

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUADALAJARA

Incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

PROGRAMA DE DINAMICAS DE GRUPO PARA NIÑOS
QUE RECIBEN EDUCACION ESPECIAL

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTA:

ELBA DE LA MORA RODRIGUEZ

GUADALAJARA, JALISCO, 1980



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 está 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.

I N D I C E

CAPITULO I. INTRODUCCION.

1.1. Introducción.....	1
1.2. Establecimiento de objetivos.....	4
1.3. Información previa general.....	4
1.4. Definición de términos clave.....	8
1.5. Limitaciones del estudio.....	10
1.6. Naturaleza y orden de presentación.....	10

REVISION DE LITERATURA EXISTENTE.

CAPITULO II. LA EDUCACION ESPECIAL.

2.1. Antecedentes históricos.....	15
2.2. Objetivos de la educación especial.....	19
2.3. Sujetos que atiende.....	19
2.4. Equipo multidisciplinario.....	26
2.5. Características deseables para quien trabaja en educación especial.....	26
2.6. Métodos y técnicas.....	28
2.7. Preocupación constante.....	29

CAPITULO III. TEORIAS SOBRE LA PERSONALIDAD Y EL DE- SARROLLO SOCIAL.

3.1. Varias teorías.....	32
3.1.1. Teoría psicoanalítica.....	32
3.1.2. Teoría del desarrollo cognoscitivo.....	36
3.1.3. Teoría del Aprendizaje social.....	38
3.1.4. Teoría etológica.....	39

3.1.5. Otro punto de vista.....	40
CAPITULO IV. EL AUTOCONCEPTO.	
4.1. Concepto.....	43
4.2. El concepto de sí mismo de los niños en edad escolar.....	44
CAPITULO V. DESARROLLO DE LA SOCIALIZACION	
5.1. La socialización.....	50
5.1.1. Concepto de socialización.....	50
5.1.2. El proceso de socialización.....	51
5.1.3. Etapas del desarrollo de la socialización..	52
5.1.4. Desarrollo social y del lenguaje.....	55
5.1.5. Problemas de socialización.....	57
5.2. Comunicación y relaciones interpersonales.....	62
5.2.1. El concepto del proceso de la comunicación.	62
5.2.2. La comunicación y el control social.....	63
5.2.3. Comunicación Interpersonal.....	66
5.3. Desarrollo del grupo.....	68
5.3.1. Concepto de grupo.....	68
5.3.2. Los grupos y el cambio de conducta.....	69
5.3.3. Etapas del desarrollo del grupo.....	71
5.4. Dinámicas de grupo.....	78
5.4.1. Concepto de dinámica de grupo.....	78
5.4.2. Utilidad de las dinámicas de grupo.....	79
5.5. Relación entre comunicación, socialización y autoconcepto.....	81

CAPITULO VI. MARCO REFERENCIAL DEL PROGRAMA.	
6.0. Metodología.....	84
6.1. Enfoque metodológico para elaborar el programa...	84
6.1.1. Descripción del modelo.....	84
6.1.2. Esquema del modelo.....	86
CAPITULO VII. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DEL PROGRAMA.	
7.0. Estructura y desarrollo del Programa de Dinámicas de Grupo para Niños que reciben Educación Espe- cial, basado en el modelo instruccional de Jernold E. Kemp, con el fin de ayudar al desarrollo inte- gral de su personalidad.....	88
Cronograma.....	92
7.1. Desarrollo del programa (parte práctica).....	96
CAPITULO VIII. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.	
8.1. Conclusiones.....	126
8.2. Sugerencias.....	127
CAPITULO IX. ANEXOS.....	
	129
CITAS BIBLIOGRAFICAS.....	
	136
BIBLIOGRAFIA.....	
	139

CAPÍTULO I
INTRODUCCION

1.1. INTRODUCCION

Todo niño nace dotado de un conjunto de características: inteligencia brillante, media o deficiente; sensibilidad delicada o obtusa, fantasía rica o escasa, en otras palabras, recibe determinados rasgos para ejercer ciertas actividades en la vida. Al nacer, entra a formar parte de una familia más o menos estructurada. Sus padres son jóvenes o maduros, sanos o enfermos, de situación económica de sobogada o estrecha, con muchas o pocas amigos. La mutua-interacción de estas dos fuerzas -dotación congénita y ambiente- modela la personalidad del niño, sin olvidar que éste contribuye a modificar el ambiente: un niño sonriente y extrovertido atraerá más a los miembros de su familia, mientras que el retraído puede ser que los ahuyente.

No se debe abandonar al niño a la ventura ni dejar de proponerse una meta concreta respecto de su educación. El escultor no cincela el bloque de piedra en cualquier sentido ni con cualquier intensidad; tampoco deja al acaso la forma que surgirá de allí; el viajero no emprende la jornada ignorante de su destino, ni el escritor alinea cualesquiera palabras, y encomienda a la suerte el sentido de las frases. Es preciso señalarse una meta en la educación de los niños que respete, de una parte, las potencialidades del niño y, de otra, lo ayude a realizar su destino personal.

La tarea de todo niño es definirse a sí mismo. El desarrollo de su personalidad es un proceso dialéctico entre las propias limitaciones y las impuestas por el ambiente; supone dolorosas luchas contra opositores dignos, implica numerosos ensayos, muchos errores y algunos aciertos significa imitar y desafiar a los mayores. Todo esto le facilita la educación, que permite a cada niño aprovechar la rica e ilimitada experiencia de sus antecesores. En este sentido, los niños son hijos de todos los hombres. Absorben y misteriosamente combinan -como el prisma que -- transforma el rayo de luz en explosión de colores- los rasgos y las habilidades de los antepasados.

Los niños constituyen el recurso más preciado de la humanidad. Sin embargo por el modo de proceder humano, parecería que otros recursos fueran más importantes. En efecto los hombres estudian afanosamente para administrar negocios, construir viviendas, curar enfermedades e interpretar leyes, hasta que un día afrontan, en completa ignorancia, la tarea de educar a un niño, la cual muchas veces se lleva a cabo erróneamente.

En realidad todo niño recibe una educación; que no solo se da en la familia, sino también en la escuela, en el ambiente que le rodea, etc., la cual de alguna forma está contribuyendo positiva o negativamente al desarrollo de su personalidad.

El niño que por su condición excepcional necesita de una educación especial, se encuentra en cierta desventaja en relación con el niño "normal", pues no solamente difiere en cuanto a sus capacidades intelectuales y psicomotoras, sino que también se enfrenta a otros problemas como son el dermatismo, el fracaso escolar y la desaprobación de otros; lo cual muchas veces le ocasiona ser un niño ingrávido, aislado, infeliz, inseguro, caprichoso y que además muchas veces es incomprendido por otros; debido a las características especiales del niño excepcional.

Tomando en cuenta todos estos aspectos, se consideró necesario elaborar un Programa de Dinámicas Grupales para niños que reciben Educación Especial, en el cual se propone como objetivo primordial ayudar al desarrollo de la personalidad del niño especial, fomentando la comunicación, socialización y autoconcepto; siendo estos tres aspectos determinantes en la adecuada formación del niño.

Con esta tesis no se pretende decir que al llevarse a cabo este programa se logra que el niño especial se libere de toda su problemática emocional, sino que se fomenten aspectos muy importantes como la comunicación, la socialización y el autoconcepto, que en un futuro serán determinantes en la relación y convivencia con los demás, y en la percepción propia del niño.

1.2. ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS

Los objetivos que se plantean al elaborar esta tesis son:

Elaborar un programa de Dinámicas de Grupo para Niños que reciben Educación Especial basada en el modelo tradicional de Jerrold E. Kemp, con el fin de fomentar la comunicación, la socialización y el autococepto de los mismos. Adaptando dicho modelo a las necesidades de la población infantil que es atendida en el Departamento de Educación Especial de la Universidad Autónoma de Guadalajara.

1.3. INFORMACION PREVIA GENERAL

Los niños que por su condición excepcional necesitan de una educación especial, se encuentran en desventaja con los niños que acuden a una escuela "normal", ya que no solamente pueden diferir en cuanto a sus habilidades intelectuales, psicomotoras y conductuales, sino que a consecuencia de ello, estos niños se enfrentan a problemas emocionales como son el derrotismo, una autoestima pobre y dificultades interpersonales entre otras, lo cual le ocasiona ser un niño en ocasiones inadaptado, aislado, desobediente, egocéntrico e infeliz y además, que es incomprendido por los demás.

El niño además de sus problemas de aprendizaje es capaz de enfrentar, manejar y sobre todo de encauzar -- adecuadamente sus problemas emocionales, ya que nunca se le ha ayudado a ello, es por esto que al convivir con niños con problemas semejantes al suyo, podrá por medio de las dinámicas grupales ayudarse y ayudar a otros a la sup~~er~~ación de su problemática.

"La vida en grupo ofrece a los que participan en ella grandes posibilidades de sacudir o eludir las coacciones que esta sociedad adulta hace pesar normalmente sobre el niño aislado: observa Bourjade, procede en su mayor parte del hecho de que ella asegura una organización de la vida en común sustraída a la disciplina impuesta por los adultos, fuera de la familia y al margen de la escuela."⁽¹⁾

"El grupo quizá se presente también entre sus defectos e insuficientes en uso que ha sufrido desde su primera infancia carencias afectivas. Es entonces cuando el grupo revela -- en toda su plenitud sus virtudes compensadoras y su valor asegurador".⁽²⁾

Las anteriores afirmaciones hechas por Bourjade -- describen claramente la importancia de ayudar al niño excepcional por medio de las dinámicas de grupo, con el fin de prevenir o desterrar la desadaptación al medio ambiente en que se desenvuelve; la comunicación, la socialización y el autoconcepto son partes íntimamente ligadas en el desa-

rollo integral de la personalidad del niño.

"Del mismo modo que las funciones parciales del individuo tienen que comprenderse en el contexto de la unidad de la personalidad, también la persona total tiene que considerarse en el amplio contexto de la sociedad. Si el niño crece en circunstancias favorables, su primitivo interés por sí mismo se transformará en el deseo de una vida social significativa. Adler - [3]

Adler consideró el sentimiento social como un criterio de salud mental. Un estilo de vida sano se dirige a lograr la aptitud y el éxito social trabajando hacia la meta de la utilidad social. Adler también señaló que un sentimiento social elevado aumenta la inteligencia del hombre mejora su autoestima y le permite adaptarse a desgracias inesperadas.

Las anteriores afirmaciones hechas por Adler, nos hablan de la importancia de la vida social en el niño, y sabemos que éste sólo se logra perteneciendo a un grupo, de aquí la utilidad de las dinámicas grupales dentro de la educación especial.

La dinámica de grupo se ha desarrollado bajo los auspicios de dos autores principales: E. Lewin y J.L. Moreno.

Las exposiciones más importantes sobre este tema -

está estrechamente ligada a la teoría del Campo de K. Lewin. La dinámica de grupo se trata de un método de análisis de las relaciones causales y de la interdependencia de lo parcial en lo global, en el cuadro del comportamiento - considerado como una Gestalt.

Se puede afirmar que las dinámicas están orientadas a fortalecer el espíritu del grupo, a coordinar el trabajo entre compañeros, socializar a los participantes y asegurar que todos aprecien las necesidades colectivas sobre las individuales.

Es por esto, que la elaboración de un programa de Dinámicas de Grupo para Niños que reciben Educación Especial y que asisten al Departamento de Educación Especial - de la U.A.S., será de gran utilidad para el mismo, ya que cada ocho días en el departamento se efectúa una dinámica grupal la cual se enfoca solamente al desarrollo de la - - creatividad y artes manuales, por lo que actualmente se ve la necesidad de manejar otros aspectos como son fomentar - la comunicación, la socialización y el autoconcepto.

Las dinámicas grupales proporcionan al niño la - - oportunidad de interactuar con niños con características - semejantes a las suyas, le da la oportunidad de socializarse, de aceptarse tal y como es, de elevar su autoestima, - de aprender a comunicarse, de desarrollar su creatividad, - ayudando todo este a disminuir los problemas emocionales -

comenas en un niño de su condición, ya que las dinámicas - son un medio para que el niño enfrente y encause adecuadamente su problemática.

1.4. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS CLAVE

PROGRAMA.- Pasos organizados sistemáticamente para lograr, obtener resultados óptimos en relación a los objetivos. Ejemplifica un proceso determinado y es válido para una amplia gama de situaciones.

GRUPO.- Conjunto estructurado de personas, definido por las interacciones que existen entre sus miembros y por la conciencia que éstos tienen de pertenecer a este conjunto.

DINÁMICAS DE GRUPO.- Estudia el juego de las fuerzas que explican la formación y la transformación de los grupos.

DESARROLLO INTEGRAL.- Cambio continuo en las formas cuantitativas (peso, tamaño, etc.) y cualitativas (adquisición de valores, normas, etc.), en que el ser humano cambia a través del tiempo.

PERSONALIDAD.- Organización dinámica de los aspectos cognoscitivos, afectivos, de tentativa, fisiológicos y morfológicos del individuo, (Sheldon).⁽⁴⁾

EDUCACION.- Es un proceso que tiende al desarrollo consciente y libre de las facultades del hombre en su concepción integral de espíritu y cuerpo. (5)

EDUCACION ESPECIAL.- Es un tipo de educación planeada o programada que requiere de procedimientos especiales (métodos y técnicas didácticas de enseñanza) que van dirigidas a personas cuyas características intelectuales, conductuales, físicas, emocionales y de aprendizaje, se desvían de lo que se considera como "normal". Teniendo como objetivo el desarrollo de sus potencialidades, tomando en cuenta sus limitaciones, para lograr una mejor adaptación al medio ambiente que lo rodea, transformándolo en un ser más independiente.

COMUNICACION.- Es el proceso mental y físico cuya finalidad es facilitar el mensaje al que apunta el hablante.

SOCIALIZACION.- Es el instrumento y secuencia por el que un sujeto va adquiriendo patrones conductuales que le permiten acceder e integrarse en la sociedad en la que se desarrolla su vida.

AUTOCONCEPTO.- Opinión que tiene una persona sobre su propia personalidad y sobre su conducta.

RELACIONES INTERPERSONALES.- Interconexiones que se dan entre las personas que integran un grupo.

1.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

1. Será elaborado exclusivamente para niños que reciban Educación Especial en el Departamento de Educación Especial de la Universidad Autónoma de Guadalajara.

2. Dicho programa no podrá aplicarse a niños que tengan un retraso mental severo, ni a niños con problemas de lenguaje severo.

3. Para niños de 5 a 14 años aproximadamente, aunque pueda adaptarse a distintas edades.

4. Puede ser aplicado por profesionistas y estudiantes de Psicología, Pedagogía y toda profesión que tenga contacto con niños de Educación Especial y que tengan conocimientos acerca de la misma.

5. Basado en el modelo instruccional de Kemp, excluyendo la aplicación y la valoración final del mismo.

1.6. NATURALEZA Y ORDEN DE PRESENTACION

Primeramente en el capítulo I, hablaremos acerca de los objetivos primordiales que se pretenden alcanzar al realizarse esta tesis, también hablaremos de la información previa general, se definirán los términos clave, y se darán a conocer las limitaciones del estudio.

En el capítulo II, se expondrá de una manera sencilla y comprensible para cualquier persona no familiarizada con el tema, algunos aspectos de la Educación Especial que se consideran importantes de mencionar como: sus objetivos principales, las personas a quienes va dirigida, el equipo multidisciplinario que colabora y las características deseables para quien trabaja en Educación Especial.

En el capítulo III, se tratarán algunas de las teorías propuestas acerca de la personalidad y el desarrollo social de un individuo, entre las cuales se incluyen: la teoría psicoanalítica, del aprendizaje social, la teoría etológica y la teoría del desarrollo cognoscitivo, con la finalidad de contrastar o comparar los diversos puntos de vista existentes sobre el tema en cuestión.

En el capítulo IV, explicaremos lo que es el Auto-concepto, es decir, los aspectos que influyen para su formación, y el concepto que los niños en edad escolar tienen de sí mismos.

En el capítulo V, se pretende que el lector conozca acerca de los aspectos fundamentales en el desarrollo de la Socialización, lo cual incluye el proceso por el cual tiene que pasar una persona con la finalidad de comunicarse y relacionarse con la gente que le rodea para la formación de un grupo. Y ahora llegamos al punto que motiva la realización de esta investigación, que es la dinámica

ca de grupo, y aquí mencionaremos su concepto y su utilidad.

Para la elaboración del programa de Dinámicas de Grupo para Niños que reciben Educación Especial, con el fin de fomentar la comunicación, la socialización y el autocconcepto de los mismos, se utilizó el modelo de Jerrold E. Kemp, y en el capítulo VI, se menciona en que consiste dicho modelo y las razones por las cuales se eligió.

El programa antes mencionado se encuentra en el capítulo VII, y está desarrollado principalmente en base a objetivos afectivos.

En el capítulo VIII, se dan a conocer las conclusiones y sugerencias, a las cuales se llegaron después de la realización de esta investigación.

REVISION DE LITERATURA EXISTENTE

CAPITULO II
LA EDUCACION ESPECIAL

REVISIÓN DE LITERATURA EXISTENTE

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN ESPECIAL

El término Educación Especial se refiere a la rama de la educación, cuya finalidad y campo de acción consista en brindar ayuda al ser humano, sea niño, adolescente o adulto cuyos patrones de conducta o de aprendizaje se desvían de lo que se considera en la sociedad como "normal", a que logre su adaptación al medio ambiente que le rodea, utilizando para ello de sus recursos físicos, psicológicos y sociales.

Actualmente la Educación Especial abarca un conjunto de sectores que no dependen de una sola persona o profesionalista, sino que se tratan desde un amplio campo interdisciplinario procurando buscar diversas soluciones a los problemas de aprendizaje y adaptación que presenten los sujetos afectados por diversas deficiencias.

Los objetivos principales que persigue la Educación Especial son los de favorecer en el sujeto educativo la conquista de su personalidad autónoma y socialmente integrada, basándose en las posibilidades y capacidades del alumno más que en sus limitaciones.

2.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La antigüedad no difiere mucho con los tiempos que --

ahora se viven, los hombres han sido siempre hombres y se han presentado deformaciones, taras y deficiencias físicas y mentales en algunos miembros de la sociedad y de los pueblos. En la antigüedad no existía la Educación Especial, y se ignoraba el por qué de las deficiencias de algunos -- hombres, los cuales, casi siempre eran recibidos por sus -- grupos sociales en lugar de tener su protección.

En Grecia eran aniquiladas todas las personas que tenían algún defecto o deformación, arrojadas desde lo alto del Monte Taigeto o al Río Llotas desde su nacimiento, ofrecidos por sus propios padres.

En la Edad Media, la sociedad consideraba que el -- nacer con algunas taras era un castigo de Dios y por lo -- mismo la familia del deficiente pasaba el resto de su vida señalada por el pueblo.

Desde la Edad Media hasta comienzos del siglo XIX -- existían albergues especiales, deficientes en atención y -- cuidados donde se mantenían resueltos a enfermos mentales, sordos, epilépticos, criminales y deficientes sin darle a -- cada uno la atención específica que necesitaba.

También han existido a través de la historia acti -- tudes de protección y hasta admiración hacia quienes pade -- cen ciertas deficiencias, adjudicándoles signos de presen -- cia Divina.

El célebre astrónomo Tycho Brahe tenía siempre a su lado un joven que padecía idiocia al cual pedía consejo para la realización de sus actividades científicas.

Los mayas, una de las más importantes culturas pre hispánicas consideraban a las personas con deformaciones o deficiencia mental como Semí Diceses o Enviados Divinos, ocupando importantes lugares en la sociedad.

Estas actitudes se han conservado a lo largo de la historia, de rechazo o de protección, persistiendo aún hasta nuestros días, siendo la mentalización para que se acepten e integren a la sociedad, difícil pero no imposible.

Pedro Fonce de León, en 1550, preocupado por la educación de las personas deficientes en la audición, creó el Método de Oralización para Sordos.

Jean Itard, en 1790 demostró el valor de la educación adiestrando en los sentidos, en la memoria y en ciertas habilidades sociales a un niño de 12 años que encontró en los bosques de Aveyron en estado semisalvaje.

Edward Seguin en 1815, logró aproximadamente en siete años notables progresos al estar trabajando constantemente con un niño idiota, mejorando su percepción, memoria, lenguaje y sus habilidades para contar y escribir. Poco tiempo después fundó en E.D., una escuela para retrasados mentales fundada en su Método "Fisiológico" que se

basa en el desarrollo muscular y adiestramiento de los sentidos que ahora tiene numerosas aplicaciones.

En 1846 surge Samuel Howe, quien se dedicó incansablemente a la educación con ciegos, sordos e idiotas.

Los estudiosos antes mencionados y otros más iniciaron un movimiento en E.U. y Europa Occidental y culminó con el nacimiento de diversas instituciones de educación especial en el siglo XX cuando se hace obligatoria la escuela primaria y se empiezan a separar de los grupos a los menos dotados; para diagnosticar ésto surge el test de Binet Simon.

A partir de los comienzos del siglo XX es cuando formalmente empiezan a institucionalizarse las escuelas de Educación Especial, surgiendo métodos, programas y técnicas que facilitan la adaptación personal y la incorporación de estos individuos a su medio social.

En la actualidad, todos los países que conforman el planeta y que poseen cierto nivel de desarrollo, se están preocupando por mejorar sus técnicas y métodos en cuanto a educación especial se refiere, como resultados de las múltiples investigaciones de quienes nos han precedido. Es así, que todo país que se jacte de avanzado, no puede dejar de lado la lucha por adaptar a la sociedad a una minoría de su población que nunca será menos necesaria.

2.2. OBJETIVOS DE LA EDUCACION ESPECIAL

Son múltiples y varios los objetivos que persigue la Educación Especial pero entre los más importantes encontramos los siguientes:

En primer lugar, el de apoyarse en áreas personales que no están dañadas en el niño para la aplicación de sus tratamientos, obteniendo resultados favorables.

En segundo lugar, crear métodos o técnicas únicas para cada caso en particular, respetando siempre la individualidad de cada persona. En tercer lugar, ayudar, no curar, en la educación del sujeto que puede tener irregularidades derivadas de limitaciones biopsíquicas o sociales. En cuarto lugar, preparar al individuo para tareas profesionales según sean sus capacidades, adaptándolo así al medio ambiente. Y finalmente buscar el hacer al individuo más independiente o menos dependiente hasta donde sus posibilidades lo permitan.

2.3. SUJETOS QUE ATIENDE

Se considera sujeto de educación especial todo individuo que por razones fisiológicas o psicológicas tiene una necesidad de ayuda para adaptarse a la existencia, ayuda sin la cual no podrá alcanzar el nivel de sus potencialidades reales.

"Toda deficiencia lleva aparejada A) una ligera capacidad más o menos grave, B) una afectación del desarrollo de la personalidad, y - C) unas dificultades específicas de aprendizaje". (6)

Estas deficiencias requieren de una educación especial. Las clasificaciones que se han elaborado sobre sujetos especiales son muy numerosas. Se pueden hacer dos grandes grupos:

- Las basadas en criterios etiológicos, que distinguen entre deficientes endógenos y exógenos.
- Las basadas en criterios cualitativos, según el tipo de deficiencia que originan.

En la actualidad intenta superarse este dualismo. De una parte, están las dificultades para aprender el objetivo contra el que hay que luchar en educación especial; - de otra, no hay en la mayor parte de los casos deficiencias únicas, sino concomitantes unas con otras en mayor o menor grado. Desde el punto de vista educativo y con el fin de sistematizar las metodologías específicas que a cada grupo de deficientes conviene, se acepta comúnmente la siguiente tipología:

1. Deficiencias motrices y afecciones orgánicas varias.
- 2) Trastornos del carácter.
- 3) Deficiencias auditivas.
4. Retraso mental.

5. Trastornos de la palabra y el lenguaje.
6. Deficiencias visuales.
7. Deficiencias múltiples o asociadas.

Siendo los sujetos que presentan dificultades de aprendizaje, los que tienen una mayor demanda de la educación especial, se considera necesario dar una visión general de los aspectos más importantes de la misma.

D. Hallahan y J. Kahffman, recogiendo varias definiciones de comités nacionales, señalan que niños con trastornos de aprendizaje son aquellos que: a) manifiestan una discrepancia educativa significativa entre el potencial escolar estimado y el nivel real de funcionamiento escolar - en conexión con disfuncionamiento en proceso de aprendizaje; b) que pueden o no presentar desviación demostrable en el funcionamiento del sistema nervioso central, y c) cuyos trastornos no son resultantes de retraso mental general, carencias culturales, sensoras y/o educativas o del entorno, ni de serios problemas emocionales.

Al margen de los aspectos sensoriales o mentales, las características de los alumnos con dificultades en el aprendizaje pueden incluir alguno de los siguientes tipos de trastornos:

1. Trastornos de la actividad motriz. Manifestado en hiperactividad, hipoactividad, falta de coordinación, etc.
2. Trastornos de la emotividad. Están muy relacionados --

con la disfunción cerebral.

3. Trastornos en la retención, esto es, incapacidad para identificar, discriminar e interpretar las sensaciones.
4. Trastornos en la simbolización, tanto en la actividad simbólica receptiva como en la actividad simbólica expresiva.
5. Trastornos en la atención. Manifestados en una atención insuficiente que se caracteriza por la dificultad que supone para el alumno apartar los estímulos periféricos cuando lleva a cabo una tarea escolar determinada.
6. Trastornos en la memoria. Los deterioros en la memoria dificultan la asimilación, almacenamiento y recuperación de la información. Todo ello favorece los fracasos escolares, las deficiencias perceptivas, los trastornos simbólicos y otras dificultades en el aprendizaje.

Existen variadas definiciones de "Dificultades de Aprendizaje", las cuales en ocasiones no están del todo de acuerdo, es por eso que con respecto a diversas definiciones estatales de estudios realizados en E.U., puede generalizarse de la siguiente manera:

1. La mayoría indican que debe existir una discrepancia significativa entre el nivel actual de funcionamiento del niño y el que podría esperarse cuando se considera el potencial intelectual, capacidad sensorial y experien-

cias educativas (Forness, Sinclair y Guthrie, 1983).

2. La mayoría de las definiciones excluyen, de manera específica, a retrasados mentales o con deterioro visual y auditivo. Muchas descartan a perturbados emocionales si tal perturbación es primaria, es decir si precedió más que resultar de un problema de aprendizaje. Esta falta de la definición (el principio de exclusión), está modificándose en varios estados.

3. Diversas definiciones excluyen las desventajas culturales y, en algunos casos, éstas incluyen las diferencias culturales.

4. Muchas definiciones implican que existe una disfunción del sistema nervioso central, pero que no requieren típicamente "comprobación" de ésta.

En 1981 se propuso una definición revisada por el National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD) que según muchos, proporciona mayor claridad y mejor confidencia:

"Incapacidad para el aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y matemáticas. Éstas perturbaciones son intrínsecas al individuo y se cree que son causadas por una disfunción del-

sistema nervioso central. Aunque una incapacidad para aprender pueda suceder de manera concomitante con otros trastornos de minusvalidez (como deterioro sensorial, retraso mental y, perturbación emocional y social), o influencias ambientales (diferencias culturales, instrucción deficiente o inapropiada y factores psicogénicos), no es resultado de aquellas condiciones o influencias".⁽⁷⁾

En cuanto a las características que presentan los alumnos con incapacidad para aprender, también existen diversas clasificaciones, siendo la siguiente diferente a la presentada anteriormente.

Estas características son:

1. Demora en el desarrollo del lenguaje hablado: es posible que incluya características como vocabulario limitado o inmaduro; errores gramaticales, etc.

2. Orientación espacial deficiente: puede incluir características como perderse con facilidad, o dificultad, para orientarse en nuevos ambientes.

3. Conceptos de tiempo inadecuados: es posible que incluya tardanza regular, pérdida del concepto normal de tiempo, etc.

4. Dificultad para juzgar relaciones: puede incluir problemas con los significados de grande contra pe--

quedo, y otros.

5. Confusión para relacionar direcciones: es posible que incluya dificultad en el entendimiento y habilidad para utilizar los conceptos izquierda, derecha; norte, sur, etc.

6. Coordinación motora general deficiente: puede incluir torpeza general, coordinación y balance pobres o una tendencia a caerse.

7. Destreza manual deficiente: es posible que incluya incapacidad para manipular lápices, libros o perillas, y otros.

8. Impercepción social: puede incluir incapacidad para determinar cuando otros estudiantes lo aceptan o para leer el lenguaje corporal (en especial, expresiones faciales), de otros estudiantes y adultos (en particular de padres y maestros).

9. Distracción: es posible que incluya incapacidad para concentrarse en cualquier actividad por un intervalo normal.

10. Hiperactividad: puede incluir el comportamiento como inquieto e impaciente, en especial si se presenta constantemente.

11. Incapacidad para seguir instrucciones: es posi

ble que incluya incapacidad para seguir instrucciones orales sencillas.

12. Incapacidad para seguir discusiones en clase: puede incluir incapacidad para entender el conjunto de ideas, etc.

13. Trastornos perceptuales: es posible que incluya trastornos de percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica.

14. Perturbaciones de la memoria: puede incluir memoria auditiva o visual.

Estas características se derivan de escalas básicas de selección usadas por varios distritos escolares y por literatura general de las incapacidades para el aprendizaje.

2.4. EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO

El niño como todo ser humano es una entidad bio-psico-social, es decir, está dotado de una parte física que es su cuerpo, una parte espiritual que es su alma la cual se ve reflejada en su comportamiento y también una parte social, necesitando de las relaciones interpersonales con los demás, siendo un ser único e individual que forma parte de una sociedad.

Es por esto que el niño que recibe educación especial requiere de personal especializado, el cual le puede brindar la mejor ayuda formando un equipo multidisciplinario.

El trabajo de la aplicación de técnicas y tratamientos en la educación especial no es actividad de un solo profesional, y si éste sucediera, el tratamiento estaría incompleto y carente de resultados positivos. Es necesario en este campo, de la participación activa de un grupo de profesionistas que ayuden, cada uno en su campo, al logro de los objetivos de la educación especial.

El equipo multidisciplinario que colabora en la educación especial debe estar integrado, entre otros, por los siguientes profesionistas:

1. Psicólogos.
2. Pedagogos.
3. Trabajadores sociales.
4. Especialistas en la audición y el lenguaje.
5. Fisioterapeutas.
6. Neurólogos.
7. Médicos de diversas especialidades.
8. Maestros especialistas.
9. Psiquiatras, etc.

2.5. CARACTERÍSTICAS DESEABLES PARA QUIEN TRABAJA EN EDUCACIÓN ESPECIAL.

Como en cualquier otra tarea, el trabajar dentro del campo de la educación especial requiere de ciertas características especiales, lo cual contribuye al logro de los objetivos cuando se aplica el tratamiento. Las características deseables son las siguientes:

- a) Poseer cierto escolaridad o título que lo capacite en esta área.
- b) Habilidad y criterio para la toma de decisiones.
- c) Capacidad para manejar las relaciones humanas.
- d) Paciencia y dinamismo.
- e) Capacidad de empatía.
- f) Amor y respeto por los niños.
- g) Iniciativa para proponer cambios y planear soluciones.
- h) Actitud de superación personal permanente, de respeto, compromiso y responsabilidad.

2.6. MÉTODOS Y TÉCNICAS

En la actualidad son muchos los métodos y técnicas -- que se utilizan en la educación especial, pero es de gran importancia que el profesionalista no se aferre a un método único como panacea de cualquier problema; lo básico está en buscar la técnica, que por sus cualidades, se adapte a las necesidades físicas, psicológicas, pedagógicas y sociales de cada niño, respetando primeramente a la persona an-

tes que al método e a la técnica.

2.7. PREOCUPACION CONSTANTE

A nivel internacional existe una preocupación constante por incrementar la conciencia acerca de la importancia de la educación especial, y es así que la UNESCO, en 1968, define a la misma como:

"Forma enriquecida de educación general tendiente a mejorar la vida de aquellos que su fren de diversas minusvalías, enriquecida - en el sentido de recurrir a los métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencias.- A falta de intervenciones de este tipo muchos deficientes corren el riesgo de quedar en cierta medida inadaptados y disminuidos- desde el punto de vista social y de no alcanzar jamás el pleno desarrollo de sus capacidades".⁽⁸⁾

"El desarrollo pleno de potencialidades humanas escolares, sociales e intelectuales, es pues el objetivo último de la educación general; lo que diferencia a la primera, es - el tipo de alumnos a los que se destina y - los métodos que con ellos se emplean".⁽⁹⁾

En la República Mexicana existe un gran número de instituciones particulares y del gobierno que tienen como función dar atención especializada a personas que necesitan de una educación especial; este servicio está al alcan-

ce de cualquier ciudadano, sin importar su nivel socioeconómico o cultural, contando, tan solo en el Estado de Jalisco con 19 localidades en donde se puede encontrar este servicio.

CAPITULO III
TEORIAS SOBRE LA PERSONALIDAD Y EL
DESARROLLO SOCIAL

CAPITULO III

TEORIA SOBRE LA PERSONALIDAD Y EL DESARROLLO SOCIAL

3.1. VARIAS TEORIAS

Los psicólogos han ideado varias teorías para explicar como se socializan los seres humanos.

"Estas teorías varían en: 1) si la naturaleza humana es considerada antisocial, prosocial o neutral, 2) si los individuos se consideran como seres que desempeñan activamente su papel en su propia socialización, 3) la importancia asignada a los factores biológicos, y 4) si la socialización se considera un fenómeno del desarrollo -- que implica cambios predecibles relativos a la edad". (10)

Necesitamos una combinación de acercamientos teóricos para entender cómo trabaja la socialización. Por lo tanto se describirán diversas teorías que han tenido un impacto significativo en el estudio de la socialización y la personalidad.

3.1.1. TEORIA PSICOANALITICA

Para Sigmund Freud el desarrollo de la personalidad es un proceso dinámico, que comprende poderosos conflictos entre los deseos del instinto individual y las demandas de la sociedad.

Según la teoría psicoanalítica freudiana, estas --

conflictos conforman el desarrollo de tres estructuras de la personalidad: el Id o Ello, el Ego o Yo, y el Superego o Superyo.

El Id o Ello: parte más primitiva de la psique; es la principal fuerza impulsora de la personalidad.

El Ego o Yo: cumple una función mediadora entre los instintos primarios (necesidades internas, físicas y psicológicas), representados por el ello, y las demandas del mundo externo, representadas por el superyo, del que recibe cualidades, valoraciones y actitudes. Es el mediador entre el mundo interno y la realidad externa. El Yo trata, en fin de dar satisfacción al ello y al superyo, -- buscando un compromiso entre las demandas de ambos, dentro de los límites que exige la no aparición de conflicto entre ellos. Es en gran parte, producto de una interacción con el medio ambiente, la dirección de su desarrollo está determinada por la herencia y guiada por los procesos naturales de crecimiento, (maduración).

El Superego o Superyo: es el aspecto ideal moral del Yo.

Así, su teoría ha sido calificada como de desarrollo psicosexual. El énfasis en la sexualidad del niño de corta edad ha sido una de las partes más polémicas de su teoría. Muchos de los psicólogos teóricos modernos penen-

menos énfasis en el papel de la sexualidad y enfocan el de los conflictos en la socialización y el desarrollo de la personalidad.

Freud concibió los años escolares como de poca importancia relativa para el desarrollo de la personalidad. Sin embargo, Erikson y White hicieron hincapié en las competencias que tan rápidamente se desarrollan durante estos años: y las pruebas de que muchos atributos de personalidad se estabilizan y empiezan a tomar su forma adulta entre los seis y diez años, confirman la idea de que la personalidad se desarrolla de manera muy importante durante los años de escuela.

La personalidad se puede describir como un conjunto de procesos que ocurren como consecuencia de experiencias interpersonales más que por la manifestación de fuerzas intrapsíquicas. El Neo-freudiano, Sullivan describió cinco estadios:

INFANCIA: este período de desarrollo va desde el nacimiento a los dos años aproximadamente, el sistema del yo -término con que Sullivan designa la personalidad- empieza a desarrollarse en la infancia y se convierte en una técnica para evitar la ansiedad.

NIÑEZ: el período de los 2 a los 5 años de edad es un período de culturización. El ser educado en las exigencias

cias de la cultura de la persona es con frecuencia extremadamente difícil, no sólo debido a las exigencias desfavorables en la infancia sino también a las exigencias contradictorias de la cultura.

EDAD JUVENIL: cuando el niño empieza a manifestar necesidad de compañeros, está entrando en la edad juvenil. Esto ocurre cuando tiene 5 años. Su gama interpersonal se extiende más allá de su propio hogar y de sus padres. Tiene que aprender a tratar con autoridades nuevas y a cooperar, competir y comprometerse con sus compañeros. Durante este período el niño desarrolla una personalidad claramente delimitada y modos característicos de tratar a los demás.

PREADOLESCENCIA: este período, que va desde los 8- a los 12 años de edad, es notable por el desarrollo de la capacidad de amor y colaboración con otro ser humano del mismo sexo.

ADOLESCENCIA: aún en el caso de que la persona entre en este período con un sistema del Yo bastante sólido como consecuencia de buenas experiencias primitivas, la adolescencia es la transición más difícil. Si la persona llega a la adolescencia con una autoestima débil y una tendencia a la ansiedad en las relaciones interpersonales, la transición a la sexualidad y la etapa adulta serán extremadamente difíciles.

Cuando se han establecido los patrones heterosexuales y se han adoptado los papeles del adulto, el período de la adolescencia termina y el individuo entra en el período de adulto.

Se eligió la clasificación de la personalidad de Sullivan y no la de otro autor debido a que: la necesidad de relacionarse con los demás, de amar y ser amado, como se desarrolla en los trabajos de Horney, From y Sullivan, tienen una muy diferente connotación a la idea de Freud de la necesidad de gratificación libidinal. Estos teóricos enfatizan las relaciones interpersonales, los aspectos eróticos son vistos sólo como un componente de estas relaciones.

3.1.2. TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO.

La teoría del desarrollo cognoscitivo surgió a partir de la obra de Jean Piaget. [1932]

Los teóricos del desarrollo cognoscitivo, creen -- que los niños juegan un papel muy activo de su propia socialización depende de cómo el niño percibe la experiencia. La misma experiencia puede ser percibida en forma diferente por niños a distintos niveles cognoscitivos.

La teoría de Piaget no es sólo una teoría cognitiva y cuando él recomienda métodos de educación activos y sociales tiene en mente las interacciones entre los aspectos

los cognitivos, afectivos y sociales de la conducta.

Piaget claramente rechazó la arbitraria dicotomía entre pensar y sentir, pues dice que los sentimientos se -
construyen junto con la estructuración del conocimiento, -
siendo imposible encontrar conductas que sólo sean cognitivas sin elementos afectivos. El ilustra esto describiendo sus etapas sensoriomotrices en el desarrollo de la permanencia de objetos en términos de un crecimiento correspondiente con la afectividad. Para Piaget, los objetos son -
simultáneamente cognitivos y afectivos, existe la reciprocidad entre el organismo y el medio ambiente, y como consecuencia de esta interacción, el sujeto adquiere experiencias, las que constituyen un papel esencial en la formación de las estructuras cognitivas. Considere también el contexto social en que se desarrollan estas experiencias.

Piaget sostiene que los niños juegan simplemente -
para ejercitar respuestas. Ello tiene por efecto estabilizar sus esquemas existentes, lo cual facilita recordarlos y tiende a intensificar el aprendizaje (Wadsworth, 1970). Este pensamiento tiene similitud con la idea de Saltz de -
consolidar los límites de los conceptos mediante la práctica.

Los cognoscitivos no ignoran la influencia del medio ambiente, ni la emisión de conductas como factores -
esenciales del comportamiento. Señalan que la conducta es

una expresión motora de ciertos integrantes de procesos mediadores como la percepción, los sentimientos, las motivaciones, las voliciones, etc., que se presentan según la experiencia del individuo.

3.1.3. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Los teóricos del aprendizaje social creen - que la gran mayoría de la conducta humana es aprendida. - La gente se desarrolla según oportunidades y experiencias - percipcionadas por su ambiente.

Seguendo las directrices de Alberto Bandura (1977) los teóricos del aprendizaje social creen que muchas conductas son adquiridas a través del aprendizaje observacional. En la conducta social, se aprende acerca de las reglas sociales y de las sanciones correspondientes a través de la observación, al atender lo que otros dicen y observar las consecuencias de las acciones de otros.

Un número de estudios muestra que a los niños les es posible adquirir una variedad de conductas (por ej. respuestas agresivas o acercamientos positivos hacia un animal al que temían) por medio de la imitación de modelos -- (Bandura y Walters, 1963). Esto es cierto, aún cuando las respuestas imitadas no sean directamente reforzadas. En - contraste con el moldeamiento, la imitación puede resultar en adquisiciones rápidas de nuevas respuestas.

Tanto las teorías psicodinámicas (teorías de Freud, Jung y Murray, que tienden a subrayar los motivos y los conflictos inconscientes y utilizan procedimientos de evaluación indirectos, para descubrir dicho contenido inconsciente) como la teoría del aprendizaje social insisten en la importancia de la identificación y del modelaje para el desarrollo de la personalidad de los niños.

Durante los años escolares, tanto las identificaciones continuadas que empezaron en los primeros años como las nuevas identificaciones que van apareciendo, influyen en la personalidad.

3.1.4. TEORÍA ETOLOGICA

Mientras las teorías del aprendizaje social argumentan que en su mayoría las conductas son aprendidas por modelos, la etologista afirma que estamos predispuestos biológicamente a aprender ciertos patrones de conducta adaptativa. Intentan identificar, diferencias o similitudes en los patrones de conducta, y procesos de desarrollo entre los miembros del mismo grupo, (Tinberger, 1972).

Creen que la conducta debería estudiarse en su medio natural.

Estas teorías, en resumen, describen la naturaleza humana de diferente forma. La teoría freudiana nos presenta como criaturas invadidas de impulsos peligrosos, que de

ben ser controlados para funcionar en la sociedad. La teoría del aprendizaje social describe a la gente como estereotipados que actúan para optimizar las oportunidades de recibir los beneficios de la vida (refuerzo) y minimizar las consecuencias indeseables (castigo). Los etólogos, ven la naturaleza humana como un medio auxiliar para asegurar la supervivencia de las especies. Finalmente, la perspectiva del desarrollo cognoscitivo presenta una visión de la naturaleza humana como algo que cambia con el desarrollo.

3.1.5. OTRO PUNTO DE VISTA

Allport, nos dice en relación con la personalidad y el desarrollo social que el recién nacido entra en el mundo de sus semejantes equipado con su constitución orgánica, y a partir de las relaciones que establece con ellos y con las pautas culturales existentes, emerge su personalidad.

Para existir, el recién nacido depende por entero de sus contactos con los demás. Su supervivencia descansa en los cuidados que le da la madre. A partir de esta situación íntima, comienzan a formarse los hábitos de adaptación social. Alrededor de los dos años, empieza a adquirir el lenguaje y se hace más estrecha su relación con los demás.

A su tiempo aprende roles o funciones dentro de la familia, se le otorga cierta posición en una escala de - - prestigio (status) y en torno a estos dos elementos (rol y status) desarrolla hábitos específicos, rasgos del carácter, actitudes y valores. Allport afirma que el Yo social emerge de esta configuración integrada por los miembros de la familia y las demás personas vinculadas estrechamente con ellos. Sólo a través de la interacción con sus semejantes, adquiere su "naturaleza humana" y esa combinación de actos y pensamientos que denominamos personalidad.

Aunque la vida se inicia con actos y no con pensamientos, en el proceso del surgimiento de la personalidad se da una gradual internalización de nuestras acciones manifestadas, de modo que con el tiempo podemos hablar de la vida subjetiva o interior del individuo (pensar). Esta vida interior influye profundamente sobre la actividad externa y es, un aspecto importante de la personalidad y la interacción social.

CAPITULO IV EL AUTOCONCEPTO

CAPITULO IV

EL AUTOCONCEPTO

4.1. CONCEPTO

El autoconcepto es la opinión que tiene una persona - sobre su propia personalidad y sobre su conducta, el cual se forma a partir de la primera infancia (del nacimiento a los dos años); es el período crítico del desarrollo de la estructura del Yo. Cada nueva experiencia es importante - por sí misma y como base para aceptar o rechazar experiencias futuras. Como resultado de ello, la conducta propia es regida no por los aspectos físicos de la situación en - que se encuentra el individuo, sino de sus percepciones, - influidas por experiencias propias anteriores.

El Yo de una persona es la suma total de todo lo - que puede llamar suyo, incluye un sistema de ideas, actitu- des, valores y compromisos.

El autoconcepto constituye el núcleo básico de la - personalidad, según C.R. Rogers.

"El autoconcepto se forma a través de la int- racción social, en el curso de la experien- cia y de los contactos interpersonales. Se - construye tanto a partir de la propia obser- vación de uno mismo como de la imagen que -- los demás tienen de uno [o al menos la ima- - ges que parece tener, en función de su com-

portamiento].^[11]

El nivel de aspiraciones, el modo de comportarse y las relaciones sociales están influidas por el autoconcepto. El autoconcepto es una estructura aprendida que a su vez condiciona los aprendizajes anteriores. El concepto de sí mismo que tiene un sujeto dirige su conducta, ya que determina en buena medida las iniciativas que habrá de tomar y los niveles de realización y de aspiración que se aj toimpone. Bajos rendimientos (escolares, laborales), conductas de automarginación o desviadas pueden estar más directamente relacionadas con problemas de autoconcepto que con reales deficiencias físicas o psíquicas.

4.2. EL CONCEPTO DE SÍ MISMO DE LOS NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

La escuela desempeña un importante papel en la determinación de la calidad del concepto de sí mismo del niño.- El fracaso escolar continuo, conduce a un concepto de "soy un estúpido". Cuando cambia su concepto de inadecuado a - adecuado, nuevos fracasos resultan menos desastrosos porque ahora son compatibles con su visión de sí mismo. Pues to que el concepto particular de sí mismo que se forma el- sí mismo depende directamente de la forma en que las experiencias refuerzan su estimación propia, las reacciones de los adultos hacia él son de especial importancia.

Llevando al niño a numerosas actividades por las -

cuales puede valerse a sí mismo, se puede ayudar al niño a fomentar su autoconcepto. La escuela desempeña un importante papel en la formación de la imagen propia del niño y debe cerciarse de que este concepto que se forma al niño es realista, pues no sólo debe ser compatible con el Yo, - sino que también debe serlo con la realidad externa.

Cooper Smith (1967) entrevistó 85 niños de diez a - doce años y a sus madres, para probar su Auto-estima, y -- concluyó que las personas desarrollan sus conceptos acerca de sí mismas de acuerdo con cuatro puntos básicos: SIGNIFI- CACION (la forma como sienten que los aprecian y apreeban- personas importantes para ellos); COMPETENCIA (en ejecutar tareas que consideran importantes); VIRTUD (logro de está- dades morales y éticas), y PODER (el grado en el cual in- fluyen sobre su propia vida y la de otros). Añ cuando -- las personas pueden esbozar imágenes favorables de ellas - mismas si puntúan alto en alguna de estas medidas y bajo - en otras, cuanto más alto puntúan en las cuatro, más alto- concepto tendrán de sí mismas.

Diversos factores afectan el autoconcepto. Coope- smith no encontró relación del autoconcepto con altura, -- atractivo físico o tamaño de la familia, y solamente muy - escasa, con status social y ejecución académica. Sears -- (1976) contradujo algunos de estos resultados cuando pre- sentó su informe sobre correlaciones entre familias poco -

numerosas; elevado autoconcepto y variables tales como alto rendimiento en lectura y aritmética. Ambos encontraron que el primer hijo, así como el único, lo mismo que niños con padres cariñosos, tenían mayor autoestima. Sears también encontró que mayores antecedentes de masculinidad, -- tanto en niños como en niñas, se correlacionaban con más alto grado de autoestima. Bledsoe [1964] encontró que las niñas de cuarto y sexto de primaria tenían autoconcepto -- más elevado que los chicos, posiblemente debido a que las niñas maduran más temprano o tal vez debido a sus contactos más frecuentes con mujeres adultas.

El efecto del ingreso a la escuela tiende a elevar el autoconcepto de los niños (Standler y Young, 1961), tal vez debido a que es un hito reconocido de crecimiento. A medida que los niños crecen llegan a tener mayor precisión al evaluarse a sí mismos. Mc. Callon (1967) pidió a niños de cuarto y sexto grado comparar sus auto-evaluaciones con la forma en que les gustaría ser. Los niños y las niñas -- mayores parecen sentirse más cerca de sus Yo ideales que -- los niños y en general que niños y niñas de menor edad, indicando así una relación entre autoestima y madurez.

El nivel de curiosidad correlacionaba en alto grado la autoestima en niños varones de quinto grado (Hae y -- Hae 1970). Niños muy curiosos tienden a ser menos prejuiciosos y más responsables socialmente, así como a tener un

por sentimiento de pertenencia. Los niños con autoestima-pobre pueden no ser muy curiosos, debido a que esperan fracasar y no se atreven a correr el riesgo.

Podemos esperar que los niños de grupos minoritarios de hogares pobres, tengan más bajo autoconcepto; algunas veces, así ocurre. Sin embargo, dos estudios recientes indican que la situación de la familia de un niño probablemente ejerce más influencia en la autoimagen que el contexto social más amplio. Soares y Soares (1969) analizaron las autopercepciones de 229 niños pobres, en su mayor parte negros y guatemaltecos, y de 285 niños de clase media, en su mayoría blancos. Los niños de los grupos-pobres tenían autopercepciones más altas; entre ellos, los niños tenían puntuaciones más elevadas que las niñas, y las niñas de clase media tenían mejor opinión de ellas mismas que los niños de su misma clase social. Trowbridge y Trowbridge (1972) estudiaron 1662 niños de bajos ingresos y 2,127 de clase media, que estudiaban de tercero a octavo grados y de nuevo encontraron que los niños pobres tenían más alta autoestima. Con mayor probabilidad tendían a identificarse con frases como éstas: "por lo general puedo cuidarme solo", "puedo fermarme un concepto y sostenerlo", "estoy bien segura de mí misma", "puedo tomar una decisión sin mucha dificultad", y "si tengo algo que decir, generalmente lo digo". Se consideraban a sí mismas más populares y con mayor probabilidad de ser líderes.

Teniendo en cuenta el rendimiento académico, generalmente bajo, de los niños desventajados, lo más sorprendente es el hecho de que en este estudio, aquellos se consideraron a sí mismos como con más éxito escolar que los niños de clase media. Les gustaba que se les preguntara en clase se sentían orgullosos de su trabajo escolar y notaban dificultades de hablar frente a la clase. Muy pocos, sin embargo, consideraban que estaban rindiendo al máximo, de acuerdo con sus capacidades. Los niños que pensaban que ya estaban haciendo lo mejor, consideraban que su situación actual llegaba al límite más alto, mientras que aquellos que sentían que podían lograr más, esforzándose, pedían disculpar sus errores y asegurar una mejor imagen de sus habilidades.

CAPITULO V
DESARROLLO DE LA SOCIALIZACION

CAPITULO V

DESARROLLO DE LA SOCIALIZACION

5.1. LA SOCIALIZACION.

5.1.1. CONCEPTO DE SOCIALIZACION.

Dos orientaciones principales se han dado a la noción de socialización. Puede ser considerado primeramente como un proceso de adaptación del individuo a las instituciones en las cuales se encuentra situada; por lo tanto es: "El proceso de aprendizaje de las normas de una sociedad o de un grupo social llevado a cabo por el individuo, de forma tal que pueda ejercer sus actividades en él".⁽¹²⁾ [Erick, 1960].

Los responsables de las instituciones refuerzan -- las motivaciones del niño con respecto a los modos de comportamiento acordados, bien con recompensas, haciéndole -- participar en las actividades colectivas que los valorizan y también debilitando sus tendencias anticonformistas.

Una segunda orientación subraya principalmente las relaciones entre los sujetos: la socialización para J. Chateau (1960), "Reside en cierta visión del otro, en un sentimiento de dependencia acompañado de técnicas de comunicación".⁽¹³⁾

Esta visión de otro puede ser considerada un instinto específico, o relacionada con un instinto parental, --

o bien ser concebida como una forma de la simpatía inherente a la naturaleza humana que constituye una manera de conocimiento original:

Para Perlman y Cozby, socialización:

"Es el proceso por el cual la gente adopta los códigos de conducta de su sociedad y logran el respeto a sus reglas. Llámese socialización, internalización o conciencia desarrollada, el proceso que describe cómo los miembros de una sociedad adquieren sus normas y actúan dentro de ella sin perder su individualidad.- La socialización forma nuestras opiniones - acerca de cuáles comportamientos violan los códigos de conducta de la sociedad."⁽¹⁴⁾

5.1.2. EL PROCESO DE SOCIALIZACION

El proceso de socialización es el instrumento y secuencia por el que un sujeto va adquiriendo patrones de conducta que le permitan acceder e integrarse en la sociedad en la que desarrolla su vida. Este proceso es multifuncional e inseparable del proceso general de la educación, no solamente por ser un vector importante de ella, sino por ser su eje central, dado que toda conducta humana es social.

El proceso se inicia con el nacimiento, a partir del cual se somete al neonato a un proceso de "inmersión social" (entrar en la sociedad), conformada por intervenciones de variada entidad y calidad, personas e institucio-

nes sociales que le rodean.

Desde las perspectivas funcional y dinámica, el proceso se concibe y explica a partir de las interacciones -- que el sujeto establece con los agentes y con los objetos sociales. La clave del fenómeno es por tanto, el propio sujeto.

Las funciones o ejes del proceso de socialización -- siendo muy variados, se destacan y generan otros instintos o se relacionan, son los siguientes: apego, autocontrol, identificación (autoconcepto, rol sexual, etc.); cooperación ayuda, defensa, agresión, liderazgo, etc.; aceptación adaptación; cohesión social, dominio, afiliación; amistad; relaciones sociales.

Siendo el proceso de socialización, un proceso mediante el cual el individuo adquiere las costumbres, los valores, las creencias, las destrezas y otras características propias de su sociedad particular, mediante este proceso se transmite la cultura, de una generación a otra.

Especialmente para el niño, los padres y otros -- adultos que cuidan de él son los agentes primarios de socialización, por medios formales e informales.

¿De qué forma estos agentes de socialización, logran modelar el comportamiento del niño?. Los mecanismos operativos son principalmente los de aprendizaje y los --

principios generales que se aplican son los desarrollados por Dailard y Miller (1960), R.R. Sears (1957-1965) y otros, de la teoría del aprendizaje social.

Se han explorado las teorías actuales sobre el aprendizaje social para poder elaborar el punto de vista de que la personalidad se modela principalmente mediante la interacción del niño con su ambiente social inmediato. La familia es la agencia primaria de socialización, y los padres actúan en el proceso de socialización especialmente para proporcionar formas de distinción, refuerzos, modelos de imitación y fuentes afectivas y simbólicas de comunicación.

Según se van desarrollando las aptitudes cognoscitivas del niño, éste se hace cada vez más capaz de evaluar se a sí mismo en idénticos términos en los que los demás lo han venido considerando. El proceso de socialización se convierte entonces en una cuestión interna a la vez que externa. A medida que el individuo va creciendo en edad, también se va haciendo cada vez más capaz de modificar, a la vez que de ser modificado, por su ambiente social. Por consiguiente, el desarrollo de la personalidad, desde sus orígenes, es un proceso de interacción interpersonal.

5.1.3. ETAPAS DEL DESARROLLO DE LA SOCIALIZACION.

La socialización se orienta hacia el logro-

de la aceptación social y la sensibilidad social. Supone la aceptación gradual de las demandas sociales como parte de las reacciones del niño a la aprobación o desaprobación de su conducta por personas importantes de su medio. Para que ocurra esto, el niño pequeño debe desarrollar primero dependencia como resultado de experimentar no sólo muchas relaciones afectuosas y amorosas con adultos, sino también su pérdida temporal cuando no cumple con las expectativas. Una condición necesaria para el desarrollo de control social es saber que otras personas son necesarias y que debe tomar en consideración sus deseos. Lo mismo que los propios, para guiar la conducta.

"El desarrollo social discurre por una serie de "etapas" que, aunque no rigidamente marcadas, representan pasos en el crecimiento hacia la madurez social. El niño pequeño es un individualista; sus primeros intentos de conducta social suponen muchos contactos sociales en los que sus deseos y necesidades están en conflicto con los otros. Desde una edad muy temprana, el niño encuentra expectativas sobre su conducta, y debe desarrollar la capacidad para ajustarse a un número creciente complejo de demandas. Aprende que debe hacer lo que los adultos quieren que haga para obtener su aceptación. -- Posteriormente debe hacer lo que sus compañeros quieren que haga para ser aceptado -- por ellos. Como resultado, su conducta es modelada gradualmente en dirección de la --

conformidad social". (G.J. HOLLIT)⁽¹⁵⁾

5.1.4. DESARROLLO SOCIAL Y DEL LENGUAJE

El niño encuentra en la comunicación verbal uno de los instrumentos esenciales para la transformación de sus actitudes hacia los demás.

La rápida expansión del lenguaje le proporciona al niño la posibilidad de la exploración y dominio de los símbolos.

Al principio el vocabulario del niño consiste en sustantivos, al darse cuenta que todas las cosas y todas las personas a su alrededor tienen su nombre. Durante este proceso aprende su propio nombre, y después el sentido de su propia identidad, que hasta este momento ha existido exclusivamente a un nivel de percepción, empieza a adquirir una dimensión simbólica. En otras palabras, su auto-concepto ha empezado a aparecer cuando el niño logra vincular un nombre y con el tiempo otras muchas etiquetas verbales, a ese complejo de experiencias que lo distinguen a él como a una persona distinta de otras y cosas que lo rodean. Al principio el niño aprende las etiquetas que oye que los demás le aplican, y las asocia con las personas y estados emocionales que los acompañan. Esta asociación es lo que quiere decir Sullivan (inspirándose en el sociólogo G.H. - Mead) cuando dice que el Yo lo estructura "las evaluaciones reflejadas en los demás".

Poco a poco, los verbos, preposiciones y otras partes del lenguaje, entran a formar parte del vocabulario -- del niño, y logran describir acciones y relaciones. Muy tarde en el desarrollo del lenguaje, el niño hace las discriminaciones correctas en su uso de los pronombres, existiendo una aparición gradual de su comprensión de las relaciones que las personas a su alrededor tienen entre sí y con él mismo. Sin duda alguna que el lenguaje refleja, -- por una parte, una experiencia social y, por otra, modela la comprensión que tiene el niño del mismo lenguaje.

Las etapas posteriores de la conducta interpersonal van paralelas con el uso que hace el niño de las comunicaciones verbales. Piaget ha calificado el uso que hace el niño del lenguaje en estas etapas, junto con mucho de su pensamiento y raciocinio, como de "egocéntrico".

Lo que Piaget (1955) parece haber querido decir no es tanto que el niño habla acerca de -- sí mismo --aún cuando esto pueda ser verdad-- sino que habla en presencia de otras personas en forma muy semejante como si de hecho no ej tuvieran presentes. No intenta colocarse a -- sí mismo como centro de atención del que lo -- escucha. (16)

Piaget ha demostrado una incapacidad egocéntrica -- semejante para adaptar el punto de vista de otra persona -- como característica de las percepciones espaciales de los-

niños. Hasta el segundo o tercer año, los niños no pueden imaginarse exactamente cómo se presentaría un pasorama a otra persona que lo viera desde una perspectiva diferente de la propia.

Se ha demostrado que esta habilidad es también deficiente a edades posteriores en aquellos niños cuya experiencia y conductas sociales son desviadas (como es el caso de niños institucionizados por su conducta agresiva antisocial). Por consiguiente, el desarrollo hacia la perfección del lenguaje y hacia la comprensión de relaciones espaciales, y en finse apartando del egocentrismo primitivo, parecen estar relacionados con la experiencia social y con el desarrollo de la sensibilidad interpersonal. (17)

5.1.5. PROBLEMAS DE SOCIALIZACION

Los problemas de socialización son:

Todas aquellas interacciones inadecuadas que presenta un niño o la ausencia de interacción [la adecuada o inadecuada de la interacción es te determinado por el contexto social del individuo). Con propósitos de análisis hemos enmarcado estos problemas en tres tipos: el autismo, las conductas perturbadoras y otros problemas de conducta inespecíficos. (18)

Este tipo de problemas se manifiestan principalmente en niños con retardo en el desarrollo; además de presentar deficiencias en otras áreas como las motoras, el lenguaje, etc. muestran deficiencias en el área de socializa-

ción debido a que no presentan ningún tipo de interacción-
adecuada hacia otros individuos, a bien porque sus conduc-
tas son de tipos perturbadas; existen casos en los que se
presentan ambas situaciones.

Bender y Valletudé (1976) consideran que la esen-
tancia de habilidades sociales a sujetos retardados engloba
a todas las conductas que una persona debe mostrar si él -
es aceptado como miembro activo de la sociedad.

Autismo: el término autismo fue introducido por Ka-
nner (1943), quien lo definió como un síndrome que se pre-
senta desde el nacimiento y generalmente en un ambiente so-
bre.

Según Kanner, entre las conductas que presenta un
autista están: apartamiento de la realidad, movimientos so-
tores rápidos y hábiles, ausencia de contacto visual, au-
sencia de lenguaje con fines comunicativos, marcada rela-
ción con otros objetos.

Se han dado variadas definiciones del autismo, al-
gunos autores (Rimland, 1964; Katy, 1959) han considerado-
el autismo como una forma de psicosis, resultado de lesión
o defecto fisiológico; otros entre ellos Bettelheim (1967)
piensan que la causa de la psicosis es una perturbación --
emocional. Delacato (1974) dice que los niños autistas su-
fren de un daño cerebral intermedio que afecta a todos los

sentidos. Hamblin y colaboradores (1976) dicen que el autismo puede ser el resultado natural de aculturación deficiente. Los conceptos son variados al igual que los tratamientos, los cuales dependen de la etiología del síndrome.

Conductas Perturbadoras: son los comportamientos - inadecuados que interfieren en el proceso de socialización del individuo y que por sus propias características no favorecen las interacciones de éste con su ambiente, impidiéndole tener un desarrollo adecuado, sea el niño normal o retrasado. Este tipo de conductas impide la posibilidad de que el individuo tenga un ambiente que favorezca el desarrollo de conductas adaptativas. Esas conductas son: la agresión, la autoestimulación, la autodestrucción, los berrinches y la hiperactividad.

Agresión: conducta física violenta, intensa, que produce daño a otros por medio de golpes, tirar piedras, patear, etc.; o conducta verbal, que produce efectos visibles en otros. (Ribes, 1976).

Autoestimulación: actos repetitivos estereotipados verbales o motores, como movimientos constantes de las manos, cabeza, pies, etc.

Autodestrucción: destrucción física de sí mismo, como golpearse con muebles, paredes, puños o rascarse.

Berrinches: conducta controlada por agentes socia-

les que se manifiestan por medio de llantos, pataleros, - - etc., y consecuencia de la ausencia de reforzamiento o del retiro de éste.

Hiperactividad: categoría clínica que consiste en movimientos excesivos, incapacidad para concentrar la atención en una tarea específica y una baja ejecución académica (Galindo y Colaboradores, 1980)

Problemas de conducta inespecíficos: son todas - - aquellas conductas que, sin pertenecer a las conductas perturbadoras o al autismo, limitan el proceso de socialización del individuo. Estas conductas impiden la adecuada adaptación conductual. Entre estas conductas están: el retraimiento, la ausencia de contacto físico, la ausencia de cooperación, el juego paralelo, etc. Los niños que poseen este problema pueden o no padecer retraso en el desarrollo.

Strain (1977), y Strain, Shores y Tism (1977), indican que el uso de los compañeros para iniciar el juego con niños problemáticos puede favorecer el incremento en la frecuencia de la conducta social del niño aislado, además de incrementar las interacciones de él hacia los demás (citado en Hessel, 1978).

En conclusión podemos decir que los problemas de socialización obstaculizan la adecuada relación del niño -

con su medio, manifestándose por medio de la incapacidad - para establecer relaciones interpersonales con las personas que le rodean, por lo que impiden que el niño se adapte normalmente al grupo, o al contexto social que lo rodea.

Entre los problemas de socialización se encuentran: el autismo, las conductas perturbadoras y los problemas de conducta inespecíficos.

Existen variadas definiciones de autismo, sin llegar a un acuerdo entre ellas, pero el autista es el niño - que presenta apartamiento de la realidad, movimientos motores rápidos y hábiles, ausencia de contacto visual, ausencia de lenguaje con fines comunicativos, y marcada relación con otros objetos.

Las conductas perturbadoras son aquellos comportamientos inadecuados que interfieren en el proceso de socialización del individuo, y que no favorecen las interacciones de éste con su ambiente, por lo que impiden tener un ambiente adecuado. Estas conductas son la agresión, la agtoestimulación, la autodestrucción, los berrinches y la hiperactividad.

Como problemas de conducta inespecíficos entendemos las conductas que, sin pertenecer a las conductas perturbadoras o al autismo, limitan el proceso de socialización del individuo. Esas conductas pueden ser el retrai-

miento, la ausencia de contacto físico, la ausencia de cooperación, etc.

5.2. COMUNICACION Y RELACIONES INTERPERSONALES.

5.2.1. EL CONCEPTO DEL PROCESO DE LA COMUNICACIÓN.

David Berlo nos dice que una fuente (origen -- del mensaje), un mensaje (los símbolos que son transferidos de la fuente al receptor), un canal (el medio por el cual se transmite el mensaje) y un receptor (el punto de destino del mensaje) son los elementos básicos que se reúnen para formar la comunicación.

La comunicación implica algo más que el simple uso de símbolos, implica el proceso de intercambiar símbolos de comprensión mutua. Los símbolos de comprensión mutua son los que tienen algún significado en común para cada una de las personas implicadas en la interacción. Esto significa que la comunicación no puede ocurrir a no ser que cada una de las personas que están interactuando tenga algún significado en común para alguno de los símbolos que están usando.

Para resumir el concepto del proceso: 1) un proceso no tiene un comienzo fijo ni un fin fijo, 2) está en movimiento, cambia y es dinámico, no estático ni quieto, - - 3) un proceso interactúa con (afecta) todo lo demás, 4) -- cuando tratamos con la realidad de un proceso, nos vemos -

obligados a crearle una estructura, dividiéndolo en variables. 5) no hay nada sagrado acerca de la estructura de realidad que se ha creado, y si se encuentra una estructura más útil, se está en libertad de adoptarla.

5.2.2. LA COMUNICACION Y EL CONTROL SOCIAL.

En la vida cotidiana realizamos hazañas - asombrosas, porque básicamente todo acto de comunicación - implica una serie de intercambios e inferencias. Ciertamente, si no tuviéramos esta capacidad, la sociedad humana tal como la conocemos no sería posible. Si no se dispone de algunas pistas para evaluar las intenciones de los demás, la cooperación es difícil, esta apreciación se logra mediante la lectura de los gestos exteriores que indican - las experiencias internas. Los hombres se comunican haciendo inferencias a partir de estos signos, ya que la comunicación es la piedra angular de la sociedad.

El sentido común concibe la comunicación de un modo mecánico: se considera que los organismos individuales influyen mutuamente mediante una estimulación recíproca.

La investigación que de la comunicación han hecho los científicos sociales se ha efectuado según la concepción operativa, resumida en la fórmula de Lasswell: ¿quién dice qué, por qué canal, a quién y con qué efecto?. El estudio de la comunicación se descompone, en el análisis de-

las fuentes, el contenido, el canal, el objetivo y el efecto. Tal intercambio tiene lugar, pero constituye sólo una pequeña parte del proceso de la comunicación.

El producto de la comunicación no es solamente la modificación de la actitud o la conducta del que escucha - mediante la estimulación, sino el establecimiento de una cierta medida de consenso. El consenso consiste en que -- quienes cooperan en una acción conjunta comparten perspectivas; es un proceso de desarrollo, un compartir que se -- construyéndose cada vez más mediante un intercambio continuado de gestos. "El concepto de comunicación se refiere, pues, a ese intercambio de gestos mediante los cuales se -- desarrolla, se mantiene o se rompe el consenso".⁽¹⁹⁾

El consenso se establece mediante la función recíproca de roles. Se dice que hay consenso, cuando se da -- una interpretación de perspectivas que les permite a quienes participan en la acción concertada a lograr cierta -- apreciación del punto de vista de los otros.

Gesto es todo sonido o movimiento perceptible que sirve como indicador de experiencias internas. Cualquier acto puede convertirse en un gesto cuando otra persona responde a él y lo utiliza como base de juicio.

Aunque pensamos en la comunicación en términos de lingüística y nos ocupamos fundamentalmente de fonemas, pa

labres y oraciones, hay una variedad de actos que pueden servir como gestos. La comunicación más versátil y configurable se produce mediante gestos vocales -la articulación de los sonidos mediante la musculatura vocal-. Pero todos los órganos de la sensibilidad se ven involucrados en la comunicación. Lo que un gesto puede expresar varía en grado notable, según sea el contexto en que ocurre. Hasta los significados de las palabras varían en cierta medida en contextos sociales distintos.

De tal manera, aunque de ordinario consideramos la comunicación como un recurso para la transmisión de "ideas" de una persona a otra, constituye en realidad y fundamentalmente un modo de actividad que facilita el ajuste recíproco de la conducta de los otros y la de quien habla. Los diversos movimientos y sonidos se tornan comunicativos cuando se utilizan en el contexto de la ayuda y la dirección mutuas. El núcleo de la actividad comunicativa, pues, no es la expresión de pensamientos y sentimientos previos, sino el establecimiento de la cooperación en una actividad que involucra a coparticipes, y en la cual la conducta de cada participante se modifica y en cierta medida se regula por el hecho de la coparticipación. La comunicación es el intercambio que procura la ayuda cooperativa de los demás, haciendo posibles acciones coordinadas de gran complejidad. (20)

5.2.3. COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

La comunicación interpersonal no tiene que ocurrir en situación cara a cara.

Gerald Miller y Mark Steinsberg han sugerido una -- distinción útil entre dos tipos de comunicación interpersonal: personal e impersonal.

La comunicación interpersonal ocurre entre dos o más personas a un nivel personal cuando, y hasta el grado en que aquellos que están implicados, basan sus predicciones en las reacciones de los demás sobre el conocimiento de las experiencias únicas, individuales y de aprendizaje de los otros, y no en las variables con base en los grupos únicamente (culturales, sociales y psicológicos).

El mejoramiento de la comunicación interpersonal -- implica mejorar nuestra habilidad para predecir las reacciones de otra persona, sus conductas y sus sentimientos. -- El mejoramiento en nuestras predicciones únicamente puede alcanzarse cuando consideramos tanto a las variables de -- grupo como a las experiencias únicas del pasado de un individuo.

Levisger y Srook suponen que la gente pasa por una serie de etapas o grados conforme se desarrollan las relaciones interpersonales. Estas etapas se llaman: contacto-cero, conocimiento, contacto superficial y reciprocidad.

- Contacto cero: si se considera a toda la gente que está alrededor de nosotros, en relación con el número que conocemos, la mayoría coexisten en esta etapa. Aún -- cuando las personas no tengan relación, es importante conocer los factores que conducirán al conocimiento mutuo y al inicio de una relación. El factor determinante de tal conocimiento se denomina propinquidad, que significa cercanía física. Así, la influencia de la propinquidad se debe en parte al solo hecho de que la cercanía física incrementa la posibilidad de encuentro.

- Conocimiento: el conocimiento unilateral, es en el cual sólo una persona conoce a la otra. El conocimiento bilateral es probable si se conocen ambas personas (y si se sabe que la otra la conoce). La capacidad para progresar del conocimiento a la siguiente etapa, contacto superficial, o del contacto superficial a la reciprocidad es un problema para mucha gente tímida o que experimenta ansiedad por el compromiso [Zimbardo, 1977].

- Contacto superficial: en la etapa de contacto superficial los dos individuos comienzan a interactuar. La naturaleza de la interacción es muy superficial y predecible, pero a pesar de éste es muy importante. Se aprende acerca de la otra persona y se hacen juicios concernientes a su deseo de interacción futura.

Los factores importantes que conducen a simpatizar

en la etapa de contacto superficial con la similitud de actitud y la aprobación social.

- Reciprocidad: Levinger y Srook (1972) describen la reciprocidad como un proceso continuo en el cual las dos personas comienzan a superponerse. Tanto las expresiones verbales como las no verbales se intercambiarán. Comienzan a hacer cosas que encuentran mutuamente agradables.

Al desplegarse la amistad vemos el desarrollo de una relación íntima entre dos individuos.

5.3. DESARROLLO DEL GRUPO

5.3.1. CONCEPTO DE GRUPO

Los grupos se han definido de muchas maneras.- Cartwright y Zander (1968) lo definen como: "Un grupo consiste en una serie de individuos que tienen relaciones entre sí que los hacen interdependientes en algún grado significativo".(21)

Perleman y Cozby lo definen como: "Un grupo consta de dos o más personas que comparten valores intrínsecos y que coordinan su conducta de manera que les permita actuar sobre esos valores".(22)

La coordinación de la conducta con respecto a las metas del grupo y las actividades que representan valores comunes requiere el desarrollo y mantenimiento de diversas

disposiciones estructurales para regular la unión, la comunicación, la toma de decisiones, el liderazgo, las relaciones interpersonales y la realización del grupo.

5.3.2. LOS GRUPOS Y EL CAMBIO DE CONDUCTA

Los grupos sociales influyen grandemente en sus miembros. Esto se aplica tanto a grupos perfectamente organizados, como a pandillas de niños. El concepto que se forman los demás de un individuo suele ser muy perspicaz y un tanto duro en determinadas ocasiones. Los sociólogos están convencidos que el concepto que se tiene de uno mismo es en gran parte el reflejo del concepto que los demás tienen sobre uno mismo. Cuando un individuo interactúa con los demás, se ve influenciado debido a que dichas interacciones son repetitivas por naturaleza.

Bonney en 1943, llevó a cabo un estudio en el que se encontró que la posición social de un niño en el grupo de compañeros de primero a quinto año era tan constante como su desarrollo académico e intelectual. También, se encontró que la amistad suele ser más estable en la infancia y la adolescencia. La estabilidad en la simpatía y la aceptación social se debe a que los niños de edades tan altamente distintas coinciden en señalar las características que les agradan o desagradan en los demás: clase social, logros escolares, compañerismo, responsabilidad, buena salud, empatía, atracción personal, jovialidad, jug

ticia, comportamiento sexual adecuado al individuo, bondad, confianza, honestidad, sentido del humor, sinceridad y la participación activa en actividades diversas. Los niños agresivos, poco amistosos, dependientes de los adultos y que siempre desean llamar la atención, generalmente se ven rechazados por los demás.

Otros dos aspectos relacionados con la interacción social que también han despertado el interés de los expertos son:

¿Se puede modificar o mejorar el grado de aceptación social que los niños muestran a un compañero de su misma edad?, ¿se le puede enseñar a un niño una mejor forma de interactuar con los demás y se puede con ello influir en el comportamiento del mismo?. La respuesta a estas preguntas dependerá en parte de las causas que originan las limitadas relaciones sociales del niño. Los rechazos sociales pueden reflejar un profundo desajuste en la personalidad del niño o, en otras palabras, pueden ser un indicio de que a éste jamás se le han enseñado las estrategias o técnicas que existen para obtener una reacción positiva de los demás. Haytup, Charlesworth y sus colaboradores han llevado a cabo una serie de estudios, mediante los cuales se puede confirmar que la aceptación de los compañeros está relacionada con la frecuencia con la que un niño da reforzamientos positivos (mostrar aprobación, afecto, elogiar, brindar ayuda a los demás, ofrecer obje-

(juegos tales como juguetes) a sus compañeros. (23)

Perlmán y Cozby, en el libro de Psicología Social editado en 1986, afirman que el hecho de que diferentes grupos implique distintos tipos de conducta potencial explica la enorme importancia de los grupos para el cambio de la conducta individual. Muchos de los cambios más importantes en la vida de una persona son resultados de cambios en los miembros del grupo. Que estos cambios estén directamente unidos a cambios de o en los valores del grupo y no precisamente a cambios en las circunstancias, se demostró en uno de los primeros estudios longitudinales de campo de la psicología social.

5.3.3. ETAPAS DEL DESARROLLO DEL GRUPO

La siguiente es una semblanza breve de las cinco etapas (véase tabla, pág. 77) a través de las cuales pasará idealmente un grupo cuando el profesor interviene para hacer máximo el desarrollo de su grupo. Cada una de estas etapas se describe a continuación:

Etapa 1: Orientación.

Cuando los estudiantes entran a la aula el primer día están llenos de preguntas, la mayoría de las cuales indican una necesidad de comprender cómo va a ser esta nueva experiencia y quienes son las otras personas. A los estudiantes les interesa cómo van a ser tratados tan-

ta por el profesor como por los otros condiscípulos, y cómo van a ajustarse en el grupo de clase. Las intervenciones de desarrollo de grupo durante los primeros días se concentran en describir lo que pueden esperar los estudiantes que sucede en la clase, y en familiarizarse a los miembros de la clase unos con otros.

Etapa 2: Establecimiento de Normas.

Después de unos pocos días, o de unas pocas semanas de actividades de orientación, los estudiantes comienzan a elaborar normas para una conducta futura. Estas normas son esperanzas compartidas de cómo deben actuar los miembros en el grupo. Es posible que el profesor intervenga para asegurar que las normas establecidas son las que es más probable que sean útiles al grupo.

1. Responsabilidad de grupos: la primera de estas normas es que el grupo toma la responsabilidad de su propio funcionamiento. Los miembros individuales comienzan a aceptar la responsabilidad de contribuir a la actividad colectiva. Los miembros toman la responsabilidad de exhortar a otros a colaborar. Estos aceptan grados variados de responsabilidad por la dirección del grupo. El grupo comienza a trabajar junto, independientemente de la supervisión directa del profesor.

2. Conformidad con otros: la segunda norma que debe ser establecida pronto, es que los estudiantes se esca

chen cuidadosamente unos a otros y se responden unos a otros. En la mayor parte de las clases, cuando hay una discusión, es entre el profesor y los estudiantes. Estos pueden reaccionar a los comentarios del profesor; pero se espera que éste dará la mayoría de las respuestas a los estudiantes. Cuando los estudiantes reaccionan entre sí, es considerado frecuentemente como perturbador. De modo que los estudiantes han llegado a desconectarse unos de otros y a tratar las contribuciones de otros con falta de respeto o consideración seria. Es importante liberar y entrenar a los estudiantes para interactuar directamente unos con otros y valorar los comentarios e ideas de los otros.

3. Cooperación: una tercera norma a la cual debe dársele atención es la esperanza de que los miembros cooperarán en lugar de competir unos con otros. Como la mayoría de nuestras prácticas escolares se basan en la premisa de que la competencia es saludable, no siempre es fácil establecer esta nueva norma. No obstante, una clase no puede desarrollar identidad de grupo a menos que los miembros sean capaces de cooperar en formas maduras y productivas.

4. Toma de decisiones por acuerdo general: la toma de decisiones por acuerdo general significa que los estudiantes se esfuerzan a llegar a decisiones colectivas que

puedan apoyar todos los miembros. Estamos acostumbrados-tradicionalmente a que la mayoría manda. Esto implica -- que la minoría, que en algunos es posible que signifique a muchos miembros, tiene que aceptar una decisión o política por la que pueden tener poca entusiasms. El establecimiento del acuerdo general como meta, aunque no sea posible lograrlo en todo caso, alienta a los estudiantes a tomar en cuenta las necesidades de todos los miembros del grupo. Significa tener que escuchar con atención ideas -- con las que al principio pueden estar en desacuerdo, pensar sus opiniones cuidadosamente y aprender a llegar a -- avenencias cuando surgen conflictos.

5. Afrontamiento de problemas: una característica que distingue a un individuo maduro de uno inmaduro es la disposición de encararse a problemas y tratar de habérselas con ellos. Esto no ocurre por igual en un grupo. En un grupo maduro, los miembros no pasan por alto los problemas, sino en lugar de eso intentan analizar lo que está marchando mal, buscando mejorar sus debilidades y resolver sus problemas.

Etapa 3: Arrostrar conflictos:

Una vez que la clase ha comenzado a comunicarse -- más abiertamente y directamente, es bastante común que aumenten los conflictos interpersonales. Hay muchas razones para esto, que serán discutidas. Lo importante es --

que el profesor esté preparado a tratar con el conflicto-aumentado. La mayor parte de nosotros nos sentimos muy incómodos cuando hay un conflicto de ideas o intereses y tendemos a suprimir el desacuerdo. Es terriblemente importante para el profesor ayudar a los estudiantes a comprender sus sentimientos y su conducta y a aprender modos constructivos de resolver conflictos.

Etapa 4: Productividad.

Durante esta etapa surge un sentido definido de identidad colectiva y el grupo es más eficiente, tanto en la realización de sus tareas como en satisfacer los requerimientos emotivos de sus miembros. La cohesión es muy elevada. Los estudiantes están conscientes de que está sucediéndoles algo especial; se han convertido en un grupo. Por supuesto, siguen apareciendo los problemas; pero el grupo está empleando y mejorando sus habilidades para contender con problemas tanto interpersonales como de regularidad.

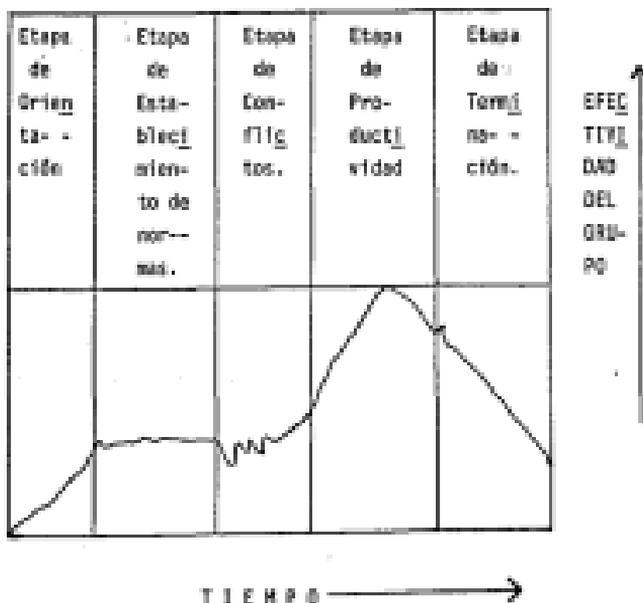
Etapa 5: Terminación.

Toda clase sabe que su vida es finita. El semestre o el año terminará y los individuos seguirán por caminos separados. Si la clase ha continuado siendo un agregado (conjunto de individuos), entonces la etapa de terminación puede ser experimentada con alivio o indiferencia...una experiencia relativamente desagradable ha tenido -

fin. Más si la clase se ha convertido en un grupo maduro de trabajo, los fuertes lazos emocionales que se han formado hacen de la terminación un período perturbador en potencia. El ser miembro de un grupo maduro de clases es una experiencia estimulante intelectual y emotivamente y a menudo es pesoso para estudiantes y profesor por igual enfrentarse a la idea de esa disolución del grupo. En esta etapa, el profesor debe ayudar a los estudiantes a encararse al problema de separarse, de modo que les sea posible dejar tras ellos esta agradable experiencia colectiva y pasar a otras nuevas experiencias.

TABLA:

ETAPAS DEL DESARROLLO DEL GRUPO.



5.4. DINAMICAS DE GRUPO

5.4.1. CONCEPTO DE DINAMICA DE GRUPO

No es fácil definir o limitar lo que es una dinámica de grupo. Desde un punto de vista representa un:

Campo de investigación, una serie de problemas relacionados entre sí; desde otro punto de vista, incluye un conjunto de técnicas; desde un tercer punto de vista, es la teoría de la naturaleza de los grupos y de la interacción-dentro de los grupos. ⁽²⁴⁾

La dinámica de grupo se ha desarrollado bajo los auspicios de dos autores principales: K. Lewin y J.L. Moreno.

Las exposiciones más importantes sobre este tema están estrechamente ligadas a la teoría de campo de K. Lewin, quien dice: la dinámica de grupo es un método de análisis de las relaciones causales y de la interdependencia de lo parcial en lo global, en el cuadro del comportamiento considerado como una Gestalt.

Cuando un grupo se reúne con un propósito determinado, para una tarea precisa, aunque fuese el juego, pueden surgir dificultades sin ninguna relación con el fin perseguido. Existen pues, en todo grupo dos niveles: el de la tarea y el de los problemas de comunicación. Bion describe algunos de ellos bajo el nombre de "modalidades":

modalidad ataque-huida, el acoplamiento y la dependencia - son conductas emocionales adaptadas por los miembros, que pueden favorecer o obstaculizar el trabajo de grupo. En términos de la teoría de campo de Lewin, un grupo cambia - reestructurando las relaciones de lo parcial a lo global - para hacer de ello una nueva Gestalt.

Han sido igualmente estudiados: el espíritu de grupo o según la expresión de Lewin, "la atmósfera del grupo" la calidad individual respecto de la calidad de grupo y -- las variables que en ello participan; la estructura u organización interna del grupo; los conflictos y los medios -- por los que los grupos pueden resolverlos; los papeles o modelos de comportamiento que caracterizan el lugar del individuo en el grupo. El papel que juega un individuo en grupos diferentes ejerce una influencia muy fuerte sobre - el propio desarrollo.

5-4.2. UTILIDAD DE LAS DINÁMICAS DE GRUPO

Las dinámicas de grupo son medios que se -- utilizan con el fin de prepararse para el intercambio fluido de ideas, es que se respetan opiniones individuales y - de todas ellas se fragúan las mejores del grupo. Aunan la experiencia de cada quien a la experiencia total, como si lograsen hacer válido el claro principio establecido por - Paulo Freire de que "nadie educa a nadie; todos educan a - todos".

Al principio las dinámicas desconciertan porque se confunden con juegos de habilidades o una competencia de destrezas. A veces hasta irritan a los participantes. Pero debe recordarse que son un simple punto de partida para angostar distancias y establecer comunicaciones. Profesores y alumnos son parte de un lenguaje, en que se aprende a pensar y se aprende a expresarse. Sólo con el conocimiento mutuo, con el aprecio de lo que puede aportar al otro y con la estimulación de que se está decidido a contribuir al máximo en la comunicación constante que implica el proceso enseñanza-aprendizaje, es posible ir construyendo un conocimiento que nos enriquezca a todos.

En buena parte las dinámicas de grupo disminuyen en algo fenómenos muy corrientes de personalidad que se presentan dentro de los grupos de todos muy conocidos y que es conveniente recordar:

- La agresión que se demuestra en actitudes de desaprobación y de ataque al grupo.
- La obstrucción que se da cuando se es totalmente negativo a las reacciones del grupo y se rechaza de manera sistemática las iniciativas de otros.
- La búsqueda de reconocimiento que se presenta cuando un individuo actúa o sobreactúa para atraer la atención de los demás.
- La ambición del grupo propio que se evidencia cuando dos o tres conocidos buscan ganar aislados en su deseo de ag

toriedad.

También las dinámicas fortalecen aquellas actitudes personales que buscan cooperar, como son las de cooperativismo y solidaridad, las de ayuda mutua, y facilitación, las de crítica y reflexión constructivas, las de apoyo y de conciliación de intereses.

Se puede afirmar que las dinámicas están orientadas a fortalecer el espíritu del grupo, a coordinar el trabajo entre compañeros, socializar a los participantes y lograr que todos aprecien las necesidades colectivas sobre las individuales.

5.5. RELACION ENTRE COMUNICACION, SOCIALIZACION Y AUTOCOCEPTO.

La comunicación, la socialización y el autococepto, son tres procesos distintos, pero que uno requiere del otro para que se puedan dar.

La comunicación implica el proceso de intercambiar símbolos de comprensión; el ser humano para poder relacionarse con los demás necesita de la comunicación, ya que ésta es la piedra angular de la sociedad y de ella parten los demás procesos.

La socialización requiere de la comunicación para que se logre la misma, ya que la socialización es un proco

se o un medio por el cual el ser humano adapta los códigos de conducta, valores, normas, costumbres y el respeto a -- las reglas sin perder su individualidad.

Ahora sabemos que el autoconcepto se forma a través de la interacción social, por medio de la experiencia y de los contactos interpersonales; requiere de la socialización y la comunicación con otros, para que éste se desarrolle ya que se construye tanto a partir de la propia observación de uno mismo como de la imagen que los demás tienen de uno. Llevando al niño a actividades por las cuales puede valorarse a sí mismo, convivir y relacionarse con otros niños, se le puede ayudar a fomentar el autoconcepto.

CAPITULO VI
MARCO REFERENCIAL DEL PROGRAMA

CAPITULO VI

MARCO REFERENCIAL DEL PROGRAMA

6.0. METODOLOGIA

6.1. ENFOQUE METODOLOGICO PARA ELABORAR EL PROGRAMA.

El modelo elegido para la elaboración del "Programa - de Dinámicas de Grupo para Niños que reciben Educación Especial, con el fin de fomentar la comunicación, la socialización, y el autococepto de los mismos", ha sido el de Ogrold E. Kemp; porque sus características se adaptan adecuadamente a lo que se pretende realizar; los pasos de los cuales consta se describen de forma clara y objetiva, permitiendo una mejor forma de llevarlos a la práctica.

6.1.1. DESCRIPCION DEL MODELO

Kemp presenta un diseño instruccional al -- que denomina Plan Didáctico. Desmenuza más las partes del modelo básico y da a todas ellas importancia de necesidad. Admite que el proceso de la instrucción está compuesto por muchas partes y funciones relacionadas entre sí, pero si se le atiende o actúa sobre una parte, o varias; pero no -- en todas, no se consigue el éxito que se desea para mejorar; "el resultado principal de la educación es que aprendan los alumnos". No cabe introducir modificaciones en la estructura tradicional, sino buscar una nueva estructura -- de enseñanza-aprendizaje. El diseño de Kemp nace al integ

tar dar respuesta a tres preguntas:

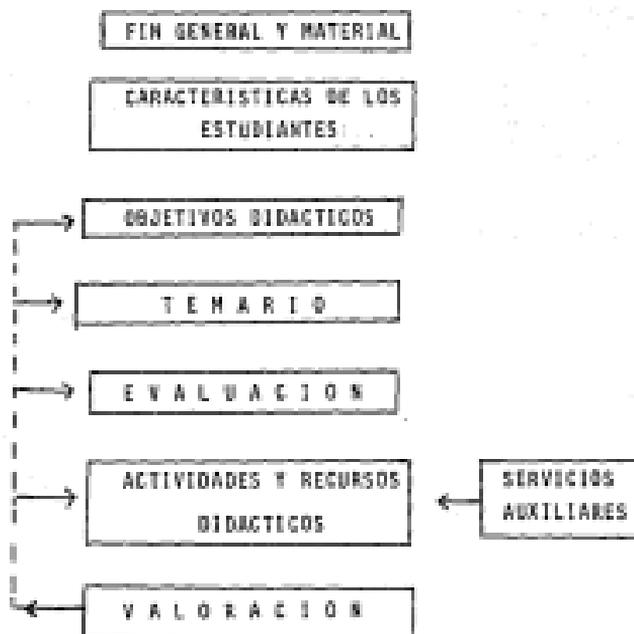
- a) ¿Qué es lo que el alumno debe aprender?
- b) ¿Qué métodos y materiales pueden prestarse mejor a alcanzar los niveles deseados de aprendizaje?
- c) ¿Cómo podremos saber cuándo se ha obtenido el aprendizaje requerido?

Al dar contestación a estas preguntas se origina un plan de estructura en ocho etapas:

1. Hacer una lista de temas, determinando el objetivo general de cada uno.
2. Determinar las características del grupo para el que se diseña el plano instruccional.
3. Especificar los objetivos docentes que se desean obtener en función de resultados prácticos medurables por parte del estudiante.
4. Hacer una lista de temas que sirvan a cada objetivo.
5. Desarrollar pruebas preliminares para determinar la preparación del estudiante y su nivel actual de conocimientos sobre el tema.
6. Seleccionar actividades docentes de aprendizaje y los recursos instruccionales necesarios para alcanzar según el tema, los objetivos.
7. Coordinar las necesidades del presupuesto, personal, servicios, equipo y programas de tiempo para llevar a cabo el plan instruccional.

8. Valorar el grado de aprendizaje del estudiante en función de la realización de los objetivos con vistas de "feed-back".

6.1.2. ESQUEMA DEL MODELO



CAPITULO VII
ESTRUCTURA Y DESARROLLO DEL PROGRAMA.

CAPITULO VII

ESTRUCTURA Y DESARROLLO DEL PROGRAMA

7.0 ESTRUCTURA Y DESARROLLO DEL "PROGRAMA DE DINAMICAS DE GRUPO PARA NIÑOS QUE RECIBEN EDUCACION ESPECIAL, BASADO EN EL MODELO INSTRUCCIONAL DE JERROLD E. KEMP CON EL FIN DE AYUDAR AL DESARROLLO INTEGRAL DE SU PERSONALIDAD".

INTRODUCCION:

En la elaboración de este programa, no se tomarán en cuenta todos los pasos de dicho modelo, ya que se utilizarán solamente aquellos que sean necesarios para lograr el objetivo propuesto en un principio, excluyéndose los pasos no necesarios.

Se omitirá el quinto: Evaluación o Prueba Previa y el octavo paso: Valoración de este programa.

Si se quiere realizar una Evaluación de este programa, se sugiere la aplicación de pruebas proyectivas de personalidad como el CAT y el A.P. de Rogers, las cuales se pueden utilizar como pretest y postest.

El fin de este programa es que el niño que recibe educación especial fomente su comunicación, socialización y autoconcepto, por medio de las dinámicas grupales. Adaptando el modelo de Jerrold E. Kemp, a las necesidades de -

la población infantil que es atendida en el Departamento de Educación Especial de la Universidad Autónoma de Guadalajara.

Este programa será útil principalmente a niños que reciben Educación Especial en el Departamento de Educación Especial de la U.A.G., aunque se recomienda para todo niño con características semejantes; de cualquier institución escolar, siendo las características del alumno las siguientes:

El grupo puede ser mixto y abierto, permitiendo la admisión de nuevos miembros de Educación Especial.

Edad entre 5 a 14 años aproximadamente.

Que no tengan un retraso mental severo o profundo.

Que no presenten problemas psiquiátricos agudos.

Que físicamente no tengan limitaciones (sordera, ceguera, parálisis cerebral, entre otras).

Que no presente severos problemas de lenguaje.

La prueba previa es un complemento del paso anterior, ya que nos ayudará a identificar a los niños a quienes será de mayor utilidad el programa aunque no se llegará a cabo este paso, se sugiere utilizar pruebas proyectivas de personalidad (CAT, A.P. de Rogers) como pretest.

El programa se desarrolla en tres unidades:

I. COMUNICACION

OBJETIVO GENERAL.- El niño por medio de las dinámicas grupales elegirá la forma más adecuada de comunicarse, a través de los diferentes ejercicios guiados por el terapeuta dentro del área de juego.

II. SOCIALIZACION

OBJETIVO GENERAL: Por medio de las dinámicas grupales el niño demostrar su socialización adquiriendo normas y actuando dentro del grupo sin perder su individualidad.

III. AUTOCONCEPTO

OBJETIVO GENERAL: El niño fomentará un adecuado autoconcepto por medio de las dinámicas grupales, orientado por el terapeuta.

Los objetivos específicos se señalan al iniciar cada una de las dinámicas.

Las actividades, recursos didácticos y servicios auxiliares se intercalarán en cada una de las dinámicas.

Es decir por cada tema y objetivo, se encontrarán las dinámicas pertinentes y es en éstas donde se especifican las actividades, los recursos (si son necesarios) y las personas.

No es recomendable aplicar todas las dinámicas de comunicación, después iniciar con las de socialización y - por último con las de autoconcepto, sino hacer una combinación de las mismas, por ejemplo, empezar con una de comunicación, después una de socialización y por último una de autoconcepto, eligiendo la dinámica adecuada al objetivo - que se desea alcanzar, ya que con varias dinámicas se puede llegar a un mismo objetivo.

CRONOGRAMA

La aplicación de este programa se puede llevar a cabo en tres semanas aproximadamente. Se recomienda de 30 a 40 minutos de dinámicas grupales por día.

	DINAMICA	TIEMPO
1er. SEMANA		
1er. día	1. Para empezar a conocernos.	10 a 15 min.
	2. Teléfono descompuesto.	10 min.
	3. Fuego en casa.	10 a 15 min.
2do. día:	1. Cadena de nombres.	10 a 12 min.
	2. Adivina quién es el director.	15 a 20 min.
3er. día:	1. Gallitos.	10 a 15 min.
	2. Mímica.	15 a 20 min.
4o. día:	1. Romper globos.	15 a 20 min.
	2. Pintamonos.	15 a 20 min.
5o. día:	1. Pobre gatito.	10 a 15 min.
	2. Espejo.	10 a 15 min.
2a. SEMANA		
6o. día:	1. Casa, árbol y perro.	15 a 20 min.
	2. El cepillo de dientes y el microbio.	15 a 20 min.

7mo. día:	1. Tributo.	15 a 25 min.
	2. Todas las que traigan.	10 a 12 min.
8vo. día:	1. La botella.	15 a 20 min.
	Batando la pelota.	10 a 15 min.
9vo. día:	1. Palmadas.	10 a 15 min.
	2. Rempesbezos por pareja.	20 a 25 min.
10mo. día:	1. Acitrón de un fandango.	10 a 15 min.
	2. Murid Chico.	15 a 20 min.
3er. SEMANA.		
11o. día:	1. Expresión de sentimientos.	10 a 15 min.
	2. Relajación.	25 a 30 min.
12o. día:	1. Representación de papeles.	30 a + min.
13o. día:	1. Correr y pararse.	10 a 15 min.
	2. Muestra tus sentimientos.	10 a 15 min.
14o. día:	1. Sentimientos.	15 a 20 min.
	2. Bionergética.	10 a 15 min.
15o. día:	1. Tileres.	30 a + min.

INSTRUCTIVO PARA USO DEL PROGRAMA

1. Se recomienda que el terapeuta sea el supervisor de las dinámicas (aunque no participe); para evitar ridas y confusión entre los niños.

2. Dar las instrucciones de la dinámica en forma clara y sencilla e iniciar con la misma hasta que todos hayan comprendido lo que se va a hacer.

3. En ocasiones será necesario que diversas personas (psicólogos, pedagogos, etc.), participen y orienten en los juegos a los niños, ya que por sus limitaciones no logran comprender del todo lo que se va a hacer.

4. Algunos materiales indicados en los juegos pueden sustituirse por otros en caso requerido.

5. Se sugiere combinar las dinámicas de comunicación, socialización y autoconcepto, para evitar la monotonía. Si se quiere puede seguirse el cronograma, si no elaborar el propio.

6. Siempre se debe tratar de que todos los niños del grupo participen en las dinámicas, siendo necesario en ocasiones utilizar motivación extrínseca por medio de palmabras, premios, contacto físico, etc.

7. Se recomienda que desde un principio se formen grupos más o menos homogéneos, porque en el Departamento -

de Educación Especial existen niños con características -- muy diversas que en ocasiones no podrán realizar algunas - dinámicas, no siendo ésta causa para que el niño se sienta aislado o relegado del grupo.

8. Evitar el favoritismo hacia determinado[s] niño [s]. Esto sólo fomentará la envidia entre los demás niños y no se podrán cumplir los objetivos del programa.

9. Algunas dinámicas también refuerzan otros aspectos importantes, tales como: lenguaje, coordinación fina, coordinación motora gruesa, creatividad, atención y concentración, percepción, memoria visual, memoria táctil, etc.- Pero aquí se adaptan para el objetivo que se persigue en - este programa.

10. Además de la aplicación de estas dinámicas, se recomienda la búsqueda de otras semejantes que pueden lograr los objetivos que aquí se persiguen.

11. Familiarícese primero con todo el programa y - con los niños implicados en el mismo, y así tendrán un mayor éxito en la aplicación del mismo.

7.1. DESARROLLO DEL PROGRAMA.

PORTE PRACTICA.

UNIDAD I: COMUNICACION

OBJETIVO GENERAL: El niño por medio de las dinámicas grupales elegirá la forma más adecuada de comunicarse, a través de los diferentes ejercicios guiados por el terapeuta dentro del área de juego.

OBJETIVO PARTICULAR.- 1. Haciendo uso de la motivación extrínseca el niño estará dispuesto a participar en las actividades señaladas por el terapeuta en el salón de juegos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Tema: "Para empezar a conocernos".

Objetivo 1.1. El niño por medio del juego expresará oralmente su nombre y el de sus compañeros de juego, -- con un 70% de certeza. (Se dará un margen de error de un 70% debido a las características de los niños de educación especial).

- Tamaño del grupo: 7 a 9 niños.
- Tiempo: 10 a 15 min.
- Recursos: pelota.
- Ambiente físico: en círculo, área verde o área de juego.
- Instrucciones específicas: el terapeuta estará al centro para guiar la pelota a todos los niños, la dinámica cada vez será más rápida.

Desarrollo:

1. El niño formará un círculo con todos sus compañeros.
2. El terapeuta lanzará la pelota a un niño al cual le dirá Yo me llamo... (dirá su nombre) y tú cómo te llamas?
3. El niño lanzará la pelota a otro compañero y hará la misma pregunta, diciendo primero su nombre.

Tema: "Cadena de nombres".

Objetivo: 1.2. El niño por medio de diversas actividades distinguirá a cada uno de sus compañeros de juego, con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 7 a 10 niños aprox.
- Tiempo: 10 a 12 min.
- Recursos: sillas si se considera necesario.
- Ambiente físico: sillas en círculo, área de juego.
- Instrucciones específicas: si el niño no recuerda el nombre el terapeuta debe ayudarlo y participar en el juego con él.

Desarrollo:

1. El niño formará un círculo y dirá su nombre.
2. El segundo niño dirá el nombre del primero y su nombre.
3. El tercer niño dirá el nombre del primero, del segundo y el propio y así sucesivamente.

Tema: "Teléfono descompuesto".

Objetivo: 1.3. Al finalizar la dinámica grupal el niño contribuirá a romper el hielo mediante su participa--

ción activa dentro del grupo con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 10 a 15 niños.
- Tiempo: 10 min. aprox.
- Recursos: no necesarios.
- Ambiente físico: en semicírculo o en fila, área verde o área de juego.
- Instrucciones específicas: se analizará el deterioro de la frase, la frase se dirá en voz baja.

Desarrolla:

1. El primer niño dirá una pequeña frase (ejemplo: "gato -- blanco", "hoy me voy al cine", "tengo los ojos negros") al niño que se encuentra a un lado de él.
2. El segundo niño dirá la frase al siguiente, así sucesivamente, sin que los demás escuchen.
3. El último deberá decir qué fue lo que se le dijo.

Tema: "Todos los que traigan:

Objetivo: 1.4. Por medio del juego el niño fomentará la comunicación oral, con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 10 a 15 niños.
- Tiempo: 10 a 12 min.
- Recursos: sillas.
- Ambiente físico: sentados en círculo, ampliamente en el área de juego.
- Instrucciones específicas: no debe sobrar ninguna silla, los niños deben ponerse de pie y cambiar rápidamente de-

lugar, solamente los que traigan lo que se dijo; el que queda de pie y no alcanza lugar, es el que continuará el juego.

Desarrollo:

1. El niño estará de pie al centro del círculo y todos sus compañeros sentados alrededor de él.
2. El niño que permanece al centro del círculo dirá: "se va a poner de pie todos los que traigan zapatos" (se va cambiando la frase de zapatos por: ojos, pantalón, vestido).
3. Cambiarán de lugar rápidamente.
4. El que queda sin lugar continuará el juego.

Tema: "Fuego en casa".

Objetivo: 1.5. Al finalizar la dinámica grupal el niño logrará comunicarse con sus compañeros con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 10 a 15 niños.
- Tiempo: 10 a 15 min. aprox.
- Recursos: sillas, área verde o área de juego.
- Ambiente físico: pares de sillas en círculo amplio, área de juego.
- Instrucciones específicas: las parejas deben darse las manos mientras corren. Con los niños más pequeños es necesario participar con ellos como su pareja.

Desarrollo:

1. El niño formará una pareja y estará sentado en círculo.
2. Otra pareja estará de pie en el centro (no deberán so-
brar sillas).
3. La pareja del centro gritará: ¡"fuego en casa"!
4. Todos deben correr y cambiar de asiento. La pareja que
no alcanza asiento quedará al centro y gritará la misma
frase.

Tema: "Pobre gatito".

Objetivo: 1.6. El niño estará dispuesto a partici-
par activamente en el juego, con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 10 a 15 personas aprox.
- Tiempo: 10 a 15 min. aprox.
- Recursos: sillas.
- Ambiente físico: sillas en círculo ampliamente acomodadas, área de juego. Niño (gatito) al centro.
- Instrucciones específicas: si el niño que acaricia al ga-
tito no puede retener la sonrisa, pasa a ser el nuevo ga-
tito. Proponga que el gatito haga ruidos peculiares y -
cambio de expresión con el fin de inducir a la persona a
sonreír.

Desarrollo:

1. Un niño permanecerá al centro (arrodillado).
2. Va frente a su compañero en posición de gato y maulla.
3. El compañero debe dar una palmada sobre la cabeza del -

gatito y dirá: "pobre gatito, pobre gatito, pobre gatito", [repetiendo la frase tres veces], sin sonreír.

4. Si sonríe pasa a ser el gatito.

Tema: "Espejo".

Objetivo 1.7. El niño ejemplificará la comunicación no verbal, mediante la imitación de gestos y movimientos, con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 5 a 10 niños aprox.
- Tiempo: 10 a 15 min. aprox.
- Recursos: sillas.
- Ambiente físico: sillas formando un círculo amplio, área de juego.
- Instrucciones específicas: es conveniente sugerir que es lo que el niño va a actuar y el tipo de movimientos que puede hacer, con niños pequeños o más limitados.

Desarrollo:

1. Pasará una pareja al centro del círculo.
2. Un niño que forma parte de la pareja (al centro), hará diferentes movimientos, los cuales deben ser imitados por el otro niño.
3. El resto del grupo, debe adivinar que es lo que están haciendo.

Tema: "Pintamos".

Objetivo 1.8. El niño ejemplificará la comunicación no verbal mediante el dibujo, con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 5 a 10 niños.
- Tiempo: 15 a 25 min.
- Recursos: gises, pizarrón, sillas, borrador.
- Ambiente físico: las sillas deben estar de frente, sin que se tape la visibilidad.
- Instrucciones específicas: el terapeuta debe decir al niño lo que va a dibujar, la dificultad del dibujo va en relación con la capacidad del niño. El dibujante no puede decir que dibuja oralmente, solamente con señas y expresiones.

Desarrollo:

1. Un niño pasa al frente y dibujará en el pizarrón una actividad, frase, animal, objeto, sentimiento que quiera comunicar a los demás.
2. Los otros niños deben adivinar que es lo que dibuja.
3. Si adivina pasa a ser el dibujante.

Tema: "Mímica".

Objetivo: 1.9. El niño por medio de la mímica, - - ejemplificará la comunicación no verbal, con un 70% de exactitud.

- Tamaño del grupo: 10 a 15 niños aprox.
- Tiempo: 15 a 20 min. aprox.
- Recursos: sillas.
- Ambiente físico: las sillas deben estar acomodadas ampliamente en círculo.

- Instrucciones específicas: el terapeuta debe decir al niño que va a comunicar a los demás, deberá ser en relación con las capacidades del niño, podrá ayudarle el terapeuta si es necesario.

Desarrollo:

1. Un niño pasará al centro del círculo y solamente con movimientos, gestos y expresiones, tratará de comunicar algo a sus compañeros (oficio, actividad, sentimiento, profesión, etc.).
2. Los demás niños deben adivinar que es lo que su compañero trata de comunicarles.
3. El niño que adivina pasará al centro a actuar.

Tema: "Actúa de un fandango".

Objetivo: 1.10. Al finalizar la dinámica grupal - el niño fomentará la comunicación oral por medio del canto con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 10 a 15 personas.
- Tiempo: 10 a 15 min. aprox.
- Recursos: sillas, mesas, objetos.
- Ambiente físico: los niños permanecerán sentados alrededor de las mesas, pasando el objeto por delante.
- Instrucciones específicas: todos los niños deben cantar. Se recomienda primeramente ensayar la canción. El niño que se quede con el objeto en sus manos en tres ocasiones consecutivas, tendrá que salirse del juego.

Desarrollo:

1. Los niños se sentarán alrededor de la mesa y al comienzo de la canción pasarán por el frente el objeto a su compañero de lado.
2. Al llegar el canto a la frase: "Triqui, triqui, tran", - el niño que tenga el objeto (tres veces), sale del juego.
3. Después se inicia el juego hacia la dirección contraria, y tan rápida como lo indique el canto.

CANCION: 1) Acitrón de un fandango,
zango, zango, sabaré,
sabaré de tarantela
con su triqui-triqui-tran.

2) Por la vía voy pasando,
por la vía pasa el tres,
acitrón de un fandango,
zango, zango, sabaré,
con su triqui-triqui-tran.

Tema: "Murio Chico".

Objetivo: 1.11. A través de la transmisión de un mensaje el niño contribuirá a expresar sentimientos, comunicándose con sus compañeros con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 10 a 15 niños aprox.
- Tiempo: 15 a 20 min. aprox.
- Recursos: sillas.

- Ambiente físico: sillas formando un amplio círculo, área de juego.
- Instrucciones específicas: el terapeuta debe orientar a los niños más pequeños o limitados, y debe ir inventando una conversación.

Desarrollo:

1. Un niño pasará al centro.
2. Transmitirá un mensaje al niño que él desea. (La frase que se dirá es: "¡Fíjate que se murió Chico!". [se dirá riendo, enojado, llorando, etc.].)
3. El otro niño (al que se le da el mensaje) contestará: - ¿cuál chico?.
4. El niño del centro responderá ¿no te acuerdas?, Chico, etc. (se va haciendo una conversación).
5. Si logra que la otra persona (a la que se le da el mensaje) se ría o no lo dice como debe ser, pasará y pasará al centro a dar el mensaje a otro niño.

Tema: "Relajación".

Objetivo: 1.12. El niño estará dispuesto a escuchar el mensaje comunicado por el terapeuta logrando su relajación física y mental, con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 5 a 15 niños.
- Tiempo: 25 a 30 min. aprox.
- Recursos: colchonetas, grabadora, cassettes.
- Ambiente físico: colchonetas en el piso, para que los ni

has se accuesten cómodamente, o área verde.

- Instrucciones específicas: Todos los niños deben cerrar sus ojos y no deben hablar. Ganará el niño que no hable y que cuente lo que escuchó.

Desarrollo:

1. El niño se recostará cómodamente sobre la colchoneta, -
paso o piso, con los ojos cerrados.
2. El terapeuta empieza a contar el cuento, con suave músi
ca de fondo.
3. Al terminar el cuento los niños deben platicar lo que -
escucharon.

(Ver anexos).

UNIDAD II. SOCIALIZACION.

OBJETIVO GENERAL: Por medio de las dinámicas grupales el niño demostrará su socialización adquiriendo normas y actuando dentro del grupo sin perder su individualidad.

OBJETIVO PARTICULAR 2.- El niño contribuirá a fomentar la socialización en las actividades grupales señaladas por el terapeuta.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

Tema: "Rompecabezas por pareja"

Objetivo: 2.1. El niño mejorará su capacidad para socializarse a través de la cooperación y la competencia, con un 70% de certeza. (Se dará un margen de error de un 70% debido a las características de los niños de educación especial).

- Tamaño del grupo: 5 a 10 parejas de niños.
- Tiempo: 20 a 25 min. aprox.
- Recursos: mesas, sillas, rompecabezas sencillos.
- Ambiente físico: sillas acomodadas en pares alrededor de las mesas, rompecabezas por pareja sobre la mesa.
- Instrucciones específicas: se recomienda formar las parejas de un niño más limitado con uno menos limitado.

Desarrollo:

1. El niño estará sentado formando pareja con otro compañero.
2. A cada pareja se le da un rompecabezas en forma desordenada.

nada.

3. Todos empiezan al mismo tiempo a armar su rompecabezas.
4. Gana la pareja de niños que forme primero su rompecabezas, en forma correcta.

Tema: "Romper globos".

Objetivo: 2.2. El niño se esforzará por ayudar a ganar a sus compañeros de juego, compitiendo dentro del grupo con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 10 a 15 niños aprox.
- Tiempo: 15 a 20 min.
- Recursos: globos de colores, dos sillas.
- Ambiente físico: los niños deben formar dos filas a cierta distancia de dos sillas que estarán frente a ellos. - Área de juego o área verde.

Desarrolla:

1. El niño correrá hacia la silla que está al frente (con el globo en las manos) (primer niño de la fila).
2. Tratará de romper el globo al sentarse en él.
3. Cuando lo restante se regresará corriendo hacia la fila.
4. El niño que continúe hará lo mismo. La fila que termine primero será la ganadora.

Tema: "Gallitos".

Objetivo: 2.3. El niño por medio de la dinámica grupal respetará y aceptará las reglas del juego con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 10 a 15 niños aprox.
- Tiempo: 10 a 15 min. aprox.
- Recursos: globos de colores, hilo o cuerda suave.
- Ambiente físico: los niños deben formar un amplio círculo, la pareja competidora debe estar al centro.
- Instrucciones específicas: el niño que primero rompa los globos será el ganador. Cuidar de no golpearse y aventarse, o lastimarse.

Desarrollo:

1. Pasará una pareja al centro del círculo.
2. Se amarran un par de globos en cada tobillo.
3. Intentarán romperse los globos solamente con los pies, sin aventarse.
4. El que primero rompa el globo ganará.

Tema: "Tribute".

Objetivo: 2.4. Por medio de la cooperación el niño mejorará su capacidad para socializarse con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: de 10 a 15 niños aprox.
- Tiempo: 15 a 25 min. aprox.
- Recursos: diversos objetos (lápiz, juguetes, etc.)
- Ambiente físico: área de juego, con aulitas y con medios para esconder los objetos.
- Instrucciones específicas: con anterioridad se deberá esconder el objeto en el área de juego.

Desarrollo:

1. Primeramente se elegirá un director al cual el capitán del equipo entregará el objeto escondido.
2. Se elegirá un capitán por cada equipo. (dos equipos).
3. El director dirá en voz alta, el objeto que deben encontrar.
4. El niño que encuentre el objeto lo entrega al capitán de su equipo.
5. El primer capitán que llegue al punto de salida con el objeto pedido, gana un punto para su equipo.
6. Al final del juego el equipo que tiene más puntos es declarado vencedor; no se permitirá que los capitanes proporcionen los objetos pedidos.

Tema: "Casa, árbol y perro".

Objetivo: 2.5. A través del dibujo en pareja el niño contribuirá a fomentar la socialización con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: tres a más parejas.
- Tiempo: 15 a 20 min.
- Recursos: Hojas blancas, lápices, sillas, mesas.
- Ambiente físico: Área de juego o sala grande, los niños estarán sentados por parejas.
- Instrucciones específicas: se sugiere formar las parejas entre un niño con menores limitaciones y otro con mayores limitaciones. No deben hablar mientras dibujan.

Desarrollo:

1. Entre los dos niños tomarán el lápiz.
2. Dibujarán una casa, un árbol y un perro, sobre la hoja en blanco.
3. Deben permanecer en silencio y dibujar lo mejor que puedan.
4. Entre todos eligen el mejor dibujo y premian a los ganadores.

Tema: "el cepillo de dientes y el microbio".

Objetivo: 2.4. El niño mejorará su capacidad para socializarse por medio del juego en equipo, con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 10 a 15 o más niños.
- Tiempo: 15 a 20 min. aprox.
- Recursos: no necesarios.
- Ambiente físico: área verde o área de juego, los niños - deben formar un círculo amplio, un niño permanece adentro y otro fuera del círculo.
- Instrucciones específicas: se recomienda analizar porque es importante que nos lavemos los dientes.

Desarrollo:

1. Los niños forman un círculo, tomados de la mano.
2. Un niño escenificará al cepillo, correrá evitando ser - atrapado por el microbio (el cual será escenificado por otro niño), [el microbio estará fuera del círculo, y el

cepillo en el centro).

3. A una señal, el microbio empieza a perseguir al cepillo.
4. Los jugadores del círculo levantan los brazos para dejar pasar fuera y dentro del círculo al cepillo.
5. Cuando el cepillo es atrapado, ambos jugadores se colocan en el círculo y son elegidos otros como microbio y cepillo, tratando de que todos participen.

Tema: "Adivina quién es el director".

Objetivo: 2.7. Al finalizar la dinámica grupal el niño logrará integrarse al grupo por medio del juego, con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 10 a 15 niños aprox.
- Tiempo: 15 a 20 min. aprox.
- Recursos: no necesarios.
- Ambiente físico: formar un amplio círculo, área de juego o área verde.
- Instrucciones específicas: elijase cada vez un nuevo "director" y un nuevo "adivinator". Se recomienda poner un límite al número de intentos de adivinar que puede permitirse al que adivinará, adviérta a los niños que no deben mirar al "director", el director debe ser elegido -- cuando el que adivinará ha salido del área de juego.

Desarrollo:

1. Todos los niños se colocan formando un círculo, cara al centro.

2. El niño que adivinará es enviado fuera o bien se tapa los ojos mientras el terapeuta designa a uno que será el director (permanecerá al centro del círculo).
3. Luego el que "adivinará" vuelve al grupo.
4. El director cambia la actividad siempre que lo cree conveniente y los otros jugadores deben estar atentos para imitar estos cambios. Pueden hacerse movimientos como: golpear con el pie, cabecear, levantar la mano hacia el techo, correr en su lugar, aplaudir, tocar un instrumento, etc. El objeto del juego es adivinar quien es el director.
5. Si el "adivinator" logra adivinar quien es el "director" si no lo hace, se le dan tres oportunidades.

Tema: "Palmadas".

- Objetivo 2.8. Por medio de palmadas el niño ayudará a ganar a sus compañeros de juego con un 70% de certeza.
- Tamaño del grupo: 10 a 15 niños aprox.
 - Tiempo: 10 a 15 min. aprox.
 - Recursos: objetos para esconder.
 - Ambiente físico: Área de juego amplia, en la cual se esconderá un objeto, todos darán palmadas.
 - Instrucciones específicas: cuando se encuentra el niño lejos del objeto, los jugadores dan palmadas muy suaves. A medida que se acerca al objeto, las palmadas son más fuertes, con lo que se le ayuda a encontrar el objeto escondido.

Desarrollo:

1. Se elige un niño, el cual deberá encontrar el objeto escondido en el área de juego.
2. Con anterioridad el niño elegido sale fuera del aula -- mientras alguien de adentro esconde un objeto.
3. Sin embargo, debe mostrarse el objeto que va a escondérsele a quien lo encontrará (antes de que salga).
4. Cuando el objeto está escondido, el que lo encontrará vuelve y empieza a buscarlo.
5. Todos los demás niños con palmadas deben guiar al niño hacia el objeto.
6. Cuando lo encuentre, se elige a otro jugador para que encuentre el objeto escondido.

Tema: "Botando la pelota" (relevé).

Objetivo: 2.9. El niño mejorará su capacidad para socializarse a través de ejercicios de psicomotricidad, -- con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 10 a 15 niños aprox.
- Tiempo: 10 a 15 min. aprox.
- Recursos: pelota de plástico mediana.
- Ambiente físico: formar dos filas, área de juego, patio o área verde.
- Instrucciones específicas: se recomienda formar dos filas, siendo ganador el primer equipo que termine.

Desarrolla:

1. Se forman dos filas de niños.
2. Sala el primer niño.
3. Regresa y entrega la pelota al que la sigue en la fila.
4. Gana el equipo que termine primero.

Tema: "Correr y pararse".

Objetivo: 2.10. El niño a través de ejercicios al aire libre mejorará su capacidad para socializarse, con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 10 a 15 niños aprox.
- Tiempo: 10 a 15 min. aprox.
- Recursos: silbato.
- Ambiente físico: área verde o área de juego.
- Instrucciones específicas: varíe la acción haciendo que los niños vuelvan, saltan, sean caballos de galope, etc.

Desarrolla:

1. El terapeuta será el jefe (después podrá ser otro niño) y señalará en una dirección diciendo: "vayan para allá - brincando", "saltan hasta ese árbol", "corran hacia - aquella dirección", etc.
2. El terapeuta toca el silbato, y todos deben agacharse.
3. El último en agacharse es castigado, evitando sacarlo del juego.

Tema: "La botella".

Objetivo: 2.11. El niño mejorará su capacidad para

socializarse a través de la expresión libre, con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 10 o más niños.
- Tiempo: 15 a 20 min. aprox.
- Recursos: una botella de plástico, cassettes, grabadora.
- Ambiente físico: área de juego amplia, los niños sentados formando un círculo, la botella al centro.
- Instrucciones específicas: el terapeuta deberá girar la botella, y animar a los niños para que participen.

Desarrollo:

1. Los niños se sentarán en el piso.
2. El terapeuta girará la botella.
3. El niño que sea apuntado por la botella, tendrá que hacer alguna actividad en el centro del círculo (cantar, bailar, actuar, contar chistes, adivinanzas, etc.). La actividad va en relación con las capacidades del niño, tratando que todos los niños participen.

Tema: "Representación de papeles". (Psicodrama).

Objetivo: 2.12. Por medio de la representación de papeles el niño mejorará su capacidad para socializarse, con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: ilimitado.
- Tiempo: 30 o más min.
- Recursos: sillas, mesas, objetos, juguetes, etc.

- Ambiente físico: sillas frente al foro o área en donde se representarán los papeles.
- Instrucciones específicas: ir rotando los participantes y lo que se actuará según las capacidades del niño.

Desarrollos:

1. Se elegirán varios niños, los cuales representarán un personaje designado.
2. El terapeuta debe preparar una trama sencilla por ejemplo: los papás, el hijo, la hija, el maestro; en donde el hijo reprocha y los papás deben tomar medidas (castigar o no).
3. No es conveniente decir a los niños que actúan como papás, cuál será el castigo o qué debes hacer con el hijo, etc.
4. Plantearlo en el momento.
5. El terapeuta debe guiar y orientar a los participantes mientras actúan su papel; puede hacer preguntas al público, ejemplo: ¿Creen que deben castigar al hijo?, - ¿Qué harían ustedes?, etc.

[Ver anexos].

UNIDAD III. AUTOCONCEPTO.

RECOMENDACIONES PARA EL TERAPEUTA AL APLICAR ESTA UNIDAD.

Al aplicar esta unidad de dinámicas que fomentan un adecuado autoconcepto en el niño, es muy importante el manejo que debe darse a las mismas, ya que se requiere especialmente en esta unidad de posesión de dinámicas que de antemano sabemos que el niño va a poder realizar.

Al mismo tiempo que se le está ayudando, motivando y orientando con palabras como tú puedes, lo lograrás, inténtalo otra vez, tú eres un niño que puede hacer esto muy bien, etc., hasta que logremos que por sí solo el niño lo haga y sienta que lo ha logrado.

Es muy importante dar este manejo ya que de lo contrario el niño se frustraría. Se recomienda iniciar con ejercicios sencillos para después continuar con ejercicios de mayor dificultad.

Las dinámicas de comunicación y socialización también se pueden utilizar para fomentar un adecuado autoconcepto en el niño, si se les da el manejo anteriormente mencionados.

OBJETIVO GENERAL

El niño fomentará un adecuado autoconcepto por medio de las dinámicas grupales, orientado por el terapeuta.

OBJETIVO PARTICULAR: 3.- Por medio del juego el niño mejorará la opinión que tiene sobre su propia personalidad y sobre su conducta, guiado por el terapeuta.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Tema: "Muéstrame tus sentimientos".

Objetivo: 3.1. El niño por medio de la expresión de sentimientos empezará a hacer conciencia de sí mismo -- guiado por el terapeuta, con un 70% de certeza. (Se dará un margen de error de un 70% debido a las características de los niños de educación especial).

- Tamaño del grupo: 5 a más niños.
- Tiempo: 10 a 15 min.
- Recursos: colchonetas.
- Ambiente físico: área verde o área de juego, sentados en postura cómoda.
- Instrucciones específicas: el terapeuta puede iniciar haciéndolo él mismo, después cada niño y por último todo el grupo.

Desarrollo:

1. Los niños deberán estar sentados en el suelo o colchoneta en una postura cómoda, formando un círculo alrededor del terapeuta.
2. El terapeuta debe comenzar diciendo que piensen en cosas bonitas, agradables, etc.
3. Después dirá: "Muestréme en sus caras que se sienten es-

tar feliz. No me lo digan, muéstrenme en sus caras que se sienta estar feliz. Enséñeme que se sienta tener - envidia, estar solo, tener coraje, estar sorprendido, - asustado, preocupado, desesperado, etc."

4. Cada vez que se diga un sentimiento se pueda comentar - porque nos enojamos, nos ponemos tristes, nos asustamos etc.

Tema: "Sentimientos:-

Objetivo: 3.2. El niño a través del juego se dará cuenta de los sentimientos expresados por sus compañeros, - con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 5 a más niños.
- Tiempo: 15 a 20 min.
- Recursos: hojas blancas, lápices, sillas.
- Ambiente físico: sillas en semicírculo, hacia el frente - en el área de juego.
- Instrucciones específicas: con anterioridad se debe anotar en diferentes trozos de papel lo que el niño deberá expresar y se deben poner en un sobre, revolviéndolos -- bien, y cada niño pasará al frente y tomará su papel. El terapeuta deberá motivar y orientar al niño para que sea de hacerlo. En niños más pequeños se recomienda poner - sentimientos más fáciles de expresar.

Desarrollo:

1. El niño tomará un trozo de papel del sobre.

2. Pasará al frente a expresar por medio de gestos, mímica y expresiones no verbales, el sentimiento que haya sacado del sobre.
3. Los demás niños deben adivinar lo que está expresando: alegría, tristeza, dolor, miedo, amor, triunfo por un logro personal, tristeza porque reprobó.
4. El terapeuta puede decir nosotros nos ponemos tristes, - alegres, nos enojamos, etc., ¿por qué?, y los niños dar sus opiniones.

Tema: "Bioenergética".

Objetivo: 3.3. Por medio de la dinámica grupal el niño estará dispuesto a imitar sentimientos y conductas de sus compañeros de juego, con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 5 a más niños.
- Tiempo: 10 a 15 min. aprox.
- Recursos: grabadora, cassettes.
- Ambiente físico: área de juego o área verde, los niños - formarán un círculo.
- Instrucciones específicas: es importante motivar y orientar a los niños en este juego.

Desarrollo:

1. Los niños forman un círculo en compañía del terapeuta, - el cual dará la instrucción de que cada uno de los participantes pase al centro y brinque, grite y haga lo -- que desee, al compás de la música.

2. Los niños que están alrededor brincarán, gritarán e imitarán todo lo que está haciendo el niño del centro (elegido con anterioridad).
3. El niño del centro se acerca a otro niño, lo toma de la mano y lo pasa al centro.
4. El nuevo niño elegido hará igualmente lo que quiera, el grupo lo imitará intensificando la acción hasta que se acerque a otro niño y así sucesivamente.

Tema: "Expresión de sentimientos".

Objetivo: 3.4. El niño por su propia iniciativa - expresará sentimientos y conductas a través del juego, con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 10 o más niños.
- Tiempo: 10 a 15 min.
- Recursos: no necesarios.
- Ambiente físico: Área verde o área de juego, en círculo.
- Instrucciones específicas: es importante motivar al niño para que participe.

Desarrollo:

1. El niño tomará de la mano a sus compañeros y formará un círculo.
2. Saltará, después hará ejercicios físicos de manos, piernas, etc. (agacharse, brincar, estirarse, subir y bajar brazos y piernas).
3. Se volverá a tomar de la mano y hará ejercicios de res-

- piración (inhalar, expirar).
4. Después el niño cerrará los ojos.
 5. El terapeuta dirá "amor" o "dolor", o cualquier sentimiento y todos deben expresar oralmente lo que sienten-- qué es el amor, qué es tener miedo, sentirse sólo, sentir que no podemos hacer algo, haber reprobado, etc.
 6. Después de haberlo expresado, se vuelven a tomar de las manos.
 7. El terapeuta dirá vamos a decir algo acerca de lo que sienten por su papá, mamá, maestro, amigo y por ustedes mismos, ¿qué es lo que sienten?.
 8. Todos abren los ojos, el círculo va dando vueltas, el terapeuta se suelta y va caminando hacia adentro, de tal forma que se haga un caracol con todos los niños, hasta que queden bien juntos y deben gritar al mismo tiempo abrazándose: "hoy he dicho lo que siento y como me siento".
 9. Por último todos aplaudirán.

Tema: "Efectos".

Objetivo: J.E. El niño a través del teatro Guiñol-- representará un personaje en base a sentimientos, orientado por el terapeuta, con un 70% de certeza.

- Tamaño del grupo: 5 a más niños.
- Tiempo: 30 a más min.
- Recursos: títeres de diferentes figuras, teatro guiñol.
- Ambiente físico: área de juego, aula grande o área verde

sillas en semicírculo con suficiente visibilidad.

- Instrucciones específicas: es muy importante el manejo -- que de el terapeuta, porque esta representación puede -- ser una oportunidad para que el niño exprese sus senti-- mientos y lo que en esos momentos está viviendo.

Desarrollo:

1. Los niños elegirán el títere que ellos desean (en rela-- ción con el drama que se va a actuar).
2. El terapeuta debe orientar sobre lo que los niños van a actuar, por ejemplo: papá, mamá, hijo; en un día de cam-- po, en casa, etc., maestros, alumnos, en el aula de cla-- ses. Papá, mamá, regañando a su hijo y en ese momento-- el terapeuta puede decir: ¿el hijo que hace cuando papá y mamá lo regañan?, ¿qué siente?, ¿está triste o no?, - etc., o en otro caso sería: ¿cómo creen que se siente - el hijo por el castigo que le dio el papá? (dejar que - el niño por medio del títere lo exprese).
3. En el momento de la actuación, el terapeuta preguntará-- tá ¿cómo te sentirías?, pero si lo vuelve a intentar -- creen que lo logre?, ¿ustedes que harían, etc.?
4. Se va haciendo una conversación con los niños (títeres) y el público (niños) pueden dar sus opiniones.

CAPITULO VIII
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

B.1. CONCLUSIONES

El niño de educación especial, es un ser que por sus características excepcionales requiere de una atención individual sin dejar de lado que también debe relacionarse con otros niños y pertenecer a un grupo, para esto necesita sentirse integrado al grupo, saber comunicarse, saber que es aceptado por otros, que es capaz de realizar tareas adecuadamente y que las personas importantes para él también lo aprueban y lo aceptan.

La comunicación es un aspecto importante ya que el ser humano para poder relacionarse con los demás necesita de ésta.

La socialización es el medio por el cual podemos adquirir normas, reglas y valores de nuestra sociedad, sin perder nuestra individualidad, por lo que es fundamental fomentarla en el niño principalmente en el niño excepcional, debido a sus características y limitaciones.

El autoconcepto es un aspecto primordial ya que el adecuado concepto de sí mismo y de las propias conductas nos ayudará a perder el miedo a nosotros mismos. Un autoconcepto inadecuado se manifiesta en falta de confianza en las propias habilidades, convencimiento de la propia ineficiencia o constante recelo de fracasar. Muchos son los niños que llevan una vida profundamente infeliz por ser --

víctimas del miedo de sí mismos, y por su inadecuado auto-concepto.

8.2. SUSERENCIAS

Es recomendable que el programa elaborado, sea aplicado para probar su efectividad.

Aunque es un programa exclusivo para niños de educación especial, también se recomienda aplicarlo a niños "normales", de kínder y primaria, con la finalidad de que los niños se conozcan, aprendan a relacionarse con otros niños y con su propia familia, y además para establecer y mantener vínculos de amistad tanto en el presente como en un futuro no muy lejano, sin olvidar que todo esto conlleva a que adquieran con el tiempo más confianza en sí mismos.

Se recomienda la aplicación del programa en cursos de verano, los cuales se efectúan cada año en el Departamento de Educación Especial de la U.A.B., o en otra institución escolar, en la cual se efectúen los mismos.

Algunas de las dinámicas de grupo pueden utilizarse para amenizar fiestas infantiles.

Algunas de estas dinámicas puede ser aplicadas en terapias grupales con personas adultas.

CAPITULO IX

ANEXOS

CUENTO

TODOS DORMIAN PROFUNDAMENTE

Estaba oscureciendo.

Oh, oh, dije: es hora de ir a dormir.

Hice una pequeña almohada con los brazos y puse la cabeza sobre las manos (demuéstralo). Cerré los ojos y escuché el mundo que estaba tranquilo, muy tranquilo.

(Pausa para que los niños se acomoden y cierren los ojos. Recuérdeles que éste es un cuento de ojos cerrados).

Al principio no oía nada. Estaba muy tranquilo y escuchaba con mucha atención. Pronto oí una voz suave que decía: "Miau, miau, miau". Sabía lo que era. Era mi gatito que decía: "Buenas noches, buenas noches, buenas noches". Luego se hizo una bola como si fuera una pelota de piel, se puso la cabeza sobre las patitas y se quedó profundamente dormido.

El mundo estaba muy tranquilo.

La casa estaba en silencio.

Yo también estaba muy tranquilo y atento.

En seguida oí otro ruido, una voz que decía: "guau, guau, guau", era el cachorro de los vecinos que decía: "Buenas noches, buenas noches, buenas noches". Luego el perrito se puso la cabeza sobre las patas, como el gatito y como ustedes, cerró los ojos y se quedó dormido.

El mundo estaba muy tranquilo.

La casa estaba en silencio.

Yo estaba también muy tranquila y atenta.

Pronto oí a un ternero que vivía con el granjero.-

El ternero, con su vocesita, decía: "Mó, mó, mó, Buenas noches, buenas noches, buenas noches". Luego se dormió profundamente. Después, el cerdito dijo: "Oink, oink, oink. Buenas noches, buenas noches, buenas noches", puso la cabeza como el gatito, como el perrito y como ustedes, y se quedó dormido. Después de decir al perrillo: "Hiii, hiii hiii, buenas noches, buenas noches, buenas noches" cerró los ojos como ustedes y pronto estaba profundamente dormido. Y todos los animales de la granja que vivían con el granjero estaban muy tranquilos.

El mundo estaba muy tranquilo.

La casa estaba en silencio.

Yo estaba muy tranquila escuchando con mucha atención.

No oía nada.

Lejos, muy lejos, más allá del océano, en el campo en el recodo del río, en la selva donde viven los animales salvajes, el bobé tigre también se iba a dormir. El cachorrillo que quería decir buenas noches a su mamá y a su papá abría una boca muy grande y decía (con una voz muy suave), "Grrr, grrr, grrr". Era un rugido muy suave, porque era -

un cachorro muy pequeñito. Decía: "Buenas noches, buenas noches, buenas noches". Puso la cabeza sobre las patas, - cerró los ojos como ustedes y pronto estaba profundamente dormida.

En la casa que estaba al lado de la de los tigres, una jirafa bebó estiraba su largo cuello, pero no hacía ruido. Pero dio el beso de las buenas noches a papá y mamá, se sentó en el suelo, cerró los ojos y pronto estaba profundamente dormida.

El mundo estaba muy tranquilo.

Y allí, más allá del océano, en el campo y en el rincón del río, en la selva donde viven los animales salvajes, todos dormían profundamente.

La casa estaba muy tranquila.

Yo estaba muy tranquila y escuchaba con mucho cuidado. (pausa, haga un ligero cambio de ritmo).

De repente, arriba, en las copas de los árboles, - los pájaros comenzaron a cantar "pío, pío, pío", sin garrar. Mamá pájaro empezó a reírlos y a decir "shhh, shhh, shhh". Los pajaritos dijeron muy bajito: "pío, pío, pío, - buenas noches, buenas noches, buenas noches". Metieron la cabeza debajo del ala, cerraron los ojos como ustedes y pronto estaban completamente dormidos.

Y no se oía ninguna voz ningún ruido en todo el mundo.

Las estrellas empezaron a brillar una por una.

Había una estrella para... y otra para... (nombre a todos los niños que descanzan, a la vez que les da una suave palmada en la cabeza).

Salió la luna y vio que todos los niños dormían. Puso su mayor sonrisa y cantó esta canción de cuna, (diga, tarareó esta música"). (Cante una canción de cuna o ponga un disco). (Espere). (continúe con un todo de voz animado) Luego salió el sol, volvió la luz y todos se levantaron y dijeron ¡"Hola!". (Se termina el tiempo de descanso).

CUENTO

LA ROCA Y EL RÍO

Diga a los niños que se tumben en el suelo y cierran los ojos y, con una voz suave y tranquilizadora, indiqueles que se encuentren en un sitio privado donde nadie más puede estar. Haga una pequeña pausa después de cada frase o de cada dos frases.

Sois una roca en un río pequeño y tranquilo. El agua fluye suavemente alrededor de vosotros. Son grises, duros y pesados. Los pájaros se acercan y se sientan encima de vosotros. Las hojas y las flores que caen al agua chocan con ustedes; pero pesan tanto, que no se mueven. El sol brilla en el agua como los diamantes, y sus rayos hacen que sientan la espalda caliente y agradable. Pero pronto desaparecen los diamantes que brillaban y el agua empieza a volverse gris. Ahora el cielo está cubierto de nubes oscuras y notan que una suave lluvia les cae sobre la espalda. La lluvia cae más y más fuerte y el río se hace más y más profundo y los empuja por todas partes con más y más fuerza (pausa).

Ahora, se dan cuenta de que los mueve muy lentamente y de que empiezan a dar vueltas. Bajan rodeado por el río y el agua los salpica por todas partes. Se sienten aliviados cuando termina la tormenta. Se deslizan hasta que los detiene y les cae toda el agua a la espalda. Mi-

ran a su alrededor para ver nuestro nuevo hogar en el río.
Es muy hermoso. El sol asoma por entre las nubes y sien-
tes de nuevo su calor y su radiante alegría.

PSICODRAMA

"Es una dramatización sin ensayo, en la cual el niño asume un papel en la terapia para el niño perturbado que no sabe como enfrentar un problema.

Su dirección debe estar en manos de clínicos, psicoterapeutas y otro personal especializado.

En un psicodrama participan el director, el chico con conflictos y otras personas que desempeñan los papeles de compañeros, padres, maestros y cualquier otro individuo que tenga algo que ver con las emociones del interesado.

La situación que se presenta puede coincidir con la realidad y, en consecuencia, constituir un tema que el niño conoce, o bien ser por entero diferente. A veces el chico desempeña su propio papel. En otras ocasiones, él - de la personalidad que siente agrado o disgusto.

Para que el psicodrama sea efectivo, es preciso controlar con cuidado la situación; el niño debe hablar y reaccionar con libertad frente a los otros, cualquiera que sea el papel que desempeña, y su comportamiento ha de ser objeto de una profunda atención". (DRESDEN). (20)

CITAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) H. Gratiot-Alphandéry y Zazzo, René. TRATADO DE PSICOLOGIA DEL NIÑO: DESARROLLO AFECTIVO Y MORAL. Madrid, - Horata, 1973. p. 151.
- (2) Ibidem, p. 152.
- (3) Freedman, Alfred, M. et. al. COMPENDIO DE PSIQUIATRIA. Barcelona, Salvat, 1984, p. 133.
- (4) Marres, Howard C. DICCIONARIO DE PSICOLOGIA. [tr. E, - Imaz, et. al.]. México, Fondo de Cultura Económica, -- 1982, p. 264.
- (5) Ibidem, p. 102.
- (6) Sánchez Cerezo, Sergio, et. al. DICCIONARIO ENCICLOPE- DICO DE EDUCACION ESPECIAL. España, Calypso, 1986, p.- 748.
- (7) Bearheart, B.R. INCAPACIDAD PARA EL APRENDIZAJE. (tr.- Hortencia Martínez) 4a. ed., México, Manual Moderno, - 1987, p. 14.
- (8) Sánchez Cerezo, Sergio, et. al. DICCIONARIO ENCICLOPE- DICO DE EDUCACION ESPECIAL. España, Calypso, 1986, p.- 748.
- (9) Ibidem, p. 748.

- (10) Perlman, D. y Cozby, P.C. PSICOLOGIA SOCIAL. México,- Interamericana, 1986, p. 41.
- (11) Sánchez Carazo, Sergio, et. al. DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL. España, Calypso, 1986, p. 756.
- (12) H. Gratiot-Alphandéry y Jazzo, René. TRATADO DE PSICOLOGIA DEL NIÑO: LA FORMACION DE LA PERSONALIDAD. Madrid, Morata, 1975. p. 17.
- (13) Ibidem, p. 17.
- (14) Perlman, D. y Cozby, P.C. PSICOLOGIA SOCIAL. México,- Interamericana, 1986, p. 41.
- (15) George, Mouly, PSICOLOGIA PARA LA ENSEÑANZA. México,- Planeta, 1978, p. 60.
- (16) Rau Ferguson, Lucy. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD. -- México, Manual Moderno, 1979, p. 92-94.
- (17) Ibidem, p. 95.
- (18) Calquera, Isabel, et. al. EL RETARDO EN EL DESARROLLO: TEORIA Y PRACTICA. México, Trillas, 1984, p. 158-159.
- (19) Steinfatt H. Thomas. COMUNICACION HUMANA: UNA INTRODUCCION INTERPERSONAL. México, Diana, 1986, p. 38.
- (20) Ibidem, p. 39-40.

- (21) Perlman, D. y Cozby, P.C. PSICOLOGIA SOCIAL. México, Interamericana, 1986. p. 361.
- (22) Ibidem, p. 361.
- (23) Medinas R. Gene. ESTUDIO Y OBSERVACION DEL NIÑO. México, Limusa, 1985. p. 89.
- (24) Elinberg, Otto. PSICOLOGIA SOCIAL. México, Fondo de Cultura Económica. México, 1973. p. 434.
- (25) E. Dresén. LA ENSEÑANZA DE LA ESCUELA PRIMARIA. México, Trillas, 1980. p. 440-442.

BIBLIOGRAFIA

1. Acevedo Ibañez, Alejandro. APRENDER JUGANDO. Tomo 1 y 2
Linusa, México, 1989.
2. Ajuria Guerra, J. de y Marcelli, D. PSICOPATOLOGIA DEL -
NIÑO. Toray, España, 1982.
3. Blatner H.D., Howard A. PSICODRAMA: COMO UTILIZARLO Y -
DIRIGIRLO. {tr. Ma. Mercedes Martínez D.}. Pax-México,-
México, 1980.
4. Calguero, Isabel, et. al. EL RETARDO EN EL DESARROLLO:-
TEORIA Y PRACTICA. Trillas, México, 1984.
5. Compe Juanita, María. ACTIVIDADES CREATIVAS EN LA EDU-
CACION ESPECIAL. CEAC, España, 1984.
6. Crotty, Bryant J. JUEGOS ESCOLARES QUE DESARROLLAN LA -
CONDUCTA. Pax-México, México, 1989.
7. Cherry, Clare. COMO MANTENER TRANQUILOS A LOS NIÑOS. CEAC
España, 1985.
8. Dicaprio, M.S. TEORIAS DE LA PERSONALIDAD. Interamerica
na, México, 1986.
9. Dresden, K. LA ENSEÑANZA DE LA ESCUELA PRIMARIA. Tri-
llas, México, 1980.

10. Gearheart, B.R. INCAPACIDAD PARA EL APRENDIZAJE. (tr. - Hortensia Martínez) 4a. ed. Manual Moderno. México, -- 1987.
11. Gibb, Stella S. JUEGOS PARA ESCOLARES. Pax-México, México, 1984.
12. Gratiot-Alphandéry, y Zazzo, René. TRATADO DE PSICOLOGIA DEL NIÑO: DESARROLLO AFECTIVO Y MORAL. Morata, Madrid, 1973.
13. Halmas, Franklin S. DIRECCION DE GRUPOS: TEORIA Y PRACTICA. Limusa, México, 1972.
14. Klineberg, Otto. PSICOLOGIA SOCIAL. Fondo de Cultura - Económica, México, 1973.
15. Mednians R., Gene. ESTUDIO Y OBSERVACION DEL NIÑO. Limusa, México, 1985.
16. Muly, George. PSICOLOGIA PARA LA ENSEÑANZA. Planeta,- México, 1978.
17. Papalia, Diane E. y Mendkes Dids, Sally. DESARROLLO HE MARO. [tr. Elsa Gulcey Ruiz]. Mc. Graw-Hill, México. - 1985.
18. Perlman, D. y Cozby, P.C. PSICOLOGIA SOCIAL. Interamericana, México, 1986.
19. Ramírez T., José Agustín. PSICODRAMA: TEORIA Y PRACTICA. Diana, Guadalajara, 1987.

20. Bau Ferguson, Lucy. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD. Manual Moderno, México, 1979.
21. Salaria, John y Tsseldyke F., James. EVALUACION EN EDUCACIONESPECIAL. Manual Moderno. México, 1981.
22. Sánchez Carezo, Sergio. et. al. DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO DE EDUCACION ESPECIAL. Calypso, España, 1986.
23. Secretaría de Educación, U.A.S. ACTUALIZACION DIDACTICA: MODULO DE INSTRUCCION. Guadalajara, 1986.
24. Secretaría de Educación. U.A.S. DISEÑO DE PROGRAMAS: - MODULO DE INSTRUCCION. Guadalajara, 1986.
25. Shibutani, Tomatsu. SOCIEDAD Y PERSONALIDAD. Paidós. - Buenos Aires, 1971.
26. Stotland M., Thomas. COMUNICACION HUMANA: UNA INTRODUCCION INTERPERSONAL. Diana, México, 1986.
27. Stanford, Gene. DESARROLLO DE GRUPOS EFECTIVOS EN EL AULA. [tr. René Cárdenas Barrios]. Diana, México, 1982.