un propósito

o intención en la conducta así como la creencia de que el conductismo niega la existencia de los procesos cognitivos.

Sin embargo, también es cierto que en la práctica, hay muchos niños que tienen problemas con la diferenciación figura-fondo por ejemplo, y son incapaces de seleccionar una letra o una palabra entre un mar de letras y palabras. Algunos tienen problemas de dirección visual que hacen que las *b* y las *d* o “sal” y “las” les parezcan lo mismo. Hay personas que han inventado estupendos juegos y ejercicios para ayudar a corregir estas deficiencias y reforzar aquellas áreas en que los niños están débiles. Y así pueden pasarse horas con el niño, ayudándolo a seleccionar cubos rojos entre una diversidad de colores y cuadrados entre triángulos y círculos, para mejorar sus destrezas de figura-fondo. El niño se aficiona a esto tras mucha practica, pero con frecuencia todavía no puede leer (Oaklander, op cit). Situación que nos obliga a contemplar la posibilidad de ir más allá del entrenamiento psicopedagógico de las llamadas habilidades básicas para la adquisición de la lectura.

Y en este sentido, a pesar de que el enfoque conductual también cuenta con una extensa historia de aplicación en psicología clínica, la metodología que ha sido empleada en el tratamiento de personas con problemas de aprendizaje, contempla únicamente el aspecto psicopedagógico.

El carácter excesivamente cuantitativo del conductismo, se ve superado por la introducción de una metodología cualitativa de Piaget quien da mayor importancia al “como” es decir, en el proceso, que en el “que” o los productos terminados del desempeño del niño, además de centrarse en el proceso creativo que atraviesa el niño en una situación de aprendizaje otorgándole mayor participación y responsabilidad por sus aprendizajes, considerando incluso como objetivo de la educación no la transmisión de conocimientos estáticos mediante la memorización, sino el “aprender a aprender”.

Sin embargo, como señala Ferreiro (op cit) la aplicación de Piaget a la educación pasa generalmente, por ciertas versiones de divulgación de la teoría que reducen la psicogénesis a una secuencia cronológica, y la noción de “estadío” a un catalogo de nociones. Confundiendo en muchos casos el resultado de la operación con la operación misma, al enseñar a los niños las respuestas que sirven de indicadores de la existencia de la noción. Y esto aunado al hecho de que su metodología hace alusión exclusivamente a los procesos cognitivos, dejando de lado los afectivos, nos obliga a buscar una metodología que satisfaga de manera más extensa las necesidades de los niños con problemas de aprendizaje.

Mientras que en el polo opuesto encontramos al psicoanálisis, y en esta misma posición podemos situar también a la terapia gestáltica con niños, que si bien abren el panorama incluyendo los procesos afectivos de los niños con problemas de aprendizaje, y la posición que ocupan dentro de sus familias y éstas dentro de su contexto cultural, así como la toma de conciencia de sí mismos como sujetos en lugar de objetos de deseo o bien como personas con capacidad de autorregulación, - entre otras aportaciones -, su metodología contempla únicamente la intervención clínica con estos niños, proponiendo el psicoanálisis, que se lleve a cabo con ellos en primera instancia un trabajo clínico, para que posteriormente estos niños puedan sacar mayor provecho del trabajo psicopedagógico.

Por su parte el modelo centrado en la persona, figura como el que mas se aproxima a una integración de lo clínico y lo pedagógico, sin embargo, no se ha aplicado a niños con problemas de aprendizaje y su metodología considera de manera explícita como objetivo únicamente el aspecto clínico o el pedagógico en el tratamiento de niños que requieren educación especial y a pesar de que en las intervenciones pedagógicas se toma en cuenta la emoción, las experiencias con este modelo se enfocan más al aprendizaje significativo de los contenidos

académicos, probablemente porque su aplicación se ha hecho básicamente en grupos de educación regular, pero no en el espacio del consultorio.

En resumen puede decirse que estas cinco aproximaciones que se han encargado del tratamiento de personas con dificultades de aprendizaje, han centrado su atención ya sea en los procesos cognitivos o afectivos de las personas, desembocando así sus metodologías en intervenciones clínicas o psicopedagógicas, que aunque en algunos casos han logrado expandir el panorama del campo de las dificultades de aprendizaje, no dejan de fragmentar al individuo a la hora de llevar a cabo el proceso terapéutico.

Y olvidan que el niño es un conjunto indivisible en el que todo se interrelaciona. Por tanto tenemos necesidad de crear otras formas de pensarlo y de trabajar con él para facilitarle el proceso de integración de cada una de sus dimensiones.

## CAPÍTULO 3

### EL MODELO CENTRADO EN LA PERSONA EN LA VINCULACIÓN DEL TRABAJO CLÍNICO Y PEDAGÓGICO CON NIÑOS Y NIÑAS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

#### 3.1 Justificación de los aspectos a incorporar: Educación especial/Trabajo clínico

La importancia de incorporar la educación especial y el trabajo clínico, con niños con problemas de aprendizaje, en la misma sesión terapéutica, radica en primer lugar, en que el objeto de interés del terapeuta dedicado a los niños con problemas de aprendizaje, deberá ser “**el niño** con problemas de aprendizaje” no los problemas de aprendizaje en sí. Y cuando se habla de este niño con problemas de aprendizaje debe tomarse en cuenta que es un niño con necesidades educativas especiales, pero que no viene solo a terapia, sino con otro (por lo general la madre) que será quien demande la atención para este niño que se desarrolla dentro una esfera social y afectiva, que además de relacionarse con las personas de su medio, se relaciona con las instituciones y consigo mismo.

Todo lo anterior, el niño, lo vive de manera simultánea en su vida cotidiana así como también en la sesión terapéutica. Motivo por el cual la atención que reciba deberá en la medida de lo posible cubrir de manera simultánea las demandas del niño en sus diversas manifestaciones o dimensiones, puesto que el niño es un ser multidimensional; que deberá ser considerado desde la dimensión biológica hasta la cultural.

En segundo lugar, la educación especial y la atención clínica deben vincularse por las características que el trabajo con niños tiene en sí mismo, pues el vínculo que forma el niño con el terapeuta está cargado de un fuerte contenido emocional, lo

que implica que una vez depositada su confianza en el terapeuta esperará de éste respuesta a sus necesidades. Y por otra parte los factores sociales y afectivos se encuentran íntimamente relacionados con el aprendizaje.

Por tanto tenemos necesidad de crear otras formas de pensar a los niños con Problemas de Aprendizaje y de trabajar con ellos para poder responder de manera profesional y responsable a sus demandas.

Derivado del planteamiento anterior un aspecto que cobra particular relevancia en el tratamiento de niños con necesidades educativas especiales, es el hecho de que a consulta llegan al menos dos cuerpos, que en ocasiones como menciona Mannoni parecen fundirse en uno solo:

“...el niño retardado y su madre forman, en ciertos momentos, un solo cuerpo, confundiéndose el deseo de uno con el del otro, al punto que ambos parecen vivir una sola y misma historia. Esta historia tiene por soporte, en el plano fantasmático, un cuerpo que se diría afectado por idénticas heridas, que han revestido una señal significativa. Lo que en la madre no ha podido ser resuelto en el nivel de la prueba de castración, será vivido en forma de eco por el niño, que en sus síntomas no hará mas que hacer “hablar” a la angustia materna” (Mannoni, op cit, pág. 53).

Y aunque como señala Mannoni (op cit), su experiencia en el tema está limitada a casos de niños que por alguna razón fueron derivados al psicoanalista, en casos de este género, debilidad y psicosis se conjugan; por tal razón, es importante recibir el mensaje del niño y el de los padres. Pues el sujeto juega para la madre desde la concepción, un papel muy preciso en el plano fantasmático; su destino está ya trazado: será ese objeto sin deseos propios cuyo único rol consistirá en colmar la vida materna.

Desde el principio la madre va a engañarse acerca de su hijo. Ese deseo, que le llega a la madre desde su propia infancia, se mantiene tanto tiempo como le es posible pedirlo al propio niño, pero a medida que este responde a su demanda, el deseo se evapora. Es entonces cuando la construcción del fantasma tomará el relevo, para relanzar a la madre en el camino que la lleva, en una especie de espejismo, a la conquista del objeto perdido (Mannoni, op cit)

El niño, destinado a colmar la falta de ser de la madre, no tiene otra significación que la de existir para ella y no para él. Pero responder a la demanda de la madre es siempre, terminar en un malentendido, pues más allá de lo que ella formula, hay otra cosa que desea, pero de lo que no tiene conciencia. Y toda pretensión del niño a la autonomía, corresponderá de inmediato, para la madre, a la desaparición de ese soporte fantasmático del que tiene necesidad. Es por eso que todo deseo de despertar del niño será combatido sobre la marcha, en forma sistemática, por la madre, hasta el punto de que el niño terminará por persuadirse de "que él no puede". En todo caso, en tanto "que él no puede", la madre se ocupa de él y lo quiere (Mannoni, op cit).

### **3.2 ¿Es posible vincularlos?**

Respecto a la posibilidad de vincular los modelos clínico y pedagógico, se tiene como antecedente la incorporación del modelo centrado en la persona de Rogers a la educación regular. Que siendo un modelo de trabajo clínico ha logrado implementarse con éxito dentro de las aulas, con ciertas modificaciones a pesar del escepticismo en torno al caos que podría generarse al emplearse con grupos numerosos.

Ahora bien el trabajo con niños con problemas de aprendizaje que se propone, es un trabajo terapéutico individual, lo cual permite dedicar toda la atención a un solo niño, y se tiene la ventaja de que aunque si deberá cubrirse un programa, este no

será tan extenso y tampoco rígido como el que los niños deben seguir dentro de cualquier institución escolar.

Por otra parte, muchas de las técnicas empleadas por terapeutas clínicos infantiles son las mismas que emplean los terapeutas educativos, aunque con objetivos distintos, y por lo tanto de manera diferente. Pero lo relevante de esta situación es que las mismas técnicas han sido efectivas para ambos casos, y que si bien es cierto que emplear una misma técnica para cubrir dos objetivos, representa al principio más trabajo tanto para el terapeuta como para el niño, los beneficios obtenidos de esta forma facilitarán todo trabajo posterior.

Y por último, otra cuestión que hace posible la incorporación de los aspectos pedagógicos y clínicos, en el trabajo con niños con problemas de aprendizaje, es que el propio niño demanda este tipo de atención al terapeuta, en el contexto de la sesión terapéutica, por lo tanto se cuenta con la necesidad y la disposición del niño (persona en la que se centra el interés) para este tipo de trabajo.

Empezando dicha labor en este caso particular con la integración no solo teórica sino también práctica dos dimensiones ordinariamente fragmentados en la atención proporcionada a los niños con problemas de aprendizaje: la cognición y la emoción. Lo anterior desembocó en el diseño de una metodología de trabajo que permitiera la integración del trabajo clínico y pedagógico con niños con problemas de aprendizaje.

### **3.3 ¿Por qué utilizar el modelo centrado en la persona?**

Hay muchos argumentos teóricos y metodológicos que pueden sustentar la elección de este modelo para incorporar los aspectos clínicos y pedagógicos del trabajo con niños con problemas de aprendizaje, sin embargo antes de empezar a enumerarlos, es conveniente señalar que también se trata de una elección

personal, pues como alguna vez escuche: los seres humanos tenemos esa tendencia de convertir nuestros deseos en argumentos. Por eso es importante señalar que esta elección, ineludiblemente está basada en la orientación filosófica de quien la propone.

Al respecto, Rogers (1990) señala que en toda psicoterapia, el terapeuta mismo es una parte enormemente importante de la ecuación humana. Lo que hace, la actitud que asume, su concepto básico de su rol, todo esto influye en la terapia en un alto grado.

De acuerdo en este mismo autor el consejero que opera en la terapia centrada en el cliente asume un conjunto coherente y cambiante de actitudes profundamente asimiladas en su organización personal, un sistema de actitudes que instrumentaliza mediante métodos y técnicas coherentes. Y añade también que el consejero que trata de emplear un "método" está destinado a fracasar, a menos que este método concuerde genuinamente con sus propias actitudes. Por otra parte, el consejero cuyas actitudes facilitan la terapia puede tener éxito solo parcialmente, si sus actitudes no están adecuadamente mediatizadas por métodos y técnicas apropiados.

Sin embargo hay que señalar que lo anterior no implica que solo algunas personas puedan valerse de este modelo para la realización del trabajo que se propone, aunque de acuerdo con la experiencia de Rogers, los individuos que ya se están esforzando hacia una orientación que acentúa la significación y mérito de cada persona pueden aprender bastante rápidamente las técnicas centradas en el cliente que instrumentalizan este punto de vista; contrariamente para quienes tengan una concepción del individuo como la de un objeto que debe ser disecado, diagnosticado o manipulado, puede ser muy difícil aprender o practicar una forma de terapia centrada en el cliente.

El terapeuta que se propone utilizar este enfoque pronto aprende que la manera de considerar a la gente que subyace a esta terapia es un proceso continuo, estrechamente relacionado con la propia lucha del terapeuta por su crecimiento e integración personales. Puede ser solamente “directivo” en la medida en que el respeto hacia los otros hunde sus raíces en la propia organización de su personalidad (Rogers, op cit).

Una vez aclarado este punto, se revisarán los puntos referentes a la teoría, la metodología y por supuesto, las características de los **niños con problemas de aprendizaje**.

Por lo común los niños con problemas de aprendizaje son remitidos por haber obtenido calificaciones reprobatorias o haber reprobado una o varias veces el año escolar, sin embargo, el trabajo con ellos no puede limitarse al aspecto cognitivo, como de forma general se hace atacando a los procesos de atención, memoria, percepción, entre otros, que se han considerado como necesarios para un desempeño satisfactorio en el ámbito escolar dado que el proceso de aprendizaje no se limita únicamente a los procesos cognitivos, sino, que en este proceso se encuentra involucrado el niño de manera global, es decir intervienen sus afectos, sus emociones y sus intereses.

De acuerdo con lo revisado en otros capítulos, se vuelve necesario considerar el aprendizaje y los problemas de aprendizaje como la vivencia que son para quienes se encuentran atravesando estos procesos. Esto implica considerar tanto los procesos cognitivos, como los procesos afectivos de quien aprende, es decir, el miedo o la ansiedad que pueda experimentar ante la realización de cierta actividad, la frustración ante el fracaso, la impotencia experimentada ante la incapacidad de desarrollar nuevas formas de responder y afrontar las dificultades, que finalmente pueden desembocar en la indiferencia o la evitación de ciertas actividades, en un afán de mantener un concepto positivo de sí mismo.

Para lo anterior es necesaria en principio una metodología que nos permita acceder a la vivencia del niño o niña, contemplar el problema de aprendizaje tal como lo experimentan ellos, pero además será preciso acceder a esta vivencia de forma respetuosa. Esto puede lograrse de acuerdo con (Vopp, 1981), siguiendo una orientación fenomenológica, en el sentido de abrirse al mundo tal como lo experimenta el niño. Y no directiva, tratando al niño o niña con una “incondicional consideración positiva” y respeto de sus sentimientos. Demostrándole que se le entiende y ayudándole a entender sus propios sentimientos con mas claridad al reflejar de una manera no enjuiciadora lo que el niño o niña ha dicho. Y precisamente las dos anteriores son características del modelo centrado en la persona.

En este mismo sentido las investigaciones realizadas por Faw (op cit) y Jean y Morales (op cit) citadas por Moreno (op cit), demuestran que el modelo centrado en el estudiante estimula el pensamiento independiente, puesto que aprende a tener sus propias convicciones y opiniones, siendo capaz, al mismo tiempo, de entrar en comunicación con personas que sostienen puntos de vista diferentes a los de él. Viéndose esto reflejado en la expresión de opiniones, experiencias personales, sentimientos e inquietudes propios, en el contenido de las participaciones en clase de los niños, facilitándose así la integración de las dimensiones intelectual y emocional del estudiante.

Otro de los motivos para emplear este modelo, es que es un modelo humanista y coincide con lo que Hernández, (op cit) considera pueden señalarse como los tres aspectos distintos pero muy relacionados en lo que se refiere a la forma como debe concebirse a los alumnos desde esta aproximación:

1. Los alumnos son entes individuales, únicos y diferentes de los demás, y al finalizar la experiencia académica, se debe tener la firme convicción de que dicha singularidad será respetada y aún potenciada (Hamachek, 1987 en Hernández, op cit).

2. Los alumnos también son seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, capaces de autodeterminación y con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente (Rogers, 1978 en Hernández, op cit)

3. En contra de lo que sostienen otros paradigmas, los alumnos no son exclusivamente seres que participan cognitivamente en las clases, sino personas que poseen afectos, intereses y valores particulares. De hecho se les debe concebir como personas totales no fragmentadas (Kirschenbaum, 1978 en Hernández, op cit).

No olvidemos también que cuenta la “concepción de maestro” descrita por Hernández (op cit) para el modelo humanista, que considera que el núcleo central del papel del docente en una educación humanista debe basarse en una relación de respeto con sus alumnos, en donde el profesor, siempre debe partir de las potencialidades y necesidades de los alumnos, para de este modo crear y fomentar un clima social básico que permita que la comunicación de la información académica y emocional sea exitosa (Hamachek, 1987 en Hernández, op cit). Además de lo anterior, otra característica importante del maestro humanista consiste en que debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de sus alumnos por lo cual, sus esfuerzos deben estar encaminados a lograr que las actividades de los alumnos sean autodirigidas fomentando el autoaprendizaje y la creatividad. Así, según Rogers (1978 en Hernández, op cit), el maestro no debe limitar ni poner restricciones a la entrega de los materiales pedagógicos; más bien, debe proporcionar a los alumnos todos los recursos que estén a su alcance.

Según Hernández, (op cit) algunas de las características importantes que debe poseer el maestro reportadas por otros autores son:

1. Ser un maestro interesado en el alumno como persona total (Hamachek, 1987)
2. Procurar estar abierto ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas (Carlos y Hernández, 1993; Sebastián, 1986).
3. Fomentar el espíritu cooperativo de los alumnos (Sebastián, 1986).

4. Ser auténtico y genuino ante los alumnos (Good y Brophy, 1983; Poeydomenge, 1986).
5. Intentar comprender a los alumnos poniéndose en su lugar, y ser sensible a sus percepciones y sentimientos (comprensión empática) (Good y Brophy, 1983; Sebastián, 1986).
6. Rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas (Rogers, 1978; Sebastián, 1986).
7. Poner a disposición de sus alumnos sus conocimientos y experiencia; y debe darles a entender que en cualquier momento que lo requieran pueden contar con ellos.
8. Intentar crear un clima de confianza en el aula (Poeydomenge, 1986).

Entonces puede resumirse que se ha considerado al Modelo Centrado en la persona, como base para realizar la vinculación mencionada en el objetivo de la presente tesis por las siguientes razones: 1) la filosofía que le subyace, que nos sitúa en una concepción de ser humano determinada, 2) en que para alcanzar los fines que se persiguen la orientación deberá ser fenomenológica y 3) que el modelo se deriva de la psicología humanista.

Es por lo anterior que a continuación nos detendremos a analizar brevemente en qué consisten la filosofía existencialista, la fenomenología y la psicología humanista, así como la concepción de ser humano que de ellas se deriva.

### **3.3.1 Existencialismo**

La filosofía existencialista forma parte de un movimiento general, que no está únicamente limitado al dominio filosófico y que representa una profunda reacción contra el proceso paulatino de disolución de la persona. El existencialismo representa el esfuerzo del hombre contemporáneo para recuperar los valores singulares de la persona frente al degradante proceso de despersonalización que se había iniciado de forma irreversible desde comienzos del siglo XIX; proceso

que en el plano filosófico se hacía patente con el idealismo hegeliano y el materialismo mecanicista, ambas, corrientes que mantenían un único criterio común: considerar al humano como un ser pasivo, inerte, carente de esencia propia (Martínez, 1983).

La filosofía existencialista iniciará, por esta razón, un proceso de subjetivización del pensamiento. Reflexionará desde la perspectiva del actor, en lugar de hacerlo, como era habitual en la filosofía tradicional, desde el ángulo del espectador. Sus reflexiones, por lo general brotan de una experiencia personal vivida, en contraste con las especulaciones tradicionales del pensar filosófico, fruto de una consideración abiertamente académica y desapasionada. Dando prioridad a la existencia sobre la esencia; entendiendo la esencia como lo que un ser es: esto es un caballo; aquello es una mesa; yo soy un hombre. La esencia no expresa todo lo que es un ser; únicamente hace referencia a lo que dicho ser tiene en común con los demás seres de la misma especie. La esencia no implica ni supone la existencia del ser definido. Se puede definir perfectamente, por ejemplo, la esencia del centauro. Pero el centauro no existe (Martínez, op cit).

Frente a esta tendencia a universalizar al hombre mediante la razón, propia de la filosofía esencialista, el existencialismo tratará de singularizarlo mediante la existencia. Dando prioridad a la vida sobre la razón. Las verdades objetivas y universales de la razón abstracta no interesan a los existencialistas. Cada cual debe buscar, en todo caso, su verdad subjetiva, parcial y particular. Es necesario buscar mi verdad singular fruto de mis vivencias existenciales, no la verdad objetiva de las definiciones esenciales de la razón filosófica (Martínez, op cit).

El existente, por tanto, escapa por naturaleza al pensamiento abstracto, a las definiciones esenciales de la razón; es pues, impensable, irrazonable, ilógico o misterioso. No puede ser captado por la razón, sino por una experiencia personal concreta o por alguna intuición singular del sujeto protagonista de su propio proyecto existencial (Martínez, op cit).

### 3.3.2 Fenomenología

La filosofía existencialista propiamente dicha no apareció sino hasta cuando los filósofos impregnados de la temática existencial, encontraron un método filosófico que les sirvió de guía para sus análisis. Esto ocurrió hasta la primera década del siglo XX, cuando el filósofo alemán Edmund Husserl creó la fenomenología (Martínez, op cit)

El método fenomenológico rehusaba encerrarse en presupuestos abstractos, y encaminaba su esfuerzo filosófico en describir exactamente los fenómenos como aparecen a la conciencia. No autorizaba, para el estudio del hecho concreto, deducción ni interpretación alguna; la filosofía debía limitarse a describir lo inmediato (Martínez op cit).

En el centro de este método filosófico de investigación se encuentra la consideración de un objeto científico desde su "aparición". A esto pertenecen tanto las apariciones del mundo exterior de los sentidos como la evidencia en la esfera de las vivencias y la visualización simbólica de imágenes espirituales (Quitman, 1989).

La fenomenología según Husserl, no es conocimiento en sentido verdadero, sino un mirar espiritual, intuición. Este autor contrapone conscientemente la intuición a la abstracción. La "visión de la esencia" se encuentra en el centro del método fenomenológico: una expresión interna y espiritual del objeto, tal como está dado en la visión espiritual y no como existe fuera de la conciencia. Se trata de alcanzar la visión de la esencia, sobre todo con la ayuda de la "reducción eidética", es decir, de la concentración sobre la esencia del objeto y los actos psíquicos que comprenden dicha esencia, la "exclusión" del mundo exterior, de la conciencia, del

conocimiento que ya se tenía sobre el objeto, de los métodos científicos conocidos, de toda demostración de cualquier tipo (Quitman, op cit).

Husserl considera que el hombre no es el resultado o el punto de intersección de causalidades varias que determinan su cuerpo o su psique; el hombre no puede concebirse como parte del mundo ni como simple objeto de la biología, de la psicología y la sociología; todo lo que el hombre sabe sobre el mundo, incluso lo aprendido a través de la ciencia, lo conoce a partir de su visión o experiencia del mundo, sin la cual los símbolos de las ciencias carecerían de sentido (Quitman, op cit).

Por tanto los datos físicos no representan ni una verdad única ni un mundo transfenoménico detrás de las experiencias subjetivas, sino que son una parte del mundo de la vida. En el caso de las experiencias fenoménicas no se trata de estados en el interior del hombre, sino de intencionalidades, es decir, de distintos tipos del ser en el mundo. Un análisis intencional de este tipo tiene como base el sentido con el que aparece ante nosotros el mundo en cada caso. Si me fijo en lo que el mundo significa para mí comprendo simultáneamente quién y qué soy yo mismo (Quitman, op cit).

### **3.3.3 Psicología humanista**

La AAHP (Asociación Americana de Psicología Humanística) definió la psicología humanística de la siguiente manera:

“La psicología humanística puede definirse como la tercera rama fundamental del campo general de la psicología (las dos ya existentes son la psicoanalítica y la conductista) y como tal trata en primer término de las capacidades y potenciales humanos que no tienen lugar sistemático ni en la teoría positivista ni en la

conductista, o en la teoría clásica del psicoanálisis; p.ej., creatividad, amor, sí mismo, crecimiento, organismo, necesidad básica de gratificación, autoactualización, valores superiores, ser, devenir, espontaneidad, juego, humor, afecto, naturalidad, calor trascendencia del ego, objetividad, autonomía, responsabilidad, salud psicológica y conceptos relacionados con ellos. Esta aproximación se puede caracterizar también por los escritos de Goldstein, Fromm, Horney, Rogers, Maslow, Allport, Angyal, Bühler, Maustakas, etc., al igual que por ciertos aspectos de los escritos de Jung, Adler y los psicólogos psicoanalistas del ego, y psicólogos existencialistas y fenomenológicos” (Journal of Humanistic Psychology, 1962, 1, 96, en Quitman, op cit).

En 1964 Bugental formula por vez primera algo parecido a unos principios de la psicología humanística. Bajo el título de *Basic Postulates an Orientation of Humanistic Psychology*, menciona cinco principios (Quitman, op cit):

1. En su condición de ser humano, el hombre es más que la suma de sus componentes.
2. La existencia del ser humano se consume en el seno de las relaciones humanas.
3. El hombre vive de forma consciente.
4. El ser humano está en situación de elegir y decidir.
5. El ser humano vive orientado hacia una meta.

Bajo el título *Orientation of Humanistic Psychology* sigue una toma de postura teórico-científica:

1. El ser humano está en el centro de la psicología humanística
2. La psicología humanística confiere más importancia al sentido y significación de las cuestiones que al procedimiento metódico.
3. Para la validación de afirmaciones la psicología humanista se basa en criterios humanos

4. La psicología humanística proclama la importancia relativa de todo el conocimiento.
5. La psicología humanística confía plenamente en la orientación fenomenológica, sin que por ello desprece los logros de otras orientaciones.
6. La psicología humanística hace hincapié en la posición central de la orientación fenomenológica para la investigación de la existencia humana en su integridad.

De acuerdo con Martínez (op cit), la razón básica que sustenta esta nueva orientación es que la psicología se había ido concentrando en el estudio de las funciones del hombre, mientras perdía de vista al hombre mismo; se dedicaba a lo secundario y periférico y descuidaba lo primario y esencial, es decir, todo aquellos que es más estrictamente humano.

Entonces no es de extrañarse que esto se manifieste en el campo de la educación especial, con psicólogos que están mas preocupados por “los problemas de aprendizaje” que por “los niños con problemas de aprendizaje”

Según esta orientación, las ciencias serían disciplinas *nomotéticas*, es decir, que estudiarían solamente leyes de amplia aplicación, preferiblemente universales, y la individualidad sería estudiada solamente por la historia, el arte o la biografía cuyos métodos son *ideográficos* (Martínez op cit).

No obstante, como señala Martínez (op cit) el estudio de la individualidad puede alcanzar también una “universalidad” o generalidad en algún aspecto y en alguna medida, nada despreciable en cuanto a su importancia y utilidad. Por ejemplo, el estudio profundo de un individuo puede evidenciar una estructura personal con un conjunto de rasgos y disposiciones peculiares que, aunque pertenecen únicamente a esa persona, describen y pueden predecir e incluso ayudar a “controlar” su conducta a lo largo de un extenso período de su vida. Aquí tendríamos un tipo de universalidad “temporal” que puede ser más útil en relación

en el individuo, que la universalidad “espacial” o “extensional”, referida a un elemento de muchos sujetos.

Este mismo autor señala los que de acuerdo con su experiencia personal considera como los aspectos característicos de la concepción humanista del hombre:

1. El hombre vive subjetivamente
2. La persona está constituida por un núcleo central estructurado.
3. El hombre está impulsado por una tendencia hacia la autorrealización
4. El hombre es más sabio que su intelecto
5. El hombre posee capacidad de conciencia y simbolización
6. Capacidad de libertad y elección
7. El hombre es capaz de una relación profunda
8. El hombre es capaz de crear
9. El hombre busca un sistema de valores y creencias
10. Cada persona es un sistema de unicidad configurada.

### **3.4 ¿Cómo vincularlos?**

En la práctica esta vinculación estará dada por dos aspectos: 1) la capacidad del terapeuta de responder profesionalmente de forma clínica a las producciones afectivas espontáneas del niño durante la sesión de trabajo y 2) la creación de un clima de trabajo pedagógico que permita el aprendizaje significativo.

Para cubrir ambos aspectos el terapeuta deberá tener entrenamiento en psicología clínica, en este caso en particular en el modelo centrado en la persona, y la psicoterapia gestalt además de conocimientos sobre el trabajo pedagógico con niños que presentan problemas de aprendizaje, así como de la forma en que el modelo centrado en la persona ha sido aplicado a la educación regular.

Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior Rogers (op cit), considera que la posibilidad de adaptar a la educación el proceso de aprendizaje que se produce en la psicoterapia parece prometedora si se facilita un aprendizaje significativo trasladando los siguientes elementos de la terapia centrada en el cliente (ya descritos con anterioridad) hacia la experiencia de aprendizaje escolar, de la manera siguiente:

<b><i>En terapia</i></b>	<b><i>En terapia educativa</i></b>
<i>Frente a un problema</i>	<i>Partir de problemas percibidos como reales</i>
<i>Coherencia</i> <i>Respeto positivo e incondicional</i> <i>Comprensión empática</i>	<i>La autenticidad del docente-terapeuta en su relación con los niños</i> <i>Aceptación y comprensión del niño</i>
	<i>Provisión de recursos</i>

Facilitándose así la expresión de sentimientos, mismos que serán recibidos por el terapeuta y trabajados en la medida que el niño lo necesite y permita.

En el capítulo siguiente se abordará la forma en la cual lo anterior se estructuró para dar forma a la metodología empleada en esta tesis.

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGÍA**

Los niños con problemas de aprendizaje son generalmente remitidos por haber obtenido calificaciones reprobatorias o haber reprobado una o varias veces el año escolar, sin embargo, el trabajo con ellos no puede limitarse al aspecto cognitivo, como de forma general se hace atacando a los procesos de atención, memoria, percepción, entre otros, que se han considerado como necesarios para un desempeño satisfactorio en el ámbito escolar, dado que el proceso de aprendizaje no se limita únicamente a los procesos cognitivos, sino, que en este proceso se encuentra involucrado el niño de manera global, es decir intervienen sus afectos, sus emociones y sus intereses.

De acuerdo con lo anterior se vuelve necesario considerar el aprendizaje y los problemas de aprendizaje como la vivencia que son para quienes se encuentran atravesando estos procesos. Esto implica considerar tanto los procesos cognitivos, como los procesos afectivos de quien aprende, es decir, el miedo o la ansiedad que pueda experimentar ante la realización de cierta actividad, la frustración ante el fracaso, la impotencia experimentada ante la incapacidad de desarrollar nuevas formas de responder y afrontar las dificultades, que finalmente pueden desembocar en la indiferencia o la evitación de ciertas actividades, en un afán de mantener un concepto positivo de sí mismo.

Para poder trabajar con todo lo anterior es necesario en principio una metodología que nos permita acceder a la vivencia del niño o niña, contemplar el problema de aprendizaje tal como lo experimentan ellos, pero además será preciso acceder a esta vivencia de forma respetuosa.

Ya que como menciona Martínez “el hombre comienza su labor cognoscitiva tomando conciencia de su mundo interno experiencial, de sus vivencias...También percibe el mundo externo de acuerdo con su realidad personal y subjetiva (sus necesidades, sus deseos, aspiraciones, valores, sentimientos, etc.), es decir, con un enfoque “de-adentro-hacia-afuera “ (1982, pp 71).

Debido a lo anterior la orientación a seguir deberá ser fenomenológica, en el sentido de abrirse al mundo tal como lo experimenta el niño. Y no directiva, tratando al niño o niña con una “incondicional consideración positiva” y respeto de sus sentimientos. Demostrándole que se le entiende y ayudándole a entender sus propios sentimientos con más claridad al reflejar de una manera no enjuiciadora lo que el niño o niña ha dicho (Vopp, op cit).

Para la consecución de los objetivos de este trabajo, en concordancia con el modelo elegido, se empleará una metodología cualitativa, en específico el método fenomenológico.

Para Martínez (1993) el método fenomenológico es el ideal para estudiar realidades cuya naturaleza y estructura peculiar solo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta. Puesto que la fenomenología y su método nacieron y se desarrollaron para estudiar estas realidades como son en sí, por lo cual se permite que éstas se manifiesten por si mismas sin constreñir su estructura desde fuera, sino respetándola en su totalidad. La fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre.

La fenomenología no excluye de su objeto de estudio nada de lo que se presenta a la conciencia; sin embargo, por otro lado desea aceptar solo lo que se presenta y, precisamente, así como se presenta. Y este punto de partida es puesto como base debido a que el hombre solo puede hablar de lo que se le presenta en su corriente de conciencia o de experiencia (Martínez, op cit).

De acuerdo con Martínez (op cit) el método fenomenológico consiste en cuatro etapas, a saber:

1) Etapa previa: Clarificación de los presupuestos

Dado que de forma general existen ciertos presupuestos que determinan el curso de todo razonamiento o investigación, es necesario reducir los presupuestos básicos a un mínimo y tomar plena conciencia de la importancia de aquellos que no se pueden eliminar. Entre los presupuestos relacionados con el tema que se desea estudiar, habrá ciertos valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjeturas e hipótesis. Es necesario hacer patentes estos puntos de partida y precisar su posible influencia en la investigación.

2) Etapa descriptiva

Esta etapa se divide en tres partes que consisten en: a) elegir la técnica o procedimiento apropiado; b) realizar la observación, entrevista, cuestionario, etcétera, repitiendo las observaciones cuantas veces sea necesario para captar todo lo dado y no solo aquello que nos interesa; c) elaborar la descripción protocolar para producir una descripción del fenómeno que refleje claramente el evento tal cual se presento.

3) Etapa estructural

El objetivo central de esta etapa es revisar las descripciones incluidas en los protocolos, y consta de siete pequeños pasos: a) lectura general de la descripción de cada protocolo; b) delimitación de las unidades temáticas naturales; c) determinación del tema central que domina cada unidad temática ; d) redacción del tema central en lenguaje científico; e) integración de todos los temas centrales en una estructura descriptiva ; f) integración de todas las estructuras particulares en una estructura general; g) entrevista final con los sujetos estudiados.

#### 4) Discusión de los resultados

Esta última etapa tiene por objeto relacionar los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores, para entender las diferencias y de ese modo, llegar a una integración mayor y a un enriquecimiento del “cuerpo de conocimientos” del área estudiada. Es importante señalar que los resultados no aparecen en forma numérica, ya que se va directamente al significado del fenómeno por un método que explora de manera sistemática y directa el significado, sin pasar por la medida. Los datos no se toman aislados sino que su correcta interpretación requiere ubicarlos en el contexto en el que ocurren para comprender su significado funcional. De esta manera, para entender la estructura hay que tomar en cuenta no el elemento sino la red de partes, mismas que pierden su característica de unidad al ubicarse en el contexto de la totalidad de elementos, donde adquieren un significado mucho más amplio. Los elementos se relacionan con las otras partes a través de múltiples interacciones, donde poco a poco van adquiriendo una función que solo se explica en la conjunción de las partes con el todo.

#### **4.1 Sujetos**

Participaron 4 niños dos de sexo femenino y dos de sexo masculino, que cursaban el 5º grado de primaria, y tenían 10 años de edad, cuyas madres solicitaron el servicio por iniciativa del maestro y que al momento de la intervención no estaban recibiendo terapia clínica ni pedagógica. Se eligió este grado en particular y el rango de edad, debido a que en este período es cuando se hacen más evidentes y obstaculizantes las dificultades de aprendizaje en los niños, por los contenidos académicos que se revisan en clases.

## 4.2 Escenario y Materiales

Las sesiones se llevaron a cabo en un consultorio de aproximadamente 6 mts cuadrados, que cuenta con 2 sillas, una mesa, 4 cojines, dos repisas, un baúl con juguetes y dos cajas con materiales.

Los materiales que se emplearon fueron: una segueta, juguetes, libros y papelería

Juguetes:

10 cavernícolas de plástico

4 muñecos de trapo (dos figuras masculinas y dos femeninas)

7 cochecitos (3 ambulancias, 3 de bomberos, 1 grúa)

Animales de plástico (león, elefante, 6 dinosaurios, 2 hipopótamos, perro, gato, delfín, 2 panteras, cocodrilo, sapo y águila)

5 árboles de plástico

4 soldados de metal

2 pelotas

3 muñecos de peluche (perro, mapache y tigre)

1 juego de doctor

2 muñecos de plástico con figura humana

1 muñeca de plástico con figura humana

1 caja registradora para Barbie

1 casita japonesa poly pocket

1 mini casita de muñecas

1 comedor para muñecas

1 batidora y una licuadora de plástico

1 kiosko

1 silla de dentista para barbie

1 trailer

1 títere de tucán

## Libros:

24 tomos de la enciclopedia de Disney

4 cuentos infantiles (el patito feo, el doctor, el alborotador y la magia de mickey mouse)

La enciclopedia practica de la lengua española tomo II

Libro de texto gratuito de matemáticas para cuarto grado de primaria

Libro de texto gratuito de orientación educativa de primer grado de secundaria

Cualquier libro que el niño quiera llevar

## Papelería

4 lápices del número 2

10 plumas de colores

Lápices de colores

Crayolas

6 plumones

12 plumines

4 cajas con barritas de plastilina

1 litro de pegamento blanco

4 paletas con acuarelas y pinceles

Hojas de papel de diversos tamaños y colores

2 gomas de migajón

22 tarjetas de cartulina de 7 x 12 cms. Una por cada fonema del español

9 tarjetas con animales desde uno hasta nueve

8 tarjetas con 5, 9, 15 y 21 puntos (dos de cada una)

4 cuadernos forma francesa de cuadro chico

1 regla de 20 cms.

1 tabla de triplay de 40x50 cms

4 tarjetas de cartulina de 7 x 12 cms., una por cada uno de los signos correspondientes a las operaciones aritméticas (suma, resta, multiplicación y división)

### **4.3 Procedimiento**

Para cada caso se realizaron un mínimo de 12 sesiones y un máximo de 22, con duración aproximada de una hora cada una, las primeras dos, destinadas a realizar el encuadre y diagnóstico del niño se describen abajo; en las 10 restantes se aplicó el programa de intervención.

En una sesión previa a la intervención con el niño, se realizó una entrevista con la madre del niño, con el objetivo de conocer los datos generales del participante, sus intereses, el motivo por el cual la madre solicitaba la atención, construir la historia de desarrollo de cada niño desde su concepción hasta la actualidad y conocer las demandas y expectativas de la madre con respecto a la intervención.

En la primera sesión de cada niño se realizó una entrevista con él, con el objetivo de conocer sus intereses, si conoce el motivo por el cual es llevado a consulta y las expectativas que tenía con respecto a la intervención. Así como que se familiarizara con el lugar y la terapeuta. Además de realizar una exploración con el fin de observar su ejecución en lectura, escritura y solución de problemas aritméticos para dicha exploración se le pidió a cada niño el material de lectura de su preferencia y su cuaderno de matemáticas.

Con base en las dos sesiones anteriores se elaboró el programa pedagógico para cada niño.

#### **4.4 Aplicación del programa de intervención**

Se trabajó de manera individual con cada participante a lo largo de 10 semanas, en sesiones semanales de aproximadamente una hora de duración. Adicionalmente cada niño debió cumplir con ciertas tareas a realizar en su casa, las cuales consistieron en ejercicios equivalentes a los realizados durante la sesión.

Los ejercicios que el niño demostró ser capaz de realizar sin ayuda en la sesión, los realizó también de manera independiente en casa, con el fin de reforzar dicha habilidad, mientras que los ejercicios para los cuales necesitó ayuda en la sesión, los realizó con ayuda de la madre o cualquier otro integrante de la familia de su elección, con el fin de que el niño adquiriera la habilidad de hacerlos por su cuenta. Para esto se enseñó a las madres la forma de proporcionar su ayuda, al final de cada sesión. El niño hizo también con su madre los ejercicios que implicaban dictado o lectura en voz alta.

El objetivo general de la intervención clínico-pedagógica se enfocó en el aspecto en el cual cada niño o niña mostró mayor desventaja y que representaba mayor problema para el desempeño de éste dentro de la escuela. De este objetivo se desglosaron 10 objetivos específicos a cubrir, uno en cada sesión. Tanto el objetivo general como los específicos fueron discutidos y asentados de común acuerdo con el niño o niña en cuestión.

El programa correspondiente a cada sesión incluyó el objetivo a alcanzar, así como las actividades, técnicas a emplear y los materiales tentativos que se usarán. En caso de no alcanzar el objetivo planteado para la sesión en el transcurso de la misma o después de la realización de las tareas para casa, se continuó trabajando en él hasta que fué alcanzado y solo entonces se pasó al siguiente objetivo. En tales casos se trabajaron con el niño las sesiones que

fueron necesarias para cubrir los 10 objetivos, incrementándose su frecuencia a dos sesiones por semana.

### *Técnicas utilizadas*

Entre las técnicas que se utilizaron se encuentran el dibujo proyectivo, la fantasía, el modelado con plastilina, pintura digital, escritura y lectura significativa, es decir, todo el material para el trabajo pedagógico que se realizó con los niños expresó sus emociones, afectos o intereses respecto al momento actual de sus vidas. Puesto que el modelo centrado en la persona marca ciertas condiciones para lograr un aprendizaje significativo, entre ellas las arriba mencionadas que podrían englobarse en el rubro denominado por Rogers (op cit), construcción sobre problemas reales, las otras tres condiciones mencionadas por Rogers son las que consideró como las tres actitudes básicas para lograr un clima propicio para el aprendizaje, estas son: la empatía, la coherencia o autenticidad y el respeto positivo e incondicional de la otra persona, en este caso, del niño.

Lo anterior implica que no se sancionó de ninguna forma las respuestas incorrectas o errores de los niños y por el contrario se puso énfasis en los aciertos y logros de cada uno. Alentando a los niños a superar sus fracasos, realizando nuevos intentos con ayuda de la terapeuta de ser preciso.

Adicionalmente a esto, en cualquier momento de la sesión que el niño expresó alguna emoción con respecto del trabajo escolar de manera espontánea, le fue reflejada usando uno o varios de los tres tipos de reflejos (reflejo de contenido, de sentimientos o corporal) de la técnica rogeriana.

Para la realización de tareas en casa se utilizó la técnica de elaboración de contratos descrita por Rogers (op cit). Ya que como menciona el autor éste es un recurso muy flexible que da seguridad y responsabilidad al estudiante dentro de una atmósfera de libertad. Además de permitir evaluar a los niños sobre la base

de una opinión compartida acerca de aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Dando la oportunidad de participar en las decisiones sobre su propia evaluación (Rogers, op cit).

Los contratos proporcionaron actividades, que ayuden a los niños a alcanzar metas cognitivas. Además este recurso tiene la ventaja de que se los puede emplear en cualquier asignatura y en cualquier nivel de estudios.

Un contrato incluía los siguientes aspectos: objetivo, actividades a realizar, tiempo que se dedicaría a cada actividad, contactos telefónicos entre la terapeuta y el niño, evaluación, recursos posibles, conocimientos o habilidades que se reforzarían, firmas del participante y la terapeuta.

Una vez que el contrato se escribía, ambas partes debieron tratar de ajustarse a él. El plazo para la revisión de cada contrato dependía del tiempo transcurrido entre sesión y sesión, pero el contacto telefónico se realizó en el tiempo marcado por cada niño. Es importante señalar que se va realizaron los contactos telefónicos con los niños para comprobar como iban las cosas, es decir, para averiguar si el contrato era demasiado difícil o si, por el contrario era demasiado fácil y no alcanzaba a mantener vivo el interés.

Las actividades contempladas en los contratos fueron variadas, se sugirió lectura, dibujo, entrevistas, exposición oral, informes escritos y películas, y fue decisión de cada niño la o las actividades a realizar en cada ocasión.

Elementos de un contrato:

- a. Decidir si la fecha de realización de cada actividad y su duración.
- b. Detallar los recursos (materiales e información)
- c. Estipular contactos telefónicos entre una sesión y otra con el niño para conocer sus progresos o dudas.
- d. Prever la forma en que será evaluada la tarea.

Las siguientes preguntas debieron estar claras para ambas partes antes de firmar el contrato:

1. ¿Cuál es la tarea cuya realización estipula el contrato?
2. ¿Quién la llevará a cabo? ¿Qué obtendrá el niño a la finalización del contrato?
3. ¿Cuál será su provecho? (Qué conocimientos o habilidades habrá incorporado a su acervo?)
4. ¿Qué criterios de evaluación se utilizarán en el caso de los dos incisos precedentes?
5. ¿Qué recursos serán necesarios?
6. ¿Dónde podrá hallar recursos el participante sobre la base de su propio esfuerzo?

### *Sistema motivacional*

Se utilizarán estímulos sociales como “eso es, nombre del niño”, “muy bien”, “bien hecho”, “exacto”, abrazos, palmadas o abrazos. Dependiendo del clima emocional y del logro obtenido.

### *Sistema de registro*

A lo largo de cada sesión se realizó un registro anecdótico de lo ocurrido durante ella, además de que se conservaron todos los ejercicios realizados por el niño, para analizarlos en caso de ser preciso. Los resultados de cada niño se analizarán a continuación cuantitativa y cualitativamente, es decir, que se tomará en cuenta tanto las respuestas correctas e incorrectas, como el procedimiento seguido por cada niño para llegar a dichos resultados.

## **4.5 Resultados**

### **JONATHAN** **ENTREVISTA CON LA MADRE**

Primero se realizó el encuadre con la madre, en el cual se le explicaron las características del servicio, como costo, duración, objetivos y metodología. Así como en que consistiría la participación de cada uno (mamá, hijo y terapeuta), el horario de atención y el uso que se le daría a la información que ella y Jonathan me proporcionarían.

Posteriormente se realizó la entrevista con la señora Raquel, con el objetivo de conocer los datos generales de Jonathan, sus intereses, el motivo por el cual la madre solicita la atención, construir la historia de desarrollo de cada niño desde su concepción hasta la actualidad y conocer las demandas y expectativas de la madre con respecto a la intervención. Finalmente se acordó el horario en el que asistiría al servicio.

#### **Datos personales**

Nombre del niño: Jonathan

Fecha de nacimiento: 25/11/95

#### **Familia**

Madre

Edad: 25

Escolaridad: 2º. de secundaria

Ocupación: Hogar

Padre: (padraastro)

Edad: 28

Escolaridad: secundaria

Ocupación: obrero

Hermanos:

Jazel de 4 años, Jaeli de un año y medio y Jared de 3 meses (medios hermanos)

Otras personas que viven en el domicilio:

Abuela, 54 años se dedica al hogar, abuelo de 52 años, es albañil, un tío de 24 años, también albañil, un tío de 19 años, estudia la preparatoria y un primo de 24 años que trabaja recolectando basura.

El domicilio que consta de 4 habitaciones cuenta con todos los servicios aunque el agua les llega a través de pipas. La familia nuclear de Jonathan vive en una de las cuatro habitaciones.

### **Motivo de consulta**

Su madre lo trajo a consulta porque el maestro ya lo había mandado en otra ocasión para que recibiera atención, ya que lo describe como hiperactivo y dice no poder tenerlo quieto con nada, observación que ya le habían hecho desde el kinder, además de que pega y hace bromas pesadas a sus compañeros, aunque su mamá está conciente de las características de escritura y lectura de Jonathan, no las mencionó como motivo de consulta hasta que se le señalaron.

### **Desarrollo**

La señora Raquel tuvo un embarazo de 9 meses que describe como normal, aunque a veces se deprimía y lloraba de cualquier cosa. Su parto fue sin complicaciones y por vía vaginal.

Jonathan camino a la edad de un año un mes y tuvo control de esfínteres a los dos años y medio, su mamá señala que él es el que mas rápido ha hablado de sus hijos y que a los 3 o 4 años ya dominaba bien la r. No ha tenido enfermedades graves ni ha tenido que ser hospitalizado.

### **Historia escolar**

Con respecto a su historia escolar, su madre dice que iba bien en el kinder y hasta que llegó a tercero de primaria, pues aunque los maestros y ella misma lo describían como inquieto obtenía promedio de 8.4 a 9, pero en cuarto y quinto bajó su promedio a 7.5, también señala que a veces aprende las cosas pero las olvida o se distrae con cualquier cosa. A su consideración las materias que más le gustan son ciencias naturales y matemáticas, materia en la que considera que tiene un buen desempeño, mientras que las materias que menos le agradan son Historia y Geografía.

Las tareas para casa las realiza solo, pero su mamá lo ayuda si lo necesita, no tiene horario fijo para hacerla y es necesario que su mamá le recuerde que debe hacer la tarea para que la haga, pues en ocasiones se le olvida o dice que no tiene tarea, a veces se sienta a hacerla y no se levanta hasta que la termina y la hace rápido cuando quiere salir a jugar, si no, da largas para acabarla, pero es preciso que su mamá lo vigile, de lo contrario se sale a jugar.

### **Relaciones interpersonales**

Su madre considera que la relación que lleva con Jonathan es de confianza pero considera que la relación con su padrastro es más cercana. Su padre biológico los dejó cuando Jonathan tenía dos años y medio, su mamá dice que cuando era pequeño lloraba porque quería ver a su papá, Jonathan lo ve y también a su nueva familia, puesto que viven en la misma colonia, pero llevan una mala relación, en el sentido de que su papá lo ignora y su nueva pareja le hace malas

caras. Tiene una buena relación con sus hermanos más pequeños, a los que cuida, sin embargo, con la hermana que sigue de él pelea mucho. La relación con sus abuelos es buena, dice que es a quienes acude cuando ella lo regaña, con su tío más joven pelea mucho y considera que le tiene celos, con el más grande y con su primo casi no tiene relación.

Amigos en la escuela tiene uno o dos amigos, pues los demás niños lo provocan mucho, con sus vecinos se lleva bien y convive con niños de su edad y mas grandes. Las relaciones que ha llevado con sus maestros han sido respetuosas y quería a la maestra que tuvo en el primer año de primaria, sin embargo la relación con la maestra del cuarto año fue distante. Entabla relaciones con niños desconocidos fácilmente, su mamá lo describe como amiguelo, mientras que con los adultos casi no lo hace.

### **Alimentación**

Su mamá considera que la alimentación de Jonathan es buena, por lo general come comida casera y también le mandan comida de su casa para la hora del recreo y en ocasiones cuando no lo hace le da dinero para que compre tacos. Sus alimentos favoritos son el picadillo, las tortas y en especial el pan, los alimentos que no son de su agrado, son la carne roja y el caldo de verduras.

### **Vida cotidiana**

En un día común Jonathan se levanta a las seis y media, se viste o se baña, se arregla solo y desayuna, si le da tiempo tiende su cama, si no, lo hace cuando regresa de la escuela, su mamá lo lleva a la escuela, lo recoge una de sus amigas y lo lleva al kinder donde estudia su hermana y ahí se encuentra con su mamá, cuando llega de la escuela ve la televisión y se encarga de hacer mandados o de barrer, como entre las 2 y las 4 de la tarde, hace su tarea, sale a jugar, se mete a

cenar entre 8 y 9 de la noche y se acuesta a dormir, aunque le gusta desvelarse viendo televisión.

Su mamá señala que se mueve mucho al dormir pero no tiene pesadillas, a veces moja la cama, en temporadas es una vez por semana o una vez al mes, y aunque desde Diciembre del 2005 ya no lo hacía, el sábado anterior a la entrevista lo hizo de nuevo.

Sus obligaciones dentro de la casa son tender su cama, hacer mandados y a veces cuida al bebé o a sus hermanitos cuando su mamá sale, barre el cuarto y la cocina y cuando lo castigan también el cuarto de su tío.

Lo que mas le gusta hacer a Jonathan es jugar fútbol, ver la televisión y quiere que le compren un play station.

### **Percepción de la madre y expectativas de la intervención**

Su mamá lo describe como inquieto en la escuela y en la casa y señala que solo cuando está presente la maestra se queda quieto.

Y espera que Jonathan cambie las conductas que señala el maestro y se siente en parte responsable de ellas, por ser muy gritona y desesperarse rápido. Aunque también considera que los maestros han encasillado a Jonathan en ese rol.

## **ENTREVISTA CON JONATHAN**

En la primera sesión de Jonathan se le realizó una entrevista, con el objetivo de conocer sus intereses, si conoce el motivo por el cual es llevado a consulta y las expectativas que tiene con respecto a la intervención. Así como familiarizarse con el lugar y la terapeuta. Además de realizar una exploración con el fin de observar su ejecución en lectura, escritura y solución de problemas aritméticos para dicha

exploración se le pidió que trajera el material de lectura de su preferencia y sus cuadernos de matemáticas y español.

Me presenté con Jonathan y lo invité a sentarse, le pregunté si sabía el motivo por el cual lo habían traído y quien era yo, me dijo que sabía que yo era psicóloga y después riéndose dijo que su mamá le había dicho que venía para que le pusieran una camisa de fuerza, pero que después le aclaró que era una broma y que venía a una platica.

Se realizó un encuadre similar al que se hizo con su mamá, en el cual también se le explicaron las reglas a seguir en el consultorio y para el uso de los materiales.

Jonathan comentó que le gusta jugar fútbol, leer y hacer dibujos y que en el último partido de la escuela había metido uno de los cinco goles que anotaron, que su equipo favorito es el América y que hizo un dibujo en su cuaderno de dibujos donde se veía su escudo y una chiva explotando.

Dijo que en la escuela es inquieto y se distrae debido a que sus compañeros lo provocan mucho y por eso los arremete.

Jonathan me mostró él mismo sus cuadernos mientras me iba explicando en que consistían algunas actividades de las realizadas, es decir, si fueron copias de pizarrón, resúmenes o dictados, hizo lo mismo con el cuaderno de matemáticas deteniéndose en los ejercicios con fracciones, donde señaló que aun le cuestan trabajo, sin embargo, pude observar que ha mejorado en esa área. Sus apuntes son ordenados, limpios y con buena caligrafía. El material de lectura que trajo fue un cuento llamado "los zapatos desobedientes" que le regaló su mamá y leyó en voz alta con agrado. Al término de la exploración de su lectura y escritura, se invitó a Jonathan a explorar el lugar, lo cual hizo de inmediato abriendo y sacando todo lo que encontró, pero devolviéndolo a su lugar antes de irse.

## **Evaluación del desempeño escolar**

Jonathan tiene un buen desempeño en matemáticas obtiene calificaciones globales de 8 y 9, aunque en los ejercicios que realiza en el salón de clases sus calificaciones mas frecuentes son de 9 y 10, además de manifestar que es una materia de su agrado.

Sin embargo, en su escritura tanto si se trata de copia, dictado o redacción espontánea, presenta faltas de ortografía frecuentes haciendo un uso inadecuado de la *h*, y confundiendo letras que tienen el mismo fonema: *c,s,z, j,g, v,b, y, ll*; en ocasiones junta dos palabras al escribir o separa las palabras a la mitad, además de omitir a veces algunas letras, principalmente en diptongos o en consonantes compuestas: *tr, pl, bl*, etc, casos en los que escribe únicamente la primera consonante; otra característica de la escritura de Jonathan es el escribir las palabras incompletas, omitiendo por ejemplo la última sílaba.

Su lectura es fluída, pero cambia de lugar las letras en algunos diptongos o coloca el diptongo en la silaba anterior, se salta palabras al comienzo del renglón y omite letras.

## **Programa de intervención**

Con lo observado en la evaluación de Jonathan y las entrevistas, se diseñó un programa de intervención que desarrolla las gnosias visuales, los procesos de integración gnósico-práxica y corrige automatismos unitarios, con lo que se pretende que Jonathan aprenda la representación completa y correcta de las palabras, las separe en donde corresponde y corrija los errores de ortografía, para lograrlo deberán cubrirse los objetivos que se señalan a continuación.

*Objetivo pedagógico general:*

Jonathan leerá y escribirá respetando los espacios entre cada palabra, reproduciendo sus grafemas y fonemas sin añadir, omitir o sustituir sílabas.

*Objetivos específicos:*

1. Facilitar en Jonathan el darse cuenta de los espacios entre las palabras, las leerá y copiará respetándolos.
2. Facilitar en Jonathan el darse cuenta de los espacios entre las palabras, las leerá y escribirá respetándolos.
3. Facilitar en Jonathan el darse cuenta de que las palabras son sonidos o letras que representan simbólicamente cosas o fenómenos del entorno, relacionando palabras de su elección con lo que representan.
4. Facilitar en Jonathan el darse cuenta de que para interpretar o representar algo mediante palabras es preciso atender cuidadosamente a una secuencia de signos e interpretará un texto de su autoría analizándolo paso a paso
5. Jonathan representará algo de su elección (objeto, persona, lugar, animal, recuerdo, fantasía, etc.) haciendo uso de las palabras apropiadas
6. Jonathan explicará los pasos que siguió en la construcción e interpretación de un texto de su autoría o de su elección.
7. Se facilitará en Jonathan el darse cuenta de los cambios semánticos de las palabras al escribirlas con errores ortográficos.

8. Sesión 8. Jonathan memorizará y reproducirá oralmente y por escrito algunas palabras de ortografía difícil para él y al menos una regla ortográfica para cada letra (c,z,s,h,j,g,v,b,y,ll).
9. Jonathan aplicará las reglas ortográficas que conoce.
10. Se hará un recuento de lo aprendido durante el programa y se llevará a cabo el cierre de la intervención.

*Objetivos clínicos:*

En cada una de las sesiones se cumplirán al menos uno de los siguientes objetivos:

1. Ampliar el autoconcepto
2. Expandir el darse cuenta
3. Aprendizaje de habilidades

### ACTIVIDADES PLANEADAS PARA ALCANZAR CADA OBJETIVO

sesión	objetivo	técnicas	actividades	materiales
1	Facilitar en Jonathan el darse cuenta de los espacios entre las palabras, las leerá y copiará respetándolos.	Dibujo Dictado Lectura en voz alta  Copia	Jonathan imaginará una historia y la dibujará Jonathan dictará la historia a la terapeuta Jonathan leerá en voz alta lo escrito por la terapeuta dando un golpe entre cada palabra. Jonathan encerrará en un círculo la parte del relato que describa cada cuadro del dibujo y después lo copiará utilizando una señal para marcar los espacios.	Hojas de papel Cuaderno Lápiz Pluma Colores, crayolas, plumines
2	Facilitar en Jonathan el darse cuenta de los espacios entre las palabras, las leerá y escribirá respetándolos.	Lectura en voz alta  Modelado con plastilina Redacción espontánea	Jonathan explicará los ejercicios que realizó de tarea y después los leerá en voz alta, para el primer ejercicio dará un golpe entre cada palabra, en el segundo contará “uno” en voz alta, entre cada palabra y en el tercer ejercicio realizará el conteo mentalmente. Jonathan modelará la o las figuras de su elección con plastilina y platicará algo acerca de ellas. Jonathan dividirá su relato en tres partes, en la primera usará una marca para señalar los espacios, en la segunda dirá la palabra “espacio” antes de escribir la siguiente palabra y finalmente escribirá repitiéndose la palabra “espacio” en silencio.	Ejercicios realizados por J. de tarea  Plastilina  Hojas de papel  Lápiz Pluma Colores, crayolas, plumines

sesión	objetivo	técnicas	actividades	materiales
3	Facilitar en Jonathan el darse cuenta de que las palabras son sonidos o letras que representan simbólicamente lo que percibimos relacionando palabras de su elección con lo que representan.	Continuo de conciencia  Dibujo  Emparejar palabras y dibujos  Análisis de palabras	Se le explicara a Jonathan que para la actividad dividiremos lo que puede percibir en 3 zonas (interna, externa y fantasía) y se le pedirá que con los ojos cerrados las explore y diga lo que puede percibir, poniéndole el ejemplo antes de empezar. Jonathan elegirá 10 cosas de las que percibió y las dibujará con ayuda de la terapeuta en el pellón pegado en la pared. Jonathan escribirá en fichas las palabras que representan 5 de los 10 dibujos y las pegará debajo, y asignará oralmente la palabra que corresponde a los otros cinco tocándolos al mismo tiempo con la mano. Jonathan analizará las semejanzas y diferencias de las 10 palabras que eligió	Cojines Fichas de trabajo 2 metros de pellón plumines y crayolas
4	Facilitar en Jonathan el darse cuenta de que para interpretar o representar algo mediante palabras es preciso atender cuidadosamente a una secuencia de signos e interpretará un texto de su autoría analizándolo paso a paso	Fantasía  Dictado  Análisis de texto	Se le pedirá a J. que se ponga cómodo y que juntos imaginaremos algo, se le contará la fantasía: "mi lugar" de Oaklander (2004) Págs. 3 y 4 Después de dibujar su lugar y comentarlo, se le pedirá a J. que dicte un relato sobre el mismo incluyendo su descripción y sensaciones. Se escribirá el relato en pliegos de papel bond que se pegarán en la pared, para que J. lo lea analizándolo cuidadosamente y señalando primero los espacios y palabras que se usaron, después el orden de las letras que se emplearon para construir las palabras y finalmente especulando, lo que habría pasado si se cambiara el orden de alguno de esos elementos.	3 pliegos de papel bond de cuadro grande plumines y crayolas

sesión	objetivo	técnicas	actividades	materiales
5	Jonathan representará algo de su elección (objeto, persona, lugar, animal, recuerdo, fantasía, etc.) haciendo uso de las palabras apropiadas	Representación  Exposición  Redacción	Jonathan elegirá algo para representar haciendo uso de los elementos del consultorio durante 10 minutos.  Jonathan expondrá oralmente como es y que le hace sentir lo que eligió.  Jonathan elaborará un texto sobre su vivencia	Lápices, plumas, colores, papel  elementos del consultorio
6	Jonathan explicará los pasos que siguió en la construcción e interpretación de un texto de su autoría o de su elección.	Elegir tema  Lluvia de ideas  Planeación  Carta	Jonathan elegirá un tema sobre el que le gustaría trabajar o jugar.  Jonathan dictará a Carolina todo lo que le venga a la mente sobre el tema, elegirá una persona a la cual comunicarle lo anterior, agregará o quitará ideas para adecuarlo al destinatario  Jonathan mencionará y escribirá los requisitos que debe cubrir su texto para que la persona a quien va dirigido lo pueda entender.  Jonathan redactará la carta para la persona que eligió	Cuaderno, lápices, plumas, hojas

sesión	objetivo	técnicas	actividades	materiales
7	Facilitar en Jonathan el darse cuenta de los cambios de significado de las palabras al escribirlas con errores ortográficos	Lluvia de ideas  Escribe lo que dices y di lo que escribes  cambio de ortografía	Jonathan elegirá una actividad a realizar durante 10 minutos y después dirá sobre ella todo lo que se le venga a la mente.  Jonathan escribirá cada palabra mencionando el fonema que corresponde a cada sílaba.  Se cambiará la ortografía de las palabras y se facilitará a Jonathan el darse cuenta del cambio de significado que tienen.	Papel, lápices, cuaderno, plumas, plumines, cualquier objeto del consultorio
8	Memorizar y reproducir oralmente y por escrito algunas palabras de ortografía difícil para él y al menos una regla ortográfica para cada letra (c,z,s,h,j,g,v,b,y,ll)	Rimas  Yo propongo...	Jonathan revisará una lista de palabras para cada una de las letras mencionadas y memorizará al menos una regla para cada una de las letras inventando una rima o canción.  Jonathan propondrá al menos una forma de saber como se escribe una palabra de la que tenga duda y una forma de recordarla después.	Tomo uno de la enciclopedia práctica de la lengua.  Hojas. Lápices, colores, crayolas.

sesión	objetivo	técnicas	actividades	materiales
9	Aplicar las reglas ortográficas que conoce	Juego libre  Narración  Escritura	Jonathan elegirá una actividad para realizar durante 10 min.  Jonathan narrará su actividad mientras la realiza y la graba  Jonathan escuchará su grabación y escribirá las palabras con la ortografía correcta	Grabadora de voz, lápices, plumines, plumas, cuaderno, cualquier objeto dentro del consultorio
10	Hacer un recuento de lo aprendido durante el programa y cerrar la intervención.	Recuento  Valoración de la intervención  Entrega de reglas y retroalimentación  Actividad libre	Jonathan y Carolina harán un recuento de lo aprendido.  Jonathan reflexionará sobre la utilidad de lo vivido durante la intervención y lo mencionará  Se le entregarán a Jonathan seis reglas ortográficas por escrito y retroalimentación sobre su desempeño.  Jonathan elegirá una actividad para el cierre de la intervención y comeremos golosinas	Contratos, reglas ortográficas, cheetos, paletas de hielo, cualquier objeto que Jonathan traiga

## **Sesión 1 - Objetivo1**

**17/04/06**

Jonathan llegó entusiasta y apresurado, en cuanto se sentó me mostró un dibujo del cual me había platicado la sesión anterior donde su equipo de fútbol, “las águilas” literalmente hacían pedazos a “las chivas”, y me explicó lo que había dibujado, como que había pedazos del escudo de “las chivas” por todos lados y por otro lado un incendio causado por una explosión y en el centro el escudo de “las águilas” elevándose muy grande. Le dije: parece que los despedazaron, y dijo sonriendo que sí y guardó su dibujo.

Después le expliqué que con lo revisado en sus cuadernos y la sesión anterior pude darme cuenta de que con frecuencia escribía y algunas palabras juntas, que tenía algunas faltas de ortografía y que en ocasiones no completaba las palabras al leer o escribir, y que sobre eso trabajaríamos durante las diez sesiones, le expliqué también que al principio de cada sesión él debería saber cual era el objetivo a lograr y la forma en la que yo proponía alcanzarlo pero que si había alguna actividad con la que no estuviera de acuerdo en realizar no tenía que hacerla y podría proponer otra que le agradara mas.

Le propuse que iniciáramos la sesión dibujando, pero él prefirió construir un escenario con los juguetes, y dos cochecitos que él había traído de su casa, así que primero tomó dos carros de bomberos y una grúa e hizo que sus autos chocaran con la grúa y un carro de bomberos, luego buscó entre los juguetes y sacó unos cavernícolas que estaban en posiciones como levantando palos y rocas y con gestos furiosos e hizo que éstos llegaran a ayudar a los autos a terminar de golpear el carro de bomberos que faltaba y los carros chocados, cuando acabó de acomodarlos en sus lugares, sacó dos ambulancias y dijo que ya venían por los heridos y que ahora los cavernícolas huían para no ser atrapados por la policía, finalmente llegó otra grúa que remolcó uno de los autos que al chocar con otra grúa había quedado debajo de ella, le comente a Jonathan que me parecía que

esos cavernícolas estaban furiosos y dijo que sí volviéndolos a acomodar en los lugares que tenían al golpear los autos; le pedí entonces que me dictara su relato para que después lo leyera en voz alta y por último copiara lo que me había dictado en pequeños pedazos de papel y los colocara cerca del lugar que representaba lo escrito, prefirió escribirlo directo en los papeles, hizo tres y escribió lo siguiente:

*Empeso por un incendio y llegaron despues lo bomberos a aydor a los carros que se estaban incediõndo (sic)*

**(Empezó por un incendio y llegaron después los bomberos a ayudar a los carros que se estaban incendiando)**

*Despues aparecieron otros personas para destruir los carros que estaban ayudando otros tros coros querõn ayudar a los demas y depes oporcian unos personas para que no ayudaron y os enparo a rodíar (sic)*

**(Después aparecieron otras personas para destruir los carros que estaban ayudando otros carros querían ayudar a los demás y después aparecían unas personas para que no ayudaran y los empezaron a rodear)**

*Al último se feron las personas y llegaron las abulosías y las gruas para llevar los coros que estabandestruidos*

FIN (sic)

**(Al último se fueron las personas y llegaron las ambulancias y las grúas para llevar los carros que estaban destruidos)**

Le pedí a Jonathan que me leyera lo que había escrito fijándose solo en las palabras que estaban en el papel y no diciéndome lo que recordaba del relato, lo

hizo con dificultad pues ni siquiera él podía entender muy bien lo que había escrito, le pedí entonces que prestara atención al último papel corrigiera lo que creyera necesario corregir y después lo leyera dando un golpe (que escogió dar en el piso con su lápiz) entre cada palabra. Lo hizo sobre lo que había escrito y aunque no puso acentos ni corrigió faltas de ortografía ya podía entenderse lo que decía, le pedí entonces que lo copiara con las correcciones y que además agregara una señal o marca para los espacios, Jonathan copió lo que se muestra abajo con plumín café y colocó guiones rojos para marcar los espacios.

*Al - último - se - fueron - las - personíitas - y - llegaron - las - ambulocías - y -  
gruas - para - llebar - los - carros - que - estobon - destruídos (sic)*

Le informé a Jonathan que el tiempo se nos estaba terminando y que era momento de anotar la tarea, y que lo haría en un contrato que debía firmar y cumplir y que por ello tendría que estar de acuerdo con las actividades que ahí se escribieran y que igual que en las actividades del consultorio yo le propondría algo y si no estaba de acuerdo él podría cambiarla por otra cosa, siempre y cuando se lograra el objetivo.

## **Sesión 2 - Objetivo 2**

**24/04/06**

Jonathan llegó con su tarea completa y realmente se esmeró en hacerla, puso muchos detalles, aunque confesó un poco apenado que el dibujo apenas lo hizo antes de venir.

Sus representaciones fueron de nuevo sobre policías y delincuentes, en la primera que hizo y que me describió se trataba de una carrera de autos, en este escenario que armó con sus juguetes, comentó: los perdedores insultaron al ganador y rayaron algunos autos, los que traían vehículos lograron escapar de la policía, (estos eran dos muñecos montados en una patineta y una leona), mientras que los que iban a pie estaban a punto de ser atrapados.

El segundo escenario que armó con muñecos de plastilina, era un partido de fútbol donde comentó que el América ganó 3-1 al Cruz Azul y los aficionados empezaron a golpearse y los americanistas golpearon a los contrarios hasta dejarlos en el piso sangrando (había muñequitos tirados, aplastados y algunos con sangre encima y debajo colocada con plastas de plastilina), cuando llegó la policía se los llevó, le pregunté a quienes se llevaban y señaló con su dedo a los del Cruz Azul, le pregunté que pasaba con los del América y dijo que los dejaron ir.

El tercer escenario fue un dibujo hecho con lápices de colores, en el cual había dos hombres que robaban y fueron detenidos 10 años, Jonathan comentó que el que robó se arrepintió a los nueve años y el que conducía el auto, no lo hizo y cuando salieron invirtieron los papeles, pero ahora el arrepentido ayudaba a los policías quitándole el dinero al que antes era su amigo.

Le comenté a Jonathan que en sus maquetas los agresores huían y él señaló que en el fútbol si se los habían llevado y que en el dibujo no ocurría así pues no les había dado tiempo, le dije que tenía razón y que parecía que cuando se enojaban los muñecos reaccionaban golpeando, él asintió con la cabeza, le pregunté si a él alguna vez le había pasado algo similar y dijo que en una ocasión jugando fútbol y cuando le ganó un coche a otro niño se pelearon y que también una vez empujó a una niña y ella lo pateó y luego la niña quiso que su hermano lo golpeará, pero como el niño era su amigo y le expliqué que ella lo había molestado primero, ya no pelearon.

Le pedí entonces que eligiera algo del dibujo que le gustaría ser y dijo que el delincuente que ayudaba al policía, le pedí que intentara hablar como si fuera él, que es lo que este delincuente diría, hablando como el delincuente arrepentido les dijo a los malos que en vez de robar podían pedir las cosas.

Jonathan transcribió en su cuaderno uno de los escritos, leyó en voz alta y marcó los espacios en sus dos primeros escenarios y solo marcó el espacio con un silencio en el tercer escenario. El texto de su cuaderno fue el siguiente:

Enpeso - por - unas - carreras - pero - se - enojaro - los - que - perdieron - y se  
pieliaron. 1 (sic)

Despues - unos - se - fueron - a rallar - unos - carros - por - su - coraje - y - una - que -  
estaba - subida - en - una - leona - y diciendo - por fin - e - podido - rallar - un -  
carro - y - otro - con - su - guitarra - cantando. 2 (sic)

Al - último - se - fueron - las - personas - que - rallaron - los - carros - despues -  
llegaron - los - polisías - y - le - pregutaro - a - un - niño - sí - los - abía - bisto - y -  
digo - que - no - los - abía - bisto - y - epes - abusar - a - los - responsables - y - biero  
- a - unos - que - iban - corriendo - y - pesaron - que - eran - ellos. (sic)

Para esta sesión estaba planeado realizar modelado con plastilina para después hacer otro ejercicio como los que había hecho Jonathan de tarea, sin embargo, la revisión de los escenarios que Jonathan trajo ocupó todo el tiempo, y como había realizado ya correctamente los ejercicios, se llevó de tarea lo que faltaba y se pospuso el pedirle que viniera a una sesión extra, hasta ver como realizaba la tarea.

### **Sesión 3 - Objetivo 2**

**24/04/06**

Jonathan realizó completa su tarea y dejó los espacios entre todas las palabras sin necesidad de señales.

Para la sesión de hoy se continuó con el trabajo en plastilina pendiente la sesión anterior, Jonathan decidió hacer una casa, cuando terminó de hacerla dijo que la

había hecho en colores, azul, rojo, café y blanco porque esos eran sus colores favoritos, le pregunté quien vivía en su casita y dijo que era la casa de unos vecinos y que no los conocía a todos pero que creía que se llamaban Jeny, Moyses, Silvia y Bertha, le pregunté como había decidido hacer esa casa y dijo que solo le gustaba.

Después le pedí a Jonathan que escribiera algo sobre su casita pero que lo dividiera en tres partes, que en la primera pusiera el guión para marcar los espacios, en la segunda dijera la palabra espacio, después de cada palabra y en la última parte solo repitiera esa palabra en silencio después de escribir cada palabra. La primera parte la hizo como se lo pedí aunque no de muy buena gana, sin embargo, cuando le dije que si no quería no debía hacerlo, tomo su cuaderno apurado y dijo que lo haría, escribió dos renglones y dijo que había terminado.

*Los - que - biben - hai - se - llaman - Jeny - Moisés - sílbia - y - Bertha (sic)*

Le pedí que hiciera ahora la segunda parte, pero no quiso hacerlo como se lo pedía y dijo que mejor ya no y que solo dejaría los espacios, así que eso hizo y no juntó ninguna palabra y escribió esto:

*Yo hice la casa con mis colores favoritos azul rogo café y blanco (sic)*

Le dije que ya había dejado todos los espacios y que también lo había hecho en la sesión anterior, y que me parecía que ya era capaz de dejar los espacios por sí solo y que por ese motivo, esta sería la última sesión en la que los trabajaríamos, y que su última tarea sobre este tema, consistiría en dejar los espacios en todo lo que escribiera en la escuela o como tarea, en su cuaderno de español, durante los próximos tres días, asintió con la cabeza y redactó su contrato.

### **Sesión 4 - Objetivo3**

**02/05/06**

Le mostré lo que haríamos en esta ocasión y aceptó, así que le expliqué que debía cerrar los ojos y decir en voz alta de todo lo que se diera cuenta en lo que llamaríamos zona interna, externa y de fantasía, le dije entonces que a la zona interna corresponde todo lo que puede percibir de su piel hacia adentro como la velocidad de los latidos de su corazón y respiración o el dolor o ardor que sentía en el estómago cuando tenía hambre, mientras que a la zona externa correspondía todo lo que pudiera percibir de su piel hacia afuera, como el sonido de los autos o las personas que veía y que a la zona de fantasía correspondía todo lo que podía sentir o pensar, por ejemplo la alegría o tristeza que sentía al ver a alguien o cuando pensaba o decía que alguien le agradaba o no.

Después de explicarle esto hice yo un continuo de conciencia para ponerle el ejemplo, y después fue su turno, se sentó, cerró los ojos y comenzó a decir lo que percibía con bastante facilidad, aunque confundía la zona externa con la zona de fantasía.

Cuando dijo que ya no percibía nada mas, le pedí que escogiera 10 de las cosas percibidas para dibujarlas, sin embargo, por falta de tiempo solo pudo dibujar 6, después le pedí que nombrara tres de ellas de forma escrita y las otras tres de forma oral, y escribió el nombre de tres dibujos debajo de ellos.

Le pedí que me dijera que había utilizado para nombrar las cosas percibidas, lo pensó un poco y no contestó, le señale que unas las había escrito y las otras solo las había dicho y contestó que había usado palabras, le dije que así era y que las palabras nos servían para representar lo que percibimos, le pregunté si podía encontrar alguna diferencia entre las palabras que había usado para unos y otros dibujos, señalándole los que tenían palabras escritas y los que no, dijo que no había diferencia, le pedí entonces que pusiera atención a los elementos que las

componían y dijo que las escritas tenían letras y las habladas sonidos, le dije que así era y que las palabras nos servían para representar lo que percibimos y que pueden estar formadas por letras o por sonidos.

Después le pedí que mencionara las similitudes y diferencias entre las palabras que escogió y señaló las letras y sonidos que tenían iguales y diferentes.

Uno de los dibujos tenía dos mesabancos y dos niños y a ese le dio el nombre soy travieso, le pregunté como sabía que era travieso y me explicó que era travieso porque, en el salón de clases se paraba de su lugar para ir a platicar, le pregunté si eso lo hacia todo el tiempo y dijo que no, le pregunté entonces que hacía cuando no era travieso y dijo que trabajaba y estaba sentado, le pedí que me dijera como era en esos momentos y dijo que no sabía, le pregunté, si cuando te paras y platicas eres travieso, cuando trabajas y estas sentado tu eres... y dijo soy quieto, le dije entonces a veces eres travieso y a veces eres quieto, dijo que si y continuó con sus dibujos.

#### **Sesión 5 - Objetivo 4**

**08/05/06**

En cuanto llegó, me mostró su cuaderno de español, donde había escrito dejando los espacios entre palabras, a excepción de dos, pero pesar de que su tarea consistía en dejar los espacios durante los próximos tres días Jonathan lo hizo durante los 5 días que pasaron antes de esta sesión.

Le propuse que trabajáramos con una fantasía y aceptó aunque al principio se mostraba un poco nervioso y tenso, se sentó, hecho bolita con los puños cerrados y los pies de punta, recargando los codos en sus rodillas y apretando los parpados, pero conforme fue avanzando el relato se empezó a relajar, recargó su espalda en la pared y dejó las manos sueltas sobre las piernas y la planta del pie sobre el suelo, sin embargo no pudo terminar la fantasía pues cuando narraba la

parte en que llegaba a la montaña comenzó a cabecear y parece que solo escuchó algo sobre que entraba a algún sitio, razón por la cual el trabajo posterior se realizó con lo que Jonathan recordó antes de dormirse, dibujó dos montañas con él en la cima mirando hacia una casa vieja en la que entró y dijo que estaba vacía dibujó también un sol, nubes y copas de árboles que podían verse desde arriba.

Como quedaba poco tiempo y Jonathan quería seguir dibujando le pedí que me dictara el relato de su dibujo mientras lo acababa, y lo anoté en el papel bond, cuando terminó de dibujar se paró a leerlo mientras lo hacía iba marcando los espacios con un plumón, cuando terminó, escogí algunas palabras y le pedí que las analizará letra por letra mencionando las letras que eran necesarias para escribirlas y el orden en que era preciso colocarlas, luego le pedí que leyera el texto ignorando los espacios y lo hizo pronunciando todo como si fuera una palabra muy larga y extrañándose de las nuevas palabras que se formaban al unir dos palabras, cuando terminó escogí algunas palabras en las que taché una o varias letras y le pedí que las leyera, lo hizo y las completó oralmente, entonces le pedí que solo dijera lo que podía leer porque estaba escrito en el papel y por último le pedí que leyera solo la parte del relato que tenía mas palabras incompletas, lo hizo y algunas le causaron risa, le pregunté si así podía entender lo que había escrito y dijo que no, le pregunté que necesitaría para hacer un texto que se entendiera y dijo que dejar los espacios y completar las letras, le dije que tal vez se refería a completar las palabras y dijo, si completar las palabras.

Para finalizar le pedí que me repitiera lo que era necesario para poder hacer o entender un texto y dijo que era necesario escribir las palabras dejando los espacios y completar las palabras.

## **Sesión 6 - Objetivo 5**

**15/05/06**

Jonathan trajo completa su tarea, el mismo la evaluó y encontró seis errores y por eso la calificó con 8.

Después le pedí que eligiera algo para representar durante 10 minutos, escogió un partido américa-pumas, por ser los equipos a quienes apoyamos Jonathan y yo respectivamente.

Salimos al patio a jugar, el marcador quedó 8-5 a favor de Jonathan quien a pesar de conocer las reglas y jugar mejor que yo, reconocía de inmediato cuando él cometía una falta. Cuando pasaron los 10 minutos entramos al consultorio y conversamos sobre el partido le pregunté como se sentía haber ganado 8-5 y dijo que bien, pero que una vez casi se caía y que me recordó que en una ocasión había logrado anotarme tres goles seguidos, le pregunté por qué creía que me había ganado y dijo que él sabía jugar mejor que yo.

Le pedí que escribiera un texto breve anotando lo platicado, respetando los espacios y escribiendo completas las palabras y escribió lo siguiente:

*En el partido AMERICA PUMAS Al principio iba ganando AMERICA 5-0 despues empato en el segundo partido quedó 3-1 en total gano el AMERICA 8-6 (sic)*

*Jonathan gana porque sabía jugar megor que carolina (sic)*

Al terminar de escribir le dije que se nos había terminado el tiempo de la sesión y él propuso la actividad que quería realizar de tarea, sin mi ayuda.

## **Sesión 7 - Objetivo 6**

**22/05/06**

Trajo su tarea completa, y ésta vez solo le faltó escribir una letra *u*, fuera de eso su escrito fue perfecto, en cuanto llegó de inmediato se sentó, me dio su tarea, tomó la pelota mas grande y se puso a botarla, mientras me platicaba que había jugado fútbol y que se había cortado el cabello ayer, porque se lo pidieron en la escuela o de lo contrario lo raparían, aparte de la tarea acordada en el contrato me mostró su cuaderno de español, pues, en una sesión anterior su tarea consistió en dejar los espacios entre palabras en todo lo que escribiera durante tres días en ese cuaderno, pero él lo sigue haciendo todos los días, le pregunté como calificaría su tarea y contestó que con un 9, le pregunté por que y dijo que había tenido un error, le señalé todos los aciertos que había tenido, que eran muchos en comparación con el error y decidió ponerse 10.

Le mostré las actividades a realizar y sentí que no habían sido de su agrado, aun así dijo que las haría, pero en vez de eso empezó a dominar una pelota y contarme que habían estado hablando de los inventos en la escuela y luego se asomó por la ventana y observó a unos compañeros de su salón jugando en la calle y empezó a platicarme los apodos que tenía cada uno, mientras dominaba la pelota con pies y hombros, cuando terminó me dijo, después a ver si nos da tiempo y jugamos un rato, le dije que estaba bien pero que había programadas actividades y que si quería jugar sería preciso hacer cambios, accedió y cambió en el programa la primera actividad por jugar en vez de buscar un tema, porque no sabía que tema escoger, entonces le dije que a mí me parecía que ya había escogido varios temas, me preguntó cuales y le dije que estaba el de apodos, inventos y dominar el balón y que si quería podía elegir escribir sobre cualquiera de ellos, dijo que si pero no quería dirigir su escrito a nadie y que prefería solo decir lo necesario para que se entendiera su texto y que la carta mejor la guardaba.

Le pedí que me dijera las actividades y el orden en que quería realizarlas y dijo que escribiría sobre los apodos pero que ya no lo copiaría de nuevo, hizo un silencio largo y le pregunte si se había dado cuenta de que cada vez que llegábamos a la parte en la que tenia que escribir se distraía o empezaba a platicar en vez de escribir, dijo que si y se puso a escribir deprisa, tuvo muchas palabras incompletas, se lo señales y las corrigió, luego le pedí que escribiera un solo renglón mas pero con calma y concentrándose en completar las palabras y así lo hizo , le dije que entonces ya habíamos terminado el ejercicio y pensé que querría salir a jugar, pero dijo que lo esperara, tomó una hoja y se puso a hacer un sobre para meter su carta y se nos acabó el tiempo y ya no jugamos.

Jonathan escribió lo siguiente:

*Empeso por un niño que bí en la calle y y empese a platicar los apodos de mí salon a uno le disen lalo o guayabo y a su primo güero y aldo caldo de pollo a toní la calaca y roberto beto a marlon jírafa o merlan y a carlos el castor roba torta kingkong carlangas (sic)*

*Hoy les ganamos a los de sexto (sic)*

Jonathan diseñó y redactó su contrato solo y la evaluación dijo que ya no le pondría nada de los espacios porque eso ya no era necesario y solo pondría completar las palabras y lo firmamos antes de irse me preguntó si esta era la sesión seis, dije que si, me pregunto entonces faltan cuatro y adiós le dije que si y contestó bueno, adiós y se fue. Me pareció que hablaba en un tono algo nostálgico pero no le di seguimiento porque ya estaba esperando la siguiente niña y me puse nerviosa por eso.

## **Sesión 8 - Objetivo 7**

**29/05/06**

Esta vez la tarea de Jonathan fue perfecta pues no tuvo ni un solo error, se lo dije y sonrió y me mostró su cuaderno diciéndome, y sigo dejando los espacios, lo revise y le dije es cierto, muy bien, ahí están todos, cerré su cuaderno y lo guardó.

Le explique lo que haríamos en esta sesión y no supo que actividad proponer, mientras lo pensaba estaba haciendo dominadas con una pelota, pero no sugirió que jugáramos fútbol, probablemente porque en esta ocasión su mamá decidió esperarlo y estaba en el patio, le pregunté quién le había enseñado a hacerlo y desde cuando lo hacía, dijo que él había aprendido solo desde los siete años y e explicó que al principio no podía y se le caía la pelota y que había otros trucos que otros niños dominaban y él no, se quedó callado y le dije creo que ya elegiste que hacer y preguntó qué, y le conteste dominar la pelota, dujo que si y siguió dominándola, empezó a platicarme que le gustaría que inventaran algo para que tu solo le dijeras que hacer y lo escribiera, le dije que existía un programa de computadora llamado dictáfono y dijo que ya lo sabía pero que se refería a algo sin computadora como lápices que escribieran solos, le dije así podrías dejar de escribir, dijo que sí y siguió dominando la pelota en silencio.

Le pedí que me dictara lo que quisiera de las dominadas o de los inventos, escogió los inventos pero dijo que también le gustaría construirlos con hojas de papel y decidió escribirlo él, le pedí que lo hiciera respetando espacios, completando las palabras pero que además en esta ocasión escribiera solo lo que estaba diciendo, y que dijera solo lo que estaba escribiendo, trató de hacerlo pero en ocasiones lo olvidaba y escribía palabras incompletas, parecía muy ansioso y entusiasmado por escribir, le pedí que me lo diera para cambiar la ortografía de las palabras y después veríamos que pasaba. Lo hice conservando sus palabras incompletas y las subrayé en el texto, luego le pedí que lo leyera, le costó trabajo y muchas veces me preguntó que decía, le dije que no importaba de momento y que

leyera solo lo escrito, al final le pregunte que había entendido, contestó que nada, le pregunte como le había parecido esa lectura y dijo que difícil, le hice notar las palabras subrayadas y le pedí que me dijera lo que creía que significaban, dijo que la palabra *espego* le sonaba a que le pegaban a algo y *pinadora* a algo que espinaba, le hice ver que esas palabras no las había cambiado yo sino que así las había escrito él y que ya había podido notar como cambiaban su significado o lo que se entendía al leerlas comiéndose una sola letra, dijo: si como en peinadora y solo le quité la e.

Cuando llegamos a este punto ya no teníamos tiempo y se lo dije, me contestó un poco triste, ya no hice los inventos y le dije que esa sería justamente su tarea y se puso feliz, me pidió todos los materiales que necesitaría, redactó su contrato, le presté dos paraguas porque estaba lloviendo y se fue.

### **Sesión 9 - Objetivo 8**

**05/06/07**

Llegó corriendo y sonriendo, trajo todos sus inventos en tercera dimensión, pero no escribió nada, le quedaron muy bien hechos y muy detallados.

Me explicó en que consistía y como funcionaba cada uno de los inventos, cuando terminó le dije que ahora podíamos revisar los objetivos de esta sesión o completar la tarea, pidió revisar las actividades y luego escogió terminar la tarea, pero solo hizo un letrero y se puso a platicar, me dijo que también sabía hacer camisas de papel, le comente que tal vez podríamos apresurarnos y cuando termináramos haríamos las camisas, dijo que sí, pero se paró a buscar hojas de inmediato y empezó a doblar la camisa.

Le dije que había construido muy bien sus inventos y le pregunté si se dedicaría a construirlos cuando fuera mas grande y dijo que no sabía, le pregunté que haría cuando creciera y dijo que tal vez sería arquitecto, le dije que entonces de seguro

le quedarían muy bien sus construcciones pues para hacer sus inventos primero lo había dibujado y luego los había construido siguiendo el dibujo, y eso hacían los arquitectos, continuó doblando mas y mas camisas mostrándome como podía hacerlas cada vez mas pequeñas, sugerí que yo buscaría las palabras y las escribiría, serían solo cuatro y él las memorizaría después, estuvo de acuerdo y siguió haciendo camisas mientras me preguntaba por una caricatura que le gusta de un amigo imaginario llamado *bloo*, le pregunte si se refería a la Mansión Foster y dijo que si, y me preguntó si recordaba que por teléfono me había dicho que su hermanita destruyó sus primeros inventos dije que sí y él agregó que su primer robot era como un muñeco de esa caricatura de cuerpo pequeño y piernas largas, luego dijo que le gustaba *bloo* y lo dibujó en una camisa, le pregunté que le gustaba de él y contestó que le gustaba que si le decían que no hiciera algo él iba y lo hacia me preguntó si sabía hacer sombreros, le dije que sí, pero me contestó no gorritos, sombreros así y me mostró un sombrero que hizo con papel, le dije que esos no sabía como hacerlos y me enseñó a hacerlos.

Cuando terminamos los sombreros le dije que tenía listas las palabras y que tomaría solo cinco minutos, accedió a hacerlo y le pedí que memorizara las palabras obvio, geografía, lluvioso, las memorizó de inmediato, le pedí que las deletreara y lo hizo correctamente, le pregunte si sabia cuales eran las vocales y cuales las consonantes, entonces me dijo que si y nombró cada una de ellas. Le explique la regla que regía la escritura de cada palabra, las memorizó, acordamos su tarea y se fue

### **Sesión 10 - Objetivo 9**

**12/06/06**

En cuanto llegó me mostró su tarea que trajo completa, luego de revisarla le pedí que la calificara, al revisarla Jonathan encontró faltas de ortografía y tres palabras incompletas por lo que decidió calificarse con un ocho.

Apenas terminó, sacó un libro de adivinanzas y dijo que su hermanita lo había puesto en su mochila, me preguntó si podía leerme una adivinanza y me leyó casi

todas las del libro, el libro también tenía sopas de letras y él quería resolver una, entonces le pregunté que le parecía si lo hacíamos pero también la usábamos para trabajar hoy, pues era preciso que revisáramos algunas palabras, dijo que sí y copió una en su cuaderno, la resolvimos pero como no tenía las palabras que necesarias, de dije que le dictaría dos palabras: mosco y mosquito y luego le pedí que pensará en otras palabras que terminaran en *ca*, *co* ó *cu*, y luego las escribiera en diminutivo, le pedí que pusiera atención y me dijera que había pasado con la letra *c* al escribir las palabras en diminutivo, las observó y dijo que ahora había puesto la letra *q*, y le dije que esa era otra regla para recordar pues los diminutivos de todas las palabras que terminaran en *ca*, *co* ó *cu* debían escribirse con *q*.

Después le pedí que sacara la hoja con las reglas ortográficas que habíamos hecho la sesión anterior y me dijera las que aun recordaba, necesitó pistas para recordar dos de ellas pero consiguió recordarlas todas, le pedí que siguiera recordándolas pues la usaría para realizar su tarea y que antes de irse me vendiera el robot.

Hicimos como que yo venía caminando con mi hijo y él me interceptó y me leyó lo que decía el cartel que había hecho de tarea,

Le pregunté que ayudaba a resolver y dijo que la tarea de los niños, le pregunté para que le serviría a mi hijo un robot así y dijo que para que no tuviera que escribir y el maestro no se diera cuenta, le pregunté si creía que a mi hijo le gustaría no tener que escribir y dijo que sí, le pregunté pro que creía eso y dijo que por que al escribir se cansa mucho la mano y la otra vez entregué incompleta mí tarea porque me cansé de escribir, le dije, ah... entonces ya le ha pasado, dijo que si, lo pregunte si él lo había inventado para no escribir y dijo que si porque no le gustaba escribir pues se cansaba, le pregunté cuanto costaba y dijo que \$10,000, pero que lo podía pagar en 1 año y me ofreció sus demás productos un televisor y un dvd que caminaban hasta donde tú estabas, un puente levadizo automático, un

espejo con brazos que te peinaban, un auto muy veloz, una casa que se arma a sí misma y una pluma que escribe sola, y dijo que si los compraba todos pagaría solo \$80,000, pero que si quería solo podía comprar el robot y la pluma que también escribe sola y que mi hijo podía usar cuando estuviera en la escuela y no tuviera su robot, pues esa pluma se mueve sola, le pregunté como sabía que escribir y dijo que tenía una cámara donde se le decía y si se equivocaba traía goma y podía borrar.

Le dije que le compraría las dos cosas, me las dio y se las pagué imaginariamente y dijo que me las vendía solo de mentiritas pues él se las llevaría para mejorarlas y hacerlas mas resistentes pues el papel era muy débil.

Escribió su tarea que en esta ocasión decidió que fuera otra sopa de letras, le recordé que la siguiente sería nuestra última sesión y que haríamos un recuento de lo aprendido y que si quería podía traer o planear algo que le gustaría hacer en su última sesión y si no quería hacerlo, haríamos solo lo que yo preparara o lo que a el se le ocurriera estando aquí, dijo que estaba bien pero que no quería traer nada y se fue.

### **Sesión 11 - Objetivo 10**

**19/06/06**

La mamá de Jonathan llamó hoy a las dos de la tarde para preguntar que debía llevar Jonathan a la sesión, me comuniqué con ella a las tres y le explique que eso era opcional y debía ser algo que Jonathan quisiera hacer o compartir en su última sesión, dijo que había entendido y colgamos.

Llegaron apresurados y disculpándose pues llegaron media hora tarde, Jonathan dijo que había traído su libro de adivinanzas, lo iba a abrir pero se detuvo y sacó su tarea y contratos, revisamos su tarea, tuvo dos faltas de ortografía pero quiso calificarse con ocho, le pedí que tomara sus contratos, los extendió en la mesa y le

pregunté si recordaba lo que habíamos trabajado y dijo que se acordaba de las diferencias entre palabras de letras y sonidos, de dejar los espacios y algunas reglas de ortografía, le pregunté si recordaba alguna regla y me dijo las cuatro reglas que vimos, le hice un recuento de los objetivos sesión por sesión y le dije que además de eso habíamos visto que no le gustaba escribir porque se cansaba e incluso había hecho algunos inventos para no tener que escribir, asintió con la cabeza.

Después le pregunté se le encontraba alguna utilidad a lo que habíamos hecho y dijo que sí, le pedí que me dijera para que creía que le servía y dijo que para escribir completo, dejar espacios y escribir mas rápido y con ortografía, le dije que así era pero que en general también todo eso podía servirle para escribir textos que se entendieran, me contestó ah... si!

Le comenté que por el momento eso sería todo y que me parecía que había aprendido muy bien todo lo que habíamos trabajado y cumplido sus diez objetivos y que por eso concluiríamos el programa aquí, pero que si quería volver podía hacerlo en cualquier momento, dijo que sí y le pedí que sacara lo que había traído y que yo había traído cheetos y paletas de hielo.

Comimos las golosinas mientras leíamos adivinanzas por turnos y decíamos trabalenguas, al final resolvimos una sopa de letras, Jonathan me dio un obsequio y se llevó algunos cheetos a su casa y nos despedimos.

## **SHEYLA**

### **ENTREVISTA CON LOS PADRES**

Primero se realizó el encuadre con los padres de Sheyla, en el cual se les explicaron las características del servicio, como costo, duración, objetivos y metodología. Así como en que consistiría la participación de cada uno (papás, hijo y terapeuta), el horario de atención y el uso que se le daría a la información que ellos y Sheyla me proporcionarían.

Posteriormente se realizó la entrevista con la señora Ma. del Carmen y el señor Celso, con el objetivo de conocer los datos generales de Sheyla, sus intereses, el motivo por el cual solicitan la atención, construir la historia de desarrollo de Sheyla desde su concepción hasta la actualidad y conocer las demandas y expectativas de sus padres con respecto a la intervención. Finalmente se acordó el horario en el que asistiría al servicio.

#### **Datos personales**

Nombre del niño: Sheyla

Fecha de nacimiento: 26/04/95

#### **Familia**

Madre

Edad: 28

Escolaridad: Secundaria

Ocupación: Hogar

Padre

Edad: 31

Escolaridad: secundaria

Ocupación: obrero

Hermanos:

Leonardo de 8 años y Jacqueline de 5 años.

Además de sus padres y hermanos vive con Sheyla su abuela materna de 71 años, se dedica al hogar, Sheyla duerme con ella y por las noches la cuida.

Su casa cuenta con una recamara, un baño y un cuarto donde se ubican la sala el comedor y la cocina, y tiene todos los servicios.

Motivo de consulta:

Sus padres refieren como motivo la solicitud del maestro, pues él señala que es una niña muy inquieta, juega mucho, que no pone atención y es muy distraída.

Se mencionan antecedentes de problemas de aprendizaje y timidez en la hermana de su padre.

### **Desarrollo**

Con respecto al desarrollo de Sheyla su mamá dice haber tenido un embarazo normal y un parto natural a las 36 semanas de gestación, ambos sin enfermedades ni complicaciones. Sheyla aprendió a caminar un poco antes del año y menciona su mamá que al año controló esfínteres y empezó a hablar. No ha estado hospitalizada y la única enfermedad de gravedad que ha padecido es varicela cuando tenía 8 años.

### **Historia escolar**

Sheyla comenzó su historia escolar cuando ingresó al preescolar a los 3 años y curso tres grados, la madre dice que los maestros le comentaban que era muy

juguetona, platicaba mucho y era participativa y señala que ella tenía la misma percepción de su hija.

Cuando ingresó a la primaria en 1º y 2º grado iba bien manteniendo un promedio de 9 y 10, pero su mamá señala que en 3º empezó a complicarse bajando su promedio a 7 y es el que ha conservado desde entonces a la fecha y actualmente ha recibido quejas por su comportamiento pues se distrae y platica en clase mandándose papelitos; su mamá dice que a veces hay cosas que no entiende y ella le ayuda, menciona que tiene errores ortográficos y que en ocasiones no se entiende lo que escribe.

La materia que mas le gusta es español y la que menos le agrada historia. No tiene un horario fijo para hacer su tarea pero por lo regular es de 4 a 5, ella hace su tarea sola y cuando no entiende algo se le ayuda, hace su tarea en partes, es necesario recordarle que la haga y en ocasiones dice que no le dejaron tarea, la hace adisgusto y señala su mamá que es enojona cuando le llaman la atención por algo que hace mal.

### **Relaciones interpersonales**

En cuanto a sus relaciones interpersonales su mamá dice que con ella se lleva bien pero que se enoja cuando la regaña, le contesta y le da largas, en cambio a su papá lo obedece de inmediato, dice que con sus hermanos se lleva bien, juegan juntos pero a veces pelean entre sí. Menciona que Sheyla tiene amigos tanto en la escuela como en su casa y que con ambos se lleva bien, también menciona que la relación con sus maestros es buena y de confianza, que le resulta fácil socializar con niños extraños pero no así con adultos.

### **Alimentación**

La alimentación de Sheyla consiste principalmente de comida casera, y en la escuela le dan dinero para que se compre algo a la hora del recreo pero come de mas y señala su mamá que es un poco gordita y que le gusta mucho comer sopa maruchan, carnitas, pozole y pan y que no le agradan las calabazas, los frijoles el pollo ni la leche.

### **Vida cotidiana**

En un día común Sheyla se despierta a las 6:30, desayuna con su abuela, se viste y se peina sola y llega a su casa para ir a la escuela con su mamá y su hermano, su mamá también los recoge a la hora de la salida, como está en la banda de guerra los Miércoles y Viernes sale a las 2 de la tarde, cuando llega a su casa come, hace tarea ve la televisión un rato con su mamá o abuela y sale a jugar a la calle, a veces cena a las 8 cuando sale a jugar, si no solo toma café y pan, ve la televisión, se baña y se acuesta a las 10. Le gusta dormir, se mueve mucho cuando duerme y le cuesta trabajo levantarse.

En su casa ayuda con los quehaceres cuando se le pide y a veces por iniciativa propia, no tiene ninguna tarea asignada y solo si tiene ganas de ayudar lo hace, si no se molesta y no lo hace. A Sheyla le gusta cocinar, bailar y cantar pero no que la vean, le da pena, pero dice se mamá que es reciente y mas o menos empezó a darle pena desde que iba en 4º grado.

### **Percepción de la madre y expectativas de la intervención**

Su mamá la describe como una niña que se enoja fácilmente, es amable y flojita, no le gusta hacer quehacer, es feliz acostada, durmiendo, o haciendo "dibujitos". Señala también que no pone atención o no escucha aunque se le hable de frente y cuando se le dan instrucciones hace otra cosa o no contesta y es distraída.

Su mamá espera que con esta intervención Sheyla mejore su ortografía y su escritura, que ya no confunda la b y la d ni junte las palabras.

### **ENTREVISTA CON SHEYLA**

En la primera sesión de Sheyla se realizó una entrevista, con el objetivo de conocer sus intereses, si conoce el motivo por el cual es traída a consulta y las expectativas que tiene con respecto a la intervención. Así como familiarizarse con el lugar y la terapeuta. Además de realizar una exploración con el fin de observar su ejecución en lectura, escritura y solución de problemas aritméticos para dicha exploración se le pidió que trajera el material de lectura de su preferencia y sus cuadernos de matemáticas y español. Sin embargo esta exploración no pudo realizarse completa pues Sheyla no trajo los materiales que se le pidieron y fue necesario hacer otra cita para concluir la evaluación.

Me presenté con Sheyla y la invité a sentarse, le pregunté si sabía el motivo por el cual lo habían traído y quien era yo, me dijo que sabía que yo era psicóloga y que venía porque confundía la b y la d, para trabajar y a regularización.

Se realizó un encuadre similar al que se hizo con sus papás, en el cual también se le explicaron las reglas a seguir en el consultorio y para el uso de los materiales.

#### **Evaluación del desempeño escolar**

Para la segunda sesión Sheyla trajo los materiales necesarios para la evaluación y escogió hacer un dibujo y describirlo para evaluar su lectura y escritura, tanto al copiar, escribir dictado o redactar espontáneamente Sheyla respeta los espacios entre palabras, sin embargo no coloca acentos, presenta faltas de ortografía haciendo un uso inadecuado de las letras *b,v,g,j,c,s,x,z,h,r* letras que usa indistintamente cuando necesita escribir esos fonemas, pero también comete faltas de ortografía sustituyendo letras por otra con sonido similar como cuando

escribe *crande* en vez de *grande* , y *se* en vez de *hice*, *optiene* por *obtiene*, o escribiendo dos letras *r* cuando debe colocar solo una o viceversa.

Su lectura es lenta, respeta poco los signos de puntuación y es poco lo que recuerda cuando se le pregunta que comprendió de lo leído. Tampoco recuerda el abecedario completo.

Sheyla recuerda el procedimiento para resolver sumas, restas, multiplicaciones y divisiones aunque le toma tiempo pasar de un paso a otro.

### **Programa de intervención**

Con base en las entrevistas y la evaluación de su desempeño en lectura, escritura y matemáticas, se diseñó el programa de intervención dirigido al área de escritura, con el cual se refuerzan las gnosias y memoria auditivas, la discriminación fonética, la atención y concentración en Sheyla. Pues la mayoría de sus faltas de ortografía correspondían a la sustitución de letras o frases con sonidos similares y tanto su mamá como maestro reportaron que Sheyla no ponía atención o no escuchaba cuando se le hablaba aunque estuviera enfrente y al momento de seguir instrucciones hacia otra cosa distinta a la requerida.

#### *Objetivo pedagógico general:*

Sheyla escribirá las palabras usando los grafemas que les corresponden, señalará y escribirá los fonemas que escuche y seguirá instrucciones orales que impliquen realizar 3 o más acciones.

*Objetivos clínicos:*

En cada una de las sesiones Sheyla logrará al menos uno de los siguientes objetivos:

1. Expandir su darse cuenta
2. Ampliar su autoconcepto
3. Aprender una habilidad

**Objetivos pedagógicos específicos:**

1. Escuchar, recordar y repetir oralmente lo escuchado y actuarlo
2. Escuchar, recordar repetir oralmente, representar con un dibujo y por escrito lo escuchado.
3. Identificará la tarjeta que representa el fonema que escuchó, la colocará debajo de la palabra que empieza con ese fonema y la deletreará diciendo el fonema de cada letra.
4. Señalará y discriminará palabras con fonemas parecidos en su punto de articulación: ch,ll, ñ; g,j,q,c; t,p; m,n.
5. Memorizará y reproducirá oralmente y por escrito algunas palabras de ortografía difícil para ella, como son las que se escriben con p,d,b,v,s,c,g,r,rr,j,g,h.
6. Leer y memorizar al menos una regla y una palabra para cada letra (b,v,j,g,r,rr) y proponer una forma para recordar cada cosa.

7. Escuchar la lectura de dos párrafos, repetir lo escuchado y después lo que entendió con sus propias palabras
8. Realizará la actividad de su elección siguiendo instrucciones orales y reportará por escrito lo que realizó.
9. Realizará la actividad de su elección siguiendo desde una hasta cuatro instrucciones y reportar por escrito lo que hizo.
10. Se realizará un recuento de lo aprendido y el cierre de la intervención.

## ACTIVIDADES PLANEADAS PARA ALCANZAR CADA OBJETIVO

2	Facilitar en Jonathan el darse cuenta de los espacios entre las palabras, las leerá y escribirá respetándolos.	Lectura en voz alta  Modelado con plastilina Redacción espontánea	Jonathan explicará los ejercicios que realizó de tarea y después los leerá en voz alta, para el primer ejercicio dará un golpe entre cada palabra, en el segundo contará “uno” en voz alta, entre cada palabra y en el tercer ejercicio realizará el conteo mentalmente. Jonathan modelará la o las figuras de su elección con plastilina y platicará algo acerca de ellas. Jonathan dividirá su relato en tres partes, en la primera usará una marca para señalar los espacios, en la segunda dirá la palabra “espacio” antes de escribir la siguiente palabra y finalmente escribirá repitiéndose la palabra “espacio” en silencio.	Ejercicios realizados por J. de tarea  Plastilina  Hojas de papel  Lápiz Pluma Colores, crayolas, plumines
---	--	--	---	--

### ACTIVIDADES PLANEADAS PARA ALCANZAR CADA OBJETIVO

SESION	OBJETIVO	TECNICAS	ACTIVIDADES	MATERIALES
1	Escuchar, recordar y repetir oralmente lo escuchado y actuarlo.	Agradable y desagradable	<p>Sheyla elegirá un tema, dividirá una hoja a la mitad y escribirá un lado lo que le agrada y desagrada de ese tema.</p> <p>Carolina elegirá acciones relacionadas con lo mencionado por Sheyla y se las dirá en voz alta para que las realice, agregando una mas en cada turno. De manera alternada Sheyla hará lo mismo con Carolina, hasta llegar a un máximo de 10 acciones.</p> <p>Carolina redactará un párrafo breve que resuma lo que le agrada y desagrada a Sheyla. El primero se lo dirá a Sheyla palabra por palabra para que lo repita y memorice. El segundo se lo dirá frase por frase para que lo repita y memorice. Al final se invertirán los papeles, aunque de ser posible, la redacción se hará simultánea y la repetición alternada.</p>	<p>Hojas de papel</p> <p>Cuaderno</p> <p>Lápices, plumas y plumines y crayolas</p>
2	Escuchar, recordar y repetir oralmente, con un dibujo y por escrito lo que escuchó	Organizando un día perfecto	<p>Sheyla organizará un día perfecto y le dictará a Carolina lo que eso implica, incluyendo a que hora se levantaría, que comería, con quien lo pasaría, en donde, que haría, que no haría, a que hora se dormiría y por qué.</p> <p>Carolina le dictará a Sheyla las actividades del día, siempre en diferente orden, empezando con una y aumentando una mas en cada oportunidad, hasta que le dicte las 7 actividades juntas, Sheyla deberá repetir las, dibujarlas y escribirlas</p>	<p>Hojas de papel,</p> <p>crayolas,</p> <p>plumines</p>

SESION	OBJETIVO	TECNICAS	ACTIVIDADES	MATERIALES
3	Identificar la tarjeta que representa el fonema que escucho, colocarla debajo de la palabra que empieza con esa letra y deletrearla	Tarjetas con fonemas  Diez palabras  Deletreo	Sheyla observará las tarjetas de fonemas y repetirá lo que Carolina le dice en el orden que lo escuchó a la vez que señala la tarjeta que corresponde con el dedo.  Sheyla escogerá 10 palabras, dirá por que las escogió y colocara la tarjeta que corresponde al primer fonema de cada palabra debajo de esta.  Sheyla deletreara las palabras primero viéndolas y después sin verlas diciendo el fonema que corresponde a cada letra, después escuchara los fonemas y dirá la palabra que forman	Tarjetas con fonemas, papel bond, plumines, crayolas
4	Identificar y diferenciar palabras con fonemas parecidos en su punto de articulación (ch, ll, ñ, g,j, q c, t, p, m, n)	Tarjetas con los fonemas  Memorama fonético	Sheyla dirá el fonema que representa la tarjeta que se le muestra.  Sheyla elegirá dos palabras por cada fonema y las escribirá en una hoja. Carolina le dirá cada una de las palabras y Sheyla deberá elegir la palabra de la lista que es igual a la que escuchó	Tarjetas con los fonemas para ch,ll,ñ,g,j,q,c,t,p,m,n, hojas, fichas, colores, crayolas, plumines

SESION	OBJETIVO	TECNICAS	ACTIVIDADES	MATERIALES
5	Memorizar y reproducir oralmente y por escrito algunas palabras de ortografía difícil para ella, como son las que se escriben con p,d,b,v,s,c,g,r,rr,j,g,h.	Elección de tema  Búsqueda de palabras  Escribe lo que dices y di lo que escribes	Sheyla elegirá un tema sobre el cual le gustaría trabajar. Sheyla pensara en palabras relacionadas con su tema, que se escriban con los fonemas que se peguen en la pared y mencionados en el objetivo. Carolina encerrará en un círculo la letra de la palabra que generalmente Sheyla cambia, y ésta última deberá leerla y luego deletrearla sin verla y luego deletrearla después de escucharla. Sheyla escribirá cada una de las palabras después de leerlas y luego después de oírlas diciendo lo que va escribiendo.	Tarjetas de fonemas, papel bond, marcadores, cuaderno, lápices, plumas, plumines
6	Leer y memorizar al menos una regla y una palabra para cada letra (b,v,j,g,r,rr) y proponer una forma para recordar cada cosa.	Pictografía  Reglas ortográficas Yo propongo...	Sheyla escogerá una palabra para cada letra y hará un dibujo usando como base la letra de ortografía difícil para ella.  Sheyla leerá una regla para cada letra y la memorizará.  Sheyla propondrá una forma de recordar las palabras sin memorizar las reglas	Enciclopedia practica de la lengua, crayolas, hojas, cuaderno, lápices, plumas, plumines

SESION	OBJETIVO	TECNICAS	ACTIVIDADES	MATERIALES
7	Escuchar la lectura de dos párrafos, repetir lo escuchado y después lo que entendió con sus propias palabras	Actividad libre Lectura en voz alta Repetición	Sheyla elegirá dos temas, para leer o una actividad par a realizar durante 10 minutos. Sheyla escuchará la lectura de dos párrafos relacionados con la actividad que eligió, ya sea de un libro o escrito por Carolina, en caso de que elija otra actividad. Sheyla memorizara y repetirá exactamente lo que escuchó y luego con sus propias palabras lo que entendió	Hojas, plumines, lapice, plumas, pinturas, cualquier objeto que este dentro del consultorio
8	Realizar la actividad de su elección , siguiendo instrucciones y reportarlo por escrito	Actividad libre Aumenta uno mas Listado	Sheyla elegirá una actividad para realizar por diez minutos, y Carolina la dividirá en diez acciones. Sheyla realizará la actividad siguiendo el orden en que se piden las diez acciones empezando por una y aumentando una en cada oportunidad hasta llegar a diez. Sheyla hará un listado de las actividades que realizó anotándolas en el orden que las hizo	Cuaderno, lápices, plumas, plumines, cualquier material que este dentro del consultorio

SESION	OBJETIVO	TECNICAS	ACTIVIDADES	MATERIALES
9	Realizar la actividad de su elección siguiendo desde una hasta cuatro instrucciones y reportar por escrito lo que hizo	Juego libre Aumenta uno mas Listado	Sheyla escogerá una actividad que le agrade, para realizarla durante diez minutos. Sheyla realizará la actividad siguiendo instrucciones, empezando con una y aumentando una más en cada oportunidad hasta llegar a cuatro. Sheyla hará un listado de las actividades que realizó anotándolas en el orden que las hizo.	Cuaderno, lápices, plumas, cualquier material del consultorio
10	Hacer un recuento de lo aprendido y el cierre de la intervención	Recuento Valoración de la intervención Retroalimentación Actividad libre	Sheyla y Carolina harán un recuento de lo aprendido.  Sheyla reflexionará sobre la utilidad de lo vivido durante la intervención y lo mencionará  Se le dará a Sheyla retroalimentación sobre su desempeño.  Sheyla elegirá una actividad para el cierre de la intervención y comeremos golosinas	Contratos, cheetos, jugos, cualquier objeto que Sheyla traiga

## RESULTADOS POR SESIÓN

### Sesión 1 - Objetivo 1

24/04/06

Le expliqué a Sheyla lo que haríamos hoy y le pedí que eligiera un tema y después dividiera una hoja a la mitad y escribiera en un lado lo que le agradaba y en el otro lo que le desagradaba del mismo, tardó como diez minutos en elegir el tema, solo después de que se le propusieron varios temas y finalmente eligió como tema este cuarto, y dijo que lo escribiría pero sí yo también lo hacía al mismo tiempo que ella, dije que estaba bien pero entonces necesitaría que primero me dijera cuáles eran esas cosas para poder escribir sobre ellas, dijo entonces que le agradaba pintar, dibujar, hacer trabajos y que hay muchas cosas con que entretenerse y el color de la pared, después de esto escribimos lo siguiente:

*Agradable*

*Lo agradable es pintar dibujar hacer trabajos y muchas cosas por ejemplo jugar, coloriar y que las ventanas estan vonitas y exetera y tanvien el color del cuarto. (sic)*

*Lo desagradable*

*Que me hacen falta mas compañeros que sean amístosos y no me gusta que solo sea yo y carolina (sic)*

Elegí las palabras pintar, tocar, pared, solo yo, trabajar, entretener y dibujar, y se repitieron en ese orden. Fue necesario repetirle al menos dos veces las instrucciones para que pudiera recordarlas y hasta tres cuando le pedí que repitiera las seis juntas.

Al principio le costó mucho trabajo y lo hacía muy lento, desde escoger el tema requirió mucho tiempo que se decidiera a expresar lo que pensaba y escoger el tema, luego decidirse a hacer las actividades y fue preciso que yo hiciera todas las actividades paso a paso antes y junto con ella para que las hiciera. Sin embargo al final de la actividad adquirió más soltura y rapidez.

Como cada quien redactó un párrafo para lo agradable y lo desagradable nos fuimos diciendo palabra por palabra del párrafo de lo agradable alternadamente, hasta que cada cual memorizó el párrafo escrito por la otra, costó trabajo pero después de algunas repeticiones logró repetir una frase completa, pero no fue lo mismo con el segundo pues repitió más bien la idea y no las palabras exactas.

## **Sesión 2 - Objetivo 2**

**01/05/06**

Sheyla llegó hoy mucho más desinhibida y su ritmo de trabajo fue más rápido, trajo su tarea completa y ya no necesito tanta ayuda para expresarse, logró memorizar y repetir las actividades de tres en tres y cuando se le dijeron las siete actividades también, aunque fue preciso repetirle dos veces la secuencia.

Le explique a Sheyla que para la actividad de hoy sería necesario que pensara en como sería para ella un día perfecto incluyendo a que hora se levantaría, que comería, con quien lo pasaría, en donde, que haría, que no haría, a que hora se dormiría y por qué haría todo lo anterior, Sheyla me dictó lo siguiente:

*Me levantaría a las diez porque no me pararía a las siete y sería perfecto para mí despertarme a las diez (sic)*

*Comería pozole y tostadas de tinga porque es mi comida favorita (sic)*

Lo pasaría con mis amigas Judith, Mitzí, Arlet, y Marisol porque me gustaría estar con ellas en ese día perfecto (sic)

Lo pasaría en la casa de mi abuelita porque me gusta estar con ella (sic)

Lo que haría es jugar pelota y platicaría con mis amigas porque me gustaría mucho (sic)

Lo que no haría es hablarle a mis primas que me caen mal porque son payasas y me caen gordas (sic)

Me dormiría a las doce porque me la pasaría viendo películas (sic)

Empezamos repitiendo una y aumentando una mas en cada ocasión y cada vez Sheyla nombró y dibujó lo que escuchaba, el dibujo en el que puso mayor énfasis fue el de sus primas a quienes dibujó gordas y sin cabello recargando fuertemente la pluma mientras lo hacía y me contaba que le caían mal porque hablaban a sus espaldas habían hecho que se peleara con otra prima diciéndole que había hablado mal de ella.

### **Sesión 3 - Objetivo 3**

**08/05/06**

Sheyla trajo incompleta la tarea pues solo hizo el dibujo y no escribió nada. Me lo mostró y me dijo que no había escrito nada pero que podía hacerlo aquí en este momento, le dije que estaba bien pero que lo haríamos al terminar las actividades programadas para el día.

Después de explicarle lo que haríamos hoy le pedí que me ayudara a extender las tarjetas con las letras para cada fonema formando columnas, y antes de empezar

con la actividad le pedí que me dijera el fonema que correspondía la tarjeta que le señalaba para comprobar que ya los había aprendido todos, enseguida le pedí que escuchara atentamente el fonema que yo pronunciaba y señalara con su dedo la tarjeta que lo representaba, hicimos dos de prueba y le dije que lo haríamos acumulativo y que en cada ocasión debería señalar una tarjeta mas que la vez anterior, pero además cambiaríamos el fonema o al menos el orden en el que se habían dicho.

Sheyla señaló correctamente los fonemas y en orden cuando se le pedía que señalara desde uno hasta cuatro seguidos, pero cuando se le pedían series de cinco o mas fonemas olvidaba algunos o los señalaba en un orden distinto al que le había dicho.

Cuando terminamos todos los fonemas le pedí que escogiera diez palabras que le gustaran y escogió: *venir, jugar, tarea, correr, pintar, trabajos, Adriana, pizarrón, tacos dorados y Evelin*, las escribió en fichas bibliográficas y enseguida colocó la tarjeta que corresponde al primer fonema de cada palabra debajo de ella. Después deletreo correctamente todos los fonemas viendo las palabras, aunque tuvo un poco de dificultad al pronunciar los fonemas que corresponden a la j,g,y c y también para distinguir a oído el de la p, cuando le dije las palabras fonema por fonema para que ella formara las palabras, lo cual pudo deberse a que se distraía viendo a su mamá quien decidió esperarla en esta ocasión, y se encontraba dentro del consultorio, pues empezó a llover aproximadamente quince minutos después de que iniciamos la sesión y como no hay una sala de espera, entró para no mojarse, con permiso de Sheyla, pero aún así se avergonzaba y le pedía que no la viera y revisaba continuamente que estuviera volteando hacia otro lado o le sugería que se pusiera a leer algo.

Cuando terminamos esta actividad y después de que Sheyla redactara su contrato, terminamos el ejercicio que trajo de tarea.

#### **Sesión 4 - Objetivo 4**

**15/05/06**

Sheyla trajo completa la tarea y la revisamos juntas, de 63 fonemas identificó correctamente 61 y decidió que calificaría su tarea con ocho.

Le expliqué a Sheyla que le mostraría las tarjetas y ella debería pronunciar el fonema que corresponde a cada tarjeta y ella pronunció correctamente los fonemas de todas las tarjetas que se le mostraron, aunque el fonema g suave lo pronunciaba mas parecido a la c o a j.

Después Sheyla escogió dos palabras por cada fonema y las escribió en fichas bibliográficas, las palabras que escogió correspondían en todos los casos al fonema señalado, cuando termino de hacer sus tarjetas. Le pedí que señalara en las tarjetas, la o las palabras que había escuchado, cada vez aumentando una y cambiando de palabras en cada ocasión, señaló correctamente todas las palabras, sin embargo, para memorizar secuencias de 5 o 4 palabras necesitó de 4 a 6 intentos.

#### **Sesión 5 - Objetivo 5**

**22/05/06**

Sheyla trajo su tarea casi completa, solo le faltaron dos dibujos, me explicó como había jugado el memorama, emparejando un dibujo y un fonema y que lo había hecho con su hermano.

Le expliqué a Sheyla lo que haríamos esta sesión y estuvo de acuerdo pero dijo que no sabía que tema elegir le propuse que pegáramos el papel bond y las tarjetas de fonemas en la pared mientras se le ocurría uno y así lo hicimos, pero cuando terminamos Sheyla aún no sabía que tema escoger, le propuse que hiciéramos un continuo de conciencia para encontrar el tema y accedió, entonces

le expliqué que debía cerrar los ojos y decir en voz alta de todo lo que se diera cuenta en lo que llamaríamos zona interna, externa y de fantasía, le dije entonces que a la zona interna corresponde todo lo que puede percibir de su piel hacia adentro como la velocidad de los latidos de su corazón y respiración o el dolor o ardor que sentía en el estómago cuando tenía hambre, mientras que a la zona externa correspondía todo lo que pudiera percibir de su piel hacia afuera, como el sonido de los autos o las personas que veía y que a la zona de fantasía correspondía todo lo que podía sentir o pensar, por ejemplo la alegría o tristeza que sentía al ver a alguien o cuando pensaba o decía que alguien le agradaba o no.

Después de explicarle hice yo un continuo de conciencia para ponerle el ejemplo, y después fue su turno, se sentó, cerró los ojos y comenzó a decir lo que percibía con un poco de dificultad, pues dudaba al decirlo y asentía con la cabeza como buscando aprobación y no decía otra cosa hasta que le dijera que estaba bien o le daba algún indicio que la había escuchado y debía seguir.

Sheyla dijo darse cuenta de la pared, la persiana el sonido del reloj, de la gente afuera y de sus nervios, le pregunté como se daba cuenta de sus nervios y dijo: por mi risa y por mis manos que las muevo así (movió sus dedos y luego los entrelazó) y nada más. Le nombre los temas que había mencionado y le pregunté si quería tomar uno de ellos o seguir buscando, dijo que quería como tema este cuarto, le pedí que ahora buscara una palabra relacionada con ese tema y que se escribieran con los fonemas que pegamos en la pared (p,d,b,v,s,c,g,r,rr,j,g,h) y escogió las palabras: plumas, luego dijo riéndose ratones y se retractó diciendo que no era cierto, le dije que si eso se le venía a la mente cuando pensaba en este cuarto estaba bien y la usaríamos, entonces repitió ratones riéndose de nuevo, y continuó diciendo juguetes, azul, bote, riéndose otra vez dijo cucaracha y dijo que ya no se le ocurría nada mas y que por eso diría varas, dedos, corrieron, gatos, luego se detuvo un poco a pensar y miró al rededor buscando algo mas y dijo Carolina, yo y llorar.

Las escribí en el papel bond y encerré en un círculo la letra de cada la palabra que generalmente Sheyla cambia, y ella las leyó y deletreó sin volverla a ver y luego lo hizo después de escucharla.

Cuando Sheyla deletreó correctamente todas las palabras escribió cada una de las palabras después de leerlas y luego lo hizo después de oírlas y diciendo lo que iba escribiendo, sílaba por sílaba.

Sheyla realizó correctamente todos los ejercicios y solo tuvo un error al escribir *yorar* en vez de *llorar*, en el dictado.

### **Sesión 6 - Objetivo 6**

**29/05/06**

En cuanto llegó me enseñó su tarea, que trajo incompleta pues le faltó escribir la similitudes en las palabras, le dicté cada una de ellas para comprobar que las hubiera memorizado y solo tuvo dos errores.

Le expliqué lo que haríamos en la sesión y decidió buscar en la enciclopedia los temas plantas y animales, pero no encontramos la palabra animales le sugerí que escogiera un animal en específico, pero dijo que mejor escogería el tema frutas, leyó primero el tema plantas tropicales y encontró bastantes palabras que sirvieron para analizar el uso de la letra r, Sheyla me dictó las palabras y escribí las siguientes en su cuaderno: tropicales, crecen regiones, aire, siempre, calido, muchas, producen, hoja, flores, durante, árboles, selvas, solar, áreas, trinos, ramas, alcanzar, llueve, alcanzan, altura, metros, frutas, nueces, madera, medicinas, muchos, otros, como, orquídeas, sobre, reciben, luz.

Como nos quedaba poco tiempo le comenté que tal vez solo nos daría tiempo de revisar el uso de la r, le pregunté si sabía cuales letras eran vocales y cuales consonantes primero dijo que si y mencionó las vocales pero no supo cuales eran

las consonantes, le expliqué que estas eran todas las demás y que para saber como usar la *r* necesitaba poner atención a las palabras y encerrar en círculos de diferente color las *r* que estuvieran en medio de una consonante y una vocal, usar otro color para las que estuvieran en medio de dos vocales, y otro color para las que estuvieran al principio de las palabras lo hizo con mucha calma lo cual redujo el tiempo aun mas, cuando terminó le pedí que las leyera y pusiera atención el sonido que tenían, suave o fuerte y cuantas veces estaba escrita la *r* en cada palabra, lo hizo así pero no fue capaz aún de encontrar una generalización le pedí entonces que lo hiciera de nuevo pero ahora por colores primero me dijo el sonido y el numero de *r*, pedí entonces que me dijera en medio de que letras estaba escrita o en que parte de la palabra así lo hizo, pero en todos los casos fue necesario que le dijera revisa si es así con todas las palabras, lo hacía y lo confirmaba y finalmente le pedía que me dijera en que caso sonaba suave o fuerte y cuantas letras *r* se escribían, así lo hizo, cuando terminaba de decirme cada caso le pedía que lo escribiera, pero me daba la impresión de que su atención iba a otra parte en ese momento y tardaba mucho en escribirlo y lo olvidaba y me preguntaba que escribir, en cada ocasión le sugerí que volviera a observar las palabras para saberlo y así lo hizo hasta que terminó de escribir lo que sigue:

*La r suena suave cuando está en medio de 2 vocales, y las que tienen atras una consonante y adelante una vocal (sic)*

*La r suena fuerte cuando al principio tiene el vocal y al último la consonante también cuando va al principio suena fuerte (sic)*

Luego buscamos palabras que se escribieran usando la *b* y *d* le hice notar que en el dictado ya no las había confundido, asintió con la cabeza y luego le sugerí que dado que ya no las confundía tal vez podríamos dejar de trabajarlas, dijo que sí y me pregunto si había niños que confundieran la *p* y la *q*, le dije que sí pues eran

iguales y lo único que las distinguía era que una se escribía hacia la derecha y la otra hacía la izquierda pero que eso ella ya lo sabía, sintió con la cabeza.

El tiempo se nos terminó y le pedí que escogiera otro día en la semana para venir y terminar la sesión, pidió venir al día siguiente, le dije que por mí estaba bien pero que debía comentarlo con su mamá, la noté un poco seria y le comente que eso me parecía pero ella lo negó y sonrió y volvió a la misma actitud, en ese momento llegó Oswaldo y le comenté que sería necesario que esperara en el salón a sus papás, ella respondió que le caía gordo Oswaldo y me pidió que la llevara al salón donde tuvo que esperar cuarenta minutos para irse. Acordamos que regresaría el viernes.

### **Sesión 7 - Objetivo 6**

**02/06/06**

Hoy Sheyla llegó aproximadamente veinte minutos tarde, se disculpó y dijo que se debía a que se le había olvidado.

Trate de iniciar una conversación con ella preguntándole cómo le había ido en este tiempo sin venos y si había ido a la escuela, a lo que me contestó que bien y que no, cada que le pregunto algo contesta así con respuestas cortas y en tono cortante además de mostrarse impaciente, entonces empezamos a revisar las actividades de la sesión, le pregunte si quería cambiar el tema o seguir con el mismo de la sesión anterior, primero dijo que sí pero en cuanto le pregunté sobre que tema le gustaría trabajar hoy, dijo no mejor el mismo, le pedí que buscara las palabras que faltaban y como para algunos casos solo había una o ninguna le pedí que las faltantes las buscara en el diccionario.

Sheyla siempre se sienta en una silla pero cuando acabo de buscar las palabras en la enciclopedia se cambió al baúl y dijo que en la silla se sentía muy alta, le sugerí que buscara en el diccionario sentada ahí, lo tomó y dijo es muy grande, le

dije entonces la silla te parece alta y el diccionario grande, dijo que sí y me pregunto si debía buscar ya las palabras, le dije que sí. Tardó mucho tiempo buscando y escribiendo las palabras y volvió a confundir la b y la d, se dio cuenta de que no terminaríamos y me lo dijo así como la hora que era, (durante toda la sesión estuvo constantemente volteando a ver el reloj) le dije que sería preciso vernos otra sesión porque de nuevo no habíamos terminado y que yo buscaría una forma de hacer esto mas rápido para poder concluir la sesión, le pregunté si tendría tiempo el viernes y dijo que crea que no pero que le preguntaría a su mamá.

Le dije que estaba bien y que hasta aquí dejaríamos la sesión y anotó su tarea, me pidió que la dejara terminar de copiar la s palabras y eso hizo, cuando acabó me pregunto cuantas sesiones mas faltaban hicimos cuentas y le dije cuantas eran y la fecha en la que terminaríamos.

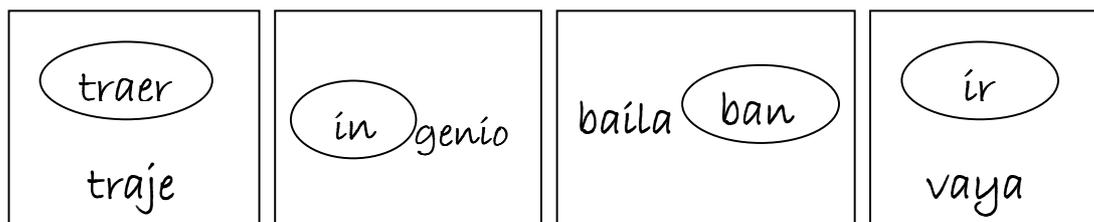
Empezó a escribir su tarea pero se dio cuenta que no terminaríamos antes de que llegaran sus papas y me dijo pues entonces que se espere (siempre quiere hacer esperar a su mamá), le dije que de cualquier forma deberíamos apurarnos pues en unos momentos llegaría Evelin, me dijo que haría la tarea hoy, me pidió que le llamara a las 8 y se fue.

### **Sesión 8 –Objetivo 6**

**05/06/06**

Sheyla trajo completa y correcta su tarea, para elegir las palabras en esta ocasión se le leyeron las listas de palabras con g, j, b y v de la enciclopedia practica de la lengua, escogió las palabras: traje, ingenio, bailaban y vaya, le pedí que memorizara cada una de las letras con que se escriben y después sin copiarlas escribió cada una de ellas en un cuarto de hoja, en lugar de hacer el dibujo se le

pidió que encerrara en un círculo la parte de la palabra de la que se derivaba la regla ortográfica, quedando las hojas como sigue:



Para que pudiera relacionarlo fácilmente con la regla ortográfica que después se le explicaron y que Sheyla memorizó.

Se le mostró a Sheyla el libro donde se encontraban esas y otras reglas ortográficas y se explicó que una forma de saber como escribir cada palabra era memorizar todo el libro, puso cara de susto y dijo que era mucho, le dije que yo también lo pensaba, así que le sugerí buscar otras formas para saber como escribir correctamente, después de varias preguntas Sheyla concluyó que podría escribir muchas veces la palabra hasta memorizarla y en caso de no saber como se escribe podría buscarla en un libro, proponiendo un cuento, le pedí a Sheyla que probara sus sugerencias buscando la forma de escribir la palabra *dieciséis*, se dio cuenta de que sería imposible conseguir un cuento sobre matemáticas en el consultorio y pensó que tal vez podría encontrarla en un libro de matemáticas, tomo el libro y empezó a buscar pero después de un rato todavía no la encontraba, le señalé que talvez sería mejor buscarla en algún libro destinado únicamente a las palabras y de inmediato decidió buscarla en el diccionario.

Fue necesario explicarle como usar el diccionario, y empezó a buscarla, sin embargo, se le señaló donde encontrar la palabra pues el tiempo se nos estaba terminando y Sheyla empezaba a perder interés en la actividad.

Sheyla deseaba realizar algún trabajo manual en la sesión, así que hicimos un collage con hojas de colores, el tiempo se nos terminaba y le pedí a Sheyla

terminar su trabajo pues su mamá estaba por llegar, a lo que contesto subiéndome los hombros que eso no importaba y que podía esperarse pues en ocasiones su mamá también la hacía esperar sin avisarle que llegaría tarde y en efecto la sesión terminó y su mamá tardó otros quince minutos en llegar.

Mientras esperábamos le comenté que algunas personas se molestan cuando las hacen esperar y le pregunté si no era este su caso, aseguro con indiferencia que eso no le importaba, en ese instante escuché la voz de mi sobrina, a quien quería conocer desde hace tiempo, pues se enteró de que la hermana de una de sus amigas la conocía y quiso hacerlo también y me pidió que se la presentara, la invité a pasar y estuvimos trabajando las tres en el collage hasta que llegó su mamá.

### **Sesión 9 –Objetivo 7**

**12/06/06**

Hoy Sheyla llegó sin la tarea y con mucho sueño pues se había levantado a las cinco de la mañana porque su abuelita tenía que ir al doctor y como Sheyla duerme con ella en otra casa tuvo que irse a esa hora a la casa de sus papás, olvidando en casa de su abuela la tarea.

Le expliqué las actividades programadas para hoy, y escogió realizar alguna actividad pero cuando se le preguntó que actividad le gustaría realizar prefirió leer, escogió los temas abeja y lluvia. Empezamos a trabajar con este último pero no lograba memorizar nada y ya llevábamos más de 20 minutos con solo cuatro líneas y entre bostezos, a pesar de que le sugerí varias veces que se recostaría o trataría de dormir un rato, dijo que mejor continuáramos con la actividad, entonces cambiamos de actividad, jugando a lanzarnos un cojín al mismo tiempo que decíamos una palabra relacionada con un tema cada vez que lo lanzábamos y recapitulando todas las palabras anteriores a esa hasta llegar a un máximo de 10 palabras, empezamos con abeja, sin embargo, Sheyla no estaba poniendo mucha

atención y al juntar las 10 palabras solo podía recordar cinco o seis y en desorden además de hacerlo muy lento, le expliqué que era importante que lo hiciera lo mas rápido que podía para que lograra recordar el mayor numero de palabras posible e hicimos otros siete intentos con temas distintos, en todos los caso fue lo mismo y empezó a quejarse en cada error que cometía y golpeaba su cabeza contra la pared, le señalé que me llamaba la atención que hiciera esto y contesto hacerlo porque no le pasaba nada y solo le gustaba como sonaba y rebotaba su cabeza contra la pared, me pidió continuar con el ejercicio y continuo bostezando toda la sesión, anotó su tarea y se fue.

### **Sesión 10 – Objetivo 8**

**19/06/06**

Sheyla llegó media hora tarde, su mamá se disculpó –literalmente- echándole la culpa a Sheyla del retraso, argumentando que ella había olvidado que tenía que venir y por eso llegaban tarde, Sheyla respondía a los argumentos de su madre en voz mas baja, que no era cierto que no se le había olvidado pero que había preferido llegar tarde porque luego tardaba en salir el niño que tenía cita antes de ella (ya le ha tocado esperar en dos ocasiones).

Al entrar le pregunté si entonces no lo había olvidado, al principio dijo que estaba jugando y no se dio cuenta de que era hora de la sesión, le reflejé lo que dijo mientras su mamá la culpaba de olvidar venir lo aceptó y añadió que le aburría tener que esperar.

Me explicó como había hecho su tarea y que había jugado con su mamá y hermano, después escogió como actividad hacer un collage con las cosas que le gustan, me las dijo y le pedí que las pegara en cierto orden aunque en el lugar que ella eligiera. Aunque la actividad estaba programada para hacerla en diez minutos Sheyla tomó casi la media hora que nos quedaba para trabajar, por lo que fue preciso interrumpirla y pedirle que hiciera el recuento de las instrucciones que se

le habían dado y que hiciera una lista de las mismas en el orden en que las hizo. Recordó ocho de diez aunque con ayuda.

Le pregunté a Sheyla si ya le habían dado sus calificaciones y dijo que aun no pues tuvo que hacer un nuevo examen, debido a que en el primero no estaba segura pero creía haber sacado un dos o un tres, sobre diez de calificación, me preguntó si no me lo había comentado ya Jonathan, extrañada de que no lo hiciera pues consideraba que él era un chismoso y le caía mal, con frecuencia me habla de la gente que le cae mal así que se lo señale y le hice un recuento de todas las personas de las que me había comentado lo mismo, estuvo de acuerdo con mi recuento, al preguntarle que hacía que esas personas le cayeran mal dijo que nada simplemente le caían mal. Le recordé que había ido a una fiesta el fin de semana anterior y le pregunté por la niña de la fiesta, aseguró que ella le caía bien pues de lo contrario no iría a su fiesta, aunque dijo tampoco saber porque le caía bien, Sheyla dijo que ya estaba cansada y no quería seguir, anotamos su tarea y se fue.

### **Sesión 11 – Objetivo 9**

**26/06/06**

No trajo la tarea, pero dijo que si la había hecho, le dije que era importante que la trajera pero aun mas que la hiciera, le pedí que me platicara entonces que y como la había hecho, se puso nerviosa y dijo que había hecho un dibujo y luego había anotado lo que le pedí, aunque no quiso describir el dibujo y pidió cambiar de tema.

Le expliqué que haríamos más o menos lo mismo que en la sesión anterior y que los primeros diez minutos los destinaríamos a hacer lo que ella eligiera, me pidió que yo escogiera, le enumere todas las cosas y materiales de los que podía disponer, escogió algunos de ellos y decidió hacer una mariposa con su nombre, le di las instrucciones a seguir mas bien de cómo usar el pincel dejando a su

elección los colores u el orden que haría su trabajo, fueron cuatro instrucciones que se repitieron cuatro veces, al final Sheyla escribió todas las instrucciones y en el orden en que se le dieron.

Para lograr esto fue preciso señalarle cada vez que retiraba su atención de las instrucciones, en esta ocasión lo hice guardando silencio y esperando a que regresara su atención a mí, lo cual hacía solo para pedirme que siguiera hablando, en cada ocasión se le señaló que para poder recordar las instrucciones después era necesario que centrara toda su atención en ellas y que si de repente tenía la necesidad de hacer otra cosa como soplarle a su dibujo por ejemplo, yo esperararía a que terminara, para continuar cuando pudiera centrar toda su atención en las instrucciones.

Mientras pintaba constantemente se detenía para levantar el dibujo, hacerle algún gesto, decir ya ni modo y continuar, le pregunté si se había dado cuenta de ello, dijo que sí y continuó haciendo lo mismo, le dije que parecía no estar muy conforme con lo que hizo, dijo que mas bien no le había gustado.

Sheyla es una niña que tiende a fijarse mas en lo que no le gusta o le molesta que en lo que le gusta y le agrada, así que le pedí que analizara el dibujo y me dijera exactamente que era lo que no le gustaba y luego que era exactamente lo que si le gustaba del dibujo, lo hizo y encontró que algunas cosas si le habían gustado.

Le señale que hoy si había logrado recordar todas las instrucciones y también el orden y con eso terminamos el ejercicio y la sesión, anotó su tarea y en esta ocasión ella misma sugirió su actividad.

## **Sesión 12 – Objetivo 10**

**03/06/06**

Trajo su tarea completa, aunque no escribió exactamente lo que escuchó, sino más bien lo que pensó de lo que escuchaba. Terminando de revisar la tarea empezamos con las actividades de hoy.

En el recuento Sheyla mencionó que habíamos trabajado los fonemas, que habíamos hecho dibujos y las palabras que tenían una o dos r., lo que en general fue todo el programa, a excepción de las reglas de ortografía, le señalé esto y le pregunte si recordaba alguna y dijo que no a pesar de que le pregunté por cada una de las letras en específico.

Al hacer una valoración de lo trabajado durante el programa, Sheyla señaló que consideraba que le había servido porque ya casi no confundía la b y la d, que no consideraba que hubiera utilizado algo mas de lo aprendido aquí, en su escuela y que no sabía para que le servirían los ejercicios de discriminación fonética, aunque al inicio de cada sesión se le dijo cual era el objetivo que se perseguía. Se le explicó que esos ejercicios le ayudarían a mejorar su escritura en el sentido de que ya no sustituiría las letras de sonido similar como la g y la c, y que en vista de que ya podía diferenciar cada uno de los fonemas por separado, podía utilizar esta habilidad cuando escribiera, o tomara dictado.

Se le informó que aunque todos los objetivos planteados se habían logrado en la sesión, su desempeño en la escuela podría mejorarse aun más y para eso sería preciso trabajar un poco más. Esto también porque fue preciso graduar a un nivel más accesible las actividades que se habían planeado en un inicio. Se le ofreció seguir viniendo cuestión que le dio gusto y se le sugirió que para disfrutar sus vacaciones completas podíamos vernos en tres semanas, pero ella prefirió continuar la siguiente semana y acordamos plantearle esto a sus papás.

Era momento de realizar una actividad libre para cerrar las sesiones, sin embargo Sheyla sacó a la luz sentirse nerviosa, le dije que podía percatarme de ello pues movía mucho manos y pies, le pregunte a qué se debía y dijo no saber, fuimos explorando poco a poco todo lo que Sheyla podía percibir hasta que concluyo que le ponía nerviosa que yo estuviera frente a ella viéndola, le propuse que me daría la vuelta para no verla, pero dijo que no era eso sino mas bien que la viera después de que le pregunté algo, como esperando su respuesta, pues le preocupaba que no se le ocurriera nada y como en este momento que no sabía que dibujar.

Le expliqué que cuando yo no sé que dibujar empiezo haciendo rayones o líneas curvas y rectas en una hoja y después lo observo y busco las figuras que se formaron y eso dibujo, hicimos este ejercicio juntas y dibujamos un barco y la primera letra de su nombre, al terminar el dibujo volteo la hoja y dijo que haría su nombre, le dije que en ese caso yo también haría su nombre en mi hoja, finalmente decidió que en ese caso ella haría el mío, los decoramos y los intercambiamos al final de la sesión.

## **OSWALDO**

### **ENTREVISTA CON LA MADRE**

Se realizó el encuadre con la madre de Oswaldo, en el cual se le explicaron las características del servicio, como costo, duración, objetivos y metodología. Así como en que consistiría la participación de cada uno (mamá, hijo y terapeuta), el horario de atención y el uso que se le daría a la información que ella y su hijo me proporcionarían.

Posteriormente se realizó la entrevista a la señora, con el objetivo de conocer los datos generales de Oswaldo, sus intereses, el motivo por el cual su madre solicita la atención, construir la historia de desarrollo de Oswaldo desde su concepción hasta la actualidad y conocer las demandas y expectativas de su madre con respecto a la intervención. Finalmente se acordó el horario en el que asistiría al servicio.

#### **Datos personales**

Nombre del niño: Oswaldo

Fecha de nacimiento: 18 de octubre de 1995

#### **Familia**

Madre

Edad: 30 años

Escolaridad: secundaria

Ocupación: hogar

Padre

Edad: 34 años

Escolaridad: secundaria

Hermano: Enrique

Edad: 15 años

Ocupación: estudiante de preparatoria

Hermana: Sayuri

Edad: 2 años

La familia vive en la casa del abuelo materno de 55 años, que es mecánico. Actualmente solo viven 5 personas ahí, debido a que el padre se fue a trabajar a Estados Unidos desde hace aproximadamente un año.

La casa de dos pisos cuenta con todos los servicios y con 7 recámaras incluyendo los dos baños, en una de ellas duerme Oswaldo junto con su hermano en camas separadas.

### ***Motivo de consulta***

También es traído por solicitud del maestro, su mamá señala que ella decidió traerlo porque cuando se le pregunta algo se bloquea y no da más, y ella espera más de él, dice que se le “cristaliza” la mirada, dice que es tranquilo y no tiene quejas de su conducta en la escuela. Al tratar de explicar a que se refería cuando decía que la mirada se le cristalizaba no pudo encontrar palabras y solo pudo imitar la mirada de Oswaldo, que da la impresión de no observar nada en particular, además de tener los ojos irritados y estar cubiertos por una capa entre rojiza y amarilla, además de eso parpadea frecuentemente y parece esforzarse para enfocar los objetos.

### **Desarrollo**

Oswaldo nació por cesárea después de un embarazo de nueve meses sin dificultades, empezó a caminar a los 11 meses, controló sus esfínteres a los dos

años cuatro meses y habló al año o año y medio, su mamá no lo recuerda con exactitud.

Padeció varicela a los 3 años y asma a los 4, estuvo en tratamiento hasta los siete años, en dos o tres ocasiones fue hospitalizado aunque solo por cinco horas para que le abrieran los bronquios, su mamá dice que salía pronto y no que él no quería quedarse en el hospital. Actualmente tiene alergia debido a que le quedó sensible la retina y le molesta el sol. Desde los siete años hasta la actualidad se ha mantenido sin medicamentos.

### **Historia escolar**

Oswaldo ingreso al kinder a los dos años, la señora Yanet señala que la única observación que le hacían las maestras es que faltaba mucho, debido al asma, y dice que por eso entró atrasado a la primaria y en el primer años se distraía y no se apuraba. Pero que en tercero empezó a mejorar y ya no era necesario estar atrás de él, y que ahora es mas independiente, pero se ha hecho enojón, la calla o le truena la boca y por eso le ha pegado a veces. Dice no haber recibido ninguna queja de los maestros hasta ahora y que actualmente su promedio está entre 6.9 y 7.

Ella considera que no hay alguna materia que le guste en particular, y que la materia que le desagrada es matemáticas, que ya ha reprobado y educación cívica aunque de esta materia solo ha reprobado algunos exámenes.

Empieza a hacer su tarea mas o menos a las cuatro y tarda por lo general dos horas en acabar, la realiza acostado ya sea en su cama o en la sala, la hace solo la mayoría de las veces y en ocasiones le explica su hermano mayor. Su actitud hacia la tarea varía pues en ocasiones le agrada hacerla y en ocasiones no.

## **Relaciones interpersonales**

Su mamá considera que se lleva bien con Oswaldo igual que su papá, aunque desde hace un año y dos meses su relación sea solo por teléfono. Considera que aunque pelea con su hermano mayor se lleva bien con él y su hermana menor y que frecuentemente lo ayuda. Las relaciones con su familia extensa y amigos también son catalogadas por su mamá como buenas. Del mismo modo que las que ha establecido con sus profesores, a lo que añade que no han sido cercanas pero tampoco indiferentes. Ella considera que le resulta fácil hacer amistad con los niños y con los adultos tarda un poquito más en establecer relación.

## **Alimentación**

Su alimentación es en su mayoría comida casera y come de todo, sus comidas favoritas son las hamburguesas y la ensalada de zanahoria con crema y el alimento que no le gusta es la calabaza.

## **Vida cotidiana**

En un día común Oswaldo se levanta a las 6 de la mañana, se baña, se arregla, toma leche, arregla sus cosas, va con su mamá a la escuela y también ella lo recoge. En cuanto llega a su casa se quita los zapatos y se acuesta o juega con su hermana, ve televisión o juega con su X-box, aproximadamente a las 2:30 come, ayuda a recoger y hace la tarea, juega fútbol con su hermano, toma leche y se duerme como a las 10:00.

A la hora de dormir a veces le dan nervios y siente que al cerrar los ojos por ejemplo, gokú le avienta bolas o algo así, esto le puede pasar hasta tres veces en una sola noche, lo cual es motivo para que no vaya la escuela al día siguiente. Ya no moja la cama desde los tres años.

Su única tarea dentro de la casa es arreglar su cuarto, quehacer que comparte con su hermano, aunque por lo general no tiende su cama y a veces ayuda lavando los trastes o recogiendo.

### **Percepción de la madre y expectativas de la intervención**

Su mamá considera con disgusto que lo único que le interesa es el fútbol. Y describe a su hijo como un niño que le echa más ganas al fútbol que a los estudios, que es inteligente y que le puede echar mas ganas, que es bueno, no grosero y no muy inquieto.

Su mamá espera que después de la intervención Oswaldo suba sus calificaciones y saber qué es lo que hace que él falle, dice que en ocasiones confunde la b con la d, que ha mejorado su letra pero que tiene faltas de ortografía y en matemáticas tiene problemas con los quebrados. Ella considera que tal vez sea por falta de interés y que cuando la ve enojada ya hace las cosas.

### **ENTREVISTA CON OSWALDO**

En esta sesión se realizó el encuadre con Oswaldo, una entrevista para conocer si él sabía por qué venía a consulta, sus intereses en general y las expectativas que tenía de la intervención. Y se le permitió familiarizarse con el lugar y la terapeuta. Posteriormente se realizó la evaluación de su desempeño en lectura, escritura y matemáticas, para dicha exploración se le pidió que trajera el material de lectura de su preferencia y sus cuadernos de matemáticas y español.

Me presenté con Oswaldo y lo invité a sentarse, le pregunté si sabía el motivo por el cual lo habían traído y quien era yo, me dijo que sabía que yo era psicóloga y que venía conmigo para hablar acerca de por qué era así, lento en la escuela, nombró como sus interese jugar fútbol y estudiar español, historia y geografía,

pero matemáticas no porque no le gustan las operaciones y las divisiones porque no las entiende y que le agradaban las caricaturas de Gokú y Tom y Jerry.

Lo que espera de la intervención es volver a venir, aprender más y ser más inteligente en la escuela.

Dado que mencionó que venía a platicar de por qué era lento le pregunté si él creía que era lento, dijo que sí, le pregunté por qué creía que era lento, al principio contestó que no sabía, le pedí de nuevo que me dijera a que creía él que se debía y contestó que cuando tenía tres años le dio asma, le pregunté cuál era la relación que había con ser lento y dijo que antes de eso era inteligente y si se acordaba de las cosas.

Le pregunté cómo sabía que era lento, en qué se basaba para decirlo o cómo era lento y puso el ejemplo de cuando no terminaba su trabajo de matemáticas y el maestro ya le daba el de geografía, entonces era lento, le pregunté si eso le pasaba siempre y dijo que no, dije entonces en ocasiones terminas tu trabajo a tiempo, contestó que sí; pregunté si cuando no acabas dices que eres lento, ¿cómo eres cuando sí terminas? Contestó: no sé, le señalé si cuando no acabas le llamas a eso ser lento, cuando sí acabas lo le llamas? Ser lento y rápido, dijo.

En esta sesión no mostraba mucho interés por lo que le preguntaba o hacía y me pareció que estaba más interesado en lo que había en el cuarto, pero cuando le propuse que lo explorara dijo que no como si no le importara.

Solo mantenía contacto ocular conmigo cuando le hablaba pero no cuando él contestaba ni mientras revisaba sus cuadernos, parecía más bien distraído. Le señalé que la mayoría de sus calificaciones eran de 8 pero que la mayoría de sus trabajos no estaban calificados, dijo que se debía a que en ocasiones no entregaba sus trabajos porque si están mal el maestro les pega.

En la prueba de lectura le hice preguntas específicas y abiertas a las que contestó correctamente sin excepción, entonces le recordé que me había dicho que cuando el maestro le preguntaba por ejemplo de que trata el artículo 123, él decía que no se acordaba, no contestaba y se quedaba pensando: “de que trata...” dijo que eso era correcto, entonces le dije te das cuenta de que yo también te hice preguntas y me las contestaste en lugar de quedarte callado o pensando? Dijo que sí, le pregunté por qué creía que había contestado mis preguntas y las del maestro no? Dijo que no sabía riéndose de forma nerviosa y continuamos con la evaluación.

### **Evaluación del desempeño escolar**

Oswaldo escribe con buena letra, deja los espacios entre las palabras y tiene buena ortografía a excepción de algunos acentos que no coloca, al leer respeta los signos de puntuación, tiene ritmo, buena dicción y comprensión de lo leído.

Sin embargo en matemáticas le cuesta trabajo hacer las divisiones, sabe leerlas y que tiene que empezar haciendo una multiplicación pero después ya no sabe que mas hacer, ni donde colocar los números. Recuerda con exactitud el procedimiento para resolver multiplicaciones aunque le cuesta trabajo recordar las tablas de multiplicar, y tarda al hacer cálculos mentales en el caso de la suma y la resta.

### **Programa de intervención**

Con base en su evaluación y las entrevistas a Oswaldo y su mamá se diseñó un programa de intervención para desarrollar su pensamiento matemático, a través del cálculo mental de cantidades menores a 100 usando las 4 operaciones aritméticas y la comprensión de las acciones que se realizan en cada una de ellas, con la finalidad de que use la lógica en la resolución de problemas planteados de forma verbal y numérica (sumas, restas, multiplicaciones, divisiones) con números

enteros y fracciones y familiarizarlo con el lenguaje matemático, lo que le permitirá tener una mejor comprensión de los problemas.

*Objetivo pedagógico general:*

Oswaldo ejecutará las acciones que corresponden a las operaciones aritméticas, calculará mentalmente cantidades menores de 100 y se le facilitará el darse cuenta de que para resolver cualquier problema matemático solo es preciso recordar su procedimiento y emplear sus conocimientos previos.

*Objetivos pedagógicos específicos:*

1. Calcular mentalmente y con apoyo visual, cantidades menores a 20 utilizando suma, resta, multiplicación y división
2. Calcular mentalmente y con apoyo visual, cantidades menores a 100 utilizando suma, resta, multiplicación y división siguiendo una secuencia dada.
3. Interpretar y representar de manera física y por escrito las acciones que corresponden a las operaciones aritméticas.
4. Traducir problemas matemáticos escritos, en las acciones indicadas y por escrito en las operaciones aritméticas que representan.
5. Resolver un problema usando los pasos de la sesión anterior.
6. Observar y analizar el procedimiento para resolver una división, nombrar y escribir las operaciones aritméticas utilizadas, la secuencia en que se aplicaron y el lugar en el que se coloca cada número.

7. Observar y analizar el procedimiento para resolver sumas y restas con fracciones, nombrar y escribir las operaciones aritméticas utilizadas, la secuencia en que se aplicaron y el lugar en el que se coloca cada número.
8. Describir y analizar el proceso que siguió para resolver problemas escritos, divisiones y operaciones con fracciones
9. Encontrar semejanzas y diferencias en la resolución de los problemas matemáticos realizados y sacar un procedimiento generalizable para resolver problemas matemáticos.
10. Hacer un recuento de lo aprendido y el cierre de la intervención.

*Objetivos clínicos:*

En cada una de las sesiones Oswaldo logrará al menos uno de los siguientes objetivos:

1. Expandir su darse cuenta
2. Ampliar su autoconcepto
3. Aprender una habilidad

### ACTIVIDADES PALANEADAS PARA ALCANZAR CADA OBJETIVO

sesión	objetivo	técnicas	actividades	materiales
1	Calcular mentalmente y con apoyo visual, cantidades menores a 20 utilizando suma, resta, multiplicación y división	Sensibilidad corporal profunda  Tarjetas	Se le darán a Oswaldo golpecitos en diferentes partes del cuerpo, primero deberá contarlos, luego sumarlos, restarlos multiplicarlos y dividirlos. Luego Oswaldo decidirá que hacer con otra ronda de golpecitos.  Oswaldo observará durante tres segundos diferentes tarjetas con cantidades pequeñas de animales y puntos. y deberá decir cuantas figuras vio.	Tarjetas de animales y puntos
2	Calcular mentalmente y con apoyo visual, cantidades menores a 100 utilizando suma, resta, multiplicación y división siguiendo una secuencia dada.	Rebotes  Tarjetas  Secuencias	Oswaldo hará rebotar una pelota el número de veces que se le pida usando las cuatro operaciones aritméticas básicas.  Oswaldo observará durante tres segundos diferentes tarjetas y deberá decir cuantos objetos contienen.  Oswaldo hará rebotar una pelota después de haber realizado el cálculo mental de los números que se den usando la siguiente secuencia, suma, multiplicación, resta y división.	Pelota  Tarjetas

sesión	objetivo	técnicas	actividades	materiales
3	Interpretar y representar de manera física y por escrito las acciones que corresponden a las operaciones aritméticas.	Actuación  Escritura	Oswaldo dirá cuales son las cuatro operaciones básicas y las colocará por escrito junto a su signo, luego utilizando los elementos que encuentre en el consultorio deberá actuar la acción que indica la operación o el signo que se le señale.  Oswaldo redactará en su cuaderno lo que debe hacer en cada operación	Cuaderno Lápices Crayolas Plumines Cualquier material dentro del consultorio
4	Traducir problemas matemáticos escritos, en las acciones indicadas y por escrito en las operaciones aritméticas que representan.	Actuar  Escritura  Crear un problema	Oswaldo leerá los problemas y actuará la acción al mismo tiempo que la dice  Oswaldo escribirá las operaciones a realizar y después el orden en que debe hacerlas y lo resolverá.  Oswaldo pensará en un problema y con ayuda de Carolina lo redactará, actuará y resolverá.	Problemas Hojas Lápices Colores Cualquier material dentro del consultorio

sesión	objetivo	técnicas	actividades	materiales
5	Resolver un problema usando los pasos de la sesión anterior	Exposición Problema	Oswaldo expondrá los pasos para resolver un problemas  Oswaldo resolverá un problema siguiendo cada uno de los pasos expuestos.	Problema Cuaderno Lápices Hojas

Nota: No se muestran actividades planeadas para los objetivos faltantes, pues Oswaldo se negó a seguir trabajando los objetivos pedagógicos, aunque decidió seguir asistiendo a las sesiones, este tema se detallará en el siguiente apartado

## RESULTADOS POR SESIÓN

### Sesión 1 – Objetivo 1

02/05/06

Llegó de mejor ánimo y se portó incluso bromista y participativo. Le expliqué el objetivo y las actividades que haríamos, estuvo de acuerdo, así que no se modificó en nada el programa.

En el ejercicio de sensibilidad corporal profunda le costó un poco de trabajo hacer los cálculos de las divisiones y las multiplicaciones. Eligió recibir los golpecitos en la primera ronda y darlos en la segunda.

Dado que le costó trabajo hacer los cálculos de división y multiplicación se le dieron ejemplos concretos usando objetos del entorno y posteriormente se le volvió a ejemplificar el procedimiento mediante dibujos en su cuaderno, cuando se le pidió que dibujara las multiplicaciones y divisiones por sí mismo lo entendió y lo hizo rápidamente.

En el cálculo visual de cantidades logró contar rápidamente las cantidades que estaban agrupadas pero no las dispersas. Se le facilitó el darse cuenta de que le resultaba más fácil hacer los cálculos cuando las figuras se encontraban organizadas en grupos pequeños que cuando estaban dispuestas en un solo grupo grande.

### Sesión 2 – Objetivo 2

09/05/06

Oswaldo trajo la mitad de su tarea, aunque dijo que la hizo completa y explicó en qué consistió. Una vez revisada la tarea empezamos con las actividades programadas para esta sesión.

El primer ejercicio de rebotes era equivalente al de golpecitos realizado en la sesión anterior y Oswaldo pudo realizarlo sin problemas. Después se le presentaron tarjetas con diferentes cantidades de osos, desde uno hasta 19, para que calculara la cantidad de figuras que veía, dado que en todos los casos lo logró con solo echarles un vistazo, se le sugirió que tratara de ver dos a la vez y luego las sumara y después que viera otras dos y restara a la mayor la menor, las tarjetas se revolvieron y se presentaron al azar, Oswaldo consiguió dar respuestas correctas en todos los casos, requiriendo que se le mostraran dos veces los pares de tarjetas que tenían 6 o mas osos.

En el ejercicio de rebotes usando las cuatro operaciones básicas, le tomó un poco mas de tiempo y fue preciso explicarle en cada ocasión, que cuando dividimos debemos repartir en cantidades iguales y se le hizo ver en concreto repartiendo lápices en botes, tarjetas en cojines, entre nosotros, etc., también en los ejercicios con sumas o restas de dos dígitos fue preciso explicarle gráficamente que primero se suman o restan las unidades y después las decenas, en ambos casos solo fue necesario poner un ejemplo para que calculara mentalmente el resto de las operaciones. Se hizo el mismo ejercicio en sumas de dos dígitos en donde el resultado de sumar las unidades fuera diez o mayor, siendo necesario añadir un número mas a las decenas, de igual forma un ejemplo fue suficiente.

También se le explicó que cuando dividimos entre dos siempre partimos el numero a la mitad, fueron necesarios dos ejercicios para que lo hiciera solo y después fue preciso explicarle con acciones, que cuando se divide entre uno, el numero queda igual.

En esta sesión Oswaldo se dio cuenta de que era capaz de dar resultados correctos y que una parte de él le decía que estaban bien sus respuestas y otra le decía que estaban mal, también amplió su autoconcepto al considerar que parte de él era inteligente, a la parte que le decía que sus respuestas estaban bien, la nombró "mi cerebro", sin embargo nombró a la parte que le decía que las cosas

estaban mal como “yo”. Ya no se terminó el trabajo con la integración de las partes.

### **Sesión 3 – Objetivo 3**

**16/05/06**

Oswaldo trajo su tarea completa pero solo dos de las quince operaciones estuvieron correctas, aún cuando dijo que habían sido revisadas por su mamá. Después de corregir la tarea continuamos con las actividades de esta sesión.

Oswaldo dijo correctamente las cuatro operaciones y sus signos y pudo decir usando sus propias palabras la acción que correspondía a la suma, la resta y la división después de verme realizarlas, para la multiplicación fue preciso explicárselo con acciones y palabras, pero lo logró también.

Cuando logró las cuatro operaciones le pedí que actuara la operación que yo le dijera, aunque acepto entusiasta después de tres intentos no lo lograba y empezaba a desesperarse, invertimos papeles entonces y yo actué las operaciones mientras él las decía, una vez que hice las cuatro, fue su turno y logró actuar todas a excepción de la multiplicación, pues empezaba a repartir los objetos y aunque se daba cuenta de que esa acción correspondía a la división y me lo decía no lograba encontrar la acción que la representara. Y pidió aunque en tono de broma ya no continuar con el ejercicio, cuando se le reflejó lo que había dicho en un tono mas serio, dijo mas seriamente que no quería hacerlo, se le ofreció hacerlo con otras operaciones y pidió mejor no hacerlo.

Entonces le sugerí que escribiera lo que hacía en cada operación en lugar de hacerlo y accedió, escribiendo que al sumar unía, al restar quitaba, al dividir repartía y al multiplicar unía de nuevo.

Al principio del ejercicio de actuar las operaciones, cuando Oswaldo no lograba hacerlo y le puse el ejemplo mencionó que lo había humillado entonces ahondamos un poco mas en esa sensación, con lo que Oswaldo llegó a la conclusión de que lo humillaba cuando actuaba las operaciones correctamente y él no, sin embargo al decir esto parecía incomodo y pidió dejar el tema y seguir con los ejercicios argumentando que solo lo decía en broma, así que continuamos con los ejercicios.

#### **Sesión 4 – Objetivo 4**

**23/05/06**

Llegó tarde y trajo la tarea incompleta, de tres ejercicios solo hizo uno, argumentando que pensaba que los otros debía hacerlos aquí, se le explicó que toda la tarea era para realizarse en la casa, pero le propuse que la concluyéramos aquí, accedió pero no recordaba como hacerlos, entonces se le repitió que se tenía duda podía preguntar de nuevo y que podía comunicarse conmigo cualquier día de la semana por teléfono, le volví a explicar la forma de hacerlos con un ejemplo de cada uno y acordó traerlo para la próxima sesión.

Para la sesión de hoy debimos revisar tres problemas, y solo se revisaron dos el primero fue el mas corto de ellos y lo terminó pronto, sin ayuda y al primer intento. En el segundo problema se confundió un poco y fue necesario mostrarle actuando, las acciones para que él dijera lo que debía hacer, tenía una idea de las operaciones a realizar pero cuando las terminaba había perdido la secuencia del problema y ya no sabía lo que representaban los resultados o si con eso ya estaba resuelto el problema.

El tiempo de la sesión se nos terminó y llegó su hermano por él, le expliqué a Oswaldo que el objetivo de la sesión aún no lo alcanzábamos y que podíamos pedirle a su hermano que lo esperara unos minutos mas o tener otra sesión antes del martes para concluir, pero él insistió en que lo mejor era que olvidáramos esto

y nos viéramos hasta la siguiente sesión, después de insistirle un poco y explicarle por qué era preciso vernos antes accedió a vernos el lunes aunque no de muy buena gana.

Al irse le señalé que no llevaba su cuaderno ni su contrato, dijo no necesitarlos y poder recordar la tarea, le di ambas cosas y le pedí que las llevara solo por si acaso, aceptó y se fue.

### **Sesión 5 – Objetivo 4**

**29/05/06**

Esperó un poco antes de entrar pues la sesión anterior a él tardó más de lo previsto. Cuando entró me hizo una mueca y señaló su reloj quejándose por la espera, me disculpe con él y bromeo un poco sobre lo que haría para castigarme por hacerlo esperar, y enseguida me mostró su tarea que en esta ocasión trajo completa y correcta.

Revisamos el primer problema y le pedí que me narrara paso a paso lo que iba haciendo para resolverlo, dijo en tono de broma que lo primero era leerlo, le señalé que aunque lo dijera en broma ese era el primer paso, pero ya no supo como explicar lo siguiente que haría, le sugerí que entonces intentara resolverlo mientras yo le diría que era lo que creía que hacía para poder hacer una lista de los pasos que seguía para resolver los problemas, necesitó ayuda a lo largo de todo el proceso pero logró terminar el problema que podía resolverse mediante una multiplicación o una suma.

Le señalé que era correcto su procedimiento y que había una forma de hacerlo mas breve y le pedí que pensara en que otra operación podía usar en este caso dijo no saber, a sugerencia mía buscó entre las operaciones la que representaba la misma acción que la suma y llegó a la multiplicación, luego Oswaldo convirtió en multiplicación una suma mas pequeña que la del problema después de revisar el

ejercicio que había hecho de tarea, sin embargo, no logró hacerlo con la suma del problema, en ese momento llegaron por él y comenzó a impacientarse, le pedí que resolviera un ejemplo mas y podría irse y accedió resolviendo  $17 \times 2$  y después dijo como podría resolverse el problema.

Cuando llegó me pidió que no le dejara tarea en esta ocasión y exploramos por qué creía él que le pedía que hiciera tarea, dijo no saber y le di opciones como que yo no tenía nada que hacer y lo hacía para entretenerme revisándola, o si me divertía pensar que se la pasaría encerrado toda la tarde haciendo tarea y no podría salir a jugar, se ríó y dijo que no pensaba eso y después le expliqué para qué era la tarea y que no era obligatoria pero que si firmaba el contrato estaba comprometido a hacerla.

A pesar de haber pedido no hacer tarea al final de la sesión preguntó si su tarea consistiría en convertir sumas en multiplicaciones, al preguntarle si eso era lo que quería hacer dijo que sí y eso se llevo de tarea, además de esto le sugerí que pasara en limpio y memorizará los pasos que habíamos anotado para resolver los problemas y aceptó.

### **Sesión 6 – Objetivo 5**

**30/05/06**

No trajo su tarea y dijo no acordarse de las actividades que tenía que realizar. Me preguntó que haríamos hoy y le indiqué que las actividades planeadas dependían de la tarea y por eso deberíamos modificarlas, le leí las actividades y trató de recordar lo acordado como tarea pero no pudo, le sugerí que hiciéramos la tarea aquí para poder continuar después con las actividades, pero como al inicio de cada sesión, se le indicó que de no estar de acuerdo con alguna actividad podríamos modificarla, pidió cambiar el objetivo, específicamente la parte de resolver problemas, pues le resultaba difícil, le pregunté que le gustaría aprender entonces, no tuvo respuesta y pidió hacer cualquier cosa.

Le expliqué cual era el objetivo de las sesiones y por qué su programa era de matemáticas y después trabajamos con el papel que le tocaba a él desempeñar en esta relación, al principio solo podía ubicarse como alguien pasivo y hacía referencia a las actividades que a mí me tocaba desempeñar y esto se le reflejó, finalmente concluyo que a él le tocaba hacer ejercicios para no reprobar el examen de matemáticas, pues le daría vergüenza reprobar, le expliqué que una forma de reprobar era aprender a hacer los ejercicios y que él ya sabía hacer varios mientras yo le iba diciendo que hacer, e hice una comparación con la forma en la que aprendió a jugar fútbol; en este caso reconoció que no solo se quedó con lo que le dijo su papá, sino que practicó diario, cuando llegó a este momento le expliqué que con las matemáticas era lo mismo y se le dieron dos opciones quedarse solo con lo que hacía en el consultorio con ayuda o practicar para no olvidar las cosas y hacerlas por sí mismo. Escogió no practicar.

Como no quería practicar lo visto en la sesión le sugerí que hiciera otra tarea, y que después de escuchar en que consistía él decidiría si la hacía o no, aceptó y se fue feliz, diciendo que esto se debía a haber acabado con los contratos.

### **Sesión 7**

**06/06/06**

Se realizó un reencuadre con Oswaldo y su mamá sobre la forma de trabajar explicándole a su mamá lo mismo que se habló con Oswaldo en la sesión anterior, también se les explicó que en caso de que Oswaldo decidiera no practicar matemáticas podía seguir viniendo y trabajar lo que él decidiera. Su mamá se molestó y le exigió que trabajara las matemáticas y decidió que seguiría viniendo hasta terminar el programa, su mamá se fue y Oswaldo se quedó para trabajar.

Estando con su mamá le comente que me parecía que cuando Oswaldo no sabía como hacer las cosas o no las entendía prefería no hacerlas a intentar aprender como se hacen, cuando su mamá se fue, Oswaldo dijo estar de acuerdo en que no

le gusta hacer las cosas que no entiende, pero cuando las entiende ya le agradan y que consideraba que las matemáticas eran difíciles y divertidas. A pesar de haberse negado a trabajar con matemáticas al inicio de la sesión pidió trabajar con ellas pero no concretó un tema en específico y prefirió dibujar.

Cuando terminó el tiempo de la sesión preguntó cual sería su tarea y le indiqué que sería pensar que quería hacer de tarea, se quejó pues consideraba que yo era la maestra y a mi me tocaba esa parte, al recordarle que no era maestra, ya no insistió mas en el tema.

Antes de irse le pedí pensar en algún tema en el que considerara necesario trabajar y en el que quisiera trabajar, para la próxima sesión, se quedó asombrado y dijo: “¿entonces ahora depende de mí?” le di la razón y nos despedimos.

### **Sesión 8**

**13/06/06**

En esta sesión hicimos árboles de papel, pues Oswaldo los vio en una maqueta que se encontraba en la mesa y dijo que le gustaría aprender a hacerlos, no pudo hacer el follaje entonces trabajamos un poco con sus sentimientos al no poder hacer algo, sentimientos que él mismo describió como enojo y desesperación, le explique como lograrlo y se puso feliz al hacerlo, mas adelante cuando tuvo problemas de nuevo, compartí con él las dificultades que yo misma había tenido cuando empecé a aprender la técnica que usábamos y le dije cual creía yo que era el motivo de que no lo lograría en esta ocasión y como remediarlo, puso en practica la sugerencia que le di y exclamó ¡ah, si! Al ver que eso era el motivo de su fracaso.

Cuando terminó el árbol quiso ponerle manzanas, pero no sabía como y pidió que le dijera como hacerlo, doble una hoja en cuatro, dibujé tres manzanas y luego las recorté el se quejo porque tres serían muy pocas, entonces le explique que las

manzanas se multiplicarían por el número de veces que había doblado la hoja, cuando termine de recortar le di 12 manzanas y exclamó de nuevo ¡ah, sí! Luego le enseñé como darles volumen ensartándolas de dos en dos y dijo que yo sabía hacer muchas cosas, entonces pregunté por las cosas que él sabía hacer y dijo que ninguna, después de preguntarle por algunas cosas a las que difícilmente contestaría que no sabía hacer enumeró varias cosas más que sabía hacer entre ellas andar en motocicleta, después de comentar que eso era algo que él sabía y yo no, comentó que le comprarían una para él solo.

Oswaldo comentó que corría a 80 millas y le pedí que me dijera cuanto era eso en kilómetros porque yo no sabía de millas y lo hizo, después habló de la moto que tenía otro de sus amigos, quien le había dicho que corría a 100 kms, pero la conversión que hizo de millas a kms en esta ocasión no sonaba congruente, le explique como saber los kms exactos usando una regla de tres. Le pregunté como sabía la equivalencia de la moto que quería y dijo haberla vista en el velocímetro de la camioneta de su tío.

Cuando terminamos de pegar las manzanas, preguntó por una cueva y una casita de madera que estaban también en la maqueta, le enseñé a hacer la cueva ahí mismo, y le dije que si quería hacer la casita sería necesario conseguir la madera, pegamento y una segueta, dijo tener la segueta y le propuse que la trajera y yo pondría la madera y el pegamento, estuvo de acuerdo.

Quedaban cinco minutos y le pregunté si quería llevarse tarea y dijo que si pero que esta debía ser un dibujo y que su hermano y tío sabían hacer dibujos muy buenos y que les pediría ayuda a ellos, le di tres hojas y le pedí que intentara hacer con ellas algo que nunca hubiera hecho antes, solo si quería y si no que se quedara con ellas y solo trajera el dibujo, se las llevó y se fue.

## **Sesión 9**

**20/06/06**

Al llegar me entregó las tres hojas, con las que había formado figuras usando la técnica de papiroflexia, pero dijo que el dibujo no lo trajo porque su hermano no quiso ayudarlo a hacerlo y no quiso hacerlo solo porque dijo le quedaría feo, le pregunté por la forma en que había realizado las figuras y dijo que su hermano le había ayudado solo con una y pidió empezar a hacer la casita, le pregunté si traía la segueta y dijo que la había olvidado; en esta ocasión no dijo “ya ni modo” como en muchas otras cuando las cosas no resultan como esperaba y me pidió que buscara en mis herramientas por si encontraba algo con que cortar, eso hice y traje una segueta y un serrucho, preguntó como haríamos la casita, empecé a hacerle preguntas y él mismo se respondió esa pregunta e hizo el techo.

Como no sabía usar la segueta le enseñé como y después de dos intentos logro manejarla bien. Cuando terminó el techo se quedó esperando y preguntó ahora que seguía y él mismo se contestó que las paredes, como no sabía cómo hacerlas le cuestioné sobre la forma en que hizo el techo y siguió el mismo procedimiento para hacerlas, solo que esta vez tuvo problemas a la hora de tomar las medidas de las paredes pues la casita de la maqueta estaba rodeada de animalitos y árboles que junto con el techo de dos aguas impedían el paso de la regla, esto lo frustró y le sugerí que buscara otra forma de sacar esa medida, pero no se le ocurría nada y empezó a impacientarse, así que le mostré como hacerlo con una tirita de papel, después medimos la tirita en la regla y el trazó las paredes y las cortó.

Después fue preciso dibujar y cortar un triángulo equilátero, el cual no sabía trazar y le mostré como. En el proceso de construcción le expliqué a Oswaldo cuales eran las tres figuras básicas, las líneas perpendiculares y una forma de medición alterna a las convencionales.

No terminamos la casa pues llegaron por él antes de cortar la última pieza y unir las, al preguntarle que había aprendido en esta sesión señaló, usar la segueta, las formas básicas y que se puede medir sin regla. Le pregunté si quería tarea y dijo que no insistí y argumentó sentirse mareado y que incluso no había ido a la escuela, cuando salimos su mamá respaldó su versión y cuando le señale que decidió no llevar tarea por ese motivo, lo respaldó de nuevo contándome lo mal que se sentía, a pesar de que en la entrevista se quejó de que en ocasiones ponía de pretexto algún malestar para no hacer las cosas.

### **Sesión 10**

**27/06/06**

Después de preguntarle sobre su día y sus exámenes, le pregunté que le gustaría hacer esta vez dijo no saber y se hizo un silencio largo como de 5 minutos en los cuales volteaba en todas direcciones, hasta que en una ocasión miro una planta teléfono que tengo en el consultorio y comento que el tenía una igual pero mas grande en su cuarto, después de esto saco el tema de las veces en que lo habían asustado en su casa, hablo de sombras, ruidos, le pedí que fuera mas específico y nombró cosas que le dan miedo como bajar en las mañanas cuando no hay luz, la oscuridad de su cuarto, entre otras cosas y los monstruos en general y me contó algunas leyendas de miedo.

Le señalé que en general me había hablado de cosas que veía y cuando las buscaba no había nada y de cosas que oía pero no sabía que eran, estuvo de acuerdo con eso y le pregunté entonces que le daba miedo si al final no había nada y dijo que precisamente eso el no saber que cosas eran, pero que en cuanto sabía de que se trataba se le quitaba el miedo. Comentó que antes no era así, pero que desde que cumplió los nueve años (a esta fecha tenía diez) empezó a tener miedo a todo, me preguntó si yo tenía miedo y le conté sobre mi miedo a la oscuridad y los miedos que tenía cuando era de su edad o mas pequeña y como había superado algunos de ellos con el tiempo.

Empezó a contarme de una ocasión en que también tuvo miedo pero porque los asaltaron a él y a su hermano, sin embargo, ya no terminó el relato porque llegaron por él y quería irse, así que hice un recuento rápido de lo que habíamos hablado en la sesión y le pedí que se preparara para su última sesión y se fue.

### **Sesión 11**

**11/07/06**

Oswaldo llegó sin algo planeado para la sesión, de buen ánimo platicando que había ido a la feria y que se había caído jugando fútbol, cuando terminó de contar esta última anécdota, empezamos con el recuento de las sesiones.

Dijo recordar cuáles eran las operaciones básicas y las nombró e hizo lo mismo con las acciones que correspondían a cada operación. Le hice un recuento de lo que habíamos trabajado y parecía recordar que lo habíamos hecho a excepción de los problemas escritos. Le pregunté si tenía algo planeado para esta sesión y dijo que no, entonces le expliqué que dado que en alguna ocasión me pidió hacer de tarea un dibujo y no lo pudo hacer porque su hermano no quiso ayudarlo, yo había traído unas revistas con fotos de animales que podíamos dibujar, dijo que no sabía dibujar y le ofrecí enseñarle y le mostré un papel muy transparente con el que podría calcar los dibujos, mientras se acostumbraba a hacerlo sin esta ayuda, aceptó y comenzó a ojear las revistas, se interesó por la foto de un toro pero no quiso dibujarlo, luego encontró fotos de peces bioluminiscentes que parecían monstruos y se detuvo a leerme todos los pies de foto, sin embargo tampoco quiso dibujarlos y dijo que mejor buscaría un perezoso para dibujarlo, al notarlo un poco renuente a dibujar le recordé que si quería hacer otra cosa no tenía que dibujar pero insistió, sin embargo al no encontrar el perezoso, desistió de la idea y se puso a comer.

Al preguntarle si creía que le había servido de algo venir y lo que habíamos hecho aquí, dijo que sí y que consideraba que le había servido para matemáticas pues no había reprobado y su promedio general había sido de 8.2 así que su abuelita lo premiaría llevándole un regalo y lo felicite por su promedio. A pesar de que le pedí a su mamá que viniera pues era preciso conversar con ella, vino a recogerlo solo su hermano, pidiendo que se le diera el recado a él, se le volvió a pedir a la mamá que viniera pero ya no se presentó.

## **EVELIN**

### **ENTREVISTA CON LA MADRE**

Se realizó el encuadre con la madre de Evelin en el cual se le explicaron las características del servicio, como costo, duración, objetivos y metodología. Así como en que consistiría la participación de cada uno (mamá, hijo y terapeuta), el horario de atención y el uso que se le daría a la información que ella y su hijo me proporcionarían.

Posteriormente se realizó la entrevista a la señora, con el objetivo de conocer los datos generales de Evelin, sus intereses, el motivo por el cual su madre solicita la atención, construir la historia de desarrollo de Oswaldo desde su concepción hasta la actualidad y conocer las demandas y expectativas de su madre con respecto a la intervención. Finalmente se acordó el horario en el que asistiría al servicio.

#### **Datos personales**

Nombre del niño: Evelin

Fecha de nacimiento: 23 de Enero de 1998

#### **Familia**

Madre

Edad: 38

Escolaridad: primaria

Ocupación: hogar

Padre

Edad: 37 años

Escolaridad: secundaria

Ocupación: obrero

Hermana: Verónica

Edad: 16

Ocupación: estudiante de preparatoria

Evelin vive en una casa rentada que cuenta con todos los servicios, junto con sus padres y hermana, la vivienda tiene dos habitaciones y Evelin duerme en una de ellas con su hermana en camas separadas.

### **Motivo de consulta**

Su mamá la trajo a consulta porque se lo requirió el maestro de grupo, porque era una niña que no se queda sentada y siempre anda viendo que hacer y es muy inquieta. Se encuentran antecedentes de problemas de aprendizaje en la familia paterna, en un primo hermano de Evelin.

### **Desarrollo**

El desarrollo de Evelin ha sido normal, el embarazo de su mamá fue de nueve meses y sin complicaciones, de igual forma que el parto por vía vaginal. Aprendió a caminar a la edad de un año, controló esfínteres a los dos años y empezó a hablar al año tres meses. Su mamá reporta que no tuvo enfermedades de gravedad ni tuvo que ser hospitalizada por ningún motivo.

### **Historia escolar**

La historia escolar de Evelin comienza con su ingreso a preescolar a los dos años de edad, su mamá dice que era tranquila y trabajaba normal, que no recibía ningún comentario de las maestras en lo referente a su desempeño. Al ingresar a la primaria iba bien en los dos primeros años, pero que empezó a cambiar en tercero, cuando se le preguntó en que sentido había cambiado dijo que ya se sentía mas grande y que ya sabía mas, - señaló que ahora que está en quinto año

sube y baja su rendimiento y vuelve a señalar: “se siente mas grande porque según ya va en 5º” haciendo un tono como imitando a Evelin cuando se lo dice. Cuando cursó el tercer año la maestra le dijo a su mamá que debería llevarla a que la atendieran para que sea mas abierta, sin embargo ella no la llevó argumentando que la maestra no le dijo donde llevarla y que decidió traerla aquí porque el maestro le dijo que se daría atención a los niños que tienen problemas y que viniera a esta dirección.

La materia que le gusta es español y la que menos le agrada matemáticas, por lo general realiza sus tareas acabando de comer, entre tres y media y cuatro de la tarde, en ocasiones por iniciativa propia y otras porque se lo piden en su casa, la realiza ella sola pero recibe ayuda de su familia si la necesita, su mamá informa que lo mas común es que haga su tarea con gusto.

### **Relaciones interpersonales**

Su mamá considera que la relación de Evelin con ella y su papá es buena pues juegan y platican. La relación con su hermana también la describe como buena y considera que es una relación reciproca.

Considera que Evelin tiene muy buenos amigos, que la buscan tanto en la escuela como en su casa. La relación con sus maestros ha sido buena en general, señala que quería mucho a su maestra de primer año y aunque la relación con los maestros de segundo a cuarto año fue un poco distante, no hubo conflictos, mientras que la relación con el maestro actual es cercana. Le resulta fácil relacionarse con los niños y desconoce como le resulte hacerlo con adultos.

### **Alimentación**

Su mamá dice que su alimentación es buena y come comida casera diario. Su alimento favorito es la pizza y el que menos le agrada, la carne de res.

### **Vida cotidiana**

En un día común Evelin se levanta a las siete de la mañana, desayuna y su mamá la lleva a la escuela y por la tarde también es ella quien la recoge, al llegar a su casa se cambia el uniforme, hace algún mandado, come, hace su tarea y sale a jugar un rato, alrededor de las nueve de la noche regresa a su casa para cenar y ver la tele hasta las diez y se duerme.

Empezó a mojar la cama desde la navidad pasada y dice que no siente al momento de orinarse. Al dormir tiene pesadillas en las que siente que ve a la esposa de su abuelo quien ya murió y en ocasiones habla dormida pidiendo que le ayuden.

Sus obligaciones en la casa son tender su cama, limpiar la mesa y en ocasiones concluir lo que su mamá haya podido acabar, lavar el baño, barrer, lavar trastes, etc.

Lo que mas le gusta hacer a Evelin son cartitas, dibujos y bailar.

### **Percepción de la madre y expectativas de la intervención**

Su mamá la describe como una niña a la que le gusta de todo, que habla mucho y que siempre está contenta. Y espera que con la intervención se supere más y que le eche mas ganas para que pueda hacer sus trabajos escolares ella sola.

## **ENTREVISTA CON EVELIN**

En la primera sesión con Evelin se le realizó una entrevista, con el objetivo de conocer sus intereses, si conoce el motivo por el cual es traída a consulta y las expectativas que tiene con respecto a la intervención. Así como familiarizarse con el lugar y la terapeuta. Además de realizar una exploración con el fin de observar

su ejecución en lectura, escritura y solución de problemas aritméticos para dicha exploración se le pidió que trajera el material de lectura de su preferencia y sus cuadernos de matemáticas y español.

Me presenté con Evelin y después de sentarnos, le pregunté si sabía el motivo por el cual la habían traído y quien era yo, me dijo que sabía que yo era psicóloga y que la habían traído a una entrevista para que fuera mejor en la escuela.

Se realizó un encuadre similar al que se hizo con su mamá, en el cual también se le explicaron las reglas a seguir en el consultorio y para el uso de los materiales.

Evelin comento que le gusta dibujar, jugar a las muñecas, a la pelota y cantar y que espera que al venir aquí mejore en la escuela y que las cosas que mas se le dificultan son las divisiones, los verbos y las fracciones.

Evelin me entregó los materiales que se le pidieron para la evaluación y no mostró ningún interés en lo que hacía con ellos mientras los revisaba, trajo un libro el libro de lecturas de la escuela para su evaluación de lectura, porque a pesar de que tenía cuentos en su casa consideró que este libro tenía mas lecturas. Durante toda la sesión se mostró participativa pero poco entusiasta, solo hablaba si se le preguntaba algo, sin embargo, al terminar la evaluación se le sugirió que explorara el lugar, actividad que hizo sin timidez, abriendo y observando todo lo que le llamó la atención y haciendo preguntas del material que le interesó.

### **Evaluación del desempeño escolar**

En el área de matemáticas Evelin presenta dificultad para realizar el procedimiento de las divisiones y de las operaciones con fracciones.

En cuanto a su escritura, tanto si se trata de copia, dictado o redacción espontánea, presenta faltas de ortografía poco frecuentes, haciendo un uso

inadecuado de la *h*, y confundiendo el uso de las letras *j,g*, cuando representan el mismo fonema y escribiendo *v*, por *b* o viceversa. Su caligrafía es clara y limpia.

Evelin tiene buena dicción al leer y lo hace con ritmo, pero no respeta los signos de puntuación, y tiene dificultad para recordar y reportar su comprensión de lo leído, ya sea que se trate de lectura en silencio o en voz alta.

### **Programa de intervención**

Con base en lo observado en la evaluación de Evelin y las entrevistas se diseñó un programa de intervención encaminado a mejorar su comprensión de lectura y facilitarle la tarea de reportar lo comprendido, el uso de los signos de puntuación, así como conocer las características de diferentes tipos de texto. Para lograr lo anterior fue preciso cubrir los siguientes objetivos:

#### *Objetivo pedagógico general:*

Evelin leerá respetando los signos de puntuación, comprenderá lo leído y lo reportará

#### *Objetivos pedagógicos específicos:*

1. Formular hipótesis sobre el contenido de un texto basándose en su título, sus ilustraciones, el tipo de texto de que se trate y sus conocimientos previos sobre el tema para después contrastarlas con la lectura
2. Nombrará y aplicará los elementos revisados la sesión anterior haciendo predicciones sobre un mismo tema de su elección, escrito en diferentes tipos de texto (periódico, libro escolar, revista de espectáculos y cuento)

3. Observará en dos textos de su elección las partes que lo componen y colocará sus nombres: título, párrafo, subtítulos, incisos, al terminar elaborará un cuadro sinóptico.
4. Observará un texto de su elección y colocará una marca en todos los signos de puntuación que encuentre en él, los enlistará y escribirá su función.
5. Se facilitará en Evelin el darse cuenta de que en sus conversaciones usa los signos de puntuación, e identificar los signos de puntuación usados en 2 conversaciones grabadas, de 5 minutos entre ella y yo.
6. Exagerar los signos de puntuación al leer un texto y reportar su comprensión de lo leído.
7. Reportará oralmente el título, ilustraciones, tipo de texto y conocimiento previos sobre el tema de un texto que haya elegido, exagerar los signos de puntuación y reportará oralmente lo que comprendió al final de la lectura.
8. Leer un texto de su elección empleando todas las técnicas de comprensión de lectura vistas y contestar por escrito un cuestionario de 10 preguntas sobre el texto.
9. Redactar un texto empleando títulos, subtítulos, incisos y signos de puntuación.
10. Se hará un recuento de lo aprendido y el cierre de la intervención.

*Objetivos clínicos:*

En cada una de las sesiones Evelin logrará al menos uno de los siguientes objetivos:

1. Expandir su darse cuenta
2. Ampliar su autoconcepto
3. Aprender una habilidad

sesión	objetivo	técnicas	actividades	materiales
1	Formular hipótesis sobre el contenido de un texto basándose en su título, sus ilustraciones, el tipo de texto de que se trate y sus conocimientos previos sobre el tema y contrastarlas con la lectura	Elaboración de supuestos	<p>Evelin escogerá dos temas distintos y escribirá su título, una descripción de sus ilustraciones, el tipo de texto y sus conocimientos previos sobre el tema.</p> <p>Basándose en lo que escribió redactará hipótesis sobre el contenido de cada texto.</p> <p>Leerá cada texto en voz alta y contrastará el contenido con sus hipótesis</p>	<p>Hojas Plumines Crayolas Lápices 2 textos</p>
2	Nombrará y aplicará los elementos revisados la sesión anterior haciendo predicciones sobre un mismo tema de su elección, escrito en diferentes tipos de texto (periódico, libro escolar, revista de espectáculos y cuento)	<p>Continuo de conciencia</p> <p>Análisis de los tipos de texto</p> <p>Predicción</p>	<p>Se le pedirá a Evelin que elija un tema sobre el cual trabajar, si no lo hace de inmediato se le propondrá realizar un continuo de conciencia.</p> <p>Basada en el conocimiento que tiene de los textos predecirá que tipo de información puede encontrar en ellos y lo escribirá.</p> <p>Redactará hipótesis sobre el título y las ilustraciones que podría encontrar en cada texto y los conocimientos que tiene sobre el tema y sobre el contenido de cada tipo de texto.</p>	<p>Hojas Plumines crayolas</p>

sesión	objetivo	técnicas	actividades	materiales
3	Observar y nombrar las partes que componen un texto (título, párrafos, subtítulos, incisos) y elaborar con ellas un cuadro sinóptico	Enmarcar y nombrar  Cuadro sinóptico  Contrastación de hipótesis	Evelin observará un texto de su elección colocara el nombre a cada una de sus partes, enmarcándolas con diferentes colores.  Evelin elaborará un cuadro sinóptico con la información que enmarcó y nombró y hará hipótesis sobre el contenido del texto.  Evelin leerá los textos y contrastará las hipótesis que formuló con el contenido del texto, señalando cuales hipótesis se comprobaron y cuales no.	Hojas Cuaderno Lápices de colores
4	Observará un texto de su elección y colocará una marca en todos los signos de puntuación que encuentre en él, los enlistará y escribirá su función, sino la sabe la buscará en el diccionario.	Enmarcar  Enlistar y definir  Cuadro sinóptico	Evelin escogerá un tema sobre el que deberá encontrar un texto y marcar utilizando un color diferente para cada uno, los diferentes signos de puntuación.  Evelin hará una lista de los signos de puntuación encontrados en el texto y escribirá su función, de no saberla la buscará en el diccionario  Evelin realizará un cuadro sinóptico con la información de la lista de signos de puntuación.	Texto Cuaderno Lápices Hojas Plumas Colores Plumines

sesión	objetivo	Técnicas	actividades	materiales
5	Facilitar el darse cuenta de que al hablar usa los signos de puntuación e identificar los signos de puntuación usados en 2 conversaciones grabadas, de 5 minutos entre ella y yo.	Grabación de voz	Evelin y Carolina conversaran sobre la utilidad y el uso de los signos de puntuación mientras dicha conversación se graba. Luego tendrán otra conversación libre y al finalizar esta, Evelin la escuchara las veces que sea necesario y escribirá los fragmentos de la conversación en donde considere pertinente colocar algún signo de puntuación y lo colocará.	Audio grabadora y cassette
6	Exagerar los signos de puntuación al leer un texto y reportar su comprensión de lo leído.	Exageración  Resumen	Evelin leerá en voz alta un texto de su elección exagerando los signos de puntuación: dejando silencios cortos y largos para la coma y el punto, tono interrogante y de exaltación para interrogación y admiración, volumen de voz alto para el acento;  Evelin reportará su comprensión de lo leído de forma oral, al final de cada párrafo.	Texto colores

sesión	objetivo	técnicas	actividades	materiales
7	Reportar oralmente el título, ilustraciones, tipo de texto y conocimientos previos sobre el tema de un texto que haya elegido, exagerar los signos de puntuación y reportar oralmente lo que comprendió	Supuestos  Puntuación exagerada	Evelin observará el texto de su elección y reportará oralmente el título, lustraciones, tipo de texto y conocimientos previos sobre el tema que en él se desarrolle  Evelin leerá en voz alta el texto exagerando los signos de puntuación como se indicó en la sesión anterior y reportara oralmente lo que entendió.	Texto Colores Hojas
8	Leer un texto de su elección empleando todas las técnicas de comprensión de lectura vistas y contestar por escrito un cuestionario de 10 preguntas sobre el texto.	Supuestos  Cuadro sinóptico  Puntuación exagerada  cuestionario	Señalará oralmente el título, ilustraciones, tipo de texto y conocimiento previos sobre el tema de un texto que haya elegido, elaborará un cuadro sinóptico, leerá el texto en voz alta respetando los signos de puntuación y contestará por escrito un cuestionario de 10 preguntas de comprensión.	Texto Hojas Cuaderno Lápices Plumas Plumines Cuestionario

sesión	objetivo	técnicas	actividades	materiales
9	Redactar un texto empleando títulos, subtítulos, incisos y signos de puntuación	Supuestos Cuadro sinóptico Redacción	Evelin elegirá un tema y los puntos de los que hablará según el tipo de texto que elija, elaborará un cuadro sinóptico siguiendo el orden en que se abordaron los temas y redactará su texto.	Hojas Colores Plumas Cuaderno
10	Hacer un recuento de lo aprendido y el cierre de la intervención	Recuento Valoración de la intervención Retroalimentación Actividad libre	Evelin y Carolina harán un recuento de lo aprendido.  Evelin reflexionará sobre la utilidad de lo vivido durante la intervención y lo mencionará  Se le dará a Evelin retroalimentación sobre su desempeño.  Evelin elegirá una actividad para el cierre de la intervención y comeremos golosinas	Contratos, , cheetos, jugos, cualquier objeto que Evelin traiga

## **RESULTADOS POR SESIÓN**

### **Sesión 1 – Objetivo 1**

**09/05/06**

Evelin llegó un poco tímida y desinteresada al principio, a todo lo que se le proponía decía que sí y cuando se le pedía que propusiera algo, solo contestaba, lo que sea o como quieras, finalmente escogió dos textos de la enciclopedia después de darle varias opciones e insistirle en que escogiera alguna.

Le expliqué a Evelin en qué consistía el ejercicio, al principio dudaba de que fuera adecuado escribir las cosas que decía cuando contestaba a mis preguntas y fue necesario que le aprobara cada una de ellas para que las escribiera, le recordé que debía colocar todo lo que se le ocurriera y por lo tanto todo lo que se le ocurriera sería adecuado escribirlo, pues esa había sido la instrucción, empezó a escribir de forma un poco más fluida y sin consultar tanto, por ejemplo preguntaba si debía escribir una cosa y la siguiente la escribía sin preguntar.

Cuando terminé le pedí que me contara de qué trataba el texto y lo explicó con mucha soltura y recordando la mayor parte, aunque utilizó sus apuntes como guía y más que expresar su comprensión citó textualmente el contenido que pudo recordar.

### **Sesión 2 – Objetivo 2**

**16/05/06**

Evelin acordó hacer ella el contacto telefónico pues de nuevo olvidó traer el número de su teléfono, llamó dos días después de lo acordado y dejó el recado de que no había hecho aun la tarea pero que la haría y nos veríamos en la fecha acordada, sin embargo, al llegar el día de la cita no trajo la tarea y dio una excusa muy larga y complicada para justificarse.

Después de explicarle a Evelin como realizar el continuo de conciencia y mostrárselo realizando yo misma uno, ella realizó el propio y escogió el tema “bailar” pues explorando la zona de fantasía recordó que hoy en la escuela había bailado para festejar a los maestros.

Fue difícil que propusiera un tema, pues como en otras ocasiones cuando se le pidió que eligiera un tema de entre todos los que había percibido, contestó diciendo: “no sé, el que tu quieras” le señale que cada vez que yo le pedía escoger algo, contestaba de esa forma, confirmo mi observación y añadió que se debía a que no sabía cual elegir, le sugerí que escogiera alguno de los que había mencionado antes, mi intención era recordarle la mayor cantidad de ellos que fuera posible, pero en cuanto dije el primero, se apresuró a pedir ese sin mucho interés, al preguntarle que le hacía elegir el tema “reloj”, cambio de opinión y escogió como tema “lo que hice en la escuela”, le señalé que ese era un tema muy extenso y que sería difícil encontrarlo así en algún texto y por lo tanto sería mejor que escogiera una de las muchas cosas que había hecho en la escuela y escogió “bailar” porque es algo que le gusta y mas si es con sus amigas.

Para realizar las actividades programadas para hoy era preciso que ya supiera los elementos a buscar en el texto, pero no los recordaba así que fue necesario repasarlos de nuevo, se le dieron a Evelin varios tipos de texto: enciclopedia, poema, libro escolar, cuento, revista y periódico; aunque con un poco de ayuda escribió el tipo de información que encontraría en cada uno de ellos, sin embargo, el tiempo se termino y solo fue posible elaborar hipótesis del periódico, motivo por el cual se acordó que viniera una segunda sesión en esta semana y que trajera la tarea que era para hoy, en esa misma fecha.

### **Sesión 3 – Objetivo 2**

**23/05/06**

Evelin no se presentó a la sesión de la semana anterior, probablemente porque su sesión era de cinco a seis de la tarde y minutos antes de las cinco cayó un aguacero que se detuvo aproximadamente 15 minutos antes de las seis.

Llegó 20 minutos tarde, se disculpó por no venir la sesión anterior, argumentando que llovía mucho a la hora de su sesión, trajo la tarea incompleta, cumplió con cuatro de seis puntos y no leyó el artículo, la revisamos y le expliqué de nuevo como hacer la tarea y aunque en esta ocasión tampoco terminó la tarea, si recordó los elementos que debía buscar e hizo el esfuerzo por recordarlos sin que se lo pidiera. Acordamos que repondría la sesión perdida el siguiente viernes y comenzamos con la sesión de hoy.

Empezamos haciendo un repaso de los tipos de texto revisados y añadiendo a estos el diccionario, no recordaba cual había sido el tema que escogió la sesión anterior, así que buscamos uno nuevo, en esta ocasión a diferencia de todas las anteriores al pedirle que propusiera un tema, lo pensó unos segundos y eligió “la televisión”, en esta ocasión realizó supuestos sobre el título, las ilustraciones y conocimientos que poseía sobre el contenido de cada uno de los tipos de texto, tomando como referencia el tema “la televisión”.

Al momento de redactar los supuestos para el cuento, se detuvo nombrando varias ilustraciones que describían la historia de un niño que descomponía su televisor al tirarlo y lo regañaban y castigaban por eso, sin embargo cuando llegó al apartado de conocimientos previos no supo que poner, le sugerí que tomara como base sus ilustraciones y que a mi me hacían pensar que ella sabía muy bien lo que pasaba cuando los televisores se caían, y cuando los tiraba un niño, que los niños ven televisión y que como ella era niña seguramente también ella la veía, al aceptar que la veía, le pregunté si tal vez en alguna ocasión le había ocurrido algo

similar al niño del cuento y en efecto todo le había ocurrido a ella, sin embargo, terminó el relato proyectándose en el niño del cuento actuando en contra de su hermana quien se había burlado ella, consiguiendo que la mamá la regañara también por este hecho, en este punto Evelin decidió terminar el relato.

Redactamos su contrato, de tarea se llevaría los supuestos que escribió en la sesión y los contrastaría con un ejemplo del texto para el cual los escribió.

#### **Sesión 4 – Objetivo 1**

**26/05/06**

En cuanto entró me dijo entusiasmada que en esta ocasión si había traído su tarea y me la mostró, sin embargo, pesar de que llevaba una hoja con el formato a seguir la entregó en otra hoja, con un formato distinto e incompleto al comunicarle esto argumentó que se debía a que no sabía que poner - lo que nos hizo regresarnos al objetivo numero uno - le sugerí que hiciera aquí la tarea para que pudiera ayudarle, accedió y al empezar a hacerle preguntas sobre el texto, dijo que no lo había leído pues no se acordó de que debía leerlo. Después de señalarle que todo lo que debía hacer estaba escrito en su contrato por si lo olvidaba y que si tenía dudas podía llamarme, le sugerí que leyera el artículo aquí, aceptó y empezó a buscarlo, después de un rato dijo que tal vez lo había recortado. Evelin había arrancado completas las dos hojas.

Preguntó que haríamos ahora y le sugerí elegir un nuevo artículo, escogió el de un grupo musical y empezamos el trabajo desde el principio, el artículo era de dos cuartillas y en algunas ocasiones se quejó de lo largo que era, al señalarle esto dijo que se debía a que era muy largo y no estaba acostumbrada a leer tanto, le sugerí que lo cambiara, pero decidió continuar pues le gustaba el grupo.

El tiempo se nos terminó acordamos que vendría dos veces por semana hasta regularizar las sesiones y le señalé la importancia de hacer las tareas tal y como

se había acordado para poder avanzar mas rápido con las sesiones, se comprometió a cumplir con el contrato e incluso me repitió de memoria qué y cómo debía hacerlo, pero antes de irse preguntó si debía llevar su cuaderno, aun cuando le había señalado en dos ocasiones que sin él no podría hacer la tarea.

Evelin hasta aquí a mostrado ya iniciativa para elegir o proponer sobre que trabajar, sin embargo, siempre afirma no tener ningún conocimiento previo sobre el tema y es preciso brindarle ayudas como preguntarle: “¿si una amiga te preguntara que es “tema elegido”, que le contestarías? Para que comunique lo que sabe sobre los temas y después, señalarle que todo eso que contesto es lo que ya conocía del tema antes de leer algún texto sobre él.

### **Sesión 5 – Objetivo 3**

**30/05/06**

En esta ocasión trajo su tarea casi completa pues le faltó marcar con algún dibujo o color los supuestos que habían coincidido con lo escrito en los textos, pero los pudo señalar oralmente y ya comprendió la forma de llevar a cabo esta técnica, motivo por el cual continuamos con el objetivo tres.

Dado que Evelin trajo para esta sesión muñecos para hacer una maqueta, le sugerí que escogiera un tema relacionado con la maqueta, escogió “los animales”, pero no encontramos el tema así y le pedí que escogiera uno de los animales y eligió el oso.

Evelin marcó correctamente cada una de las partes del texto, solo fue preciso explicarle cuales eran los párrafos, como el texto no tenía subtítulos, le pedí a Evelin que leyera cada párrafo y escribiera al lado de él la idea principal, para tomar eso como subtítulo, hizo dos intentos y no lograba encontrar la idea principal y empezaba a desesperarse, le señalé que por lo general se encuentra en el primer o segundo reglón y que en el resto del párrafo se encuentran ejemplos o la

descripción de dicha idea, y que si tenía duda podía preguntarse qué tienen en común todos los datos que leyó y le puse un ejemplo con el párrafo que hablaba sobre las características físicas del oso.

Evelin fue capaz de encontrar la idea central de los párrafos siguientes aunque en ocasiones necesitó pequeñas ayudas. Hice un cuadro sinóptico para mostrarle como hacer el suyo, pero no fue necesario que lo terminara pues ella recordó que ya los había hecho con anterioridad, cuando terminó le pedí que colocara enfrente de cada subtítulo todo lo que recordara sobre su contenido, le dio una hojeda rápida al texto y escribió la mayor parte de su contenido.

Fue un ejercicio muy rápido y al final realizamos la maqueta, al principio a pesar de que ya había leído sobre los osos y como viven quería que le dijera lo que debía hacer, le hice preguntas específicas sobre la información del oso que ahora conocía y al ir las respondiendo ella misma decidió como hacer su maqueta, al finalizar la sesión incluso proponía algunas cosas sin necesidad de ser instigada, le señalé que el tiempo casi se nos terminaba, ella misma propuso que entonces termináramos el día, guardáramos todo lo que habíamos sacado y luego ella escribiría su tarea.

Tenía exámenes cerca así que le sugerí que de tarea escogiera un tema por cada materia y realizara un cuadro sinóptico para cada una. Ella misma decidió que se llevaría el cuadro que hizo aquí para guiarse y se fue.

#### **Sesión 6 – Objetivo 4**

**02/06/06**

Se presentó casi media hora tarde y trajo una amiga, ya que estaba jugando en su casa e irían a recogerla a las siete de la noche, le sugerí que esperara a Evelin afuera del consultorio, pero Evelin insistió en que entrara así que estuvo presente toda la sesión.

Trajo su tarea a excepción del cuadro de la materia de educación cívica pues en la escuela no les dieron libro de esa materia, escribió la idea principal de cada párrafo, pero también algunas otras que no lo eran.

Le pedí a Evelin que escogiera el tema a trabajar y lo dudo un poco, pero finalmente eligió como tema “zorros” pues en su maqueta había colocado unos cuantos zorros, Evelin buscó todas las funciones de los signos de puntuación en el diccionario pues no supo redactar ninguna por sí misma y las buscó en un diccionario que ella había traído de su casa a excepción de la coma que fue preciso buscarla en mi diccionario, después Evelin escribió la función de cada signo usando sus propias palabras, como esto le costaba trabajo con solo leer el diccionario le puse ejemplos de su uso, en los que ella sin ayuda colocó los signos de puntuación adecuados y luego ella hizo lo mismo pero con los signos encontrados en el texto.

Evelin no sabía usar el diccionario por lo cual se le explicó como hacerlo, sin embargo, no encontró la palabra “coma” por sí misma pues ya se había tardado mucho y me pareció que empezaba a sentirse incómoda al no conseguirlo, pues su rostro estaba enrojeciendo, probablemente por la presencia de su amiga, quien en dos ocasiones intervino diciéndole si debía ir hacia atrás o hacia delante del diccionario.

Para finalizar elaboró un cuadro sinóptico de los signos de puntuación sin problemas.

Esta sesión tuvo una excelente disposición para trabajar, se mostró confiada y atinada en sus respuestas y explicaciones, le pregunté por sus exámenes y dijo que le había ido bien, el tiempo se acabó, le informé que esta sería la última semana en que nos veríamos dos veces pues ya íbamos al corriente con las sesiones, pero si en el futuro necesitábamos trabajar mas tiempo volveríamos a la misma dinámica, estuvo de acuerdo anotó su tarea y se fue.

## **Sesión 7 – Objetivo 5**

**13/06/06**

En esta sesión trajo su tarea completa y a pesar de que dijo no recordar si esa era la forma en la que debía realizarla, todo coincidía con lo redactado en su contrato, también trajo su maqueta terminada.

En cuanto vio la grabadora de voz que usaríamos en la sesión preguntó por ella, le mostré como grabar y le expliqué las actividades planeadas para hoy, estuvo de acuerdo y empezamos a trabajar.

Primero grabamos una conversación en la que le expliqué lo que grabaríamos una platica y luego ella tendría que colocar los signos de puntuación donde considerara que debían ir, los colocó correctamente, al terminar le sugerí que grabara ahora ella algo, aceptó muy entusiasmada, pero como casi siempre pasa (o por lo menos a mí) cuando tuvo la grabadora enfrente ya no supo que decir, pero lo solucionó pronto, proponiendo grabar su lectura del texto del oso con el que había trabajado en otra sesión.

Grabó su lectura, cerró el libro, escuchamos la grabación y aunque le faltó colocar algunas comas, todos los demás signos los colocó donde estaban los del texto.

Le señalé que ya conocía cuales eran los signos de puntuación y que sabía cual era su función y los había colocado correctamente en las grabaciones, asintió a todo y le pedí que me dijera con sus propias palabras para que servían los signos de puntuación, Evelin contestó que servían para que no estuviera todo revuelto y se entendiera mejor.

Le pedí que leyera el texto que había marcado, respetando los signos de puntuación, releendo lo que no comprendiera y preguntando por el significado de las palabras que desconocía, así lo hizo, a excepción de un párrafo que no

entendió y no releyó, con eso terminamos el ejercicio, escribió su tarea y en ésta ocasión ella sola propuso su actividad y parte de su evaluación, el resto del contrato lo redactó con ayuda.

### **Sesión 8 – Objetivo 6**

**13/06/06**

En cuanto llegó me comentó que seguramente la regañaría porque había olvidado hacer su tarea, que se había quedado dormida y acababa de despertar, que no pensaba venir pues tenía que bañarse, pero que después mejor pensó bañarse después y venir, le dije que me daba gusto que hubiera decidido venir y ella acordó traer la tarea la próxima sesión.

Leyó lo que haríamos y preguntó que tema elegir y si debía ser de animales, se le señaló debía ser el que ella prefiriera, animales, plantas, cosas, personas, sentimientos y ahí me interrumpió para escoger sentimientos, buscamos el tema y escogió un texto llamado “la nobleza de tus sentimientos”, realizó muy bien el ejercicio de exagerar los signos al leer, pero se le dificultaba la parte de reportar lo que leyó después de cada párrafo, le sugerí que leyera con mas calma deteniéndose en cada palabra y que preguntara el significado de las palabras que no entendiera, dijo que ya no quería leer ese texto pero que si quería leer, aunque no de sentimientos porque nunca lo había hecho antes y era difícil, le sugerí cambiar de tema, pero tomó aire y decidió continuar.

Pidió que se le explicara lo que significaban tres términos que no entendió: enriquecer los sentimientos, autodidacta y posees.

Al finalizar le pedí que hiciera un breve resumen incluyendo lo que aprendió con la lectura y ella señaló que existían muchos sentimientos como el amor, la amistad y el enojo, que la palabra posees significa que algo es tuyo, le pregunté si recordaba lo que significaba autodidacta, al principio dijo que no pero después recordó y dijo

que era cuando tu solito piensas o aprendes las cosas, le pregunté si recordaba que hacer en caso de que solita no pudiera hacerlo y señaló que buscaría ayuda y no esperaría a que alguien viniera y le preguntara si necesitaba ayuda.

Concluimos la sesión y acordó traer las dos tareas la próxima vez que nos viéramos.

### **Sesión 9 – Objetivo 7**

**20/06/06**

En cuanto llegó me mostró unos botecitos de play-doo que trajo para trabajar en esta sesión y de nuevo comentó que pensó en no venir e irse con su mamá que iba a salir pero que luego pensó que sería mejor venir y por eso vino, le dije de nuevo que me daba gusto que hubiera tomado esa decisión y me mostró su tarea, la cual hizo sin errores en la parte escrita, en la parte de lectura exageró la mayoría de los signos de puntuación y hubo otros que dejó pasar.

Le pregunté que quería hacer con la masita de play-doo y dijo que animales de granja, le sugerí buscar primero algo sobre ellos en la enciclopedia, pero como no venía ese tema en general escogió “la vaca”, para el ejercicio de supuestos o hipótesis, Evelin reportó sola el título y los dibujos y fue necesario ayudarle a recordar el tipo de texto y los conocimientos previos, al llegar a este apartado de nuevo fue preciso hacerle ver que sí conocía muchas cosas sobre la vaca. Después marcó correctamente los signos de puntuación exagerándolos al leerlos y finalmente reportó de manera oral lo que comprendió del texto incluyendo la mayor parte de la información que leyó sin ayuda, aunque preguntándole sobre un tema en específico fue capaz de recordarlo todo.

Al termino de este ejercicio hicimos la maqueta, empezamos con las masitas que trajo pero estaban un poco secas y era difícil moldearlas así que terminamos haciéndola con plastilina, mientras la hacíamos Evelin me comentó que esta

semana tenía dos fiestas de compañeros de la escuela y eso le gustaba, al preguntarle sobre como le había ido en la escuela, dijo que había reprobado un examen, pero que estaba como si nada porque el maestro dijo que podía ayudarlo tomando en cuenta lo que tenía de tareas entregadas, en ese momento decidió terminar la sesión pues ya casi se acababa el tiempo y su mamá pasaría a recogerla, así que recogió todo, escribió su tarea, le recomendé que se divirtiera en sus fiestas, dijo que así lo haría pues eran dos y se fue.

### **Sesión 10 – Objetivo 8**

**04/07/06**

Evelin no vino las dos semanas anteriores, señaló que una de esas ocasiones se fue a una fiesta y no se acordó de que tenía que venir, sobre la otra ocasión no habló, trajo su tarea completa aunque confesó que no recordaba muy bien como hacerla y que apenas la hizo unas horas antes de venir pues estaba jugando con una amiga. Y que hay veces en que no sale pero últimamente ha estado saliendo diario, pero que ahora si vino.

No recordaba con exactitud lo que tenía que hacer pero si los pasos a seguir en las técnicas a excepción del cuadro sinóptico, debido a esto fue necesario hacer un breve repaso de las técnicas.

Hoy no parecía muy dispuesta a trabajar, me pidió que le diera opciones para elegir un tema, escogió el primero que nombre sin mucho interés, realizó correctamente la técnica de supuestos, en el cuadro sinóptico necesito ayuda para sintetizar la idea principal, luego leyó en voz alta respetando la mayoría de los signos de puntuación pues en ocasiones leía muy rápido y no se detenía hasta que se le pedía que lo hiciera.

Al final de los ejercicios contestó un cuestionario de diez preguntas sobre el tema escogido, de la cuales ocho fueron correctas. Y con esto terminamos la sesión.

## **Sesión 11 – Objetivo 9**

**07/07/06**

Llegó media hora tarde y no trajo su tarea, se justificó diciendo que había ido a hacer unas compras y apenas había llegado.

Se sentó y preguntó que debía hacer le explique las actividades que haríamos hoy y preguntó por qué haríamos de nuevo lo mismo, se le explicó que aunque ya sabía la mayor parte de las técnicas de lectura aun había aspectos que olvidaba y que era preciso practicar un poco mas, dijo que estaba bien y me pidió que yo eligiera el tema, al insistirle que lo hiciera ella, comenzó a ponerse nerviosa moviendo sus manos y pies de un lado al otro, le señalé esto y que me parecía que estaba mas cómoda cuando se le decía que hacer que cuando tenía que decidirlo ella misma, aceptó esta afirmación y al trabajar un poco mas sobre el tema, señaló que si ella escogía el tema era probable que se “fuera por otro lado” y que no fuera lo que yo le pedía. Le indiqué que si ese era el problema, recordara que yo le había pedido que eligiera el tema que quisiera y entonces cualquier tema que dijera sería lo que yo le pedí, siguió poniéndose nerviosa y escogió el tema perro y pidió realizar el ejercicio ya. Debido a que me parecía que estaba muy incómoda abandoné el tema y trabajamos con el texto del perro.

Evelin realizó correctamente todas las técnicas: supuestos, cuadro sinóptico y marcar los signos de puntuación al redactar, aunque aun necesito ayuda para expresar los conocimientos que ya tenía del tema y que se le leyera en voz alta el texto redactado para que pudiera identificar los signos que le correspondían.

Se le explicó que la próxima sería la última sesión y que debía traer sus contratos, y si quería traer algo mas para hacer en su última sesión podía hacerlo y de no ser así haríamos solo lo que yo planeara para dicha sesión y que su mamá debía venir a recogerla. Evelin anotó su tarea y se fue.

## **Sesión 12 – Objetivo 10**

**14/07/06**

Olvidó la tarea en su casa, así que no la trajo, lo que si trajo fue aserrín de colores para terminar las maquetas que habíamos empezado.

Le pregunte a Evelin que consideraba haber aprendido a lo largo de las sesiones en que trabajamos, ella mencionó todo lo que trabajamos, sin embargo, no recordaba sus nombres y creía que aprender las técnicas era un fin en si mismo y no una herramienta que podía usar para comprender mas de lo que leía, además de estar confundida en cuanto a lo que era una técnica o el paso de una técnica. Motivo por el cual elaboramos entre las dos un cuadro sinóptico para organizar toda la información, fue necesario que le mencionara cuales eran las técnicas y ella sola anotó cada uno de los pasos a seguir, además se le recordó que si las aplicaba a lo que leía le sería mas fácil comprenderlo y recordarlo. Pues ya era capaz de recordar sola todos los pasos a seguir.

Evelin también señaló las actividades que mas le gustaron como construir maquetas, trabajar con plastilina, que aprendió a hacer árboles y montañas, entre otras así como que lo único que no le gustó fue tener que decidir ella lo que íbamos a hacer le recordé que en otra ocasión había mencionado que se debía a que si ella decidía podía pasar que las cosas no quedaran como yo quería, asintió y señaló que era mejor que yo le dijera como quería que las hiciera y ella así las hacía, le pregunté si entonces prefería que las cosas quedaran como yo quería y no como era quisiera dijo que sí, pero después añadió que sería mejor que nos gustaran a las dos. Le entregué el cuadro sinóptico que habíamos hecho y le dije que entonces con esto terminábamos el programa, comimos las golosinas, terminamos juntas las maquetas y su mamá llegó por ella.

#### 4.5.1 Integración de los resultados

En este apartado se realizará la integración de los resultados observados primero en cada niño, en el alcance de los objetivos clínicos y pedagógicos, con las valoraciones realizadas al final de la intervención por la madre, el maestro, el niño y la terapeuta.

Posteriormente se integrarán los resultados obtenidos por los cuatro niños, para tener una visión global de los resultados obtenidos con la aplicación del programa diseñado.

#### JONATHAN

Al finalizar la intervención, Jonathan leía y escribía respetando los espacios entre cada palabra y reproducía los fonemas sin omitirlos, sustituirlos o agregarlos así como algunos grafemas, disminuyó su agresividad y mejoró su disposición hacia el aprendizaje.

Jonathan no corrigió todos sus errores ortográficos, sin embargo memorizó algunas palabras que le resultaban difíciles y al menos una regla ortográfica para el uso de cada una de las siguientes letras: *c,s,z, j,g, v,b, y, ll*, además de ponerlas en práctica, lo que le permitirá generalizar su aprendizaje a otras palabras.

Además de expandir su darse cuenta, al alcanzar cada uno de los objetivos pedagógicos que así lo requerían, darse cuenta de qué era lo que le desagradaba de escribir y de que al describirse además de enumerar sus características físicas solo veía en si mismo que era travieso, lo cual dio pie a que ampliara su autoconcepto al darse cuenta de que en ocasiones también trabajaba en el salón y permanecía sentado, conductas a las que él mismo bautizó como ser *quieto*.

Jonathan también logró adquirir habilidades académicas y personales que le permitirán continuar desarrollando el autoaprendizaje pues desde la mitad de la intervención se hizo responsable de sus tareas y mostró iniciativa para proponer él

mismo sus ejercicios y redactar solo sus contratos y aplicó lo aprendido en las sesiones en sus actividades escolares por iniciativa propia, Motivos por los cuales se concluyó la intervención, dejando abierta la posibilidad de regresar en caso de que él o su madre lo consideraran necesario.

Su madre consideró que los resultados obtenidos por Jonathan fueron muy buenos pues ya se podía entender lo que escribía, ya no jugaba tanto en las clases y trabajaba más.

Su maestro también consideró que se habían realizados avances en cuanto a la disposición a aprender y la forma de relacionarse con sus compañeros pues ya no era agresiva y no discutían tanto.

Jonathan también evaluó los resultados que obtuvo como buenos y consideró que lo aprendido le había servido para escribir las cosas completas, dejar los espacios, escribir más rápido y con mejor ortografía.

Mi valoración sobre la intervención realizada con Jonathan es buena pues alcanzó todos los objetivos pedagógicos y clínicos, además de adquirir habilidades de autoaprendizaje.

## SHEYLA

Al finalizar la intervención Sheyla fue capaz de analizar y sintetizar oralmente las palabras que escuchaba o leía dando cuenta del fonema que correspondía, sin embargo, no logró representar por escrito los grafemas que correspondían a los fonemas que mencionaba, también fue capaz de seguir instrucciones que implicaran hasta cuatro acciones.

Sheyla logró expandir su darse cuenta al notar la forma en la que se ponía nerviosa y al darse cuenta de que eran más las personas que le caían mal que las que le caían bien, aunque en ambos casos no supiera por qué provocaban en ella agrado o

desagrado esas personas; adquirió la habilidad de crear su propia técnica de memoria para no confundir la b y la d.

Sheyla sólo se hizo responsable de algunas de sus tareas por lo que se consideró que esta habilidad aún estaba en proceso de adquisición; no mostró iniciativa para proponer ella misma sus ejercicios por lo que esta habilidad fue calificada como nula, ni de redactar sola sus contratos, aunque en algunos de ellos redactó por sí misma su evaluación y lo que aprendería con las actividades a realizar por lo que esta última habilidad se calificó como en proceso de adquisición; de lo aprendido en las sesiones únicamente aplicó por iniciativa propia la habilidad adquirida para discriminar la b y d en sus actividades escolares por lo que también se calificó como en proceso.

El programa de intervención se concluyó, pues Sheyla había alcanzado todos los objetivos pedagógicos específicos planteados, pero se propuso tanto a ella como a sus padres continuar trabajando, pues dado que fue necesario graduar los objetivos específicos para que estuvieran a su alcance, el objetivo general no se alcanzó en su totalidad, además de que Sheyla no adquirió habilidades de autoaprendizaje que permitieran considerar que al término de la intervención ella seguiría por su cuenta.

Sus padres consideraron los resultados buenos, basándose en el hecho de que el promedio general de Sheyla había sido mayor al obtenido el año anterior.

El maestro señaló que en Sheyla fue en quien se notaron más cambios positivos, al considerar que habían mejorado sus relaciones con sus compañeros y con sus profesores pues ya no era tan “responzona”, además de que retomó por iniciativa propia su participación en la banda de guerra de su escuela, haciéndose responsable de sus instrumentos (tambor y baquetas).

Sheyla valoró sus resultados como regulares, pues consideró que había logrado no confundir la b con la d, pero no le había quedado muy clara la utilidad de aprender a discriminar los fonemas.

Personalmente valoro la intervención hecha con Sheyla como regular, pues no se alcanzó el objetivo pedagógico general y sólo se alcanzó un objetivo terapéutico, además de que no demostró habilidades de autoaprendizaje.

## OSWALDO

Al término de la intervención Oswaldo fue capaz de ejecutar las acciones que corresponden a las operaciones aritméticas y calcular mentalmente cantidades menores de 100 en el caso de la suma y resta.

Oswaldo siguió el programa diseñado para él únicamente hasta la quinta sesión momento en él que decidió no seguir trabajando, sin embargo Oswaldo continuó asistiendo hasta la fecha fijada como término del programa, en estas sesiones Oswaldo amplió su autoconcepto y aprendió conceptos básicos de medición y geometría.

Además Oswaldo se dio cuenta, de que en ocasiones sus respuestas en matemáticas pueden ser correctas y de que no todas las matemáticas le desagradaban y que sólo era así mientras no las comprendía pero que al comprenderlas le resultaba divertido hacer los ejercicios, así como de los sentimientos que le provocaba no poder realizar alguna actividad que otros sí y de que su aprendizaje también y de las cosas que le provocaban miedo y de cómo les dejaba de tener miedo en ocasiones. También amplió su autoconcepto al reconocer que no siempre es “lento” en la escuela, pues en ocasiones es “rápido” al realizar sus ejercicios.

Dado que Oswaldo cumplió con sus contratos de forma parcial esta habilidad se calificó como en proceso de adquisición; en vista de que no demostró iniciativa por proponer sus actividades, redactar sus contratos o aplicar lo aprendido fuera de las sesiones, estas tres habilidades fueron calificadas como nulas, motivo por el cual cuando hubo oportunidad de hablar con su mamá se le sugirió seguir trabajando con él.

Con respecto al cumplimiento de los contratos, considero de relevancia señalar que a Oswaldo se le permitía hacer esto con frecuencia también con las tareas escolares, recibiendo incluso el apoyo de su mamá para utilizar malestares físicos como justificación para no cumplir con estos compromisos.

Después de algunas semanas de finalizada la intervención con Oswaldo su mamá se presentó para realizar el cierre de la misma, valoró los resultados como buenos, pues consideró que con la intervención Oswaldo había mejorado sus calificaciones en matemáticas, pero que aun no sabía resolver operaciones con fracciones.

El maestro señaló que los resultados habían sido buenos ya que sus calificaciones en los ejercicios en clase habían mejorado así como su integración al grupo.

Oswaldo valoró sus resultados como buenos pues no había reprobado matemáticas y su promedio general había sido de 8.2 y lo premiarían por ello.

Mi valoración sobre esta intervención es buena, pues aunque por decisión de Oswaldo los objetivos pedagógicos trabajados solo fueron cinco, todos ellos se alcanzaron, además de alcanzar dos de los tres objetivos clínicos,

## EVELIN

Al finalizar la intervención Evelin fue capaz de reportar su comprensión oralmente y por escrito el contenido de los textos que leía y de leer respetando los signos de puntuación, esto último siempre y cuando se le recordara hacerlo antes de iniciar la lectura.

Además de aplicar correctamente las técnicas de comprensión de lectura que se trabajaron (de supuestos, cuadro sinóptico, marcar los signos de puntuación y hacer anotaciones clasificando lo leído en un párrafo en categorías).

Evelin adquirió sólo las habilidades académicas implícitas en cada una de las técnicas de lectura, y se dió cuenta de que incluso antes de leer un texto ya sabía cosas respecto a cualquier tema que le tocara leer.

Dado que Evelin en ocasiones no cumplía con la tarea completa, no mostró iniciativa para redactar sus propios contratos y sólo en ocasiones mostró iniciativa para proponer ella misma sus ejercicios, estas tres habilidades de autoaprendizaje fueron calificadas como en proceso de adquisición, mientras que al no mostrar iniciativa por aplicar lo aprendido, esta habilidad fue calificada como nula.

La intervención se concluyó pero pesar de que Evelin alcanzó el objetivo planteado, no mostró habilidades de autoaprendizaje, motivo por el cual se le propuso a ella y a su madre continuar trabajando.

Su madre consideró que había obtenido buenos resultados pues su promedio había subido en relación con el obtenido el año anterior, aunque consideró que Evelin podría esforzarse más ya que en otros años su promedio había sido mejor.

El maestro valoró los resultados como buenos pues como en el caso de Oswaldo sus calificaciones en los trabajos realizados en clase habían mejorado y porque había decido tomar una actividad extra escolar al unirse a la banda de guerra.

Evelin valoró la intervención como regular, pues consideraba que había aprendido todo lo que vimos pero no le agradó tener que decidir que actividades realizar o como llevarlas a cabo y prefería que yo decidiera eso.

Como terapeuta valoro esta intervención como regular pues aunque se cumplieron todos los objetivos pedagógicos, solo se alcanzó un objetivo clínico y Evelin no adquirió habilidades de autoaprendizaje.

Los resultados obtenidos con respecto a los objetivos clínicos y pedagógicos de cada niño así como la valoración de cada uno de los involucrados en la intervención se presentan resumidos en la tabla 1.

Las habilidades de autoaprendizaje adquiridas por cada niño se presentan resumidas en la tabla 2.

**Tabla 1. Integración de los casos**

Caso	Objetivos clínicos	Objetivos pedagógicos	Valoración de la madre	Valoración del maestro	Valoración del niño	Valoración de la terapeuta
Jonathan	EDC * AH ___ AAC *	OG __S__ OE 10/10	BUENA	BUENA	BUENA	BUENA
Sheyla	EDC * AH * AAC	OG __N__ OE 10/10	BUENA	BUENA	REGULAR	REGULAR
Oswaldo	EDC * AH ___ AAC *	OG __N__ OE 5/10	BUENA	BUENA	BUENA	BUENA
Evelin	EDC * AH ___ AAC ___	OG __S__ OE 10/10	BUENA	BUENA	REGULAR	REGULAR

Los objetivos clínicos se señalan como Expandir el darse cuenta (EDC), Aprender una habilidad (AH) y Ampliar el autoconcepto (AAC), el asterisco enfrente de estas siglas indica que el objetivo fue alcanzado por el niño. En la columna de objetivos pedagógicos las siglas OG se refieren al Objetivo pedagógico general, la S enfrente de ellas indica que si se alcanzó y la N que no se alcanzó el objetivo; las siglas OE se refieren a los objetivos específicos, los números corresponden a la cantidad de objetivos alcanzados sobre el total de objetivos planteados. Finalmente la valoración se señaló como BUENA o REGULAR de acuerdo al calificativo que cada uno de los involucrados le otorgó a la intervención.

**Tabla 2. Habilidades de autoaprendizaje**

Habilidad	Jonathan	Sheyla	Oswaldo	Evelin
Cumplir los contratos	L	P	P	P
Proponer sus ejercicios	L	N	N	P
Redactar su propio contrato	L	P	N	P
Aplicar lo aprendido por iniciativa propia o fuera del contexto de las sesiones	L	P	N	N

En la columna de la derecha se indican cada una de las consideradas como habilidades de autoaprendizaje; en la columna correspondiente a cada niño se señala con una letra el estado en el que cada uno de ellos la presentaba al final de la intervención: lograda (L), en proceso (P) o nula (N).

De manera general los resultados obtenidos después de la aplicación del programa son los siguientes: en lo referente a la dimensión clínica de la intervención, el 100% de los niños que participaron logró expandir su darse cuenta, 25% adquirir una habilidad y el 50% compuesto por los niños, amplió su autoconcepto.

Con respecto a la dimensión pedagógica de la intervención el 75% alcanzó todos los objetivos específicos, mientras que el 25% restante sólo alcanzó la mitad. El 100% de los niños recibió una valoración buena por sus resultados de parte del profesor de la escuela, (que fue el mismo para todos, pues pertenecían al mismo grupo escolar) y de sus madres; el 50% integrado por los niños valoró la intervención como buena, coincidiendo esta valoración con la hecha de por la terapeuta; el otro 50% integrado por las niñas valoró la intervención por sus resultados como regular coincidiendo de nuevo esta valoración con la realizada por la terapeuta.

Como podemos ver los objetivos clínicos no son incompatibles con los pedagógicos; en el siguiente capítulo analizaré esto con más detalle.

## **CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES**

De los resultados obtenidos con los niños, así como de la experiencia vivida a lo largo de todo el proceso de la aplicación del programa se desprenden las siguientes conclusiones.

### **5.1 El ser humano y su multidimensionalidad**

En este trabajo se consideró de manera explícita la vinculación de las dimensiones emocional y cognitiva en la atención a niños con problemas de aprendizaje, pero esto no quiere decir que éstas sean las únicas dimensiones a integrar como se verá más adelante. Y para este caso en particular hay que tomar en cuenta también que para fines de terapia no basta considerar la multidimensionalidad del niño, sino también la del terapeuta y la de la díada terapeuta niño como un todo.

En el trabajo realizado se pudo observar que el desarrollo de las sesiones tomó diferentes matices en cada caso, pues el vínculo entre el terapeuta y el niño y por lo tanto el clima de trabajo se vieron influenciados por cuestiones de género, por lo menos en el sentido que el establecimiento de la empatía, fue mucho más fácil de realizar con los niños que con las niñas. Por condiciones familiares, pues la disposición de las familias a participar fue distinta y los roles que a cada niño le tocaba desarrollar en sus familias en ocasiones provocaban que los niños llegaran cansados o con sueño a las sesiones, situaciones en las que fue preciso modificar la forma de trabajo. El espacio físico en el que se desarrolla la intervención y el estado del tiempo, en esta ocasión convergieron la carencia de una sala de espera y la lluvia lo que llevó a que en una sesión Sheyla trabajara con su madre en el consultorio, para que no se mojara, a pesar de que por lo común se negaba a que esperara cerca del consultorio. Las condiciones de salud del niño, pues en el caso de Oswaldo, la enfermedad también fue usada como escape de la situación terapéutica.

De ahí la importancia de tomar el mayor número de dimensiones posibles, no solo para realizar el pronóstico de un niño, con base en las estadísticas, sino para desarrollar la metodología y programas que contemplen explícita y claramente la intervención en las dimensiones que así lo requieran.

La multidimensionalidad de los niños con problemas de aprendizaje, en muchas ocasiones ha sido considerada para su tratamiento, bajo la bandera del tratamiento multidisciplinario, sin embargo, hay que señalar que para comprender al niño no basta con reconocer sus dimensiones, es preciso también experimentarlas del modo como él las vive, es decir, integradas.

## **5.2 Fragmentación vs. Integración**

Perls (1979) señala que la naturaleza humana se organiza en formas o totalidades y es vivenciada por el individuo en estos términos y puede ser comprendida únicamente en función de las formas o totalidades de las cuales se compone. Así pues, para llegar a la comprensión del ser humano es preciso concebirlo no solo como un ser multidimensional, sino también como un ser integrado.

Los resultados obtenidos con la aplicación del programa permiten concluir que esta metodología permite vincular la dimensión emocional y cognitiva en el tratamiento a niños con problemas de aprendizaje, pues en los cuatro niños que participaron aunque de cualidad diferente, se observaron avances en ambos sentidos.

Aunque también es preciso realizar algunas modificaciones metodológicas, ya que el tiempo propuesto de una hora por sesión fué insuficiente, en especial con los niños más tímidos y poco expresivos y cuando el niño por su situación emocional requiere un trabajo mas profundo en este sentido y no queda tiempo para la didáctica, por lo que se sugiere agregar media hora más a la sesión, en especial si la intervención se hará sólo una vez a la semana. Aunque esto no

quiere decir que debe tomarse como *obligatorio* el trabajo del niño en ambas dimensiones, pues esto sería incongruente, pero si, que de ser así implica trabajo extra para terapeuta y niño y esto a su vez requiere en ocasiones tiempo extra.

Por otro lado, como parte de la metodología se planteó el dar instrucción a las madres sobre la manera de ayudar a los niños y desvanecer las ayudas en las tareas que requerían de su participación, sin embargo, esto no es suficiente y se sugiere trabajar al menos una sesión de sensibilización con los padres sobre su papel en la intervención y la experiencia de ser un niño con problemas de aprendizaje, antes de iniciar el tratamiento de los niños y posiblemente también incluirlas a lo largo del tratamiento. Ya que en los casos de Evelin y Oswaldo sus mamás no se presentaron más que al inicio y al final de la intervención y en el caso de la mamá de Oswaldo, varias semanas después.

En Sánchez (1997), se menciona la polémica entre especialistas en torno al tema de si los problemas de aprendizaje son competencia de la educación especial y deben ser atendidos en el consultorio o si bien forman parte de la problemática de la educación regular y como tales deberían ser tratados dentro del aula.

Con base en lo experimentado en esta intervención, considero que los problemas de aprendizaje son competencia del niño con problemas de aprendizaje y así pues dichos problemas se manifestarán en cualquier escenario en el cual el niño se proponga aprender algo. Siendo la escuela, el consultorio y la casa, los tres principales escenarios en los que el niño se desenvuelve, es claro que facilitar el aprendizaje del niño es responsabilidad principalmente de padres, maestros, terapeutas y el niño mismo.

Lo anterior a primera vista puede parecer trillado al encontrarse prácticamente en toda la bibliografía que aborda el tema de los niños con problemas de aprendizaje, y es difícil pensar que alguien estuviera en desacuerdo, mas aún siendo así, parece que lo anterior ha quedado solo como parte del discurso en una

recomendación vaga y poco clara, haciendo evidente que la integración no solo es necesaria en el trabajo terapéutico, sino que además este trabajo en conjunto debe integrarse con el realizado por padres y maestros. Para lograrlo será preciso alcanzar las siguientes metas:

1. Definir la forma en que pueden padres, maestros y terapeuta facilitar el aprendizaje, para formar un verdadero equipo de colaboración.

2. Sensibilizar a padres y maestros sobre las implicaciones de ser un niño con problemas de aprendizaje para lograr partir de un clima de empatía y respeto para el niño y de disposición para ayudarlo.

3. Comunicar claramente a cada uno de los involucrados el papel que jugará y las acciones que realizará principalmente él, pero también la forma en que participará y lo que hará el resto del equipo de colaboración. Con el objetivo de integrar un equipo cooperativo y dedicado a lograr un objetivo en común, y no un conjunto de personas preocupadas por deshacerse de la culpa para echársela a alguien más, señalar fallas en el otro, criticar sin proponer y demeritar el trabajo de los demás, esperando que la magia del maestro, el psicólogo o el cambio en la actitud materna de un momento a otro se hagan patentes.

4. Sensibilizar a padres, maestros, terapeutas y niños, sobre lo que es ser padre, maestro o terapeuta de un niño con problemas de aprendizaje, para desarrollar la empatía y el respeto mutuos.

5. Desarrollar en cada uno de los participantes las habilidades para desempeñar el papel que les corresponde en la atención al niño con problemas de aprendizaje con el que conviven.

6. Vincular y complementar entre sí el trabajo realizado en la escuela, el consultorio y la casa.

Lo anterior hace patente, la necesidad de que los profesores tengan conocimientos de psicoterapia y los terapeutas tengan conocimientos de pedagogía. Y cabría también plantearse la posibilidad de que también se incluyera en este intercambio a los padres, desarrollando mínimamente en ellos las actitudes de empatía, respeto y congruencia y proporcionándoles conocimientos y habilidades para la aplicación de técnicas de estudio y memoria, además de apoyo por parte del profesor, para comprender ellos mismos los temas difíciles para sus hijos y así puedan reforzar éstas áreas en casa.

También es importante mencionar que este programa no puede ser aplicado a todos niños con problemas de aprendizaje, ya que aunque pueda sonar obvio se requiere que el niño quiera recibirlo y como pudo observarse en el caso de Oswaldo habrá niños que rechacen el trabajo pedagógico y acepten sólo el clínico o viceversa. Aunque esto solo quiere decir que en ese momento no son candidatos de ese tipo de intervención, más no que nunca lo serán.

Del mismo modo que en ocasiones la sesión comenzará con ejercicios pedagógicos y en otros tendrán que esperar a ser usados como parte del experimento.

Lo anterior es únicamente con respecto a las personas que en algún momento de la vida del niño, llegan a tener una interacción física y directa con él, pero el niño no sólo se ve influenciado por las acciones y decisiones que toman estas tres personas, sino también por el resultado de la concepción que de currículum y escuela tienen personas que el niño en ocasiones ni siquiera sabe, ni sabrá que existen, pues él también se desenvuelve en un contexto nacional específico, viéndose influenciado por las decisiones que toman las personas encargadas de diseñar los programas e instituciones educativas.

Teniendo el niño que interactuar con programas que fragmentan el conocimiento y su aplicación en materias inconexas y más enfocados hacia el contenido que a la forma de los aprendizajes. Y en instituciones escolares en las cuales predomina el aprendizaje conceptual o abstracto sobre el vivencial, principalmente porque se carece de la infraestructura y del personal capacitado necesarios para hacerlo de otro modo.

Es por eso que en este sentido para facilitar el aprendizaje de los niños con problemas de aprendizaje, así como para enriquecer el de los alumnos regulares sería conveniente que al diseñar el currículo y las instituciones en que se impartirá, se consideraran las siguientes metas:

1. Vincular entre sí lo aprendido en cada una de las materias impartidas en el grado escolar.
2. Vincular los aprendizajes adquiridos en los diferentes grados escolares.
3. Incluir en los programas escolares un taller para desarrollar habilidades metacognitivas<sup>1</sup> en los niños.
4. Capacitar a maestros y directivos para alcanzar las metas anteriores y posteriormente facilitar a los niños el alcance de las mismas.
5. Capacitar a los maestros en el uso de enciclomedia, para poder aprovechar el pedacito de realidad virtual que este recurso puede proporcionar.
6. La construcción de escuelas-laboratorio que permitan el aprendizaje vivencial.

### **5.3 La emoción como parte de la educación**

---

<sup>1</sup> Según Flavell (1997, en Mateos, 2001) la metacognición, se entiende como la capacidad para ser concientes de procesos y productos internos y cognitivos. En este sentido las habilidades metacognitivas serían aquellas que permitieran a los niños ser concientes de qué y el cómo de su aprendizaje.

La integración de la emoción como parte de la educación, es una tarea compleja, pero como lo demuestra esta experiencia, no es imposible alcanzar una didáctica terapéutica y el modelo centrado en la persona puede usarse como el puente o vínculo entre clínica y pedagogía, permitiendo dar atención tanto a la dimensión cognitiva como a la emotiva, que si bien es cierto que resulta prácticamente imposible que se presenten por separado, siempre una formará la figura del niño y la otra formará parte del fondo, alternándose varias veces en el lapso del programa de intervención o incluso en ocasiones en una sola sesión de trabajo. Por ejemplo, en un ejercicio de escritura la atención del niño puede oscilar entre recordar las letras exactas para construir una palabra sin faltas de ortografía y lo que para él significa lo que comunica la palabra misma o bien el realizar una actividad que comúnmente termina en el fracaso.

Para lograr la integración de la emoción a la terapia educativa fue preciso que las actividades planeadas proporcionaran al niño un fondo rico para facilitar la formación de cualquiera de los dos tipos de figura, ya sea la emotiva o la cognitiva. Aunque no todo depende de cual actividad se elija, sino mas bien de como se lleve a cabo, pues un dibujo puede emplearse para perfeccionar la motricidad fina de un niño o como parte del trabajo proyectivo que ayudará al mismo a trabajar un sentimiento en particular.

Generalmente la especialidad del terapeuta es la que ha delimitado la dimensión objetivo de la terapia, esto sin duda seguirá ocurriendo pues no puede haber terapia sin terapeuta, sin embargo es necesario y factible permitir que sea la necesidad del niño la que tome esta decisión.

Prácticamente cualquier técnica puede usarse de ambas formas prestando atención a la necesidad que en un momento dado empuja más fuerte en el niño para formar figura, tanto él como el terapeuta podrían sacar el mayor provecho posible de cualquier actividad que se realice, lo cual por supuesto supone un más

trabajo de ambas partes de la díada terapéutica, pero también más y mejores resultados.

Por otra parte uno de los aspectos más complicados de este trabajo, no fue la vinculación de la teoría, sino la vinculación de la práctica pues es preciso romper con el esquema tantas veces ensayado durante la formación y la práctica profesionales, aunque tal vez sea más apropiado decir que a lo largo de toda la vida, de trabajar o actuar como si fuéramos un conjunto de partes inconexas, situación que limita el darse cuenta, originando la formación de figuras en el terapeuta, partiendo por así decirlo, de una figura preconcebida o poniendo atención ya sea sólo al fondo académico o sólo al fondo emocional del niño, siendo preciso unir esos dos fondos en un solo campo en el terapeuta, el campo de su experiencia con un niño con problemas de aprendizaje, para poder facilitar al niño también la integración de su experiencia.

Al trabajar de esta manera con los niños me ha llevado a darme cuenta no solo de la importancia de integrar en los niños las dimensiones cognitiva y emotiva sino también la importancia que tiene integrar estas dimensiones en mi misma como terapeuta y persona o persona terapeuta, pues la cantidad de material de trabajo que resulta en una sola sesión es incuantificable, cada actividad y cada comentario puede ser utilizado para facilitar el desarrollo cognitivo y emocional, por lo cual mi ansiedad por realizar un buen trabajo clínico o pedagógico, me sitúa en el constante dilema de en qué momento es preciso facilitarle al niño su trabajo en una u otra dimensión, atendiendo a mi necesidad de realizar "un buen trabajo" y soslayando la necesidad del niño.

#### **5.4 La educación de la emoción**

Integrar la emoción a la educación puede ser caótico si tomamos en cuenta que la mayoría de nosotros no sabemos qué hacer con algunas o todas ellas, pues la

expresión de esta dimensión del ser humano es un aspecto olvidado en nuestra cultura.

Esto hace surgir la necesidad de educar a niños, padres, maestros y terapeutas en el manejo de sus emociones, para que las acepten como parte de sí mismos, las expresen de forma asertiva y sean capaces de aceptar la expresiones de los demás. En lugar de reprimirlas, proyectarlas, deflectarlas o incluso desensibilizarse para no entrar en contacto con ellas.

El reto en este sentido será de nuevo delimitar la forma en que maestros, padres y terapeutas participarán de este proceso ya que esta función no está delimitada explícitamente.

Para finalizar, es preciso señalar que el terapeuta con todo su ser, su historia sus sentimientos, sus traumas, sus estudios y sus ignorancias, debe ser también considerado en la ecuación.

*“No basta mirar la obra del artista, hay que mirar sus manos al hacerla y también – al menos intentar – mirar al interior de sus pensamientos y su espíritu”*

*René Alcaraz*

## REFERENCIAS

1. Aguilera, G; Alcaraz, J; Ávila, J; Herrera, I; López, S; López, O; Rivera, M. (1998) *Cuerpo, Identidad y Psicología* México Plaza y Valdés
2. Achenbach, T. (1981). *Investigaciones en psicología del desarrollo*. México: Manual Moderno
3. Amescua, G. (1997). *La magia de los niños*. Cuba: Academia
4. Aragón, L.E. (2001). *Intervención con niños disléxicos*. México: Trillas
5. Axline, V.M. (1975). *Terapia de Juego*. México: Diana
6. Azcoaga, J., Derman, B. Y Iglesias, P., (1985). *Alteraciones del aprendizaje escolar*. España: Paidós
7. Benedet, M. J. (1991). *Procesos Cognitivos en la Deficiencia Mental*. Madrid: Pirámide
8. Bruner, C.A. (1989). "Reflexiones sobre algunos prejuicios comunes contra el conductismo". *Revista Mexicana de Psicología*, 6 (1). 85-89.
9. Castanedo, C., Brenrs, a., Jensen, H., Lucke, H., Rodríguez, G. Y Thomas, P. (1993). *Seis enfoques psicoterapéuticos*. México: Manual Moderno
10. Chaplin, J.P. (1978). *Psicología: Sistemas y Teorías*. Ed. Interamericana. México. pp 187-199

11. Chiaradía, J. y Turner, M. (1978). Los trastornos del aprendizaje. Argentina: Paidós
12. Delval, J. (1994). El desarrollo humano. España: Siglo XXI
13. Fernández, E. (2000). Explicaciones sobre el desarrollo humano. Madrid: Pirámide
14. Ferreiro (1999). Vigencia de Piaget. México: Siglo veintiuno
15. Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G. Galguera, M.I., Taracena, E. Y Padilla F. (1992). Modificación de conducta en la educación especial. México: Trillas
16. González-Pienda, J. y Nuñez, J. (1998). Dificultades del aprendizaje escolar. España: Pirámide
17. Hernández, R.G. (2001). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós
18. Macotela, S. (1989). Problemas de aprendizaje. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología. UNAM
19. Macotela, S. (1993). Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología. UNAM
20. Maier, H. (2000). Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. México: Centro regional de ayuda técnica
21. Mannoni, M. (1990). El niño retardado y su madre. Argentina: Paidós

22. Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1990). Las relaciones sociales de los niños con dificultades en el aprendizaje. Desarrollo psicológico y educación III. Madrid: Alianza
23. Martínez, M. (1983). Una metodología fenomenológica para la investigación psicológica y educativa. México: Antropos
24. Martínez, M. (1993). La psicología humanista. México: Trillas
25. Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.
26. Moreno, S. (1979). La educación centrada en la persona. México: Manual Moderno
27. Mulas, A., Morant, B. Roselló, M. Soriano y A. Ygual. (1998). Factores de riesgo de las dificultades en el aprendizaje. Revista de Neurología. 27 (156):274-279
28. Myers, P. y Hammill, D. (1996). Métodos Para educar niños con Dificultades en el aprendizaje. México: Noriega
29. Nieto, M. (1987). ¿Por qué hay niños que no aprenden?. México: Copilco
30. Oaklander, V. (2004). Ventanas a nuestros niños. Chile: Cuatro vientos
31. Perls, F. (1979). El enfoque gestáltico y testimonios de terapia. Chile: Cuatro vientos
32. Piaget, J. e Inhelder, B. (1993). Psicología del niño. Madrid: Morata
33. Pozo, J.J. (1994). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

34. Prieto, J.L. (1989). "Una reflexión sobre la explicación skinneriana del comportamiento". Revista de Psicología General y Aplicada, 42 (4). 463-468.
35. Quitman, H. (1989). *Psicología Humanística*. Barcelona: Herder
36. Ravenette, T. (2002). *Dificultades específicas de aprendizaje: apariencia y realidad. El constructivismo en la psicología educativa*. España: Desclée de Brouwer
37. Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. España: Paidós
38. Rogers, C. (1990). *Psicoterapia centrada en el cliente*. México: Paidós
39. Rogers, C. (1992). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós
40. Sánchez, P., Cantón, M. y Sevilla, D. (1997). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno
41. Saunders, R. Y Bingham-Newman, A. (1998). *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. Madrid: Morata
42. Swenson, L.C. (1984). *Teorías del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós
43. Vopp, S. (1981). *Guru : Metáforas de un psicoterapeuta*. México: Gedisa
44. West, J. (1994). *Terapia De juego centrada en el niño*. México: Manual Moderno
45. Young, P y Tyre, C. (1992). *¿Dislexia o analfabetismo?* México: Limusa