

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**EL CURSO-TALLER COMO MODALIDAD PARA EL TRABAJO CON PADRES
EN LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A

LIC. FERNANDO FIERRO LUNA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS

COMITÉ DE TESIS: MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA

DRA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

MTRA. SUSANA EGUÍA MALO

MTRA. ELISA SAAD DAYÁN



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 mi universidad

Historia, apoyo e influencia en mi biografía.

A mi comité revisor

Mtra. Hilda Paredes Dávila

Dra. Estela Jiménez Hernández

Mtra. Susana Eguía Malo

Mtra. Elisa Saad Dayán

Por sus invaluables sugerencias, apoyo y amistad.

A la Dra. Rosa del Carmen Flores Macías

Guía, orientación necesaria y trascendente amiga.

A la Lic. Hortensia García Vigil,

Amistad y solidaridad

A mis compañeros del Departamento de Psicología Educativa,

A Sandy y a Lolita

Lazos que nos han unido a través del tiempo

A mis alumnos de prácticas

Colaboración y entusiasmo patentes

A mis compañeros CCHeros

Y continuamos...

A MIS PADRES HILARIO Y CELIA (q.e.p.d.)

Gracias por todo su amor, ejemplo y estímulo.

Siempre los llevo conmigo.

A "mi peque" Laura

Amor y razón de mi existencia

A "mi peque" Andy

Pequeña gran motivación de todo

A Hocha y Agustín

Amor fraterno y guía

A Bety, Susy y sobrinos

Acompañamiento y cariño sinceros

A Marcos, Güicho y Familias

Apoyo generoso

Al Dr. Humberto Ríco, Dra. Perla Mora

Dr. Manuel González

Sustento vital

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1.1 Definición de educación especial.....	8
1.2 Cambios en la concepción de la discapacidad	11
1.2.1 El modelo de prescindencia.....	12
1.2.2 Periodo de las instituciones	14
1.2.3 Modelo actual de intervención.....	16
1.3 El paradigma de autonomía socio-personal (modelo social de la discapacidad).....	18
1.4 El principio de normalización	19
1.5 El principio de integración.....	20
1.6 La educación inclusiva	21
1.7 La educación integradora.....	23
1.8 Consideraciones en torno a la atención a la diversidad	25
1.9 La inclusión y la integración en relación con la educación especial.....	27
1.10 A manera de conclusión.....	30
CAPÍTULO 2 EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO	33
2.1 Breve recorrido histórico.....	33
2.2 Marco legal	37
2.3 Marco conceptual.....	39
2.4 Servicios de educación especial	44
2.4.1 Servicios de apoyo	44
2.4.2 Servicios escolarizados	45
2.4.3 Servicios de orientación.....	45
2.4.4 Personal de educación especial	47
2.5 Alumnos atendidos.....	47
2.6 Escuelas de educación regular atendidas.....	49
2.7 A manera de conclusión.....	53

CAPÍTULO 3 LA ATENCIÓN A LOS PADRES Y A LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES..... 56

3.1 Una aproximación afectivo-emocional/cognitiva. Aportaciones para una intervención psicoeducativa	56
3.2 Repensar las relaciones entre padres y profesionales.....	58
3.3 Discapacidad y variables que inciden en la forma de enfrentar la situación de discapacidad de uno de los hijos.	61
3.4 Los sentimientos en la familia asociados con la aceptación de las NNEE... 65	
3.4.1 Ciclo de sentimientos.....	66
3.5 Necesidades de la unidad familiar e implicaciones de la intervención.....	71
3.5.1 Necesidades de los padres.....	71
3.6 Apoyar la reconstrucción de la competencia familiar	77
3.7 Principios didácticos de actuación.	79
3.8 Un enfoque de proceso y una tendencia humanista-terapéutica.	83
3.9 A manera de conclusión.....	87

CAPÍTULO 4. LA FORMACIÓN PRÁCTICA UNIVERSITARIA DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA. EL CASO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA..... 90

4.1 Las condiciones de la enseñanza práctica en la psicología. Breve semblanza	90
4.1.1 Hacia una versión de las actividades prácticas en la formación del psicólogo	92
4.1.2 A manera de conclusión	98

CAPÍTULO 5 EL CURSO-TALLER PARA PADRES: UNA MODALIDAD DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA..... 100

5.1 Antecedentes	100
5.2 Fundamentos del trabajo con padres.....	100
5.3 Orígenes del trabajo con padres y sus tendencias en México.	101
5.4 Programas de trabajo con padres de familia.....	105
5.4.1 Programas de formación general de los padres	105
5.4.2 Programa de apoyo general a los padres	106
5.4.3 Programas colectivos.....	107
5.4.4 Programas de asesoramiento a los padres	108

5.5 Modelos del trabajo con padres	110
5.5.1 Modelo de colaboración.....	111
5.5.2 Modelo de experto	112
5.5.3 Modelo de transplante	113
5.5.4 Modelo de usuario	115
5.6 Fundamentos pedagógicos del curso-taller para padres de nnee.....	118
5.6.1 Generalidades y definición básica	118
5.6.2 El curso-taller y la andragogia	119
5.6.3 Planeación didáctica	122
5.6.4 La evaluación de los programas a padres	127
5.7 Características del profesional que trabaja con padres de familia	131
5.8 La estructura y acciones docentes para el diseño de un curso- taller. Análisis a través de un ejemplo.....	135
5.8.1 La estructura y fundamentación del curso taller. Análisis a través de un ejemplo	137
5.8.2 Componentes de las sesiones del programa del curso-taller. Análisis a través de un ejemplo.	148
5.9 A manera de conclusión.....	160
CAPÍTULO 6. MÉTODO DE TRABAJO.	162
6.1 Objetivo del trabajo.	162
6.2 Participantes.	162
6.3 Escenario.	163
6.3.1 Servicios ofrecidos en el INR	164
6.4 Medidas o instrumentos.	165
6.5 Procedimiento.	166
6.5.1 Fase de reconocimiento de necesidades institucionales y delimitación de modalidades de intervención en la población parental (primeros 2 años) ..	166
6.5.2 Fase de diseño y aplicación de la modalidad de curso-taller (aproximadamente 8 años).....	168
CAPÍTULO 7.PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DEL CURSO-TALLER PARA PADRES	170

7.1 Tesis de licenciatura bajo mi dirección: La modificación de constructos, en padres de familia, asociados con la aceptación de las necesidades educativas especiales de sus hijos	170
7.2 Informe de prácticas bajo mi dirección: Promoción de creencias favorecedoras y estrategias de comprensión lectora en padres de niños con dificultades en esta área	178
7.3. Informe de prácticas bajo mi dirección: Estilos parentales y desarrollo de habilidades de atención y memoria en niños de escolaridad básica: Programa a padres.	206
9. CONCLUSIONES.....	223
BIBLIOGRAFÍA	230
APÉNDICES.....	240

RESUMEN

Este documento presenta las aportaciones de una modalidad de intervención psicoeducativa dirigida a padres de niños con necesidades educativas especiales (NNEE). Dicha modalidad es parte de una línea de trabajo que, desde hace aproximadamente 10 años, se ha desarrollado para brindar atención a aproximadamente 180 padres de niños con alteraciones de lenguaje y aprendizaje. Estos niños asistieron, con sus padres, como pacientes externos a una institución del Sector Salud además de estar inscritos en alguna escuela pública a la que asistían regularmente. A lo largo de estos años se han brindado cursos-talleres a esta población parental que se caracteriza por ubicarse en un nivel socioeconómico medio-bajo y bajo, con escolaridad de primaria y secundaria principalmente. La estructura y procedimiento de los cursos-talleres se caracteriza por seguir lineamientos definidos y planeados por un psicólogo educativo que además los implementa. La corta duración de esta modalidad, el trabajo en grupo, la participación activa de los padres así como los temas específicos a abordar, son algunas de sus principales características. Así, los padres asistieron a diversos cursos-talleres que se ofrecían como un servicio de apoyo, por parte de un equipo de estudiantes de psicología que se encontraban inscritos en un modelo de formación en la práctica y dirigidos por el autor del presente trabajo. Los supuestos de fundamentación, de planeación didáctica y de aplicación en la población parental ha mostrado ser una alternativa adecuada para responder a las necesidades de esta población para ofrecer a sus hijos entornos más adecuados e integrarse educativamente.

ABSTRACT

This document presents the contributions of a modality of psychoeducational intervention aimed at parents of children with special educational needs (NNEE). This method is part of a line of work that, for approximately 10 years, has been developed to provide care to approximately 180 parents of children with disorders of language and learning. These children attended with their parents, as a patient to an institution of the Health Sector as well as being enrolled in a public school that attended regularly. In recent years have given workshops to this parental population characterized by placed in medium-low socioeconomic status and bass, with primary and secondary schooling mainly. The structure and procedure of the workshops is characterized by further guidelines defined and planned by an educational psychologist who also implements them. The short duration of this modality, the teamwork, the active participation of parents as well as topics to address, are some of its main features. Thus, parents attended various workshops offered as a service of support from a team of psychology students who were enrolled in a model of practice training and directed by the author of this work. The assumptions of substantiation, didactic planning and implementation in the parent population has proved to be an appropriate alternative to respond to the needs of this population to give their children more appropriate environments and integrate educationally.

INTRODUCCIÓN

El campo de la educación especial actualmente atraviesa por una serie de transformaciones trascendentales a nivel internacional. Desde la concepción misma de la población que se considera como usuaria de los servicios de la educación especial hasta el reconocimiento y valoración de nuevos paradigmas educativos y de atención a la población.

A nivel internacional dos son los paradigmas que han dado pie al modelo actual de la educación especial: *integracionista y de la inclusión* (a principios de los 80's) y, posteriormente, de *atención a la diversidad* (a finales de la década de los 90's y a partir de este siglo). Éstos llevaron a la consolidación de una nueva perspectiva que presenta importantes planteamientos que revolucionan la concepción de la atención a la población, entre los que destacan los siguientes:

- ✓ El paradigma integracionista llevó a la denominación de las personas usuarias de los servicios como "*personas con necesidades educativas especiales*" y, en su caso, "*niños con necesidades educativas especiales*" (NNEE).
- ✓ Se abrió la perspectiva de considerar para esta población sus posibilidades y alcances más que el de las limitaciones asociadas con alguna alteración en el desarrollo.
- ✓ Se cambió el foco de interés de la discapacidad, asociada a condiciones meramente biológicas, para optar por explicaciones que reconocieran las influencias del entorno social, inmediato y mediato de la persona, sin descartar aquellas propias del desarrollo individual.
- ✓ Se creó la necesidad de utilizar modelos ecológicos y sistémicos para entender e intervenir multidisciplinariamente en la población usuaria de los diferentes servicios.

De esta manera, bajo estos nuevos paradigmas se reconoce la importancia de intervenir no solamente para ofrecer a los usuarios los servicios de educación sino, además, la posibilidad de que tengan opciones de participar activamente en espacios sociales comunes al resto de la población, relacionados con su desempeño laboral, de ocio o diversión, de participación política y ciudadana, etc. Las medidas anteriores han confluído en la inquietud de que esta población alcance niveles de Autonomía, Autorrepresentación y Autovaloración, que les lleven a ocupar un lugar en la sociedad como cualquier otro ciudadano.

Este replanteamiento en paradigmas llevó a alejarse de una concepción anacrónica y discriminatoria (recuérdese que se solían emplear términos como población atípica, minusválida o retrasada), para orientarse a la búsqueda de modelos ecológicos y sistémicos que permitan identificar las formas óptimas de atender a las necesidades educativas y de formación del individuo con necesidades educativas especiales, además de favorecer las condiciones de su entorno escolar, familiar, social y cultural.

Partiendo de una visión sistémica y reconociendo las condiciones de la familia de los niños con necesidades educativas especiales, la línea de trabajo del presente reporte se circunscribe al subsistema parental, por ser éste el que se encarga de la protección, socialización y enculturación del niño, así como también por ser el promotor de las primeras experiencias de integración a los diversos ámbitos sociales.

Así, se reconoce que los padres del niño con necesidades educativas especiales (NNEE) atraviesan por una serie de etapas emocionales, que requieren de apoyo profesional, desde que se dan cuenta de las necesidades del infante, o bien desde su diagnóstico. A las condiciones de carácter socio-afectivo habría que agregar las vinculadas a la información, que permitirán a los padres tomar las decisiones más acertadas para la educación y promoción del desarrollo de sus hijos.

Así, para el psicólogo de la educación, este conjunto de necesidades de los padres de familia se convierte en un ámbito de estudio indispensable que puede resultar en estrategias de intervención psicoeducativa, respondiendo a sus condiciones y rescatando su importante papel cultural y social.

De esta manera destaca el hecho de que la atención a las necesidades de los padres tiene una tradición histórica, que data de finales del siglo pasado, a través de las Escuelas para Padres en un primer momento, para posteriormente expresarse en modalidades específicas como charlas, conferencias, cursos, etc., que jugaron un papel importante en el apoyo a los padres de familia. En esta tradición se reconoce el papel de médicos, educadores y psicólogos, entre otros destacados especialistas.

Atendiendo a las posibilidades de intervención del psicólogo de la educación es que, en mi condición de docente en la Facultad de Psicología (en nuestra Máxima Casa de Estudios del campus Ciudad Universitaria), comencé la búsqueda de alternativas de atención a las inquietudes de los padres del NNEE. De esta manera inició la construcción de una línea de trabajo con padres (en sus inicios explorando con alternativas como las Escuelas para Padres, conferencias y asesoría personal individualizada) que culminó con la modalidad de los cursos-talleres dirigidos a esta población.

De tal manera, en esta línea de trabajo, como parte de mi experiencia profesional, se entrelazaron tanto mi actividad docente como el interés de promover mayores niveles de adaptabilidad cognitiva y socio-afectiva de los padres de NNEE.

Cabe mencionar que mi actividad docente se ha orientado generalmente a la formación práctica del estudiante de los últimos semestres de la licenciatura en psicología. Esta formación se inscribe en un modelo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje supervisado en contextos situados (escenarios reales), que implican que los estudiantes en cuestión desarrollen actividades similares a

las que ejerce el psicólogo de la educación en su quehacer cotidiano. La estancia de los estudiantes en estos escenarios es anual e implica participar activamente incorporándose en las líneas de trabajo del docente que comparte los dos roles: formador de alumnos y director de una línea de trabajo. De esta manera los discentes trascienden fácilmente a convertirse en colaboradores que influyan directamente en la construcción de una línea de trabajo e incluso puedan producir sus trabajos recepcionales.

Las condiciones expresadas en el párrafo anterior constituyen las condiciones que subyacen a la línea de trabajo que presento en este reporte de experiencia laboral que lleva por nombre *“El curso-taller como modalidad para el trabajo con padres en la integración educativa”*.

Los cursos-talleres presentan algunas características específicas y de ellas destacan que *“son grupos de participación activa del padre del NNEE, bajo condiciones previamente planeadas y dirigidas por un psicólogo de la educación, con la finalidad de modificar patrones de crianza, sentimientos y estructuras cognitivas en los progenitores que favorezcan la integración educativa del NNEE.”*

La planeación didáctica de estos espacios de educación no formal requiere del alumno en formación partir de los planteamientos básicos de la andragogía ya que el padre posee el doble rol (adulto y padre de familia) y en su formación está implicada una amplia variedad de experiencias socio-afectivas y cognitivas.

Aunado a lo anterior, el estudiante de psicología necesita formarse en habilidades para el diseño, aplicación y evaluación de los programas de los cursos-talleres en conjunto, y de cada uno de sus componentes, con los estándares que permitan reconocer su influencia en las actividades propias de los padres del NNEE.

De esta manera, partiendo de la explicación general de los lineamientos de esta línea de trabajo, los estudiantes participaron en el diseño, implantación y evaluación de diversos cursos-talleres que se desarrollaron durante el periodo

reportado de 10 años. De esta manera se fue dando una orientación, estructura y consolidación a una modalidad de atención a padres de niños con NNEE en una Institución del Sector Salud.

Esta breve exposición de antecedentes permite definir el objetivo de esta experiencia profesional enunciado como:

El objetivo de esta línea de trabajo consistió en diseñar, aplicar y validar la eficacia de una modalidad de intervención psicoeducativa, como vertiente de atención a padres de familia de niños con NEE que requieren ser integrados o se encuentran inscritos en una escuela regular. En este sentido, se recupera la importancia que tiene para el psicólogo el considerar la influencia de las condiciones socio-afectiva y cognitiva de los padres.

Un componente adicional a este objetivo fue la formación de alumnos que he desarrollado en torno a esta línea de trabajo. Así, se hace necesario reconocer que la construcción de esta modalidad se ha consolidado en el transcurso de 10 años, en el contexto de la Formación en la Práctica de estudiantes de la Licenciatura de Psicología (Facultad de Psicología, UNAM-CU), quienes como parte de su formación se inscriben a desarrollar actividades en un escenario real, contexto situado de aprendizaje, durante un año. Complementariamente a este carácter formativo los alumnos prestan un servicio a la comunidad. De esta manera los alumnos han participado como colaboradores y han producido diversos trabajos para la obtención de grado.

Para tal efecto, los capítulos recogen el sentido del objetivo planteado.

En el capítulo 1, se recupera la información pertinente a los cambios que se han dado en torno al campo de la educación especial (con las implicaciones históricas, sociales, legales y disciplinarias) que han emergido a nivel internacional.

En el capítulo 2, se muestran las condiciones de la trayectoria internacional y las condiciones específicas de la Integración Educativa en México. La importancia de partir de una perspectiva sistémico-ecológica ofrece ventajas, aunque con limitaciones de respuesta social y gubernamental, en nuestro país. No obstante, esta limitación en nuestra realidad no implica sino uno más de los retos a afrontar en la construcción de niveles más adecuados de integración que perfilen hacia un paradigma de atención a la diversidad en México.

El capítulo 3 ofrece un sustento básico de la modalidad que se presenta en este documento abordando tanto la dimensión socio-afectiva como la cognitiva de los padres, considerada así como una población que requiere de apoyos adicionales debido a su condición de ser progenitores de un NNEE. La existencia de alternativas, que hasta hace tres décadas era casi nula, para recibir apoyo o asesoría profesional, paulatinamente se va aclarando en el horizonte de los padres de familia. Reconocer sus inquietudes, demandas y hasta su condición personal requiere de una intervención profesional de la psicología de la educación.

En el capítulo 4 se ofrece una panorámica de la formación en la práctica de los estudiantes de psicología, en específico de psicología de la educación, reconociéndose una nueva versión de ésta en los denominados contextos situados. Este capítulo adquiere relevancia ya que varios de los programas de los cursos-talleres que han favorecido la consolidación de esta modalidad de intervención psicoeducativa se relaciona directamente con este proceso de formación y, de ahí el reconocimiento de esta implicación estudiantil en esta línea de trabajo.

El capítulo 5 presenta los sustentos específicos de la propuesta de esta línea de trabajo, las ventajas y derivaciones del curso-taller para padres de NNEE y, sobre todo, las competencias disciplinarias que deben darse en la relación padre-especialista, partiendo desde las características mismas de la población hasta los métodos, técnicas y estrategias a los que se puede apegar el profesional de la

psicología de la educación en el afán de atender a esta población. En este mismo capítulo se aborda un ejemplo que explica la estructura, contenidos y procesos de la planeación didáctica de un curso-taller con el afán de reconocer el papel del alumno y las actividades que he desarrollado para facilitar el aprendizaje de éste.

El capítulo 6 presenta el método de trabajo que rescata el origen de la experiencia expuesta en el presente documento así como las diversas fases que he dirigido para consolidarla. Se ofrece una descripción de las características de la población, del escenario y de los instrumentos utilizados en la recolección de datos.

En el capítulo 7 se ofrece una muestra de cursos-talleres desarrollados bajo mi dirección por los alumnos de prácticas. Éstos exponen la aplicación de la estructura de los cursos-talleres atendiendo a diferentes tipos de población de padres y los resultados derivados de ellos. De esta manera, se ha reconocido la validez de la estructura y planeación didáctica de esta modalidad. Al mismo tiempo que sirvieron para reconocer los alcances y niveles de eficacia de los mismos ahora son registro fiel de la posibilidad de esta modalidad de atención a padres.

Finalmente, el capítulo 8 sintetiza la influencia de mi formación en los estudios de maestría en psicología educativa y su vinculación con la tendencia heurística en relación con las competencias requeridas en la planificación, diseño y desarrollo de estrategias requeridas en la experiencia profesional expuesta en este documento.

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN ESPECIAL

1.1 Definición de educación especial.

En 1989, Taylor y Steinberg definieron a la Educación Especial de la siguiente manera: “es aquella que consiste en ofrecer instrucción que haya sido diseñada específicamente para hacer frente a las necesidades educativas de los alumnos excepcionales e implica el ambiente físico, los procedimientos y el contenido de la enseñanza, el uso del material psicopedagógico y equipo pedagógico” (citado en Castanedo, 1998, p. 17).

Por su parte Jiménez y Vilá (1999) definen a la Educación Especial como un “campo de conocimientos, de investigaciones y de propuestas teórico-prácticas, que se preocupan por analizar y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de potenciar y desarrollar al máximo las potencialidades cognitivas, sociales y afectivas de las personas con necesidades especiales” (p. 50).

La Educación Especial (E.E.) considera a los sujetos con necesidades especiales, las situaciones educativas, los profesionales y el contexto. Cuando se habla de sujetos se refiere a la población a la cual va dirigida la intervención educativa y los procesos de cambio que se generan en ésta. Las situaciones educativas son las que producen estos cambios y los profesionales son los agentes de transformación, que generan estos cambios, creando estas situaciones. Por último, el contexto (familiar, escolar, laboral, social y comunitario) en el que tiene lugar la intervención educativa.

El concepto de Educación Especial ha cambiado, actualmente se considera como aquel campo de investigación y de propuestas que dirigen su atención hacia la

conformación de propuestas educativas que, bajo el marco de la inclusión, se generan en torno a la Atención a la Diversidad.

Si bien bajo este nuevo paradigma se cuestiona la existencia de las etiquetas, debe mencionarse la importancia que según algunos autores consideran que deben poseer las clasificaciones, de tal manera Hallahan y Kauffman (1986, citado en Macotela, 1996) reconocen que la clasificación de la población que presenta necesidades de apoyos adicionales se perfila, por sus diferencias:

- Intelectuales: discapacidad intelectual y capacidades y aptitudes sobresalientes.
- Sensoriales: discapacidad visual y auditiva.
- Incapacidades físicas y de la salud: alteraciones neuromotoras, epilepsia y otros problemas de salud.
- Problemas de conducta: desórdenes socioemocionales.
- De comunicación y aprendizaje: problemas de aprendizaje y problemas de lenguaje y habla.
- Grupos especiales: maltrato infantil, autismo y discapacidades múltiples.

Complementando las definiciones anteriores y ampliando algunos de sus elementos anteriores, Castanedo (1997) define la educación especial como aquella que se dirige a sujetos que, por diversas causas –psíquicas, físicas, emocionales-, no pueden adaptarse, por completo, a una enseñanza normal. A través del proceso educativo se procura que dichos sujetos puedan alcanzar la formación humana y la preparación necesaria para integrarse personal, social y profesionalmente en la sociedad a la que pertenecen. La mera inadaptación al sistema escolar o las dificultades de aprendizaje, no pueden, en ningún caso, considerarse causa suficiente para segregar a estos niños hacia una enseñanza especializada.

La distinción de los sujetos de educación especial debe estar perfectamente delimitada y basada en un diagnóstico diferencial médico-psicológico.

Fundamentalmente, hay que procurar que los niños se desenvuelvan en un ambiente escolar y social normal, derivándolos hacia enseñanzas especializadas sólo cuando su capacidad de aprendizaje esté muy por debajo de la media.

Las causas que condicionan una educación especial pueden ser:

1.- Deficiencias psíquicas y psico-físicas:

- a) Deficiencias mentales.
- b) Neurosis.
- c) Psicopatías.
- d) Alteraciones de carácter.
- e) Deficiencias del lenguaje.
- f) Autismo.

2.- Deficiencias físicas:

- a) Deficiencias sensoriales: deficiencias auditivas y visuales.
- b) Deficiencias motoras: parálisis cerebral y espina bífida.
- c) Deficiencias fisiológicas: hemiplejia, paraplejia, tetraplejia, hemofilia y otros.

En la actualidad, se ha abandonado el concepto de educación especial, ya que toda educación ha de ser “especial”, puesto que debe adaptarse al ritmo individual de cada persona. Partiendo de la base de que cada alumno es diferente, por lo que la educación debe tratar las diferencias individuales. La diferencia de los alumnos con necesidades educativas especiales radica en ciertas dificultades de aprendizaje que requieren una atención específica (temporal o permanente) de apoyo educativo.

Esta nueva consideración de las deficiencias se ubica en el planteamiento de paradigmas más actuales que giran en torno a las necesidades educativas

especiales, de la integración escolar y, más recientemente, en el de la inclusión y la atención a la diversidad. Como un recurso para entender este transcurrir histórico, así como las implicaciones sociales, disciplinarias y legislativas, que subyacen a estos cambios, se parte del Modelo de la Discapacidad.

1.2 Cambios en la concepción de la discapacidad

Cada cambio en la concepción de la discapacidad a lo largo de la historia es testimonio de los cambios sociales que el ser humano ha gestado en las dimensiones económica, política, social, cultural y de las disciplinas científicas. Obedecen a la inquietud que el ser humano posee por buscar el conocimiento de sí mismo. Cada cambio refleja la preocupación del hombre por explicarse su realidad y por la necesidad de generar ambientes más predecibles.

Los nuevos descubrimientos, los avances científicos y tecnológicos y la lucha incansable de diversos grupos sociales (minoritarios, profesionales y de padres de familia) han permitido forjar una nueva concepción de la discapacidad, dirigida a favorecer la calidad de vida de las personas con necesidades especiales. No obstante, los desafíos para la modificación de creencias, actitudes y representaciones para favorecer el desarrollo de las personas con discapacidad es aún, en nuestro país, un foco de interés.

Una revisión histórica de los cambios de la atención dirigida a las personas con discapacidad puede resumirse en tres etapas (Botías, 1998):

- 1) El modelo de prescindencia
- 2) Periodo de las instituciones
- 3) Modelo actual de intervención

A continuación se resume cada una de estas etapas.

1.2.1 El modelo de prescindencia

En esta fase se expresaron las concepciones sincréticas de la humanidad con relación al trato de las personas con discapacidad. Se caracteriza por la marginación y el rechazo hacia los individuos que no cumplían con los rasgos esperados como “normales”.

Las justificaciones para las acciones llevadas a cabo durante este tiempo eran, en primer lugar, religiosas. Se considero a la discapacidad como un castigo o advertencia de los dioses. En segundo lugar, se manifestaba la idea de que la persona con discapacidad no tenía nada que aportar a la sociedad.

En la época antigua, las formas en que la sociedad reaccionaba ante las personas con discapacidad, eran extremas. Lowenfeld (1981, en Ríos, 1996), llama a esta fase “separación” pues iban de la aniquilación a la veneración y el trato que recibían eran desde las prácticas eugenésicas hasta la marginación. En este sentido, en el caso de que se detectaran alteraciones o anomalías al momento del nacimiento, los niños eran sometidos al infanticidio.

Así, en la antigua Grecia, cuando los niños nacían con alguna deficiencia eran decapitados o arrojados al Monte Taigeto. No obstante, si la discapacidad era generada con posterioridad al nacimiento, el trato era diferente. Por ejemplo, los soldados con discapacidad llegaron a recibir pensiones o compartían el reparto de artículos como comida, dinero y territorios (Garland, 1995, en Palacios, 2008). Sin embargo, en la mayoría de los casos, la forma de subsistencia de las personas con discapacidad en este periodo era esencialmente mendigar.

En relación con la aptitud de veneración otras culturas, como los Semang en Malasia o los Pueblos Nórdicos, consideraban a las personas con discapacidad

como hombres sabios o dioses. En Egipto aparecieron las primeras órtesis y prótesis y las personas con discapacidad tuvieron algún tipo de presencia social Relevante.

Hacia el siglo II d.C., en Roma, la práctica del infanticidio disminuyó hasta ser abolida. A partir de la Edad Media, aunque esta práctica quedó anulada, gran parte de los niños con discapacidad morían como consecuencia de la omisión de cuidados de los adultos. En cuanto a los que sobrevivían, la apelación a la caridad, el ejercicio de la mendicidad y ser objeto de diversión eran los medios de subsistencia obligados.

Se crearon asilos y orfanatos a donde eran llevadas las personas con alguna atipicidad y en éstos se les prestaba sólo asistencia elemental. La terminología al uso de la época era la de “dementes” o “endemoniados” (lo que en esta etapa justificó las prácticas de exorcismo).

Durante esta época las personas con discapacidad eran tratadas como seres subhumanos, marginados y sin derecho a acceder a mejores oportunidades de vida. Fue hasta después de la Revolución Francesa y Americana que los ideales de igualdad, libertad y fraternidad comenzaron a influir en la concepción de los grupos marginados y de las personas con discapacidad.

De esta manera, las actitudes y acciones hacia las personas con discapacidad se fueron modificando. Gracias a estas transformaciones ideológicas así como en las disciplinas médicas y biológicas se trascendió a un modelo que concibió a la persona “anormal” como un enfermo. Bajo este modelo se albergó una forma de segregación basada en la institucionalización

1.2.2 Periodo de las instituciones

Las características esenciales de este modelo son dos:

- a) Las causas para justificar la discapacidad son científicas: Se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad.
- b) Las personas con discapacidad pueden ser funcionales dentro de la comunidad en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas.

Bajo este modelo ciertas situaciones pasan a ser consideradas como modificables. Al asumir la discapacidad como una “enfermedad”, consecuencia de causas naturales y biológicas, las acciones tomadas se traducen en la posibilidad de mejorar las condiciones de las personas afectadas tales como los medios de prevención y tratamientos de rehabilitación.

Como resultado de los avances científicos y tratamientos médicos gran parte de los niños con alteraciones en su desarrollo sobrevivieron. El fin último era buscar la recuperación de la persona dentro de lo posible.

Según Botías (1998) los primeros indicios que se tienen sobre atención a las deficiencias son las experiencias del Fraile Pedro Ponce de León quien en el siglo XVI llevó a cabo, en el Monasterio de Oña (Burgos), la educación de sordomudos. Juan Pablo Bonet, en torno a esa época, publicó la “Redacción de las Letras y el Arte de Enseñar a Hablar a Mudos”. Charles Michet de L’Epee, en 1755, creó la primera escuela pública para sordomudos que, con el tiempo, se convertiría en el Instituto Nacional de Sordomudos. Por la misma época, en 1784, Valentín Haüy creó en París un Instituto para ciegos, encontrándose entre sus alumnos Louis Braille, quien creó el sistema de lecto-escritura para ciegos que lleva su nombre.

A partir de nuevas concepciones sociales, entre las que destacan las aportaciones de Rousseau, a mediados de la década de los sesentas del siglo XVIII, los niños empezaron a ser considerados como seres con características específicas (seres humanos en desarrollo), lo que dio lugar al planteamiento de que niños ciegos, sordos y especialmente deficientes mentales, eran susceptibles de ser educados.

Así, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, coincidiendo con otros cambios sociales como la Revolución Francesa, la sociedad tomó conciencia de la necesidad de atender a las personas más necesitadas. Se crearon escuelas especializadas en atención a personas ciegas, sordas y deficientes mentales. El tipo de atención que se les brindaba, sin embargo, era más de carácter asistencial que educativo, por lo que a este periodo se le ha denominado de “la institucionalización especializada de las personas con deficiencias” (Botías, 1998).

No obstante, aún durante la primera mitad del siglo XX, las personas con discapacidad intelectual, con enfermedades mentales, parálisis cerebral, etc., eran encerradas en instituciones. Esta práctica se realizaba en un gran número de casos aún en contra de las personas afectadas.

Este tipo de intervenciones planteaban que la discapacidad era un problema inherente al individuo, para el cual no existía “cura”. Las personas con discapacidad eran consideradas, por tanto, “desviadas” de una supuesta norma estándar y, por tal motivo, limitados o impedidos de participar plenamente en la vida social. Sin embargo, eran dignos de intervención a través de prácticas rehabilitatorias de las capacidades funcionales de la persona atípica para lograr que ésta se pudiera acercar a la norma.

En relación a los derechos de las personas con discapacidad, el hecho de tener una diversidad funcional significaba para las personas la pérdida de control de sus propias vidas y de su libertad, así como la restricción y violación de sus derechos más básicos (Palacios, 2008).

1.2.3 Modelo actual de intervención.

Antes de la segunda mitad del siglo XX el concepto de deficiencia se basaba en las condiciones de innatismo y estabilidad en el tiempo. Fundamentalmente, las personas deficientes lo eran debido a causas orgánicas, considerando que el déficit se presentaba desde el nacimiento y era difícilmente modificable. Esta concepción impulsó estudios que trataron de organizar en categorías los trastornos que pudiesen detectarse y, aunque estas categorías iban modificándose, ampliándose y especializándose, se mantenía el rasgo común de que el trastorno era un problema inherente a la persona, con escasa probabilidad de intervención (Marchesi, 1990).

A mediados del siglo pasado se iniciaron cambios importantes respecto a la concepción de la discapacidad. Se empezó a cuestionar el origen constitucional y la incurabilidad del trastorno y se abrió camino a las posiciones ambientalistas y conductistas en este ámbito. Fue en el campo de la discapacidad intelectual en el que se generaron cuestionamientos ya que se reconoció el papel de la influencia social y cultural en el funcionamiento intelectual, de ahí que las explicaciones de la deficiencia consideraron la posibilidad de un origen derivado de la ausencia de estimulación adecuada o por procesos de aprendizaje incorrectos (Marchesi, 1990).

En esta dinámica, a partir de la década de los sesenta y especialmente en los 70's se inició, en el Norte de Europa, un movimiento de crítica y argumentación al carácter segregador y discriminatorio de los modos y las formas de atención y relación habituales hacia las personas con "deficiencia" (Jiménez y Vilá, 1999). Este movimiento se concretó con la aparición del principio de normalización (que se tratará más adelante) y se extendió progresivamente a Estados Unidos, Canadá, Italia, Francia y España.

Siguiendo con esta línea de transformaciones, a finales de los años sesenta, en Estados Unidos, surgió el “Movimiento de Vida Independiente”, presidido por Ed Roberts, quien planteó los derechos de las personas con discapacidad para tomar decisiones sobre su vida, el tener acceso a las mismas oportunidades que los demás, y la desmedicalización y la desinstitucionalización de las personas con discapacidad (Palacios, 2008).

El nacimiento del movimiento de vida independiente representó un cambio significativo en la representación social de las personas con discapacidad dentro de Estados Unidos lo cual sirvió como guía para la Legislación Antidiscriminatoria en otros países. Simultáneamente, en el Reino Unido, el movimiento de personas con discapacidad, se concentró en alcanzar cambios en la política social y en la legislación de Derechos Humanos. Así, en este país, las organizaciones de personas con discapacidad movilizaron inicialmente la opinión contra su categorización tradicional como un grupo vulnerable y necesitado de protección. Reivindicaron el derecho a definir sus propias necesidades y servicios prioritarios, proclamándose contra la dominación tradicional de los proveedores de servicios (Palacios, 2008).

Según el mismo Palacios (2008), sobre la base de estos movimientos, en el año 1976, la Unión de Impedidos Físicos contra la Segregación (UPIAS, por sus siglas en inglés) propuso un conjunto de ideas a las que denominó “Principios Fundamentales de la Discapacidad”. Más tarde, el activista y académico Mike Oliver presentó éstos como el Modelo Social de la Discapacidad. Este Modelo considera a la persona con discapacidad como aquella que posee derechos, que consume unos servicios y con la capacidad para intervenir en la planificación y desarrollo de los mismos, buscando independizarse y manejarse como cualquier adulto en la sociedad (Puig de la Bellacasa, 1993, en Ibáñez, 2002).

1.3 El paradigma de autonomía socio-personal (modelo social de la discapacidad)

Complementando la versión de Botías (1998) acerca de las diferentes etapas de la concepción de las personas con discapacidad, se agregaría un cuarto momento referido al Modelo Social de la Discapacidad. Este Modelo considera que la discapacidad no es el resultado de una condición personal problemática, que deba ser modificada para “corregir” o “eliminar” el conflicto, sino consecuencia de una organización social que no responde adecuadamente a las necesidades de la persona. Es decir, las causas de la discapacidad se encuentran en las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social.

Desde la perspectiva ecológica, este Modelo reconoce que las habilidades y limitaciones personales son el resultado de la interacción entre los factores personales, los entornos en que se desenvuelve el individuo y la posibilidad de éstos para dar respuesta a las diferencias personales existentes. Las inadecuaciones entre las diferencias individuales y las condiciones del entorno son las que generan la discapacidad. De ahí la importancia de generar las condiciones en el ambiente en que se desenvuelve la persona con discapacidad para favorecer su desempeño en la sociedad, con los apoyos adecuados, para permitirle su participación en igualdad de condiciones con respecto a la población ordinaria (Ibáñez, 2002).

El precepto básico de este modelo es acentuar las potencialidades y ponderar las limitaciones del individuo. Bajo esta óptica las personas con discapacidad deben tener las mismas oportunidades. Actualmente se busca que la educación sea inclusiva y adaptada a las necesidades de cada individuo para favorecer al máximo las condiciones en todos los ámbitos de la vida social. Debe reconocerse, para este fin, el papel determinante que tuvieron algunos planteamientos básicos

que se abordaron para el tercer momento, presentado líneas arriba, con respecto al acontecer en la mitad del siglo XX, a lo que habría que agregar el papel fundamental de los principios de integración y normalización.

1.4 El principio de normalización

Este principio fue formulado por primera vez, en 1959, por Bank Mikkelsen quien era el Director del Servicio Danés para Personas con Discapacidad Intelectual. Se partía de la idea de que:

“La necesidad de que la vida de una persona con deficiencia mental debe ser lo más parecida posible a la del resto de los ciudadanos de la comunidad, en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones, en las distintas esferas de la vida (vivienda, trabajo, relaciones sociales, ocio, etc.)” (Jiménez y Vilá, 1999. p. 109).

Revisiones posteriores permitieron dar una visión más clara de las aportaciones de este principio (Nirje, 1969; Wolfensberger, 1972, en Jiménez y Vilá, 1999). Una de sus expresiones más claras la encontramos en la siguiente definición:

"Toda persona tiene el derecho de vivir y desarrollarse en el seno de su familia y de su comunidad y de recibir los beneficios que la sociedad pone al alcance de la población. Las personas con impedimentos tienen el mismo derecho y es necesario reconocerlo y actuar en consecuencia para que la distancia social entre las personas "normales" y quienes tienen deficiencias sean eliminadas. Vivir en comunidad, ya sea ésta educativa, social o laboral, da al impedido la oportunidad de tener las experiencias propias de su desarrollo vital (infancia, adolescencia, juventud, madurez y vejez) tan cercano a lo normal como sea posible. La integración del impedido a la escuela regular tiende a normalizar su vida, dándole condiciones de igualdad pero atendiendo a su desarrollo

personal con todas las ayudas pedagógicas especializadas y técnicas específicas que requiera" (OREALC-UNESCO, 1981, p. 15).

Así, se reconoce que la finalidad de la normalización es ofrecer los medios posibles para favorecer la calidad de vida de las personas diferentes o marginadas, partiendo de las capacidades personales y potenciándolas al máximo, considerando el derecho de acceso a todos los servicios y las condiciones de vida adecuadas a sus características y en los entornos más comunes posibles. Implica la igualdad de oportunidades para acceder a los bienes, medios y recursos de la comunidad y para vivir la vida propia, aunque ésta sea diferente en el contexto en el que la viven los demás.

1.5 El principio de integración.

Una de las consecuencias con más impacto social del principio de Normalización es la Integración, que se remite al ámbito de las relaciones interpersonales.

Como ya se mencionó, Normalización e Integración son dos principios estrechamente relacionados. Para poder hablar de relaciones normalizadas es imprescindible que todas las personas -independientemente de sus características personales-, vivan, trabajen y se eduquen en un entorno común. La integración social tiene que ver: con un cambio en los valores sociales, en considerar de manera positiva la heterogeneidad y la diversidad de las personas de la comunidad, en generar una visión de ir más allá al ofrecer las mismas oportunidades para todos pero compartiendo los espacios, vivencias, experiencias, etc., dándose cuenta de las aportaciones de beneficio común entre los diferentes miembros de la comunidad.

Illán y Arnáiz (1996, en Jiménez y Vilá, 1999), mencionan que la Integración exige tanto la acomodación mutua entre integradores e integrados y la transformación progresiva de las estructuras sociales, con el objetivo de dar respuesta a las

necesidades reales de las personas, una vez que se ha decidido su aceptación plena.

Habría que reconocer el papel que estos dos principios han generado en los diferentes ámbitos de acción social y las repercusiones que tuvieron en la conformación de alternativas educativas de diferentes naciones al reestructurar sus Sistemas Educativos. De hecho, la mayor implicación se expresó en el mayor acercamiento entre los Servicios de Educación Especial y el Sistema Educativo Regular, tal como sucedió en México a partir de 1995 (este aspecto será retomado posteriormente). Las más recientes tendencias renovadoras, derivadas del modelo integracionista, y sus respectivas vinculaciones se ofrecen en la denominada inclusión. A continuación, se ofrece una panorámica de esta tendencia y sus antecedentes y vínculos con los modelos antecedentes.

1.6 La educación inclusiva

Algunos autores (Calvo de Mora, 2006) definen a la educación inclusiva como el derecho de todo alumno a adquirir un aprendizaje profundo (entendiendo por tal la aproximación a la comprensión de la realidad que se vive), además del derecho de cada alumno a recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta.

El término educación inclusiva es genérico y engloba las características comunes de los movimientos educativos que están surgiendo, en la actualidad, a nivel mundial con el objetivo de conseguir que la educación escolar contribuya a reducir los procesos de exclusión social en los que se ven insertos muchos alumnos, bien por estar en una situación de desventaja sociocultural o por sus características particulares (capacidad, género, idioma, cultura, etc.).

La educación inclusiva representa el deseo de una educación de calidad para todo el alumnado, equiparando sus oportunidades y buscando la igualdad de expectativas y la igualdad de resultados. En términos de la Conferencia de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales se señaló que las escuelas debían encontrar la forma de educar con éxito a todos los niños (UNESCO, 1994, citado en Echeita y Sandoval, 2002). Este tipo de educación engloba a otros conceptos como el de integración escolar, respuesta a las necesidades educativas especiales, educación compensatoria y atención a la diversidad. Engloba el concepto de integración escolar, ya que aunque ha sido clave y ha supuesto un gran avance respecto a la educación especial, se considera que se ha puesto en práctica de manera restrictiva. No sólo es el alumno quien debe integrarse, adaptándose al centro, sino que los centros y el sistema educativo, en su conjunto, deben entrar en un proceso de transformación profunda de forma que haga posible una “escuela para todos”.

A su vez, trasciende a la educación compensatoria porque, con frecuencia, recurre a prácticas excluyentes, por ejemplo: sacando del aula a algunos alumnos en función de sus características, con currículos centrados en lo básico o elemental y con el riesgo de reproducir las desigualdades que pretende compensar. Las diferencias existentes entre alumnos, la diversidad, es el recurso fundamental para la puesta en práctica de la educación inclusiva.

Este tipo de educación es un constructor aglutinador de muchos aspectos distintos sobre cómo lograr el equilibrio entre la comprensividad y la diversidad, es decir, entre lo que debe ser común para todos los alumnos y la atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión (Echeita y Sandoval, 2002).

Este modelo de educación parte del principio de que la educación no se centra en la escuela, es mucho más que las actividades que se realizan en las aulas y en ella están implicados todos los agentes sociales dentro y fuera de la escuela, tales

como: familia, barrio, medios de comunicación. Por tanto, afecta a la comunidad en general.

Según la teoría sistémica (Bronfenbrenner, 1987), no sólo se debe considerar el microsistema escolar tal y como está configurado, sino que la educación formal debe tener en cuenta todas las influencias que recibe el alumnado a nivel de mesosistema, puesto que considera que la relación familia-escuela son fundamentales, a nivel de exosistema en cuanto los alumnos también reflejan la influencia de otros factores, como son: el barrio, los medios de Comunicación, etc., y a nivel de macrosistema, por la influencia que tienen los sistemas políticos, legales y económicos.

1.7 La educación integradora

La integración es un proceso encaminado a tener en cuenta y a satisfacer la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes para una mayor participación en el aprendizaje, en la vida cultural y en la vida comunitaria, y para una eliminación o reducción del número individuos que se excluyen de la educación. Supone cambiar los enfoques, las estructuras y las estrategias, basándose en una visión común que engloba a todos los niños del grupo de edades contempladas y con la convicción que el sistema educativo ordinario tiene el deber de educar a todos los niños, con independencia de sus deficiencias.

La educación integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano básico y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. Este tipo de educación tiene el objetivo de reforzar la cohesión social, evitando los problemas y reduciendo los conflictos, al mismo tiempo que favorece el proceso de paz y también elimina las tensiones entre las diferentes culturas.

Con frecuencia, las iniciativas en materia de educación integradora se ocupan, principalmente, de aquellos grupos que, en el pasado, se vieron privados de oportunidades educativas, como los niños necesitados, los pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, las niñas (en algunas sociedades), los niños que viven en zonas alejadas, los discapacitados o los que tienen otras necesidades educativas especiales.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca, en 1994, se dio un gran impulso a la educación integradora. Las recomendaciones de la Conferencia se fundaron en el principio de la integración:

“Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados” (p. 32)

El informe Warnock distingue tres formas de integración (Aguilar Montero, 1991):

- La integración física o local que existe cuando las clases especiales se encuentran en escuelas ordinarias, compartiendo el mismo entorno físico, pero su funcionamiento y organización es totalmente independiente.

- La integración social, que se da cuando los niños asisten a clases especiales dentro de un centro ordinario, pero participan con los demás en actividades extracurriculares.

- La integración funcional, que se consigue cuando los niños con necesidades educativas especiales y sus compañeros participan conjuntamente, a tiempo parcial o completo, en los programas educativos y en aulas ordinarias.

El concepto de integración escolar ha estado en el centro del debate educativo, presentándose con unos perfiles que han ido cambiando sucesivamente. En un principio, integración escolar quería decir, sobre todo, emplazamiento físico en el centro o en el aula ordinaria; posteriormente se entendió como inserción gradual, en la escuela ordinaria y en la sociedad, del alumnado con necesidades educativas especiales, finalmente se identifica con un proyecto global de centro pensado para educar en y para la diversidad.

En la actualidad, la escuela integradora se ha convertido en la escuela inclusiva en la que el alumnado con necesidades especiales o sin ellas, pueden encontrar la respuesta educativa idónea para desarrollar todas sus capacidades: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer.

1.8 Consideraciones en torno a la atención a la diversidad

El principio de atención a la diversidad está basado en la obligación de los Estados y sus Sistemas Educativos a garantizar a todos el derecho a la educación (Dieterlen, 2001; Gordon, 2001), reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de todo el alumnado, sin excepción, así como resultados escolares aceptables (UNESCO, 1994).

El reto de la sociedad actual es que la convivencia adquiera unos altos y positivos niveles entre sus habitantes. Por un lado, la población proviene de países diferentes, a la par que personas con distintas capacidades y talentos, junto con las diferencias habituales entre los seres humanos componen una sociedad de “diferentes” que obliga a aprender a vivir en el respeto a esa diferencia, buscando en ella motivos y causas de enriquecimiento para todos. Por tanto, la atención a la diversidad consiste en aplicar un modelo de educación que consiste en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la

intervención educativa a la individualidad del alumnado: esta aspiración no es otra que adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.

La psicología y la pedagogía de hoy entienden las diferencias individuales ante el fenómeno educativo, más que como consecuencia de la capacidad general y de las aptitudes de cada estudiante, como un exponente de los diferentes modos (heterogéneos y variables, en función de factores diversos), en que los seres humanos adquieren, construyen, organizan, jerarquizan y retienen conocimientos, siempre en permanente interacción dialéctica con los ambientes de aprendizaje. De esta manera, la psicopedagogía actual ha dejado de considerar las diferencias individuales como factores estáticos, para entenderlas como realidades que son susceptibles de modificación. Así, a partir de los años setenta surge, en los países desarrollados, un desafío llamado atención a la diversidad, en función del cual los Estados han desarrollado reformas de sus sistemas educativos.

El planteamiento sistémico debe abordar desde un enfoque institucional, la atención del alumnado, en relación con la educación básica y, por tanto, obligatoria, con sus diversas características. Las situaciones de orden individual o social que plantean diferencias que atender, desde un punto de vista organizativo, curricular, y en general global, derivan en síntesis de:

a) Características generales:

- Estilos cognitivos.
- Ritmos de aprendizaje.
- Intereses y motivaciones.

b) Diferencia de capacidades:

- Altas capacidades.
- Discapacidades (motoras, psíquicas, sensoriales, de personalidad).

c) Diferencias sociales:

- Desarrollo en entornos sociales desfavorecidos.
- Pertenencia a minorías étnicas o culturales.
- Desconocimiento de la lengua mayoritaria o vehicular del sistema.
- Itinerancia.
- Hospitalización y convalecencia.

1.9 La inclusión y la integración en relación con la educación especial

En los últimos años, se tiende a que la educación inclusiva o la escuela inclusiva sea una respuesta a la educación especial. De tal manera, que se reestructuren los sistemas separados de la educación general y la educación especial en un sistema unitario, en el que, de acuerdo con distintas variantes, algunos o todos los alumnos con necesidades educativas especiales se integren en las aulas de educación general a tiempo completo.

Según Skrtic (1995), el debate sobre la inclusión no es un debate sobre la eficacia o sobre la mejora de la práctica, sino un debate sobre los fundamentos ideológicos de estas prácticas. La inclusión, como práctica social, puede interpretarse desde diferentes enfoques conceptuales, incluso opuestos. Por ejemplo, Paul y Ward (1996) han analizado lo que denominan “paradigmas de la inclusión en conflicto”. El trasfondo del debate es la filosofía de la inclusión, que, como han señalado algunos autores, más que un nuevo modelo de organizar los servicios en la educación especial, representa “la nueva lógica cultural, que corresponde a las condiciones históricas emergentes del siglo XXI” (Skrtic y otros, 1996, p. 143). La inclusión, a diferencia de la integración, no sólo atiende al alumnado con necesidades educativas especiales, sino a todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad, de manera que se facilite el aprendizaje de todo el alumnado. Por tanto, pierde sentido el hablar de educación inclusiva para

alumnos con necesidades educativas especiales, ya que se persigue la igualdad y la excelencia para todos los alumnos.

De las ideas renovadoras que han surgido en la filosofía de la inclusión, en el contexto de la diversidad social y educativa, dos especialmente pueden definir el enfoque conceptual de la escuela inclusiva: el constructivismo (Larkin y otros, 1995; Safford y Safford, 1996) y la organización adhocrática (Skrtic, 1995). Estos enfoques conceptuales pueden implicar un conflicto y un cambio paradigmático. En este sentido, la concepción constructivista del aprendizaje como un proceso espontáneo, autocontrolado y organizado internamente, resulta contradictoria con la práctica tradicional de la educación social.

El movimiento de integración escolar supuso establecer los primeros intentos por cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento en que se encontraban las personas discapacitadas en los centros de educación especial. Sin embargo, una de las críticas vertidas sobre la integración radica en que, aunque los alumnos se escolarizan en aulas regulares, se ha constatado que el alumno podía estar integrado y pasar bastante tiempo aislado en el aula de apoyo, o estar en el aula regular pero actuando muy poco con sus compañeros. En ambos casos, el programa de trabajo seguido por los alumnos con necesidades educativas especiales difería en gran medida del desarrollado por el resto del grupo, y la coordinación entre el profesorado regular y el de apoyo era escasa.

Los defensores de la inclusión critican al modelo de integración, al manifestar la necesidad de reconstruir el concepto de necesidades educativas especiales, al considerar que no sólo hay que contemplar el déficit del alumno sino también las dificultades que experimenta según el contexto educativo, la organización del aula, y cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la misma. En este sentido, se considera que bastantes alumnos diagnosticados con necesidades educativas especiales, o los llamados “alumnos de integración”, experimentan situaciones discriminatorias o segregadoras. De tal manera, que

para muchos alumnos con discapacidad la integración en centros y aulas regulares ha legitimado un subsistema de educación especial dentro de la escuela ordinaria, que ha dado lugar a formas más sutiles de segregación. Por tanto, mientras que la educación integradora ha puesto su énfasis en el alumnado con necesidades educativas especiales, la inclusión centra su interés en todos los alumnos.

Algunos autores establecen las diferencias entre integración e inclusión, de la manera siguiente (Arnáiz Sánchez, 2003):

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Competición	Cooperación/solidaridad
Selección	Respeto a las diferencias
Individualidad	Comunidad
Prejuicios	Valoración de las diferencias
Visión individualizada	Mejora para todos
Modelo técnico-racional	Investigación reflexiva

Resulta especialmente interesante la diferenciación que formula Ainscow respecto a los dos tipos de educación, manifestando que la palabra “integración” se ha utilizado para aquellos procesos educativos a través de los cuales ciertos niños reciben apoyos con el objetivo de que participen los programas existentes en los centros educativos; por el contrario, el concepto de “inclusión” parte de un deseo de reestructuración del programa de los centros, con el objetivo de responder a la diversidad del alumnado (Ainscow, 2008), buscando la calidad y la equidad en la educación.

Referente a la diferencia entre el concepto de integración y de inclusión, Barrio (2009) señala que la integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales y que propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos

especiales y supone, conceptualmente, la existencia de una anterior segregación; en cambio, la inclusión se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario a todos los niveles y que, además, se dirige a todo el alumnado, pues la heterogeneidad es entendida como normal y se basa en un modelo socio-comunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto y para todo el alumnado.

1.10 A manera de conclusión.

Partiendo de las definiciones e interconexiones entre los términos analizados en este apartado llegamos a la conclusión de que la educación especial necesita trascender los centros educativos hasta llegar a la educación inclusiva. Ésta permitirá al alumnado con necesidades educativas especiales sentirse dentro del sistema educativo en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros, evitando cualquier tipo de exclusión. Sin duda, la educación inclusiva se ha impuesto como un modelo más equitativo que el de la integración, puesto que, a diferencia de ésta, no sólo atiende al alumnado con necesidades educativas especiales, sino a todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad, de manera que se facilite el aprendizaje de todo el alumnado.

La humanidad ha avanzado en acuerdos y compromisos internacionales que promueven la educación inclusiva, afirmándose el derecho de todos a educarse en la diversidad, con calidad y equidad. Desde la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1990, hasta el Foro Consultivo Internacional de Educación para Todos, del 2000, contemplan la necesidad de que en todos los países se atienda a la diversidad, asumiéndola como un valor y como un potencial para el desarrollo de la sociedad. La legislación internacional actual está a favor de una educación inclusiva para defender la implicación de todos los agentes sociales dentro y fuera de la escuela, es decir, la comunidad en general.

Algunas sociedades se manifiestan por la aplicación de una educación inclusiva que fortalezca la democracia, al alentar la participación ciudadana y el asociacionismo de toda la comunidad educativa: maestros, padres de familia y alumnos. Fomenta las bases de una sociedad más tolerante, más abierta, a la que pueden pertenecer todas las personas, sin distinciones, donde las diferencias sean aceptadas como un rasgo de humanidad.

Cambiando la organización de la escuela, se pueden aplicar prácticas educativas inclusivas de forma efectiva. La cultura y las políticas de la escuela deben estar reflejadas en la organización de las prácticas escolares inclusivas, asegurando que tanto las actividades escolares como las extraescolares promuevan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta la cultura de la escuela, también se deberán desarrollar las políticas específicas que se orienten a la introducción de objetivos explícitos para promover la inclusión en la planificación y en la gestión de la escuela, y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El eje central de la acción educativa será el principio de atención a la diversidad y se deberá recoger en el proyecto educativo y curricular del centro educativo. También es importante establecer tiempos comunes para la coordinación del profesorado, los agrupamientos flexibles del alumnado, la utilización eficaz y creativa de los recursos disponibles y un estilo dinámico activo y participativo de dirección que introduzca mejoras continuas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es muy importante potenciar la coordinación entre el profesorado, el agrupamiento flexible del alumnado, la utilización de los recursos del centro y un estilo de dirección activa y participativa, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesionales de la enseñanza deberán ser críticos y reflexivos para la escuela inclusiva y deberán promover la participación, la cooperación, la actividad,

la creación, la colaboración, la investigación y la evaluación, contribuyendo cada vez más al desarrollo de procesos educativos inclusivos en los centros educativos.

Esta visión de las etapas y modelos por los que ha trascendido la educación especial hasta llegar al modelo inclusivo permite hacer recuento de las condiciones históricas, políticas, sociales y de presión de los grupos de personas vinculados a las personas con NEE y que, en la actualidad, se expresa en la retórica del discurso de la escuela integradora. Pero a las inequidades económicas y políticas de las regiones en el mundo se pueden reconocer otras expresadas en la dinámica de la educación en diversos países.

De esta manera, a pesar de que desde 1995 en México se adoptó un modelo integracionista en torno la atención de las personas con NEE, hasta el momento nuestro país se encuentra ubicado en éste y con manifiestas expresiones de atraso con respecto a otros en la meta de alcanzar un modelo inclusivo y de atención a la diversidad. Este trayecto se presenta a continuación y da cuenta de por qué en este trabajo el título refiere a la integración educativa y la atención de los padres de NNEE.

CAPÍTULO 2 EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

2.1 Breve recorrido histórico.

El desarrollo que ha tenido la educación especial en México ha sido abordado en diversos documentos. Uno de los textos más recientes, que aborda el desarrollo de la educación especial en nuestro país, fue elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2007) del cual se retoman la información y cifras estadísticas que se ofrecen en los siguientes apartados. De igual manera, del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE, SEP, 2002) se obtienen algunas reflexiones y críticas en torno a la situación del proceso de integración educativa en México.

Los antecedentes de la educación especial en México se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y posteriormente se diversificó la atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, sobre todo por medio de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, y la Oficina de Coordinación de Educación Especial.

A fines de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios de carácter indispensable -Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial (En estas escuelas se daba atención a niños en edad de cursar la educación preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión) y los Centros de Capacitación de Educación Especial- funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Los servicios complementarios -Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A- prestaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Existían, además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A fines de la década de los ochenta y principios de los años noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE). Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar, también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios.

A partir de 1993 -como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación- se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios

de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general. En esos servicios, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico, pero atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo; en segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían. La promoción del cambio en la orientación de los servicios de educación especial tuvo antecedentes desde la década de los ochenta, pero cobró particular impulso con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993. Así, se reconoció el derecho de las personas a la integración social y el derecho de todos a una educación de calidad. Este hecho impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales.

Esta transformación se realizó del modo siguiente:

- a) *Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM)*, definidos en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”. Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo.

b) *Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)* con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; igualmente, se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños.

c) *Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP)*, para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

La reorientación de los servicios de educación especial se impulsó al mismo tiempo que la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública derivada de la federalización de todos los servicios, medida establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con la reestructuración, el ámbito de acción de la entonces Dirección General de Educación Especial se redujo al Distrito Federal.

La carencia de una instancia nacional para coordinar el proceso generó incertidumbre y confusión en las instancias estatales y entre el personal que atendía los servicios; este hecho, y la profundidad del cambio que promovía, provocó que su implantación fuera muy diferenciada y no siempre favorable a la atención de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad.

Derivado de un proceso de diagnóstico de la situación de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa en el país, en el año 2002 se presentó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE, SEP, 2002). Este Programa se elaboró conjuntamente entre la Secretaría de Educación Pública y la Oficina de

Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República, con la participación de las entidades federativas y representantes de distintas organizaciones de la sociedad civil. Su objetivo era garantizar una atención educativa de calidad a los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentaban alguna discapacidad.

Para alcanzar las metas anteriormente planteadas y desarrollar la reestructuración necesaria se fijaron las prescripciones gubernamentales en el Marco Legal que a continuación se presenta.

2.2 Marco legal

Además del Artículo 3º Constitucional que señala el derecho a la educación, en la Ley General de Educación, en su Artículo 41, se señala lo siguiente en relación con la educación especial:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo específicos.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica

regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación”. (Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993).

En el Programa Nacional de Educación 2001- 2006 se reconoció la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad y es por ello que partir del año 2002 se contó con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), elaborado conjuntamente entre la Secretaría de Educación Pública y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República, con la participación de las entidades federativas y representantes de distintas organizaciones de la sociedad civil.

En el PNFEEIE se señalaba que:

“La misión de los servicios de educación especial es la de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente”. (p. 27)

En el marco del Programa Nacional, para apoyar el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica, según este mismo documento, se habían reformado las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación primaria y secundaria. A partir de 2002 se realizaron los ajustes necesarios para que las normas consideraran la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares para los alumnos y las alumnas que así lo requirieran y que éstas fueran el parámetro para tomar

las decisiones respecto a la evaluación y promoción. En el ciclo escolar 2005-2006 se contaría, por primera vez, con normas de este tipo para la educación preescolar, ya que su obligatoriedad era reciente, y estas normas también consideraban las necesidades específicas de los alumnos integrados.

Una de las metas del Programa Nacional es que existieran 32 Programas Estatales de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, uno por cada entidad federativa, con la finalidad de contar con orientaciones específicas para cada uno de los estados. Hasta 2002 se contaba con cuatro de estos Programas, de los estados de Aguascalientes, Coahuila, Hidalgo y Jalisco.

2.3 Marco conceptual

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa estableció como objetivos los que se mencionan a continuación (pp. 37-38):

Objetivo general: Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial.

Objetivos específicos:

- a) Establecer el marco regulatorio nacional de la educación especial y del proceso de integración educativa para asegurar el logro educativo de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, tomando en cuenta las necesidades de cada región, estado y municipio.

- b) Proporcionar a los maestros de educación especial, de educación inicial y de educación básica los recursos de actualización y los apoyos necesarios para mejorar la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, dando prioridad a los que presentan discapacidad.
- c) Atender a un mayor número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad en el sistema educativo.
- d) Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a un mayor número de escuelas de educación inicial y básica, garantizando su mejor distribución entre regiones e incluyendo zonas urbano-marginadas y rurales, así como comunidades indígenas.
- e) Promover la participación comprometida de las madres y los padres de familia en la atención educativa de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, mediante acciones de sensibilización y asesoría técnica.
- f) Establecer una coordinación interinstitucional y con otros sectores que garantice y/o apoye la satisfacción de las necesidades específicas de los alumnos y las alumnas con discapacidad que asisten a escuelas de educación regular o a servicios escolarizados de educación especial, así como la integración al campo laboral de esta población.

Líneas de acción al 2006:

1. Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial.
2. Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, para fortalecer el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica
3. Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la

atención de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales con discapacidad o con aptitudes sobresalientes

4. Garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad.
5. Garantizar la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad, tanto en las escuelas de educación inicial y básico como en los Centros de Atención Múltiple.
6. Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales.
7. Fortalecer la colaboración entre los distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles para apoyar la atención integral de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.
8. Desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos y las alumnas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

En el PNFEIE, en concordancia con lo que señala el Artículo 41 de la Ley General de Educación, se mencionaba que la educación especial debía propiciar la integración de estos niños, niñas y jóvenes a los planteles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria en sus distintas modalidades, y a las instituciones de educación media-superior, aplicando métodos, técnicas y materiales específicos, así como dando orientación tanto a los padres y madres de familia como al personal docente de las escuelas regulares, por medio, principalmente, de los servicios de apoyo y de orientación. En el caso de los alumnos y las alumnas que no lograran integrarse al sistema educativo regular, la educación especial, mediante los servicios escolarizados, debería satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se

elaborarían los programas y materiales de apoyo didácticos que fuesen necesarios.

Los servicios de educación especial debían atender prioritariamente a la población con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad. Se señalaba que los apoyos adicionales para estos alumnos podrían ser los siguientes:

- a) Técnicos y/o materiales: auxiliares auditivos, computadoras, libros de texto en sistema Braille, lupas y mobiliario específico, entre otros.
- b) Humanos: personal de educación especial, asistentes e intérpretes de lenguaje manual, entre otros.
- c) Curriculares: realización de adecuaciones curriculares para dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades del alumno o alumna. Estas adecuaciones pueden ser en la metodología de trabajo, en la evaluación, en los contenidos y/o en los propósitos. En el caso de los alumnos que asisten a los servicios escolarizados de educación especial, estas adecuaciones probablemente serán muy significativas.

Se enfatizó que la educación especial no negaría la atención a niños, niñas y jóvenes que requiriesen de estos apoyos adicionales en su proceso educativo debido a otros factores, como la presencia de aptitudes sobresalientes o de problemas ya sea emocionales, de conducta, sociales o familiares. Sin embargo, en todos los casos sería indispensable contar con una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria que diera cuenta de las necesidades específicas que presentaran en las distintas áreas, para así definir los apoyos que precisaran y elaborar la propuesta curricular adaptada correspondiente.

Respecto al proceso de integración educativa el Programa señaló que implicaba que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros

factores, estudiaran en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tuvieran acceso a los propósitos generales de la educación.

Se asumió que para fortalecer el proceso de integración educativa era necesario contar con la participación decidida de todas las autoridades educativas, especialmente de los responsables de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como de los supervisores y directores de las escuelas, los maestros de grupo, el personal de apoyo de las escuelas, los padres y las madres de familia y el personal de educación especial. Este último desempeñaría un papel muy importante para lograr la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, se señaló, que la integración educativa no sería una tarea exclusiva de educación especial, pues los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asistirían a las escuelas de educación regular, de manera que todos los involucrados deberían compartir la responsabilidad de promover que se logaran los propósitos educativos. La integración educativa consideraría principalmente cuatro aspectos:

La posibilidad de que los niños y las niñas con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.

- a) Ofrecer a los niños y a las niñas con necesidades educativas especiales todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño.
- b) La importancia de que el niño, los padres y las madres y/o el maestro de grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de educación especial.

- c) Que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas. (p. 40)

Las condiciones básicas para que la integración de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales pudiera ocurrir de manera efectiva serían las siguientes: sensibilizar y ofrecer información clara a la comunidad educativa en general; actualizar al personal de las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como al de otros niveles educativos, para promover cambios en sus prácticas; responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos que las presentaran, y brindar a los alumnos y las alumnas con discapacidad los apoyos técnicos y materiales necesarios.

2.4 Servicios de educación especial

Según el PNFEIE, en México existían alrededor de 4,400 servicios de educación especial. Estos servicios estaban divididos en servicios de apoyo, escolarizados y de orientación.

2.4.1 Servicios de apoyo

Estos servicios son los encargados de apoyar la integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente de los que presentan discapacidad, en las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria regular, de las distintas modalidades. Los principales servicios de apoyo son:

- a) Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Este servicio es la instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente

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

- b) Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). El propósito de estos centros es proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de los jardines de niños oficiales que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo, así como dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o en su desarrollo psicomotriz.

2.4.2 Servicios escolarizados

Los principales servicios escolarizados son los Centros de Atención Múltiple y tienen la responsabilidad de escolarizar a los alumnos y alumnas con alguna discapacidad o con discapacidad múltiple que por distintas razones no logren integrarse al sistema educativo regular. Estos servicios ofrecen educación inicial, preescolar y primaria, así como capacitación laboral.

Los alumnos y las alumnas pueden ingresar a los servicios a los pocos días de nacidos y permanecer hasta que son adultos, alrededor de los 20 años, cuando se concluye la capacitación laboral.

2.4.3 Servicios de orientación

Estos servicios brindan información y orientación a las familias de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, así como a la comunidad en general, acerca de las opciones educativas que éstos tienen.

Además, ofrecen orientación específica a los maestros y maestras de educación inicial, básica y/o media-superior, sobre todo a aquellos que no cuentan con apoyo directo de educación especial, respecto a las estrategias que pueden poner en marcha para dar una respuesta educativa adecuada a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales que asisten a sus escuelas. Igualmente, deben orientar al personal de educación especial que lo requiera sobre la atención que necesiten estos alumnos. Los principales servicios de orientación son las Unidades de Orientación al Público y los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa

En la tabla 1, que se presenta a continuación, el PNFEIE identificó los principales servicios de educación especial que han existido a lo largo de las últimas décadas.

Tabla 1. Servicios de Educación Especial de las últimas décadas

Periodo	Escuelas de EE o Unidades de Centros psicoped	COEC	CECADE	CAPEP	USAER	UOP	CRIE	Otros	TOTAL DE CENTROS
1970	96	250	36	2	10	18			412
1980	298	736	224	27	29	91	98	1	1,504
1990	764	328	340	49	60	172	1,052	28	2,793
2000	1,198	17	26	6	24	212	2,091	51	3,625
2002	1,316		22	8	8	262	2,327	66	4,097
2004	1,282		41		15	256	2,583	44	4,379

Nota: Información aportada por los responsables de los servicios de educación especial de las entidades federativas (PNFEIE, 2002).

CAM	Centro de Atención Múltiple
COEC	Centro de Orientación, Evaluación y Canalización
CECADEE	Centro de Capacitación de Educación Especial
CAPEP	Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
UOP	Unidad de Orientación al Público
CRIE	Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa

Como se observa en la tabla 1, a partir de la creación de la Dirección General de Educación Especial en 1970, el número de servicios creció constantemente; destaca el hecho de que en los últimos 12 años, pese a las dificultades, el número de servicios se incrementó considerablemente. Sin embargo, según el mismo PNFEIE, este número era aún insuficiente para atender a la población con necesidades educativas especiales, particularmente a quienes tienen alguna discapacidad.

Además, el mismo PNFEIE identificó en su diagnóstico que la distribución era muy desigual ya que se concentraba en las zonas urbanas y en los municipios más grandes. En la mayoría de las entidades, los servicios de educación especial no tenían cobertura ni en la modalidad indígena y tampoco en la modalidad comunitaria proporcionada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

2.4 4 Personal de educación especial

Hasta la fecha en que el PNFEIE realizó el levantamiento de datos se reconoció que el personal de educación especial ascendía a 43,500, repartidos de la siguiente manera: 22,867 en USAER, 15,668 en CAM, 3,5 en CAPEP, 222 en UOP, 360 en CRIE y 886 en el resto de los servicios.

Del total del personal académico, aproximadamente el 63% contaba con alguna formación en educación especial, mientras que el 37% restante tenía un perfil variado: licenciatura en psicología educativa, pedagogía, educación preescolar, educación primaria, entre otras.

2.5 Alumnos atendidos

Los servicios de educación especial, según datos aportados por las instancias estatales de educación especial hasta el 2002, prestaban atención, en sus diversas modalidades, a alrededor de 500,000 alumnos y alumnas, de los cuales

aproximadamente el 35% presentaba alguna discapacidad. Una gran parte de la población atendida por los servicios de educación especial no presentaba discapacidad alguna. De hecho muchas USAER y CAPEP continuaban la tradición de los servicios complementarios de atender principalmente a alumnos con dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, matemáticas o con problemas de conducta.

En la tabla 2 se presentan cifras aproximadas de la población atendida en los distintos servicios de educación especial.

Tabla 2. Población atendida en los servicios de educación especial

Servicio	Total	Alumnos sin discapacidad	Alumnos con discapacidad	Porcentaje aproximado por discapacidad				
				Discapacidad visual	Discapacidad auditiva	Discapacidad motora	Discapacidad intelectual	Autismo
USAER	319,843	90%	10%	7%	14%	11%	51%	17%
CAM	101,776	30%	70%	2.7%	13%	15%	69%	0.4%
CAPEP	75,000	94%	6%	6%	16%	31%	47%	- - -
Otros servicios	4,113	60%	40%					
TOTAL	500,732	70% Promedio	30% Promedio					

Nota: Información aportada por los responsables de los servicios de educación especial de las entidades federativas (PNFEEIE, 2002).

Aunque se habían realizado esfuerzos importantes para determinar la cifra exacta de la población en edad escolar que presentaba alguna discapacidad y, por lo tanto, para conocer la demanda real de atención de los servicios de educación especial, la dificultad subsiste. Por ejemplo, el Registro de Menores con

Discapacidad, reportó a más de 2,700,000 niños y niñas con algún signo de discapacidad en el país, de los cuales 2,121,000 recibían algún tipo de servicio educativo, mientras que 600,000 no asistían a ninguno. El último Censo Nacional de Población y Vivienda (2000) incluyó por primera vez la identificación de personas con alguna discapacidad; de acuerdo con sus resultados, existían en el país 191,541 personas de 4 a 14 años de edad con alguna discapacidad. Los datos de los cuestionarios estadísticos que se aplicaron a las escuelas de educación básica señalaban que se tenían inscritos alrededor de 400,000 alumnos y alumnas con discapacidad.

La diferencia entre las distintas fuentes era muy grande. Uno de los retos del PNFEIE fue diseñar instrumentos y, especialmente, establecer mecanismos para recoger información confiable respecto a la dimensión de la población con discapacidad, lo cual se planteó como la base para diseñar una política de expansión de los servicios. El principal logro fue la inclusión de un Anexo a los cuestionarios estadísticos 911 que se aplicarían a fines del ciclo escolar 2004-2005 en todas las escuelas de educación inicial y básica, de las distintas modalidades, así como en centros de educación media-superior y educación Normal, con el propósito de contar con información precisa sobre el número de alumnos con discapacidad, el grado al que asistían y los apoyos de educación especial que recibían.

2.6 Escuelas de educación regular atendidas

De acuerdo con los cuestionarios estadísticos 911 existen alrededor de 45,000 escuelas de educación inicial y básica, incluyendo las de educación indígena, que reportan que tienen inscritos alumnos y alumnas con alguna discapacidad; esto representa el 22% del total de escuelas que hay en el país (SEP, 2007).

Por su parte, los servicios de educación especial reportan que atienden alrededor de 18,000 escuelas de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, de las distintas modalidades; el 70% de éstas son de educación primaria, el 27% de educación preescolar, el 2% de educación secundaria y el 1% de educación inicial. Considerando que muchos servicios de educación especial están apoyando escuelas que no tienen alumnos con discapacidad, ya que el apoyo se está orientando a niños y niñas con dificultades en el aprendizaje, es probable que un porcentaje importante de las 45,000 escuelas que reportan alumnos con discapacidad inscritos no cuenten con apoyo directo de algún servicio de educación especial (SEP, 2007).

El número de escuelas atendidas es quizá el dato más importante acerca de la cobertura de la educación especial, sobre todo si se trata de atender a los niños con discapacidad bajo los principios de la integración educativa. Aunque existe un avance importante a partir del proceso de reorientación de los servicios de educación especial, las iniciativas estatales y los proyectos desarrollados por la federación, todavía hay un déficit muy grande. Existen notables diferencias entre las 32 entidades: sólo dos tienen apoyo directo de educación especial en más del 25% de sus escuelas, y una de ellas lo tiene en casi el 50%; cuatro entre 15 y 19%, trece entre 5 y 14%, y trece menos de 5% de sus escuelas (SEP, 2007).

Para apoyar a un mayor número de escuelas, a partir del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE, SEP, 2002), se han creado los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa, que tienen como propósito principal orientar al personal docente de las escuelas de educación regular que atienden alumnos con discapacidad y que no cuentan con apoyo directo de educación especial. Actualmente existen 82 en todo el país (SEP, 2007).

Sin embargo, según datos presentados en un balance desarrollado en el mismo PNFEEIE, sólo por poner un ejemplo, en las USAER existen graves deficiencias

que limitan los marcos de operatividad de las mismas y el servicio que se pudiera brindar a la comunidad. De hecho, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se propuso como la instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia.

En la actualidad se puede observar una gran diversidad de prácticas, que van desde la atención individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales (con y sin discapacidad) en el aula de apoyo sin mantener ningún contacto con el personal de la escuela y los padres de familia, hasta la asesoría general al personal docente y directivo de la escuela para elaborar proyectos escolares o institucionales (SEP, 2007).

Pese a que las acciones de actualización realizadas se han dirigido principalmente a esta modalidad se observan los problemas siguientes (PNFEEIE, SEP, 2002, p. 20, en SEP, 2007):

a) Existen diversos criterios para definir el número de alumnos que debe atender una USAER; en muchos casos se mantiene como criterio el promedio que atendían los llamados grupos integrados (de 20 alumnos). Esta situación ha llevado al personal de educación especial a registrar alumnas y alumnos que no necesariamente requieren el apoyo especializado o, en otros casos, se ha dejado de prestar el servicio a los alumnos que lo solicitan porque la cantidad supera a los 20.

b) En muchos casos, como lo muestran los datos estadísticos, prevalece la idea de que el personal de apoyo debe atender a los alumnos y alumnas que presentan rezago escolar. Así, aunque formalmente se atiende a un gran número de alumnos, no todos requieren el apoyo de un especialista; en algunas escuelas

existe más de un maestro de apoyo, aunque a veces no haya un solo niño o niña con necesidades educativas especiales con discapacidad.

c) Los niños, las niñas y los jóvenes con aptitudes sobresalientes han dejado de recibir apoyos específicos, pues las USAER se han concentrado en la atención de los alumnos que presentan rezago escolar o dificultades en el aprendizaje.

d) En algunas escuelas se asignan al personal de educación especial algunas funciones propias del maestro adjunto o auxiliar, es decir, la atención de cualquier grupo para suplir al maestro titular, o tareas administrativas o de organización escolar, incluidas las festividades.

e) El ejercicio de la asesoría no siempre se concentra en la promoción de estrategias para la atención de niñas o niños con necesidades educativas especiales. Por ello, es frecuente que se entienda como asesoría pedagógica general, función que correspondería a los asesores técnicos de zona; incluso hay experiencias en las cuales se asume que el personal de educación especial es responsable de elaborar el proyecto escolar o de impartir clases “modelo” al personal docente.

f) Los cambios requeridos en las prácticas del equipo de apoyo (psicología, trabajo social y lenguaje) y el número de alumnos o planteles que deben atender ha contribuido a diluir sus funciones específicas. Por ejemplo, cuando la unidad atiende cinco centros, el equipo puede realizar hasta 30 visitas a una escuela durante el transcurso del ciclo escolar, pero este número se reduce cuando atiende un mayor número de escuelas y a veces sólo se realizan 10 visitas o menos, lo cual dificulta la atención y el seguimiento preciso. Además, en ocasiones no se cuenta con este personal y las escuelas se quedan sin apoyo.

g) En muchos casos, el personal de la USAER desconoce estrategias didácticas específicas para responder a las necesidades de los alumnos y las alumnas que

presentan discapacidad, ante lo cual la opción ha sido promover la realización de algunos ajustes generales en la metodología de trabajo del maestro de grupo.

2.7 A manera de conclusión

Los orígenes de la educación especial en México tienen casi más de un siglo. De manera ligada a los cambios que se presentaban en el orbe, las tendencias de atención a la población especial se orientaba hacia las personas con una alteración evidente (ciegos, sordos, retrasados mentales, definiciones que existían a principios del siglo XX).

De acuerdo con el capítulo 1, en México a principios de siglo imperaba una visión de carácter asistencialista y de prescindencia en los servicios brindados hacia esta población. Aun cuando las escuelas de educación especial para sordos y ciegos se crearon desde finales del siglo XIX esta tendencia no continuó y derivó en las condiciones imperantes en la educación especial que se gestaban a nivel internacional perfilándose una visión de atención médica. Así, hasta casi la tercer década del siglo pasado se comenzaron a ofrecer servicios por parte de instituciones educativas y médicas hacia la población “minusválida”, ingresando a lo que se denomina como el modelo de las instituciones que, en nuestro país, adquirió la forma de una atención rehabilitatoria en asilos e instituciones médicas.

De esta manera se fue desarrollando, al igual que en todo el mundo, un Sistema Educativo Nacional dual: educación regular y educación especial. Tal evento se reconoce, aunque tardíamente, al crear la Dirección General de Educación Especial en 1970. No obstante, como se muestra a lo largo de este capítulo, la reorientación de los servicios que se dio hasta 1995 trató de reconocer la importancia de ofrecer servicios acorde con los principios de integración educativa que se manifestaban en diversos países del mundo.

Así, se incorporó México a las nuevas tendencias de la época bajo el modelo de integración de las personas con necesidades educativas especiales. Asumir este nuevo modelo implicó la creación de instancias y actividades del personal totalmente diferentes a las que existían y se reorientaron los servicios para atender a la población de niños con necesidades educativas especiales (NNEE). Bajo esta reorientación gubernamental se dio prioridad a integrar a los NNEE a las escuelas regulares con la inquietud de generar estrategias y materiales educativos que sirvieran para alcanzar esta meta y que los educandos con alguna discapacidad pudieran transitar por el currículum general de la manera lo más normalizada posible.

No obstante, los datos ofrecidos por el PNFEIE (2002) y la SEP (2007) muestran limitaciones en cuanto a la cobertura, calidad del servicio y alcance de las metas perfiladas en el ámbito de la integración educativa. Destacan, del análisis realizado en el PNFEIE, las limitaciones técnico-operativas para alcanzar la integración.

Desafortunadamente en la literatura no se encontraron referentes más recientes que permitan analizar la situación actual del proceso de integración desarrollado en nuestro país. A pesar de los esfuerzos parciales de diferentes entidades de nuestro país y de las intenciones particulares de grupos de especialistas aún no se ha logrado consolidar el proceso integrador tan referido en sus inicios. El desfase entre los avances de integración de la población con NEE en otras latitudes y nuestro país lleva a reconocer que en México aún falta mucho por hacer para alcanzar modelos de “avanzada” como son el de la inclusión y atención a la diversidad. Perfilarnos hacia estas tendencias renovadoras es el reto a alcanzar sin embargo esta es la razón de que en el título de este trabajo aún se aluda a conceptos como integración educativa y necesidades educativas especiales.

Finalmente debe reconocerse que, de los objetivos y acciones reconocidas como deseables en la integración educativa en México, se encuentra la atención a

padres de los NNEE, sin que hasta el 2007 se identificaran las acciones específicas para brindar servicios a esta población, lo cual implica un problema que se debe resolver. De estas limitaciones surgió mi inquietud por generar una línea de trabajo que tuviera como finalidad construir una modalidad para atender a los padres de familia del NNEE. Por tal motivo en el siguiente capítulo se abordan algunos supuestos disciplinarios y estrategias de intervención psicoeducativos, que fueron dando forma a esta línea de trabajo, y que se manifiestan en mi actividad docente de la formación de futuros psicólogos.

CAPÍTULO 3 LA ATENCIÓN A LOS PADRES Y A LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

3.1 Una aproximación afectivo-emocional/cognitiva. Aportaciones para una intervención psicoeducativa

Los programas de intervención psicopedagógica se orientan casi siempre hacia el trabajo con los niños, obviando el aspecto esencial – los padres como primer ambiente del niño –para que esta acción sea más productiva. Es fundamental para actuar, el comprender cómo perciben, sienten y reaccionan los padres ante la situación de sus hijos, cuáles son sus experiencias y sus verdaderas necesidades para atender a las de sus hijos (Domingo, 1998). Desde este reconocimiento estaremos en condiciones de comenzar a reconstruir –con/en ellos– un proceso de reflexión sobre qué se puede y debe hacer para normalizar su vida y que asuman la realidad y responsabilidad sobreañadida que se les presenta, al tiempo que adecuan su entorno familiar y social para que ofrezca el máximo estímulo cognitivo, experiencial, comunicativo y afectivo posible para sus hijos (Domingo, 2002).

En este sentido, afortunadamente cada vez más se habla de la importancia de trabajar con los padres (Freixa, 1993, 1997; Vega, 1994; Domingo, 1998, 2000). Aparecen normativas, orientaciones y programas de acción, que vienen a señalar que (1) el nivel de participación y satisfacción de los padres es una medida de calidad del sistema educativo, (2) que éstos tienen derecho a ser informados y a participar de cuantas decisiones afecten a la escolarización y atención de sus hijos, así como que (3) serán las propias autoridades educativas las que procurarán la colaboración de los padres en el proceso de identificación de necesidades y en las actuaciones de carácter preventivo o compensador.

Actualmente se va quitando la venda que supone el considerar que “son pacientes”, “correos de transmisión” o “intrusos necesarios”. Más las bidireccionales barreras artificiales entre familias y profesionales no han desaparecido salvo en honrosas excepciones.

Aunque el hecho de tener un niño con necesidades especiales suponga un grave impacto y desventaja, de ello no se desprende inevitablemente que tengan que desarrollarse en ese entorno familiar una serie de actitudes inadecuadas. De hecho, se aprenden lecciones muy importantes de estos padres sobre cómo reaccionar, enfrentarse o solventar las situaciones que les impone la discapacidad de sus hijos. Aparecen diferentes trabajos que intentan discernir y opinar sobre (1) los sentimientos paternos ante las necesidades de sus hijos, (2) sus reacciones ante la discapacidad o (3) sobre cómo colaborar y rehabilitar en estos ámbitos (Molina, 1994, Tena, 1990; García Pastor, 1993; Blas y Let, 1990; Calvo, 1996). Se levantan voces que denuncian repetidamente que, ante esta situación, obsesionados con el entender a estos chicos por la rehabilitación del entorno familiar, se olvida reiteradamente que tras estos sentimientos existen unas necesidades, una historia de vida familiar y unas posibilidades de acción y que de lo que se trata es de comprenderlos en su globalidad para actuar directamente y hacer emerger el potencial educativo y afectivo de este contexto (Domingo, 1998, 1999).

Con esta focalización sobre la acción en las familias para que redescubran su capacidad y asuman las tareas que sus hijos necesitan, no se pretende ni remotamente llevarlos al lugar de la incompetencia profesional, sino al de la «normalidad». El escribir en estos tiempos sobre padres y necesidades educativas especiales, como apunta Máxima Martínez (1993), puede convertirse –o interpretarse– fácilmente en un listado de actitudes negativas (sacadas de visiones clínicas de la discapacidad), que muchas veces contribuye más a una calificación de las familias en la tarea de ser padres que en otra cosa. Por ello se habla cada vez con mayor convicción de la familia como sistema autónomo y

competente para atender a sus hijos, aunque puntualmente necesite algún apoyo o mediación para reconstruir dicha competencia (Domingo, 2000a, 2002). Por tanto, se hace necesario apuntar algunas cuestiones sobre las que convendría reflexionar para que la familia siga siendo *un sistema competente, válido y autónomo* para enfrentarse a la educación y cuidado de sus hijos e intentar resolver las dificultades cotidianas de la vida familiar.

3.2 Repensar las relaciones entre padres y profesionales

Son múltiples los trabajos que abordan la necesidad de colaboración entre profesionales de la educación y las familias para incrementar la efectividad y coherencia de los aprendizajes de los estudiantes (Redding y Thomas, 2005; Osher y Osher, 2002; Epstein, 2001; Patrikakou y otros, 2005). En todos ellos se destaca que la confianza, el apoyo y la comunicación permiten y facilitan la coordinación y el que los conflictos cotidianos se encaren y se traten de resolver productivamente.

Como plantea Redding (1995), existe un “currículo del hogar” (a modo de relaciones familiares, rutinas, prácticas y patrones de vida y comunicación, o expectativas y apoyos a sus miembros) sobre el que se puede actuar y que es un buen predictor del éxito y la integración escolar. Este currículo familiar es consecuentemente la clave de la acción con los chicos discapacitados. Ayudar, pues, a las familias a cumplir con acierto dicho currículo, y hacerlo desde la cotidianidad y la normalidad, es un ejercicio imprescindible. Y, junto a él, también es necesario desarrollar un detallado conjunto de acciones sobre rutinas del hogar, relaciones padres-hijos, expectativas y control, las tareas de casa, relaciones con el centro escolar, etc., que convendría revisar y repensar detenidamente.

Varios trabajos se dedican a explorar opciones para construir y sostener vías de colaboración y encuentro, así como a identificar las trampas y barreras que pueden aparecer en el camino (Blue-Banning y otros, 2004; Molloy y otros, 1995). También, múltiples evidencias vienen a alertar de que estas relaciones y colaboraciones son – a menudo– infructuosas. Cuando esto sucede, suele ocurrir por no producirse un buen encaje de piezas clave que van a definir el proceso de interrelación: la comunicación, el poder y la igualdad de relación, el compromiso, la cantidad y calidad de las propias habilidades propuestas, la confianza y el respeto. Heward y Orlansky (1992, pp. 208-209) señalan que las relaciones productivas padres-profesionales proporcionan al niño coherencia en sus ámbitos cotidianos de aprendizaje y desarrollo, mayores oportunidades de estimulación y crecimiento, y acceso a mejores recursos. Además, con ello se alcanza en ambos:

Una mejor comprensión de las necesidades, intereses y posibilidades del niño;

- Una selección más significativa de conductas, centros de interés y esfuerzo, etc.;
- Informaciones complementarias y nuevos ámbitos de acción en la línea deseada;
- Modos de actuar coherentes, contrastados, experimentados, cotidianos;
- Un abanico de nuevas formas de refuerzo, de actividad, de cariño, etc.;
- Un contrastar sentimientos, actitudes, puntos de vista...
- Y un ponerse en el lugar del otro.

Parece ser que con estas directrices formales y otras tantas recomendaciones psicopedagógicas sobre la necesidad de la presencia de la familia en tutoría, en el diagnóstico de sus hijos o con el seguir algunas de las indicaciones que los oportunos informes les ofrecen, parece estar cerrado el tema. No obstante, es una cuestión que requiere ser más trabajada y perfilada adecuadamente. La participación de los padres ha de entenderse como una intervención de forma activa en las decisiones y acciones, relacionadas con la planificación, la actuación

y la evaluación que se hace de la actividad y propuesta curricular que se lleva a cabo con su hijo. Sólo existe implicación si se reconoce un proceso continuado de participación real y esta última sólo es posible si se posee la capacidad para decidir, además de tener la información necesaria y pertinente y cuando se da un sentimiento de formar parte de un proyecto común de acción.

Pero la implicación de la que se habla surge de una participación que se crea en los hechos, desarrolla actitudes para llevarla a cabo y articula los marcos, mecanismos, estructuras y cauces que la posibiliten en el sentido pretendido (Domingo, 2000) “querer, saber y poder”. Por lo que las ventajas de la participación y coordinación de maestros y familia del alumno con NEE vendrá determinada por esas capacidades y deseos en ambos componentes y por el propio proceso de acercamiento y encuentro que ambos inicien a instancias del profesional (que es el responsable primario de que esto se produzca); la formación de los padres vendrá de forma natural aprendiendo a participar e implicarse participando, con el asesoramiento de los profesores, la argumentación y documentación de lo que hagan y la propia reflexión compartida sobre el trabajo que están realizando.

Pero los padres necesitan y demandan unas relaciones de igualdad, aunque sin confundir ésta con alianzas amistosas o dar pie a invasiones en los campos que no les son propios. Necesitan una relación de respeto mutuo y de información compartida, el tener acceso a la información y a las deliberaciones relevantes sobre sus hijos. Pero, sobre todo, necesitan que se resuelvan los obstáculos tradicionales con los profesionales (lenguajes, actitudes, recelos, prejuicios, etc.) (Domingo, 1995, 1998, 2000a) (Ver cuadro 1).

CUADRO 1. Necesidades presentes en las relaciones entre profesionales y padres.

- Restablecer el equilibrio entre aportar su propio conocimiento profesional y solicitar el de ellos. El primero ha de saber solicitar ayuda y aclaraciones, pedir información de la que carece; puesto que al reconocer sus limitaciones, escuchar atenta y reflexivamente a invitar a ello, hace que los padres también actúen así.
- Restablecer la objetividad, pues es muy fácil dejarse llevar por percepciones, sentimiento, prejuicios, convicciones, etc., que inciden en el «yo» oculto, en las maneras de actuar y verbalizar las situaciones y que van interfiriendo en la propia comprensión de la situación. Es sorprendente pero útil no obstante, hacer ver que es más importante en este caso la objetividad que la propia terapia.
- Compartir capacidades y buscar una postura común de consenso, para lo cual es vital el ayudar a redescubrir y desarrollar las propias capacidades como «padres y educadores». Incorporar a los «otros» como colaboradores, romper con las situaciones de recelo y desconfianza, salvando distancias y franqueando fronteras interprofesionales y artificiales; para lo que es imprescindible el devolver la confianza ante la situación de impotencia, ansiedad a la defensiva con la convivencia.
- Normalizar la vida familiar, la comunicación y la interacción hijos-padres-terapeuta; considerando también la dificultad de la propia colaboración y de los procesos de diálogo.

3.3 Discapacidad y variables que inciden en la forma de enfrentar la situación de discapacidad de uno de los hijos.

El contexto familiar es un sistema abierto que ha de entenderse de forma global, no puede estudiarse en díadas aisladas o con indicadores puntuales, ya que en ella todo está íntimamente interrelacionado por lazos complejos y no siempre objetivos, en los que priman el afecto, la entrega, la unión, el sentimiento de pertenencia, etc. Pero también ha de comprenderse que estas relaciones también están influidas por múltiples factores individuales y extrafamiliares tales como las condiciones de vida, los grupos sociales, el contexto sociocultural, etc. Por ello ha de afrontarse desde una perspectiva ecológica y holística, en la que afloran sus puntos en blanco, los sentimientos, lo subjetivo, lo oculto, etc., desde su propia autobiografía e historia personal de vida.

Ante cualquier cambio que se produzca en el ámbito familiar, este sistema siente la *necesidad absoluta* de reorganizar de forma coherente consigo mismo la información o circunstancias nuevas que le llegan. La funcionalidad o disfuncionalidad de los cambios producidos dependerá de la dinámica interna previa del sistema familiar y de los supuestos con los que la familia comprende y

se relaciona con el mundo. Luego, un cambio por fuerte que pueda parecer a priori, no tiene por qué influir en una determinada dirección más allá del primer momento de desorden e impacto.

Las familias tienen ciertos modos de enfrentarse al mundo y dinámicas que les son propias. Unas son sistemas abiertos, equilibrados y armónicos, otras son más rígidas o caóticas. Pero todas ellas resultan impactadas ante las especiales necesidades de sus hijos. Diversos trabajos (Turnbull, Summers y Brotherson, 1984; Tena, 1990; Molina, 1994) destacan que los padres perciben y sienten el problema de muy distinta manera, en función de la interacción de los múltiples factores que intervienen y condicionan también las actitudes y comportamientos familiares. Los padres experimentan reacciones emocionales diversas en función del juego de interacciones de las dimensiones y elementos que se ponen en juego previa, posterior y paralelamente al descubrimiento de la dificultad y a todo un entramado complejo de situaciones, vivencias, circunstancias, niveles de desarrollo, etc., interdependientes que darán como resultado un amplio abanico de posibilidades que hacen que cada unidad familiar sea peculiar e irrepetible.

Tomkiewicz (1979, citado por Molina, 1994, p. 347), agrupa los factores que intervienen en: (1) *subjetivos*, o condicionados por mecanismos de autodefensa (repulsión, negatividad, frustración...); (2) *objetivos*, o dependientes de la etiología, desarrollo de la dificultad y factores asociados; y (3) *sociales*, derivados del nivel socioeconómico, de las actitudes y de los prejuicios reinantes en el entorno envolvente. En función del grado de presencia y de relación de estas circunstancias de mutua influencia (desarrolladas en el Cuadro 2), los padres sentirán y actuarán de manera también diferente.

Ríos (1984) propone una serie de indicadores para conocer el grado y calidad de la interacción familiar como guía para comprender la potencialidad del entorno familiar como grupo de apoyo psicológico y social. De este modo habla de la (a) claridad y comprensibilidad de los intercambios de comunicación entre los

miembros; (b) la continuidad en los argumentos; (c) la entrega o compromiso ante un tema; (d) el grado de acuerdo, desacuerdo y capacidad de consenso y diálogo; y (e) la intensidad afectiva en términos de empatía o de agresividad (ver Cuadro 3).

La familia es el catalizador del proceso de comprensión (aceptación y superación) y elaboración de la discapacidad. Esta supone un rango de experiencias y conductas restringido. Por ello y por la circularidad de las relaciones en la familia y el efecto de la comunicación, hacen que el niño se mire, fundamentalmente, en sus padres. De este modo, como apunta Domingo (2000a), “cuando un padre acepta a su hijo con o sin discapacidad, éste se acepta, cuando se enfrenta al mundo con optimismo reta a su hijo a mejorar y aceptarse, cuando se desespera, su hijo siente una situación insufrible, llora de rabia y se siente culpable de los sentimientos negativos de quien lo quiere...” (p.89). La percepción de la familia y de su estado de ánimo por el chico es clave en la actitud de éste ante la vida. Las buenas relaciones entre los miembros de la familia y el sentirse bien, no en apariencia, son claves para el estímulo del muchacho.

CUADRO 2. Factores externos a la discapacidad del hijo y que inciden en la dinámica familiar (Domingo, 1998, p. 56).

FACTORES EXTERNOS	DINÁMICA FAMILIAR
- Estadio del ciclo de vida personal de los padres	- Sienten y tienen diferente actitud ante la vida en función de su distinto nivel de madurez y estadio del ciclo de desarrollo en el que se encuentre: (a) Ingreso en el mundo adulto; (b) Formación y progreso; (c) Crisis y nuevos compromisos; (d) Estabilización; (e) Madurez
- Estadio del ciclo de vida familiar	- La familia también se hace y madura con el tiempo. Cuanto más hecha esté, más estable y capaz de enfrentarse con situaciones desequilibrantes, pero también serán más rígidos y más fijos los esquemas de funcionamiento. De hecho la familia pasa por una serie de fases y de crisis periódicas. Entre las primeras se encuentran: (a) Noviazgo y principio de la familia hasta el momento del embarazo; (b) La espera del hijo; (c) El nacimiento de hijo; (d) Edad preescolar y escolar; (e) La adolescencia; (f) La mayoría de edad; (g) La emancipación de los hijos; (h) El ser abuelos y (i) La vejez paterna.
- Estadio de desarrollo moral y cognitivo	- Puede variar en función de ser pre convencional, convencional y pos convencional, así como de la diferente percepción del mundo entre hombre y mujer (racional y externo o entrega y cuidado).
- Tipologías paternas frente a la dificultad	- (a) Los que aceptan la dificultad desde la consciencia e implicación personal; (b) Los que la aceptan desde la resignación; (c) Los que la disfrazan; (d) Los que la niegan y reaccionan frente a ella abandonando.
- El entorno socio-cultural envolvente	- (a) El nivel de desarrollo moral de la cultura envolvente (social, familiar o escolar); (b) Existencia o no de recursos y servicios, y distancia de los mismos; (c) Experiencias previas familiares o del entorno cercano...
- Calidad y cantidad de interacción y cohesión familiar	- (a) Estructura familiar y procesos de interacción que en ella se dan; (b) Calidad y tipo de funciones que se desempeñan; (c) Los otros miembros (hermanos...) y sus sentimientos, responsabilidad, acciones; (d) La comunicación familiar y los canales que usa; (e) El compartir experiencias y sentimientos entre padres e hijos, etc.
- Experiencias previas con profesionales	- Si existen o no; si las experiencias previas han sido negativas, positivas, frustrantes, cortadas, etc.; el tipo de expectativas, sentimientos y percepciones vivenciadas en ellas...

CUADRO 3. Dimensiones para obtener una imagen mental de una familia (Ríos, 1994)

- Ideas sobre el problema.	- Influencia de los otros.
- Empatía y hostilidad frente a éste.	- Gratificación de necesidades y vínculos y canales para cubrirlas
- Acuerdo en las funciones familiares.	- Estructura y dinámica del poder.
- Cohesión familiar.	- Capacidad de expresión de necesidades.
- Percepción del rol de los otros.	- Capacidad de captar necesidades de los otros.
- Auto percepción de cada uno en el seno familiar.	- Aceptación del orientador.
- Acciones y consecuencias de las mismas.	- Aceptación de las propuestas de acción...
- Afecto primario.	

La discapacidad, en el juego de interacciones familiares, también tiene sus limitaciones, puede utilizarse como: (a) Chantaje, forzando situaciones por medio de la culpabilidad, o la demanda de protección familiar; (b) Autojustificación para disculpar con ella todo aquello que ya antes no se hacía; (c) catalizador/detonador, que hace que los reactivos presentes en el individuo o en la familia se pongan en acción, estallen o se dinamicen –de forma positiva o negativa–; (d) Reto de superación y mejora... Todas estas circunstancias van a modificar la vida familiar, así como ésta va a posibilitar un curso determinado en la superación/integración de la discapacidad.

3.4 Los sentimientos en la familia asociados con la aceptación de las NNEE

Ante la confirmación de la discapacidad y la pérdida del equilibrio sistémico de la unidad familiar ésta reacciona con sentimientos dispares que suelen producir desorientaciones y trastornos en la interacción verbal y no verbal con el chico, tanto a nivel informativo, comunicativo y de acción. Estas diversas emociones hacen su aparición, y tienen efectos en cada uno de sus miembros, al margen de que se manifiesten de forma verbal o no. Mantienen una continuidad inconsciente a lo largo del tiempo, lo que los hace rebrotar en situaciones o momentos

especiales críticos, pese a que hayan sido superados psicológicamente. Estas dos circunstancias inciden y no deben pasarse por alto, sino ser un referente obligado para comprender y poder actuar en este contexto.

Evidentemente la dimensión emocional se hace frágil y se puede tornar en poco predecible y manejable. De tal manera, para el psicólogo que interviene con padres de NNEE ofrece una ventaja el reconocer que los estados emocionales de estos padres se manifiestan con una cierta regularidad cíclica en la cual puede tener una incidencia invaluable para restablecer las emociones y sentimientos.

3.4.1 Ciclo de sentimientos

Sí, los padres del NNEE presenta una cierta continuidad en sus sentimientos y reacciones a lo largo de un ciclo de desarrollo diverso en cuanto a temporalidad y grado de incidencia, pero bastante estable en cuanto a las fases por las que pasa (Freixa, 1993; Domingo, 1998). En función del impacto considerando al chico, a la familia y a las posibilidades de trabajar con ellos, se hace una división en dos grandes momentos, con diferentes subfases (Domingo, 1998, 2000a) (ver figura 1).

A) Fase de crisis

Período de ruptura y de desequilibrio. Caracterizado por los sentimientos de angustia, desconcierto y necesidad de comprensión de la situación y con claras muestras de incapacidad racional para actuar positivamente con el niño en el seno familiar, en la que se expresa principalmente el desconcierto y los mecanismos de defensa psicológica de los sujetos sobre los educativos y de “normalización”. Esta época, más o menos larga en función de la concurrencia de múltiples factores, podríamos denominarla como “no educativa”. En función del nivel de impacto o caída que produce en las interacciones y estado de ánimo, de la profundidad del mismo y del tiempo que dure esta situación de choque, existirá en proporción

geométrica una mayor o menor ruptura comunicativa y afectiva del entorno (a mayor impacto y duración, mayor grado de disrupción y gravedad de la situación). Este período tampoco es homogéneo, pues presenta una serie de subfases:

Del feliz desconocimiento a la sospecha. Se sospecha, se nota que... pero no quieren saberlo. No se sabe qué hacer ni qué pasa. Llegan los difíciles sentimientos de compasión y las preocupaciones más conscientes de la madre contrastan con la pasividad del padre y del resto de familiares... La fase de no saber, de intuir y sospechar puede deberse a que la discapacidad no es aparente debido a: un retardo en el diagnóstico; a que no se les ha comentado verazmente del impacto de la discapacidad y de sus implicaciones; o bien, se ha puesto en marcha el mecanismo de defensa de los oídos sordos, esconder la cabeza y dejar el tiempo correr... Cuando se pasa por esta situación, se están reforzando experiencias de “normalidad” que tendrán una influencia destacada al momento de asumir la discapacidad, permaneciendo en la incredulidad o bien amortiguando la forma en que se manifiestan sus temores, en el trayecto de ir construyendo una representación de la situación.

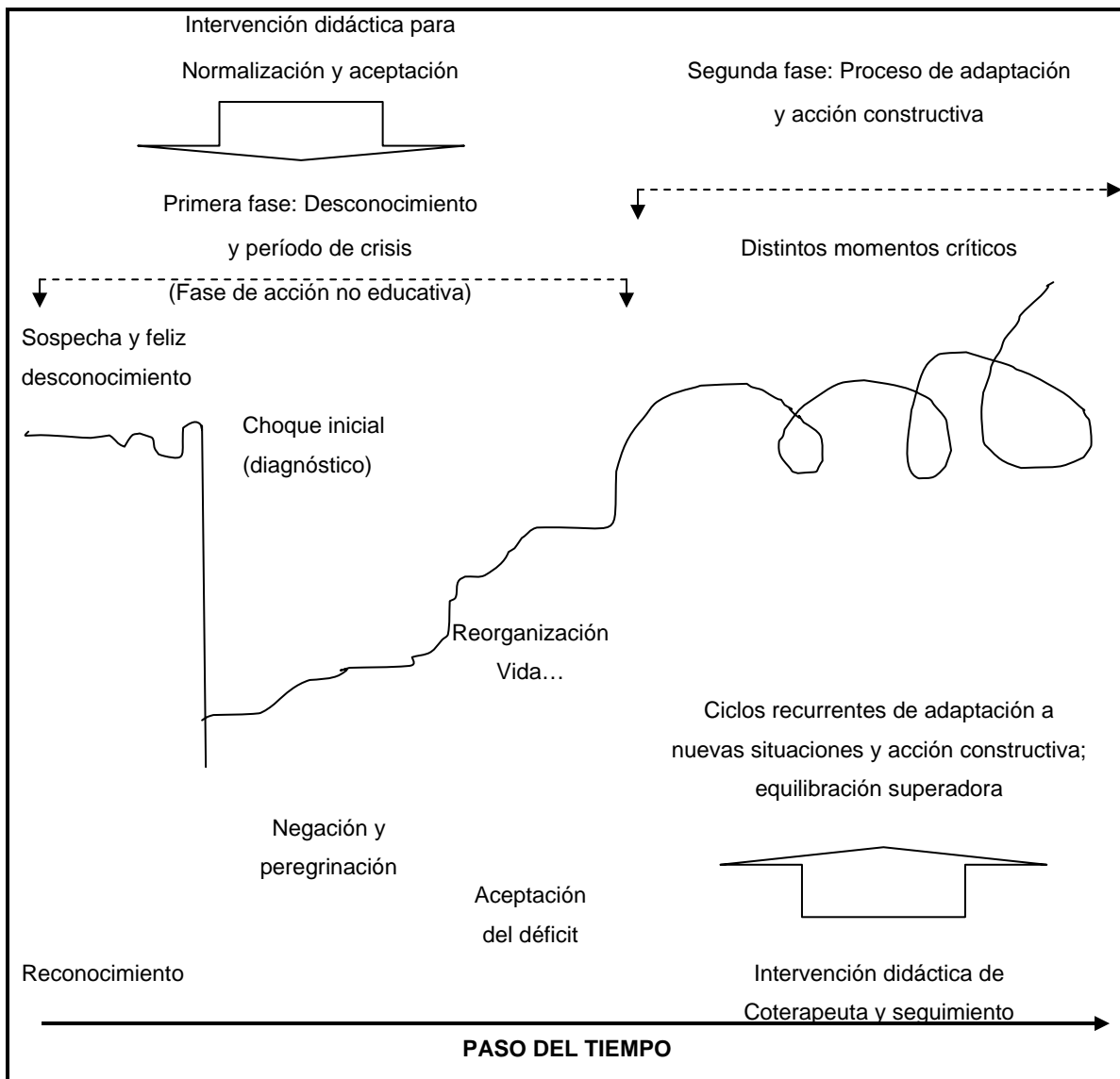
- El período de crisis. Las sospechas toman cuerpo y se confirma la deficiencia, se hace público el diagnóstico (en el momento del parto, en un servicio profesional o tras un accidente). En este momento en el que se les comunica a los padres y al no poseer esquemas mentales/afectivos previos de comprensión-solución de estas circunstancias, sufren una situación de “ansiedad extrema, catastrófica y extraordinariamente dolorosa, en la que no existe en el lenguaje verbal una expresión capaz de reflejar la gama de sentimientos de un padre ante tal información...” (Martínez, 1993, p. 416). En este momento se pone en marcha todo un proceso lógico de defensa, reacción y asimilación del impacto de la noticia/realidad, que pasa por los siguientes momentos:

1. Choque inicial o reacción de conmoción, intenso momento de aturdimiento y dolor en torno al diagnóstico y la información del mismo.
2. Reconocimiento de la situación, la angustiada situación del enfrentarse al problema, la búsqueda de causas, culpabilidad... y los sentimientos de miedo, impotencia, abandono, negación...
3. Negación, búsqueda de soluciones imposibles y la peregrinación; retirada defensiva, acompañada de una inusitada actividad en otros sectores (distractores), y una obsesión por encontrar un diagnóstico más optimista, que termina siendo un "más de lo mismo". Su confusión y sensación de incapacidad e impotencia son tales, que se expresan en forma de rechazo. Esta etapa puede perdurar largo tiempo bajo la idea de tener siempre una "esperanza" (proactiva de recelo).

La gran variabilidad de comportamientos, sensaciones, impresiones y opiniones que se dan, pueden ocasionar mucha sobreprotección y conflictos en el seno familiar. Junto a ellos, aparecen también presiones excesivas sobre los padres y los hermanos, o expectativas poco realistas. El resultado invariante es que terminan por generar más tensión al asunto y a una ruptura comunicativa y de socialización, más o menos duradera. En esa fase se suele dejar de estimular y motivar suficientemente a los chicos, con lo que éstos carecen de aliento, atracción y motivo suficiente para la comunicación y la acción, así como tampoco disponen de modelos para el habla, la aparición de otros lenguajes alternativos, ni oportunidades para aprender o mejorar habilidades sociales.

Es por tanto una fase adaptativa y de defensa, poco productiva para el chico, pero necesaria para los padres. En ella éstos, los hermanos, el chico y todo el entorno familiar necesitan urgentemente de comprensión y ser oídos, apoyados y aglutinados, para poder adquirir un nuevo equilibrio y armonía. Es una fase de necesaria catarsis, de buscar en el interior, de expresión y de hacer aflorar, en la que la actuación profesional ha de ser de «saber oír» y generar confianza y empatía.

Figura 1. Sentimientos y reacciones parentales y posibilidades de intervención psicológica (Domingo, 1998, 2000).



B) Fase de cambio

Período de reconstrucción familiar y de sentido de la vida. En ella existe una racionalización de la discapacidad, se la ha aceptado y al propio chico y se ha empezado a caminar. Es ésta ya una fase educativa, más o menos productiva en función de cada caso particular, pero ya con alternativas suficientes como para seguir desarrollando sus vidas y aceptar ayudas. Durará el resto de la vida y

evolucionará en función de la propia familia, de la evolución de la discapacidad y de la maduración y autonomía del chico en interacción con su entorno familiar. En ella podemos destacar momentos:

- Adaptación. No es puntual, es un proceso de:
 1. Aceptación del déficit; baja la ansiedad, se puede empezar a hablar del problema sin bloqueos ni prejuicios, se comienzan a descubrir capacidades en el niño y se intenta hacer frente a la deficiencia desde otra perspectiva.
 2. Reorganización de la vida, los valores, los intereses, etc., que comienza a proporcionar un entorno global y un clima propicio para el desarrollo del chico.
- Acción constructiva y ciclos recurrentes de crisis-acción. Se descubren experiencias de gozo, sensibilidad, amor, junto con los propios de sacrificio, compromiso, entrega(hacia el hijo discapacitado y la integración de la familia, o hacia una participación activa, en el ámbito social, asociativo o profesional o como verdaderos padres y educadores capaces de trabajar con otros profesionales por la mejora de las condiciones y capacidades de su hijo).
- Una vez instalados en ese momento del ciclo de vida de los sentimientos y reacciones paternas, se pueden apuntar otros períodos críticos en el niño y en el actuar de los padres, dentro de la normal dinámica de su vida. Con reconocimiento del chico y de sus necesidades y empezar a abordarlas adecuadamente, no se cierra el proceso. La propia dificultad presenta también un ciclo de desarrollo en función de los distintos contextos en los que tiene que ir interactuando el niño: familia, círculo de amigos y vecinos, su escolarización y los cambios de curso o centro, inicio de una relación social con iguales, las pandillas, la preparación para la integración en el mundo productivo. Cada vez que los padres o los hijos se enfrentan a

nuevas situaciones difíciles o de transición se vuelve a los sentimientos de los momentos iniciales.

Identificar el estado recursivo por el que pueden atravesar los padres hasta llegar al momento de la aceptación de las condiciones de su NNEE aparece como un punto nodal al momento de la intervención psicológica. Sobre todo si al reconocer estas emociones, sentimientos y reacciones se hace enmarcándolos bajo una perspectiva sistémica, Sólo de esta manera la dimensión emocional de los padres adquiere sentido al ubicarla en uno de los grandes agentes de socialización del niño: la familia y sus procesos de adaptabilidad.

3.5 Necesidades de la unidad familiar e implicaciones de la intervención

3.5.1 Necesidades de los padres

Ante la urgente necesidad de saber qué hacer que sienten con angustia y desconcierto, será preciso tener en cuenta que los padres no están preparados para ser los padres que necesitan sus hijos y que ello requiere tiempo, esfuerzo y estrategia que posibilite el adecuado desarrollo de esta capacidad y actitud.

Necesitan hacer un difícil aprendizaje para poder ejercer los roles y desafíos a los que se enfrentan estos padres con hijos “excepcionales” (Hewardy Orlansky, 1992, pp. 220 ss.) (Ver cuadro 4).

**CUADRO 4. Roles y desafíos a los que se enfrentan los padres con hijos «excepcionales»
(Heward y Orlansky, 1992)**

METÁFORA	DESCRIPCIÓN
Enseñanza	No sólo se han de formar y aprender, muchas veces han de enseñar a sus hijos el uso de dispositivos especiales, lenguaje de signos, etc.
Asesoramiento	Han de potenciar la tutorización y cercanía a sus hijos, ocupándose muy especialmente de sus sentimientos, actitudes, miedos, emociones.
Modelar la conducta	Han de ser «modelo» y coterapeutas, conscientes de su influencia.
Crianza de los otros hijos no discapacitados	Los otros miembros familiares comparten, miedos, frustraciones y necesidades de cariño y atención, por lo que no se pueden desatender, agobiar con responsabilidades sobreañadidas ni dejar al margen de esta realidad que existe en el seno familiar.
Conservar la relación de pareja	Hay que cuidar al otro, no dejarle la responsabilidad, ayudarle, compartir la realidad y fortalecer los lazos de amor, comprensión, ayuda mutua, etc.
Educar a las otras personas importantes en la vida de su hijo discapacitado	Para asegurar un ambiente «normalizado», no traumatizante ni cargado de silencios, pero, a la vez, estimulante, productivo y capaz de interactuar con el chico sin «dispedagogías» ni «dobles morales».
Comprometerse con la escuela y la sociedad	Para pedir recursos adecuados, apoyar innovaciones y líneas de acción y trabajo interesantes, formarse, defenderse.
Ser un equilibrista y no morir en el intento	Cuidar su salud física y psíquica y la de «sus próximos», al tiempo que destierra actitudes de ambivalencia con respecto al ejercicio de la autoridad, la responsabilidad, las interrelaciones personales y sociales.

“Ante la minusvalía todo resulta nuevo, todo es desconocido. Es tan intensa la repercusión emocional que provoca que, con frecuencia, el individuo se incapacita para observar con detenimiento en qué consiste, o las áreas de funcionamiento realmente afectadas” (Corominas y Sanz, 1995, p. 334); siendo la alteración afectiva que desencadena tan intensa, que dificulta ver las capacidades y posibilidades del individuo y de su entorno. Los padres experimentan múltiples sentimientos y reacciones que suelen traducir en una serie de necesidades básicas para ellos (ver Cuadro 5).

CUADRO 5. Necesidades básicas de los padres ante la discapacidad de su hijo (Corominas y Sanz, 1995).

- Que se les escuche y comprenda, pero no se les tenga lástima.
- Compartir miedos, dudas, angustias, sensaciones, esperanzas, etc.
- Que se les oriente y asesore adecuadamente.
- Que se entienda su necesidad de contrastar diagnósticos, expectativas, opiniones, su probar cosas...
- Que se les forme en técnicas concretas: no romper la comunicación, sistemas alternativos, etc.
- Afrontar positivamente la discapacidad de su hijo.
- Reorganizar su vida familiar, social, profesional, etc.
- Que se les considere como útiles y «normales».
- Reconocimiento social y, sobre todo, familiar desde afecto, etc.

Salvo casos extremos, todos los padres terminan por adaptarse a las dificultades de sus hijos, porque “son padres” y fundamentalmente los quieren. Lo que ocurre es que como humanos, también pueden haber desarrollado conductas o actitudes que objetivamente no sean las más oportunas para el chico y la propia familia. Los padres suelen ser interlocutores permanentes y espontáneos del niño. Esta situación, que en un primer momento es básica para asegurar la empatía y la comunicación de su hijo con el entorno, se torna en una sobreprotección del mismo que termina por limitar muchas de sus posibilidades de desarrollo y comunicación. Es esta situación de estrés y miedo por la dificultad de entender la posibilidad de autosuficiencia de su hijo con discapacidad, la que les lleva con frecuencia a sobrecargarlos de tareas, responsabilidades y forzar la rehabilitación. Esta sobrecarga y sobrecompensación puede ser un reto o bien un nuevo motivo de desánimo y abandono de las tareas de apoyo por ver que no logra los objetivos propuestos en el tiempo y forma deseada.

Es importante que alguien les explique lo que está sucediendo, por qué causas y cuáles serán los efectos (negativos y positivos) de esta nueva situación. Necesitan información médica, pero no sólo esa. Han de recibir un asesoramiento y apoyo multidisciplinar coordinado, un seguimiento y apoyo en momentos de especial dificultad (incluso con apoyo psicológico y material), hasta llegar a la elaboración

(aceptación y superación) de la discapacidad; sólo después de eso podrían ejercer como familias competentes, capaces de autoformarse y actuar como “apoyos” (Domingo, 1998). Como afirman Ortiz y Fernández (1998), si no se dan estas circunstancias que hagan posible un marco de inserción familiar, indirectamente se obliga a la institucionalización, la terapeutización de la vida familiar o dejarlos a su libre intuición/capacidad.

Ante las enormes demandas, la presión excesiva, las elevadas cargas de terapia de la vida familiar y la inadecuada actuación de algunos profesionales, fácilmente este sistema podría llegar caracterizarse en alguna patología que derivara en una pérdida de su capacidad creativa y limitarles la posibilidad para tomar decisiones (se potencia constantemente el hacer y actuar en detrimento del pensar o sentir), se produce una ruptura comunicativa a su interior, un reparto inadecuado y desequilibrado de roles familiares en torno a la discapacidad (excluyendo o sobrecargando al otro), se puede perder la función de apoyo emocional, se potencian los mecanismos de defensa (aislamiento, vergüenza, negación, etc.), deja de cultivarse la relación de pareja.

Algunos padres se lamentan de no atreverse a seguir manteniendo la relación que hasta entonces tenían. Se sienten mal por creer que con ello los desatienden un tiempo precioso o porque temen que su hijo pueda sentirse desplazado no requerido. En este sentido Corominas y Sanz (1995) señalan que los padres con relativa frecuencia sienten que han de sacrificar su personalidad y necesidades (individuales y sociales) a favor de las funciones parentales sobreañadidas que perciben, “replegándose sobre sí mismos, eludiendo el hablar con otras personas o entre ellos de sus necesidades y frustraciones como individuos, pues temen herir los sentimiento del otro y ser calificados como egoístas al manifestar su interés por otros aspectos ajenos al hijo minusválido” (1995, p. 36). Si bien hablan bastante del tema de la discapacidad del hijo, eluden todo lo relacionado con sus sentimientos y necesidades, ocultándose incluso información real de lo que les acontece o sobre lo que piensan que al otro le puede hacer sufrir.

Vega (1994, p. 341) señala en este sentido que en la familia existe un potencial que está por descubrir y que en su seno “hay cosas de las que no se habla”. Y continúa:

“Las familias, los padres, las madres no hablan de sus sentimientos más profundos, ni de los vigentes, ni de los latentes. La desesperanza, la vergüenza, la desilusión, la sorpresa, el sentimiento de culpa por no asumir lo que todos dicen que hay que asumir, la desorientación más desesperante de sentir que ya nada será como antes, la impotencia más implacable todo ello mezclado con un amor creciente e indefinible. Estos sentimientos son una fuerza íntima tal que, sea correctamente encauzada o esté desabocada, determinará para bien o para mal la actitud familiar hacia quién tiene “retraso”. Sienten angustia y miedo, quieren hablar y no pueden. Es esa, pues, una necesidad imperiosa para ellos y para poder vencer la dinámica familiar en el sentido de agilizar la comunicación, la interrelación y la fluidez del sistema.” (p.341).

Martínez (1993) apunta una serie de necesidades de los padres que tendrán que ser atendidas para posibilitar el objetivo de partida, “que los padres vuelvan a ser padres”, con todo lo que ello implica, pero también con la intención que el término encierra. De este modo se habla que:

- Necesitan poder y saber restablecer el equilibrio y la comunicación familiar y conyugal, que se restablezca la libre y espontánea circulación de informaciones, sentimientos y acciones en su seno y que esa “normalidad” de las disfunciones y aciertos vuelva a ser cotidiana.
- Precisan también intervención para restablecer sus relaciones con el mundo externo a su propia familia. Uno de los efectos del centrarse en sus hijos con discapacidad es que se sienten absorbidos por ellos y su atención,

hasta el punto que pierden el contacto normalizado con el entorno circundante. Se sienten aislados, poco integrados, receloso de las amistades y privados de contactos con otros adultos con intereses culturales comunes.

- Necesitan apoyo y comprensión, para que no se sientan avergonzados y culpabilizados, pues las actitudes como la súper protección, la culpa, el rechazo, etc., son «normales e incluso útiles» en determinados momentos.
- Necesitan obtener una buena orientación familiar para comprender qué les pasa a sus hijos, mantener la confianza y la seguridad como padres, enfrentarse a situaciones nuevas y problemas relacionados con la discapacidad de su hijo, ver un futuro realista para él, saber proporcionar experiencias y estímulos, reconocer los gestos, necesidades, comunicación y progresos de sus hijos, etc.
- Requieren una buena actuación profesional que les ofrezca información real, cautelosa pero completa y adaptada, sin dulcificar las cosas ni aventurar pronósticos (pues será el curso del proceso el que marque estos límites) y que no rehúsen la posibilidad de trabajar con ellos como coterapeutas y fundamentalmente como verdaderos padres.
- Han de poseer o alcanzar un alto grado de equilibrio emocional, de sentido de integridad, de cohesividad interna y un maravilloso sentido de armonía con ellos mismos para que sean capaces de acceder y aceptar a su hijo minusválido (Corominas y Sanz, 1995).

Muchas de estas cuestiones pueden expresarse en el desarrollo de acciones y programas de entrenamiento existentes (por ejemplo, Cunningham y Davis, 1998; Turnbull y Turnbull, 2006).

3.6 Apoyar la reconstrucción de la competencia familiar

Cuanto más equilibrados y estables sean los padres en el ámbito de su personalidad y de pareja, mejor –más rico, tranquilo y seguro será el ambiente donde se eduque este chico y mayores posibilidades de superación de dificultades y de nuevos retos existirán dentro de este núcleo familiar. Las iniciativas de formación de padres no han de perder de vista este punto. En ellas se ha de buscar un sabio equilibrio que ofrezca y descubra en los padres criterios capacitadores para sacar partido a las situaciones cotidianas de casa, que tomen iniciativas, que observen para conocer y que, vayan más allá en la comunicación con sus hijos al tiempo que asumen conciencia de que es preciso cambiar la mentalidad de la sociedad con respecto al discapacitado.

Ante el reto de ser padres, no existe una formación inicial adecuada. Esta se ha de construir por el camino, pero tampoco existe una inutilidad de partida. Los padres tienen una experiencia de vida previa, un conjunto amplio de aprendizajes prácticos y un bagaje de situaciones cotidianas que se les han mostrado como útiles o fallidas y desde las que se ha de reestructurar su vida y conocimiento sobre la función de “ser padres” (Domingo, 2002). Son adultos y, como tales, son personas maduras, responsables y serenas, capaces de aprender de y desde su experiencia, a partir de sus historias de vida y de las conceptualizaciones de las mismas con intereses y expectativas claramente formados.

La formación ha de alejarse de reproducir el sistema escolar y su formato tradicional en estos grupos, quitándole al término “formación de padres”, por tanto, el carácter formalista, escolar, artificial e impersonal y apostar por experiencias que supongan una fluida vía de intercambio cultural, de construcción de puntos de encuentro, de intercambio de ideas (familia/asesores), para establecer cauces de construcción de una cultura educativa consensada y válida para todos los sectores (Domingo, 2002).

Este aprendizaje ha de venir del análisis con otros (en especial con su pareja y familia) de su vida y su práctica como padres. Ser padres es una actitud que se consigue siguiendo un largo y dinámico proceso de desarrollo, por ensayo y error, con reflexión autocrítica y mucho diálogo. En este proceso ayuda bastante el compartir dudas, experiencias, conocimientos, realidades y retos con otros padres, pues de este modo se aprende de otros, se contrastan modelos y se ve la “normalidad y cotidianeidad” de sus situaciones.

Para las situaciones más específicas, es mejor participar en asociaciones, pero sin caer en agrupaciones de una única perspectiva que se orienten a considerar al mundo externo como amenazante. De tal manera, si muchas de las dificultades son contextuales y externas a la propia familia, también se tendrá que actuar sobre esto, desde la participación de la familia en la sociedad, en el colegio, en las asociaciones y tener la posibilidad de manifestar sus necesidades y creencias, para comprender la cotidianeidad de las situaciones, dudas, miedos, etc.

En este sentido, para llegar al desarrollo de actividades de formación de los padres, de socialización de los mismos en esta nueva situación y su participación en tareas puntuales o dentro de relaciones de colegas corresponsables de la educación de niño, hay que atender a las necesidades de los padres desde sus capacidades y a su ritmo, primero para aceptar, reconocer o integrar, después de actuar complementándose y «normalizando» y haciendo productivos escenarios cotidianos (familiares, sociales, escolares o –incluso–de terapia) (Domingo, 2002).

Y, todo ello, articulado con una visión de globalidad y conjunto, en torno a un *continuum* de tres grandes líneas o ámbitos de acción:

- Estrategias de información “ajustada, veraz y pertinente”, que no cree inquietud, ni falsas expectativas, ni dependencia, al principio o en momentos puntuales.

- Asesoramiento colaborativo, a lo largo del desarrollo del proceso.
- Entrenamiento –cuando sea oportuno e imprescindible– en el desarrollo de habilidades y técnicas específicas necesarias.

3.7 Principios didácticos de actuación.

Domingo (1998, 1999) apunta que todo programa de acción-intervención con padres que se emprenda, tiene que tomar en consideración múltiples dimensiones y variables (anteriormente expuestas), así como unas metáforas que van a marcar el rumbo de todas las propuestas de trabajo con padres, si se quiere que caminen en línea de efectividad y creación del compromiso pretendido. De ese modo, de acuerdo a Domingo (1998), se consideran vitales los siguientes principios de intervención:

Precocidad en la atención y diagnóstico, pues más pronto se podrá empezar a asumir la situación por los pares y, por lo tanto, a promover acciones adecuadas en el entorno familiar que contribuyan al cambio de actitudes y desarrollo de una adecuada responsabilidad. También se han de detectar los momentos críticos y complejos por los que pasa la familia, además de otras circunstancias para actuar ante estas urgentes cotidianas necesidades:

- *Desculpabilizar* frente al estupor, ansiedad y otros sentimientos paternos, las primeras acciones han de (1) buscar la desculpabilización de la situación –que no desconciación– de los padres, y (2) que lleguen a aceptar al chico y a sus capacidades reales.
- *Conocer*, es decir, recabar cuanta información se pueda (y para ello es vital el concurso de los padres) y analizarla desde una perspectiva profesional en busca de un consenso, la densa comprensión de la situación y el realizar un proyecto de acción dialécticamente condensado.

- *Informar*, pues una información veraz y oportuna, no muy extensa pero si realista, es en muchos casos suficiente. Además, con ella, siempre se consigue colateralmente abrir vías de diálogo y encuentro con la familia, mostrar que se interesa por su hijo/a y posibilitar el hablar y reflexionar sobre temáticas y acciones, que hacen factible el trabajo coordinado y un acercamiento de perspectivas, lenguajes y objetivos.
- *Ofrecer ayuda realista*. Por obvio que nos parezca, no podemos prometer ni comprometer acciones a las que no llegaremos. Es más honesto y eficaz actuar dentro de nuestras posibilidades en los límites que nos permita nuestra implicación profesional y nuestra salud mental; pero dando a conocer la verdad de hasta dónde podemos llegar nosotros y hasta dónde ellos, con el estímulo psicoeducativo, con los recursos con los que disponemos aquí y ahora. El ir más lejos de estos límites, termina por frustrar posibles acciones y comprometer seriamente otras futuras.
- *Apoyar*. Los padres necesitan a alguien que los oriente y ayude a hacer frente a los numerosos problemas que se les vienen encima y que les anticipen posibles pautas de acción o estrategias útiles, al tiempo que se les mantiene informados e integrados en los programas de desarrollo en los que participen sus pupilos. De ahí la importancia de los programas de asesoramiento y el destacado papel de aquellas técnicas centradas en los grupos de encuentro de padres que comparten el «tener un hijo/a diferente» (Yai, 1990) o de escuelas de padres integradoras de «todas» las familias (Domingo, 1998b).
- *Normalizar*. La meta de un programa con padres, más que el que sean buenos coterapeutas, consiste fundamentalmente en posibilitar y actuar en el sentido “que todos los miembros de la familia logren un día vivir, en el hogar, como un sistema en armonía (...) Necesitan lograr la armonía conyugal perdida; necesitan que sus otros hijos no sufran innecesariamente el impacto que produce un hermano/a deficiente” (Castanedo, 1995, p.69).

- *Implicar (se)* desde la perspectiva de ver qué se puede hacer, para enseñar y facilitar pautas de acción normalizada, estrategias de análisis del contexto y situaciones en las que van a tener que dejar actuar a su hijo/a (que se equivoque, que se caiga, que disfrute y disfrutar con él/ella...), al tiempo que comprometerse profesionalmente en hacer crecer en los padres la participación activa, la ilusión y la implicación necesaria.
- *Hacer participar y estimular el cambio de actitud.* A participar y a asumir responsabilidad sólo se aprende participando. De esta manera, como señala Orcasitas (1990, p 207), el cambio de actitudes precisa realizarse con implicación situacional y no sólo desde la mera información o argumentación. Estos cambios se producen en grupos de ideología coherente, con la observación y puesta en práctica de acuerdos, acciones y situaciones, hasta paulatinamente se ven como más naturales y necesarios por el propio implicado en él.
- *Aprovechar los múltiples entornos y sus posibilidades.* Estimular y aprovechar climas y contextos inespecíficos cotidianos que sirvan para la constante interacción, manipulación, comunicación y confrontación productiva del chico con su contexto ecológico. El afecto es la mayor necesidad del bebé deficiente, sin tener que ser mimado o excesivamente protegido, dentro de una vida familiar, social, cultural y lúdica lo más normal y sería posible: para ello el primer paso es que «lo acepten». Sin olvidar que el principal recurso educativo, para un niño, al igual que su mejor juguete, es un adulto que le quiera, le estimule, le hable, le rete, medie con él y su entorno de aprendizaje y sea capaz de interactuar positivamente con él. Lo demás facilitará o agilizará la situación, pero tiene un valor y potencialidad secundario.
- *Con los pies en el suelo.* Si nuestra responsabilidad es conocer nuestro ámbito de trabajo, en él estarán necesariamente los recursos de todo tipo que tenemos a nuestra disposición, así como las características de los mismos, las posibilidades y requisitos de uso, y los canales de acceso a

ellos. Tenemos que canalizar adecuadamente más que actuar, hacer descubrir posibilidades cotidianas y cercanas; poner en contacto con otros sectores, asociaciones, padres, etc. Ser realistas, no prometer lo posible, sin dar falsas expectativas o recursos a los que no existe posibilidad alguna de acceso a ellos, salvo que nos lo pidan o pregunten.

- *Adaptar y adecuar.* Habrán de tomarse en consideración los referentes contextuales, de momento de desarrollo del ciclo vital, estadio de desarrollo familiar y rasgos culturales y afectivos de la misma, la diversidad de situaciones intervinientes, etc. De tal manera que cada padre y/o familia necesita un programa de intervención personalizado, tanto a nivel de vocabulario, de enfoque de apoyo, de exigencia de responsabilidad, de foco de interés, de posibilidades de demanda de colaboración. Así, en los momentos iniciales se tendrá que potenciar la función de intervención didáctica de asesoramiento e información para la normalización y aceptación; mientras que en las fases dos y tres se realizará más una función de seguimiento, asesoramiento y entrenamiento, para profundizar en la relación de coterapeutas y autonomía paterna.
- *Ofertar y desmitificar técnicas y estrategias.* Como no pueden ser «especialistas», se trabajará desde el desentrañar, poner en entredicho y reducir las reacciones poco eficaces o contraproducentes. Se ha de seguir un proceso de estimular y provocar el crecimiento personal y didáctico de los padres y contexto. A la par que sugerimos y reforzamos –desde el principio acciones de normalización y estimulación precoz (en el sentido más amplio y exigente del término)– acciones cotidianas útiles para la educación de cualquier niño (Westwood, 1996), presididas por el sentido común.
- *Guardar el equilibrio.* Dentro del ser y actuar de forma realista, habría que guardar un sabio equilibrio entre: enseñanza y experiencia (manipular, ensayar, equivocarse...); exigir y comprender-ayudar; maternidad / paternidad y ejercer como terapeuta; emplear técnica y sentido común;

informar y hacer participar, implicación del terapeuta pero con un adecuado distanciamiento afectivo; cercanía y relaciones de proximidad y disponibilidad, al tiempo que se es profesional que no debe llegar a situaciones de confianza desbordada.

- *Estar atentos a todo*, tener los encuentros y entrevistas perfectamente planificadas y pensadas, pero sin ser directivas ni artificiales; se trata más de tener un repertorio de posibles respuestas e indicadores de la situación familiar y personal, para lo que nos puede ayudar bastante el reflexionar sobre las distintas metáforas que aparecerán durante el transcurso del encuentro, por ser ellas portadoras de significados, conceptualizaciones e interiorizaciones casi inconscientes de la percepción del mundo cotidiano del narrador que las utiliza y de la cultura en la que se desenvuelve.

3.8 Un enfoque de proceso y una tendencia humanista-terapéutica.

Cuando se habla de intervenir en la familia, no es adecuado hacerlo desde una perspectiva técnica, despersonalizada y técnica, pues son adultos y como tales poseen una experiencia de vida y un conocimiento que les ha sido útil hasta ahora y que no puede ser ignorada (Domingo, 2000). En cambio se apuntan como válidos referentes las propuestas de asesoramiento de procesos (Escudero y Moreno, 1992) –emanadas del movimiento de mejora de la escuela desde la perspectiva de la autonomía de éstos y de la formación en centros, del asesoramiento psicopedagógico– desde el constructivismo (Monereo y Pozo, 2005; Fernández, 2005), o de las ideas de terapia dialéctica basada en la fuerza del compartir la palabra para crear conciencia, o aprendizaje dialéctico/dialógico. Las familias son competentes para las funciones que deben cumplir, lo que ocurre es que por diversas circunstancias y eventos, se encuentran atrapadas por vendas que les impiden ver, por sí solas, su condición. Los profesionales, por tanto, no tienen las soluciones, sino que se sumergen en la vida familiar para hacer emerger

capacidades y posibilidades que este entorno puede poner en práctica (Peñafiel, Fernández, Domingo, y Navas, 2006).

De lo que se trata es de crear un clima de interacción que permita la mejora de la comunicación y donde surjan ideas creativas de acción educativa, compromiso, capacidades y sentido. Para ello, Blas y otros (1995, en Peñafiel, Fernández, Domingo, y Navas, 2006) nos proponen que se favorezca el distanciamiento de los padres con respecto a la problemática de sus hijos, centrar con ellos sus expectativas, intereses y posibilidades, generar opciones y decisiones compartidas mediante la definición de propósitos, estableciendo metas y compromisos personales, concertando unas normas y canales de comunicación desde la aceptación, la empatía y la valoración de las aportaciones con la idea de seleccionar y consensuar las ideas que parezcan más pertinentes a padres y asesor.

El asesor para trabajar con padres ha de asumir un enfoque curricular como asesor en procesos de desarrollo (Domingo y cols., 2001), compartiendo y creando capacidades, ayudando a comprender y buscar sentido, a resolver colectiva y dialécticamente los problemas, que facilita los procesos de trabajo cotidiano como padres y como mediador entre el conocimiento técnico que posee y el práctico de los propios padres. Su labor no puede ser burocrática. El programa ha de inscribirse en la propia historia de vida de esa familia, cuidando el proceso de planificación en el que participa activa y significativamente la familia, y que está abierto al seguimiento, la reformulación y debate en el transcurso de cualquiera de sus fases de desarrollo.

Todo proceso de intervención necesita de su tiempo. El poner la maquinaria en funcionamiento y saber esperar hasta comprender es una de las virtudes que ha de tener un terapeuta familiar. De este modo Ausloos (1998) habla de un tiempo de crisis, en el que la familia necesita ser oída, sentir la disponibilidad y cercanía del profesional... y un tiempo para cambiar. El cambio necesita su tiempo, no es

un proceso estandarizado, cada uno tiene su tiempo y su dinámica, y no se puede transvasar de unos casos a otros. Todos han de dar lugar a poder observar, descubrir la posibilidad, experimentar el cambio y el activismo del profesional y las prisas no son buenas consejeras, ya que los protagonistas y quien ha de tomar la decisión e iniciativa es la propia familia. Este autor propone dos postulados clave y una serie de recomendaciones, a modo de principios de acción profesional del terapeuta y asesor familiar, que nos parece de especial interés retomar en este punto:

1. *Postulado de la competencia*, por el que se devuelve a la familia su capacidad y descubrir sus posibilidades en lugar de considerar sus defectos. Lo que también supone el que a una familia no se le puede plantear más problemas que los que ella misma es capaz de solventar. Hay que graduar la petición de colaboración y de responsabilidad para no comprometer la acción ni el futuro.
2. *Postulado de la información pertinente*, que no es otra que la que proviene de la familia y que vuelve «elaborada» a ella. Lo importante no es que el terapeuta obtenga mucha información oportuna, sino que éste, una vez oída y comprendida, la ponga en circulación por el sistema familiar. Ese hacer circular la información no es otra cosa que *hacer descubrir a los miembros de la familia cosas que ellos no saben que saben sobre su propia realidad y relación*. Activar este proceso y vencer la fuerza de los hábitos y los juegos psicológicos de «no diálogo» es lo difícil, una vez puestos en situación de contar historias, de decir, de opinar, de compartir información, etc., es dejar jugar el tiempo y que vayan aflorando y compartiendo cuestiones.
3. *Otras recomendaciones*:
 - *Pasar del tiempo inmóvil del diagnóstico al dinámico de la evolución potencial*. Ver cada situación como parte de un proceso histórico y contextual sujeto a evolución e interrelación con otras cuestiones. Es un

error el centrarse demasiado en la identificación de una serie de características y tipologías que definen a determinados estadios de los padres ante la discapacidad de algunos de sus hijos. Tampoco pueden ser ignoradas. La cuestión estriba en «*no morir en el diagnóstico*» y actuar con miras, despegándose de las tipologías y generalidades y abordar una comprensión concientizada capaz de movilizar para la acción productiva.

- *Intentar «no saber»*, puesto que el deseo de profundizar y conocer de los profesionales, a menudo llega a impedir que sean las propias familias las que se den cuenta de lo que les sucede y que se reapropien de sus vidas (ahora ya con sentido).
- *No centrarse sobre los contenidos, sino sobre los procesos*. La presencia de un signo de alarma en la familia no significa que nos encontremos necesariamente frente a una dificultad grave, como tampoco se debe cometer el error de dejarse llevar por la inmovilidad y el miedo y demorar un diagnóstico en profundidad de la situación, pensando que el tiempo va a resolver el problema.
- *Salir de la impaciencia terapéutica*, de querer forzar las máquinas y de no respetar los tiempos de cada familia para cambiar. Una cosa obvia, puede no serlo tanto o no ser oportuna en ese momento del proceso de desarrollo. El profesional ha de (a) darse tiempo para permitirles comprender, más que para transmitirles su comprensión de la situación; (b) dejarles aprender a asumir la responsabilidad, más que ser ejecutores de ideas externas; (c) estar abierto a lo previsible y a propio proceso, más que controlar todo; (d) ofrecer tiempo para que emerjan (por iniciativa propia o inducida) auto soluciones, puedan experimentar antes de decir y, sobre todo, comprometerse con el futuro.
- *Las familias no son resistentes, sino prudentes*. Las familias que llegan a un profesional, posiblemente, hayan intentado ya mil soluciones y tentativas de superación de la situación, unas fallidas y otras no tanto,

por lo que tienen razones para no lanzarse al primer cambio que se les proponga sin un tiempo para asimilarlo, contrastado y valorarlo... incluso, después de ello, muchas veces tienen motivos para estar temerosos y el terapeuta *debe aprender a esperar en el mejor y más profundo sentido del término*. Esperar en el sentido de respetar los procesos internos de la familia y dar tiempo al tiempo para que el proceso sea de la propia familia y no debido a un agente externo y puntual, que terminará por dejar de actuar y con él morirá el cambio. También ese «saber esperar» es un sabio cambio de manera interna, para que sea el propio sistema familiar el que diga *lo hicimos nosotros*.

A ellos habría que sumar la perspicacia del asesor familiar, puesto que como plantea Vega (1999) “no se puede olvidar que en pocos casos la satisfacción de los padres, puede responder a la falta de expectativas de los mismos, tanto por la falta de inquietudes como por la carencia de formación, valorando sobre todo el que su hijo está atendido” (p. 339) y con ello se cubren sus necesidades. El aceptar y seguir la corriente al asesor no es sinónimo de estar de acuerdo, entender o ser capaces de comprometerse. El compromiso, el sentido, asumir la responsabilidad y la capacidad de trabajar colaborativamente con otros es fruto de un proceso complejo en el tiempo, que ha de seguir necesariamente sus propios pasos y que hay que estimular pero sin excederse.

3.9 A manera de conclusión

A lo largo de este capítulo se recupera la visión de diversos autores en torno a las condiciones emocionales, cognitivas y de socialización que caracterizan a los padres del NNEE. Ubicarlas dentro del contexto familiar y promover los ajustes necesarios que lleven a una adaptación y acción constructiva constituyen las acciones importantes que sería deseable desarrollara todo profesional que intervenga en este ámbito como un apoyo. Si bien no se desconoce la notable

influencia de la terapia clínica como un recurso necesario en el acompañamiento para estos padres no se descarta la influencia que el psicólogo desde una perspectiva psicopedagógica puede desarrollar en esta adaptación mutua entre padres y el NNEE. Las estrategias, pasos y formas de actuación del psicólogo se aprenden y se asimilan a través de su formación: Resulta más significativo y adquiere una connotación favorable cuando el psicólogo en formación aprende en contextos situados, en procesos de formación en la práctica que le permiten objetivar y concretar alternativas de solución de problemas en y para la comunidad (en una mediación de significados y saberes culturales), a la par de verse favorecidos sus procesos de aprendizaje.

Bajo esta perspectiva se ha ido consolidando la línea de trabajo que constituye la esencia de este reporte de experiencia profesional. Construir una modalidad de intervención psicopedagógica para atender a los padres de NNEE adquiere un significado diferente cuando se fijan dos metas importantes:

- a) Por un lado, bajo mi experiencia profesional como docente, se favorece el aprendizaje práctico en escenarios reales (contextos situados), lo que implica promover en los alumnos el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en torno a un campo de conocimiento y temáticas específicas.
- b) Sin embargo, la acción de problematizar la realidad y ofrecer soluciones viables y pertinentes a la comunidad signan el conjunto de procesos de formación del psicólogo bajo este enfoque de enseñanza. Aún más, la actuación e intervención ética y responsable de los estudiantes de psicología en relación con los usuarios de los servicios que se ofrecen en los escenarios es otra de las metas a alcanzar en su proceso de formación.
- c) De esta manera la construcción de una modalidad como la que se presenta en este documento requiere de un sustrato teórico de referencia pero sobre todo de que los estudiantes adquieran un compromiso y adopten una

postura con respecto a una línea de trabajo. De manera dual mi compromiso como docente surge en favorecer los aprendizajes que paulatinamente se irán negociando y construyendo en los estudiantes pero siempre atentos a las necesidades de la población.

Por tanto, se considera necesario reconocer una plataforma analítica que permita identificar la importancia de la formación del psicólogo y, más específicamente, del psicólogo educativo en lo referente al practicum y su expresión en el conjunto de actividades profesionales que desarrollará a futuro. Este tema se abordará en el siguiente capítulo.

|

CAPÍTULO 4. LA FORMACIÓN PRÁCTICA UNIVERSITARIA DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA. EL CASO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

La experiencia profesional derivada de mi actividad docente ha requerido de reconocer el papel esencial que juega el director de una línea de trabajo y, por otro lado, el de los colaboradores. De tal manera se hace necesario partir de un marco que permita explicar la existencia de estos dos actores en un proceso de formación en la práctica, en la que confluyan los intereses de alumnos y profesor, con la finalidad de garantizar un desempeño adecuado de ambos y favorecer los servicios brindados a la comunidad.

Por esta razón, es imprescindible identificar las bases filosóficas, didácticas y de explicación que el modelo de formación en la práctica aporta para comprender la indisoluble relación teoría-práctica en la trayectoria académica del estudiante de psicología.

Así, mi actividad docente se fue perfilando al construir una modalidad de atención a padres de familia de NNEE acotada por este modelo de formación el cual me permitió que, durante periodos anuales, dirigiera a estudiantes de psicología para desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes en torno a este tema de interés.

4.1 Las condiciones de la enseñanza práctica en la psicología. Breve semblanza

Como marco de referencia para comprender los alcances y limitaciones de la enseñanza práctica que se ofrecía en la Facultad de Psicología y en otras Instituciones cabe resaltar que, en general, la currícula (según el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología 1971) se organizaba en torno a un tronco básico y áreas de formación en los últimos semestres. Casi en todos los casos, en diversos planes de estudio de algunas universidades, existe la división entre materias

teóricas y prácticas las que, en el tronco común, se ofrecían en laboratorios tratando de establecer una relación uno a uno entre la información teórica y el quehacer práctico (prácticas sustitutas o semiauténticas). Durante la trayectoria de formación en estas prácticas escolares el estudiante replicaba o aplicaba las leyes o conceptos de la psicología utilizando el método experimental. Esta condición aún se presenta en los planes de estudio de diversas universidades que ofrecen la Licenciatura en Psicología.

De tal forma, las prácticas escolares resultan en una adquisición poco significativa de conocimientos y procedimientos o habilidades requeridos por el psicólogo en su actividad profesional. Así, se destaca que la enseñanza práctica siempre ha ocupado un segundo lugar en la formación profesional ya que la desarticulación teoría-práctica se refleja en la poca relación temática y la incongruencia en el manejo temporal en que ambas se enseñan (Castañeda, 1999). Este aspecto resalta debido a que los egresados responden que no se fusionan adecuadamente estos dos elementos y se obstaculiza el desempeño adecuado del ejercicio profesional (Rosales, Mares y Saad, 1989) puesto que la enseñanza práctica es deficiente (Alcántara, Díaz y Vidal, 1989), los laboratorios son inadecuados o inexistentes e incluso faltan espacios curriculares donde los estudiantes puedan practicar los conocimientos y habilidades aprendidas en escenarios extraescolares (Castañeda, 1999; Carlos y cols., 2001). Esto genera que los estudiantes perciban que se les dota de "...un vasto acervo enciclopédico de hechos y conocimientos superfluos y de escasa relevancia social" (Preciado y Rojas, 1989, p.55) (Carlos, 2006).

Por tanto, se insiste en la necesidad de que nuestra disciplina debería de: "...enseñar a los alumnos a necesitar y, en consecuencia, a buscar, descubrir y generar conocimiento; no acostumarlos a "aplicar", a pensar el conocimiento de manera acabada" (Preciado y Rojas, 1989, p. 86).

4.1.1 Hacia una versión de las actividades prácticas en la formación del psicólogo

Las condiciones anteriores pueden ser el foco de alerta que manifieste la necesidad de albergar nuevas versiones de la formación práctica del psicólogo que, en términos generales, se podrían reflejar en las siguientes líneas:

- Una nueva visión redimensiona la enseñanza práctica y considera que, ya sea en las prácticas escolares simuladas o auténticas, exista una clara intención de promover el aprendizaje significativo. Bajo esta versión, las prácticas que se orientan a desarrollar habilidades en los estudiantes “in situ”, que van desde la problematización hasta los programas de intervención con la comunidad, ofrecen mayores ventajas para el estudiante en formación vinculándolo ampliamente a su realidad social y enfrentándolo a necesidades reales de transferencia del saber psicológico para resolver problemas, en escenarios denominados reales (instituciones escolares, del sector salud, etc). Tal es el caso del Sistema de Formación en la Práctica de la Coordinación de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología UNAM-CU que, desde hace 31 años, se creó en torno a cuatro objetivos básicos (Ávila, Delgado, Martínez y Moreno, 1996):
- Capacitar a los estudiantes en habilidades específicas que les permitieran desenvolverse en el campo de acción de la Psicología Educativa.
- Prestar un servicio a las comunidades necesitadas.
- Difundir y promover el trabajo del Psicólogo Educativo, dando una nueva imagen de él.
- Realizar actividades de investigación en el campo educativo. Dichos objetivos, con ligeras modificaciones, persisten en este Sistema, estableciéndose una relación entre servicio-docencia-investigación (Ávila, J.L. et al, 1996).

Para fundamentar esta modalidad se ha partido, en la revisión actual, de algunas de las experiencias ya existentes en las que la concepción de práctica ha sufrido una modificación orientada hacia las actividades desarrolladas en entornos o escenarios naturales.

Algunos de los supuestos psicopedagógicos de esta propuesta han sido reconocidos por Díaz Barriga Arceo y Saad (1996): a) la conformación de un proyecto curricular situacional (Díaz Barriga, 1993); la formación profesional apoyada en el denominado “práctico reflexivo” (Schön, 1992); c) la integración de actividades de intervención-servicio-investigación en escenarios naturales; d) la concepción del docente como mediador del aprendizaje bajo una modalidad tutorial. Un lugar importante en esta modalidad lo ocupa, por tanto, el enfoque de la cognición situada (Díaz Barriga Arceo, 2006).

Los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novatos) deben aprender en el contexto pertinente. Este planteamiento entra en franca oposición con aquél que privilegia las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (knowwhat) y el saber cómo (know how), y en donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Parafraseando a

Ausubel (1976), esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la limitación de los alumnos para transferir y generalizar lo aprendido.

Por el contrario, desde una visión situada, según Díaz Barriga Arceo (2006) se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Brown, Collins y Duguid, 1989, p.34). Además la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995). Por su parte Hendricks (2001) propone que, desde una visión situada, los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos de conocimiento. Se parte de la premisa que el conocimiento del experto, a diferencia del que posee el novato, no difiere sólo en la cantidad o profundidad de la información, sino en su cualidad, ya que es un conocimiento profesional dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico (aludiendo un tanto a las finalidades que, según Schön (1992), debería poseer el profesional reflexivo). Acorde con una perspectiva sociocultural, en un modelo de enseñanza situada resaltará la importante influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promueven un aprendizaje colaborativo o recíproco.

Cabe mencionar que, en contraposición al individualismo metodológico que priva en la mayor parte de las teorías del aprendizaje o del desarrollo, en esta perspectiva la unidad básica de análisis no es el individuo en singular ni los procesos cognitivos o el “aprendizaje en frío”, sino la acción recíproca, es decir, la actividad de las personas que actúan en contextos determinados. De esta manera, una situación educativa, para efectos de su análisis e intervención instruccional,

requiere concebirse como un sistema de actividad, cuyos componentes a ponderar incluyen (Engeström, citado en Baquero, 2002):

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- Reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad.

Lo anteriormente expuesto permite reconocer que, en la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje se entiende como el conjunto de cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002).

Evidentemente esta perspectiva ofrece mayores posibilidades para promover el aprendizaje significativo ya que, de acuerdo con Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz por aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

Esto no significa que se esté en contra de formas de enseñanza que incorporen la cátedra, la lectura de libros de texto o la demostración, sino que éstas se emplean en un contexto instruccional más amplio y sirven como herramientas de razonamiento. No obstante en los modelos de enseñanza auténtica lo central es lograr una actividad y relevancia social altas en la enseñanza. Por otro lado, el papel del docente no se restringe a crear “condiciones y facilidades” sino que orienta y guía explícitamente la actividad desplegada por los alumnos.

Considerando los modelos instruccionales derivados de los estudios en cognición y aprendizaje situados se puede afirmar que se está desarrollando un enfoque de enseñanza situada. De acuerdo con Daniels (2003) se recuperan diversos postulados de la corriente sociohistórica y de la teoría de la actividad, así como propuestas socioculturales referidas a los modelos de construcción del conocimiento basados en lo que este autor denomina “modelo del equipo de investigación científica” y “modelo del aprendizaje artesanal”. Así, destacarían el aprendizaje cognitivo (Rogoff, 1993), la participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991), la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984), la construcción colaborativa del conocimiento, las comunidades de aprendizaje y la alfabetización tecnológica (Scardamalia y Bereiter, 1991; Daniels, 2003) (Díaz Barriga Arceo, 2006).

En este marco ubicamos algunas de las posibles estrategias de enseñanza que hoy acaparan la atención de la cognición situada. Como podrá verse a continuación, algunas estrategias se han desarrollado y trabajado desde varias décadas atrás (i.e. la enseñanza experiencial, el método de proyectos o el análisis de casos). Lo que reviste interés es cómo están siendo reconceptualizadas desde esta perspectiva situada y sociocultural, y son objeto de investigación e intervención en el campo de la enseñanza.

Es preciso aclarar que, por estrategia de enseñanza o docente, entendemos los procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

A continuación destacamos las estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento del estudiante en contextos o escenarios reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación de prácticas sociales auténticas de la comunidad.

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (case method).
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio (in-service learning).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Tal vez resulte una obviedad, pero varias de estas estrategias suelen combinarse en la práctica o encontrarse en la literatura como clasificaciones integradas de las mismas. Por ejemplo, Mc Keachie (1999) tomando como sustento la teoría de John Dewey (“toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia”) engloba bajo el rubro de “aprendizaje experiencial” aquellas experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales, institucionales) que permiten al alumno: enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y

construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción; reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas. En este amplio espectro, incluye al aprendizaje basado en el servicio, los internados (internships), el trabajo cooperativo en empresas y negocios, y la participación del estudiante en tareas auténticas de investigación (para mayor información sobre otras experiencias relacionadas consultar Díaz Barriga Arceo, 2006).

Evidentemente la relación de las propuestas mencionadas al inicio de esta introducción sobre la formación de profesionales en escenarios reales tiene un sustento sobre el cual aún se puede explorar con mayor detalle y, sobre todo, reconocer que éstas de hecho cobran valor y son acordes con los postulados vigentes de nuestra Universidad, razón demás por la cual pueden ser consideradas como un recurso invaluable para recuperar la formación del alumno y hacer valer su trabajo comunitario a través de las prácticas in situ o escenarios reales.

4.1.2 A manera de conclusión

Los planteamientos anteriores, con respecto a la actividad del alumno y del docente, sirven de plataforma para acotar el conjunto de acciones que, como docente de prácticas, he desempeñado en las actividades reportadas en el presente trabajo. El conjunto de actividades que he desarrollado se han dado desde mi participación como docente de prácticas en el Sistema de Formación en la Práctica, de la Coordinación de Psicología Educativa, de la Facultad de Psicología de la UNAM

Desarrollar acciones de formación práctica de alumnos ofrece un reto, sobre todo cuando ésta se genera en contextos situados. En este proceso didáctico destaca la labor de tutoría y acompañamiento con el aprendiz novel ya que implica la utilización de estrategias que llevan a un paulatino acercamiento a ese conjunto

de saberes de la comunidad, desde las acciones de detección de necesidades hasta la puesta en marcha de programas de intervención. No se descarta la necesidad de ofrecer todo un conjunto de involucramiento con estrategias que le permitan al estudiante el acercamiento a los padres de familia y que derivarán en los proyectos de los cursos-talleres dirigidos a esta población.

Asimismo, modelar y moldear las estrategias de intervención requiere de establecer una sintonía de saberes y habilidades que derivan en una relación socio-afectiva y cognitiva con el alumno que me ha permitido facilitar el proceso de elaboración de los cursos-talleres como modalidad de intervención con los padres de familia. De esta manera establezco convenios informales con los alumnos que les permiten apropiarse de la orientación de esta línea de trabajo y que ofrece las condiciones para que, a la par con un proceso de formación académica, alcance los niveles de satisfacción de ésta y redunde en una intervención comunitaria en la que como aprendices sean capaces de reconocer los niveles de efectividad de las acciones como una práctica social.

Elevar los niveles de intervención, en los que se consideren los estándares disciplinarios y éticos para el conjunto de las actividades para los alumnos que he formado, han derivado en la elaboración de trabajos de titulación o producción de materiales de divulgación diversos que estimulan su participación en la línea de trabajo aquí presentada. Esta condición me permite ofrecer en el presente trabajo una muestra de los programas de intervención psicoeducativa generada por los alumnos que se han integrado a la línea de trabajo, bajo mi dirección, y que se revisarán en el capítulo 7 de este documento.

CAPÍTULO 5 EL CURSO-TALLER PARA PADRES: UNA MODALIDAD DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

5.1 Antecedentes

En el capítulo 3 se ha hecho un recorrido por las vertientes socio-afectivo/cognitivas que constituyen la piedra de toque del trabajo con padres. Las diferentes condiciones de los padres, los estados emocionales por los que atraviesan los progenitores de la población infantil con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad y, finalmente, el conjunto de aproximaciones que permitirían un abordaje profesional desde la psicología, resaltan la idea de que existe mucho por hacer en este campo.

Como parte de este quehacer reflexivo y práctico es que se han generado diversas propuestas de trabajo o formación de padres. Bajo este marco se circunscribe la modalidad que, a lo largo de mi experiencia en diferentes instituciones que atienden a niños con discapacidad, se ha desarrollado con la denominación de Curso-Taller. A continuación se presentan las especificidades de esta modalidad y sus consiguientes implicaciones en el campo de la atención a la población parental.

5.2 Fundamentos del trabajo con padres

Actualmente existen suficientes evidencias para fundamentar la importancia del trabajo con los padres de familia con el fin de promover el bienestar y desarrollo de los niños; sin embargo, a pesar de que se reconoce la importancia de los primeros años de vida y el rol de la familia, son pocos los programas que, de manera explícita, buscan apoyar a la familia para mejorar sus conocimientos y habilidades para la crianza y educación de sus hijos (Linares, 1992).

A lo largo de este capítulo abordaremos brevemente el origen, programas y modelos del trabajo con padres, consideraciones pedagógicas, así como las características del profesional que dirige dichos programas.

Para iniciar diremos que de manera general la educación de los padres puede definirse como una actividad voluntaria de aprendizaje por parte de éstos, que se esfuerzan por cambiar la interacción que establecen con sus hijos y que están orientadas a fomentar aquellos comportamientos que juzgan como positivos, o a reducir a aquellos otros juzgados como negativos (Fernández, 1997).

Específicamente, la formación de los padres es definida por Villa (2001), como un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres, que tienen como objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar prácticas existentes, con el objeto de promover comportamientos en los hijos y las hijas que son juzgados positivamente y erradicar los que se consideran negativos. Dicha formación pretende el aprendizaje explícito, por parte de los padres, de contenidos específicos, que aborden el desarrollo infantil y les ayuden en la mejora de las prácticas educativas concretas, o en la adquisición de determinadas habilidades, aumentando su confianza y autoestima, logrando así introducir cambios sociales en la comunidad y en cada uno de sus miembros, cumpliendo con la función preventiva.

5.3 Orígenes del trabajo con padres y sus tendencias en México.

La formación de los padres se remonta a las sociedades más primitivas, en las que las creencias y costumbres sobre cómo criar a los niños se transmitían oralmente., Mucho tiempo se pensó que no existía ninguna necesidad de que los padres contaran con una preparación u orientación para poder educar a sus hijos, pues se estimaba que era una cuestión de sentido común, de tradición o instinto y que con esto era suficiente (Isambert, 1975). Al llegar a la edad media, la

educación de los niños era llevada por las familias de una forma particular, o se realizaba mediante las relaciones maestro-aprendiz.

Históricamente se marca el origen formal del trabajo con padres en Estados Unidos y Francia, ya que iniciaron de manera sistemática su organización. En 1909 en Francia se fundó una escuela para madres. En 1910 se editó la revista *Education* dirigida a los padres en este mismo país. Para 1928 la Sra. Veriné creó la primera Escuela para Padres en el mundo que surgió como una necesidad de dar confianza a los padres en lo que respecta a su desempeño en función educativa, así como la necesidad de tener un mejor conocimiento del niño; en un esfuerzo para conciliar los principios antiguos de la autoridad paterna con las ideas de la autonomía personal del niño y la conciliación de los métodos tradicionales de la enseñanza moral con los métodos activos de formación personal. En 1930 la escuela de padres francesa publica su primer libro “L’ enfance”, en cuyo prólogo, la señora Vérine defiende la necesidad de trabajar y apoyar a los padres.

En Estados Unidos, en el año de 1815, se creó la Asociación de Madres de Familia. Para 1832 se editó la primera revista dedicada a la educación familiar de los hijos con el nombre de Mothers’ Magazine. En este mismo país en 1834 surge una nueva publicación llamada Mothers Assistant y para 1840 nace la revista Parents Magazine, cuyo nombre se haría celebre al superar, en los años cincuenta, el millón de lectores y a la cual se añadieron recientemente Mothering, Parenting, Children y Child Education (Cuadernos de pedagogía, 1991, p. 18).

En 1897 se celebró en EUA el Congreso Nacional Parents-Teachers, y para 1923 la fundación Rockefeller apoyó la creación de formar especialistas en la educación de los padres y, con su apoyo, la Asociación Americana para el Estudio del niño, fundó el Consejo Nacional para la Educación de los Padres. Más recientemente,

en el año de 1955, el Instituto de Pedagogía de la UNESCO distribuyó un cuestionario referente a la educación de los padres, cuestionario en el que la mayoría de los países indicaron que efectivamente la educación de los padres les interesaba y que era practicada en sus respectivos países, a través de diversas actividades como cursos, talleres, conferencias, etc. En este mismo año la Organización Mundial para la educación preescolar colaboró con la UNESCO con la finalidad de estudiar la educación de los padres (Isambert, 1975).

Aún con ello, la educación de los padres no fue un terreno fácil de abordar (como en México), debido a que como lo menciona Barcena (1988, en Gallardo, 1999), a pesar de los esfuerzos por brindar este tipo de actividad complementaria, era todavía poco común y los cursos para padres eran muy escasos.

Bastante tiempo después y reconociendo los esfuerzos dispersos que en México se hacían para atender a los padres, se llevó a cabo, en mayo de 1998, el Primer Encuentro de Instituciones que trabajan con Padres de Familia, donde se dieron a conocer aportaciones realizadas por instituciones mexicanas en materia de educación de los padres - patrocinado por ECCA de México, Universidad Panamericana, Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Nueva Vida, Universidad Pedagógica Nacional, entre otras - (Gallardo, 1999). Dentro de dichos trabajos, se dieron a conocer algunas temáticas que, a través de la experiencia, se ha comprobado que son muy importantes en el trabajo con padres de familia (la comunicación, los estilos de crianza, el establecimiento de límites y el facilitar un vínculo afectivo, entre otros).

En México la educación familiar, según Bañuelos y Verdiguél (2003, en Bahía, Magaña y Monroy, 2004), se encuentra en un estado embrionario, puesto que la investigación educativa y las actividades en el ámbito, son pocas además de encontrarse dispersas e indefinidas. A pesar de ello, ya no es puesta en tela de juicio la importancia del trabajo educativo con la familia, en particular con los padres.

A partir de los diferentes esfuerzos realizados, se reconoce la necesidad de que los padres cuenten con una orientación para educar a sus hijos, además se llevan a cabo diferentes programas para lograr dicha tarea, demostrando los beneficios que se pueden obtener. Gracias a esto son más las instituciones en México que se encargan de impartir programas de educación o formación a padres. Algunas de ellas han sido, desde 1970, las vinculadas con la salud mental, el sector salud, la Secretaría de Educación Pública (Educación Inicial y Educación Básica), instituciones de Educación Superior, algunas radiodifusoras y televisoras, asociaciones de la Iniciativa Privada y asociaciones civiles diversas (Sánchez, 2007; Peralta, 2000; Patronato Nacional de Promotores Voluntarios, 1992; SEP, 1995; Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, 1998, Durán, 2008).

No obstante, los esfuerzos aún son dispersos y no existe conocimiento de la efectividad de las acciones emprendidas a favor de los padres de familia y, específicamente, de aquéllos de NNEE. Bajo estas condiciones se identifica una carencia de líneas de trabajo perfiladas con una orientación específica, una estructura definida y orientaciones adecuadas hacia temáticas acordes y derivadas de los intereses reales de los padres de familia en el ámbito de la integración. Tal respuesta podría ser ofrecida por la modalidad de los cursos-talleres para padres de NNEE que, por sus características y mi experiencia personal, se abre a la posibilidad de ser planeada de acuerdo a las necesidades concretas de los padres y considerando sus expectativas y condiciones particulares.

En cuanto a su estructura se identifican los formatos de amplio nivel, tales como las Escuelas para Padres, los cursos, las conferencias y charlas y, más recientemente, los manuales de amplia difusión y productos editoriales.

En cuanto a su estructura didáctica se reconocen básicamente aquéllos dirigidos por especialistas en temas diversos relacionados con patrones de crianza, estimulación socio-afectiva, desarrollo social y cognitivo. Generalmente se infiere el conjunto de intereses y necesidades de los padres y en cuanto a su participación se identifica aquélla que es receptiva y, en algunos casos mínimos, participativa y activa.

Reconocer los antecedentes históricos del trabajo con padres y su desarrollo en México ha servido como marco para buscar el sustento teórico-metodológico de los cursos-talleres para padres. Evidentemente la construcción de esta modalidad ha requerido, en mi experiencia profesional, la búsqueda de diversas perspectivas de intervención y atención a los padres de NNEE. Estos aspectos se detallan en los apartados siguientes.

5.4 Programas de trabajo con padres de familia

El trabajo con padres puede clasificarse o agruparse de diversas maneras dependiendo de sus metas, su formato y sus objetivos, (Cataldo, 1991). Complementariamente, la denominación programas de trabajo alude a una versión general de modalidades de abordar a los padres de familia bajo la óptica de considerar las diversas condiciones que prefiguran el conjunto de acciones a desarrollar: el papel del profesional, la concepción de los padres de familia, los recursos materiales existentes y la cobertura esperada de los servicios. A continuación se presentan aquéllos que, dentro una clasificación existente de programas (Cataldo, 1991), se acercan más a la modalidad de curso-taller para padres, que constituye el objeto de este reporte de experiencia profesional.

5.4.1 Programas de formación general de los padres

Estos programas se caracterizan por proporcionar información y asesorar sobre una amplia gama de temas de educación infantil. Se presentan y se debaten directrices sobre el desarrollo, el comportamiento, el aprendizaje y el cuidado de

los niños, normalmente en reuniones en grupo. En esta categoría también pueden colocarse materiales audiovisuales, como libros, revistas, periódicos, películas y programas de televisión.

El objetivo de estos programas es potenciar el desarrollo y el comportamiento de los niños, partiendo del supuesto de que los padres informados pueden enfrentarse mejor a las actividades y responsabilidades propias de la educación infantil.

El contenido de los programas depende de la entidad patrocinadora o de la formación previa del autor. Los temas principales tienden a ser acerca del bienestar general y el desarrollo normal del niño. En el contexto de los servicios sociales suelen destacarse las relaciones familiares dentro y fuera del hogar, junto con las responsabilidades propias de los roles, las diferencias culturales en las prácticas de crianza infantil y el empleo de servicios comunitarios. La integridad de la unidad que forma la familia es el centro típico de atención y de asistencia de los colaboradores sociales.

Las principales fuentes de información y asesoramiento para la formación de los padres son las autoridades de la salud mental, sobre todo los psicólogos del desarrollo y de la infancia y, recientemente, los especialistas en educación de la primera infancia. Su material se centra casi exclusivamente en el desarrollo socioemocional del niño y, en cierta medida, el crecimiento intelectual. Por tanto, la formación general de los padres está caracterizada por una serie de esfuerzos encaminados a asesorar, formar, informar y educar a madres y padres.

5.4.2 Programa de apoyo general a los padres

En este tipo de programas la orientación se dirige a ayudar a las familias para ofrecer a sus hijos entornos estables, educativos y sanos. Los materiales son elaborados por los propios padres y madres, son especialmente importantes como

recursos para otros . A través de estas actividades también se ofrece apoyo emocional y social. Los padres llegan a sentir que no están criando a su hijo en una situación de aislamiento, que hay personas y programas a los que se pueden acudir en busca de información.

Estos programas que están diseñados para facilitar las relaciones entre los padres mediante el ofrecimiento de recursos familiares y el fomento de un funcionamiento sano de la familia suelen ser independientes de cualquier entidad o escuela. Puede haber un coordinador que se encargue de los recursos, pero se espera que sean los propios padres quienes contribuyan de una manera significativa al diseño, el contenido y la dirección del programa. Los padres pueden basarse principalmente en la escuela, utilizando propuestas del personal docente o relacionadas con el programa de los niños. También pueden incluir contenidos relacionados con aspectos del hogar y de la familia y pueden organizar sus propios seminarios, reuniones o grupos de debate. Se espera que los resultados de estas actividades tengan un efecto positivo en el niño, en la familia y en la escuela (Cataldo, 1991).

5.4.3 Programas colectivos

Las reuniones en grupo es el formato más usado por la escuela y otras entidades. Entre los principales recursos empleados se incluyen artículos, manuales y libros, películas y cintas de video, conferencias por parte de autores reconocidos o profesionales y debates con otros padres cuyas experiencias ofrecen un marco para el conocimiento y la acción. La escuela suele ofrecer local y materiales para las reuniones, que pueden ser periódicas o no.

En los programas colectivos, la responsabilidad del profesionalista es principalmente de organización, aunque también incluyen el manejo de relaciones sociales como el empleo de dinámica de grupos o brindar breves consejos individuales. Evaluar las respuestas de los padres, el contenido y los métodos del programa también es

una responsabilidad administrativa del director del grupo. El profesional es quien dirige las reuniones. Cuando se emplean directrices o manuales específicos, las sesiones pueden ser bastante estructuradas y centradas. Estas responsabilidades están muy relacionadas con el papel de proporcionar una zona afectiva neutra, es decir, el profesional se sitúa aparte del grupo y de cada uno de sus miembros, y rara vez desarrolla alguna relación personal. La tarea consiste en facilitar, orquestar y mantener el buen funcionamiento del grupo sin participar como miembro. Los consejos y las propuestas suelen provenir de otros padres, a menos que el director sea un profesional experto.

En estos programas los padres pueden describirse como participantes receptivos, colaboradores implicados y enlaces con el hogar. Cuando los padres asisten a lecciones en grupo se espera que escuchen y participen prestando atención al material y compartiendo sus opiniones. Las discusiones incluyen trabajar con ideas e inquietudes, es decir, los padres deben hacer el esfuerzo de comprender los temas del programa y ser receptivos a la información que se examina. Se espera también que los padres trasladen ideas e inquietudes entre el hogar y el programa.

Los resultados esperados se centran en el aumento de la información, en realizar ajustes en las actitudes acerca de los niños y el aprendizaje y en el refuerzo de las redes sociales de los padres (Gaspar, 2005).

5.4.4 Programas de asesoramiento a los padres

La formación de los padres también puede conseguirse dentro de un marco de asesoramiento. Los programas de asesoramiento ofrecen una asistencia personalizada. Con frecuencia sólo un profesional calificado puede abordar discusiones sobre temas espinosos o necesidades muy concretas. También pueden usarse artículos y libros para ayudar a los padres a aprender acerca del

desarrollo general del niño, de problemas específicos o de opciones en cuanto a la crianza, la guía y la educación del niño que los padres pueden probar.

El profesional de estos programas trabaja directamente con los padres, mantiene registros y actúa de enlace entre la familia y la escuela. Su labor se centra en ayudar a los padres para que comprendan a los niños, y así les enseñen y les guíen con eficacia. El profesional es responsable de mantener registros de las evaluaciones, pruebas de los progresos y cualquier interacción importante con los miembros del personal o de la familia.

La tarea de los padres consiste en comprender sus propias actitudes y sentimientos respecto a sus hijos, sobre todo cuando están relacionados con ayudarles a ser más competentes. Se espera que los padres prueben algunas actividades con sus hijos y los miembros de su familia. En estos programas se exploran estrategias alternativas para la crianza infantil, incluyendo ajustes que hacen que los nuevos métodos sean eficaces tanto para los padres y los niños concretos. Los padres también reciben apoyo emocional y social independientemente del éxito que tengan en adquirir aptitudes y conocimientos (Cataldo, 1991).

La revisión de este esquema de clasificación de programas así como de las características de estos modelos, ofrece la posibilidad de retomar algunas líneas de acción derivadas de su descripción general. La modalidad de curso-taller para padres, objeto de este reporte, pretende promover en los padres la modificación de la estructura cognitiva y de los estados emocionales, necesaria para que éstos desarrollen patrones de interacción y crianza más adecuados con sus hijos. Se parte del precepto de que padres más informados pueden enfrentar más adecuadamente las funciones propias de la educación hacia sus hijos.

Evidentemente se reconoce la necesidad de los padres de compartir experiencias acerca de sus hijos con otros padres que se encuentran en condiciones

semejantes, aliviando la situación de la soledad que existe desde que su hijo es diagnosticado o se evidencia alguna discapacidad en éste. El formato de grupo y la posibilidad de que ellos reconozcan el curso-taller como un espacio para tales fines, aunado a la posibilidad de que se vean favorecidos sus representaciones personales acerca de sí mismos y de sus hijos, garantiza el crear un espacio como el de la modalidad de intervención objeto de este trabajo. Complementariamente se puede ver enriquecida la dimensión del desarrollo de habilidades y estrategias de actuación parental que les permita favorecer el entorno de integración escolar y social de su NNEE, al comprometerse en acciones que vinculan sus actividades cotidianas con su hijo para favorecer el proceso de rehabilitación o de desempeño escolar.

5.5 Modelos del trabajo con padres

Los modelos de trabajo con padres aluden a las maneras en cómo se establecen las relaciones entre éstos con los profesionales. Las interacciones, formas de expresar sus experiencias y la manera de compartirlas, son algunos de los aspectos que se concretan en estos modelos. Estos modelos de intervención, a su vez, complementan y concretan las maneras en que el profesional puede hacer válidos algunos de los planteamientos revisados en el capítulo 3, relacionados con las condiciones de un profesional que trabaja con los padres de NNEE, a fin de alcanzar las metas de informar, sensibilizar y desarrollar habilidades en esta población. La importancia de retomar estos aspectos radica en que ofrecen un entramado de concepciones que ha permitido delinear aquellas aportaciones más adecuadas en la construcción de la modalidad de cursos-talleres para padres de NNEE, tema de este documento, en el afán de ofrecer un servicio de apoyo más adecuado. Evidentemente la meta principal es proporcionar a los padres aquellas condiciones que lleven a los padres a favorecer el clima de estado emocional de la familia y a enriquecer el medio del NNEE que coadyuve en la adaptación e integración educativa de sus hijos.

5.5.1 Modelo de colaboración

Este modelo se basa en la orientación cognitivo social del aprendizaje en la cual los padres colaboran entre sí, con un enfoque constructivista, debido a que cada uno aprende de su propia experiencia y, a su vez, en concordancia con el modelo humanístico existencial, ya que el individuo va modificando su propia forma de actuar con base en elecciones o decisiones que va tomando frente a las situaciones que se le van presentando en su vida diaria (Webster-Stratton Herbert 1993).

En este modelo se trabaja activamente con las ideas y sentimientos de los padres. El profesional y los padres se perciben como seres iguales; es decir, no existe una jerarquía de papeles; el profesional no es visto como experto y ni el padre como un ser que no sabe y que necesita que le enseñen a hacer las cosas adecuadamente. En esta relación de colaboración el padre y el profesional comparten sus conocimientos y se respetan mutuamente en un ambiente de confianza y comunicación abierta.

Este modelo propicia en los padres la responsabilidad para desarrollar posibles soluciones (junto con el profesional), así como para incrementar sentimientos de confianza y auto eficiencia.

Plantea que es necesario adecuar los contenidos del programa o taller a las necesidades reales de participación de los padres procurando un horario flexible y un lenguaje apropiado a su nivel sociocultural y a sus valores; también demanda revisar constantemente si alguna situación o problema necesita de un análisis más específico y de mayor orientación a los padres. Desde este enfoque es importante que el escenario de trabajo esté organizado de manera tal que permita que los participantes se desenvuelvan cordial y abiertamente. La informalidad del ambiente ayuda a reducir el distanciamiento entre los participantes y ofrece un medio confortable.

Al iniciar el trabajo con los padres el profesional los invita a manifestar sus preocupaciones, sus expectativas y a establecer sus metas. Establece el papel que desempeñará y subraya la importancia de la participación activa de los padres en el análisis de sus problemas y en la búsqueda de una mejor solución.

Este modelo capacita a los padres partiendo del interés sobre sus propios problemas, proporcionando una retroalimentación apropiada en cuanto a sus aciertos (primeramente) y a sus fallas (posteriormente). Además se provee a los padres de herramientas o habilidades necesarias para propiciar relaciones positivas con todos los miembros de su familia.

El objetivo es que los padres desarrollen conocimientos, control y soluciones para hacer frente a los diversos problemas que tengan con su hijo. Implica la participación de los padres y del profesional para que los primeros adquieran habilidades para favorecer el desarrollo de su hijo y mejorar la relación y comunicación con él (Webster-Stratton y Herbert 1993).

Ahora bien, más allá de sus habilidades el profesional puede diferir en la forma como considera a los padres. Esta perspectiva complementaria ha sido importante en la atención a los padres y la formación de profesionales en este campo. Partiendo de la teoría de los constructos, la relación entre padres y profesionales se puede enunciar en tres tipos de modelos (Cunningham y Davis, 1999) que implican una relación diferente entre padres y profesionales.

5.5.2 Modelo de experto

Los profesionales usan este modelo cuando creen tener una mayor experiencia en relación con los padres. Asumen el control absoluto y toman todas las decisiones; seleccionan la información que creen importante para los padres y, asimismo,

solicitan sólo aquélla que consideran de vital importancia. Los padres sólo se tienen en cuenta en la medida en que son necesarios para llevar a cabo las instrucciones dadas por los profesionales en relación con sus objetivos. Se da escasa importancia a la consideración de los puntos de vista y los sentimientos de los padres, a la necesidad de una relación y una negociación mutuas y al intercambio de información.

Debido a la poca interacción, es frecuente que los padres sientan insatisfacción con el trabajo del profesional; además, este enfoque puede fomentar la dependencia en los padres, incrementar la demanda de los servicios profesionales y disminuir la capacidad de los padres para ayudar al niño, debido a su reducida confianza en sí mismos y a sus sentimientos de relativa incompetencia.

En definitiva, un peligro de este modelo al no solicitar las ideas y opiniones alternativas de los padres, es que los profesionales pueden considerar al niño desde un único punto de vista y descuidarle como un todo que está dentro de un entramado físico y social. Esto podría llegar a pasar por alto importantes problemas del niño y descuidar otros problemas que los padres experimentan. Asimismo es probable que se incremente la insatisfacción de los padres, al no cumplirse sus expectativas. Por las condiciones anteriormente expresadas, dentro de la modalidad de cursos-talleres expuesta en este trabajo, se considera totalmente inviable este modelo porque limita enormemente la posibilidad de favorecer el desarrollo de los padres y limita la posibilidad de generar en ellos la autoconfianza tan necesaria para desarrollar las acciones de autonomía tan necesarias en la integración educativa.

5.5.3 Modelo de transplante

En este modelo los profesionales creen que tienen experiencia, pero también reconocen la ventaja de recurrir a los padres. Reconocen que parte de su

experiencia, que anteriormente era exclusiva de los profesionales, puede ser “transplantada” al campo de los padres, en donde puede crecer y fructificar.

Abierta o encubiertamente, son los profesionales los que seleccionan los objetivos, tratamientos y métodos de enseñanza; sin embargo, se considera que los padres están dispuestos a ayudar a sus hijos, que se encuentran en buena disposición para hacerlo y que sólo necesitan conocer las técnicas que permitirán que el niño progrese, por tanto, los padres se convierten en una extensión de los servicios.

Ya que los padres realizan los procedimientos, el profesional depende de la información dada por los padres, por lo que es más fácil ver al niño de forma integral y situada, dentro del contexto de la familia. Este modelo confirma que la continuidad del contacto del niño con sus padres da mayor coherencia a las oportunidades de aprendizaje e incrementa las posibilidades de generalizar y mantener los progresos.

Para aplicar este modelo, los profesionales requieren la capacidad para instruir y para mantener una relación positiva continua con los padres. Un problema que puede darse es que los profesionales supongan que los padres forman un grupo homogéneo generando el riesgo de ignorar la individualidad de las familias. Es posible que los profesionales esperen que todos los padres cumplan automáticamente las instrucciones y sean competentes en las técnicas que se les enseñan. Asimismo, pudiera suceder que los padres no compartan los objetivos y valores del profesional, que no dispongan de recursos para realizar las tareas encomendadas, o bien, que la familia esté demasiado desorganizada para poder responder de la forma en que el profesional pretende. En consecuencia es posible que si se exige demasiado surja hostilidad, lo que puede ser devastador para la presentación de la ayuda necesaria. El profesional debe tener cuidado para adaptar los métodos para que así la familia no se encuentre sobrecargada (García, 2001).

5.5.4 Modelo de usuario

Este modelo ve a los padres como usuarios de sus servicios. Considera que éstos tienen derecho a decidir y seleccionar lo que crean apropiado para su consumo. La toma de decisiones se encuentra en los padres. El rol del profesional es ofrecer a éstos toda la gama de opciones y la información necesaria para que puedan hacer una selección, así mismo el profesional respeta a los padres y reconoce sus competencias y su experiencia, el profesional actúa como un asesor e instructor así como negociador dentro de las relaciones de mutuo respeto. Es responsabilidad del profesional escuchar y comprender los puntos de vista, metas, expectativas, situación y recursos de los padres y aportar alternativas que puedan ser evaluadas y que les ayuden a tomar decisiones realistas y eficaces; así como negociar en todas las etapas del proceso la toma de decisiones por parte de los padres.

En este modelo hay menos probabilidades de que el profesional trate a los padres como un grupo homogéneo o imponga un único enfoque como solución a las necesidades de la familia, o bien, dar por sentada la adecuación, justificación y eficacia de los servicios prestados.

El proceso de evaluación consiste en permitir expresar las necesidades de la familia y evaluar la medida en que son satisfechas.

El peligro de fomentar la dependencia y disminuir los sentimientos de confianza en sí mismos y competencia de los padres es reducido ya que sólo se puede operar con este modelo si se les trata como personas competentes.

En este modelo la fuerza del profesional no está totalmente determinada por su estatus profesional, sino por la eficacia a la hora de establecer los procesos de negociación y ayudar a encontrar soluciones. Al compartir sus técnicas con los padres, puede tener la sensación de que está renunciando a parte de lo que

definía su original estatus profesional, sin embargo, esto puede compensarse si reconoce que la capacidad de negociar y transmitir sus técnicas a los padres es un aspecto clave de su labor profesional.

Dado que el modelo hace hincapié en una comunicación abierta, precisa y en ambas direcciones, tanto profesionales como padres conocen mejor las expectativas del otro. Esta estrecha correspondencia entre satisfacción y expectativas nos lleva a predecir que la aplicación de este modelo producirá altos niveles de satisfacción y seguimiento de las alternativas (Cunningham y Davis, 1999).

La revisión de los tres modelos se hace con el afán de soportar teóricamente la modalidad de curso-taller para padres, bajo la óptica de identificar las formas de interacción entre los padres y de ellos con los profesionales. Se adopta la idea de la necesaria interacción participativa de los padres y colaborando con el profesional en el alcance de las metas de desarrollo socioemocional, cognitivo y familiar de los padres que resultará en mejores niveles de adecuación del desarrollo del NNEE. La modalidad de curso-taller para padres recupera elementos del modelo colaborativo en esencia, rescatando el alcance de la satisfacción socioemocional, para emerger en una mayor participación y satisfacción de los progenitores. No obstante, mi experiencia ha llevado a trascender, asimismo, del modelo del experto y encontrar una zona más confortable en el del transplante. Difícil, aunque deseable, sería alcanzar el modelo del usuario en esta línea de trabajo que actualmente continúo, ya que lo más adecuado sería, además de establecer relaciones de participación de mayor horizontalidad entre profesionales y padres, promover que éstos regulen acciones de mayor autonomía y estabilidad personal y sentimientos de ser competente en su rol parental. Trascender a un modelo de usuario se considera aún difícil en esta modalidad dado que hemos encontrado limitaciones en la población para desarrollarse de manera autónoma, sin orientación del profesional, así como de orientar adecuadamente los procesos que los llevarían a regular sus acciones con

respecto al NNEE, con eficacia en los temas que se han abordado en los diferentes cursos-talleres. Influyen en esta situación aspectos vinculados con los estados emocionales recurrentes por los que atraviesan los padres del niño, que deben ser apoyados por el profesional, así como las mismas representaciones que se tienen culturalmente del apoyo psicológico (dificultad de los padres para documentarse acerca de los contenidos disciplinarios que son brindados en los diferentes programas y que “solamente domina el psicólogo”, según comentarios de los mismos participantes en esta experiencia). Destaca aquí la experiencia que hemos tenido en cuanto a la necesidad de la asesoría y facilitación que se delega al profesional.

Evidentemente una de las limitantes ha sido la falta de experiencia de los alumnos que colaboran conmigo. Desde mi trabajo docente se requiere una intensa labor en cuanto a formar a los alumnos inscritos en el Sistema de Formación en la Práctica, en el programa y línea de trabajo bajo mi conducción ya que las habilidades de los estudiantes para establecer vínculos empáticos, negociar alternativas de solución con los padres y sobre todo favorecer un clima emocional adecuado al compartir sus experiencias (bajo un conjunto de sesiones expresamente diseñado con una temática específica) son aspectos que se han favorecido poco en su formación previa como psicólogos. Se requiere reestructurar los conocimientos del estudiante de psicología y promover cambios en sus actitudes y habilidades al trabajar con una población, en un contexto situado, para que se integre a las condiciones y significados culturales que subyacen al grupo social objeto de intervención.

Es decir que el trabajar con los padres de familia requiere reunir una serie de elementos, en profesionales o estudiantes, que les permitan diseñar, implantar y evaluar los cursos-talleres. Por esta razón, a continuación se revisarán algunos de los aspectos pedagógicos a considerar antes de intervenir en una comunidad y, específicamente, al trabajar con padres de familia.

5.6 Fundamentos pedagógicos del curso-taller para padres de nnee.

5.6.1 Generalidades y definición básica

Es importante mencionar que algunas alternativas de Trabajo con Padres pueden resultar muy extensas respecto a la cantidad de temas que abordan, los cuales van desde el desarrollo prenatal hasta temas asociados con la conducta del niño, entre muchos otros. Esto origina que la manera en que éstos se aborden sea muy general y que los objetivos resulten muy amplios.

A este respecto, Linares (1992) considera que el trabajo con padres puede resultar más eficaz si se trabaja sobre temas concretos en forma de taller, en vez de dar conferencias o pláticas sobre temas generales, ya que se ha observado que la discusión en grupo, seguida de acciones sencillas entre una sesión y otra, ayuda a mantener la motivación y a afirmar los conceptos planteados en cada reunión.

Por tanto, aun cuando la modalidad aquí presentada retoma diferentes aspectos del trabajo con padres ésta adquiere una connotación propia ya que resulta en una opción más flexible, los temas se pueden ajustar a las necesidades de los padres y comprenden un menor número de sesiones. Destaca el hecho de que los padres son considerados bajo una perspectiva holística y dual (en tanto adultos y en su rol parental), sin segmentar sus cualidades socio-afectivas y cognitivas. En la experiencia aquí reportada, estas mínimas condiciones, aunadas a la relación horizontal y dialógica fluida, ofrecen la posibilidad de una participación activa del padre y que se vea motivado para participar en correspondencia con las inquietudes de los demás interlocutores, afines pero no homogéneos en sus intereses.

Partiendo de estas consideraciones generales he elaborado una definición de curso-taller, dentro de esta línea de trabajo, que permita abordar los lineamientos de planeación didáctica de esta modalidad. Un **curso-taller** se puede definir como una expresión de educación no formal que ofrece un espacio de interacción entre padres en el que, con el apoyo de un especialista, se abordan un conjunto de contenidos sistematizados y jerarquizados para construir alternativas de solución a problemáticas específicas, bajo relaciones dialógicas de acompañamiento con otros en similares condiciones de necesidad de apoyo.

La cuestión de la temporalidad es un aspecto importante de resaltar ya que al tener sesiones específicas con temas delimitados previamente cada semana, en jornadas semanales de 1 hora, permite que los padres reflexionen y actúen en casa de acuerdo con los contenidos abordados en el curso-taller (el curso-taller no excede más allá de las 15 sesiones). El punto nodal se refleja en los fines de esta modalidad que básicamente son: alcanzar niveles más adecuados de sentirse competente en su rol parental y consigo mismo, así como promover, a través de su mediación, un mejor desempeño e integración a la sociedad de su hijo con NEE y, finalmente, promover niveles adecuados de bienestar personal y familiar del progenitor.

De esta manera, algunas de las condiciones básicas que se requieren para la implantación de un curso-taller parten de considerar las necesidades de la población a la que va dirigida esta modalidad, las condiciones del servicio ofrecido y el conjunto de interacciones psicoeducativas que darán forma a las propuestas emanadas desde esta aproximación. Algunos de estos aspectos serán revisados a continuación:

5.6.2 El curso-taller y la andragogía

Un primer punto es que, al trabajar con padres de familia, nos sumergimos en la educación para adultos que se refiere a las acciones dirigidas a las personas

mayores de quince años y puede ampliarse a todas las intervenciones que estén enroladas con un proceso educativo, formal o no formal, en cualquier nivel del sistema educativo. Al respecto es que se crea el término andragogía que se usa para designar a la ciencia de la formación de los adultos.

El modelo andragógico de la educación (Knowles, 1980) supone que el aprendizaje es un aspecto normal de maduración del individuo, que le permite incrementar su habilidad para dirigirse a sí mismo: los profesores tienen la responsabilidad de fomentar y cultivar la habilidad del adulto para auto dirigirse. Éste modelo se centra en las experiencias de los participantes para obtener soluciones satisfactorias. Supone también que en el educador recae la responsabilidad de crear las condiciones y proveer los instrumentos y procedimientos para ayudar al aprendiz a desarrollar y aplicar los conocimientos y habilidades que necesita. De acuerdo a este modelo deben cumplirse ciertas condiciones (Knowles, 1980):

1. Clima de aprendizaje: el adulto ha de estar cómodo, el lugar y el mobiliario deben ser confortables, el espacio estar ordenado informalmente y tener buena acústica e iluminación. El clima psicológico ha de facilitar que el adulto se sienta aceptado, respetado y apoyado; por lo tanto, debe existir un espíritu de igualdad entre el profesor y el estudiante. Éste modelo requiere que se reconozca al adulto por su nombre y sus valores como individuo único.
2. Diagnóstico de necesidades: la andragogía hace énfasis en un proceso de autodiagnóstico de necesidades de aprendizaje. Para lograr esto se requiere:
 - Construir junto con el aprendiz un modelo de las competencias y características requeridas para llevar a cabo un desempeño ideal.
 - Proveer experiencias de diagnóstico, a través de las cuales los aprendices puedan evaluar sus niveles presentes de la competencia.
 - Ayudar al aprendiz a medir la diferencia entre sus habilidades presentes, sus sentimientos y la distancia entre quiénes son y lo que les gustaría ser.

3. La planificación de procesos. El aprendiz participa activamente en la planeación de su propio aprendizaje. Los profesores sirven como guías de los adultos para la determinación de procedimientos y contenidos.
4. Conduciendo experiencias de aprendizaje; la práctica andragógica concibe a la transacción enseñanza-aprendizaje como una responsabilidad mutua entre aprendiz y el profesor.
5. Evaluación del aprendizaje: la teoría andragógica propone un proceso de auto evaluación, mediante el cual el profesor ayuda al aprendiz a evaluarse a sí mismo, acerca de sus progresos sobre sus metas educativas. El aprendiz debe conocer las habilidades que desea adquirir y desarrollar para plantearse objetivos de trabajo y después analizar hasta qué punto ha logrado cubrirlos; es importante que el profesor retroalimente al aprendiz sobre su desempeño durante su aprendizaje.

Con respecto a la intervención comunitaria, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2001) propone trabajar bajo el modelo Indagativo-participativo, ya que afirma que para poder lograr que los padres permanezcan y participen en los grupos de trabajo comunitario se necesita conocer, por principio, cuáles son sus intereses, y que aquello que aprenden les sea útil y puedan aplicarlo en la vida cotidiana de inmediato, en sus propias condiciones. Los objetivos de este modelo son:

- Identificar las áreas de interés, necesidades a atender y problemas a solucionar.
- Promover lo necesario para generar cambios en las actitudes de los padres y adultos de la comunidad.

Este modelo se construye a través de dos etapas: la denominada **indagativa**, que se realiza a partir de la identificación de necesidades de la comunidad, recopilación de información necesaria para comprender las necesidades

educativas de las comunidades y, finalmente, ofrecer soluciones a las necesidades.

La segunda, denominada **participativa**, requiere que la gente de la comunidad y los padres del grupo del trabajo se involucren en las tareas. En esta fase del modelo, para promover la solución de estas necesidades, es indispensable elaborar un plan de acción que incorpore las opiniones de los integrantes de la comunidad y los padres; impulsar cambios graduales, de pequeña escala pero de impacto significativo, analizar los impactos y efectos del programa tanto en los participantes como en la comunidad y observar otras necesidades para que se reinicie el proceso.

Es importante señalar también que seleccionar el programa o modelo que más se adecue a los objetivos que el profesional quiere alcanzar no es sinónimo de éxito en esta labor, sino que debe conjuntarse con otras acciones, estrategias y métodos para poder alcanzarlo y de las cuáles se hablará a continuación.

5.6.3 Planeación didáctica

Un referente clave en la experiencia profesional aquí reportada, lo constituye el modelo desarrollado por el CONAFE que no sólo se ha dedicado a apoyar el trabajo con padres sino que sus esfuerzos se han centrado también en documentar los aspectos más importantes a tomar en cuenta cuando se trabaja con esta población en comunidades marginadas. Se rescatan de este modelo las condiciones esenciales relacionadas con la planeación didáctica de las intervenciones que realiza con padres de familia debido a sus niveles de adecuación, pertinencia y congruencia con las condiciones de nuestro entorno.

De acuerdo al CONAFE la planeación didáctica es un instrumento que permite llegar de manera pertinente, y en tiempo, a la toma de decisiones, de modo que

requiere de la organización de actividades educativas, del orden de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de facilitar el desarrollo de estructuras del pensamiento, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud de los participantes del grupo. Hablar de planeación didáctica implica partir de un concepto de aprendizaje que va a utilizarse como soporte y es condición necesaria para integrar otros conceptos que son teóricos en la planeación didáctica como: objetivos, contenidos, situaciones de aprendizaje, nuevas estrategias didácticas y evaluación.

En este sentido el aprendizaje es entendido como una forma de apropiarse de saberes a través del reconocimiento, la reflexión, el análisis y de la toma de decisiones de las propias acciones a ejecutar para la transformación de la realidad.

Los beneficios de la planeación didáctica se pueden reconocer porque:

- Permite organizar una práctica educativa más orientada a la articulación del proceso enseñanza-aprendizaje con calidad.
- Toma en cuenta responder a las características y necesidades de los padres que forman el grupo.
- Elimina la improvisación.
- Permite estar seguro de lo que se propone, lo que se realiza y los resultados que se obtienen.
- Fortalece la auto confianza y disminuye la indecisión.
- Evita pérdida de tiempo.
- Anticipa las actividades y los recursos necesarios para realizarlas.
- Profundiza el conocimiento y comprensión de lo que sucede en las sesiones.

Condiciones básicas para la realización:

- Considerar los contenidos a partir de una jerarquización de necesidades socioeducativas detectadas en el diagnóstico.
- Conocer particularidades del grupo de padres y los miembros de la comunidad.

- Conocer sus expectativas e intereses respecto a la educación.
- Contar con la mayor información posible para poder diseñar una sesión acorde con las características del grupo, desde el inicio de la operación.
- Tener un conocimiento previo de algunas de las características del grupo: sus expectativas hacia el programa y los compromisos que puedan asumir.
- Analizar la realización que guardan las metas del programa con las expectativas de los participantes.
- Analizar si cada figura operativa considera la factibilidad de la operación.
- Reflexionar si los objetivos planeados son posibles de lograrse y si se pueden alcanzar.
- Dar a conocer cómo opera el programa.
- Seleccionar y elaborar el material de apoyo necesario.
- Comprometer a cada parte con una tarea a realizar al final de cada sesión y comentar la experiencia posteriormente.

Retomando la línea de trabajo que propone CONAFE, (2001) la planeación didáctica implica que el profesor o profesional parta de las siguientes preguntas:

- ¿Qué contenidos voy a trabajar?
- ¿Cuándo y dónde lo voy a realizar?
- ¿Cuáles actividades, ejercicios y/o técnicas voy a desarrollar?
- ¿Con que material y apoyos didácticos cuento?
- ¿Cuál es la utilidad para los padres de familia?
- ¿Qué tareas van a realizar los padres de familia en su propia casa?
- ¿Qué llamó mi atención, qué fue lo relevante en la sesión.

Como se puede ver la planeación didáctica comprende el diseño de objetivos, contenidos, actividades, materiales y los apoyos que se utilizarán. Es necesario reconocer, además, que se requiere proponer las formas en las que el profesional orienta o facilita el aprendizaje a través de estrategias y técnicas adecuadas.

Estos aspectos han sido abordados en el apartado anterior y en el capítulo 3 de este trabajo.

Más específicamente, las estrategias de aprendizaje son las actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información, que se va abordando en la implantación del curso-taller y en las sesiones de trabajo con padres de familia; se aplican a través de actividades que se seleccionan y se ponen en práctica durante las sesiones, desarrollando procesos de interacción y participación continua entre los integrantes del grupo.

Dentro de las estrategias para el aprendizaje reconocidas para la implementación de los cursos-talleres destacan las técnicas grupales, tales como ejercicios, juegos o situaciones, que se propician para el intercambio de ideas en los momentos de integración, motivación, reflexión, presentación de puntos de vista y elaboración de conclusiones entre los participantes en un grupo de aprendizaje.

En las sesiones con los padres de familia las técnicas grupales tienen la finalidad de:

- Desarrollar las actividades educativas en el trabajo grupal.
- Involucrar al grupo con el tema seleccionado.
- Organizar el trabajo y los medios a utilizar para lograr el objetivo de la sesión.
- Propiciar un mayor conocimiento.
- Integrar a todos los participantes.
- Resaltar puntos de coincidencia social, es decir, fortalecer la unión del grupo.

Complementariamente, algunos elementos que hay que tener en cuenta para la selección de técnicas grupales son:

- Los objetivos que se pretenden alcanzar.

- El proceso que está viviendo el grupo, si se está formando o se conocen de mucho tiempo, manifestaciones afectivas que tienen y la integración de los participantes.
- El tamaño del grupo.
- Posibilidades reales para su desarrollo respecto al espacio, mobiliario, tiempo, etc.
- Características de los participantes: edad, escolaridad, intereses, experiencias.
- Experiencia previa y la habilidad para participar y coordinar las técnicas.

Como se ha mencionado, uno más de los referentes en la construcción de la modalidad de curso-taller expuesta en este trabajo, es el modelo de CONAFE (2001). De acuerdo a esta institución, en el trabajo con padres las técnicas grupales bien utilizadas son un medio eficaz para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que para un buen desarrollo de las técnicas es necesario:

- Motivar a los padres de familia para que se interesen en el tema que van a tratar en la sesión.
- Preguntar al final del ejercicio, cómo se sintieron, qué pensaron de lo que se vio, oyó o vivió.
- Vincular la técnica con lo que ocurre en la comunidad o con las vivencias cotidianas de cada persona.
- Elaborar una conclusión o pedir a uno de los padres de familia que sintetice lo discutido en la sesión; la podemos elaborar con estas preguntas: ¿Qué nos pareció el tema?, ¿Qué aprendimos?, ¿Qué más podemos hacer?, ¿A quiénes se puede incluir para la actividad?

Para finalizar, podemos decir que la planeación didáctica impulsa el logro de los objetivos planteados, y se puede afirmar que la sistematización de la planeación así como la retroalimentación de los resultados obtenidos permite dar un seguimiento de los objetivos alcanzados, así como hacer mejoras que permitan

enriquecer el trabajo con los padres y ver avances en el aprendizaje de futuros participantes y su impacto en el cuidado de sus hijos. Sin embargo, no se debe dejar de lado otro aspecto que está ligado a la eficacia de los talleres y/o cursos dirigidos a ellos. Este punto tiene que ver con la formación de habilidades y actitudes que conviene posea el profesional que trabaja con los padres por lo que señalaremos, a continuación, las características del profesional que trabaja con padres de familia de acuerdo a diferentes autores y modelos.

5.6.4 La evaluación de los programas a padres

Evidentemente dentro de la planeación didáctica ocupa un lugar especial el conocer los efectos de la implantación de los programas de intervención, a lo que también debe ser susceptible la modalidad de cursos-talleres, que permitan dar cuenta de la pertinencia y viabilidad de la estructura de los programas desarrollados en la comunidad. Para el caso que nos ocupa la evaluación del curso-taller, en su vertiente de formación de estudiantes o colaboradores en esta línea de trabajo, permitiría reconocer el desarrollo de habilidades y conocimientos que se reflejan en el proceso de su diseño y los recursos utilizados por los profesionales en formación.

Construir, seleccionar o adecuar los instrumentos o recursos para la evaluación de los cursos-talleres implica un conjunto de habilidades docentes que en mi experiencia se reflejan en el análisis de instrumentos para identificar los alcances reales de su aplicación y hacerlos concordar con los objetivos planteados en el programa. Asimismo requiere de mi capacidad para orientar y supervisar la aplicación de instrumentos que sean adecuados a la población de padres en el ámbito de la integración educativa y en las condiciones de nuestro entorno social. Para tal efecto se parte de las reflexiones en torno a la importancia, condiciones y limitaciones de la evaluación de programas dirigidos a padres que han hecho algunos autores.

De esta manera, Cataldo (1991) señala, en relación a la evaluación de los programas a padres, que las evidencias disponibles parecen indicar que la participación de ellos en este tipo de actividades aumenta la experiencia educativa, contribuyendo al crecimiento del niño, lo cual se ve reflejado en ventajas intelectuales y sociales. Además, menciona que los efectos de los programas para padres parecen indicar que el padre o la madre pueden apoyar el aprendizaje del niño con mayor eficacia y les permite obtener información que les facilita el abordar adecuadamente el comportamiento del niño en el hogar o en la escuela, sintiendo una sensación general de apoyo por parte de los profesionales responsables del programa, lo cual les ayuda a mejorar las relaciones al interior de la familia. Asimismo, se pueden observar algunos cambios en el entorno familiar, como por ejemplo, en el suministro de materiales de juego, estimulación y clima de calidez emocional para los niños, observándose en ellos el empleo de un lenguaje más completo.

De manera más específica, Villa (2001) afirma que la eficacia de los programas a padres se ve reflejada en diversas evaluaciones llevadas a cabo con el objetivo de medir sus efectos, en la modificación de las prácticas de crianza, así como en el desarrollo infantil. Dichas evaluaciones muestran que, mientras los padres participan en los programas, aumenta la estimulación hacia sus hijos y se consigue una mejor calidad de sus interrelaciones. Con respecto al desarrollo infantil se observa un efecto positivo cuando la implicación de los padres en los programas de formación es llevada a cabo, siendo los niños pequeños. Además es importante mencionar que a través de estos programas las madres que participan en ellos encuentran un lugar, acorde con sus expectativas educativas, valorando muy positivamente los cambios reflejados en sus hijos gracias a dicha intervención, encontrando un gran apoyo en estos programas, que les guía para llevar a cabo su papel educativo.

Por otro lado, atendiendo a las condiciones específicas de la intervención a través de programas dirigidos a padres, los resultados obtenidos en su implantación no

siempre son los esperados y/o los deseados. A continuación se describen algunas consideraciones generales de los resultados obtenidos por varios profesionales de la psicología en diferentes trabajos con padres de familia.

Lizárraga (2003), en su trabajo de investigación “La formación de padres: el proceso de construcción humana”, explica que en la forma de trabajo no consiguió llevar un registro preciso de los posibles cambios generados en la familia o en la relación padres e hijos. Refiere que, consciente de la dificultad que implica tener evidencia del cambio de las personas se optó por recurrir a otro tipo de valoración (ya que un pretest y postest no era suficiente), es decir, por una evaluación general del taller mediante tres preguntas: ¿le sirvió de algo el curso?, ¿le ayudó el curso a mejorar la relación con los hijos?, ¿nota algún cambio en su papel de padre o madre?. A través de éstas se obtuvieron reportes positivos con respecto al taller.

Por su parte, Estrada (2004), en un programa dirigido a padres de niños con Síndrome de Down, resalta que si bien hubo ciertos factores que favorecieron el desarrollo del taller, la asistencia de los participantes varió en algunas sesiones de tal manera que se desarrollaron tres sesiones con uno o dos padres. La autora, en su trabajo, tuvo dificultad para desarrollar una evaluación cuantitativa, aunque no se descarta la posibilidad de ello, por lo que se evidencia la necesidad de obtener registros de ingreso y egreso de los padres después del taller pero, sobre todo a lo largo del mismo.

Más recientemente, Sánchez (2007) al aplicar un programa para favorecer la comunicación asertiva padres-hijos encontró que, al trabajar con padres, se debe tomar en cuenta la organización del programa y el modelo a trabajar, esto para facilitar que se cubran las carencias y necesidades de los padres y de los niños. Considera importante conocer el nivel sociocultural del grupo al cuál se dirige el taller, vincular a las autoridades con el proyecto y, asimismo, que el programa lo desarrolle un profesional capacitado. Este autor coincide también en contar con

una evaluación rigurosa que incluya instrumentos válidos y confiables, así como una evaluación pre y post test a los niños y así poder correlacionar los resultados de padres con hijos.

De esta manera, a través de la revisión de estos autores reconocemos que las dimensiones a evaluar corresponden a tres niveles: el efecto del programa en diversos entornos del niño y la calidad de las experiencias brindadas en éstos, las condiciones de la participación de los padres durante las actividades a realizar y, finalmente, la posibilidad de aplicar instrumentos de evaluación estandarizados pero con la posibilidad de utilizar otros instrumentos que permitan el registro de los cambios obtenidos en los padres a lo largo de las experiencias de intervención con padres de familia.

La tradición recuperada en los procesos de evaluación para reconocer el efecto de los cursos-talleres que hemos elaborado nos ha llevado, hasta el momento, a la utilización de instrumentos estandarizados así como a la necesidad de elaborar instrumentos ad hoc para el objetivo que nos hemos planteado (aspectos que se revisará en el capítulo de resultados). Hasta el momento la tendencia en la evaluación se refleja en reconocer el efecto en los padres y bajo un diseño antes-después.

Considero que para evaluar los cursos-talleres la evaluación auténtica podría ser una alternativa ya que el conjunto de recursos que esta perspectiva define permite obtener un registro cotidiano del proceso. Complementar esta visión con la observación como recurso evaluativo ofrecería datos inmejorables. Hasta el momento, en nuestra línea de trabajo, estamos comenzando a utilizar estos recursos específicamente en la evaluación de procesos y faltaría aún considerar el efecto en diversos entornos del NNEE.

5.7 Características del profesional que trabaja con padres de familia

Se reconoce que, de forma genérica, las principales fuentes de información y asesoramiento para la formación de padres son las autoridades de la salud mental, sobre todo los psicólogos del desarrollo y de la infancia y, recientemente los especialistas en la educación de la primera infancia (Cataldo, 1991). Sin embargo en nuestro país y debido a la falta de control y ética profesional sabemos que también existen otro tipo de profesionistas y/o personas no profesionistas, ajenos al campo del desarrollo infantil, impartiendo estos programas, situación que por mucho no asegura un aprendizaje de contenidos adecuados o un aprendizaje adecuado a las metas e intereses de la población. Por lo tanto, se mencionan algunas características que, de acuerdo a diferentes autores y enfoques, convendría perfilara el facilitador de programas dirigidos a padres. Esta revisión permite concretar aquélla presentada líneas arriba en relación a los modelos y programas dirigidos a padres.

De acuerdo al modelo andragógico, para poder promover mayores niveles de satisfacción en los padres, en sí mismos y en sus familias, es indispensable que el psicólogo o educador posea conocimientos sólidos y habilidades prácticas para trabajar con adultos. El educador para adultos debe ayudar a los individuos a satisfacer sus propias necesidades y lograr sus metas, es decir, será una persona que trata de ayudar a los adultos a lograr un mejor aprendizaje y a ser más independientes. Para ello es necesario fomentar en los adultos actitudes positivas hacia el aprendizaje y promover la adquisición de habilidades de aprendizaje autodirigido, concibiéndolo como un proceso a lo largo de la vida (Knowles, 1980).

De acuerdo con Gaspar (2005) y Cataldo (1991) el personal que trabaja con los padres debe poseer cualidades importantes, las cuales se enlistan a continuación:

1. Ser amable y positivo: Con el fin de crear una atmósfera social agradable y confortable que permita a los padres sentirse cómodos.
2. Prestar apoyo y ser sincero: Acepta y respeta los estilos de crianza de los padres.
3. Estar informado y atento: Comprende conocer el desarrollo del niño y los contenidos y objetivos del programa.
4. Ser organizado y flexible: Implica poseer la capacidad de conducir el programa de forma ordenada y realizar modificaciones en respuesta a las necesidades de las familias.
5. Ser cortés y tener tacto: Se entiende como el manejar las situaciones difíciles con franqueza y abordar con tacto los problemas de los padres y otros miembros del personal.
6. Ser comprensivo y sensible: Implica el reconocer las perspectivas, inquietudes y sentimientos de los demás.
7. Ser objetivo y profesional: Se entiende como el saber cómo mantener el status de miembro del personal.
8. Ser enérgico e ingenioso: Se considera como el emplear estrategias para mantener el interés y la participación de los padres y del personal en el programa.

Asimismo plantean aptitudes importantes con que debe contar el personal:

1. Poseer expectativas realistas.
2. Dominar habilidades para la planificación.
3. Tener capacidad de liderazgo democrático.
4. Ser atentos con los padres.
5. Poseer capacidad de facilitación (diálogo).
6. Ser protector y sensible.
7. Ser un modelo positivo.
8. Ser coherente.
9. Mantener la autoconciencia.

10. Poseer capacidad de coordinación.

De acuerdo a Sáenz (2003) el profesional que trabaje con personas mayores debería prepararse para desempeñar las competencias relacionadas con:

- El saber, que se refiere al conocimiento, es decir, deberá prepararse en aspectos científicos, legales, administrativos y/o lo que se requiera con el objetivo de justificar con objetividad, el porqué de cada acción que realice.
- El saber hacer, relacionado con el desarrollo de aquellas capacidades que le permiten desenvolverse en su trabajo con cierta garantía de éxito (competencias técnicas).
- El saber relacionarse se refiere al conjunto de relaciones que se establecen en las intervenciones educativas. Estas habilidades le deberán permitir establecer una relación humana y profesional.

Las diversas aportaciones revisadas al final de este capítulo constituyen la plataforma de sustento en lo referente a lo que, en mi experiencia docente y de trabajo con padres, constituye el nudo gordiano de la intervención a través del curso-taller: la planeación didáctica. Recuperar la versión del padre como adulto, con sus experiencias de vida y rol parental, implica desarrollar procesos educativos que dan a la transferencia y generalización de lo aprendido nuevas connotaciones para la solución de problemas con un carácter autorregulado. La autonomía en este sentido va de la mano con la actuación del profesional responsable del curso-taller y que, en nuestra experiencia, se inscribe en el modelo del trasplante y de colaboración. Por tanto, un aspecto importante lo constituye el favorecer los niveles de participación del padre en su “currículo del hogar” (Redding, 1995) y que se sienta satisfecho con ello por la posibilidad de crear escenarios adecuados para el desarrollo de su NNEE.

Un punto significativo de esta revisión lo constituye el relacionado, desde mi experiencia profesional y docente, con la formación en los estudiantes de psicología en cuanto a las características del profesional que trabaja con padres. Estas características han sido presentadas, según Gaspar (2005), Cataldo (1991) y Sáenz (2003). No obstante, incorporar el desarrollo de estos contenidos en la formación práctica de los estudiantes implica desarrollar desde mi papel diversas acciones tales como:

- El modelamiento y moldeamiento cognitivo y conductual
- El análisis de casos
- El análisis de situaciones hipotéticas
- La promoción de actitudes favorables a la mediación con otros
- la apertura al cambio y la flexibilidad en las formas de intervención
- La manera de autorregular las acciones en el proceso de diseño del curso-taller
- La manera de asumir una actitud favorable hacia mi supervisión y
- Actuar de manera responsable y ética ante las necesidades de la población, con los mayores niveles de empatía y cordialidad, al implantar los programas de los cursos-talleres.

Para hacer evidentes algunos de los planteamientos anteriores a continuación se presentará un extracto del trabajo “Promoción de creencias favorecedoras y estrategias de comprensión lectora en padres de niños con dificultades en esta área” (Rodríguez, 2006). Este curso-taller se desarrolló bajo la línea de trabajo que conduzco y se presentó como documento recepcional de Licenciatura en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Utilizo este extracto como un recurso para explicar la estructura de los cursos-talleres y las acciones docentes que desarrollé para el diseño del mismo. En el capítulo de resultados se especificará el alcance y efecto que se tuvo con este curso-taller así como con otros realizados bajo mi conducción.

5.8 La estructura y acciones docentes para el diseño de un curso- taller. Análisis a través de un ejemplo.

Hasta el momento se han reconocido principios generales y elementos básicos que sirven de apoyo para fundamentar la modalidad de intervención psicopedagógica de los cursos-talleres como modalidad de intervención con padres en el ámbito de la integración educativa. La planeación, implantación y evaluación de esta modalidad reconocen algunos de estos principios desarrollados con anterioridad por algunos autores. Algunos de los planteamientos, si bien se sustentan en literatura antigua, tienen vigencia porque sentaron las bases para la manera como hoy, desde nuestra aproximación, trabajamos con los padres (tal es el caso de Cataldo, 1991; Webster-Stratton y Herbert, 1993; Cunningham y Davis, 1994; CONAFE, 2001; Blas y Let, 1990; Domingo, 1998; Domingo, 1999; Heward y Orlansky, 1992; Martínez, 1993). Habría que destacar, en la literatura reciente, las valiosas reflexiones y orientaciones que en torno a la atención de los padres de NNEE hacen algunos más y que se reflejan en la definición de los padres desde una versión integral, socio-afectiva y cognitiva, para partir de éstas en todo proceso de intervención (Domingo, 2000; Domingo; 2002; Osher y Osher, 2002; Ibañez, 2002; Lizárraga, 2003; Peñafiel, Fernández, Domingo y Navas, 2006; Turnbull, y Turnbull, 2006).

Construir esta modalidad me ha implicado el reconocer diversas aproximaciones e integrar aquellas orientaciones que, bajo mi experiencia profesional, destacan como válidas, pertinentes y coherentes con las características idiosincráticas de los padres de NNEE en nuestro entorno regional.

De estas propuestas teóricas y aproximaciones orientadas a la práctica del trabajo con padres he derivado los planteamientos generales que subyacen a la modalidad referida en este documento y que dan concreción a la misma. Con objeto de ubicar al lector sobre los elementos esenciales de todas las versiones del curso – taller que se han llevado a cabo con mis colaboradores, alumnos de la

facultad de Psicología, a continuación destaco aquellos aspectos que nos sirven de guía.

I) La modalidad de curso-taller para padres de NNEE en el ámbito de la integración y considerada como una alternativa de intervención psicoeducativa, reúne las siguientes cualidades:

- Es un espacio de participación grupal.
- En ella los padres participan de manera activa.
- Su diseño es planificado y estructurado por un grupo de especialistas, de acuerdo a las necesidades detectadas en la población de padres y poseen una temporalidad limitada en cuanto al número de sesiones y la duración de las mismas.
- La información presentada tiene como objetivo informar y sensibilizar a los padres de los NNEE acerca de las características del desarrollo de su hijo.
- Los especialistas tienen la función de presentar información específica en cada sesión y se consideran como facilitadores o guías de la misma.
- Los facilitadores, además de activar los conocimientos previos en los padres, guían su participación en las actividades
- Los facilitadores ofrecen la asesoría y el apoyo necesarios para que los padres adecuen sus expectativas, conozcan las limitaciones y potencialidades de sus hijos, promoviendo un proceso de resignificación de sus necesidades y de su condición como persona.
- Los facilitadores promueven la participación de apoyo padres-padres.
- El facilitador aclara aquellos aspectos que no hayan sido comprendidos o explicados, de manera adecuada y empática.
- El facilitador evalúa el desempeño de los padres de acuerdo a su nivel de participación y desempeño en las actividades.

II) De esta manera los cursos-talleres, como modalidad de intervención bajo el paradigma integracionista, ofrecen posibilidades mayores si consideramos sus ventajas para los niños, los padres y las instituciones educativas, tales como:

A) VENTAJAS PARA LOS NIÑOS.

- Ø Ganancias directas en desarrollo, inteligencia, logro y bienestar socio-emocional.
- Ø Influencia positiva en su percepción y pensamiento, realización de tareas, independencia y concepto de sí mismo.
- Ø Estabilidad en el entorno familiar, en donde fluye la cooperación y comunicación.

B) VENTAJAS PARA LOS PADRES.

- Ø Organización familiar y alivio emocional.
- Ø Adopción de actitudes en los padres “más favorables”, siendo más conscientes de las características individuales de los niños.
- Ø Satisfacción marital.

C) VENTAJAS PARA LAS ESCUELAS O INSTITUCIONES.

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

5.8.1 La estructura y fundamentación del curso taller. Análisis a través de un ejemplo

Los planteamientos revisados en los apartados anteriores de este capítulo han servido de guía para fundamentar y organizar los diferentes elementos que dan forma a un curso-taller. Como un recurso para apoyar la explicación de estos

aspectos se presentará un ejemplo de esta modalidad. De esta manera se presenta el programa del curso-taller “Curso-taller de comprensión lectora para padres”¹. La presentación servirá de contexto para describir no sólo la estructura del curso-taller, sino también como un recurso para explicar algunos aspectos de mi actuación, como formador de otros profesionales, que he considerado relevantes en estos 10 años de experiencia profesional.

A través de este ejemplo se puede observar el conjunto de acciones que desarrolla el alumno, como psicólogo educativo, en el proceso de planeación. En el diseño de la estructura se reconocen algunos elementos derivados del constructivismo (Zabala, 2000) que recuperan el dominio de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales. Estos conocimientos se representan en el objetivo de la sesión y se tienen presentes a lo largo de las actividades del curso-taller.

El primer elemento en consideración es la planeación didáctica, se considera que es un instrumento que permite llegar de manera pertinente y en tiempo a la toma de decisiones, de modo que requiere de la organización de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje, a fin de promover cambios en las estructuras del pensamiento, en el saber hacer y en las actitudes y expectativas de los padres de familia, con respecto a sí mismos y a sus hijos.

Un primer elemento a considerar en el proceso de planeación didáctica de los cursos-talleres lo constituye el acercamiento y contextualización del estudiante de psicología al escenario. Esta contextualización implica que el estudiante reconozca las características del escenario real, las condiciones de la comunidad

¹ Este taller dio lugar a la tesis: Rodríguez (2006) “Promoción de creencias favorecedoras y estrategias de comprensión lectora en padres de niños con dificultades en esta área” en la que fungí como director

y del entorno institucional. Favorecer en los alumnos una capacidad indagatoria (CONAFE, 2001) implica reforzar en ellos procesos de reflexión constante acerca de saberes culturales propios y de la comunidad y desarrollar la habilidad para mediar entre estos contenidos y las actividades del psicólogo educativo, lo cual se reflejara en las formas de acercamiento y comunicación con los padres de familia (empatía y sensibilización a las necesidades educativas especiales). La mediación de significados se debe contextualizar en torno a las condiciones del contexto institucional (horarios, condiciones laborales, trabajo de otros profesionales, procedimientos administrativos, tipo de servicios ofrecidos en la institución, condiciones de los padres, etc.).

Esta fase de formación en el estudiante la favorezco con el modelamiento, análisis de casos y discusión guiada. Los resultados de esta fase se verán reflejados en la manera en que se oriente el diseño del curso-taller, adecuación de contenidos y recursos a utilizar durante las actividades, de tal manera que se tenga una perspectiva adecuada de las acciones a realizar. Asimismo se verá reflejada en la dinámica de la conducción de las actividades durante la implantación del programa del curso-taller.

Más adelante, mi labor docente para aproximar a los estudiantes en la planeación resulta laboriosa ya que se requiere que posean una actitud favorable para la búsqueda de información y sustento de sus programas, así como estar abiertos a mi supervisión y a la de sus compañeros. Más aún, se requiere promover la adquisición, , de algunas técnicas de organización de contenidos que, acorde con los planteamientos derivados del constructivismo, regulen la definición de los objetivos, contenidos, materiales y establecimiento del cronograma de las actividades. En esta fase se hace necesario facilitar en el estudiante los recursos necesarios para que establezcan la pertinencia, viabilidad y congruencia de los contenidos en relación con el objetivo general del curso-taller y lograr el alcance del mismo.

Evidentemente una de las habilidades esenciales a desarrollar en el alumno es aquella que subyace a todo proceso de planeación didáctica: la problematización. La problematización implica que el alumno detecte necesidades. Las necesidades de los grupos sociales se expresan de diversas formas (dificultades de acceso, carencias de satisfactores o servicios, limitaciones de información, etc.). De esta manera, al definir la integración educativa como el conjunto de servicios adicionales que sirven de apoyo a una población con necesidades especiales, se expresa un ámbito que puede perfilar diversas problemáticas a ser abordadas por los profesionales. El profesional, al problematizar una necesidad social, influye con sus conocimientos disciplinarios para describirla, explicarla y buscar alternativas diversas que permitan cubrir o solucionar sus expresiones. De tal manera, las necesidades de los padres, apuntadas ya en este trabajo, se refieren a ser considerados en una versión holística que les permita acceder a información para promover el desarrollo de sus hijos y favorecer los máximos niveles de integración educativa y social. Así, los alumnos colaboradores en esta línea de trabajo, deben desarrollar una capacidad de abstracción, análisis y creatividad, vinculadas con la problematización, a fin de explorar el conocimiento disciplinario y articular maneras de intervención que solucionen problemas. En este caso cubren un papel importante la revisión documental, vinculada con las sesiones de discusión, la presentación de seminarios y las actividades de reflexión. Para desarrollar estas actividades se requiere de mi conducción docente ya que de esta manera se ofrece continuidad con una perspectiva integral de la línea de trabajo y las investigaciones transversales que originan trabajos de titulación o difusión.

Una tarea más difícil se presenta cuando se enseña a los estudiantes de psicología a que definan los contenidos y lleven a cabo la adecuación de la información disciplinaria de tal manera que, al adaptarlos para que sean accesibles a los padres, no pierdan la validez y rigor de los conocimientos psicológicos. Tal vez ésta sea la habilidad más difícil de alcanzar y requiere del estudiante una organización conceptual y procesos de análisis y síntesis para elaborar paráfrasis, metáforas, analogías y explicaciones adecuadas.

Así, se trata de promover en el estudiante la visión necesaria para orientar los contenidos de acuerdo a la indagación previa de las características de la población. Esta información se obtiene por dos vías: la primera tiene que ver con la revisión documental que permite tener un primer acercamiento a las condiciones y peculiaridades de la población y, la segunda, cuando se establecen los primeros contactos con los padres de familia, a través de entrevistas informales con ellos, al convocarlos a los cursos-talleres.

Ahora bien, otro aspecto a resaltar es el objetivo del curso-taller, como primer componente de la estructura. Se identifica como eje rector que refleja una de las premisas básicas de esta modalidad que ya se ha enunciado en este apartado: el curso-taller es considerado como un espacio de construcción conjunta de saberes entre un profesional (facilitador) y el padre de familia. Se reconoce en este objetivo tanto el alcance temporal del mismo así como el de los contenidos. Asimismo, se especifica la orientación y se delimitan los contenidos y orientación a abordar en esta modalidad. La definición del objetivo sirve como un elemento teleológico y regulador de la actividad del diseñador del programa y para regular las expectativas de los padres. De esta manera se elimina la improvisación y se favorece en el estudiante seguridad en lo que se propone y lo que debe realizar para orientar los componentes de la modalidad y favorecer el aprendizaje de los padres de familia.

En el componente de población destinataria se reflejan las particularidades del grupo de padres y permite elaborar un perfil de los mismos. De tal manera, se pueden identificar posibles especificidades de las expectativas e intereses de los mismos. Los planteamientos de CONAFE acerca del aprendiz adulto reflejan en este apartado el máximo nivel de concreción. Asegurar la recreación del conocimiento a través de recuperar las vivencias y experiencias de los participantes, desde la andragogía, supone un máximo de creatividad para el alumno planificador del curso-taller. Se considera importante que, desde mi experiencia, se puedan favorecer en el alumno las habilidades para identificar las

características de la población a través de utilizar la observación y la entrevista informal para recuperar datos de los padres.

Destaca aquí un recurso indispensable, el espacio de trabajo, como el entorno físico disponible ya que, de las condiciones del mismo derivarán el tipo de actividades a desarrollar y la posibilidad de crear un ambiente agradable y propicio para el aprendizaje. Desde mi actuación docente se trata de promover en el alumno una actitud de adaptabilidad a los recursos existentes y, aún más, la creatividad para elaborar los materiales y condiciones requeridos. Las habilidades que se deben de promover en el estudiante implican la organización y distribución de los espacios, mobiliario y adaptación de las condiciones de ventilación e iluminación.

Un papel importante dentro del proceso de diseño del programa lo constituye el cronograma de actividades (fases del programa) ya que permiten alcanzar la regulación del propio alumno en cuanto a los tiempos, recursos y acciones a desarrollar. La importancia, desde mi actividad docente en este sentido, radica en propiciar una organización prospectiva de acciones y una actitud flexible ante los posibles cambios a desarrollar. De esta manera el psicólogo educativo reconoce aquí sus posibilidades de desempeño y nivel de competencia para alcanzar los propósitos fundamentales estableciendo adecuados ritmos de trabajo. Así, se destinan los recursos necesarios para planificar el conjunto de actividades a desarrollar, desde la búsqueda del sustento teórico para cubrir necesidades detectadas en la población o Institución, hasta llegar a la evaluación de la eficacia del curso-taller (evaluación final).

Destinar un momento, a lo largo de este procedimiento, para seleccionar y/o elaborar los materiales, instrumentos y recursos de evaluación del programa, ofrece la posibilidad de organizar y asignar, de manera adecuada, aquellos insumos materiales necesarios para la implementación del curso. Esta elección o

diseño de los instrumentos permite evaluar las condiciones de ingreso y de egreso de los padres participantes en el curso-taller.

La finalidad de utilizar estos recursos es reconocer el nivel de efectividad del curso-taller. Como ya se ha mencionado, la evaluación antes-después no es una de las mejores estrategias de reconocimiento del efecto del programa por lo que se requiere de otros instrumentos de “evaluación de proceso”.

Se debe tomar en cuenta que la organización de los materiales y recursos depende básicamente de la capacidad de análisis del diseñador del programa para relacionar: los conocimientos y habilidades de los padres, el objetivo específico y las actividades a desarrollar, las condiciones de la población y las fases y estrategias de evaluación. Nuevamente, se requiere de mi conducción para promover la creatividad en el estudiante de psicología ya que de esto depende la versatilidad y adaptación de los materiales y recursos a utilizar en el programa.

Considerando las anteriores reflexiones sobre la formación de los estudiantes en el diseño del curso taller, a continuación se presentan elementos de la experiencia que se toma como ejemplo:

I Objetivo

Este curso-taller tuvo como objetivo promover en el grupo de padres, a lo largo de 12 sesiones, la aplicación de diferentes estrategias de comprensión lectora para que las utilizaran con sus hijos que presentaban dificultades de aprendizaje.

1.1 Contenido temático

Las dos primeras sesiones del curso se dedicaron a la integración grupal y a que los padres reconocieran las características, tanto

positivas (potencialidades), como negativas (limitaciones) de sus hijos con dificultades para la comprensión lectora para, posteriormente, iniciar propiamente con las estrategias, tales como:

- ✓ El reconocimiento de diferentes estructuras textuales para facilitar la organización y comprensión de la información
- ✓ Reconocer cómo se organiza la información en el cerebro y cómo se da su recuperación posterior
- ✓ El uso de la imaginación en textos como la noticia periodística con el fin de que desarrolle inferencias.
- ✓ El uso de la secuenciación en textos, como el cuento, para organizar las ideas en la memoria
- ✓ La elaboración, o construcción, para la activación de conocimientos previos útiles para la comprensión de la información que se presenta y para la solución de problemas
- ✓ Selección de información importante en los textos
- ✓ La planificación con ayuda de textos de uso funcional y
- ✓ El aprendizaje significativo a través de textos de uso funcional

II Población destinataria

Participaron padres interesados en conocer estrategias que pudieran emplear para apoyar con sus hijos y favorecer en éstos la comprensión de textos. Además se consideró como criterio de ingreso que contaran con el tiempo y la motivación para asistir una hora y media, una vez por semana, al curso-taller.

III Espacio de trabajo

El escenario donde se llevó a cabo el curso-taller fue un aula de la institución, cuyas medidas son de 6 x 6 m, se contó con un escritorio, 20 sillas, un pizarrón y pantalla de proyección. Dicha aula tuvo

suficiente luz, tanto natural como artificial, dado que tiene 4 ventanas y 6 lámparas, así como suficiente ventilación con pocas corrientes de aire.

IV Fases del programa

1er. Mes.

1.1. Seminarios de temas relacionados con el objetivo del programa.

1.2. Búsqueda de información en bases de datos y bibliografía que sustentó el programa

Además de los aspectos ya mencionados en el marco teórico (educación de adultos, fundamentos del curso- taller, aproximación humanista, etc.) se integraron aspectos sobre los procesos cognoscitivos relacionados con la comprensión lectora. Considerando esto se decidió trabajar sobre lo siguiente:

- ✓ El reconocimiento de diferentes estructuras textuales para facilitar la organización y comprensión de la información
- ✓ Reconocer cómo se organiza la información en el cerebro y cómo se da su recuperación posterior
- ✓ El uso de la imaginación en textos como la noticia periodística con el fin de que desarrolle inferencias.
- ✓ El uso de la secuenciación en textos, como el cuento, para organizar las ideas en la memoria
- ✓ La elaboración, o construcción, para la activación de conocimientos previos útiles para la comprensión de la información que se presenta y para la solución de problemas
- ✓ Selección de información importante en los textos
- ✓ La planificación con ayuda de textos de uso funcional y
- ✓ El aprendizaje significativo a través de textos de uso funcional

2do. Mes.

Diseño y elaboración del programa.

2.1. Búsqueda de actividades y dinámicas relacionadas con la temática del programa.

2.2. Elaboración de las sesiones de acuerdo al sustento teórico y al tiempo disponible para cada una de ellas.

3er. Mes.

Difusión del programa en la institución.

3.1. Elaboración de trípticos relacionados con la temática del programa.

3.2. Repartición de los trípticos en la institución.

3.3. Difusión a los profesionales de la institución acerca del programa

4to. 5to. y 6to. Meses.

Elaboración de los materiales para el programa.

4. Evaluación inicial de los padres

4.1. Evaluación inicial de padres acerca de sus creencias sobre la comprensión lectora de sus hijos.

5 Desarrollo del programa

5.2. Implantación del programa.

5.3. Evaluación en cada una de las 12 sesiones. Se llevaron a cabo 1 ó 2 actividades prácticas durante cada sesión para reafirmar los conocimientos recién adquiridos de los participantes.

6 Finalización del programa y evaluación final de los padres.

6.1. Evaluación final del programa mediante el cuestionario de creencias sobre la comprensión lectora.

VI Materiales y recursos.

Recursos y materiales: Además del cuestionario en cada una de las sesiones del programa se utilizaron:

- ✓ *Pizarrón*
- ✓ *Gises*
- ✓ *Proyector de acetatos*
- ✓ *Pantalla proyectora*
- ✓ *Papel rotafolio (se utilizó para la presentación de las actividades grupales y/o conclusiones por parte de los padres)*
- ✓ *Plumones (se utilizaron tanto de parte del facilitador como de los padres)*
- ✓ *Papel rotafolio con la descripción de la meta de la sesión, así como las actividades que se llevarían a cabo durante la misma y el tiempo dedicado a cada actividad.*
- ✓ *Acetatos que incluyeran una introducción al tema, la explicación de la estrategia de comprensión lectora que se vería en la sesión, así como ejemplos o ejercicios relacionados con la misma.*

VI Instrumentos de evaluación:

Para la evaluación del programa se utilizó un cuestionario de creencias acerca de la comprensión lectora, elaborado por Fierro, García y Vargas (1998, ver anexo 2), que consta de nueve reactivos con cinco diferentes categorías. Estas categorías se definen en el mismo anexo 2 y se denominan.

Disposición innata para el aprendizaje de la lectura.

- ✓ *Aprendizaje de la comprensión lectora en la escuela.*
- ✓ *Apoyo en casa para la comprensión lectora.*

✓ *Estrategias didácticas para promover la comprensión lectora.*

✓ *Uso funcional de la lectura.*

VII Estrategias de evaluación

Se aplicó el instrumento para evaluar creencias, antes y después del desarrollo del curso taller, para determinar si existían diferencias debidas a la implantación de éste.

Adicional a esto, en cada sesión se realizaron actividades relacionadas con el tema abordado, al término de éstas se dio retroalimentación a los padres, y se llevó a cabo una reflexión, que realizaron, en conjunto, el facilitador y los padres, para conocer la opinión de los padres así como su comprensión del tema desarrollado mediante la expresión de sus conclusiones personales.

5.8.2 Componentes de las sesiones del programa del curso-taller. Análisis a través de un ejemplo.

Las sesiones 5 y 6 del curso-taller “Promoción de creencias favorecedoras y estrategias de comprensión lectora en padres de niños con dificultades en esta área” (Rodríguez, 2006; Informe de Prácticas desarrollado bajo mi dirección) sirven como un ejemplo de concreción de los componentes estructurales de la modalidad del curso-taller. Debe reconocerse que, derivado de mi experiencia profesional, se han podido promover en los estudiantes de la licenciatura habilidades, conocimientos y actitudes ligadas a la implementación del trabajo directo con los usuarios del servicio ofrecido a través de esta modalidad. Relacionado directamente con la actuación del alumno he favorecido el aprendizaje de estos tres elementos utilizando algunas estrategias didácticas: análisis de casos, solución de problemas, seminarios de discusión, ejercicios y

demostraciones. Debe reconocerse que en la actividad del psicólogo educativo asociada a la implantación del curso-taller destacan el modelamiento y demostración que debe hacerse (vía directa o análisis de videos de mi propia intervención) que permitan identificar dos aspectos: la importancia de las técnicas grupales y el papel del profesional en la implantación del programa (CONAFE, 2001; Webster-Stratton y Herbert, 1993). Estos aspectos se abordarán a continuación cuando se explique cada uno de los componentes de las sesiones.

EJEMPLO 1

SESIÓN 5

TÍTULO: ¿CÓMO SE ORGANIZA LA INFORMACIÓN EN NUESTRO CEREBRO? Y ¿CÓMO LA RECUPERAMOS?

CONTENIDO TEMÁTICO

La información que aprendemos se almacena y organiza en nuestro cerebro, específicamente en nuestro diccionario mental o mundo posible, conteniendo la información más importante, lo que tiene más significado para todos y cada uno de nosotros. Algunos psicólogos han intentado elaborar algunos modelos que nos permitan entender cómo sucede este proceso de almacenamiento y recuperación o recuerdo de lo que aprendemos todos los días. Hasta el momento no existe un modelo único que nos permita llegar a decir que esa es la forma en que se da este proceso, sin embargo, un modelo que parece adecuado es aquél que se denomina de REDES NEURONALES. Para facilitar un poco más la explicación de este modelo llamémosle modelo de REDES.

Todos conocemos las redes, que no son otra cosa que una serie de trozos de algún material y nudos. De igual forma se guardan las ideas en nuestro diccionario mental. Las ideas más importantes son almacenadas en este diccionario y, a su vez, todas aquellas otras ideas

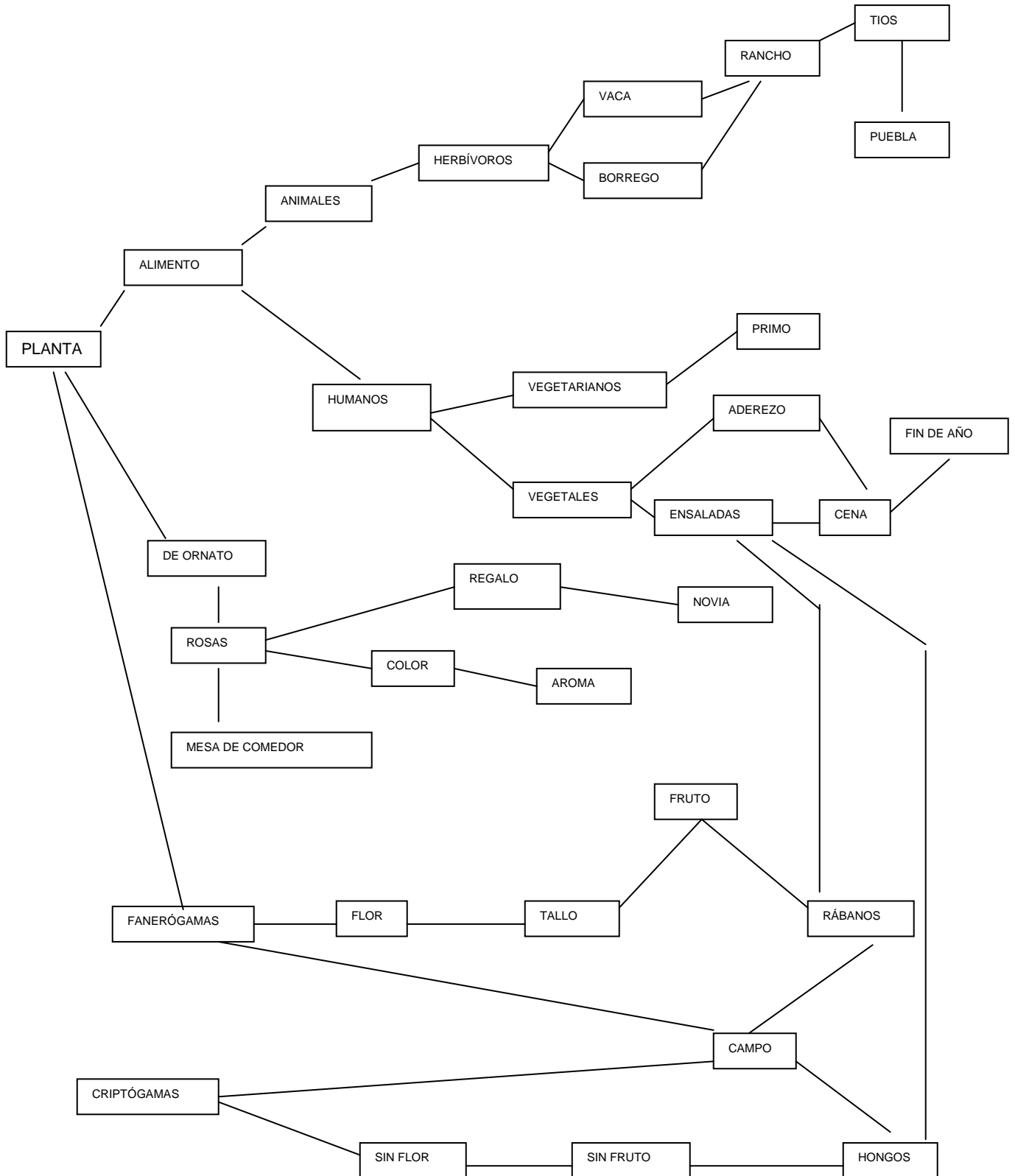
relacionadas con ésta, aprendidas en ese momento o con anterioridad, de tal manera que cada vez vamos haciendo más grande nuestra red. En el modelo de las REDES cada uno de los nudos es una idea o concepto que, como en un circuito de una serie de navidad, se activa al encenderse la serie de tal manera que la electricidad va pasando por todo el cable para permitir que enciendan todos los demás, es decir, se ACTIVAN todos aquellos nudos con los que tiene relación ese cable o cables.

De igual manera sucede con nuestras ideas o conceptos: cuando nosotros leemos o escuchamos algunas ideas, inmediatamente se activan otras ideas o conceptos. Sin embargo, depende de lo que se trate el libro o la plática para que nos ubiquemos o contextualizemos y no caigamos en el error de estar hablando o leyendo sin saber de qué trata la plática o el libro.

Pongamos un ejemplo:

Supongamos que en una clase de ciencias naturales los niños están aprendiendo acerca de lo que son las plantas. Este conocimiento puede representarse de la siguiente forma (ver figura 2).

FIGURA 2. RED DE FANERÓGAMAS Y CRIPTÓGAMAS



En esta representación gráfica sólo se encuentra una posible forma de organización del concepto de planta. Sin embargo, para la clase que quisiera dar el maestro, no todas las redes serían necesarias. Cabe mencionar que cada relación de NODOS con sus respectivos lazos de unión también pueden ser llamados “VÍAS DE CONDUCCIÓN”. De tal forma que para el maestro sólo servirían algunas vías de conducción y otras serían ejemplos o formas que se podrían utilizar para activar los mundos posibles de los estudiantes.

ESTRUCTURA DE LA SESIÓN.

Objetivo específico:

Al finalizar la sesión los padres de familia aplicarán sus conocimientos previos al escuchar la lectura de un cuento, en cuanto a su superestructura, con la finalidad de que elaboren una red conceptual acerca del mismo.

Meta:

Al finalizar la sesión los padres organizarán una representación gráfica acerca de las relaciones de ambientes y personajes de un cuento.

Recursos:

- ✓ *Proyector de acetatos.*
- ✓ *Acetatos.*
- ✓ *Cuento corto (no mayor de dos cuartillas)*
- ✓ *Hojas rotafolio.*
- ✓ *Plumones.*

Preguntas:

Se recomienda preguntar a los padres ¿Cómo creen que se organiza la información en nuestro cerebro? ¿Los textos podrán ayudar a organizar la información? ¿Cómo? ¿Para organizar la información será necesario activar el diccionario mental de los niños? ¿Por qué?

Estrategias instruccionales:

- ✓ *Reconocimiento de nociones previas.*
- ✓ *Exposición frontal.*
- ✓ *Retroalimentación.*
- ✓ *Practica guiada.*

Actividades:

1. Reconocimiento de las nociones previas. (10 min.)
2. Presentación de la información por el facilitador. (20 min.)
3. Recordatorio de la superestructura del cuento. (paso 3 a 8, 30 min. en conjunto)
4. Lectura oral del cuento.
5. Explicación de la actividad a realizar.
6. Conformación de equipos.
7. Elaboración de una red conceptual por equipos.
8. Presentación y explicación de la red conceptual ante el grupo.
9. Retroalimentación del grupo.

Preguntas de reflexión final: (10 min.)

Se recomienda preguntar a los padres ¿Qué les pareció la actividad? ¿Esta forma de organización de la información será adecuada para los niños? ¿Por qué? ¿Consideran otra forma de organizar la información? ¿Este texto es adecuado para organizar la información? ¿Existirá otro tipo de texto?

Cierre de la sesión: (5 min.)

Se sugiere dar respuesta a las dudas de los padres e incluso hacer notar que existen otras formas de representación (dibujo, cuadros sinópticos, resúmenes, etc), aunque ésta es una de las formas más simples.

SESIÓN 6

¿UTILIZAMOS NUESTRA IMAGINACIÓN?

CONTENIDO TEMÁTICO.

Seguramente ustedes habrán leído la novela o visto la película “La Historia sin fin”. Ésta trata de un niño, llamado Sebastián, que entra a una librería y al estar revisando los libros se queda dormido y cae en un profundo sueño, durante el cual, gracias a la imaginación entabla una pelea contra “la nada” (que representa a la ignorancia). En esta lucha, Sebastián se enfrenta a la nada equipado solamente con su imaginación para salvar a la princesa Aurora. Durante toda la historia Sebastián conoce a varios personajes y escenarios, producto de su imaginación.

La moraleja de esta historia nos hace ver la importancia de desarrollar nuestra imaginación para que no nos venza la ignorancia, así como nunca dejar de tener sueños que se activen en el momento adecuado.

Desde el punto de vista de la Psicología diríamos que es necesario activar nuestro diccionario mental, del cual ya hablamos en sesiones anteriores, y que también podemos llamar “nuestros mundos posibles”. Estos mundos posibles se construyen con todo lo que nosotros vamos cosechando de nuestras experiencias en el mundo real e imaginario. Sin embargo, en ocasiones no lo utilizamos porque nos vence la nada, la ignorancia, representada en nuestro mundo actual por todo el conjunto de mensajes que nos llegan a través de algunos programas de radio, televisión, juegos de computadora, etc., que limitan que utilicemos nuestra imaginación.

Pero ¿cómo podemos activar nuestra imaginación? La respuesta no es tan simple pero aquí podríamos plantear algunas sugerencias: lo más importante es utilizar situaciones que permitan liberar nuestros mundos posibles y usar así nuestra imaginación (como por ejemplo al leer textos de cualquier tipo, al resolver un problema de matemáticas, al resolver un problema al hacer compras, al tratar de poner un cuadro en

la pared de nuestra casa, etc.); la otra manera es empezar por desarrollar “inferencias”, es decir, utilizar “el qué pasaría si...”, o “creo que la solución es...”, o bien “lo más adecuado sería...”. De hecho al utilizar inferencias activamos nuestros mundos posibles o cantidad de información almacenada que tenemos en nuestra memoria y que adecuamos al tratar de resolver un problema o satisfacer una necesidad.

De hecho, en nuestro curso con los niños, utilizamos en buena medida las inferencias acerca de los textos que vamos revisando con ellos, como una forma de activar su memoria y su pensamiento. Cuando cada uno de nosotros lee un texto siempre nos vamos anticipando a “lo que vendrá” después de lo que hemos leído. De esta manera al leer y anticiparnos al texto desarrollamos inferencias.

ESTRUCTURA DE LA SESIÓN

Objetivo específico:

Al finalizar la sesión los participantes aplicarán las inferencias como un recurso para activar sus conocimientos y utilizar su memoria a largo plazo al leer un texto de uso funcional.

Meta:

Al finalizar la sesión los padres de familia utilizaran su imaginación al leer el periódico.

Recursos:

- ✓ Noticias de secciones diversas de diferentes periódicos.
- ✓ Proyector de acetatos.
- ✓ Acetatos.

Preguntas:

Se sugiere al facilitador que haga preguntas como ¿Qué es la imaginación? ¿Cómo nos damos cuenta que imaginamos? ¿Cómo podemos desarrollar la imaginación en nuestros hijos?

Estrategias instruccionales:

- ✓ Práctica guiada.
- ✓ Instrucción directa.

- ✓ *Modelamiento.*
- ✓ *Activación de conocimientos previos.*

Actividades:

1. *Preguntas de activación del conocimiento previo. (10 min.)*
2. *Presentación de los contenidos por parte del facilitador. (15 min.)*
3. *Lectura de una noticia periodística por parte del facilitador para que los padres desarrollen inferencias. (5 min.)*
4. *Formación de equipos de tres o cuatro padres de familia. (pasos 4 a 10, 30 min., en conjunto)*
5. *Asignación al azar de los encabezados de noticias periodísticas diversas.*
6. *Lectura de los encabezados por parte de cada equipo.*
7. *Selección de la noticia adecuada al encabezado (colocadas en una mesa o en el escritorio para que los padres las puedan leer).*
8. *Presentación de cada equipo de la lectura de encabezado y noticia.*
9. *Elaboración de una actividad, utilizando el periódico, para utilizar la activación de inferencias con sus hijos (trabajo en equipo).*
10. *Presentación del trabajo de equipo ante el grupo.*

Preguntas de reflexión final: (10 min.)

Se sugiere al facilitador haga preguntas como; ¿Qué dificultades tuvieron para encontrar la noticia adecuada al encabezado?, ¿Qué se les hizo más fácil?, ¿Creen que desarrollaron inferencias?, ¿Por qué?, ¿Creen que utilizaron su imaginación?, ¿Por qué?

Cierre de la sesión: (5 min.)

Se recomienda al facilitador hacer evidente la importancia de activar sus conocimientos y desarrollar su imaginación, la importancia de hacer esto con cualquier tipo de texto con sus hijos y, sobre todo, la importancia que esto tiene al leer un texto.

En la estructura de las sesiones del curso-taller se presenta, en primer término, el contenido base que se trabajará durante la misma. La participación del psicólogo educativo consiste en identificar el posible nivel de comprensión que puedan poseer los padres de familia (parte de este resultado proviene de la revisión

bibliográfica del tema y de experiencias similares que se pudieran haber registrado de diversas fuentes) y traducir la información disciplinaria en aquella que sea coloquial y de fácil acceso para los participantes en el curso-taller. Recuperar las experiencias y vivencias personales, los niveles de desarrollo cognitivo y dominio de la información, así como identificar y replantear los estados emocionales de los participantes, son aspectos que se convierten en el reto principal al implantar el curso-taller.

En la estructura de la sesión se presenta un objetivo específico, que guarda estrecha relación con los propósitos fundamentales del programa y concreta, de acuerdo a cada sesión, los diferentes niveles de aproximación para alcanzarlos.

Aparece en la estructura una meta, que traduce el objetivo específico a un nivel adecuado, para ser presentado a los padres. Esta meta generalmente se les ofrece a los padres en un cartel durante la sesión y tiene la función de regular su participación dentro de la misma, evitando desviaciones que pudieran alterar el abordaje de los contenidos diseñados para la sesión. La meta permite conducir los esfuerzos del grupo para plantear las preguntas *ad hoc* con el tema, las inquietudes existentes durante la solución de las actividades y, finalmente, desarrollar las reflexiones que surgieran ante la presentación de los contenidos.

El apartado de recursos contiene los materiales y documentos necesarios para la revisión de los temas y alcanzar el objetivo específico definido para la sesión, El acopio de materiales se debe de efectuar con anticipación para evitar que se alteren los horarios y exista un desgaste de los participantes durante la sesión.

En la estructura de la sesión aparece el apartado de preguntas, tienen la función de reconocer los conocimientos previos de los participantes, a la vez de dirigir su atención en aspectos relevantes del tema a abordar y paralelamente motivarlos para tratar los contenidos a abordar. Estas preguntas la mayoría de las veces vienen acompañadas de actividades que permiten reconocer el nivel inicial de los

padres e identificar su estado emocional. Partir de esta plataforma permite al psicólogo educativo guiar y facilitar el desarrollo de las actividades comprendidas en la sesión.

El apartado denominado estrategias instruccionales responde necesariamente a aquellas formas de tratamiento que el psicólogo educativo hará de los contenidos y de las actividades. Desde una perspectiva constructivista las estrategias instruccionales consisten en aquellas secuencias de pasos que derivarán en el alcance de una meta (implican un proceso de planificación y organización de recursos articulados con un fin único). Las estrategias didácticas en el marco de los cursos-talleres perfilan el tratamiento que el psicólogo educativo hará para alcanzar el objetivo específico.

A lo largo de la sesión se dan diferentes momentos, con sus respectivas actividades, en las que las acciones del facilitador se orientan de acuerdo a los fines deseados con cada una (pueden ir desde el modelamiento, moldeamiento, práctica guiada, instrucción directa, etc). Se espera que los resultados deseados se muestren en la participación misma de los padres, las preguntas elaboradas, la actitud ante la información, la participación e interacción con el grupo, etc. De esta manera el psicólogo planteará, de ser necesaria, la modificación de la estrategia instruccional para integrar al grupo y responder a su nivel de desempeño (sin embargo estos cambios no deben demeritar en alcanzar el objetivo específico planteado).

El apartado denominado actividades, engloba el conjunto de acciones que desarrollarán los padres para tratar y aprender los contenidos temáticos abordados en la sesión. Implican la expresión de las experiencias como adultos y padres de familia en la recreación de los saberes desarrollados durante la sesión.

A diferencia de las actividades planteadas con población de otras edades y niveles educativos, aquí se recupera parte del denominado currículum doméstico, del

quehacer cotidiano de los padres en la enseñanza que se da en el entorno familiar y en el microsistema del niño. Las actividades son parte del espacio de compartición de significados con otros que se ubican en una dimensión similar (padres de NNEE), lo cual redimensiona su participación en el curso-taller pues en su búsqueda de acompañamiento y de saber que no está solo. Encontrar respuesta a sus necesidades permea toda su actuación durante las sesiones. Así, los contenidos encuentran un nivel de significatividad que deriva principalmente de su inquietud por colaborar en la intervención médica, psicológica o pedagógica que se efectúa con su pequeño.

Aunado con lo anterior, el apartado de preguntas de reflexión establece una relación entre estas inquietudes y el alcance real de las actividades que los padres suponen que han logrado. Las inquietudes, dudas, comentarios adicionales o reflexiones, juegan el papel de autoafirmación de lo aprendido y de evaluación de las aportaciones que puedan brindar en el apoyo que ofrecerán a su hijo(a). Las respuestas ofrecidas a las preguntas de reflexión son indicadores, para el psicólogo de la educación, del dominio de los contenidos pero sobre todo de la cobertura de las expectativas de los padres y, sobre todo, de la posibilidad de disminuir los niveles de ansiedad que pudieran presentarse ante problemáticas específicas.

El cierre de la sesión ofrece la posibilidad al psicólogo educativo de enmarcar y plantear el alcance real de la meta establecida para la sesión. Asimismo, ofrece la posibilidad de motivar a los padres para transferir y generalizar lo aprendido al currículum doméstico que encontrará su nivel de aplicabilidad en su hijo. Al considerar la necesaria intervención complementaria de los padres en la integración de su hijo al entorno escolar y familiar es parte de la función que el psicólogo debe replantear en este momento de la sesión.

Para finalizar, este ejemplo ha servido como un recurso para plantear, a grandes rasgos, la importancia de la estructuración, diseño, implantación y evaluación del mismo. La modalidad del curso-taller, como una opción en el ámbito de la

integración educativa, implica el desarrollo de competencias específicas de quién lo planifica y de quien lo implementa. Reunir las dos condiciones en el profesional de la psicología de la educación ofrece posibilidades amplias para la oferta de servicios que se pueden brindar a los padres de NNEE. Este profesional puede enmarcar lo socio-afectivo con lo cognitivo.

De los resultados satisfactorios obtenidos con esta modalidad es que surge el interés por continuar y perfeccionar el proceso de planeación e implantación, pero, sobre todo, por conocer más ampliamente su efectividad. Los niveles de eficacia sólo podrán reconocerse a medida que se puedan utilizar recursos de evaluación más adecuados. La labor que he desarrollado para orientar a los estudiantes de psicología en la búsqueda de recursos de evaluación ha permitido hasta el momento dirigir nuestra atención hacia aquéllos reconocidos como de evaluación auténtica o alternativa ya que permiten reconocer los cambios que se ofrezcan durante el proceso de intervención. No obstante, aún faltaría ampliar la búsqueda hacia otras formas de evaluar la eficacia de los cursos-talleres en los diferentes agentes y entornos del microsistema del NNEE. Este aspecto, aún pendiente, es parte del trabajo en el que me encuentro inmerso en este momento y que implica una reorientación de la línea de trabajo asociada con la construcción de esta modalidad de trabajo con padres.

5.9 A manera de conclusión

La modalidad de Curso-Taller para padres ofrece una perspectiva psicopedagógica accesible a los planteamientos de flexibilidad en los contenidos a desarrollar en las sesiones de trabajo con los progenitores de NNEE. La estructura de esta modalidad está dada en términos de la población adulta, en este sentido, las aportaciones de la andragogía son vitales para promover el conjunto de acciones pedagógicas que enmarcarán la eficacia de esta modalidad. La adultez complementada con la condición de ser padres implica diversos retos para que el

profesional de la psicología de la educación asuma con conocimiento, creatividad y responsabilidad el diseño de los cursos-talleres para padres. En el capítulo 7 se presentarán algunos de los hallazgos recuperados en torno a la construcción de esta modalidad, aplicándose en el ámbito de la integración educativa. Cabe mencionar que el conjunto de los resultados presentados sólo ha sido posible con la colaboración de varias generaciones de estudiantes, que han participado en su proceso de formación académica, inscritos en el Sistema de Formación en la Práctica de la Coordinación de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNAM-CU. Para tal efecto, en capítulo anterior se abordaron algunos aspectos relacionados con las condiciones de la enseñanza práctica universitaria y, en específico, con la trayectoria que ha tenido el conjunto de estos procesos de formación en esta misma Coordinación.

CAPÍTULO 6. MÉTODO DE TRABAJO.

6.1 Objetivo del trabajo.

El objetivo de esta línea de trabajo consistió en diseñar, aplicar y validar la eficacia de una modalidad de intervención psicoeducativa, como vertiente de atención a padres de familia de niños con NEE que requieren ser integrados o se encuentran inscritos en una escuela regular. En este sentido, se recupera la importancia que tiene para el psicólogo el considerar la influencia de las condiciones socio-afectiva y cognitiva de los padres.

Un componente adicional a este objetivo es la formación de alumnos que he desarrollado en torno a esta línea de trabajo. Así, se hace necesario reconocer que la construcción de esta modalidad se ha consolidado en el transcurso de 10 años, en el contexto de la Formación en la Práctica de estudiantes de la Licenciatura de Psicología (Facultad de Psicología, UNAM-CU), quienes como parte de su formación se inscriben a desarrollar actividades en un escenario real, contexto situado de aprendizaje, durante un año. Complementariamente a este carácter formativo los alumnos prestan un servicio a la comunidad. De esta manera los alumnos han participado como colaboradores y han producido diversos trabajos para la obtención de grado.

6.2 Participantes.

La población participante fueron alrededor de 180 padres de familia cuyos hijos presentan necesidades educativas especiales, que asisten al Instituto Nacional de Rehabilitación, sede en que se intervino con la modalidad de curso-taller: Los niños fueron considerados como NNEE y asistían a una escuela regular. Los padres generalmente presentaron un nivel educativo de primaria a secundaria y un

nivel socioeconómico de bajo a medio bajo, con edades que fluctuaron entre 22 a 50 años.

6.3 Escenario.

a) CARACTERIZACIÓN DEL ESCENARIO.

a.1) Instituto Nacional de Rehabilitación.

De los datos obtenidos del portal del INR se desprende que el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) es una institución adscrita a la Secretaría de Salud, ubicado en Av. México Xochimilco núm. 289. Col. Arenal de Guadalupe, en la Delegación Tlalpan. En esta misma información se reconoce la misión de esta Institución:

Apoyar al Sistema Nacional de Salud para impulsar acciones de prevención de la discapacidad y mejorar la atención a personas con discapacidad. Proporcionar servicios de calidad para la rehabilitación de pacientes con enfermedades y secuelas discapacitantes del aparato locomotor, de la audición, voz, lenguaje, cardiorrespiratorio y de todo tipo así como lesiones deportivas, con la aplicación de los más avanzados conocimientos científicos y empleando tecnología de punta, para obtener los mejores resultados, con un alto sentido humanista y abarcando integralmente los aspectos físico, psicológico, social y ocupacional de cada paciente, con la participación activa del equipo multidisciplinario que incluye la intervención de la familia y la comunidad. Formar y capacitar recursos humanos para la rehabilitación, con la mejor participación científica y humanista, que puede emplear equipos y tecnología de punta; con una actitud de superación continua; con aptitudes para la docencia y con capacidad para la investigación científica; que puede actuar como líderes del equipo benéfico social en su especialidad. Desarrollar investigación científica que permite el más amplio y preciso conocimiento de los fenómenos epidemiológicos de la discapacidad; de las acciones para prevenirla y detectarla precozmente; de sus mecanismos fisiopatológicos y de aquellos que actúan para su recuperación o compensación; de la substitución de órganos, tejidos y funciones dañadas; de los recursos de diagnóstico y tratamiento y del desarrollo tecnológico para la producción de prótesis, órtesis, implantes y ayudas

técnicas, así como de los aspectos de la familia y la comunidad relacionados con este problema

Así, el Instituto Nacional de Rehabilitación está conformado por tres instituciones dedicadas a la rehabilitación, a la ortopedia y a la comunicación humana, siendo ésta última donde se desarrolló esta intervención.

Los servicios que brinda son los siguientes:

6.3.1 Servicios ofrecidos en el INR

Tabla 3 Los servicios de atención que ofrece del Instituto Nacional de Rehabilitación

Ortopedia:	Rehabilitación:	Comunicación Humana:
Traumatología y urgencias.	Rehabilitación ortopédica.	Otorrinolaringología, audiología, foniatría, oftalmología y mapeo cerebral.
Ortopedia pediátrica.	Rehabilitación neurológica.	Rehabilitación de la audición, voz, lenguaje y aprendizaje.
Reconstrucción articular.	Rehabilitación cardíaca.	
Ortopedia del deporte y artroscopia.	Rehabilitación respiratoria.	
Columna.	Rehabilitación pediátrica.	
Mano.	Rehabilitación geriátrica.	
Tumores.	Rehabilitación social y del trabajo.	
Infecciones.	Amputados y lesiones medulares.	
Deformidades neuromusculares.	Enfermedad vascular cerebral y traumatismos craneoencefálicos	

La condición del INR, como centro de atención, esencialmente médica, se ha constituido en el escenario de Formación en la Práctica para favorecer el proceso educativo de estudiantes de Licenciatura en Psicología, como se ha descrito líneas arriba. Esta institución favoreció el acceso a población de NNEE y a sus padres. Los NNEE asistían a los servicios de recuperación y rehabilitación generalmente 2 veces a la semana durante un año. En esta condición de

temporalidad y horarios se han desarrollado varios cursos-talleres dirigidos a padres, durante el lapso mencionado de 10 años, bajo mi conducción.

6.4 Medidas o instrumentos.

La evaluación de los efectos de los cursos-talleres ha implicado la utilización de instrumentos adaptados o elaborados ex profeso. Partiendo de las condiciones identificadas en cuanto a la evaluación de esta modalidad, planteada en capítulos precedentes, se han utilizado algunos instrumentos validados y confiabilizados en población nacional. Algunos otros han sido diseñados específicamente ya que las temáticas abordadas no habían sido evaluadas o no existían referentes nacionales para tal fin.

La evaluación de los cursos-talleres se ha hecho con diseños pre-post pues se consideró que de esta manera se reconocerían los cambios debidos a la intervención desarrollada. En uno sólo de los casos presentados (Montiel, 2008) se utilizó un cuadro de categorías para aplicarse a lo largo de todas las sesiones del curso-taller. Los instrumentos y recursos utilizados en las experiencias aquí reportadas son:

- Cuestionario para la identificación de los constructos de padres de niños con necesidades educativas especiales (Remigio y Alcántara, 2003)(Ver apéndice 1).
- Cuestionario de creencias parentales hacia la comprensión lectora (Fierro, García y Vargas, 2005) (Ver apéndice 2).
- Cuestionario de Evaluación de Estilos Parentales (Montiel, 2008, adaptado de Palacios y Andrade, 2006)(Ver apéndice 3).

- Cuadro de categorías para observar la participación de padres (Montiel, 2008)(Ver apéndice 4).

6.5 Procedimiento.

La definición de la modalidad de cursos-talleres para padres ha atravesado, a lo largo de 10 años, por dos fases caracterizadas por las acciones de construcción de la modalidad: 1) Fundamentación y delimitación de la modalidad y; 2) Diseño y aplicaciones de la misma. En la segunda fase se desarrollaron diversos trabajos que, bajo mi supervisión, implementaron varias generaciones de estudiantes que se han formado en la línea de trabajo expuesta. La colaboración de los estudiantes ha sido permanente pero el grupo se renovó cada año (periodo de vigencia generacional de los estudiantes en el proceso de formación en la práctica establecido por la Coordinación de Psicología Educativa de nuestra Facultad). De tal manera, la secuencia de formación comenzó cada año con una población estudiantil que osciló entre 6-9 alumnos por periodo.

A continuación se describen estas dos fases:

6.5.1 Fase de reconocimiento de necesidades institucionales y delimitación de modalidades de intervención en la población parental (primeros 2 años)

En esta fase se establecieron diversas reuniones con los representantes del Instituto Nacional de Rehabilitación para analizar las necesidades de apoyo psicoeducativo en la misma.

- 1) Se tuvo un acercamiento con los padres de familia de los NNEE, a través del Coordinador de Terapia y de los Licenciados en Comunicación Humana (responsables directos de brindar terapia a los niños), para identificar en

reuniones individuales (a través de entrevistas informales o de la observación) las necesidades e inquietudes de la población parental.

- 2) De esta manera, en ambos contactos institucionales, los alumnos en proceso de formación en la práctica dieron a conocer el objetivo de su presencia en la Institución.
- 3) La explicación brindada a autoridades, personal de la institución y padres de familia, fue en términos de que las actividades de los estudiantes, bajo mi coordinación, serían complementarias a la intervención de los profesionales del INR, para promover los mayores niveles de integración escolar de la población infantil con necesidades educativas especiales. Asimismo, en relación a los padres se marcó la intención de favorecer su actuación y apoyarles en la búsqueda de alternativas acordes a sus necesidades.
- 4) De esta manera el equipo desarrolló la investigación documental que permitiera identificar: las modalidades adecuadas; el sustento teórico de alternativas de intervención; estructura de las modalidades y; alcances en cobertura y eficacia reportada, según el caso, de diversas modalidades de trabajo con padres. Complementariamente a esta investigación se asistió a eventos académicos y de divulgación pedagógica referidos a temáticas tales como formación de padres y trabajo con padres. De la investigación en centros de documentación y bases de datos se extrajeron algunas opciones de trabajo con padres que aplicamos en esta fase (pláticas a padres y Escuela para Padres).
- 5) Estas opciones de intervención psicoeducativa fueron evaluadas tangencialmente pero, de manera paulatina, fueron emergiendo las necesidades de los padres por participar más activamente en las opciones que se les brindaban. Ante estas condiciones las opciones de trabajo con padres mencionadas anteriormente fueron substituidas por los cursos-talleres. Sin embargo, la fundamentación, diseño y aplicación de esta modalidad nos implicó los años reseñados en la segunda fase.

6.5.2 Fase de diseño y aplicación de la modalidad de curso-taller (aproximadamente 8 años).

- 1) La profundización por parte del equipo bajo mi conducción, a través de la investigación documental y las alternativas encontradas en otros países fueron dando forma al diseño de actividades enmarcadas en el formato y condiciones revisadas en el marco teórico: la posibilidad de brindar un espacio a los padres para formarse y construir, conjuntamente con sus iguales y un facilitador, diversos saberes que surjan de sus necesidades. Para tal fin, se hizo necesaria la planificación de los cursos-talleres que, bajo mi conducción, implementaron los estudiantes para atender a padres de familia de NNEE. Se estructuraron las sesiones, se organizaron los contenidos a tratar y las formas de actuación del profesional como un facilitador del aprendizaje. La perspectiva del trabajo con padres como un espacio para compartir experiencias y favorecer el aprendizaje adulto fueron algunas de las condiciones que empezaron a presentar efectividad en nuestro trabajo. Paralelamente a esto se fueron diseñando e implantando más cursos-talleres buscando la utilización de instrumentos y recursos para evaluar los programas desarrollados.
- 2) Después de haber consolidado la estructura de los cursos-talleres se reconoció la necesidad de elaborar instrumentos adecuados para reconocer su efectividad. De tal manera se eligieron, adaptaron o diseñaron los instrumentos que permitieran evaluar los cambios en los padres de familia, así como sus niveles de satisfacción. Para esta actividad también se requirió de la investigación documental y de buscar la confiabilidad y validez en algunos instrumentos o, en todo caso, la adaptación de los mismos.
- 3) Este último conjunto de acciones permitió que eligiéramos el curso-taller como modalidad para el trabajo con padres en la integración educativa. Para tal efecto se consideró la pertinencia que, de acuerdo al sustento

teórico y viabilidad reconocida en otros ámbitos del trabajo con padres, presentaban los cursos-talleres. Esta razón ayudó a perfilar el diseño y aplicación de varios cursos-talleres que, a la larga, fueron ofreciéndome experiencia y posibilidades para formar estudiantes en torno a esta línea de trabajo.

Considerando la pertinencia de sustentar con resultados la consolidación de la modalidad del curso-taller como modalidad de intervención con padres de NNEE, en la siguiente sección presentamos los alcances obtenidos en tres experiencias.

CAPÍTULO 7. PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DEL CURSO-TALLER PARA PADRES

La modalidad de curso-taller ha sido desarrollada dentro de nuestra línea de trabajo como un recurso adicional en el proceso de intervención, con una tendencia preventiva y de apoyo, con la finalidad de apoyar a los padres de familia de niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad. La población atendida en este reporte asistió al Instituto Nacional de Rehabilitación/Comunicación Humana, principalmente, así como en otros espacios educativos, en el periodo que abarca desde 1993 hasta aproximadamente el año 2008. La población atendida fue diversa, ascendiendo a casi 600 padres y madres de familia en apoyo a sus hijos, la mayoría de ellos escolarizados y, por tanto, integrados a la educación regular.

Como resultado de esta línea de trabajo de intervención se presentan sólo algunos de los productos obtenidos como tesis e informes de prácticas que sirvieron para la titulación de mis alumnos.

7.1 Tesis de licenciatura bajo mi dirección: La modificación de constructos, en padres de familia, asociados con la aceptación de las necesidades educativas especiales de sus hijos

A continuación se presentan los resultados de una investigación realizada por Remigio y Alcántara (2003). En ésta se partió de considerar a la familia como un contexto de desarrollo significativo en la integración del niño que presenta necesidades educativas especiales (Shea y Bauer, 2002). Asimismo, se trabajó con las madres con la modalidad de curso-taller de sensibilización, adoptando el modelo del usuario y retomando la teoría de los constructos de Kelly (citado por Martínez, 1991; Cunningham y Davis, 1994).

Con base en lo anterior, la investigación tuvo como objetivo propiciar un ajuste positivo en el sistema de constructos (ansiedad, amenaza, culpa, hostilidad y apego), que poseen las madres de niños con necesidades educativas especiales con respecto a sus hijos con necesidades educativas especiales, a través de un curso taller de sensibilización, ya que se consideró que de esta manera podrían enfrentarse con mayores recursos a las situaciones escolares que viven con su hijo y favorecer así su proceso de integración escolar. En el curso-taller, organizado en 10 sesiones (una por semana) de 90 minutos cada una, se abordaron diversos temas relacionados directamente con el aspecto emocional y afectivo en la interacción con su hijo y su situación escolar. Cabe señalar que el curso-taller se impartió en dos escuelas primarias de la demarcación política de la Delegación Magdalena Contreras, a un total 50 madres, a quienes se les aplicó el “Cuestionario para la identificación de los constructos de padres de niños con necesidades educativas especiales” (Remigio, J. A, I. y Alcántara, R. M. K., 2004) (ver apéndice 1), antes y después del curso-taller, para identificar el efecto del mismo sobre sus constructos.

La hipótesis de trabajo planteada fue que existían diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por las madres, a través del cuestionario aplicado, antes y después del curso taller. Para ello se realizó un análisis de los datos obtenidos usando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), utilizando la prueba no paramétrica de comparación de rangos Wilcoxon. Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

TABLA 4 COMPARACION DE MEDIAS PRETEST-POSTEST DEL FACTOR TEÓRICO “APEGO”

FACTOR 1 APEGO				
<p>Cuando una persona refuerza la identidad de otra (conductas, sentimientos, pensamientos, etc.), se crea un vinculo afectivo entre ambas y es esta condición, lo que constituye la base de la relación denominada apego, que a su vez, le ofrece al individuo integridad y seguridad. De este modo, lo opuesto al apego es la indiferencia. La privación es la pérdida del objeto de apego, sea éste una persona o cosa, dicha pérdida elimina una fuente de reforzamiento o validación de la identidad, así como la conciencia de la integridad y seguridad de una persona.</p>				
No. de reactivo	DESCRIPCIÓN DEL REACTIVO	Media del pretest	Media del posttest	Nivel de significanc
1	Creo que mi hijo con necesidades educativas especiales es capaz de realizar sus actividades escolares:	12.50	13.54	.000
3	Mi hijo con necesidades educativas especiales puede integrarse y ser aceptado por sus compañeros y maestros:	21.00	11.59	.000
5	Cuando mi hijo con necesidades educativas especiales sea adulto sé que vivirá la vida que él elija:	11.00	14.24	.000
7	Confío en que mi hijo con necesidades educativas especiales, cuando sea adulto será capaz de obtener un empleo:	11.50	15.13	.000
10	Cuando la maestra me dice que mi hijo con necesidades educativas especiales ha tenido logros en la escuela siento:	11.50	12.11	.002
11	Acepto a mi hijo que tiene dificultades en la escuela, porque:	13.50	15.17	.000
20	Considero que puedo apoyar a mi hijo con necesidades educativas especiales en sus actividades escolares:	17.17	14.18	.000
22	Cuando ayudo a mi hijo a realizar sus tareas escolares:	.00	15.50	.000
23	Platico con mi hijo que presenta necesidades educativas especiales de sus actividades cotidianas:	.00	13.00	.000
26	Me importa todo lo que le sucede a mi hijo con necesidades educativas especiales porque:	9.50	12.11	.000

TABLA 5: COMPARACION DE MEDIAS PRETEST-POSTEST DEL FACTOR TEÓRICO “AMENAZA”

FACTOR 2 AMENAZA				
Una persona se siente amenazada cuando percibe que se va a producir o se produjo algún cambio importante en su vida, sobre el cual no tiene el control y en el que las principales creencias de ésta persona acerca del mundo se ven anuladas y, en consecuencia, este acontecimiento se vuelven incomprensible.				
No. de reactivo	DESCRIPCIÓN DEL REACTIVO	Media del pretest	Media del posttest	Nivel de significancia
6	Para que mi hijo con necesidades educativas especiales pueda realizar adecuadamente sus actividades escolares yo necesito colaborar con el maestro:	11.00	14.63	.000
8	Cada vez que la maestra me dice que mi hijo no avanza en la escuela siento:	15.00	16.55	.000
9	Cuando el maestro me dice que solamente del apoyo que yo le brinde a mi hijo con necesidades educativas especiales dependerá su integración futura en la sociedad, me siento:	13.50	15.64	.000
16	Cuando mi hijo con necesidades educativas especiales me pide ayuda para hacer su tarea:	12.00	15.62	.000
17	Considero que en la educación de mi hijo el maestro es el único responsable ya que:	18.88	17.89	.000
32	Cuando la maestra me dice que a mi hijo con necesidades educativas especiales se le dificulta avanzar en la escuela, porque mi apoyo es insuficiente, pienso que:	11.50	14.86	.000
33	Pienso que soy el responsable de que a mi hijo con necesidades educativas especiales, se le dificulte adaptarse completamente a su medio escolar o familiar	11.00	13.60	.000

TABLA 6: COMPARACION DE MEDIAS PRETEST-POSTEST DEL FACTOR TEORICO “ANSIEDAD”

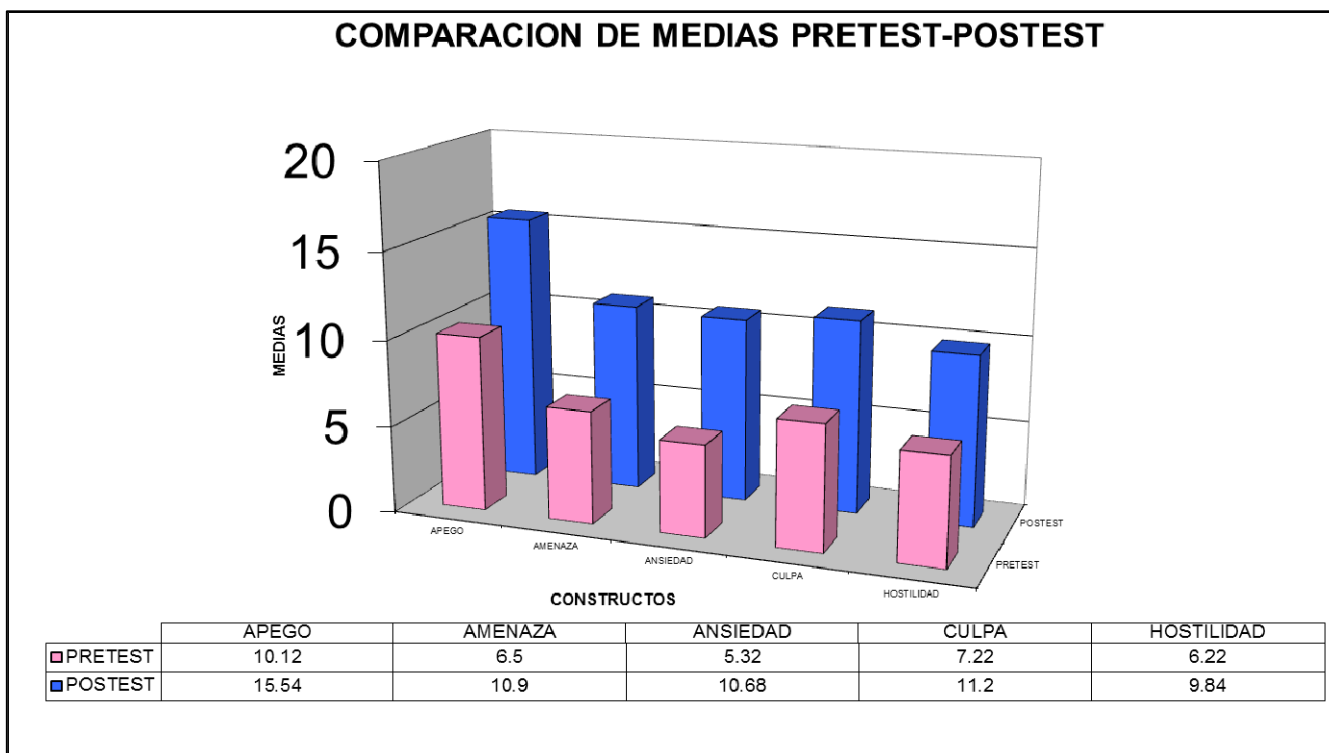
FACTOR 3 ANSIEDAD				
Cuando el individuo no puede entender un acontecimiento o situación y es consciente de ello, experimenta inseguridad. En consecuencia, es probable que la persona trate de cambiar la forma en que construye o explica su mundo, para entender esta experiencia y reducir de esta manera la ansiedad/inseguridad que le provoca tal situación o acontecimiento.				
No. de reactivo	DESCRIPCIÓN DEL REACTIVO	Media del pretest	Media del posttest	Nivel de significancia
2	Creo que ignoro a mi hijo porque a pesar de mi ayuda, se le dificulta entender los temas en la escuela, por lo que:	11.50	15.13	.000
4	Siento que mi hijo con necesidades educativas especiales puede participar en actividades recreativas igual que los otros niños:	12.50	13.54	.000
15	Aun cuando apoyo a mi hijo en lo que puedo, este no avanza en la escuela por lo que:	.00	13.00	.000
18	Me preocupo porque creo que carezco de las habilidades necesarias para ayudar a mi hijo con necesidades educativas especiales en sus actividades escolares	12.50	21.15	.000
25	Me preocupo por los sentimientos que pueda estar experimentando mi hijo con necesidades educativas especiales, por lo tanto yo:	10.00	16.20	.000
27	Constantemente siento que mi hijo con necesidades educativas especiales difícilmente aprenderá igual que los otros niños:	11.50	12.07	.000
31	Me angustia que solo cuando le ayudo a mi hijo con necesidades educativas especiales a repasar en casa, éste tiene éxitos en la escuela:	10.00	14.32	.000

TABLA 7: COMPARACION DE MEDIAS PRETEST-POSTEST DEL FACTOR TEORICO "CULPA"

FACTOR 4 CULPA				
Un individuo experimenta culpabilidad cuando basado en su conducta e imagen propia, es consciente de que no está actuando como habría esperado hacerlo. La culpa se resuelve cuando el individuo construye y reconstruye su propia conducta.				
No. de reactivo	DESCRIPCIÓN DEL REACTIVO	Media del pretest	Media del posttest	Nivel de significancia
13	Me siento responsable por las dificultades que presenta mi hijo con necesidades educativas especiales en la escuela, ya que:	13.50	16.17	.000
19	Siento que le estoy brindando más apoyo a mi hijo con dificultades escolares y me olvido de los demás porque:	.00	13.50	.000
21	Cuando mi hijo me pide apoyo para realizar sus trabajos escolares y no lo hago , me siento:	11.00	13.08	.000
24	Aun cuando el profesor me dice que debo apoyar más a mi hijo con dificultad para aprender, siento que lo apoyo poco porque:	8.50	11.64	.000
28	Me siento responsable de que mi hijo presente muchas dificultades en la escuela, porque:	11.50	11.50	.000
36	Cuando me dicen que mi hijo con dificultades en la escuela es muy diferente al resto de mis hijos, siento que yo contribuí a ello, sin embargo pienso que:	.00	11.50	.000
37	Si a mi hijo con necesidades educativas especiales le dedicara el tiempo suficiente:	.00	16.00	.000

TABLA 8: COMPARACION DE MEDIAS PRETEST-POSTEST DEL FACTOR TEORICO "HOSTILIDAD"

FACTOR 5 HOSTILIDAD				
Es un esfuerzo permanente para tratar de encontrar explicación a una situación que una persona no puede manejar. Cuando ésta se enfrenta a dicha situación, se esforzará de manera permanente por tratar de encontrar una explicación aceptable para e/la, lo que conducirá a adoptar conductas negativas ante tal acontecimiento. .				
No. de reactivo	DESCRIPCIÓN DEL REACTIVO	Media del pretest	Media del posttest	Nivel de significancia
12	Cuando a mi hijo con necesidades educativas especiales se le dificulta entender lo que le explico, lo ignoro porque:	14.50	16.05	.000
14	Comparo a mi hijo con dificultades en la escuela, con otros niños que no las presentan y:	.00	14.00	.000
29	Siento que en la familia (hermanos, tíos, abuelos, etc.),nos resulta difícil aceptar a mi hijo con necesidades educativas especiales por lo que:	.00	14.00	.000
30	En la familia (hermanos, abuelos, tíos, primos, etc.) rechazamos a mi hijo con necesidades educativas especiales porque:	10.50	12.79	.000
34	Me molesta que el maestro quiera relegar su responsabilidad en mí, para enseñar a mi hijo con necesidades educativas especiales porque:	8.50	12.16	.000
35	Me es difícil evitar agredir (física y/o verbalmente) a mi hijo con necesidades educativas especiales, cuando me dicen que presenta dificultades en la escuela, ya que	12.50	16.24	.000



GRAFICA 1. Diferencias de medias del cuestionario total antes-después de constructos personales en padres de familia

En la gráfica 1, se observa que existen diferencias significativas entre las medias obtenidas, por las madres de familia, en el cuestionario de identificación de constructos antes y después del curso-taller.

De acuerdo con este análisis se considera que la trascendencia del trabajo con padres, cuyos hijos presentan necesidades educativas especiales, está en la forma de como los padres logran el reajuste de sus constructos que potencialmente les permitirá, además de una mejor interacción con su hijo, actitudes de apoyo en la vida cotidiana que facilitarán su integración educativa y su normalización.

Los resultados obtenidos (aceptando la hipótesis de trabajo) ofrecen evidencia de que el trabajo con padres promovió cambios en los pensamientos, ideas y

actitudes que tienen las madres hacia su hijo, apoyando las investigaciones que se han realizado en este sentido (Cataldo, 1991; Rodrigo y Palacios, 2001)

Conviene puntualizar que los resultados estadísticos pudieron no reflejar una modificación total de los constructos de las madres, sino quizá únicamente una tendencia al cambio positivo, dado que dicho reajuste es el resultado de un proceso que, a todas luces, no se da de manera automática tal y como podría suponerse al analizar el modelo de Circunspección-Elección-Control (C.E.C.) propuesto por Cunningham, ya que pareciera que a pesar de que este modelo reconoce la influencia de un ambiente (presente y general), no considera el impacto del macrosistema y del cronosistema.

Es decir, aun cuando el curso taller pudo haber favorecido que la madre encontrara otras alternativas de interacción con su hijo (diversas respuestas adaptativas ante situaciones de amenaza, apego, ansiedad, etc.), esto no necesariamente garantizó que se pusiera en práctica la alternativa más conveniente, ya que existen factores o aspectos que tienen una influencia determinante en las personas, tales como las creencias culturales, los valores, las costumbres, los roles, identidad profesional, los factores socioeconómicos, etc. (macrosistema), que obstaculizan o facilitan el reajuste de dichos constructos.

7.2 Informe de prácticas bajo mi dirección: Promoción de creencias favorecedoras y estrategias de comprensión lectora en padres de niños con dificultades en esta área

En una investigación realizada por Rodríguez (2006) Se elaboró un curso taller llamado "Comprensión lectora para padres" el objetivo fue promover un cambio en las creencias de los padres de niños con dificultades de aprendizaje para facilitar, a su vez, procesos en la comprensión lectora de sus hijos

El curso-taller estuvo dirigido a padres de familia que tuvieran hijos de entre 8 y 12 años de edad que hubiesen consolidado los procesos de lectura y-escritura pero con dificultades en la comprensión lectora. Esta investigación se desarrolló en el Instituto Nacional de Rehabilitación/Comunicación Humana. La finalidad de este curso-taller fue proporcionar, a lo largo de 12 sesiones semanales, de 90 minutos cada una, estrategias de comprensión lectora a tres padres para que pudieran utilizarlas con sus hijos.

Se partió del supuesto de que si los padres aprendían a utilizar diversas estrategias de comprensión lectora se verían favorecidas sus creencias acerca de este proceso en sus hijos facilitando así las habilidades en éstos al incorporarse al currículum escolar. Los contenidos y estrategias que se esperaba fueran aprendidas por los padres en el curso-taller fueron:

- ψ El reconocimiento de diferentes estructuras textuales
- ψ Reconocer los procesos de almacenamiento y recuperación de información.
- ψ El uso de la imaginación y del desarrollo de inferencias.
- ψ El uso de la secuenciación en textos para organizar las ideas en la memoria a largo plazo.
- ψ La elaboración, o construcción, para la activación de conocimientos previos útiles para la comprensión de la información que se presenta y para la solución de problemas
- ψ Selección de información importante en los textos
- ψ La planificación con ayuda de textos de uso funcional y
- ψ El aprendizaje significativo a través de textos de uso funcional

Para la evaluación del programa se aplicó el “Cuestionario de creencias en padres de familia acerca de la comprensión lectora” (Fierro, L. F.; García, L.R. y Vargas, M. R., 2005) (ver apéndice 2) que consta de nueve reactivos con cinco

diferentes categorías: AC=apoyo en casa; AE=aprendizaje de estrategias; ·ED=estrategias didácticas; I= innatismo y UF=uso funcional.

Para obtener los resultados realizó una evaluación de tipo cualitativo por la estructura y características del instrumento y a que fueron 3 solo madres de familia las que asistieron al curso-taller. Los resultados se presentan a continuación:

Madre 1

Nombre: JAJ.

Edad: 32 años

Ocupación: Ama de casa.

Escolaridad: Primaria no terminada

PREGUNTA NÚM. 1. Causa por la que los niños no comprenden lo que leen

Primera aplicación.

La madre le concedió más importancia al uso de las estrategias didácticas, después al apoyo en casa, en tercer lugar al uso funcional de la lectura, en cuarto lugar a condiciones innatas y finalmente a estrategias de aprendizaje.

Segunda aplicación.

La madre modificó el orden de las afirmaciones otorgándole mayor importancia a las estrategias de aprendizaje, en segundo lugar al uso funcional de la lectura, en tercero al apoyo que se brinda en casa, en cuarto a condiciones innatas y en último lugar a las estrategias didácticas.

ψ Es decir, para la segunda aplicación se puede observar que la madre considera más importantes cuestiones externas -y por lo tanto modificables- como el aprendizaje de ciertas estrategias para comprender la lectura, se considera importante el para qué de la lectura y el apoyo que los miembros de la familia brinden en casa, en comparación con su primera aplicación en la cual

hacia énfasis primero en el papel del docente para enseñar a su hijo a comprender lo que lee.

PREGUNTA NÚM. 2. Qué sucede con un niño con dificultades para comprender lo que lee

Primera aplicación.

La madre otorga mayor importancia a las estrategias de aprendizaje, en segundo lugar a condiciones innatas, en tercer lugar al uso funcional de la lectura, en cuarto al apoyo en casa y por último al papel del profesor para enseñar.

Segunda aplicación.

La madre modificó el orden de importancia de las afirmaciones, consideró que se debe hacer énfasis primero en el uso funcional de la lectura, a la enseñanza de estrategias y el papel del docente para enseñar y considera menos importantes condiciones innatas y el apoyo que se da en casa.

Ψ Contrastando ambas aplicaciones se puede decir que la madre ha cambiado su creencia pues de considerar que el niño con dificultades tiene pocas estrategias para aprender y que pese a ello no podrá aprender bien pues ya lo trae “de nacimiento”, en la segunda aplicación ya considera más importante el para qué de la lectura, así como el aprendizaje de estrategias y el papel que juega el docente en la comprensión de sus hijos.

PREGUNTA NÚM. 3. Qué creen los padres acerca de su hijo con dificultades para aprender

Primera aplicación.

La madre considera que los niños necesitan mucho más apoyo del que se da en casa, así como repetir muchas veces la lectura para poder entenderla (estrategias didácticas), en tercer lugar enfatiza la importancia de aplicar lo que se lee en la

vida cotidiana (uso funcional), en cuarto lugar se piensa en el rechazo de que puede ser objeto y por lo tanto que está limitado en relación con otros niños, aludiendo a condiciones innatas.

Segunda aplicación.

La madre no presenta un cambio significativo de la primera a la segunda aplicación ya que sólo cambia el orden de las dos afirmaciones a que da más importancia el repetir muchas veces la lectura para comprenderla y el apoyo que se le brinde en casa.

ψ Al contrastar ambas aplicaciones se puede considerar que no hay un cambio sustancial de la primera a la segunda aplicación referente a la opinión de los padres acerca de sus hijos con dificultades para aprender.

PREGUNTA NÚM 4. Cómo se le puede ayudar a un niño con dificultades para leer.

Primera aplicación.

La madre considera que a los niños con dificultades para entender lo que leen se les puede ayudar brindándoles un tratamiento médico adecuado (condiciones innatas), en segundo lugar llevándolos a cursos de regularización (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar considera que se deben relacionar los textos con su vida cotidiana (uso funcional), en cuarto lugar hace énfasis en el apoyo que como familia brindan para el tratamiento del niño y en quinto lugar haciéndoles leer y analizar textos con regularidad

Segunda aplicación.

La madre modificó sus creencias al considerar más importante el aprendizaje de estrategias, en segundo el apoyo al profesional que atiende al niño, en tercero a leer y analizar textos con regularidad, en cuarto a brindarles un tratamiento médico adecuado y en último a relacionar los textos con la vida cotidiana.

- ψ Es decir, el sujeto modificó sus creencias, de la primera aplicación en donde alude a cuestiones innatas y al aprendizaje de estrategias a la segunda en donde hace mayor énfasis del aprendizaje de estrategias y al apoyo que como padres pueden brindar al profesional que atiende a su hijo así como a las estrategias didácticas que brinda el profesor en la escuela.

PREGUNTA NÚM. 5. Los padres con hijos que presentan dificultades para comprender lo que leen consideran que.

Primera aplicación.

La madre considera que sólo los textos escolares son útiles para que el niño comprenda, así como el hecho de que los maestros no saben enseñar, en tercer lugar considera que son los profesionales quienes pueden ayudarlos, en cuarto lugar considera que tal vez los niños resolverán el problema a lo largo de su desarrollo por sí mismos y por último que son los maestros quienes deben resolver el problema.

Segunda aplicación.

La madre considera que los maestros no saben enseñar, en segundo lugar que sólo los textos escolares son útiles, en tercero alude a que son los profesionales quienes pueden ayudar, en cuarto lugar plantea que son los maestros quienes deben resolver el problema y por último a que los niños son quienes resolverán el problema.

- ψ Con esto se puede decir que la madre modificó, aunque no significativamente, sus creencias pues de la primera a la segunda aplicación se observa un cambio en el cual las condiciones innatas se ven relegadas a último término, lo que aporta para que no se detenga la intervención que se realiza con el niño con dificultades en la lectura.

PREGUNTA NÚM. 6. Los niños no se interesan por leer debido a que
Primera aplicación.

La madre considera relevante que en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse a un empleo, en segundo lugar que en casa no se compran libros, en tercer lugar que los niños no son capaces de entender lo que leer, en cuarto lugar alude a que los maestros no enseñan bien porque lo que buscan es que los alumnos lean bien y rápido, por último considera que las lecturas de la escuela son aburridas.

Segunda aplicación.

La madre considera que es importante la lectura porque en la sociedad es obligatoria para incorporarse a un empleo, en segundo lugar que no se compran libros en casa, en tercero que los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido sin fijarse bien en las estrategias que utilizan y por último que pese a todo, los niños no son capaces de aprender.

ψ Es decir, el único cambio significativo que se observa es el hecho de que la madre considera como menos importante a las condiciones innatas. Esto resulta importante ya que cuando se toman cuestiones innatas como más relevantes se limita la posibilidad de intervención con los niños para una adecuada rehabilitación.

PREGUNTA NÚM. 7. Un niño comprende lo que lee cuando.

Primera aplicación.

La madre cree que un niño comprende cuando pone atención a la lectura, en segundo lugar cuando sus papás leen con él, en tercer lugar cuando la lectura se

relaciona con sus experiencias, en cuarto lugar cuando lee fluidamente en voz alta y por último cree que nace con la capacidad para analizar la lectura.

Segunda aplicación.

La madre considera que el niño comprende lo que lee cuando nace con la capacidad para analizar la lectura, en segundo lugar cuando sus papás leen con él, en tercer lugar cuando pone atención a la lectura de la clase, en cuarto cuando la lectura se relaciona con sus experiencias y en quinto cuando lee fluidamente en voz alta.

ψ Se puede considerar entonces que, en la segunda aplicación, la madre considera más importantes las condiciones innatas, pero también reestructura las demás afirmaciones pues le concede mayor importancia al apoyo de los padres y al aprendizaje de estrategias así como al uso funcional de la lectura.

PREGUNTA NÚM. 8. Los niños con dificultades para leer adecuadamente son considerados por los maestros como

Primera aplicación.

La madre considera que los niños con dificultades para leer bien son considerados por los profesores como alumnos con problemas de aprendizaje, en segundo lugar como alumnos que necesitan apoyo especial, en tercer lugar piensa que se considerará que los niños tendrán un futuro laboral incierto, en cuarto que son descuidados por sus padres y por último que son incapaces de entender lo que leen.

Segunda aplicación.

La madre considera que los maestros ven a los niños con dificultades para leer adecuadamente como alumnos con problemas de aprendizaje, en segundo lugar que son descuidados por sus padres, en tercer lugar que son alumnos que

necesitan apoyo especial en cuarto que tendrán un futuro laboral incierto y en quinto que son incapaces para entender lo que leen.

ψ Es decir, hubo una modificación poco significativa en la que la madre sólo intercambia el segundo y el tercer lugar referentes al apoyo en casa y a las estrategias didácticas que se pueden utilizar con los niños con dificultades.

PREGUNTA NÚM. 9. Los niños se motivan al leer cuando

Primera aplicación.

La madre considera que los niños se motivan cuando las lecturas escolares son atractivas, en segundo lugar cuando les nace la inquietud por la lectura, en tercero porque leen con ellos en casa, en cuarto lugar porque la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana y en quinto lugar porque el maestro les permite que elijan sus lectura.

Segunda aplicación.

La madre considera que los niños se motivan cuando las lecturas escolares son atractivas, porque leen con ellos en casa, en tercer lugar porque les nace la inquietud por la lectura, en cuarto porque la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana y en quinto porque el maestro les permite que elijan sus lecturas.

ψ Al contrastar ambas aplicaciones se puede afirmar que se modificó el hecho de que se lee en casa por encima de condiciones innatas que no ayudan a la intervención de los niños, las demás afirmaciones continuaron estables.

De manera general se puede decir que la madre JAJ tuvo un cambio de creencias favorable.

De las nueve preguntas que constituyen el cuestionario obtuvo un cambio significativo en tres de ellas (1, 2 y 4), reestructurando en su totalidad la creencia para favorecer una intervención con los niños con dificultades para comprender lo que leen. Es decir, sus procesos de andamiaje y objetivación fueron modificados para dar pie a una representación más adecuada y favorable de la realidad.

Cuatro de las nueve preguntas (5, 6, 8 y 9) presentaron cambios aunque estos no se consideran del todo significativos, sin embargo, dan pie para un cambio posterior de las creencias dado que se encuentran procesos de anclaje adecuados pero, por otro lado, no puede asociar dichos conceptos a imágenes de su realidad cotidiana por lo que el cambio no se concreta en su totalidad o se concreta de forma errónea.

Una de las preguntas (la número 3) no presentó cambios en su estructura pero esto no es del todo negativo debido a que las afirmaciones más importantes para la madre son consideradas adecuadas y corresponden positivamente con el objetivo del curso por lo que no se considera necesario un cambio.

Por último, una de las creencias (la número 7) presentó cambios favorables, sin embargo, es importante hacer notar que la premisa más importante de dicha creencia se refiere a condiciones innatas. Esto puede explicarse como una falla en los procesos de anclaje, en donde la capacidad para clasificar y nombrar los acontecimientos fue errónea y por lo tanto su comportamiento ante ello es negativo. Otra explicación puede ser el hecho de que sea una creencia muy arraigada y por lo tanto, como nos explica la teoría, difícilmente modificable.

Madre 2

Nombre: VOV

Edad: 36 años

Ocupación: Ama de casa

Escolaridad: Secundaria

PREGUNTA NÚM. 1. Causa por la que los niños no comprenden lo que leen

Primera aplicación.

La madre contestó que la causa más importante por la que los niños no comprenden lo que leen es porque no se les ha explicado para qué sirve la lectura (uso funcional), en segundo lugar optó porque en casa no existe el hábito por leer (apoyo en casa), en tercer lugar consideró que no se les enseña en la escuela (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar consideró que es porque es algo heredado (condiciones innatas) y en quinto lugar porque generalmente memorizan lo que leen.

Segunda aplicación.

La madre consideró como causa más importante de que los niños no comprendan lo que leen al hecho de que no se les ha explicado para qué sirve la lectura (uso funcional), en segundo lugar consideró importante que en casa no existe el hábito por leer (apoyo en casa), en tercer lugar considera que no se le enseña en la escuela (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar considera que generalmente los niños memorizan lo que leen (estrategias didácticas) y por último eligió la opción de que es algo heredado (condiciones innatas).

ψ Se considera entonces que la madre no modificó significativamente su creencia acerca de la causa por la que los niños no comprenden lo que leen dado que

sus creencias son favorecedoras para la intervención de esta dificultad en su hijo por lo que únicamente cambió la idea de que es algo heredado por cuestiones externas como estrategias que se le pueden enseñar al niño para mejorar su comprensión.

PREGUNTA NÚM. 2. Qué sucede con un niño con dificultades para comprender lo que lee

Primera aplicación.

La madre consideró como afirmación más importante el hecho de que no logrará entender completamente lo que lee (condiciones innatas), en segundo lugar que presenta problemas de atención en el salón de clases (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar considera que se requiere que se le presione para leer (apoyo en casa), en cuarto lugar que no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela (estrategias didácticas) y en quinto lugar que no podrá conseguir un buen trabajo (uso funcional de la lectura).

Segunda aplicación.

La madre consideró como afirmación más importante que el niño presenta problemas de atención en el salón de clases (aprendizaje de estrategias), en segundo lugar que requiere que se le presione para leer (apoyo en casa), en tercer lugar que no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela (estrategias didácticas), en cuarto lugar que no podrá conseguir un buen trabajo (uso funcional de la lectura) y en quinto lugar que no logrará entender completamente lo que lee (condiciones innatas).

ψ Es decir, la madre modificó su creencia favoreciendo afirmaciones referentes a cuestiones externas -que son adecuadas para llevar a cabo una intervención con los niños- como pueden ser el aprender ciertas estrategias y el hecho de que la familia participe dando la menor importancia a condiciones innatas, las cuales en múltiples ocasiones son un obstáculo para la mejora de los niños ya

que se considera que no se puede hacer nada y se limitan oportunidades para desarrollar las habilidades lectoras.

PREGUNTA NÚM. 3. Qué creen los padres acerca de su hijo con dificultades para aprender

Primera aplicación.

La madre consideró como afirmación más importante el hecho de que sus dificultades para comprender lo llevarán a que sea rechazado en la escuela por no contar con las estrategias adecuadas (aprendizaje de estrategias), en segundo lugar se considera que está limitado en relación con otros niños (condiciones innatas), en tercer lugar se considera que el niño necesita más apoyo del que se puede brindar en casa (apoyo en casa), en cuarto lugar que necesita repetir muchas veces la lectura para entenderla y por último que mejorará si aplica lo que lee en su vida cotidiana.

Segunda aplicación.

La madre consideró como afirmación más importante que el niño mejorará si aplica lo que lee en su vida cotidiana (uso funcional), en segundo lugar consideró que necesita repetir muchas veces lo que lee para entenderlo (estrategias didácticas), en tercer lugar que necesita más apoyo del que ellos como padres pueden dar (apoyo en casa), en cuarto lugar que será rechazado en la escuela por no contar con las estrategias adecuadas (aprendizaje de estrategias) y por último que está limitado en relación con otros niños (condiciones innatas).

ψ Se considera así que la madre cambió significativamente su creencia acerca del niño con dificultades para comprender lo que lee dado que, en principio se puede decir que consideró las condiciones innatas como menos importantes y estructuró lo demás en base al uso funcional de la lectura y a las estrategias que se le pueden enseñar al niño, así como el apoyo que puede recibir en casa.

PREGUNTA NÚM 4. Cómo se le puede ayudar a un niño con dificultades para leer.

Primera aplicación.

Sobre cómo ayudar a los niños con dificultades la madre consideró como opción más importante el hecho de que se les brinde un tratamiento médico adecuado (condiciones innatas), en segundo lugar que los padres apoyen a los profesionales que atienden al niño (apoyo en casa), en tercer lugar que sería conveniente hacerles leer y analizar textos con regularidad (estrategias didácticas), en cuarto lugar llevándolos a cursos de regularización (aprendizaje de estrategias) y por último relacionando los textos con su vida cotidiana.

Segunda aplicación.

La madre consideró como opción más viable para ayudar a los niños con dificultades para entender lo que leen a que ellos como padres apoyen a los profesionales que atienden a sus hijos (apoyo en casa), en segundo lugar considera importante que se relacione lo que lee con su vida cotidiana (uso funcional), en tercer lugar que se lea y se analicen textos con regularidad (estrategias didácticas), en cuarto que se les brinde un tratamiento médico adecuado (condiciones innatas) y en quinto que se les lleve a cursos de regularización.

ψ El contraste de ambas aplicaciones permite afirmar que la madre modificó su creencia acerca de cómo ayudar a un niño con dificultades para entender lo que lee en la medida en que ahora da mayor énfasis al apoyo que brinda como padre, al uso funcional de la lectura y a las estrategias que el docente puede enseñarle en clases. Esto es adecuado ya que con estas afirmaciones se puede trabajar favorablemente en beneficio del niño con dificultades.

PREGUNTA NÚM. 5. Los padres con hijos que presentan dificultades para comprender lo que leen consideran que.

Primera aplicación.

La madre considera que la afirmación más importante para esta pregunta es que sólo los profesionales pueden ayudarles (apoyo en casa), en segundo lugar que sólo los textos escolares son útiles (uso funcional), en tercer lugar que los maestros no saben enseñar (estrategias didácticas), en cuarto lugar que los niños resolverán el problema por sí solos a lo largo de su desarrollo (condiciones innatas) y en quinto lugar que los maestros deben resolver estas dificultades enseñando estrategias adecuadas (aprendizaje de estrategias).

Segunda aplicación.

La madre considera que en este caso sólo los profesionales pueden ayudarles (apoyo en casa), en segundo lugar que son los maestros los que deben resolver la situación enseñando estrategias adecuadas (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar que sólo los textos escolares son útiles (uso funcional), en cuarto que son los niños quienes resolverán su problema a lo largo de su desarrollo (condiciones innatas) y por último que los maestros no saben enseñar a leer (estrategias didácticas).

Ψ Es decir, las modificaciones más significativas se dieron respecto a las estrategias de aprendizaje y las estrategias que utiliza el profesor durante la clase. Es importante señalar que las creencias del sujeto son favorables dado que se busca la ayuda de profesionales, obviamente esto debe estar combinado con las estrategias que se le brinden al niño y el para qué de la lectura.

PREGUNTA NÚM. 6. Los niños no se interesan por leer debido a que

Primera aplicación.

La madre considera que los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido (estrategias didácticas), en segundo lugar piensa que los niños no son capaces de entender lo que leen (condiciones innatas), en tercer lugar considera que las lecturas de la escuela son aburridas (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar alude a que en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse a un empleo (uso funcional) y por último considera que no se compran libros en casa (apoyo en casa).

Segunda aplicación.

La madre considera que los niños no se interesan por leer porque los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido y no los motivan (estrategias didácticas), en segundo lugar porque los niños no son capaces de entender lo que leen (condiciones innatas), en tercer lugar considera que es porque no se compran libros en casa (apoyo es casa), en cuarto lugar porque las lecturas de la escuela son aburridas (aprendizaje de estrategias) y por último que en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse a un empleo.

ψ Así, se puede considerar que no hubo un cambio significativo en las dos primeras afirmaciones, que se manejaron en términos de estrategias didácticas y condiciones innatas, probablemente esto se deba a que siempre se ha considerado que la motivación de los niños depende enteramente de los docentes o de los niños en sí mismos (se nace o no se nace motivado) y por lo tanto esta creencia se conserva. Es importante señalar que la participación en casa obtuvo un mejor lugar en la segunda aplicación por lo que se considera un buen indicio de que podría haber cambios posteriores en la creencia de la madre.

PREGUNTA NÚM. 7. Un niño comprende lo que lee cuando.

Primera aplicación.

La madre considera que un niño comprende lo que lee cuando sus papás leen con él en primer lugar (apoyo en casa), en segundo lugar cuando lee fluidamente en voz alta (estrategias didácticas), en tercer lugar cuando nace con la capacidad para analizar la lectura (condiciones innatas) y por último cuando la lectura se relaciona con sus propias experiencias (uso funcional).

Segunda aplicación.

La madre considera que un niño comprende lo que lee en primer lugar porque sus papás leen con él (apoyo en casa), en segundo lugar cuando la lectura se relaciona con sus propias experiencias (uso funcional), en tercer lugar porque pone atención a la clase (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar porque lee fluidamente en voz alta (estrategias didácticas), y por último cuando nace con la capacidad para analizar la lectura (condiciones innatas).

Ψ Se considera así que la creencia acerca de lo que se necesita para que un niño comprenda lo que lee se modificó significativamente, dando prioridad al apoyo en casa, al uso funcional de la lectura y a las estrategias de aprendizaje que posea el niño, relegando en último término a las cuestiones innatas. Esto es adecuado ya que se necesitan este tipo de factores para un apoyo adecuado en el tratamiento que se le brinde al niño.

PREGUNTA NÚM. 8. Los niños con dificultades para leer adecuadamente son considerados por los maestros como

Primera aplicación.

La madre considera que los maestros ven a los niños con dificultades para comprender lo que leen como alumnos con problemas de aprendizaje (aprendizaje de estrategias), en segundo lugar como alumnos que necesitan apoyo especial

(estrategias didácticas), en tercero que son niños descuidados por sus padres (apoyo en casa), en cuarto que los niños son incapaces de entender lo que leen (condiciones innatas), por último considera que son alumnos que tendrán un futuro laboral incierto (uso funcional de la lectura).

Segunda aplicación.

La madre considera que los maestros ven a los niños con problemas para leer adecuadamente como alumnos con problemas de aprendizaje (aprendizaje de estrategias), en segundo lugar que son alumnos que necesitan apoyo especial (estrategias didácticas), en tercer lugar que son incapaces de entender lo que leen (condiciones innatas), en cuarto lugar que son descuidados por sus padres (apoyo en casa) y por último que son alumnos que tendrán un futuro laboral incierto (uso funcional de la lectura).

ψ El contraste de ambas aplicaciones permite observar que no hubo cambios significativos en la creencia del sujeto pues sigue viendo la concepción de los maestros en términos de aprendizaje de estrategias y estrategias utilizadas por el docente en clase.

PREGUNTA NÚM. 9. Los niños se motivan al leer cuando

Primera aplicación.

A esta pregunta la madre consideró como primera opción el que se lea con ellos en casa (apoyo en casa), en segundo lugar que las lecturas escolares sean atractivas (estrategias didácticas), en tercer lugar que la lectura se aplique a diferentes situaciones de la vida cotidiana (uso funcional de la lectura), en cuarto lugar al hecho de que les nace la inquietud por la lectura (condiciones innatas), y en último lugar a que el maestro permite que elijan sus lecturas (estrategias didácticas).

Segunda aplicación.

La madre considera que los niños se motivan a leer cuando la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana (uso funcional), en segundo lugar a que sus padres leen con él en casa (apoyo en casa), en tercer lugar a que el maestro le permite elegir su lectura (estrategias didácticas), en cuarto lugar a que las lecturas escolares son atractivas (aprendizaje de estrategias) y por último a que nacen con la inquietud por la lectura (condiciones innatas).

Ψ Es decir, hay un cambio significativo en la creencia del sujeto sobre cómo se motivan los niños aludiendo que debe haber un por qué y un para qué se lee, además debe existir apoyo de la familia para que se dé la motivación y las estrategias del docente deben ser adecuadas. Se relegó en último sitio a las condiciones innatas que no apoyan en la generación de la motivación en los niños.

En forma general puede decirse que el cambio de creencias en la madre VOV fue muy favorable.

Cinco de las nueve preguntas (2, 3, 4, 7 y 9) presentaron un cambio significativo y muy favorable para la intervención eficaz con los niños con dificultades para comprender lo que leen, probablemente determinado por adecuados procesos de anclaje y objetivación.

Una de las preguntas (la número 1) no presentó cambios significativos dado que las afirmaciones base de la creencia son adecuadas y, por lo tanto, no se considera necesaria una modificación de la creencia. Esto se explica porque existen adecuados procesos tanto de anclaje como de objetivación que la madre ya poseía antes de participar en el curso-taller. En tales condiciones lo que hace la intervención es reforzar las creencias positivas y/o favorecer el cambio en otras.

Una creencia muy específica es la referente a la motivación de los niños (pregunta 6), que generalmente se delega en el mismo niño o en el docente responsable de su educación. Dicha creencia no pudo ser modificada, posiblemente porque son afirmaciones arraigadas desde hace mucho tiempo y podría constituir una creencia primaria -por lo tanto difícil de modificar-.

Otra creencia que no presentó cambios es la referente a lo que los padres creen que los maestros piensan acerca de los niños con dificultades (pregunta 8). Probablemente se deba a la falta de un modelo comparable (usualmente los maestros no comparten sus ideas con los padres por lo que éstos tienen que inferir dichas ideas a través de la conducta de los docentes para con sus hijos y, generalmente infieren a partir de las conductas negativas pues, como nos aporta la teoría, se piensa que las conductas positivas no necesitan explicación).

Por último, una de las preguntas presentó modificaciones (la número 5), aunque no sustanciales. Lo relevante de las respuestas a esta pregunta es que aporta elementos considerados como favorables para llevar a cabo una intervención con los niños con dificultades lo que podría significar en un futuro el cambio de la creencia si se encuentran elementos adecuados para su tratamiento.

Madre 3

Nombre: LMTI

Edad: 32 años

Ocupación: Ama de casa

Escolaridad: Bachillerato técnico

PREGUNTA NÚM. 1. Causa por la que los niños no comprenden lo que leen

Primera aplicación.

La madre considera que la causa por la que los niños no comprenden lo que leen es que en primer lugar no existe en casa el hábito por leer (apoyo en casa), en segundo lugar porque no se les ha explicado para qué sirve la lectura (uso funcional), en tercer lugar porque generalmente memorizan lo que leen (estrategias didácticas), en cuarto lugar porque no se les enseña en la escuela (aprendizaje de estrategias) y en quinto lugar porque es algo heredado.

Segunda aplicación.

La madre considera que la causa por la que los niños no comprenden lo que leen es en primer lugar porque no se le ha explicado para qué sirve la lectura (uso funcional), en segundo lugar porque en casa no existe el hábito por leer (apoyo en casa), en tercer lugar porque no se les enseña en la escuela (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar porque generalmente memorizan lo que leen (estrategias didácticas) y en quinto lugar porque es algo heredado (condiciones innatas)

ψ Al comparar ambas aplicaciones se puede decir que hubo cambios, aunque no del todo significativos pues hubo movimiento de los cuatro primeros sitios en el cual se observa que la creencia que presenta el sujeto es adecuada porque alude al uso funcional de la lectura, al apoyo que se puede brindar en casa y el aprendizaje de estrategias para mejorar la comprensión lectora.

PREGUNTA NÚM. 2. Qué sucede con un niño con dificultades para comprender lo que lee

Primera aplicación.

La madre considera que el niño con dificultades para comprender lo que lee en primer lugar presenta problemas de atención en el salón de clases (aprendizaje de estrategias), en segundo lugar no logrará entender completamente lo que lee (condiciones innatas), en tercer lugar considera que no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela (estrategias didácticas) y en quinto lugar no podrá conseguir un buen trabajo en el futuro (uso funcional).

Segunda aplicación.

La madre considera que el niño con dificultades para comprender lo que lee en primer lugar no logrará entender completamente lo que lee (condiciones innatas), en segundo lugar presenta problemas de atención en el salón de clases (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar considera que no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela (estrategias didácticas) y en quinto lugar no podrá conseguir un buen trabajo en el futuro (uso funcional).

Ψ Ante ambas aplicaciones se puede decir que no hay un cambio sustancial en la creencia de la mamá aunque se puede reconocer que en esta ocasión le da más énfasis a las condiciones innatas y alude también al aprendizaje de estrategias y las estrategias que el docente utiliza en el salón de clases.

PREGUNTA NÚM. 3. Qué creen los padres acerca de su hijo con dificultades para aprender

Primera aplicación.

La madre considera que los padres de niños con dificultades para entender lo que leen sienten que su hijo necesita más apoyo del que ellos pueden brindarle (apoyo en casa), en segundo lugar está limitado en relación con otros niños (condiciones

innatas), en tercer lugar será rechazado en la escuela (aprendizaje de estrategias) en cuarto lugar necesitará repetir muchas veces la lectura para entenderla (estrategias didácticas) y en último lugar mejorará si aplica lo que lee en su vida cotidiana (uso funcional).

Segunda aplicación.

La madre considera que los padres de niños con dificultades para entender lo que leen sienten que necesitan repetir muchas veces la lectura para entenderla (estrategias didácticas), en segundo lugar que mejorarán si aplican lo que leen en su vida cotidiana, (uso funcional), en tercer lugar que necesitan más apoyo del que pueden darles como padres (apoyo en casa), en cuarto lugar que está limitado en relación con otros niños (condiciones innatas) y por último que será rechazado en la escuela (aprendizaje de estrategias).

ψ Comparando ambas aplicaciones se puede reconocer que hubo un cambio significativo en la creencia de la madre pues toma en consideración tres aspectos que en la primera aplicación aparecían como últimas; las estrategias didácticas, el uso funcional de la lectura y el apoyo que se brinde en casa, relegando en último término a las condiciones innatas, lo que favorece el que se brinde apoyo al tratamiento del niño con dificultades para entender lo que leen.

PREGUNTA NÚM 4. Cómo se le puede ayudar a un niño con dificultades para leer.

Primera aplicación.

La madre considera que se puede ayudar a los niños con dificultades para entender lo que leen cuando los padres apoyan al profesional en la atención del niño (apoyo en casa), en segundo lugar cuando se les brinda un tratamiento médico adecuado (condiciones innatas), en tercer lugar llevándolos a cursos de regularización (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar haciéndoles leer y

analizar textos con regularidad (estrategias didácticas) y en quinto lugar relacionando los textos con su vida cotidiana (uso funcional).

Segunda aplicación.

La madre considera que se puede ayudar a los niños con dificultades para entender lo que leen cuando los padres apoyan al profesional en la atención del niño (apoyo en casa), en segundo lugar haciéndoles leer y analizar textos con regularidad (estrategias didácticas), en tercer lugar llevándolos a cursos de regularización (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar relacionando los textos con su vida cotidiana (uso funcional) y en quinto lugar brindándoles un tratamiento médico adecuado (condiciones innatas).

ψ En esta pregunta se pueden notar cambios respecto a cuatro de las afirmaciones (segunda a quinta) beneficiando el hecho de que se relegan las condiciones innatas al último sitio y colocando en los mejores lugares al apoyo en casa, a las estrategias didácticas y al aprendizaje de estrategias útiles para la comprensión de las lecturas.

PREGUNTA NÚM. 5. Los padres con hijos que presentan dificultades para comprender lo que leen consideran que.

Primera aplicación.

La madre considera que los padres de niños con dificultades consideran que sólo los profesionales pueden ayudarles (apoyo en casa), en segundo lugar que los niños resolverán por sí mismos el problema a lo largo de su desarrollo (condiciones innatas), en tercer lugar que los maestros son quienes deben resolver los conflictos (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar que sólo los textos son útiles (uso funcional) y en quinto lugar que los maestros no saben enseñar a leer (estrategias didácticas).

Segunda aplicación.

La madre considera que los padres de niños con dificultades para comprender lo que leen piensan que los maestros deben resolver esas dificultades (aprendizaje de estrategias), en segundo lugar que sólo los profesionales pueden ayudarles (apoyo en casa), en tercer lugar que sólo los textos escolares son útiles (uso funcional), en cuarto lugar consideran que los niños resolverán el problema por sí mismos (condiciones innatas) y en quinto lugar que los maestros no saben enseñar a leer.

ψ En este caso, hay cambios significativos en la creencia del sujeto pues en sus primeras tres afirmaciones sitúa al aprendizaje de estrategias, el apoyo en casa y el uso funcional de la lectura en contraste con las condiciones innatas que sitúa en los primeros lugares en la primera aplicación, así como el hecho de que valora relativamente el uso funcional que tiene la lectura.

PREGUNTA NÚM. 6. Los niños no se interesan por leer debido a que

Primera aplicación.

La madre participante considera que los niños no se interesan en leer debido a que en casa no compran libros (apoyo en casa), en segundo lugar a que no son capaces de entender lo que leen (condiciones innatas), en tercer lugar que los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido (estrategias didácticas), en cuarto lugar a que en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse a un empleo (uso funcional) y en quinto lugar a que las lecturas de la escuela son aburridas (aprendizaje de estrategias).

Segunda aplicación.

En este caso la madre considera que los niños no se interesan en leer debido a que en casa no compran libros para niños (apoyo en casa), en segundo lugar porque los maestros solo se interesan en que los niños lean bien y rápido (estrategias didácticas), en tercer lugar a que los niños no son capaces de

entender lo que leen (condiciones innatas), en cuarto lugar a que en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse en un empleo (uso funcional) y en quinto lugar que las lecturas de la escuela son aburridas (aprendizaje de estrategias).

Ψ Estos resultados permiten observar que no hubo un cambio significativo en la creencia de la mamá acerca de por qué los niños no se interesan por leer, en este caso se dio énfasis en el apoyo que se brinda en casa, a las estrategias utilizadas por el profesor en clase y a las condiciones innatas que pese a aparecer en los tres primeros sitios no se considera el más importante.

PREGUNTA NÚM. 7. Un niño comprende lo que lee cuando.

Primera aplicación.

Ante esta pregunta la madre considera que un niño comprende lo que lee cuando sus padres leen con él (apoyo en casa), en segundo lugar cuando pone atención a la lectura de la clase (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar cuando la lectura se relaciona con sus propias experiencias (uso funcional), en cuarto lugar cuando el niño lee fluidamente en voz alta (estrategias didácticas) y en quinto lugar cuando nace con la capacidad para analizar la lectura (condiciones innatas).

Segunda aplicación.

La madre considera que un niño comprende lo que lee cuando sus padres leen con él (apoyo en casa), en segundo lugar cuando la lectura se relaciona con sus propias experiencias (uso funcional), en tercer lugar cuando pone atención a la lectura de la clase (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar cuando el niño lee fluidamente en voz alta (estrategias didácticas) y en quinto lugar cuando nace con la capacidad para analizar la lectura (condiciones innatas).

Ψ Es decir, no hay un cambio sustancial en la creencia de la madre acerca de cuándo comprende la lectura un niño, el único cambio que se dio fue el

intercambio entre el segundo y tercer puesto, en este caso el uso funcional y el aprendizaje de estrategias.

PREGUNTA NÚM. 8. Los niños con dificultades para leer adecuadamente son considerados por los maestros como

Primera aplicación.

La madre piensa que los niños con dificultades para entender lo que leen son considerados por sus maestros como descuidados por sus padres (apoyo en casa), en segundo lugar como alumnos que necesitan apoyo especial (estrategias didácticas), en tercer lugar como alumnos con problemas de aprendizaje (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar como incapaces para poder entender lo que leen (condiciones innatas), y en quinto lugar como alumnos que tendrán un futuro laboral incierto (uso funcional).

Segunda aplicación.

La madre piensa que los niños con dificultades para entender lo que leen son considerados por sus maestros como descuidados por sus padres (apoyo en casa), en segundo lugar como alumnos con problemas de aprendizaje (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar como alumnos que necesitan apoyo especial (estrategias didácticas), en cuarto lugar como incapaces para poder entender lo que leen (condiciones innatas), y en quinto lugar como alumnos que tendrán un futuro laboral incierto (uso funcional).

ψ Se puede decir que no hubo un cambio significativo en la creencia de la madre con respecto a lo que piensan los profesores acerca de los niños con dificultades para leer, el único cambio que se notó fue el intercambio de los dos primeros lugares; estrategias didácticas y el apoyo en casa, esto no se considera significativo debido a que son las tres primeras afirmaciones las que cuentan, no importando el lugar que ocupen pues son las bases de la creencia en cuestión.

PREGUNTA NÚM. 9. Los niños se motivan al leer cuando

Primera aplicación.

La madre considera que los niños se motivan cuando leen con ellos en casa (apoyo en casa), en segundo lugar cuando las lecturas escolares son atractivas (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar porque les nace la inquietud por la lectura (condiciones innatas), en cuarto lugar cuando el maestro les permite que elijan sus lecturas (estrategias didácticas) y en quinto lugar cuando la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana (uso funcional).

Segunda aplicación.

La madre considera que los niños se motivan cuando leen con ellos en casa (apoyo en casa), en segundo lugar cuando las lecturas escolares son atractivas (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar cuando la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana (uso funcional), en cuarto lugar porque les nace la inquietud por la lectura (condiciones innatas) y en quinto lugar cuando el maestro les permite que elijan sus lecturas (estrategias didácticas).

ψ Se puede considerar que hubo un cambio sólo en la parte baja de la tabla, en la que se reestructuró la importancia del uso funcional de la lectura, las condiciones innatas y las estrategias utilizadas por el docente en clase. La parte alta quedó igual con relevancia para el apoyo en casa y el aprendizaje de estrategias útiles para comprender los textos.

Hablando en forma general, el cambio de creencias en la madre LMTI fue favorable.

De las nueve preguntas correspondientes al cuestionario, tres de ellas (preguntas 3, 4 y 5) obtuvieron cambios muy adecuados ya que se reestructuraron por completo. Es decir, el proceso de intercambio de información fue favorable y logró

adecuar los procesos de anclaje y objetivación para la reestructuración de las creencias.

Dos de las preguntas (1 y 9) presentaron cambios, aunque no se consideran del todo significativos ya que algunas de las afirmaciones eran adecuadas y sólo fue necesario reestructurar aquellas que no favorecen el apoyo que, como madre, puede brindar en la intervención con su hijo.

Tres de las preguntas (6, 7 y 8) no presentaron cambios. Este resultado no es del todo negativo debido a que las afirmaciones que conformaron las preguntas se consideran adecuadas, en cuyo caso sólo se reforzarían y apoyarían en el cambio de otras creencias.

Es de hacer notar que una de las preguntas (la número 2) no presentó cambios favorables, en su segunda aplicación la madre hizo mayor énfasis en las condiciones innatas (ya se encontraba entre los 3 primeros sitios pero no ocupaba el primer lugar). Lo rescatable de esta pregunta es que las premisas secundarias se relacionan con acciones favorables para una intervención con los niños, esto puede, en un momento dado, ser positivo para el cambio de la creencia.

7.3. Informe de prácticas bajo mi dirección: Estilos parentales y desarrollo de habilidades de atención y memoria en niños de escolaridad básica: Programa a padres.

Montiel (2008) realizó una investigación que tuvo como objetivo establecer una relación entre los estilos parentales como factor para la promoción de habilidades de atención y memoria en sus hijos, para esto diseñaron un curso-taller titulado: "Promoción de habilidades de atención y memoria en niños de 6 a 12 años de edad".

En este curso-taller participaron 13 madres de familia que asistían al Instituto Nacional de Rehabilitación/Comunicación Humana, cuyos hijos asistían a rehabilitación en dicho centro por presentar déficit de atención y memoria pero integrados en escuelas públicas de nivel primaria.

El apoyo fue complementario a la rehabilitación que recibían los niños apoyándose en la modalidad de curso-taller. Este curso constó de 14 sesiones, con duración de 90 minutos cada una, una vez por semana. El objetivo de éste fue modificar algunas de las condiciones de los estilos parentales para facilitar la promoción de algunas habilidades de atención y memoria en sus hijos.

Para evaluar el curso-taller se utilizó una adaptación de la “Escala de estilos parentales” (Palacios y Andrade, 2006) (ver apéndice 3) y una evaluación de corte cualitativo por medio de categorías de observación (ver apéndice 4).

El instrumento de Estilos Parentales mide 4 estilos paternos: Autoritario, Democrático, Negligente e Inconsistente. Estos 4 estilos se conforman a partir de dos constructos básicos. Apoyo, que describe a padres que combinan la comunicación, confianza, orientación, comprensión, alentando a sus hijos a acercarse a platicar. Por otro lado, el control representa a padres que sobreprotegen a sus hijos, imponiendo de esta forma su manera de pensar y decidiendo por él.

TABLA 9. NIVEL DE LOS FACTORES PARA CADA ESTILO PATERNO.

FACTORES/ESTILO	AUTORITARIO	DEMOCRÁTICO	INCONSISTENTE	NEGLIGENTE
APOYO	BAJO	ALTO	ALTO	BAJO
CONTROL PSICOLÓGICO	ALTO	BAJO	ALTO	BAJO
AUTONOMÍA	BAJO	ALTO	ALTO	BAJO
RECONOCIMIENTO	BAJO	ALTO	ALTO	BAJO
DISCIPLINA	ALTO	BAJO	ALTO	BAJO
OBEDIENCIA	ALTO	BAJO	ALTO	BAJO
CASTIGO	ALTO	BAJO	ALTO	BAJO
IMPOSICIÓN	ALTO	BAJO	ALTO	BAJO
SUPERVISIÓN	BAJO	ALTO	ALTO	BAJO

Esta tabla muestra el nivel de apoyo y control para cada factor y la relación entre los Estilos Parentales, lo cual ayuda a describir la manera de comportarse de las madres con sus hijos.

Para el análisis de resultados de tipo cuantitativo utilizo el paquete estadístico aplicado a las ciencias sociales (SPSS), para obtener la prueba estadística de rangos de Wilcoxon para detectar si existían diferencias significativas en la forma cómo se perciben los padres al relacionarse con sus hijos (antes y después del curso taller).

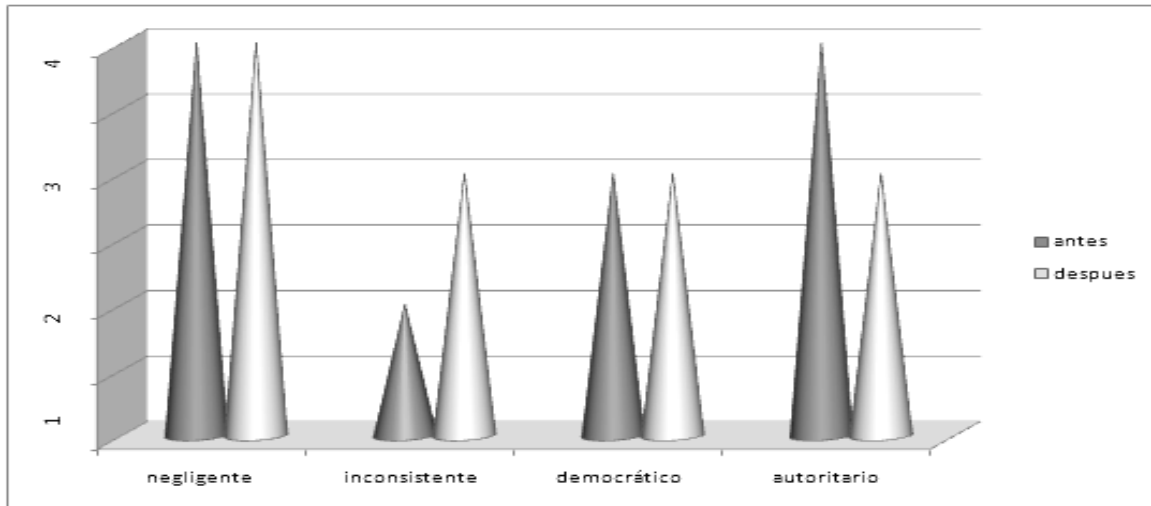
Los resultados se presentan a continuación:

Tabla 10: Tabla: Resultados obtenidos de la comparación intragrupos pre-postest.

FACTORES	MEDIA (ANTES)	MEDIA (DESPUÉS)	VALOR Z	P
Apoyo	30	33.30	-2.320	0.020*
Control psicológico	21.07	19.53	-1.652	0.098
Autonomía	28.46	29.92	.896	0.370
Reconocimiento	28	30	-2.254	0.024*
Disciplina	18.84	17.92	-1.491	0.136
Obediencia	10.23	9.15	-2.325	0.020*
Castigo	11.07	11.07	-.040	0.968
Imposición	14.76	13.76	-.827	0.408
Supervisión	14.07	14.23	-.205	0.838

***Factores que cambiaron significativamente después del curso**

En esta tabla se puede observar que las madres obtuvieron una mayor calificación en los factores de apoyo, y reconocimiento que indica que después del taller las madres ayudaron a sus hijos en sus tareas y otras actividades además de reconocer sus éxitos. Disminuye el factor obediencia los que indica que tienden a negociar más con sus hijos, aunque no existen diferencia significativas también se puede observar que el factor control psicológico disminuye los que reafirma que las madres tienden a dialogar y negociar más con sus hijos, además de que fomentaron la autonomía: asimismo, se nuestra como disminuyo la disciplina y la imposición, las madres inhibieron en menor grado la independencia de sus hijos en la toma de decisiones.



GRÁFICA 2. COMPARACIÓN DEL NÚMERO DE PADRES POR ESTILO PARENTAL ANTES-DESPUÉS

Se destaca que algunas de las madres que en la primera aplicación se clasificaron en un estilo autoritario, en el postest se clasificaron en inconsistentes. Una de las características de los padres inconsistentes es la mezcla de apoyo y control, lo que permite el fomento de un vínculo emocional con su hijo, al permitirle ser autónomo y dar un balance en la toma de decisiones, además de supervisarlo y dar un reconocimiento y motivación a sus pequeños. Este resultado es positivo pues el cambio de autoritario a inconsistente hace referencia a que las madres aumentaron su apoyo hacia sus hijos y con ello se fomenta la comunicación y la autonomía de éstos, además de reconocer y favorecer sus logros. Esto puede indicar el cambio de actitudes que se presentó a lo largo del curso-taller con las temáticas revisadas y la confrontación con respecto a su forma de actuar, lo cual sirve como plataforma para que las madres encuentren un equilibrio satisfactorio para generalizarlo dentro de su familia.

Los resultados de corte cualitativo se obtuvieron de las siguientes categorías: Identificación de nociones previas; Comunicación verbal; Interacción física; Empatía; Aplicación de contenidos; Réplica de contenidos; parafraseo de

definiciones; Reflexión y Demostración emocional que se utilizaron en la guía de observación y que se presentan a continuación:

A lo largo del curso los padres mostraron gran interés en proporcionar a sus hijos habilidades para desarrollar su atención y memoria, conforme pasaban las madres notaban la importancia que la familia tiene en el desarrollo de estas habilidades y conocían como se daba el proceso de las mismas, por ejemplo una de las madres comentó que ella no creía que la inteligencia se desarrollaba y, por otro lado, otra expresó asombro, en una de las sesiones, al reconocer cómo la atención y la memoria cambian en cada una de las etapas de la vida. Esto llevó a replantearse la necesidad de exigir adecuadamente a sus hijos lo necesario acerca de estos procesos en consideración de sus condiciones pues ya que, por desconocimiento, en ocasiones se les demanda o se les limita por no tener un adecuado conocimiento acerca de un tema, esto ofrece un ejemplo de cómo la información que se les proporcionaba a lo largo de las sesiones, iba repercutiendo en la forma de pensar de las madres y ayudaba al mejoramiento de las relaciones que tenían con sus hijos.

En las sesiones 2, 3, 5, 6, 7, 12 y 13 lograron identificar la importancia de desarrollar estrategias y apoyo para que sus hijos logren sus objetivos, además describieron los términos utilizados en estas sesiones de manera adecuada. Lograron reflexionar sobre cómo todas las personas tenemos diferentes habilidades y la importancia de apoyar las fortalezas para mejorarlas.

Asimismo, las madres conocieron diferentes estrategias para mejorar la memoria y la atención de sus hijos a través de formas específicas como: mapas mentales, hacer significativa la información, resaltando características de los objetos o de las situaciones cotidianas, lo cual les sirve como referencia para poder favorecer en sus hijos estas estrategias.

En todas las sesiones las madres realizaron tareas basadas en la información brindada en cada actividad con lo que reafirmaron ésta y les facilitó para encontrar una manera adecuada para promover en sus hijos el desarrollo de aspectos cognitivos y socio-afectivos que les permitan incorporarse adecuadamente al currículo escolar.

En la mayoría de las sesiones las madres demostraron que en este espacio de intercambio compartieron sus necesidades, así como sus ideas sentimientos y emociones que podrían tener en común, favoreciéndose así el apoyo mutuo y la búsqueda de alternativas a problemas comunes.

Este conjunto de condiciones permiten identificar que la modalidad de curso-taller, bajo un modelo de trasplante y/o usuario, se puede concebir como un espacio de formación para padres, en la que ellos pueden encontrar respuesta a problemáticas comunes construyendo alternativas de solución adecuadas a sus condiciones.

Sus participaciones fueron mejorando en calidad y esto ayudó a tener un clima adecuado de trabajo ya que entre ellas se formaron vínculos de apoyo, que en algunos casos trascendieron fuera del curso, lo que beneficia los lazos que sirven de redes de apoyo social.

Se fue favoreciendo el apoyo, la confianza, y comprensión de las madres para con sus hijos, esto se notó en los comentarios acerca de lo que pasaba en su familia lo que indica que les era difícil permitirles a sus hijos que expresaran sus pensamientos, sentimientos y emociones, ya que esto les hacía sentir incómodas o invadidas en su autoridad. En las últimas sesiones esta situación fue modificada y ellas podían comentar cómo les era más fácil y adecuada la expresión de sentimientos. De esta manera las madres encontraron opciones en las que no sintieran vulnerada su autoridad y se crearan opciones que permitieran favorecer el desarrollo de niños autónomos y capaces de tomar decisiones.

También es posible destacar la tendencia de las madres al cambio, ya que al permitir que sus hijos expresen emociones y sentimientos (por ejemplo cuando una de ellas comentó que a su hija le imponía un peinado, y por lo tanto su manera de pensar, paulatinamente se fue dando cuenta que esto limitaba la autonomía de la niña y por tanto optó por modificar esta forma de establecer interacción con ella y ahora le permite peinarse como ella elija y sin hacerle comentarios negativos). Este tipo de acciones les permite a los niños percibir que son importantes y, como consecuencia, éstos tienen una mayor seguridad en sí mismos; además las madres reconocieron las fortalezas y debilidades de sus hijos favoreciendo que se elaboraran representaciones más adecuadas de ellos (promoviendo exigencias adecuadas y demandas acordes con su edad y condición).

Algunas sesiones (tales como Desarrollo intelectual; ¿Qué es la familia?; La familia del niño con necesidades educativas especiales; Estilos parentales; Comunicación en la familia; Autoconcepto y autoestima; Promoción de habilidades de atención y memoria a través de la familia) fueron útiles para proporcionar herramientas a la madres para que pudieran destacar la importancia de brindarles confianza, comprensión a su hijos además, de promover y favorecer la motivación del logro en ellos.

De la misma forma, estas sesiones nos dieron la pauta para favorecer un cambio en las madres al promover que las madres se acerquen a sus hijos para expresarles abiertamente sus sentimientos y establecer una comunicación fluida y segura con sus hijos.

8. DISCUSIÓN

Las orientaciones de trabajo con padres tiene una tradición internacional que data de finales del siglo XIX y, en México, se desarrollaron iniciativas aisladas alrededor de esa época. Posteriormente las experiencias nacionales de trabajo con padres se han ofrecido por parte de instituciones del sector salud, educación superior y entidades federativas. En el caso de la educación especial el mismo PNFEIE (2002) reconoció la necesidad de este tipo de servicios para los padres de NNEE aunque hasta el momento las posibilidades de ofrecer este tipo de servicios se ha visto limitada.

Este marco sirve de contexto para el reporte de experiencia profesional que aquí se presenta.

La construcción de la línea de trabajo en torno a la modalidad de los cursos-talleres como una opción para atender a los padres de NNEE en el ámbito de la integración se refleja en una experiencia profesional que tiene un objetivo dual. El objetivo de esta línea de trabajo consistió en diseñar y aplicar una modalidad de intervención psicoeducativa, como vertiente de atención a padres de familia de niños con NEE que requieren ser integrados o se encuentran inscritos en una escuela regular. En este sentido, se recupera la importancia que tiene para el psicólogo el considerar la influencia de las condiciones socio-afectiva y cognitiva de los padres.

Asimismo, se hace necesario reconocer que la construcción de esta modalidad se ha consolidado en el transcurso de 10 años, en el contexto de la Formación en la Práctica de estudiantes de la Licenciatura de Psicología (Facultad de Psicología, UNAM-CU), quienes como parte de su formación se inscriben a desarrollar actividades en un escenario real, contexto situado de aprendizaje, durante un año. Complementariamente a este carácter formativo los alumnos prestan un servicio a

la comunidad. El escenario de trabajo ha sido una institución del sector salud. De esta manera los alumnos han participado como colaboradores, bajo mi dirección, en la construcción de esta línea de trabajo y en la producción de diversos trabajos recepcionales y de difusión bajo mi supervisión.

Atendiendo a este carácter dual se aborda la discusión de los resultados que he obtenido a lo largo de 10 años, con trabajo parciales, como los expuestos en el capítulo de resultados y que son parte de trabajos de titulación que he dirigido en torno a la modalidad expuesta en este documento.

Para este efecto parto de una definición personal que he desarrollado de curso-taller entendido como una expresión de educación no formal que ofrece un espacio de interacción entre padres en el que, con el apoyo de un especialista, se abordan un conjunto de contenidos sistematizados y jerarquizados para construir alternativas de solución a problemáticas específicas, bajo relaciones dialógicas de acompañamiento con otros en similares condiciones de necesidad de apoyo. Los fines principales son: alcanzar niveles más adecuados de sentirse competente en su rol parental y consigo mismo, así como promover, a través de su mediación, un mejor desempeño e integración a la sociedad de su hijo con NEE y, finalmente, promover niveles adecuados de bienestar personal y familiar del progenitor.

Los trabajos reportados en la sección de resultados más que buscar la evaluación de la eficacia de la modalidad en su totalidad intentan dar cuenta de los cambios que se fueron dando en algunas dimensiones de los padres, dados los objetivos de cada curso-taller y en torno a diferentes necesidades del desarrollo de sus hijos (creencias, constructos y estilos parentales, tal cual como se reflejan en los trabajos presentados en el capítulo de resultados). Resultaría demasiado ambicioso plantear la eficacia o validez de los cursos-talleres, como modalidad en proceso de construcción permanente, a través de resultados considerados como parciales.

Atendiendo a estas condiciones se reconoce un primer elemento importante de los resultados obtenidos, en los tres trabajos presentados bajo mi conducción, y se refiere a la conveniencia de la modalidad de generar un espacio de intervención con población adulta. Partir de las experiencias personales de los padres, hacerlos confluír en soluciones satisfactorias para sus necesidades y considerar la versión del aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida (Knowles, 1980), constituyen una de las tantas aportaciones que ofrecen los cursos-talleres en el campo de la andragogía. Las posibilidades de que el padre del NNEE participe de manera activa y construya conjuntamente con otros adultos diferentes entornos para favorecer el desarrollo de sus hijos es un aspecto que se ha dejado ver en la implantación de los cursos-talleres. Los resultados obtenidos parecieran confirmar lo planteado por Cataldo (1991) en relación a que los efectos de los programas para padres parecen indicar que el padre o la madre pueden apoyar el aprendizaje del niño con mayor eficacia y les permite obtener información que les facilita el abordar con más eficacia el comportamiento del niño en el hogar o en la escuela, teniendo una sensación general de apoyo por parte de los profesionales responsables del programa, lo cual les ayuda a mejorar las relaciones en el interior de la familia.

Las interacciones de apoyo presentes en las sesiones de los cursos-talleres se muestran a través de los resultados de Montiel (2008) en los que incluso se identificaron formas bastante empáticas en que los padres compartieron sus necesidades, ideas, sentimientos y emociones, que tuvieron en común, favoreciéndose así el apoyo mutuo. De igual manera se beneficiaron los niveles de interacción física y de simetría con sus iguales así como los de confianza con la facilitadora, potenciando así el modelo de trasplante (Cunningham y Davis, 1994) favoreciéndose la transferencia de los contenidos y habilidades aprendidas en el curso-taller hacia otros ámbitos, sobre todo el familiar, con una perspectiva adecuada hacia la integración escolar del NNEE. Tales aspectos se confirman en los datos cualitativos presentados en los resultados expuestos en este trabajo (cfr. con el trabajo en extenso de Montiel, 2008).

Domingo (1995, 1998, 2000) señaló la importancia de compartir capacidades y buscar una postura común de consenso en la búsqueda de que el padre de familia encuentre sus propias potencialidades como padre y educador. En este sentido cobra importancia incorporar a los “otros”, aproximándose al profesional para adquirir la confianza necesaria, disminuyendo así la ansiedad provocada ante la incertidumbre de la atención brindada a su hijo (Corominas y Sanz, 1995) . En este proceso ayuda bastante el compartir dudas, experiencias, conocimientos, realidades y retos con otros padres, pues de este modo se aprende de otros, se contrastan modelos y se ve la “normalidad y cotidianeidad” de sus situaciones (Domingo, 2002).

La estructura y los contenidos de los cursos- talleres, bajo la modalidad construida en la línea de trabajo bajo mi dirección, son específicos y su implantación responde a inquietudes detectadas en los padres de familia (en el primer encuentro con ellos a través de entrevistas informales o cuestionarios específicos) lo cual implica la posibilidad real de atender a sus necesidades. Así, la posibilidad de que ellos se constituyan en extensiones del profesional que los apoya (Cunningham y Davis, 1994) se verá favorecido cuando, según los datos que obtuvimos (Remigio y Alcántara, 2004), se modificaron sus constructos y se promovieron estilos parentales adecuados (Montiel, 2008). Tales condiciones se vieron favorecidas ya que las implicaciones en la actividad del día a día le aporta validez a dichos contenidos (CONAFE, 2001). Tal cual como menciona Domingo (2002), se requiere de información ajustada con las expectativas de los padres y que sea veraz y pertinente. Lo anterior ofrece mayores bondades cuando se complementa con entrenamiento de habilidades y técnicas específicas necesarias. De tal manera el abordar temáticas específicas, como lo hacemos en la modalidad de cursos-talleres para padres, ofrece opciones reales para los padres y sobre todo en términos de estrategias específicas como en el caso de los datos que obtuvimos en cuanto a la adquisición de estrategias para que los padres, a su vez, promovieran la comprensión lectora en sus hijos (Rodríguez, 2006).

Ofrecer información adecuada y pertinente así como habilidades específicas de intervención rompe con la inercia que en ocasiones llevan los padres y que les impiden actuar de manera autónoma en cuanto a la educación de su NNEE y favorece así mayores posibilidades de alcanzar el proceso de adaptación y acción constructiva de sus sentimientos y emociones (Domingo, 2000). Este espacio informativo y formativo abre amplias posibilidades de intervención psicopedagógica tal como lo han dejado ver los resultados de los cursos-talleres que hemos desarrollado en el INR.

Los elementos planteados hasta el momento permiten reconocer la importancia de los cursos-talleres como modalidad de intervención psicopedagógica en lo que Domingo reconoce como la intervención didáctica de coterapeuta y seguimiento.

Pero complementariamente a lo anterior se desprendería la discusión que guardan los resultados que hemos obtenido de la implantación de los cursos-talleres como una opción psicopedagógica que requiere de un trabajo de planeación didáctica.

Debe recordarse que una de las condiciones básicas de los cursos-talleres implica su connotación como un espacio de facilitación del aprendizaje adulto, partiendo de un conjunto de contenidos planeados didácticamente, para construir alternativas de solución a problemáticas específicas. Por tanto, la importancia de recuperar esta dimensión en la construcción de nuestra línea de trabajo referida a la modalidad de cursos-talleres, también se refleja en los datos presentados en este documento.

Aun cuando la modalidad aquí presentada retoma diferentes aspectos del trabajo con padres ésta adquiere una connotación propia ya que resulta en una opción más flexible, los temas se pueden ajustar a las necesidades de los padres y comprenden un menor número de sesiones. Destaca el hecho de que los padres son considerados bajo una perspectiva holística y dual (en tanto adultos y en su rol parental), considerando holísticamente su estructura socio-afectiva y cognitiva.

En la experiencia aquí reportada estas mínimas condiciones, aunadas a la relación horizontal y dialógica fluida, ofrecen la posibilidad de una participación activa del padre y que se vea motivado para participar en correspondencia con las inquietudes de los demás interlocutores, afines pero no homogéneos en sus intereses.

La participación de los alumnos de la Facultad de Psicología en este sentido, bajo mi coordinación en el proceso de su formación en la práctica, requiere de un conjunto de habilidades y conocimientos que confluyen en el diseño, implantación y evaluación de los cursos-talleres. Como se revisó en el capítulo 4, la función de los estudiantes como colaboradores abre perspectivas interesantes tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la vinculación del estudiante con entornos reales, contextos situados, en los que desde una visión situada, los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos de conocimiento (Hendricks, 2001). Se parte de la premisa que el conocimiento del experto, a diferencia del que posee el novato, no difiere sólo en la cantidad o profundidad de la información, sino en su calidad, ya que es un conocimiento profesional dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico (aludiendo un tanto a las finalidades que, según Schön (1992), debería poseer el profesional reflexivo). De esta manera, el estudiante al participar en esta línea de trabajo se incorpora en el conjunto de significados culturales que aluden a la comunidad en que desarrolló sus actividades.

Desde el primer contacto establecido con los padres de familia, en el INR, el estudiante aprendió a utilizar recursos propios de la psicología como la observación y la entrevista informal, que le ayudaron a reconocer estos significados. Más aún, el estudiante fue modelado, bajo mi conducción, para establecer interacciones adecuadas con la población y obtener los datos necesarios (inquietudes, expectativas, estados emocionales e información de los padres) y orientar el diseño de los cursos-talleres. Detectar necesidades y, a partir de ahí problematizar, constituyen las habilidades básicas que nos permitieron

seleccionar, elaborar y organizar adecuadamente los contenidos de los programas a desarrollar, dejando de lado la improvisación y permitiéndole a los alumnos anticipar las actividades y los recursos necesarios para realizarlas (CONAFE, 2001). Las estrategias didácticas que utilice para tal fin se expusieron en el ejemplo del capítulo 4, en el que destacan la práctica guiada, el modelamiento, el moldeamiento y la colaboración entre pares. A lo anterior se suma el hecho de que a través del análisis de casos, el seminario de discusión y la solución de problemas auténticos (Baquero, 2002), alcance a facilitar el aprendizaje del alumno con respecto a su papel como diseñador de los cursos-talleres.

La estructura que planteamos para los cursos-talleres se fue haciendo más adecuada para los fines que perseguíamos, crear un espacio de participación activa de los padres de NNEE, con el ajuste de contenidos delimitados en un programa de educación no formal. Atendiendo a algunas de las sugerencias de Knowles (1980) y CONAFE (2001), se partió de reconocer las experiencias de los padres y, en cada sesión se buscaron los momentos adecuados para reflexionar sobre éstas. Tales condiciones se vieron reflejadas en algunas de las observaciones realizadas por Montiel (2008), a lo largo de las sesiones del programa que implantamos, y que referían especificidades de la forma en que los padres del NNEE expresan sus constructos (Cunningham, C. y Davis, H., 1994) y reflejaban sus estados emocionales con respecto a su hijo (Domingo 1998, 2000). Adecuar los contenidos, bajo temas específicos, ofreció un reto para el estudiante de psicología que en su interés de reconocer los roles del padre del NNEE (Hewardy Orlansky, 1992) generalmente ofreció los conocimientos disciplinarios en un lenguaje accesible para los participantes en los cursos-talleres.

Para el alumno de psicología la estructura de los cursos-talleres que fuimos definiendo ofreció la posibilidad de crear y desarrollar la competencia creativa a fin de definir y planear temáticas diversas que atendieran a las necesidades de los padres. En este proceso se inscriben los tres trabajos presentados en la sección

de resultados que, atendiendo a las características de la modalidad que he ido perfilando a lo largo de estos diez años, abordaron temáticas diversas (estrategias de comprensión lectora, habilidades de atención y memoria y constructos parentales).

Debe destacarse que la diversidad de temas en la línea de trabajo que he construido, en colaboración con los alumnos, más que verse contraindicada con la estructura de los cursos-talleres se ha visto favorecida llegando incluso a poder ser evaluada en cuanto a su influencia en los padres (modificación de los conocimientos, habilidades o representaciones de sus hijos). La tarea de evaluación de cada uno de los cursos-talleres implicó un esfuerzo notable ya que se requirió el ajuste de los instrumentos de evaluación, cuantitativa o cualitativa, acordes con el objetivo del programa de intervención y que diera cuenta de la eficacia del mismo. La limitada cobertura de los cursos-talleres, por temas específicos y cobertura de población limitada) impedirían reconocer un efecto global de la estructura. Hemos ido reconociendo la eficacia de los cursos-talleres de manera paulatina y con poblaciones de padres con niños con necesidades educativas diversas. Este aspecto nos lleva a la inquietud por desarrollar instrumentos de evaluación de los cursos-talleres que nos permitan reconocer, de manera más concreta, el desarrollo del programa (un inicio de esto se percibe ya en los registros cualitativos obtenidos por Montiel, 2008). Más aún, se destaca la necesidad de evaluar los alcances de esta modalidad a través de los cambios que se pudieran efectuar en diferentes entornos y agentes del ambiente del NNEE (familia, amigos del vecindario, etc.). Tal como lo plantean Lizárraga (2003) y Sánchez (2007) se requiere de instrumentos de evaluación que registren los cambios expresados a lo largo de los cursos-talleres y que trasciendan a la tradicional evaluación antes-después.

En este mismo ejercicio crítico se debe reconocer que esta línea de trabajo requiere perfeccionarse ampliando sus aplicaciones hacia más poblaciones de padres de NNEE que requieran de servicios de atención que partan de sus

necesidades e inquietudes. La dificultad de abrirse a otras poblaciones requiere de un proceso de difusión y extensión de la modalidad que se puede generar por dos vías: a través de la propia aplicación que los alumnos desarrollen en otros entornos después de egresar de la licenciatura y, por otro lado, en cuanto a su difusión a través de instancias de alto nivel en el Sistema Educativo de nuestro país. El proceso que lleva a la planeación didáctica de los cursos-talleres es la piedra de toque de la misma e implica un conjunto de habilidades y conocimientos que el profesional de la psicología educativa debe dominar, por tanto la necesidad de desarrollar una formación en relación a éstos. Sería deseable que esta formación se desarrolle en la práctica, en contextos situados, bajo una supervisión docente (aunque debe reconocerse que este proceso resulta costoso en economía y en tiempo). No obstante, por los resultados que hemos obtenido, considero que la inversión es rentable y didácticamente ofrece posibilidades enormes en la transferencia y generalización de los aprendizajes de los alumnos.

Por tanto, a lo largo de la construcción de esta modalidad de intervención, he reflexionado sobre la necesaria formación del psicólogo en escenarios reales o contextos situados. En estos ámbitos el docente requiere desarrollar estrategias didácticas que se alejan de la enseñanza enciclopédica o bancaria y se requiere poseer estrategias didácticas y habilidades de interacción (tutoría y supervisión) que permitan servir de mediador entre las necesidades de la población y las expectativas que el estudiante posee acerca de su formación. Un equilibrio entre ambas condiciones se vive a lo largo de cada episodio de enseñanza-aprendizaje en que he formado a casi diez generaciones.

9. CONCLUSIONES

La educación especial presenta actualmente una serie de transformaciones radicales en su definición y perspectiva de servicios. A partir de la década de los sesentas del siglo pasado se generaron nuevas tendencias en la forma de representarse a la persona con discapacidad, de ofrecer servicios adecuados a esta población y de organizar los Sistemas Educativos de diversos países a fin de brindarles la atención adecuada. Una de las características esenciales de estos planteamientos radica en la explicación de la naturaleza de la discapacidad pasando de una postura biologicista a una de carácter social en que se reconoce la influencia de diversos agentes y entornos sistémicos en la presentación de las alteraciones del desarrollo.

Bajo esta concepción surgió el modelo de integración educativa que, considerando las transformaciones anteriores, denominó a la población infantil con alteraciones en su desarrollo como niños con necesidades educativas especiales (NNEE). Esta denominación ha permitido reconocer las potencialidades, más que las limitaciones, de esta población favoreciendo así sus posibilidades de incorporarse a los entornos sociales (incluyendo el educativo) bajo las “condiciones más normales posibles”, con plena vigencia de derechos y responsabilidades como cualquier otro ciudadano de acuerdo a sus posibilidades reales de competencia social.

Diversas son las transformaciones en los Sistemas Educativos Nacionales que este nuevo paradigma ha implicado. En México, desde 1995 se reorientaron los servicios de la Dirección General de Educación Especial para estar acorde con los planteamientos integracionistas generando así nuevas instancias de servicios para los NNEE. La visión fue transformar el servicio dual (Sistema Educación Regular y

Sistema de Educación Especial) del Sistema Educativo Mexicano para que los NNEE se integraran a los servicios educativos ordinarios con la población regular.

De esta manera, se crearon nuevas instancias integradoras y nuevos roles de los profesionales que brindan sus servicios en estas instancias. Asimismo, bajo esta perspectiva sistémica se reconoció la necesidad de cubrir las necesidades de los entornos inmediatos del niño, en específico a su familia, para garantizar niveles adecuados de su participación en el proceso de integración del NNEE.

No obstante, en el 2002 se evaluaron las condiciones que guardaba la reestructuración implementada desde 1995. Así, a siete años de haberse instaurado el conjunto de reorientaciones en los servicios de atención a los NNEE, se concluyó que existían severas limitaciones para la implementación del modelo integracionista. Entre estas limitaciones destacaron las disfuncionalidades de las instancias recientemente creadas, falta de cobertura real para la población con NNEE asociadas a una discapacidad y limitaciones en cuanto a los apoyos adicionales para las familias de esta población.

Bajo este marco, nacional e internacional, se han generado diversas propuestas para atender a los padres de los NNEE. Algunas de ellas se han perfilado como Escuelas para Padres, conferencias, pláticas, seminarios, manuales o folletos (utilizando incluso medios de comunicación masiva). La inquietud por ofrecer una cobertura amplia, la globalidad de temas, la baja sistematicidad en su organización, las limitaciones de planeación didáctica, son sólo algunas de las limitaciones que pueden presentar estas alternativas.

En torno a estas condiciones surgió mi interés por construir una modalidad de intervención psicopedagógica de atención a padres de NNEE en el ámbito de la integración educativa. Dicha modalidad se perfiló hacia la estructuración de los cursos-talleres como una opción adecuada.

Así comencé a orientar mi interés en torno a una línea de trabajo que se enfocara a desarrollar esta modalidad de cursos-talleres. A lo largo de 10 años esta construcción se ha visto enmarcada por la actividad docente que desarrollo en la Coordinación de Psicología Educativa, de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Mi labor docente en esta Coordinación durante estos 10 años se ha perfilado a la formación en la práctica de estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en psicología. La formación en la práctica, bajo una concepción del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos situados, me permitió conformar la línea de trabajo mencionada.

Se hace necesario explicar estos antecedentes dado que esta línea de trabajo se cimentó con la colaboración de varias generaciones de estudiantes, en torno a la exploración de modalidades de trabajo con padres, hasta llegar a la estructura final de los cursos-talleres como una opción favorable de intervención psicoeducativa para favorecer el desarrollo de las familias y los padres de los NNEE.

Mi condición como docente de formación en la práctica privilegió la posibilidad de que al formar a estudiantes de psicología educativa se brindaran paralelamente servicios a la comunidad que requería de éstos. Los alumnos de la Facultad, bajo este proceso educativo, encontraron una posibilidad de proyectar su perfil académico y desarrollar conocimientos y habilidades bajo mi dirección e incluso elaborar trabajos recepcionales para obtener su grado académico en la licenciatura. De esta manera encontré una veta digna de explotarse atendiendo a dos aspectos: por un lado, las inquietudes de formación del estudiante y, asimismo, la posibilidad de responder a las necesidades de la comunidad bajo la perspectiva del psicólogo educativo.

De tal manera, al construir esta línea de trabajo tuve que atender a esta doble condición de formación de los estudiantes y de servicio a la comunidad. Esta experiencia me llevó a replantear varios aspectos de mi perspectiva docente en la que tuvo una influencia notable mi formación durante la maestría.

Los estudios de posgrado en la maestría me ofrecieron la posibilidad de reconocer el valor de la problematización científica para acercarme con mayores posibilidades de seguridad a la explicación de un evento, como en este caso, la vinculación entre formación profesional y trabajo con padres.

Tales aproximaciones derivaron en la búsqueda de estrategias didácticas para atender las necesidades del estudiantado y, por otro lado, en las formas adecuadas de garantizar la atención eficaz, disciplinaria y bajo estándares de responsabilidad ética a la comunidad.

De tal manera, en mi experiencia profesional el contacto con la comunidad y la necesidad de formar a los estudiantes en contextos situados implicó cambios en mis formas de pensar y actuar como docente.

Uno de estos cambios se expresó en las habilidades que he desarrollado para la conducción de grupos de estudiantes. Esto constituye un reto ya que se hace necesario definir una línea temática para acudir a los escenarios de prácticas con un programa perfilado con anticipación pero con la posibilidad de flexibilizarse de acuerdo a las necesidades de la población.

De igual manera, la capacidad de negociación con las instituciones receptoras de nuestro grupo de trabajo es una de las habilidades que tuve que ir fortaleciendo para ofrecer condiciones adecuadas de formación al estudiante.

Asimismo, la formación en la práctica me demandó establecer patrones de regularidad en mi actividad docente para organizar el grupo de trabajo, definir

tareas y programar actividades de formación alternándolas con la intervención comunitaria.

De tal manera, requerí orientar mi visión hacia la formación de estudiantes a través de la enseñanza por proyectos, alejándome de la versión tradicional de la práctica como un recurso complementario a la teoría. De esta manera cobró aquí importancia el que durante la formación en el posgrado participé en grupos de trabajo con líneas de investigación, claramente definidas y haber vivido, como estudiante, las interacciones con compañeros y con un investigador que nos condujo para que adquiriésemos las metodologías propias del quehacer científico en psicología de la educación. Esto me llevo a reconocer la importancia de las interacciones horizontales y verticales que implican asumir la responsabilidad y deberes, de manera sensible y humana, en el alcance de los objetivos planteados por el grupo de trabajo.

Nuevamente, la oportunidad de intervenir disciplinariamente en la comunidad me llevó a reorientar mi perspectiva en relación a la investigación derivando en aquella vinculada con la aplicación de métodos, estrategias y técnicas de la psicología de la educación atinentes a las necesidades de la población. Estos aspectos se recuperaron de los seminarios que sobre aspectos metodológicos cursé durante mi estancia en los estudios de posgrado. De tal manera, los aprendizajes en dichos seminarios me facilitaron la reconstrucción de mi perspectiva y ajustar los conocimientos aprendidos sobre investigación aplicada, investigación cualitativa y participativa y sus implicaciones en el quehacer del psicólogo de la educación.

De los aprendizajes obtenidos en la maestría existe uno que indudablemente marco la experiencia profesional aquí presentada. Éste se refiere a la necesidad de fundamentar el conjunto de acciones a desarrollar en la comunidad y que explica la rigurosidad, que siempre existió en mi conducción de los estudiantes, en la investigación documental para justificar los programas que se desarrollaron al

trabajar con padres. Activar esta habilidad en los estudiantes constituyó una de las actividades que mayor atención y cuidado requirió de mi parte y que a los noveles aprendices les facilitó para comprender y orientar las actividades de diseño y aplicación de los cursos-talleres. Esta fue una de las condiciones que permitieron que el alumno de psicología valorara su trabajo y considerara la posibilidad de llevarlo a ser objeto de un trabajo digno de ser reconocido para publicarlo en un Informe de prácticas o Tesis de Grado.

Mi experiencia profesional igualmente se vio nutrida por los estudios de maestría al alcanzar mayores niveles de comprensión de la realidad psicológica y de diversas temáticas que se abundaban en la maestría, bajo la óptica de la explicación científica, con la finalidad de aplicar los conocimientos adecuadamente en la realidad cotidiana. Las ventajas de la verificación y contrastación rigurosas y sistemáticas, adquiridos como preceptos básicos en la formación obtenida durante la maestría y como habilidades complementarias de la formación en la licenciatura, adquirieron un valor notable al aplicarse a los cursos-talleres para padres de NNEE. Evaluar, monitorear, supervisar y reconocer el efecto de estos cursos-talleres se convirtieron así en una meta a alcanzar en todo tipo de intervención en la comunidad que desarrollábamos como equipo de trabajo.

Por tal motivo redimensioné las ventajas del pensamiento estratégico y sistemático en la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos de investigación que me permitieron ampliar la búsqueda de alternativas de atención en contextos situados sin perder de vista la necesaria fundamentación disciplinaria.

Finalmente, el hecho de haber participado en este grupo de trabajo también influyó en mi experiencia profesional al buscar y consolidar estrategias de evaluación, cualitativa o cuantitativa, que identificaran el impacto disciplinario y social de mi línea de trabajo.

Así, la vinculación de los estudios de posgrado que cursé y la experiencia profesional aquí reportada encuentran una confluencia de sentidos tanto en mi actividad docente como en la actuación para promover un servicio a la comunidad. Presentar en este documento el conjunto de actividades que confluyeron en mi experiencia profesional implicó entrelazar las vivencias y aprendizajes obtenidos a lo largo de mi formación en la maestría de psicología educativa. Esta retrospectiva me llevó a redimensionar la gran influencia que tuvo esta trayectoria en mi actuación docente y de servicio a la comunidad. Este es un punto de culminación de un ciclo pero subyace al esfuerzo que aún en la actualidad actúa como generador de mi quehacer cotidiano.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Montero, L.A. (1991): El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 62-64.
- Ainscow, M. (2008): *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. En *Congreso Interuniversitario de Organización e Instituciones educativas*. Barcelona, 75-90.
- Alcántara, P., Díaz, M. y Vidal, R. (1989). Perfil de los alumnos egresados del nivel licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM (En) Urbina, J. (comp.). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 607-620. México: UNAM.
- Arnáiz, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ausloos, G. (1998). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Ávila, J.L., Degado, G.N, Martínez, M.E. y Moreno, P.G. (1996). El sistema de prácticas del área de psicología educativa: continuidad y cambios a lo largo de 20 años. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol.1. No. 2. Julio-Diciembre.
- Bahía, B., Magaña, V. y Monroy, R. (2004). *Psicología, educación y sociedad en México y Brasil. Un compromiso social con América latina. México-Brasil*. UNAM. FES Zaragoza. Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*. Tercera Época, Vol. XXIV, núms. 97-98, pp. 57-75.
- Barrio, J. L. (2009): Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20, 13-31.

- Blas, R. y Let (1990). El papel de la familia en la educación de las personas con discapacidad (En) Peñafiel. M. F.; Fernández, G. J. D.; Domingo, S.J. y Navas, O. J. L. (Coords.) (2006). *La intervención en educación especial. Propuestas desde la práctica*. Madrid: CCS.
- Boada, R. (1996). Integración Escolar: Una tarea común. *Revista Síndrome de Down*, 13, 5., pp.23-36
- Botías, P. (1998). *Supuestos prácticos en educación especial*. Madrid: Escuela Española.
- Bronfenbrenner, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P.. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, jan-feb, 12(1), 32-42.
- Calvo de Mora, J. (2006): Concepto y aplicación de la educación inclusiva. *Educación Social*, 32, 107-117.
- Calvo, J. C. (1996). ¡Tan sólo somos los padres!. *FIAPAS*, 50, 37-39.
- Carlos, J. (2006). *El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM*. Tesis de Maestría. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castañeda, S. (1999). Algunos referentes para un análisis crítico de la preparación profesional del Licenciado en Psicología en México. Una experiencia colegiada (En) Vázquez y Martínez (Eds.). *La formación del psicólogo en México*, pp. 25-41. México: Universidad Latinoamericana.
- Castanedo, C. (1997). *Bases Psicopedagógicas de la Educación especial. Evaluación e Intervención*. Madrid: CCS.
- Cataldo, C. (1991). *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor distribuciones.
- CONAFE (2001). *Planeación didáctica. Colección de apoyo. Pedagogía*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo
- Corominas, S. y Sanz, Ma. (1995). *El minusválido físico y su entorno. Reflexiones psicoanalíticas*. Barcelona: Paidós/Fundación ONCE/INSERSO

- Cunningham, C. y Davis, H. (1994). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. México: Siglo XXI.
- Derry, S., Levin, J. y Schauble, L. (1995). Stimulating statistical thinking through situated simulations. *Teaching of Psychology*, 22(1), pp.51-57.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Saad, D. E. (1996). El papel del docente-tutor en un proceso de formación en la práctica de profesionales universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol.1. No. 2. Julio-Diciembre.
- Díaz Barriga, A. (1993). *Tarea Docente*. México: Nueva Imagen.
- Dieterlen, P. (2001): *Derechos, necesidades básicas y obligación institucional*. En A. Ziccardi (comp.). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Domingo, J. (1998). Escuela de padres y necesidades educativas especiales (En) Torres (dir.). *Intervención didáctica en educación especial*. Granada: Ande/UJA.
- Domingo, J. (1999). Comprender a los padres de chicos con necesidades educativas especiales. Una clave de intervención didáctica. Universitas Tarraconensis: *Revista de Ciencias de l'Educació*, XIII, III. 69-86.
- Domingo, J. (2000). El apoyo de las familias a los discapacitados motóricos. La familia como sistema autónomo y competente (en) Pérez, J., García, M. y Garrido, C.F. (coords.). *El discapacitado físico en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia: D.M.
- Domingo, J. (coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Durán, C. T. (2008). *Taller a padres de familia para promover el desarrollo emocional de sus hijos de cuatro a cinco años*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002): Educación inclusiva o educación sin inclusiones. *Educación Social*, 32, 107-117.
- Educación Social,32, 107-117.

- Epstein, J. I. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Escudero, J. y Moreno, J. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: CECCAM.
- Estrada, C. J. P. (2004). *Análisis de los efectos de un taller de sensibilización y cuidados para padres de niños con Síndrome de Down*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, D. (1997). Intervención psicoeducativa en la familia. En Moreno, M. (Coordinador). *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*: Barcelona, Ariel, S.A.
- Fernández, J.D. (2005). *La orientación educativa: Claves de éxito profesional. Buscando la magia del mago sin magia*. Granada: GEU.
- Fierro, F.; García, R. y Vargas, R. (2005). Una aproximación al estudio de las teorías implícitas de los padres acerca de las dificultades en la comprensión lectora de sus hijos. En (comps.) Quiles, M. y Fierro, F. *Necesidades educativas especiales. Investigaciones y reflexiones*. México: Trabajos Manuales Escolares.
- Freixa, M. (1993). El ciclo vital de la familia de la persona con disminución psíquica. *Siglo Cero*, 146, 45-55.
- Freixa, M. (1997). La integración de la escuela en la comunidad: el papel de la familia (en) Sánchez, A. y Torres, J.A. (coords.). *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide.
- Gallardo, C. (1999). *Promoción de conductas autónomas, en niños preescolares a través de sus padres durante el desarrollo de tareas académicas*. Tesis de Maestría. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Pastor, C. (1993). *Evaluación de la integración: las necesidades sentidas por sus protagonistas. X Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial: La necesidad de una educación para la diversidad*. Tarragona: URV. 39-59.

- García, M. (2001). *Programa a padres para promover el lenguaje de niños de 2 a 3 años*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gaspar, H. (2005). *El desarrollo emocional de los hijos. Diseño de un taller para padres*. Informe final de servicio social. México: FES Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gordon, S. (2001). Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos?. En A. Ziccardi (comp.). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Hendricks, Ch. (2001). Teaching casual reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), pp.302-311
- Heward, W.L. y Orlansky, M.D. (1992). Trabajar con los padres y las familias (en) *Programas de educación Especial I*. Barcelona: CEAC, pp. 208-209.
- Ibáñez, L. (2002). *Las discapacidades. Orientación e intervención educativa*. Madrid: Dykinson.
- Isambert, A. (1975). *La educación de los padres*. Barcelona: Planeta.
- Jiménez, M. y Vilá, S. (1999). *La aparición de la integración en el discurso educativo*. Málaga: Aljibe.
- Knowles, M. S. (1980) *The Modern Practice of adult education*. New Cork: Cambridge, The Adult Education Company.
- Larkin, M.J. (1995). Applying Wholetheme Constructivism in the Multiple Abilities Program (MAP). An Integrated General and Special Education Teacher Preparation Program. *Canadian Journal of Special Education*, 10 (1-2), 67-86.
- Linares, M. (1992). *Del hecho al dicho hay menos trecho*. México: Equipo Editor.
- Macotela, S. (1988). *Introducción a la educación especial*. Mexico: Programa de publicaciones. Facultad de Psicología. UNAM.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1993) Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.).

- Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la educación III.* España: Alianza Editorial.
- Martínez, M. (1993). Contexto familiar y desarrollo psicológico. Orientaciones para la evaluación e intervención (en) Rosa, A., Montero, I. y Cruz, M. (Comps.). *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención.* Madrid: C.I.D.E.
- McKeachie, W.J. (1999). *Teaching Tips. Strategies, Research and Theory for College and University Teachers.* Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Molina, S. (1994). *Deficiencia mental: aspectos psicoevolutivos y educativos.* Archidona: Aljibe.
- Monereo, C. y Pozo, J. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen.* Barcelona: Graó.
- Montiel, R. M. L. (2008). *Estilos parentales y desarrollo de habilidades de atención y memoria en niños de escolaridad básica: Programa a padres.* Informe de Prácticas. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Orcasitas, J. R. (1990). *Algunas estrategias para el cambio de actitudes a través de la intervención social.* En *Actas de las V Jornadas de Universidades y Educación Especial.* Murcia: ICE.
- OREALC-UNESCO (1981). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Sus objetivos, características y modalidades de acción.* Chile: OREALC.
- Ortiz, M.C. y Fernández, M. (1998). La educación especial se instala en el hospital: perspectiva familiar (en) Palomina, A. y otros (Coords.). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI.* Almería: DDOE-UAL/Delegación Provincial de la CASJA.
- Osher, T.W. y Osher, D.M. (2002). The paradigm shift to true collaboration with families. *Journal of Child and Family Studies*, 11 (1), 47-60.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Colección CERMI, Madrid: Ediciones Cinca.

- Patrikakou, E.N. y otros (Eds.)(2005). *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press.
- Paul, P.V. y Ward, M.E. (1996): Inclusion paradigms in conflict. *Theory into Practice*, 35 (1), 4-11.
- Peñafiel. F.; Fernández, J.; Domingo, J; y Navas, J. (Coords.) (2006). *La intervención en educación especial. Propuestas desde la práctica*. Madrid: CCS.
- Peralta, V. (2000). *Diseño y elaboración de un manual de taller a padres de familia de México. Ciudad Nezahualcóyotl*. Tesis de Licenciatura. México: FES Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Preciado, H. y Rojas, L. (1989). Notas sobre la enseñanza de la psicología: Estado actual y perspectivas de desarrollo (En) *Revista de Educación Superior*. (72), Octubre-Diciembre, pp. 45-60.
- Remigio, A, I. y Alcántara, M. K. (2004). *Curso-taller para modificar los constructos de padres, asociados con la aceptación de las necesidades educativas especiales de sus hijos*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ríos, J.A. (1994). El sistema familiar por la enfermedad y la deficiencia física (en) *Orientación y terapia familiar en familias afectadas por enfermedades y deficiencias*. Madrid: Fundación Mapfre Medicina.
- Rodrigo, M y Palacios, J. (2001). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. España: Visor.
- Rodríguez, G. B. L. (2006). *Promoción de creencias favorecedoras y estrategias de comprensión lectora en padres de niños con dificultades en esta área*. Informe de Prácticas. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rosales, J., Mares, G. y Saad, E. (1989). *Eje currículo programas. Reporte de trabajo*. En: *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP. Iztacala*, pp. 92-99. México: UNAM-Iztacala.

- Sáenz, C. (2003). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Safford, P.L. y Safford, E.J. (1996): *A History of Childhood and Disability*. New York: Teachers College Press.
- Sánchez, L. (2007). *Programa de intervención a padres para promover la comunicación asertiva con sus hijos*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología UNAM.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Secretaria de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE)*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública (2007). *La educación especial y la integración educativa en México*. México: SEP
- Skrtic, T.M. (1995): *Disability and Democracy: Reconstructing (Special). Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Skrtic, T.M. y Otros (1996). Voice, Collaboration, and Inclusión (Democratic Themes in Educational and Social Reform Initiatives). *Remedial and Especial Education*, 17 (3), 142-157.
- Tena, E. (1990). El entorno sociofamiliar del niño deficiente (en) Bautista, R. (coord.) *Necesidades educativas especiales. Manual teórico-práctico*. Archidona: Aljibe.
- Turnbull, A.P. y Turnbull, H.R. (2006). *Families, professionals and exceptionality: A special partnerships*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Turnbull, A.P. Summers, J.A. y Brotherson, M.J. (1984). *Working with families with disabled members: A family approach*. University of Kansas.
- UNESCO (1994). *Declaración y Marco de Acción sobre Educación para todos*.
- Vega, A. (1994). ¿Dónde queda la familia a la hora de la integración escolar? *AEDES*, 7, 9-12.
- Villa, I. (2001). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En Rodrigo, M. y Palacios, J. (Coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

- Walker, J. y Shea, T. (1987). *Manejo conductual un enfoque práctico para educadores*. México: El Manual Moderno.
- Webster-Stratton, C. y Herbert, M. (1993). What really happens in parent training? *Behavior Modification*. 17 (4), 407-456.
- Westwood, P. (1996). *Commonsense methods for children with special needs*. London: Routledge.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Adirón, A. (2005). ¿Qué es la inclusión. La diversidad con valor. Revista electrónica Paso a Paso. Fundación Paso a Paso. (recuperado el 12 de julio de 2011. <http://www.pasoapaso.com>.)
- Domingo, J. (2002). Reconstruir la competencia familiar. Algunas puntualizaciones de interés sobre la formación de padres. Contexto educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, 23. <http://www.contexto-educativo.com.ar> (recuperado el 10 de julio de 2006)
- Redding, S. (1995). Familias y centros escolares. Serie de Prácticas Educativas 2. UNESCO.
<http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02spdf> (recuperado el 12 de julio de 2011)
- Redding, S. y Thomas, I, G. (Eds.)(2001). The community of the school. Lincoln Il. Academic Development Institute
<http://www.adj.org/tcots/CommunityoftheSchool.pdf>
(recuperado el 20 de diciembre 2010)
- <http://www.vamosmexico.org.mx/FVM-Archivo/portalinforme04msdmx.pdf>.
(recuperado el 5 de noviembre de 2010)

<http://www.sep.org.mx>

(recuperado el 16 de diciembre de 2005)

<http://pdi.cnotinfor.pt/recursos/Integracion%20Educativa%20en%20Mexico.doc>

(recuperado el 16 de diciembre de 2010)

Instituto Nacional de Rehabilitación

http://www.emagister.com.mx/instituto_nacional_rehabilitacion-centrodetalles-20057.htm#desc

(recuperado el 28 de septiembre de 2011)

http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Vision_de_la_SEP

(recuperado el 16 de diciembre de 2010)

Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal

usuarios.multimania.es/pesegpa/pub/antologiacea14s.doc

(recuperado el 15 de noviembre de 2010)

Subsecretaría de Educación Básica

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>

(recuperado el 5 de octubre de 2011)

Diario Oficial de la Federación (13 de julio de 1993)

<http://www.usp.br/feafuturo/assets/files/Mexico.pdf>

APÉNDICES

APÉNDICE 1

CUESTIONARIO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LOS CONSTRUCTOS DE PADRES DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

(Remigio, J. A, I. y Alcántara, R. M. K., 2004)

INSTRUCCIONES: A continuación se le presentan una serie de preguntas, cada una de ellas con tres opciones de respuesta, entre las cuales deberá subrayar aquella que más se adecue a su forma de pensar, actuar o sentir ante las situaciones planteadas en cada una:

OCUPACIÓN _____ ESCOLARIDAD: _____ EDAD: _____

1.-Creo que mi hijo con necesidades educativas especiales es capaz de realizar sus actividades escolares:

- a) Peor que todos los niños debido a sus dificultades.
- b) Mejor que todos los niños pues es capaz de lograrlo.
- c) Igual que todos los niños, si cuenta con mi apoyo.

2.- Creo que ignoro a mi hijo porque a pesar de mi ayuda, se le dificulta entender los temas en la escuela, por lo que:

- a) Frecuentemente me desespero con él
- b) Me irrito cada vez que intento ayudarlo
- c) Cuando me enojo, siento que es mejor alejarme en ese momento para después explicarle con más calma

3.-Mi hijo con necesidades educativas especiales puede integrarse y ser aceptado por sus compañeros y maestros:

- a) Sin ningún problema pues es un ser humano como cualquier otro
- b) Difícilmente, ya que es rechazado porque es diferente a los demás.
- c) Nunca, pues desconoce cómo puede conducirse y aprender

4.-Siento que mi hijo con necesidades educativas especiales puede participar en actividades recreativas igual que los otros niños:

- a) Siempre, ya que tiene las mismas habilidades que los otros niños.
- b) Alguna veces, pues presenta dificultades para poder desarrollarlas.
- c) Nunca, ya que se le dificulta sin mi ayuda.

5.- Cuando mi hijo con necesidades educativas especiales sea adulto sé que vivirá la vida que él elija:

- a) Aunque le será difícil lograrlo.
- b) Pues si ahora lo apoyo será capaz de lograrlo.
- c) Pues sus limitaciones no tienen por qué interferir.

6.-Para que mi hijo con necesidades educativas especiales pueda realizar adecuadamente sus actividades escolares yo necesito colaborar con el maestro:

- a) pero tendría que convertirme en un especialista
- b) pues, mi hijo no puede lograrlo por si solo
- c) y me sentiría satisfecho, ya que la educación de mi hijo depende del apoyo que reciba tanto en casa como en la escuela.

7- Confío en que mi hijo con necesidades educativas especiales, cuando sea adulto será capaz de obtener un empleo:

- a) Que le permita ser independiente.
- b) A pesar de sus limitaciones.
- c) Mal pagado.

8.-Cada vez que la maestra me dice que mi hijo no avanza en la escuela siento:

- a) Que no tengo que hacer nada para conocer la razón.

- b) Que es necesario conocer la razón para poder ayudarlo.
- c) Que debo presionarlo cada vez más.

9.- Cuando el maestro me dice que solamente del apoyo que yo le brinde a mi hijo con necesidades educativas especiales dependerá su integración futura en la sociedad, me siento:

- a) Responsable por que nadie lo hará mejor que yo.
- b) Desprotegido, pues no cuento con el apoyo de nadie.
- c) Motivado para buscar ayuda adicional.

10.- Cuando la maestra me dice que mi hijo con necesidades educativas especiales ha tenido logros en la escuela siento:

- a) Que tengo que seguir estimulándolo para que siga mejorando.
- b) Que lo ha logrado poco a poco.
- c) Que no tiene la capacidad para lograrlo.

11.- Acepto a mi hijo que tiene dificultades en la escuela, porque:

- a) Me percaté de que es muy poco aceptado por la gente que le rodea.
- b) Ante todo es un ser humano.
- c) Sus limitaciones hacen que aprenda de manera diferente que otros niños.

12.- Cuando a mi hijo con necesidades educativas especiales se le dificulta entender lo que le explico, lo ignoro porque:

- a) Necesito tiempo para tranquilizarme y volverle a explicar lo que se le dificulta.
- b) Es demasiado el tiempo que debo invertir en él y a pesar de ello no responde adecuadamente.
- c) De esa manera, evito reaccionar de manera agresiva.

13.- Me siento responsable por las dificultades que presenta mi hijo con necesidades educativas especiales en la escuela, ya que:

- a) En la familia hay muchos problemas.
- b) Yo también tuve problemas en la escuela.
- c) No le he brindado la atención que necesita.

14.- Comparo a mi hijo con dificultades en la escuela, con otros niños que no las presentan y:

- a) Se lo digo constantemente porque pienso que eso lo ayudará a superarse.
- b) Solo lo hago cuando estoy enojado.
- c) Evito hacerlo en cualquier ocasión.

15.- Aun cuando apoyo a mi hijo en lo que puedo, este no avanza en la escuela por lo que:

- a) Me dejo de interesar y le dedico menos tiempo
- b) Trato de buscar apoyos adicionales (terapias, regularización, me acerco al maestro, etc.)
- c) Dejo de exigirle pues se que no tiene la capacidad para lograrlo

16.- Cuando mi hijo con necesidades educativas especiales me pide ayuda para hacer su tarea:

- a) Le dedico el tiempo necesario y lo ayudo en lo que puedo
- b) Me siento incapaz por lo que no lo hago
- c) No lo apoyo adecuadamente, pues tengo muchas otras cosas que hacer

17.- Considero que en la educación de mi hijo el maestro es el único responsable ya que:

- a) El es el especialista.
- b) El tiene las habilidades y destrezas para educarlo.
- c) Yo no tengo la capacidad para hacerlo.

18.- Me preocupo porque creo que carezco de las habilidades necesarias para ayudar a mi hijo con necesidades educativas especiales en sus actividades escolares:

- a) No, porque busco apoyo y pregunto a otras personas para poder ayudarlo.
- b) Sí, porque implica saber muchas cosas para poderlo ayudar
- c) Escasamente, pues me las he ingeniado para ayudarlo.

19.- Siento que le estoy brindando más apoyo a mi hijo con dificultades escolares y me olvido de los demás porque:

- a) No me da tiempo de atenderlos a todos.
- b) Cada uno de mis hijos tiene sus propias necesidades.
- c) Mis otros hijos requieren menos apoyo.

20.- Considero que puedo apoyar a mi hijo con necesidades educativas especiales en sus actividades escolares:

- a) Escasamente pues no había enfrentado este tipo de problemas con anterioridad.
- b) En la medida de mis posibilidades
- c) Limitadamente, pues no cuento con el conocimiento ni las habilidades necesarias

21.- Cuando mi hijo me pide apoyo para realizar sus trabajos escolares y no lo hago, me siento:

- a) Limitado, por que percibo que se apoya en mi, pero no tengo tiempo para ayudarlo.
- b) Impotente, por que no me siento capaz de ayudarlo.

- c) Desesperado ya que creo que no tiene caso invertir tiempo en él.
- 22.- Cuando ayudo a mi hijo a realizar sus tareas escolares:
- Me desespero porque no me entiende.
 - Le dedico el tiempo necesario para poder resolver sus dudas.
 - Le presto poca atención, ya que tengo otras actividades que hacer.
- 23.- Platico con mi hijo que presenta necesidades educativas especiales de sus actividades cotidianas:
- Siempre que puedo, por qué es importante la comunicación entre nosotros.
 - Nunca, ya que no lo considero necesario.
 - Solo cuando me doy cuenta que tiene problemas.
- 24.- Aun cuando el profesor me dice que debo apoyar más a mi hijo con dificultad para aprender, siento que lo apoyo poco porque:
- Trabajo y no me da tiempo.
 - Hay ocasiones en que me siento desmotivado, sin embargo, me parece que debo de ser constante.
 - Creo que no tiene caso, ya que el niño tiene muchas limitaciones
- 25.- Me preocupo por los sentimientos que pueda estar experimentando mi hijo con necesidades educativas especiales, por lo tanto yo:
- No necesito preguntarle para saber cómo se siente, ya que lo conozco lo suficiente.
 - Pregunto a otras personas si saben cómo se siente (vecinos, amigos, etc.)
 - Platico con él para saber qué le sucede.
- 26.- Me importa todo lo que le sucede a mi hijo con necesidades educativas especiales porque:
- Como soy su padre necesito saber todo lo que le pasa.
 - Podría llegar a tener mas confianza en otras personas que conmigo.
 - Es importante que se sienta apoyado siempre que lo necesite.
- 27.-Constantemente siento que mi hijo con necesidades educativas especiales difícilmente aprenderá igual que los otros niños:
- Quizá con el tiempo podrá adquirir ciertas habilidades, si cuenta con ayuda
 - Pues siempre tendrá limitaciones
 - Pues se tiene que invertir mucho tiempo con él para que pueda al menos aprender algo.
- 28.- Me siento responsable de que mi hijo presente muchas dificultades en la escuela, porque:
- Creo que lo heredó de algún familiar mío.
 - No lo he dado la atención suficiente a lo largo de su vida.
 - Por qué yo también tuve problemas en la escuela.
- 29.-Siento que en la familia (hermanos, tíos, abuelos, etc.),nos resulta difícil aceptar a mi hijo con necesidades educativas especiales por lo que:
- Tiendo a sobreprotegerlo y evito que se relacione con los otros familiares.
 - Busco apoyo para tratar de entenderlo y poderlo incorporar al medio familiar.
 - Lo rechazamos y/o ignoramos, ya que no es como los otros.
- 30.- En la familia (hermanos, abuelos, tíos, primos, etc.) rechazamos a mi hijo con necesidades educativas especiales porque:
- nos desespera que no entienda nada de lo que le decimos
 - así evitamos que nos cause lastima
 - nos causa aversión, por ser tan diferente a nosotros
- 31.- Me angustia que solo cuando le ayudo a mi hijo con necesidades educativas especiales a repasar en casa, éste tiene éxitos en la escuela:
- pues al poco tiempo vuelve a fracasar.
 - sin embargo, creo se motiva para poner más atención en sus clases.
 - pero con mi apoyo sé que es más fácil que supere sus limitaciones.
- 32.-Cuando la maestra me dice que a mi hijo con necesidades educativas especiales se le dificulta avanzar en la escuela, porque mi apoyo es insuficiente, pienso que:
- El maestro quiere relegarme su responsabilidad.
 - No tiene razón pues hago todo lo que puedo.
 - Tiene razón, y pido sugerencias para apoyarlo mejor.
- 33.- Pienso que soy el responsable de que a mi hijo con necesidades educativas especiales, se le dificulte adaptarse completamente a su medio escolar o familiar:
- Sin embargo, en ocasiones, pienso que no es necesario que este junto a mi para desenvolverse adecuadamente.
 - puesto que siempre dependerá de mi para desenvolverse en su entorno.
 - ya que requiere que yo le supervise sus acciones para desenvolverse adecuadamente.

34.- Me molesta que el maestro quiera relegar su responsabilidad en mí, para enseñar a mi hijo con necesidades educativas especiales porque:

- a) Dice que es mi responsabilidad.
- b) Dice que la responsabilidad de educar a mi hijo tiene que ser compartida (padres-maestros).
- c) Siempre me pide apoyo.

35.- Me es difícil evitar agredir (física y/o verbalmente) a mi hijo con necesidades educativas especiales, cuando me dicen que presenta dificultades en la escuela, ya que:

- a) Me siento impotente ante esta situación, pues creo que soy incapaz de ayudarlo.
- b) Me siento incómodo, pero cuando me tranquilizo intento ayudarlo.
- c) Me siento ridiculizado cada vez que me lo dicen.

36.- Cuando me dicen que mi hijo con dificultades en la escuela es muy diferente al resto de mis hijos, siento que yo contribuí a ello, sin embargo pienso que:

- a) Es normal, ya que todos los niños son diferentes.
- b) No importa lo que diga la gente.
- c) Tienen razón, pues tiene menos habilidades que los otros.

37.- Si a mi hijo con necesidades educativas especiales le dedicara el tiempo suficiente:

- a) La situación no cambiaría pues sus habilidades son limitadas.
- b) Tendría pocos logros, ya que aún así, le sería difícil mejorar.
- c) Podría superar sus dificultades, pues se sentiría apoyado.

APÉNDICE 2
CUESTIONARIO DE CREENCIAS EN PADRES DE FAMILIA ACERCA DE LA
COMPRESIÓN LECTORA

(Fierro, L. F.; García, L.R. y Vargas, M. R., 2005)

INSTRUCCIONES:

A continuación se presenta una serie de preguntas con 5 posibles respuestas, le solicitamos que las ordene en los paréntesis de la izquierda tomando en cuenta las siguientes opciones:

- 1- Totalmente de acuerdo
- 2- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4- En desacuerdo
- 5- Totalmente en desacuerdo

Por ejemplo, para la pregunta: "El niño que hace la tarea:", usted puede contestar:

- (2) a) puede ser premiado
- (1) b) entenderá mejor las clases posteriores
- (4) c) será el consentido del profesor
- (5) d) tendrá más amigos
- (3) e) leerá más

Conteste las siguientes preguntas:

1.- La causa por la que los niños no comprenden lo que leen es porque:

- () a) es algo heredado
- () b) no se les enseña en la escuela
- () c) en casa no existe el hábito por leer
- () d) no se les ha explicado para qué sirve la lectura
- () e) generalmente memorizan lo que leen

2.- El niño con dificultades para comprender lo que lee:

- () a) presenta problemas de atención en el salón de clases
- () b) no logrará entender completamente lo que lee
- () c) no podrá conseguir un buen trabajo
- () d) requiere que se le presione para leer
- () e) no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela

3.- Los padres con niños que presentan dificultades para entender lo que leen suelen sentir que su hijo:

- () a) está limitado en relación a otros niños
- () b) será rechazado en la escuela
- () c) necesita más apoyo del que ellos pueden darle
- () d) necesita repetir muchas veces la lectura para entenderla

e) mejorará, si aplica lo que lee, en su vida cotidiana

4.- Se puede ayudar a los niños con dificultades para entender lo que leen:

- a) brindándoles un tratamiento médico adecuado
- b) cuando los padres apoyan al profesional en la atención del niño
- c) haciéndoles leer y analizar textos con regularidad
- d) relacionando los textos con su vida cotidiana
- e) llevándolos a cursos de regularización

5.- Los padres con hijos que presentan dificultades para comprender lo que leen consideran que:

- a) los niños resolverán este problema por sí mismos a lo largo de su desarrollo
- b) los maestros deben resolver éstas dificultades
- c) sólo los profesionales pueden ayudarles
- d) sólo los textos escolares son útiles
- e) los maestros no saben enseñar a leer

6.- Los niños no se interesan en leer debido a que:

- a) las lecturas de la escuela son aburridas
- b) en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse al empleo
- c) no compran libros para niños en casa
- d) no son capaces de entender lo que leen
- e) los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido

7.- Un niño comprende lo que lee cuando:

- a) nace con la capacidad para analizar la lectura
- b) lee fluidamente en voz alta
- c) pone atención a la lectura de la clase
- d) la lectura se relaciona con sus propias experiencias
- e) sus papás leen con él

8.- Los niños con dificultades para leer adecuadamente son considerados por los maestros como:

- a) incapaces para poder entender lo que leen
- b) descuidados por sus padres
- c) alumnos que tendrán un futuro laboral incierto
- d) alumnos que necesitan apoyo especial
- e) alumnos con problemas de aprendizaje

9.- Los niños se motivan al leer cuando:

- a) les nace la inquietud por la lectura
- b) las lecturas escolares son atractivas
- c) leen con ellos en casa
- d) la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana
- e) el maestro les permite que elijan sus lecturas

CATEGORÍAS PARA LA CALIFICACIÓN.

A continuación se muestran las categorías que se pueden identificar a través del instrumento. Cada reactivo contiene 5 opciones de respuesta y en éstas pueden identificarse cada una de las categorías (creencias) que los padres pueden poseer en torno a la comprensión lectora. Las creencias pueden ubicarse en las siguientes 5 categorías y siempre se encontrarán distribuidas de la siguiente manera: 1-a; 2-b; 3-c; 4-d; 5-e. La definición de cada categoría se presenta a continuación.

- 1) **Disposición innata para el aprendizaje de la lectura.** Incluye el conjunto de concepciones que los padres tienen acerca del aprendizaje como un proceso biológico, maduracional y paulatino, derivado de la herencia y en el que las habilidades del niño son difícilmente modificables.
- 2) **Aprendizaje de la comprensión lectora en la escuela.** Se refiere al conjunto de creencias o ideas que los padres tienen acerca del papel del alumno como aprendiz en el aula, desarrollando actividades que le permitan adquirir habilidades para aprender a leer y comprender lo que lee, con el apoyo del profesor o de sus compañeros.
- 3) **Apoyo en casa para la comprensión lectora.** Incluye el conjunto de ideas o creencias que los padres tienen como producto de su experiencia familiar, escolar y cultural acerca de ciertas estrategias, métodos, técnicas y recursos que permiten apoyar el desarrollo de habilidades para que el niño se motive a leer y encuentre el significado de los diferentes textos que lee. El apoyo en casa se refiere a las actividades y recursos adaptados al desarrollo académico, intelectual y cronológico del niño y pueden ser brindados por los padres, hermanos o cualquier miembro de la familia nuclear o extensa como complemento al trabajo del profesional o derivadas de los intereses de los padres.
- 4) **Estrategias didácticas para promover la comprensión lectora.** Conjunto de ideas que los padres tienen acerca de las estrategias, técnicas y recursos de los que el maestro dispone para orientar su práctica educativa al apoyo del desarrollo de las habilidades lectoras del niño, adecuando los tipos de textos y diferentes recursos a las necesidades particulares del alumno.
- 5) **Uso funcional de la lectura.** Alude a las concepciones que los padres poseen, por su experiencia laboral, académica y desarrollo sociocultural, acerca de la importancia de la lectura y del papel que ésta juega en la adquisición de conocimientos por medio de los mensajes escritos que se les presentan cotidianamente.

APÉNDICE 3 ESTILOS PARENTALES

(Montiel, 2008, adaptado de Palacios y Andrade, 2006).

INSTRUCCIONES:

Hola, queremos que por favor nos ayude respondiendo este cuestionario para poder entender mejor la forma en la que piensan y sienten los papás como usted, respecto a la relación que tiene con sus hijos. Si tiene alguna pregunta, por favor tenga confianza y pregunte lo que quiera saber. No hay respuestas buenas ni malas, lo importante es su sinceridad al responder. Conforme a la situación que se presenta, responda cómo es la relación que tiene con su hijo y no cómo le gustaría que fuera.

¿Cuántos años tiene usted? _____ ¿Su hijo es niño o niña? _____

¿Quiénes conforman la familia de usted? _____

¿Cuál es su escolaridad? _____

¿Cuál es su ocupación? _____

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

A continuación encontrará una serie de afirmaciones que se refieren a la relación que tiene con su hijo (a). Marque con una (X) la frecuencia que corresponde a su caso. No olvide responder a todas las afirmaciones.	Todo el tiempo	La mayor parte del tiempo	Algunas veces	Casi nunca
1) Consuelo a mi hijo(a) si está triste				
2) Mi hijo (a) me puede contar lo que siente				
3) Castigo a mi hijo (a) de alguna forma cuando se porta mal				
4) Apoyo a mi hijo (a) cuando hace las cosas bien				
5) Evito el contacto con mi hijo (a) cuando estamos en casa				
6) Comparto mi tiempo con mi hijo (a)				
7) Dejo expresar las ideas de mi hija de forma libre				
8) Castigo a mi hijo (a) no dejándole usar sus cosas favoritas por algún tiempo				
9) Le impongo a mi hijo (a) mi forma de pensar				
10) Mi hijo (a) me debe obedecer en todo				
11) Me enojo con mi hijo (a) por cualquier cosa				
12) Respeto los gustos de mi hijo (a)				
13) Le grito a mi hijo (a) cuando hablamos				
14) Acepto la forma de expresarse de mi hijo (a)				
15) Le doy regalos a mi hijo (a) que le gustan				
16) Lo que yo digo que se tiene que hacer, se hace				
17) Obligo a mi hijo (a) a cumplir con sus actividades				

18) Tomo en cuenta los éxitos que tiene mi hijo (a) y le felicito				
19) Castigo a mi hijo (a) de alguna forma cuando se porta mal				
20) Cuando mi hijo (a) está triste le reconforto				
21) Respeto las decisiones que toma mi hijo (a)				
22) Mi hijo (a) tiene que hacer las cosas como se lo indico				
23) Le digo a mi hijo (a) las obligaciones que tiene que hacer en casa				
24) Le doy consejos a mi hijo (a) cuando es necesario				
25) Cuando mi hijo (a) se esfuerza de manera especial para hacer algo bien, se lo reconozco				
26) Castigo a mi hijo (a) no dejándole hacer las cosas que le gustan				
27) Le impongo normas u obligaciones a mi hijo (a)				
28) Mi hijo (a) debe hacer exactamente lo que le digo.				

APÉNDICE 4

CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN

(Montiel, 2008)

COMPRENSIÓN DE CONTENIDOS

Habilidad de los padres para vincular los contenidos de la sesión con situaciones de la vida cotidiana.

- **Aplicación de contenidos:** Transferencia y/o generalización de lo aprendido a problemáticas personales y reales.
- **Reflexión:** Proceso de interiorización en el que lo aprendido se convierte en un valor y parte de nuestro comportamiento y visión de las cosas.
- **Réplica de contenidos:** Realización de una tarea basada en las pautas aprendidas; copiar lo aprendido en una situación específica.
- **Parfraseo de contenidos:** Ejemplificación de la información dada. Los padres aportan la misma información pero con sus propias palabras.
- **Identificación de nociones previas:** Sondeo o verificación de los conocimientos que los padres poseen acerca de las actividades derivadas de su contacto previo con el tema o derivada de la información obtenida socialmente.

Interacción grupal: Conjunto de relaciones personales, afectivas y sociales, que se establecen al interior del grupo con la finalidad de promover habilidades y conocimientos relacionados con el objetivo de la sesión, a través de la realización de diversas acciones.

- **Comunicación verbal:** Intercambio de ideas y sentimientos utilizando el código verbal o escrito con el fin de discutir y analizar alternativas para solucionar problemas.
- **Interacción física:** Proximidad corporal que establecen los miembros del grupo para establecer un vínculo social.

Habilidades socio-afectivas: Conjunto de manifestaciones desplegadas por el individuo para interactuar y comunicar (profunda o superficialmente) ideas, emociones y sentimientos, al relacionarse con otros en una actividad para alcanzar un fin común.

- **Empatía:** Capacidad que tiene el individuo para identificar y compartir las emociones o sentimientos que demuestran otras personas.
- **Demostración emocional:** Capacidad que tienen los individuos para expresar sus estados afectivos de manera adecuada y en el momento preciso.