

10
2ej
320823



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO PLANTEL TLALPAN

ESCUELA DE PEDAGOGIA

"CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO"

EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA : Una Alternativa de Cambio en Educación Especial. Estudio de un Caso

T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A N ;
LUCIA ISABEL HUERTA SANCHEZ
ISABEL DEL ROCIO LARA OLIVARES

Asesor de Tesis: Lic. Ana Graciela Fernández Lomelín

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MEXICO, D. F.

1992



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

INDICE

CONTENIDO	PAG.
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I. ANTECEDENTES DE LA EDUCACION ESPE CIAL.....	4
1.1 Cronología evolutiva de la Educación Especial	5
1.2 Diferentes Métodos de Diagnóstico de la Deficiencia Mental	12
1.2.1 Métodos de Exámen Somático	12
1.2.2 Métodos de Exámen Mental	14
1.2.3 Métodos Mixtos	15

**CAPITULO II. ORIGENES DEL ENFOQUE CENTRADO EN LA
PERSONA17**

2.1 Datos biográficos de Carl Rogers18

**2.2 Evolución del pensamiento de Carl
Rogers20**

2.2.1 La Terapia No Directiva22

**2.2.2 El Período Centrado en el
Cliente26**

**2.2.3 Psicoterapia de la Relación
Interpersonal29**

**CAPITULO III. DESCRIPCION Y CARACTERISTICAS DEL
ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA35**

3.1 El Aprendizaje Significativo36

**3.2 Las Condiciones y actitudes Facilitadoras
del Aprendizaje Significativo40**

**3.3 El Educador como Facilitador del
Aprendizaje Significativo42**

CAPÍTULO IV. ESTUDIO DE UN CASO	46
4.1 Justificación y Planteamiento del Problema	47
4.2 Objetivos	49
4.3 Hipótesis	49
4.4 Sujeto de Estudio	50
4.5 Diseño de Investigación y Metodología	56
4.6 Análisis e Interpretación de Resultados	63
CONCLUSIONES	104
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	110
SUGERENCIAS DE NUEVAS LINEAS DE INVESTIGACION	112
ANEXOS	114
GLOSARIO	133
BIBLIOGRAFIA	142

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCION

Según Valerio Ortolani (1984), la tarea del hombre no se limita solamente a la supervivencia física, sino también a la supervivencia del modo humano de ser y desarrollo del verdadero esplendor de la existencia propia de las personas inteligentes, afectuosas e imaginativas, que viven con satisfacción y gozo estático en el universo, a su alrededor, en comunión profunda con los demás y con una elevada capacidad para expresarse así mismas en las artes y en las ciencias, en la música y en la danza, etc. Es una cuestión de riqueza interior de nuestra personalidad, de simpatía y comprensión en nuestros hogares y en nuestras familias.

Todo ser humano tiene derecho y obligación de un constante enriquecimiento interior que provoque en él la satisfacción de un mejor desempeño de su tarea. No debe conformarse con los conocimientos que tiene, pensando que no hay más que aprender, sino por el contrario, estar concientes de la vital importancia de conocer cada vez más, para ver recompensada su obra con el placer de dar a los demás lo mejor de sí mismo.

Cada individuo es una persona digna y valiosa por sí misma, que posee una motivación dada por la tendencia al crecimiento y autorealización orientados al desarrollo de sus potencialidades como ser humano.

Debido a la constante convivencia con personas que requieren de educación especial (específicamente con deficientes mentales), se percibe la necesidad de atención, de que se les reconozca como seres humanos, con derecho a desarrollar sus potencialidades. Son seres sedientos de cariño, del cual la

mayoría son privados, pues aún en estos tiempos en que la ciencia ha avanzado tanto y los aportes de la educación especial son mayores, se les niega esa oportunidad de realizarse. Muchas de esas personas son escondidas, encerradas o incluso olvidadas, dándoles una mínima atención, la indispensable para cubrir sus necesidades fisiológicas

Afortunadamente ésto no se puede generalizar, pues hay familias concientes de esa parte tan olvidada de las personas con deficiencia mental, que son los sentimientos y luchan junto con ellos para salir adelante, dándoles el apoyo que necesitan.

El Enfoque Centrado en la Persona les brinda una alternativa para favorecer el desarrollo de sus potencialidades, logrando superarse por sí mismos.

La teoría en la cual se fundamenta el presente trabajo, enfatiza la confianza que se debe tener en el estudiante, para que logre por sí mismo su aprendizaje, tomando en cuenta sus necesidades e intereses; detectando estos, las personas con deficiencia mental moderada pueden lograr también que su aprendizaje sea significativo, pues entonces se les estará tomando en cuenta como seres humanos.

Para lograr esto, se tomarán en cuenta las condiciones biopsicosociales en que se encuentran las personas, sin olvidar el cambio continuo al que toda persona está sujeta. También aquellos factores personales que puedan facilitar o dificultar el aprendizaje, considerando que toda persona es única e irrepetible.

La presente investigación propone un programa con base en el Enfoque Centrado en la Persona, para la elaboración del cual se tomarán en cuenta los cuatro factores importantes que influyen en la integración y asimilación del aprendizaje:

- Contenidos, información, conductas o habilidades a aprender
- El funcionamiento de la persona como ente biopsicosocial
- Las necesidades actuales y los problemas de diversa índole que son importantes para la persona
- El medio ambiente en que se da el aprendizaje

Para la aplicación del programa se considerarán las actitudes del maestro como facilitador del aprendizaje que propone el Enfoque Centrado en la Persona:

- Genuinidad o autenticidad
- Aceptación positiva incondicional
- Comprensión empática

Cada uno de los puntos antes mencionados se irán desarrollando a lo largo del presente trabajo, con el fin de brindar a los lectores una alternativa para aquellas personas con requerimientos de educación especial, tendiente a favorecer el desarrollo de sus potencialidades como seres humanos.

CAPITULO I

ANTECEDENTES DE LA EDUCACION ESPECIAL

1.1 CRONOLOGIA EVOLUTIVA DE LA EDUCACION ESPECIAL

Generalmente el concepto de educación especial se relaciona con la educación de deficientes mentales. Cabe mencionar que la educación especial abarca también otro tipo de deficiencias como son: motoras, de inadaptación, sensoriales, así como sobredotados. Sin embargo el presente trabajo se centrará precisamente en aquella educación que se ocupa de los deficientes mentales.

El problema de la deficiencia mental desde el punto de vista histórico, no fué teóricamente definido, sino hasta el siglo XIX. Los primeros intentos de resolver el problema de la deficiencia mental fueron de carácter médico, debido por una parte a la necesidad de dar atención terapéutica a los sujetos que así lo requiriesen y por otra a que con frecuencia se relacionaban el término "loco" con el de "deficiente mental", siendo que el primer término se refiere a aquellas personas con falta de cordura y conducta disparatada y el segundo a las personas con una limitación significativa en la capacidad intelectual o cognitiva. La diferencia entre ambos términos fué determinada por los griegos.

El primer trabajo reconocido en el campo de la deficiencia mental, fué realizado por el doctor Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) con un chico que fué encontrado en el bosque de Aveyron en estado salvaje, a quien llamó Victor y en cuya educación trabajó con esmero, centrándose básicamente en las funciones sensoriales e intelectuales, así como en sus facultades afectivas. El Dr. Itard tomó como base los trabajos realizados por Locke y Condillac, en donde señalaban la importancia de la estimulación y desarrollo de los sentidos para el desarrollo intelectual. Esto lo comprobó el Dr. Itard durante su trabajo con Victor, pues sobre la base de estos principios fué como una vez cumplidos los puntos principales que se había prefijado anteriormente, dirigió todos sus cuidados a ejercitar y desarrollar por separado los órganos sensoriales de Victor.

El Dr. Itard planteó la deficiencia mental como un problema eminentemente social y modificable, tomando como base terapéutica la socialización de los individuos.

Más tarde el Dr. Edouard Seguin, perfeccionó el método educativo desarrollado por Itard y trabajó durante año y medio con un niño deficiente mental a quien enseñó a hablar, contar y escribir aplicando su método fisiológico, fundamentado en el desarrollo muscular y el adiestramiento de los sentidos. Destacó la importancia del esfuerzo y la voluntad encaminados a controlar el propio organismo. Al Dr. Seguin se le reconoce el mérito de haber logrado que un gran número de niños hicieran mucho más de lo que se había previsto que podían hacer.

En 1843 publicó su obra "Hygiène et Education des Idiots", que es considerada como el primer tratado de educación de deficientes mentales. Creó conciencia social acerca de la importancia de dar educación a estos individuos y en 1852 fundó la primera escuela autónoma para deficientes mentales. A Seguin se le considera como el verdadero fundador de las escuelas especializadas americanas.

De acuerdo con un importante estudio que se realizó acerca del desarrollo de la educación especial en 22 países de Europa Occidental, se destacaron los siguientes aspectos:

- La convicción de que era deseable una educación obligatoria para todos
- El reconocimiento de la conveniencia de extender las ventajas educativas a los sujetos inadaptados y a los sujetos en inferioridad de condiciones
- El desarrollo paralelo de servicios educativos e higiénicos con los problemas referentes a la integración de estos servicios.
- Una organización local, provincial o nacional de carácter público paralela a los servicios y a las instituciones creadas y mantenidas por el sector privado

Es preciso remontarse a 1896 para dar con los orígenes próximos de la pedagogía especial en Italia. A esta época pertenecen los tres precursores de la psiquiatría infantil, de la pedagogía terapéutica y de la educación de los deficientes. Estas tres personalidades son Sancte de Sanctis, María Montessori y Giuseppe Ferruccio Montesano y se orientaron precisamente hacia aspectos distintos, pero complementarios acerca de cuestiones que atañen al desarrollo psíquico infantil.

María Montessori se dedicó al estudio de la deficiencia mental infantil y a los diversos métodos de curación y educación. En 1898, comenzó a trabajar en el Hospital de la Piedad en Roma y se interesó en la educación de los

deficientes mentales, así como en los diversos métodos de curación y educación, en especial, en los métodos franceses de Itard y Seguin, logrando perfeccionarla con base en la estimulación de los órganos sensoriales, ampliando y mejorando el material educativo que éste último había creado.

Posteriormente María Montessori dirigió durante dos años la Escuela Nacional Ortofrénica (escuela que "enderezaba mentes"), con el fin de demostrar que el problema de la deficiencia mental era básicamente de carácter educativo.

Más tarde fundó el Instituto Pedagógico en donde desempeñó una gran labor gracias a su dedicación y aplicación de su método. A raíz de los resultados obtenidos en la educación de deficientes, surgió la idea de poner en práctica el mismo método en la educación de niños normales.

Para Sancte de Sanctis prevalecieron los intereses de la investigación científica, psiquiátrica y psicológica y en las instituciones que había creado desde 1899, vio más que otra cosa una forma de asistencia psiquiátrica abierta. Se pueden reconocer los precedentes de los modernos centros medicopsicopedagógicos en aquellos consultorios que instituyó en 1903. De Sanctis quiso concretar con una actividad práctica, en los asilos-escuela romanos, las premisas científicas deducidas de sus observaciones y planteó inmediatamente el problema de las deficiencias psíquicas bajo una triple perspectiva: psiquiátrica, psicológica y social.

Con la ampliación de las consecuencias se ensanchaban los límites de un problema que hasta entonces se consideraba esencialmente médico y circunscrito a la descripción clínica de las formas más graves de deficiencia mental. Sancte de Sanctis dirigió su atención al estudio y a la educación de los niños anormales psíquicos de grado más leve y de condición humilde y subrayó la necesidad de estudiar profundamente al sujeto individual según varias direcciones: médica, pedagógica y social.

A Giuseppe Montesano cabe atribuir el mérito de haber mantenido el principio de la necesidad de formar al personal docente como condición especial para el funcionamiento de las diversas instituciones asistenciales. La actividad desplegada constantemente por Montesano con el fin de organizar una escuela para la preparación técnica del personal docente es, como observa de Sanctis la obra de mayor importancia que llegó a hacer. Cuando

fué creada en 1900 era la primera en su género en Italia y Europa.

Del trato con los directores didácticos y los maestros de escuelas elementales que seguían los cursos anuales de ortofrenia, Montesano comenzó a interesarse especialmente por los anormales psíquicos leves, por subdotación intelectual o por irregularidades evolutivas transitorias, es decir, de los alumnos llamados retardados que, debido a sus dificultades en el aprendizaje y adaptación a la disciplina escolar, impedían el buen funcionamiento de las clases comunes y tarde o temprano debían de abandonar la escuela. De esta suerte nacieron, en las escuelas elementales de Roma las llamadas "clases diferenciales", la primera de las cuales se remonta a 1910.

Con la preparación profesional de profesores especializados y con la institución y difusión de las clases diferenciales, Montesano estructuró una acción de prevención y de higiene mental sumamente beneficiosa, incluso por las repercusiones que tuvo sobre la mentalidad italiana en este sector y sobre el desarrollo posterior de toda la pedagogía especial.

Sancte de Sanctis, Giuseppe Montesano y María Montessori pueden considerarse como los avanzados de la asistencia medicopsicopedagógica a los disminuídos psíquicos de Italia. Imitando su ejemplo, en el periodo que precede a la primera guerra mundial, se ven aparecer las escuelas "Traves de Sanctis" en Milán, las escuelas "E. Morselli" en Génova y las escuelas medicopsicopedagógicas en Turín y Bolonia. La Scuola Magistrale Ortofrénica, fundada por Montesano en 1900, desplegó al mismo tiempo una obra de reeducación de los niños y una obra formativa de docentes especializados.

Después del paréntesis de la segunda guerra mundial se levantaron nuevos aires de renovación y estímulo en relación con la asistencia a la infancia disminuída no solo mentalmente, sino también física y socialmente inadaptada.

Al crear el primer test de inteligencia Alfred Binet contribuyó a diagnosticar si el niño se encontraba adelantado o atrasado con respecto a los demás niños de su edad, sin tomar en cuenta si el atraso se debía a causas congénitas o postnatales. Además de ayudar a la determinación del CI, la prueba de Binet sirvió para detectar a aquellos chicos que presentaban deficiencia mental.

El concepto de maduración del desarrollo con el aumento de escalas de tests de acuerdo a la edad cronológica, ha permitido que durante muchos años se considere la idea de orientar las inquietudes psicológicas en cuanto a los problemas de clasificación y etiología.

A principios del presente siglo, empieza a institucionalizarse la educación especial y surgen métodos, programas y técnicas con el objeto de facilitar la adaptación de los individuos, incorporándolos socialmente.

Diversas investigaciones realizadas a partir de 1930 ponen de manifiesto la influencia tan importante que ejerce el medio ambiente en la formación de la persona y en 1933 aparece el concepto de "debilidad subcultural", tanto por causas genéticas, como por errores educativos.

A partir de todo lo anterior, empieza a cuestionarse la irreversibilidad y la etiología orgánica de las deficiencias, pierde importancia, principalmente en débiles mentales ligeros y moderados, pasando a un segundo término el origen de las deficiencias y dando prioridad al proceso de desarrollo, con el fin de favorecer las aptitudes que en diferentes grados poseen las personas deficientes.

En muchos países, a partir de 1945, los temas de la infancia disminuida e inadaptada han sido tratados por un número bastante elevado de congresos, seminarios y simposios, aumentando con ello considerablemente la sensibilidad pública y privada.

En la década de los 60's, la educación especial toma más fuerza, tratando de incorporar a los chicos con deficiencia mental al sistema educativo ordinario, lo cual trajo como consecuencia el surgimiento de diferentes opiniones que causaron controversia con respecto a las ventajas y desventajas de una educación por separado o de una que integre a dichas personas al sistema educativo ordinario.

Paulatinamente la deficiencia mental fué perdiendo el carácter psicopatológico que inicialmente tuvo, dando paso a la idea de que las personas de educación especial son ante todo seres humanos, que posiblemente requieren de determinados cuidados médicos, pero que también tienen derecho a recibir educación.

En 1966, Glenn Doman (fisioterapeuta) y Carl Delacato (psicólogo educativo), trabajaron en el Centro de Rehabilitación de Northwood, en Filadelfia, elaborando programas de patrones de desarrollo para niños con daño cerebral. Desarrollaron esquemas conceptuales y maneras de evaluar a estos niños, ampliando y modificando las teorías de Temple Fay.

Posteriormente, el Centro de Rehabilitación cambió y se integró al Instituto para el Logro del Potencial Humano (Institute for the Achievement of Human Potential, IAHP).

La evaluación y tratamiento en el IAHP se fundamenta en el grado en que el cerebro ofrece al organismo la capacidad que éste requiere para relacionarse eficazmente con el medio ambiente. Existen en el sistema nervioso niveles de jerarquía filogenética y ontogenética que evolucionan del nivel más primitivo, al más elevado.

Crearon el perfil de desarrollo Doman-Delacato, con el fin de medir el grado de organización neurológica, el cual se divide en seis áreas, tres receptivas (visual, auditiva y táctil) y tres expresivas (movilidad, lenguaje y habilidad manual). De acuerdo con los resultados obtenidos de esta evaluación, se realiza el programa de tratamiento. La orientación y motivación a los padres son la clave para tener éxito con el tratamiento ofreciendo alternativas alentadoras para el futuro de sus hijos.

En 1974, Kaim se pronunció en contra de la exagerada importancia que se le daba al CI, afirmando que el test de Binet, que hasta entonces se había utilizado para medir la inteligencia innata, podría ser empleado para detectar a aquellas personas genéticamente inferiores, específicamente deficientes mentales.

En 1980 Carpintero y del Barrio afirmaron que la concepción madurativa del desarrollo y el aumento de escalas y tests adaptados cronológicamente a la edad biológica, propician que las tendencias psicológicas en el campo de la educación especial se inclinen hacia los problemas de clasificación y etiología.

En estos tiempos, se le ha dado mayor prioridad al repertorio de conductas que posee la persona, que al término de deficiencia mental en sí. Al respecto

Carpintero y del Barrio subrayan la importancia de detectar aquellas conductas de las cuales carece la persona y las probables alternativas de aprendizaje tendientes a la adquisición de las mismas.

Actualmente aquellos países que han alcanzado un determinado desarrollo se han empeñado en realizar constantes investigaciones, a fin de aplicar los resultados de las mismas, buscando mejorar la calidad de la educación especial. Como es el caso del Dr. Reuven Feuerstein, del Hadassah Institute de Jerusalén, el cual elaboró un Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI), que tiene como objetivo aumentar la capacidad de la persona para que ésta modifique su conducta, con base en los estímulos y experiencias que tenga en la vida y con las aportaciones tanto del aprendizaje formal, como del informal.

Feuerstein propone diseñar un modelo de evaluación que tenga como finalidad hallar el índice de la capacidad de aprendizaje que la persona tiene y que está oculto; además de que ésta aprenda a aprender y a emplear los nuevos conocimientos más eficazmente, preocupándose específicamente por desarrollar la cognición, es decir, el conocimiento por la inteligencia.

En resumen, el PEI es un proyecto y plan específico para cambiar y mejorar la estructura cognitiva de un sujeto que presenta problemas de aprendizaje y rendimiento, que pretende “transformarlo en un pensador autónomo e independiente”.

Este proyecto parte de la idea de que todo ser es capaz de “modificarse” a pesar de las teorías pesimistas, genetistas o ambientalistas, pues afirma que toda persona puede adaptarse a los cambios del medio ambiente y que ningún deterioro puede producir daños irreversibles.

Así pues, también ha surgido la inquietud de aplicar en educación especial (específicamente a personas con deficiencia mental moderada) el Enfoque Centrado en la Persona, con el fin de que tomando en cuenta las necesidades, inquietudes e intereses de éstas, logren el máximo desarrollo de sus potencialidades.

1.2 DIFERENTES METODOS DE DIAGNOSTICO DE LA DEFICIENCIA MENTAL

Como se mencionó anteriormente, durante mucho tiempo, el problema de la deficiencia mental se consideró 100% desde un punto de vista médico, dejando de lado el aspecto educativo. Por esta razón, en la clasificación de los métodos de diagnóstico de la deficiencia mental, se toma en cuenta el aspecto médico. A continuación se presenta dicha clasificación:

- Métodos de examen somático
- Métodos de examen mental
- Métodos mixtos

1.2.1 METODOS DE EXAMEN SOMATICO

Entre los primeros métodos médicos, se encuentra el del Dr. Warner (1888), que consiste en un exhaustivo examen físico del niño. El Dr. Warner se basó en el método fisiológico de Seguin y logró establecer una correlación entre los trastornos físicos y mentales. Warner enfatizó el examen de las anomalías craneanas, de desarrollo, de tipo nervioso y nutricional.

El método médico, necesariamente implica la diferenciación entre la etiología y los síntomas. Desde este punto de vista, los síntomas son solamente manifestaciones y por lo tanto de menor importancia, por lo que se considera que no tiene sentido insistir en su tratamiento, ya que esto solo los elimina de manera temporal y parcial.

Para que un tratamiento sea realmente eficaz, debe atacar directamente la raíz del problema, lo que consecuentemente provocará que desaparezcan los síntomas. Sin embargo, esto resulta ser poco útil con respecto a la previsión e incluso, de menor utilidad para profesionales que se enfrentan en la práctica cotidiana:

- Con problemas y patologías cuyo origen orgánico no es conocido
- Con problemas cuya dinámica funcional sea interactiva (bidireccional)
- Que se vean forzados a tomar una decisión, frente a situaciones no muy claras y en donde el aspecto científico tenga que pasar a un segundo plano,

por requerir resultados eficaces inmediatos y/o asistenciales

Los tres factores antes mencionados son de relevante importancia en el campo de la educación especial, pues una de las premisas básicas de que parte ésta, es que en toda persona, por profundo que sea su nivel de deficiencia, siempre se puede lograr un avance, por pequeño que éste sea. En este sentido se puede decir que la educación especial trabaja "en contra" de los diagnósticos médicos.

Con respecto a la etiología orgánica se encuentran algunos inconvenientes. El primero consiste en que gran parte de los casos de deficiencia mental severa y profunda, no tienen una causa orgánica conocida, aún cuando estos niveles representan menos del 25% de los casos de deficiencia general. El segundo inconveniente consiste en que muchas veces se conoce la lesión neuronal, sin embargo, ésta es irreversible y por lo tanto de nada sirve profundizar en la investigación etiológica. El tercero consiste en que no es necesario conocer la etiología de un problema para llevar a cabo acciones preventivas, lo cual es una de las premisas importantes en educación especial.

El segundo aspecto que se mencionó con respecto al ejercicio diario de un profesional en educación especial consiste en la limitación del método médico en relación a aquellos problemas cuya dinámica funcional es interactiva o bidireccional, esto es, algunos problemas son muy numerosos y las interacciones entre ellos también lo son.

Hay problemas psicopatológicos cuyo origen se encuentra en el tipo de relación que se establece con su medio ambiente y aquí no puede contemplarse la posibilidad de aislar a la persona. Ahora bien, en toda relación interpersonal, lo más importante es el tipo de interacción que se da entre los miembros del grupo, en donde la responsabilidad de dicha interacción es compartida, tomando en cuenta que tal interacción está sujeta a cambios, es más conveniente ir modificando la conducta, que inquirir a nivel de etiología de la misma.

El tercer aspecto que se señaló se refiere a la diferencia entre el significado de tratamiento y etiología por una parte, y a la necesidad de desarrollar estrategias de asistencia y prevención por otra.

La significación de tratamiento y etiología en personas con requerimientos

de educación especial es algo bastante complicado, pues el tratamiento siempre debe ser multidimensional, es decir, a nivel familiar, instruccional, de socialización, laboral e incluso tomar en cuenta los tratamientos de tipo farmacológico y quirúrgico, así como la aplicación de programas educativos, con el fin de lograr la integración de dichas personas a la sociedad.

Por otra parte se mencionó la necesidad de efectuar estrategias de asistencia y prevención pues lo que importa es que las personas que requieren educación especial existen y, por lo tanto, no se debe esperar a descubrir la etiología de su problema (en todos los casos), ya que hay ocasiones en que no es posible dar un diagnóstico preciso y lo más importante es proporcionarles asistencia.

1.2.2 METODOS DE EXAMEN MENTAL

Dentro de los métodos de examen mental sobresalen los siguientes:

- Métodos interrogativos: Los cuales se centran más en la inteligencia de la persona que en su acervo cultural. El método Ferrari es un modelo, consta de 46 preguntas, divididas en seis secciones que son la orientación personal y objetiva, la conciencia individual, memoria, afectividad, razonamiento y cálculo y sentimientos morales. Dicho método fué aplicado en Madrid, por Anselmo González sin tener éxito.

Otros modelos son el método interrogativo de Seguin (1843), el de Voisin y el de Bourneville.

- Métodos de cuestionarios: Estos no se reducen solamente a la elaboración de una serie de preguntas, sino también incluyen algunos reactivos de tipo mental. Aquí se pueden mencionar el método de Damaye (1903), que está compuesto por 20 temas divididos en tres series que van ascendiendo en grado de dificultad de acuerdo con la edad. La primera serie es para niños menores de 10 años, la segunda para niños de 10 a 13 años y la tercera, para niños para mayores de 13 años. Anselmo González introdujo en España el método Damaye para el diagnóstico de niños deficientes.

- Métodos de reactivos (Tests): Estos métodos se derivan de la psicología experimental e implican un gran avance científico en lo que se refiere al diagnóstico de la deficiencia mental.

Entre los más importantes se encuentran:

- . Test de combinación de Ebbinghaus (1896)
- . Test de comparación y diferenciación de Ziehen

- . Test de ordenación de historias de Decroly
- . Test de Binet y Simon (escala métrica de inteligencia)

Este último se publicó en 1904 y posteriormente, en 1911 fué modificado. Está compuesto de 4 etapas que son: periodo preparatorio, exámen pedagógico, exámen psicológico y exámen médico.

La finalidad del exámen pedagógico es detectar las áreas en que el alumno presenta dificultad y abarca: lectura, ortografía y cálculo. El exámen psicológico trata de establecer el nivel mental, en correlación con la edad cronológica del sujeto por medio de reactivos mentales adecuados. Así como las áreas emocionales afectadas. El test de Binet y Simon se enfoca a las edades entre 3 y 15 años, incluyendo a los adultos y éste sirvió como base a la escala por puntuación de Yerkes-Bridges (1914).

Sancte de Sanctis trata de medir la adaptación a la experiencia, la memoria inmediata de colores, la duración de la atención y la rapidez para percibir, reflexionar y actuar. Para ello, emplea 5 bolas de cristal transparente y varios colores, 5 figuras de madera (3 conos y 2 paralelepípedos), 12 cubos de madera de diferentes tamaños y 1 cartón como pantalla.

Aún cuando los métodos de exámen mental presentan algunos inconvenientes como es el hecho de caer en el extremo de darle una excesiva importancia al CI, también presentan ventajas ya que los resultados pueden tomarse como punto de partida para la elaboración de programas encaminados a la estimulación de aquellas áreas en que la persona presenta mayor dificultad.

1.2.3 METODOS MIXTOS

Estos pretenden, mediante una mezcla de los métodos antes mencionados dar origen a uno nuevo. El más conocido y representativo es el que Rodríguez Lafora menciona en su libro "Los Niños Mentalmente Anormales" (1933, pp.303-313), llamado Vermeylen. Este método es una modificación del

método de Rossolimo y agrupa la actividad mental en 3 clases que son: las actividades de adquisición, las actividades de elaboración y finalmente las actividades de ejecución. Los reactivos han sido seleccionados de diferentes métodos con las modificaciones y graduaciones correspondientes. El método de Vermeylen consta de 15 series de pruebas, cuyo grado de dificultad es ascendente de 1 a 10 y emplea 150 pruebas diversificadas.

El método Vermeylen fué adaptado para el diagnóstico de niños deficientes, tomando solamente 8 de las 15 series de pruebas, éstas son: atención perceptiva, atención reactiva, memoria, asociación, comprensión, juicio y habilidad práctica. Los resultados de estas áreas se gradúan por edades y no por grado de dificultad, comprendiendo de los 3 a los 6 años de edad, este método tiene la limitación de que no puede ser aplicado a niños cuya edad mental sea superior a los 11 años.

A lo largo del presente capítulo se describió la evolución que ha tenido la educación especial en el transcurso de la historia (especialmente de los deficientes mentales), así como los diferentes métodos de diagnóstico que se han empleado. Todo esto, con el fin de observar los cambios que se han logrado a través de muchos años de investigación, esfuerzo y dedicación de los estudiosos en la materia.

La presente investigación pretende ofrecer a la educación especial, una alternativa mediante la aplicación del Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers, a personas con deficiencia mental moderada, por lo que en el siguiente capítulo se proporcionan sus datos biográficos, así como los elementos que propiciaron el surgimiento de dicho enfoque.

CAPITULO II

ORIGENES DEL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

2.1 DATOS BIOGRAFICOS DE CARL ROGERS

Carl Rogers nace en Illinois, el 8 de enero de 1902, en el seno de una familia de tradición religiosa, casi puritana. Cuando cumple 12 años, su familia se traslada a una granja en Wisconsin, pues su padre, un profesionalista afectivo, pero controlador, decide alejarse de la vida de la ciudad y dedicarse a una vida más sana en el campo. En este lugar, Carl establece un contacto muy especial con la naturaleza, por lo cual más tarde ingresa a la carrera de agronomía en la Universidad de Wisconsin. Dos años más tarde, influido por la educación religiosa que recibió, entra a la facultad de Historia, a fin de ingresar posteriormente en el seminario.

En 1922, Rogers es elegido por sus compañeros como representante de la Universidad para asistir a la Confederación de Estudiantes Cristianos en China. Los seis meses que reside en oriente, tienen un fuerte impacto en su vida. Gracias a que conoce a personas de diferentes credos y comprende que a pesar de sus distintas creencias eran personas valiosas, buenas y comprometidas con sus semejantes, puede librarse de la rigidez religiosa de su familia y, como él lo dice, empieza a ser él mismo. A su regreso, se casa con una joven a la que conocía desde la infancia.

Rogers ingresa al seminario teológico en 1924 y permanece dos años como seminarista. Estos dos años fueron de gran importancia e impacto en su vida, pero decide salirse, pues no puede realizar su estilo de vida y sus creencias e intereses no cabían dentro de las limitaciones que la vida religiosa le demandaban. Entonces ingresa a la Facultad de Psicología, convencido de que uno de sus mayores intereses es ayudar a los seres humanos. Estos estudios, así como los de filosofía, los hace en la Universidad de Columbia, en donde empieza, poco después, a trabajar en psicoterapia infantil, bajo la supervisión de Leta Stetter Hollingworth.

A partir de 1926, durante 12 años, Rogers trabaja en el departamento de prevención contra la crueldad infantil en Rochester como terapeuta, dedicado a la clínica, la diagnóstico y la investigación con jóvenes y niños delincuentes. Con base en este trabajo y su experiencia inicia lo que más tarde llamará la Terapia Centrada en el Cliente, o Terapia Autodirectiva. En esta época inicia su libro sobre el tratamiento clínico del niño problema, por el cual recibe una invitación a Ohio para impartir una cátedra en la facultad de psicología, con total libertad de acción. En la década de los 40's y principios de los 50's,

Rogers se dedica a la psicoterapia que ya se puede llamar Rogeriana, a la docencia y a escribir sobre su teoría y experiencia. Aparece su libro COUNSELING AND PSYCHOTHERAPY, el cual, a la vez que sienta las bases de la psicoterapia centrada en el cliente, o la psicoterapia autodirectiva, revoluciona el tratamiento psicoterapéutico y ofrece una aportación de gran valor a la corriente de la psicología humanista.

Rogers considera que entre las décadas de los 50's y los 60's realiza su mayor investigación sobre las relaciones terapéuticas. Durante este lapso es invitado por universidades de muchos estados a impartir cursos y a ofrecer seminarios y conferencias acerca de su teoría, que fué muy bien aceptada, no sólo por profesionales del ramo, sino también por científicos y público en general, aún cuando también recibió muchas críticas, en especial por parte de psicoterapeutas ortodoxos y conductistas.

Rogers aporta a la psicoterapia de grupo una gran riqueza teórica al iniciar en 1947, en la Universidad de Chicago, lo que él llama "grupos de encuentro". En estos grupos, cuya finalidad es obtener un aprendizaje no sólo cognoscitivo, sino también experiencial, los participantes son corresponsables con las facilidades de la estructuración de los procesos individual y grupal.

Otra aportación de gran importancia la hace Rogers en el campo de la educación. Su teoría puede ser considerada como una revolución llamada de los sistemas educativos. En su libro FREEDOM TO LEARN (Libertad y Creatividad en la Educación), Rogers propone al educando una liberación de imposiciones y programas concebidos que le permita buscar dentro de sí aquellas potencialidades que lo conduzcan a adquirir el conocimiento que él mismo sienta que necesita para lograr la plenitud como persona. A lo largo de su obra, Rogers presenta nuevas modalidades para el desarrollo de las clases, analiza los fundamentos filosóficos de su teoría y brinda al educador un programa auto dirigido y práctico para su aplicación en el sistema educativo actual. En esta última aportación de Rogers, conocida como "Educación Centrada en la Persona o en el Estudiante", reconoce la influencia de Golstein, Angyal, Maslow, Allport, Masserman, May y otros autores que han hecho grandes aportaciones a la teoría de la personalidad y su dinámica dentro del campo humanista.

Rogers muere el 4 de febrero de 1987.

2.2 EVOLUCION DEL PENSAMIENTO DE CARL ROGERS

La psicoterapia de Carl Rogers cuestiona profundamente los métodos de terapia entonces en uso y ofrece perspectivas revolucionarias a la psicoterapia entendida en cuanto a ciencia. Ante las terapias intelectuales fundadas en el diagnóstico, consejo autoritario e interpretación, Rogers ofrece unas técnicas sencillas, no directivas, teniendo como objeto principal abstenerse de toda ingerencia externa al propio curso de la terapia marcada por la persona y reflejar lo más fielmente posible los sentimientos expresados en su discurso verbal.

El interés de Carl Rogers no se centra únicamente en la terapia, sus escritos trascienden, con mucho, el ámbito psicoterapéutico y se extienden a otras áreas, tales como la educación (que en el presente estudio se ha tomado como elemento fundamental de investigación), las relaciones interpersonales y conflictos entre grupos, sin embargo, la teoría psicoterapéutica ocupa un lugar preponderante, por lo que a continuación se presenta un planteamiento acerca de la evolución del pensamiento de Carl Rogers.

Al inicio de sus estudios en psicología, Rogers se vió fuertemente influenciado por la psicología humanista de John Dewey, por el ambiente fundamentalmente científico y empiricista del Teachers College de la Universidad de Columbia de Nueva York, en donde estudió y por sus experiencias en clínica infantil, estas últimas gracias a la beca que obtuvo para trabajar en el "Instituto de Orientación Infantil", en Nueva York.

Desde el principio de la formación psicológica de Carl Rogers, se presenta un fuerte contraste entre el punto de vista clínico y el estadístico, mismo que más adelante su psicoterapia tratará de conciliar.

En 1928, Rogers ingresa a un departamento de psicología infantil en Rochester y en 1939, aparece su primer libro importante, con el nombre de "The Clinical Treatment of the Problem Child".

La psicoterapia de Carl Rogers tuvo como base la influencia de la "Terapia de la Relación" o "Terapia Pasiva" de Otto Rank y un grupo conocido como "El Grupo de Filadelfia". La Terapia de la Relación pone énfasis en la

relación terapéutica y en el carácter de la persona como autora de su propio destino.

Las características de la Terapia de la Relación son:

- Su carácter voluntario y libre, lo que significa que solo puede aplicarse a personas que sienten la necesidad de ser ayudadas y que además aceptan voluntariamente la terapia.

- Su insistencia en la eficacia curativa de la relación interpersonal. La Terapia de la Relación resalta el valor de la situación terapéutica presente, así como de las relaciones del cliente frente al terapeuta, que son el centro de la actividad terapéutica.

- La vinculación emocional suficientemente controlada entre el terapeuta y el cliente, esto es, el terapeuta se mantiene hasta cierto punto alejado del cliente, de modo que éste tiene la suficiente libertad y confianza para expresar sus sentimientos y pensamientos inlibidos.

- La obra del terapeuta consiste principalmente en crear una atmósfera de libertad.

- Los efectos de esta psicoterapia consisten esencialmente en la clarificación de los propios sentimientos y pensamientos, así como en la plena aceptación de sí mismo.

- La terapia de la relación confía profundamente en el cliente, es decir, el terapeuta no impone, ni prescribe ningún tipo de terapia en especial, sino trata de producir un grado mayor de autoconocimiento e integración en la persona.

- La terapia de la relación afirma que la situación terapéutica constituye en sí misma un aprendizaje y enseña a la persona a vivir en relación.

- La terapia de la relación se propone restablecer el funcionamiento normal del individuo, por medio de capacitarlo para resolver sus problemas (por lo menos de momento), colocándolo en un peldaño superior de crecimiento.

Desde el punto de vista de Rogers, el aspecto más importante de esta teoría no es el número de casos ayudados, sino la no interferencia y la confianza en la tendencia al crecimiento que cada persona posee.

Una de las principales utilidades que Rogers encuentra en esta teoría es la aceptación de que la persona en dificultad es la más indicada para determinar el grado de normalidad que puede alcanzar cómodamente.

Rogers insiste además en la importancia de la relación emocional que se desarrolla entre el terapeuta y el cliente, planteándolo como el reto de averiguar las posibilidades de empuje emocional entre dos individuos.

Pretende crear técnicas terapéuticas que pueden ser empleadas por todos los terapeutas, descubrir un orden constante en el proceso de la terapia y poder medir los resultados de ésta.

“El psicólogo clínico está tomando y tomará muchas cosas de la escuela de la terapia pasiva. Probablemente no adoptará su ideología Rankiana... así mismo tampoco es probable que la rodee de misticismo, ni de culto a sus fundadores. Pero se aprovechará mucho de su acento saludable en la integridad individual, en la capacidad de independencia y elección del individuo y en su reconocimiento de la importancia de la relación personal en el tratamiento” (GONDRA, J.M., 1981, pp.27)

De lo anterior se desprende que la terapia de la relación jugó un papel muy importante en el inicio de la creación de la psicoterapia de Carl Rogers.

2.2.1 LA TERAPIA NO DIRECTIVA (1939- 1943)

La terapia de Carl Rogers surge de tres aspectos muy importantes, que son

- Un punto de vista tomado de la terapia de la relación
- Un empeño porque la terapia sea accesible al análisis clínico y
- Una polarización casi exclusiva en el campo de las técnicas de psicoterapia.

La originalidad de esta terapia estriba en el cuestionamiento de las técnicas que hasta entonces se usaban y en los principios no directivos aplicados por el terapeuta.

Dos de los aspectos de la terapia no directiva son: un punto de vista original de abstención, de no interferencia y de respeto a la persona, que es llamado “no directivo” y técnicas concretas que se emplean para instrumentarlo. La orientación representa la filosofía de la terapia de Rogers y la técnica representa el aspecto científico.

Rogers elimina todo lo que en la práctica vaya en contra de la libertad del

cliente. Los aspectos más importantes de los escritos rogerianos no directivos son: las técnicas, el manejo de las entrevistas y los problemas prácticos de la acción del terapeuta.

La terapia no directiva de Rogers intenta promover el crecimiento de las personas, desatar su potencial de crecimiento y desahogar las fuerzas constructivas ya presentes en la persona. La psicoterapia de Rogers es la psicoterapia de la libertad, pues su objetivo es el crecimiento, libertad e independencia de la persona del cliente.

Una parte de esa filosofía es el respeto a la integridad de la persona, detrás del cual existe la confianza en su capacidad de tendencia al crecimiento.

La "no dirección" no significa abstenerse de intervenir en el curso del cliente, sino es un paso necesario para despertar en cada persona los "impulsos hacia el crecimiento", es una aproximación provisional a las fuerzas liberadoras de la persona, ya que para ayudarla a ayudarse a si misma, es importante no caer en un manejo contrario a la autodeterminación del cliente.

La terapia está basada en un gran respeto por el potencial del crecimiento de cada persona, así como en el respeto por su derecho a elegir en forma responsable.

En esta etapa del pensamiento de Rogers, es de gran importancia la elaboración de hipótesis, de acuerdo con la experiencia del consejero, que pueden ser tratadas, comprobadas y mejoradas con base en el método experimental. Todo esto, con la esperanza de guiar a los consejeros y terapeutas, tanto en el área práctica, como de la enseñanza, a la realización de investigaciones tanto teóricas, como prácticas que los lleven al perfeccionamiento de sus conocimientos para capacitar a los individuos en el desarrollo de una adaptación más satisfactoria.

Posteriormente, Rogers se dedicó más a los aspectos técnicos de la psicoterapia, que a los científicos, sin embargo, la psicoterapia no directiva logra proporcionar una definición científica de la relación terapéutica.

Si se logra un determinado tipo de relación, entonces se desarrolla un proceso terapéutico ordenado y consistente, que se da en forma espontánea al proveer las condiciones necesarias y puede ser sometido al análisis e

investigación científicos.

Rogers define a la terapia como una "relación terapéutica". Aquí coincide con la terapia de la relación, la cual concibe a ésta como una relación interpersonal. Sin embargo, Rogers no coincide en el carácter indeterminado del enfoque rankiano, él propone una relación más estructurada, basada en técnicas terapéuticas concretas, insistiendo en el carácter permisivo de ésta.

Asimismo enfatiza la diferencia que existe entre la relación terapéutica y otro tipo de relación, como la paterno-filial, en donde se da una dependencia emocional y aceptación de la autoridad del padre. Las características más importantes de la relación terapéutica son las siguientes:

- Es una relación emocional entre el cliente y el consejero. La relación de terapia precisa determinadas actitudes iniciales frente al cliente, como son: calor, interés, aceptación, acogida, las cuales hacen posible el rapport, para posteriormente evolucionar hacia una relación emocional más profunda. No obstante, esa relación emocional debe tener ciertos límites y estar sujeta a un control consciente por parte del terapeuta. El término empleado por Rogers para determinar un punto intermedio entre una excesiva lejanía y un compromiso afectivo total es "identificación controlada", postura que desde ese punto de vista debe adoptar el terapeuta.

- Es una relación permisiva en lo que respecta a la expresión de sentimientos. Entendiendo por permisividad algunas actitudes como la aceptación, comprensión y no juicio o crítica, con el fin de que el cliente pueda expresar libremente sus sentimientos.

- Es una relación estructurada y con límites. Inicialmente, los límites en la relación terapéutica implicaron un problema en la psicoterapia de Rogers, pues él pensaba que los límites eran elementos vitales tanto para el niño, como para el adulto, ya que convierten las situaciones terapéuticas en un microcosmos, en donde el cliente puede encontrar los aspectos más importantes que caracterizan a la vida como un todo, los pueden afrontar abiertamente y adaptarse a ellos. Sin embargo, esto iba en contra de la permisividad de la terapia no directiva, de modo que pudiera convertirse en algo problemático y destructivo. De ahí se deriva la importancia de límites a las acciones del cliente, con respecto a sus conductas destructivas, mismas que no pueden ser permitidas, así como sus afán de alargar la hora de la entrevista. El terapeuta debe indicar al cliente la naturaleza de la relación terapéutica, mediante una

breve explicación al comenzar la misma.

Los límites de la relación afectan al terapeuta en lo que respecta a su actividad y a sus afectos. Deberá limitar su propia responsabilidad, quedando ésta en manos del cliente, así como poner una barrera a sus sentimientos, a fin de que el cliente sea independiente y funcione con mayor libertad.

- Es una relación libre de todo tipo de presión o de coacción. El terapeuta no debe manifestar sus deseos, ni sus prejuicios dentro de las relaciones terapéuticas, no debe presionar para que el cliente siga un curso de acción más que otro.

El clima de libertad es muy importante tanto al comienzo de la terapia, en donde el cliente empieza a manifestar sus sentimientos, como en las últimas etapas, donde empieza a tomar decisiones. La finalidad de esto es favorecer el crecimiento y desarrollo de la personalidad del cliente, la elección conciente y la integración autodirigida.

“La función del consejero es análoga a la de un catalizador, más que a la de un agente químico. Sin la aceptación y comprensión del consejero la terapia no tendría lugar. Pero sin embargo, el consejero entra en la situación, lo menos posible y no interpone ninguna de sus opiniones, diagnósticos, evaluaciones o sugerencias. Como cabe suponer, para llevar a cabo este tipo de psicoterapia, el consejero tiene que imponerse las restricciones más desacostumbradas y desarrollar un método de discurso totalmente distinto al de la conversación ordinaria” (Idem., pp.60)

El consejero debe procurar ser una especie de espejo verbal, en donde el cliente pueda observarse más claramente (técnica de clarificación), para permitir así, el reflejo del sentimiento. El terapeuta no directivo, lleva la entrevista hacia un objetivo definido, que es el centro del conflicto emocional. No es lo mismo “no dirigir”, que una ausencia total de dirección, la esencia de la no dirección es llevar al cliente al encuentro consigo mismo y con sus propios sentimientos. Sin embargo, el término “no directivo” se presta a malentendidos, por lo que Carl Rogers se ve forzado a cambiar el término por otro que vaya más de acuerdo con la esencia de su planteamiento.

2.2.2 EL PERIODO CENTRADO EN EL CLIENTE (1944- 1946)

El cambio de la psicoterapia de Rogers, coincide con el cambio de éste a la Universidad de Chicago en 1945. Su terapia "no directiva", será ahora una terapia "centrada en el cliente", que "Está construída sobre una base profunda de observaciones minuciosas, íntimas y específicas de la conducta del hombre en relación..." (ROGERS, C , 1986, pp.20).

Anteriormente, la base de ésta era el manejo de técnicas por parte del terapeuta, ahora se pone todo el énfasis en la capacidad del cliente y la acción del terapeuta se concibe como una relación esencialmente empática. "A medida que ha pasado el tiempo hemos llegado a poner cada vez más énfasis en la naturaleza centrada en el cliente de la relación (SIC) ya que ésta es más eficaz, cuando más plenamente se concentre el consejero en intentar comprender al cliente tal como éste se ve a sí mismo. Cuando repaso algunos de nuestros primeros casos publicados, (el de Herbert Bryan en mi libro, o el de Mr. M. en el de Snyder) reconozco que hemos ido dejando progresivamente los sutiles vestigios directivos, demasiado evidentes en estos casos. Hemos llegado a reconocer que si podemos ofrecer al cliente una comprensión de su modo de verse a sí mismo en este momento, él puede hacer el resto. El terapeuta debe dejar a un lado su preocupación y habilidad diagnóstica, debe descartar su tendencia a hacer evaluaciones profesionales, debe abandonar sus intentos de formular un pronóstico exacto, ha de dejar de lado la tentación de dirigir sutilmente al individuo y debe concentrarse únicamente en un solo propósito: Ofrecer una comprensión y aceptación profundas de las actitudes concientes del cliente en el momento en el que explora paso a paso las áreas peligrosas que ha estado negando a su conciencia" (GONDRA, J.M., 1981, pp.63-64)

El término "centrado en el cliente" es un sinónimo de empatía. Las técnicas no directivas sufren una modificación, pues Rogers reconoce que algunas de ellas eran una manera sutil de dirigir al cliente. La técnica de la clarificación tiende a un excesivo intelectualismo y además fomenta la dependencia del cliente hacia el terapeuta, por lo que da mayor importancia a la habilidad del terapeuta, que a la capacidad de crecimiento del cliente, en cambio, la técnica del reflejo es más congruente con la teoría y práctica de una terapia que da mayor importancia al mundo interior del cliente. La psicoterapia de Rogers empieza a tornarse más "mística" y menos "tecnológica".

Asimismo, empieza a plantearse un concepto más humanista de la relación terapéutica, que pone de relieve la importancia de la participación empática de dos personas en diálogo, por lo que la relación terapéutica será una relación eminentemente empática, esto es, centrada en el cliente, en donde se subraya la capacidad del cliente, fundamentada en la teoría psicológica de la motivación humana, adquiriendo mayor fuerza que antes la tendencia al crecimiento de todo ser humano.

Durante este periodo, la terapia se caracteriza también por la actividad altamente científica de Carl Rogers.

El primer aspecto esencial de la psicoterapia es que se basa en un profundo respeto al potencial de crecimiento del individuo.

Cada persona puede crecer por sí sola, pues posee el impulso al crecimiento por lo que forma el elemento dinámico más importante de la psicoterapia centrada en el cliente, ya que el cliente es capaz de dirigir su propio proceso terapéutico gracias a esas fuerzas de crecimiento, en las cuales, el terapeuta debe confiar plenamente.

El terapeuta centrado en el cliente debe manejar ciertas técnicas, sin olvidar que éstas deben estar al servicio de una actitud orientada, por lo que cada vez se subordinan más a su condición de instrumentos. Rogers considera que el consejo centrado en el cliente, para que sea eficaz, no puede ser un truco o herramienta.

Frente a la falta de autenticidad de algunos terapeutas, Rogers tuvo la necesidad de insistir en los principios teóricos que regulan el uso de las técnicas, así como hacer algunas recomendaciones con respecto a la filosofía del consejero.

El proceso de conceptualización de las actitudes del terapeuta, puede observarse con base en la consideración de las distintas condiciones del proceso terapéutico, en donde se podrán visualizar las diversas actitudes que componen la hipótesis básica de confianza en la capacidad de la persona.

A partir de 1950, la terapia centrada en el cliente, empieza a poner mayor atención en los factores personales del terapeuta, que sean capaces de facilitar el cambio terapéutico del cliente.

Hay dos actitudes que forman parte importante del clima que el terapeuta debe crear y estas son: La aceptación plena y la comprensión del mundo interior del cliente. Para facilitar el crecimiento del cliente, no solo se necesitan las técnicas, sino también la creación de un ambiente más humano y personal, de una atmósfera de comprensión, calor e interés que sólo se consigue mediante determinadas actitudes “Las técnicas son decididamente secundarias a las actitudes y al parecer, una mala técnica puede triunfar si las actitudes son adecuadas...” (Idem., pp.77). La atmósfera terapéutica es una condición básica de la terapia.

“Todas las capacidades que he descrito en el individuo son desahogadas si se ofrece una atmósfera psicológica adecuada.. Sólo una condición es necesaria para que se desencadenen estas fuerzas, a saber, la atmósfera más adecuada entre el cliente y el terapeuta.. una relación impregnada de calor, comprensión, seguridad de todo tipo de ataque, no importa su trivialidad, y de aceptación básica de la persona del cliente tal como ésta es” (Rev. Psicol. Gral. Apl., 1949, pp.418-419)

El terapeuta centrado en el cliente, fundamenta su labor en un cálido interés por el cliente, creando una relación en la que éste logre sentir que cualquier expresión o actitud es permitida, es decir, la tarea del terapeuta, además de la empatía, implica mostrar calor, permisividad, aceptación y la creación de una atmósfera de seguridad y libertad para el cliente.

El consejero debe posibilitar la obtención de desahogo emocional en relación con sus problemas y, en consecuencia, facilitarle el pensar más clara y profundamente en sí mismo y en su situación. La función del consejero es ofrecer una atmósfera en la que el cliente, mediante la exploración de su situación, llegue a percibirse a sí mismo.

Rogers insiste en el control técnico que debe existir en la relación entre el terapeuta y el cliente, afirma que ambos trabajan juntos en un nuevo sentido. La relación personal entre ellos es más fuerte. Muy a menudo, el cliente desea conocer por primera vez algo personal del clínico y expresa un típico interés amistoso y genuino. Sin embargo, la terapia de Rogers demanda un fuerte control de estos sentimientos, el terapeuta debe reconocerlos solamente, más no evidenciarlos, además debe evitar cualquier manifestación espontánea de los mismos, debe evitar que el cliente perciba todo lo que pudiera darle a entender su participación emocional, por ejemplo, aceptar invitaciones y

acudir a reuniones extraterapéuticas con sus clientes. Esto se debe a que entre más involucrado emocionalmente se encuentre el terapeuta, menor será su capacidad para reconocer los sentimientos del cliente y por lo tanto menor será también para cumplir sus funciones de consejero.

La terapia centrada en el cliente, pone mayor énfasis que la terapia no directiva en el aspecto personal de la interacción humana. esto comprende tanto el aspecto técnico, como la participación por medio de determinadas actitudes (como son la empatía, el interés y respeto por el cliente), que lleven a la creación de una atmósfera cálida y permisiva.

En la terapia centrada en el cliente se da una relación impersonal en donde no existe un diálogo verdadero entre dos personas. El consejero se despoja de su "yoidad", para permitir que el cliente entre en diálogo consigo mismo, ofreciendo solamente su comprensión y aceptación.

La relación centrada en el cliente, es una relación empática al mismo tiempo que impersonal, por lo que corre el riesgo de caer en el olvido del diálogo que debe haber en una verdadera interacción humana, con la fuerte corriente emocional que ésta implica.

En poco tiempo, el pensamiento de Rogers superará esta etapa fenomenológica, para descubrir el verdadero valor de la relación interpersonal y dar mayor importancia a la participación y espontaneidad del terapeuta en la terapia.

2.2.3 PSICOTERAPIA DE LA RELACION INTERPERSONAL (1950-1987)

Esta es la última etapa de la psicoterapia de Carl Rogers y se caracteriza por el énfasis que éste pone en la relación interpersonal, definiéndola como una terapia de "persona a persona". esto es, ahora la terapia va a tener un carácter más personal, místico y subjetivo. Carl Rogers descubre la importancia y necesidad de una intensa y humana relación interpersonal, basada en la autenticidad, espontaneidad y comunicación interpersonal. De acuerdo con esto, el proceso terapéutico se concibe como una relación experiencial entre el cliente y el terapeuta. "En mi relación con las personas he aprendido que,

en definitiva, no me resulta beneficioso comportarme como si yo fuera distinto de lo que soy” (ROGERS, C., 1961, pp.26)

En una conferencia pronunciada por Rogers el 4 de septiembre de 1950, siendo presidente de la división de psicología clínica del APA (American Psychological Association), presenta dos tipos de relación: uno más “profesional” y otro basado en una relación más humana entre dos personas, optando finalmente (influenciado por la filosofía existencial) por la segunda alternativa.

Rogers toma en cuenta el pensamiento del filósofo judío Martin Buber, quien dice que el individuo ha de ser tratado como sujeto y no como objeto y que las relaciones humanas son relaciones de sujeto a sujeto, más que de sujeto a objeto; que cada persona es un “tú” y no un “ello”. Esto es, Rogers asimila su propio concepto de la relación terapéutica a la concepción existencial de Buber.

“No soy un especialista en filosofía existencial. Conocí por primera vez la obra de Soren Kierkegaard y la de Martin Buber ante la insistencia de algunos estudiantes de teología de Chicago que trabajan conmigo. Estaban seguros de que encontraría una gran afinidad con el pensamiento de estos hombres, y no se equivocaron...”(GONDRA, J.M., 1981, pp. 184)

Es así, como la terapia de Rogers, empieza a tomar un perfil más existencial, esto puede apreciarse claramente en un artículo presentado en 1952 con el nombre de “Una formulación personal de la terapia centrada en el cliente”, en donde Rogers plantea sus experiencias en “counseling” (consejo) y psicoterapia y afirma que su pensamiento con respecto a la psicoterapia eficaz permanece en un constante cambio “A medida que ha pasado el tiempo, creo que considero al cliente cada vez menos como un objeto y más como una persona... Estoy interesado por entrar en una relación subjetiva con él” (Idem., pp. 185)

La relación terapéutica, desde esta nueva concepción es una relación entre dos personas que se encuentran a un nivel significativo y profundo, no la de una persona con un objeto, por lo que ahora, la participación del terapeuta en la misma es plena.

El cliente es capaz de experimentar de una manera libre sus sentimientos con

toda intensidad, sin preocupaciones o inhibiciones intelectuales y el terapeuta es capaz de experimentar con igual intensidad su comprensión de ese sentimiento sin ninguna preocupación respecto al rumbo que éste lo llevará, sin ningún pensamiento de diagnóstico o de análisis, sin barreras cognitivas o emocionales que le impidan sumergirse en la comprensión, lo cual lleva a una verdadera relación "yo-tú". Además el terapeuta debe proporcionar al cliente la mayor libertad y seguridad posible, que son los elementos más importantes del clima terapéutico en estos momentos.

Respecto a la seguridad, Rogers afirma que es importante para que el cliente pueda relajarse, despojarse de sus defensas y así, empezar a comunicarse consigo mismo.

La libertad muestra también una nueva concepción de la relación terapéutica en comparación con la rigidez de las concepciones anteriores. Según Rogers, se debe ofrecer al cliente la mayor libertad posible, una libertad total para: temer, amar, odiar, para desesperar, pensar y hacer lo que se desee y para lograrlo, el terapeuta debe ser antes que nada interiormente libre, sólo así podrá garantizar libertad al cliente.

La relación emocional entre el terapeuta y el cliente es otro de los aspectos importantes de la nueva concepción de la terapia. El terapeuta debe, además de aceptar al cliente, amarle con un amor cálido, lo cual es totalmente nuevo en la terapia de Rogers.

Uno de los factores que se pueden reconocer en esta nueva concepción terapéutica, es la terapia vista como un aprendizaje, por parte del cliente, de aceptación libre y plena de los sentimientos positivos de otra persona. Esto se debe a que el terapeuta se ha librado del temor de sus sentimientos transferenciales (muy distintos de la concepción psicoanalítica) con respecto al cliente y por lo tanto se da una relación emocional de compromiso afectivo entre ambos. Es el sentimiento humano que brota de una persona hacia otra, es un interés tal por la otra persona, que evita el deseo de interferir en su desarrollo. No es un amor posesivo y recíproco, sino un amor sin condiciones.

Rogers no acepta la naturaleza transferencial de tales sentimientos, dado su carácter de reciprocidad. El fenómeno es mutuo y proporcionado, mientras que la transferencia y contratransferencia son fenómenos unidireccionales y desproporcionados con respecto a la realidad de la situación.

No obstante, Rogers plantea que en el terapeuta puede presentarse el temor de que al enfrentar con libertad esos sentimientos, llegue a verse atrapado por ellos y como consecuencia adoptar una actitud "profesional", o más impersonal, pues afirma que la distancia entre el terapeuta y el cliente, así como la impersonalidad de una relación, no son favorables a una verdadera relación interpersonal, ya que la limitan.

La relación terapéutica deja a un lado su concepción objetiva e impersonal y ahora se concibe como un encuentro emocional entre dos personas diferentes. El terapeuta dispone de mayor espontaneidad interior, se compromete plenamente con la terapia y con el cliente, en resumen, se puede decir que la terapia de Rogers llega a su climax existencial.

Los efectos principales del cambio en la concepción terapéutica de Rogers son principalmente:

- La inclusión de la autenticidad y congruencia del terapeuta dentro de las condiciones del proceso terapéutico
- El descenso del intelectualismo de las etapas anteriores que llegará finalmente a la exclusión de las técnicas y conocimientos científicos, cuando se trata de determinar las condiciones necesarias y suficientes en la relación terapéutica.

Rogers establece unas condiciones terapéuticas completamente personales y subjetivas, que van de acuerdo con el carácter subjetivo de la psicoterapia, sin embargo, lo hace en términos objetivos verificables en la práctica.

Las condiciones no se refieren tanto a lo que hace el terapeuta, sino a la manera en cómo lo hace. La autenticidad de una relación plenamente humana es la condición esencial de la psicoterapia y todas las demás condiciones se subordinan a ella.

Rogers plantea una serie de condiciones necesarias para promover un cambio constructivo en la personalidad, éstas son:

- " a) que dos personas estén en contacto
- b) que el cliente se encuentre en un estado de incongruencia, vulnerabilidad o angustia

- c) que el terapeuta sea congruente en la relación con el cliente
- d) que el terapeuta experimente una consideración positiva incondicional hacia el cliente
- e) que el terapeuta experimente una comprensión empática hacia el marco de referencia interno del cliente
- f) que el cliente perciba, por lo menos en un grado mínimo las condiciones d) y e), es decir, la consideración positiva incondicional del terapeuta hacia él y la comprensión empática que el terapeuta le demuestra'' (ROGERS, C., 1978, pp.49-50)

La teoría no establece que el terapeuta deba COMUNICAR al cliente sus sentimientos de comprensión empática y consideración positiva incondicional, lo que importa realmente es que el cliente perciba la existencia de esos sentimientos en el terapeuta.

La mayor novedad con respecto a las formulaciones anteriores, la constituye la congruencia o autenticidad del terapeuta.

La terapia de Carl Rogers se vio enriquecida con su trabajo con esquizofrénicos y concluye con la afirmación de que lo más importante es la clase de encuentro personal que se logre establecer con el cliente, pues ésta será la que determine la medida en que se de una experiencia y promueva el crecimiento y desarrollo del cliente. Carl Rogers aprendió de los enfermos esquizofrénicos (por medio de sus silencios, distorsiones de la realidad y la susceptibilidad de éstos) que la terapia es un encuentro auténticamente personal y que lo más valioso de ésta es la autenticidad y sinceridad del terapeuta.

Con base en la evolución que tuvo el pensamiento de Rogers respecto a las relaciones terapéuticas a través de muchos años de estudio, investigación y aplicación de sus ideas, llegó a la conclusión de que éstas también podrían aplicarse a otros campos de la vida humana, tales como el aspecto familiar, educativo, liderazgo entre grupos, así como los conflictos y tensiones que se presentan en estos.

De acuerdo con lo anterior surge la posibilidad de aplicación del Enfoque Centrado en la Persona al campo de la educación, por lo que en el siguiente capítulo se desarrollará la aportación de Carl Rogers a este campo.

CAPITULO III

DESCRIPCION Y CARACTERISTICAS DEL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

3.1 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El núcleo de la Educación Centrada en la Persona es precisamente el aprendizaje significativo, ya que parte de la idea de que para toda persona es más importante la adquisición de experiencias nuevas, que la mera acumulación de conocimientos.

Si lo que se va a aprender cubre los problemas, necesidades e intereses de las personas, entonces se podrá asegurar que todo ese material en que ellos estén trabajando, va a formar parte de sí.

Para aclarar mejor esto, se puede tomar como ejemplo el aprendizaje de un niño pequeño, el cual es vivencial; ya que el niño aprende si el hielo es frío, la sopa caliente, el caramelo pegajoso, si le hacen caso con el llanto, etc. al estar en contacto con los objetos o hechos, percibirlos e integrarlos a sus esquemas cognitivos, esto va a quedarse muy dentro de él, debido a que es un aprendizaje basado en la experiencia de lo que ha vivido y por lo tanto va a ser muy difícil que se le olvide.

A lo que se quiere llegar, es a puntualizar que el aprendizaje importante para cada uno es el que va a obtener y se puede aplicar, el que es útil. Aprendizaje que se da con hechos, se contrasta con la realidad y se acomoda a conocimientos previos, por lo que es más fácil adquirirlo y más difícil que se pierda.

Por ejemplo: si un niño tiene el interés de andar en bicicleta, él va a ser el primero en insistir en que lo enseñen y va a ser constante en su aprendizaje hasta obtenerlo. ¿Y por qué?, porque ese aprendizaje va a formar parte de su ser y es lo que Carl Rogers llama "aprendizaje significativo".

"Al decir aprendizaje significativo, pienso en una forma de aprendizaje que es más que una mera acumulación de hechos. Es una manera de aprender que señala una diferencia (en la conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad); es un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se entretiene con cada aspecto de su existencia". (ROGERS, C., 1975, pp. 247)

Hay cuatro factores importantes para que se dé el aprendizaje significativo:

- Al aprender, ¿cuál va a ser la información o las habilidades a adquirir? Es

esencial que el contenido que se va a ofrecer al estudiante sea importante y así sea considerado por él, ya que no es suficiente que el maestro así lo crea y he aquí una de las labores del maestro-facilitador: ayudar a los estudiantes a encontrar la significatividad que tiene para cada uno de ellos la materia con la que se va a trabajar, ya que muchos maestros se limitan a dar su materia, y al que le gustó ... bien, y al que no, también. Hay que ayudar a los estudiantes a encontrar el gusto por lo que estudian.

- Se recordará que la persona no es solamente un ente biológico sino que también forman parte de él las áreas: psicológica, social y espiritual ya que es un ser que se relaciona con los demás; y mientras estas cuatro áreas se encuentren en mejores condiciones y en estrecha relación e interdependencia, más significativo será su aprendizaje.

También hay que tomar en cuenta que toda persona está en un proceso constante de cambio, no es un ser estático y por lo tanto, siempre hay algo que aprender, pero hay factores que pueden facilitar o entorpecer dicho aprendizaje.

Otro punto importante es que toda persona es única, son individuos indivisibles e irrepetibles, no hay alguien más igual a otro, aún cuando se compartan características semejantes.

- Cuando el estudiante descubre cuales son los problemas y necesidades a los que se enfrenta, entonces será más fácil para él descubrir aquel aprendizaje que desea obtener.

- No se puede dejar a un lado el medio ambiente en donde se desenvuelve, tomando en cuenta elementos como: las relaciones entre los demás estudiantes, el material didáctico, los métodos, el lugar físico, el clima y por supuesto la relación entre los estudiantes y el maestro, que apoya y alienta a sus alumnos, ya que hay otro tipo de maestros que por el contrario los ridiculiza y hasta los amenaza.

Cuando los alumnos se encuentran en un ambiente de aceptación, activo, con diversos recursos con los cuales trabajar, en vez de un ambiente monótono y pasivo, o peor aún, en una ambiente de hipocresía y burla, será más propicio para que se dé el aprendizaje significativo.

Estos cuatro factores pueden compararse, como decía Salvador Moreno,

con el proceso de la digestión:

“... el aprendizaje significativo consiste en triturar bien los alimentos, descomponerlos en sus partes químicas, hacerlos pasar al torrente sanguíneo y finalmente, incorporarlos a las células y tejidos, de modo que pasen a formar parte del propio cuerpo, manteniéndolo y dándole energía”. (MORENO,S., 1982,pp. 20)

Así pues, el contenido serían los alimentos, los cuales podrían ser muy nutritivos, más o menos nutritivos, o sin nutriente alguno. Analizando este punto, los contenidos nutritivos serán totalmente aprovechados, mientras que los no nutritivos pasarían por el organismo sin provecho alguno para éste.

Entonces se hace la pregunta: ¿Cómo debe ser un alimento para que sea asimilado y pueda pasar a ser parte del cuerpo? Para responder a esta pregunta se deben tomar en cuenta cuatro elementos:

- lo nutritivo del alimento
- cómo está funcionando el organismo
- cuáles son las necesidades del mismo
- las condiciones del medio ambiente; como el clima, el tiempo para comer, si el lugar es limpio, etc.

Ahora bien: si esto se transfiere al proceso de Educación Centrada en la Persona, quedaría de la siguiente manera:

- el tipo de información o habilidades que sean de importancia para la persona
- el estado general (físico, mental y afectivo) en que se encuentra la persona en ese momento
- las necesidades y problemas que desea resolver
- el medio ambiente en que la persona va a aprender

En una educación tradicional, el estudiante va a aprender porque tiene el interés de la calificación u otras variables. En cambio, en la Educación Centrada en la Persona el estudiante aprenderá porque así lo desea y por lo tanto, su aprovechamiento será más sustancioso, además se volverá más activo y comprometido con su aprendizaje.

Si se observan cada una de las partes que integran el aprendizaje significativo, se verá la importancia del maestro como “facilitador” del aprendizaje.

En este trabajo se va a partir de la idea de Carl Rogers cuando afirma que “no podemos enseñarle a otra persona directamente; solo podemos facilitar su aprendizaje.” (ROGERS, C., 1986, pp., 333), teniendo la seguridad de que toda persona es digna de confianza y valiosa por lo que es, con una motivación basada en su deseo de aprender y autorrealizarse. A partir de esto, Rogers propone una lista de hipótesis en relación al aprendizaje significativo.

- El hombre, por naturaleza, tiene el potencial para obtener el aprendizaje a través de la curiosidad que tiene todo ser humano desde que nace; aunque a veces esa curiosidad se ve bloqueada por el medio ambiente.

- Tomando en cuenta que la persona aprende a su manera y a su ritmo, teniendo una forma personal de percibir lo que se está aprendiendo y asimilándolo para que forme parte de él, es por lo que Rogers afirma que no se puede enseñar a otra persona en forma directa, sino facilitar su aprendizaje.

- El alumno solo va a aprender significativamente aquellas cosas que perciba como importantes o relacionadas con él mismo.

- Todo aprendizaje provoca un cambio en la persona lo cual no es, a veces, aceptado con facilidad, debido al miedo de que esa modificación de conducta pueda crear en nuestras ideas, valores, actitudes, hábitos, etc., un concepto diferente del que se tenía y por lo tanto es rechazado por la persona.

Hay que analizar que si el cambio es positivo, no debe ser rechazado aunque cause ansiedad o miedo

- La Educación Centrada en la Persona promueve que ésta desarrolle su creatividad, su autorrealización y su responsabilidad; lo cual puede ser truncado en la educación tradicional por amenazas, exámenes y castigos, que

más que desear aprender desean evitarlos y obtener una “buena” calificación.

- La práctica es una de las formas en las que se puede obtener el aprendizaje significativo ya que de esta manera él se sentirá involucrado en éste.

- Complementando lo anterior, si el estudiante se ve involucrado en su aprendizaje, entonces tendrá una responsabilidad propia con respecto al mismo.

- Al estar involucrado y ser responsable de lo que se va a aprender, dicho aprendizaje será mejor asimilado y duradero.

- Si la persona deja a un lado las calificaciones otorgadas por el maestro u otras personas y pone en primer término la evaluación propia, obtendrá su libertad, su creatividad y la confianza en sí misma.

- Para el hombre de hoy, es necesario aprender a aprender, ya que hay tantos cambios que es necesario que la persona sea observadora y aporte ideas.

Para Carl Rogers, es importante lograr que la persona sea dinámica, con iniciativa e independencia; capaz de tomar decisiones sin ser dependiente de lo que dice el maestro o los demás, con deseo de aportar sus experiencias a otros y utilizar dichas experiencias en beneficio de otros, ya que al vivir dentro de una sociedad se reconocen las aportaciones de otros y se trabaja en equipo cuando sea necesario; por lo tanto sabrá que si lo hace no es por obtener un reconocimiento de los demás sino en función de sus propias ideas.

En resumen, puede decirse que Rogers promueve el desarrollo integral de la persona.

3.2 LAS CONDICIONES Y ACTITUDES FACILITADORAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Cuando una persona se encuentra con alguien nuevo y quiere entablar una buena relación, primero debe haber una aceptación, es decir, acoger a la persona tal como es, tomando en cuenta que es un ser digno de confianza, valorando cada una de sus cualidades y aceptando sus defectos. Al mismo

tiempo que hay un encuentro cuando la persona se presenta tal como es, con ese deseo de ser aceptada y construyendo una relación verdadera sobre bases firmes, para llegar después a un entendimiento tal que la persona puede captar las experiencias y vivencias de tal forma que las sienta como propias.

Así, el maestro también debe buscar estas actitudes para facilitar el aprendizaje significativo. Los alumnos deben encontrar en el maestro a una persona auténtica, sin máscaras. “De esta manera llega a ser una persona real en su relación con sus alumnos” (ROGERS, C., 1975, pp.253), sintiéndose aceptados de manera que perciban que son aceptados por él en sus problemas, alegrías, dudas, tristezas, etc., como si fueran ellos mismos. Que sea una relación en donde la piedra angular sea la confianza.

Así como ya se habló de las actitudes, se verá que las condiciones también son importantes para que se logre el aprendizaje significativo y una de ellas es que la persona que esté en contacto real con las posibles opciones de aprendizaje que estarán relacionadas con los problemas que intervienen en la vida de esa persona.

Por ejemplo, un estudiante que va a la escuela y acredita una materia “por obligación” va a tener un aprendizaje meramente memorístico. En cambio, cuando asiste a un seminario, curso, etc. por inquietud e interés propios va a adquirir un aprendizaje significativo que podrá incorporar a aprendizajes previos y aplicarlos a situaciones prácticas.

Por eso se insiste en que lo que se va a aprender esté realmente en contacto con las necesidades de la persona.

Otra condición para facilitar el aprendizaje significativo, es el proporcionar recursos suficientes a la persona o personas que desean aprender para que logren su objetivo. Al mismo tiempo, hacer que estos recursos también sean significativos para su aprendizaje, como puede ser el acudir a bibliotecas, laboratorios, videotecas e incluso al mismo maestro. Todos estos recursos no deben ser impuestos, sino ofrecerse para que aquella persona que desee utilizarlos, le sean de gran ayuda para facilitar el aprendizaje significativo.

Para terminar este inciso se recordarán las palabras de Juan Lafarga (1982) con respecto al aprendizaje significativo “Puede el maestro condicionar, modificar, alterar y hasta inhibir algunos comportamientos del estudiante,

como podría hacerlo un experimentador en el laboratorio con animales, pero no así el impulso vital del crecimiento en los organismos vivos que es innovador y creativo en el ser humano. Este solo puede ser facilitado o bloqueado por el maestro y otras circunstancias ambientales, extinguido únicamente por la muerte.”

3.3 EL EDUCADOR COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Se puede decir, que bajo la premisa de lo que se presentó en el inciso anterior acerca de las condiciones y actitudes que facilitan el aprendizaje significativo, Carl Rogers enumera las condiciones por las cuales el maestro se convertirá más que en un instructor en un facilitador del aprendizaje significativo.

- Autenticidad o Genuinidad, es decir, que el educador deja de representar su papel para mostrarse como una persona igual que los estudiantes como todo lo que integra a un ser humano normal, como serán sus cualidades y sentimientos a la vez que sus defectos y pensamientos, “ esto significa que debe ser exactamente lo que es, y no un disfraz, un rol, una simulación” (ROGERS, C., 1975, pp.249). Se presenta como una persona en quien se puede confiar, es decir, como un amigo que los quiere ayudar a resolver sus necesidades y problemas, un ser real que puede llegar a equivocarse y a aprender de ellos.

- La Aceptación Positiva Incondicional, que es aceptar a la persona tal como es, como un ser especial y único. “No se trata de aceptar al estudiante porque sea inteligente, obediente, disciplinado, colaborador, desordenado, inquieto, etc., sino que más bien se le acepta porque es persona. Listo o tonto, rebelde u obediente, estudioso o flojo, inquieto o tranquilo, platicador o callado, el estudiante es por encima de todo eso una persona con una dignidad y valor intrínsecos a su ser persona” (MORENO, S., 1982, pp.52).

La aceptación positiva incondicional es manejada cuando el alumno es aceptado y querido por el educador como un ser diferente y único, con valores, pensamientos, sentimientos y disposición propios, con vivencias y formas de ver la vida diferentes a los de él, en sí, una persona independiente y valiosa por él mismo, tomando en cuenta su individualidad.

- La Comprensión Empática se define como el poder sentir profundamente

la experiencia de la persona como si el maestro fuera el estudiante. "Es un intento por ver las cosas a través del cristal de la otra persona para conocer cual es su percepción de la realidad del proceso educativo y cuál es el significado y la importancia que dicha realidad y proceso tienen para ella." (Idem., pp.53)

De estas tres cualidades se va a derivar la confianza entre el maestro y los estudiantes lo cual va a traer como consecuencia una relación firme y duradera.

Bien dicen que "no hay que dar el pescado, sino enseñar a pescar" y esta frase, aplicada a la vida práctica, consistiría en propiciar que las personas aprendan a buscar los medios para satisfacer sus necesidades vitales y no satisfacerlas sin que haya de su parte el menor esfuerzo ni el conocimiento acerca de dónde provinieron. En educación consiste en propiciar que en los estudiantes se despierte la necesidad de aprender y que ellos elijan sus medios de aprendizaje, de modo que éste sea vivencial y no memorístico, como ocurre cuando se les dan los conocimientos digeridos. Esto es precisamente lo que el maestro tratará de hacer con base en las funciones que tienen en un grupo centrado en la persona, que son:

- El maestro hará una invitación a los estudiantes para participar en un curso en donde serán corresponsables de los logros a obtenerse; explicándoles cuál es el fin del aprendizaje que se desea llevar a cabo, exponiendo la filosofía de la Educación Centrada en la Persona a fin de crear un ambiente adecuado para que se logre el aprendizaje significativo y sobre todo dando testimonio de esa filosofía.

- Animar al grupo para que de acuerdo a sus necesidades e inquietudes planeen y desarrollen el curso con el fin de lograr un aprendizaje significativo, comprendiendo la angustia y conflicto que todo esto pueda llegar a provocar en los estudiantes.

- Es importante que el maestro confíe en el deseo de autorrealización de los estudiantes como el motor que los va a impulsar hacia su aprendizaje, por lo que buscará los recursos necesarios para que se sientan motivados de manera intrínseca para dejar a un lado las presiones exteriores como exámenes, calificaciones, etc..

- El maestro deberá organizar y poner al alcance de los estudiantes los

recursos que puedan utilizar para su aprendizaje significativo y así tendrán la facilidad de escoger el material con el que vayan a trabajar.

- El maestro puede ofrecer su persona como un recurso más en el aprendizaje significativo; ya sea como orientador, conferencista o amigo, una persona a la que se le puede pedir una opinión y él de una manera sincera y honesta, escucha y hace su comentario tomando en cuenta a cada estudiante con sus propias características.

- Reconocerá las relaciones que se den en el grupo y las inquietudes que surjan del mismo, sin olvidar los aspectos afectivo y cognoscitivo.

- Conforme se vaya creando un ambiente de confianza, libertad, aceptación y corresponsabilidad por el curso, entonces el maestro podrá incorporarse al grupo como un elemento más de éste, estableciendo un ambiente de igualdad.

- Les hará ver a los estudiantes que sus comentarios y aportaciones son un recurso más y no una imposición. Pueden tomar lo que les sea útil y dejar a un lado lo que no lo sea.

- Ayudará a los estudiantes a sacar conclusiones de su aprendizaje significativo y al mismo tiempo les mostrará nuevos criterios para evaluar su aprendizaje.

Es importante, para que este inciso esté completo, mencionar también las funciones a desarrollar por los estudiantes, para que esa corresponsabilidad del curso marche adecuadamente, ya que ellos son, como se ha mencionado a lo largo del trabajo parte activa e importante de la Educación Centrada en la Persona, es decir:

- El aprendizaje y las metas que se desee obtener, van a ser determinadas por el estudiante.

- Cuando se desea llegar a algo, se debe elaborar un plan de trabajo, por lo que el estudiante, solo o en compañía de otros, se involucrará activamente en su elaboración; ya que a través del mismo obtendrá su aprendizaje significativo.

- Usará los recursos que le hayan sido presentados y buscará aquellos que puedan hacerle falta.

- Ningún estudiante es un ser aislado, sino forma parte de un grupo, por lo que será corresponsable de la realización de los objetivos personales y grupales, llevándolos a término por medio de su colaboración activa.

- Nadie sabe cuál es el trabajo y el aprendizaje de otros, por lo que el mismo estudiante evaluará éste y la significatividad del mismo.

A través de la descripción de estas funciones se puede palpar ese ambiente en donde todos son importantes y coeducadores, ya que todos aprenden de todos nadie educa a nadie, simplemente hay un cambio en donde los estudiantes se convierten en investigadores, dejando a un lado esa actitud pasiva a la que ya todos estaban acostumbrados.

De esta manera se plantean los elementos teórico-metodológicos del Enfoque Centrado en la Persona a partir de los cuales se desarrolló el programa educativo como una alternativa de mejorar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en la modalidad de Educación Especial, dirigido a personas con deficiencia mental moderada, presentando la aplicación del mismo a un caso, el cual se aborda en el siguiente capítulo.

CAPITULO IV

ESTUDIO DE UN CASO

4.1 JUSTIFICACION Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la educación especial, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha tenido por objetivo, durante mucho tiempo "entrenar" a la persona para que aprenda a dar determinadas respuestas ante determinados estímulos, lo que trae como consecuencia el hecho de ver a los alumnos que requieren de educación especial como seres sin voluntad, sin intereses ni motivación, por lo que es importante buscar nuevos horizontes para los maestros, que los ayuden a ser más que maestros, facilitadores del aprendizaje, tomando en cuenta que toda actitud positiva, da origen al surgimiento de elementos que, con el paso del tiempo van a obtener efectos positivos en la persona.

Según Carl Rogers, con frecuencia se limita el crecimiento y desarrollo de los sujetos educandos, lo que propicia un deficiente rendimiento. En nuestra sociedad, las personas con deficiencia mental han tenido serios problemas en cuanto a la integración de sus necesidades con sus deseos. La necesidad de ayuda, educación y comprensión es mayor que la de aquellas personas que pueden expresarse, ya que muchas personas con requerimientos de educación especial no pueden hacerlo. De ahí el énfasis que se ha dado en este tipo de educación al trabajo específico con sus necesidades particulares, desatendiendo las que tienen en común con los demás miembros de la comunidad. Además se ha descuidado el rol de conciencia que todo ser humano tiene con respecto a sus derechos y que por consecuencia también tiene el deficiente mental.

Conforme se van descubriendo y empleando nuevas metodologías que más se relacionan con las potencialidades y motivaciones genuinas del proceso de crecimiento individual y social del alumno, se está colaborando en la búsqueda de un aprendizaje que responda mejor a las necesidades de cambio y crecimiento de los alumnos.

Probablemente, la verdadera medida del progreso del hombre está en la calidad, cantidad, madurez y eficacia de su amor por los demás, con esto surge la pregunta: "¿Qué sucede cuando no se toman en cuenta las necesidades del alumno como ser humano?" A este respecto, con frecuencia se enfatiza lo negativo del ser humano; considerándolo flojo, irresponsable y sin deseos de superación; por eso hay que considerar que ante todo, cada individuo, sin importar las limitaciones que pueda tener, es una persona digna y valiosa por

sí misma y que su motivación básica está dada por una tendencia al crecimiento y a la autorrealización orientados al desarrollo de sus potencialidades como ser humano.

Todo ser humano tiene el derecho y la obligación de un constante enriquecimiento interior que provoque en él la satisfacción de un mejor desempeño de su tarea. No debe conformarse con los conocimientos que ya tiene, pensando que ya no hay más que aprender, sino por el contrario estar más conciente de la vital importancia de conocer cada vez más para ver recompensada su obra por el placer de dar a los demás lo mejor de sí mismo.

A menudo, en educación especial, se menosprecia la capacidad del deficiente mental en este sentido, limitando así su posibilidad de dar a los demás lo mejor de sí mismo, de experimentar el placer que esto representa y así, alcanzar la felicidad a la cual todos tenemos derecho.

El presente trabajo pretende, mediante la aplicación del Enfoque Centrado en la Persona a personas con deficiencia mental moderada, ofrecer una alternativa de cambio, en donde se tomen en cuenta sus necesidades, intereses e inquietudes, permitiéndoles elegir entre varias opciones sus contenidos de aprendizaje, así como los medios para obtenerlo y llevar a cabo una autoevaluación, con el fin de que las personas alcancen un mayor grado de adaptación personal, una mayor creatividad y responsabilidad de sí mismos.

La inquietud de la propuesta de cambio se debe a que por mucho tiempo se consideró a los deficientes mentales como seres sin voluntad, ni sentimientos, capaces solamente de ser "entrenados". Lo que ahora se pretende es tomarlos en cuenta como seres humanos, valiosos por sí mismos y dignos de confianza y mediante actitudes facilitadoras, propiciar el desarrollo de sus potencialidades a través del aprendizaje significativo.

De todo ello se desprende el problema eje de la presente investigación, el cual se enuncia de la siguiente forma: El deficiente mental moderado, dentro de sus limitaciones tiene la capacidad de elegir los contenidos y medios de aprendizaje de una serie de alternativas que se le proponen, así como llevar a cabo su autoevaluación.

4.2 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Ofrecer un programa alternativo de educación especial con un Enfoque Centrado en la Persona bajo la propuesta de Carl Rogers, con el fin de que una persona con deficiencia mental moderada logre de una manera participativa el máximo desarrollo de sus potencialidades, adquiriendo un aprendizaje significativo y sea capaz de llevar a cabo su autoevaluación.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Describir los elementos teórico-metodológicos del Enfoque Centrado en la Persona.

- Detectar las necesidades, intereses e inquietudes del sujeto de estudio.

- Proporcionar opciones al sujeto de estudio para que elija la alternativa o actividad de aprendizaje a desarrollar.

- Elaborar un programa (y la metodología) bajo las premisas del Enfoque Centrado en la Persona.

- Elaborar los instrumentos y material de trabajo.

- Aplicar el programa diseñado al sujeto de estudio.

- Evaluar los avances cognitivos, psicomotrices y emocionales del sujeto de estudio.

- Proporcionar los elementos para que el sujeto de estudio efectúe la autoevaluación de su aprendizaje.

4.3 HIPOTESIS Y VARIABLES

4.3.1 El deficiente mental moderado tiene la capacidad de elegir los contenidos y medios de aprendizaje de entre una serie de alternativas.

VARIABLE DEPENDIENTE: El sujeto de estudio

VARIABLE INDEPENDIENTE: La capacidad de elegir los contenidos y medios de aprendizaje.

4.3.2 El deficiente mental moderado es capaz de autoevaluar su aprendizaje.

VARIABLE DEPENDIENTE: El sujeto de estudio

VARIABLE INDEPENDIENTE: La autoevaluación de su aprendizaje.

4.3.3 El programa propuesto de la Educación Centrada en la Persona, coadyuba a desarrollar en el deficiente mental moderado la capacidad de seleccionar contenidos y medios de aprendizaje de entre varias alternativas, así como la capacidad de efectuar la autoevaluación del mismo.

VARIABLE DEPENDIENTE: El programa propuesto

VARIABLE INDEPENDIENTE: La capacidad de elección

VARIABLE INDEPENDIENTE: La autoevaluación

4.4 SUJETO DE ESTUDIO

Se trata de una paciente del sexo femenino, nacida en la ciudad de Torreón Coah.; el 16 de noviembre de 1957. Tanto en el embarazo de la madre, como en el parto todo transcurrió en forma normal y así se desarrolló hasta los 2 años de edad.

A principios de 1959, Cristy empezó con síntomas de gripe, teniendo fiebre muy alta. A pesar de estar bajo vigilancia médica, Cristy convulsionó y fué llevada en estado crítico al Sanatorio Español de dicha ciudad, en donde permaneció durante 8 días sin diagnóstico alguno.

Después de dicho término se volvió a presentar el estado convulsivo sin haberse controlado la fiebre elevada, por lo cual cayó en coma, sin que se tuviera la certeza de que sobreviviera al día siguiente. Se le practicó un exámen cefaloraquídeo que dió como diagnóstico meningitis tuberculosa por contagio, (adquirido de una asistente doméstica). Las secuelas inmediatas fueron: incapacidad para ver, sentarse, comer por sí misma e incluso para caminar.

Cristy permaneció un mes hospitalizada dentro de la misma institución en estado comatoso, habiendo sido alimentada y tratada médicamente por vía intravenosa. Así mismo tenía dificultad para respirar, teniendo que hacer uso

continuo de oxígeno y pulmomotor para extraerle las flemas que le impedían respirar con regularidad.

Fué tratada con altas dosis de estreptomina y hasta 8 meses después se le controló la fiebre alta. Al irse desinflamando las meninges, dejaron de oprimir el nervio óptico dándose inicialmente un reflejo muy pequeño en su retina, haciéndose evidente que el ojo derecho respondía mejor que el izquierdo, conforme fué recuperando la vista, empezó poco a poco a desplazarse. Al mismo tiempo fué recuperando sus facultades del habla, control de esfínteres, etc. Desde el momento en que empezó a caminar se notaron claros síntomas de hiperactividad.

A los 4 años de edad y al enviarla por primera vez a la escuela se notó que estaba muy inquieta y a pesar del empeño que la directora ponía en ella era evidente que algo no marchaba bien, pues convivía bien con sus hermanos, pero no con sus compañeros, por lo que tuvo que salir de la escuela y permanecer en casa durante algunos años.

A los 8 años, su mamá le detectó una anomalía; se desvanecía sin causa aparente y en la clínica del IMSS no tenían los aparatos adecuados para poder dar un diagnóstico. Por esta razón, en 1965 emigró con su familia a la ciudad de México, en donde se le iniciaron varios estudios en el Instituto de Neurología, posteriormente en el Hospital Infantil de México, donde le fueron practicados exhaustivos estudios neurológicos y psicológicos aproximadamente durante 5 meses, sin recetar otra cosa que un tranquilizante que no tuvo mayor efecto en Cristy.

A los 10 años fué aceptada en el Instituto Nacional de Neurología dependiente del Centro Médico Nacional, para recibir atención tanto neurológica como psicológica en donde por primera vez se dió un diagnóstico que fué retraso psicomotriz y epilepsia por secuelas de meningitis tuberculosa. La situación vivida durante todo este tiempo generó angustia y trajo como consecuencia un ambiente familiar crítico, por lo que se consideró conveniente dar un tratamiento psicológico a toda la familia tratando de ayudar a Cristy, pero por diversas situaciones no fué posible llevarlo a cabo.

Posteriormente le fué otorgada a Cristy una beca para ingresar al colegio América Mayorca (que es una escuela normal), en la cual estuvo por un lapso de 2 años, en donde hubo cierta mejoría. Debido a la suspensión de la beca,

Cristy tuvo que dejar de asistir a ésta; sin embargo, sus padres continuaron buscando una escuela adecuada para ella y que estuviera dentro de sus posibilidades económicas, por lo que un año después ingresó a una escuela de educación especial en donde se trabajaba con el sistema Montessori. Ahí aprendió a leer y a escribir. Desafortunadamente después de 2 años la escuela fué cerrada y la directora continuó trabajando con ella en su consultorio del Hospital Mocel durante algún tiempo.

A los 15 años fué transferida del Hospital de Pediatría del Centro Médico Nacional a la Clínica de Epilepsia, sin haber logrado controlar las crisis. En este tiempo recibió clases particulares en su casa mostrando buena conducta y buenas relaciones con los que le rodeaban. Sin embargo las crisis continuaban presentándose, aunque no de manera constante.

Después asistió a una escuela nocturna para adultos, permaneciendo poco tiempo en ella debido a las constantes burlas y agresiones que recibía por parte de sus compañeros.

Siendo la segunda de 4 hermanos y al empezar a entrar en la etapa de la adolescencia, comenzó a darse una separación entre ellos, ya que ahora, los intereses entre los 3 hermanos y Cristy eran diferentes, sin embargo, logró adaptarse a esta nueva situación (ver anexo 1).

En 1980, sus 2 hermanos varones terminaron la carrera de pilotos aviadores y fueron contratados por una aerolínea comercial, al mismo tiempo que su hermana ingresó a la Universidad, lo que cambió totalmente el panorama de Cristy, pues los temas de conversación en la familia eran aviones y la próxima boda de su hermana, pasando ella a un segundo término.

A partir de todo esto, su conducta empezó a cambiar, mostrándose agresiva, tanto con objetos (aventandolos y rompiendolos) como con su persona (mordiéndose el brazo, golpeándose la cabeza contra la pared o rasgándose la ropa); por lo que en 1982 fué llevada a Neurología del Hospital de la Raza, en donde al ver la gravedad de Cristy se contempló la posibilidad de practicarle la lobotomía. No obstante, antes de llegar a tal extremo, se transfirió al departamento de psiquiatría cuyo director la canalizó con el Dr. Manuel Vélez Becerra, quien había sido compañero suyo en la Facultad, para tratarla en consulta privada.

El Dr. Vélez empezó a hacer "cocteles" de diferentes medicamentos (ver anexos 2,3 y 4), logrando controlar por primera vez las crisis epilépticas, pero como su agresividad crecía fué internada en la Clínica San Rafael de la cual él era director. Cristy permaneció ahí durante 15 días y posteriormente, a los 2 meses volvió a ser internada por un mes más, lo que sirvió para determinar que su problema era de tipo conductual y no psiquiátrico, de modo que fué remitida con la doctora en Psicología Mildred Farley, quien inicialmente le dió un tratamiento conductual logrando así controlar la situación. Aunado a esto, el manejo familiar y el control farmacológico favorecieron la mejoría de Cristy. (ver anexo 5)

La Dra. Farley abrió un Centro de Educación Especial, en donde Cristy continuó trabajando. Ahí mismo ofreció varios cursos para las familias de los sujetos que asistían al Centro, con el fin de proporcionarles elementos para facilitar el manejo de estos. La familia de Cristy asistió a dichos cursos, alcanzando en poco tiempo una notable mejoría con respecto al manejo conductual de Cristy en casa. (ver anexo 6)

A partir de su ingreso al Centro de Educación Especial, se le han efectuado evaluaciones periódicas (cada 6 meses), en las que pueden apreciarse los avances que paulatinamente ha tenido tanto en el aspecto académico como emocional.

Algunos de los programas relevantes en la educación de Cristy fueron el de cuidado personal, en donde se trabajó la aceptación de sí misma, el manejo de agresión y el de tolerancia a la frustración de los cuales se obtuvieron resultados muy satisfactorios.

En la evaluación de junio de 1985 su desarrollo visomotriz se encontraba rindiendo a un nivel inferior al esperado para su edad. A pesar de percibir adecuadamente, su pobre coordinación motriz fina le dificultaba la copia correcta de figuras geométricas. Su capacidad intelectual se reportó como deficiente, por lo que sus respuestas eran poco precisas. Sin embargo, su escritura era aceptable, Cristy era capaz de realizar sumas y restas sencillas, así como

multiplicaciones de un solo dígito, pero sin recordar cuando "lleva" un número en restas complejas.

Las relaciones interpersonales de Cristy eran muy pobres, pues interactuaba

a un nivel muy concreto (ver anexo 7). Además, su labilidad emocional le causaba muchos problemas. Se observaban conductas autodestructivas (como morderse, golpearse, etc.) ante situaciones adversas, así como muy bajo nivel de tolerancia a la frustración.

En 1986, Cristy poseía ya una mejor capacidad para abstraer las características comunes de objetos conocidos, para formar conceptos verbales, para comprender situaciones de la vida cotidiana y para realizar tareas que requirieron coordinación visomotora.

En esta época, Cristy presentaba especial dificultad para resolver problemas aritméticos en forma oral, así como para analizar y sintetizar un todo en las partes que lo componen. Su memoria a corto plazo se encontraba disminuída, su nivel de tolerancia a la frustración aumentó, sin embargo continuaba presentando dificultades de integración con el resto del grupo.

Se reportó que Cristy expresaba sus sentimientos y emociones por medio de gestos exagerados de cara, mordiéndose o haciendo gestos bruscos, debido a su incapacidad para expresarlos de otra manera. Todo esto fué tratado mediante programas conductuales.

La evaluación de junio de 1988 reporta una notable mejoría, pues logró realizar con mayor facilidad sumas, restas y multiplicaciones. Su lectura de comprensión fué buena en general. Se recomendaba trabajar en caligrafía, pues su escritura no era muy buena.

En el área emocional se recomendó a los padres no admitir la manipulación, ni involucrarse en los estados de ánimo de Cristy, por presentar ambivalencia en este aspecto.

En noviembre de 1989 se mencionó como aspecto sobresaliente que en el área intelectual, Cristy logró puntuaciones bastante más elevadas (el doble) que 6 meses antes. En matemáticas y español se reportaron también resultados muy satisfactorios.

Su socialización mejoró, pues en este periodo comenzó a relacionarse, jugar y convivir con sus compañeros. aún cuando la autoagresión continuaba aunque en menor grado, ya que dejó de golpearse la cabeza y rasgarse la ropa, no así el morderse el brazo. Su tolerancia a la frustración continuó siendo baja,

sin embargo se mostraba con mayor disposición y apertura al diálogo. Cabe mencionar que de manera constante hubo comunicación entre los padres y maestros de Cristy, a través de un sistema de "control" por medio del cual había un intercambio de información de las actividades y conducta de ella tanto en la escuela como en la casa. Esto habla del apoyo y el desce de los papás de Cristy de sacarla adelante, ya que fueron constantes en el trabajo con ella en casa, el reporte que de éste se hacía en el control y en la asistencia a cursos que se impartieron en la escuela. En general tanto sus relaciones familiares como escolares mejoraron, por lo que a fines de 1989 se empezó a aplicar un enfoque más humanista, en donde Cristy comenzó a participar en forma más activa en su proceso de aprendizaje y en el control de aquellas conductas que afectaban sus relaciones interpersonales, observando un mayor control de sus impulsos y emociones, así como mayor tolerancia a la frustración, también hubo avances académicos y a partir de este momento empezó a expresar sus preferencias por determinadas actividades.

En junio de 1991 se reportó que su C.I. aumentó notablemente, lo mismo ocurrió con su percepción visual en donde alcanzó ya un nivel promedio (CP= 100).

Durante este período se trabajó intensamente en actividades relacionadas con el aprendizaje de la lecto-escritura, con el fin de facilitar su aprendizaje en todas las áreas.

En el área emocional se reportó una mayor integración psicológica, mayor control de impulsos y a sugerencia de ella misma se trabajó por medio de gráficas (que ella misma elaboró con la ayuda de su madre), para evitar hablar sola, para suavizar sus reflejos y aumentar su tolerancia a la frustración, obteniendo en general muy buenos resultados. (ver anexos 8 y 9)

Como puede observarse, paulatinamente se fué retirando el enfoque puramente conductual con respecto al manejo de Cristy, para ir tomando una postura más humanista que ha tenido repercusiones favorables en ella. Bajo estas premisas se decidió aplicar, de manera más formal el Enfoque Centrado en la Persona a su educación lo cual permitió acelerar su desarrollo cognitivo y mejorar el aspecto afectivo-actitudinal y es por esto que se elaboró un programa surgido de la inquietud de ella misma, después de ofrecerle diferentes alternativas de aprendizaje, que fueron: Mejorar el cuidado de sus objetos personales, cuidado de su aspecto personal (control de peso y cuidado

de sus uñas), mejorar el manejo del dinero y mejorar su escritura; de los cuales eligió éste último, que es el tema a trabajar en el programa antes mencionado

4.5 DISEÑO DE INVESTIGACION Y METODOLOGIA

La presente investigación se llevó a cabo con un sujeto del sexo femenino (Cristy), de 34 años de edad, con diagnóstico de deliciencia mental moderada, cuya descripción y características se detallaron en el inciso anterior.

Se trata de un estudio de caso de tipo longitudinal, ya que se tomaron en cuenta como antecedente los 3 años previos a la introducción del Enfoque Centrado en la Persona en la educación de Cristy, y los 3 años siguientes en donde se aplicó este enfoque paulatinamente hasta llegar al estado presente de la paciente.

Asimismo es un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, debido a que este enfoque no había sido aplicado a personas con deficiencia mental moderada y lo que se pretende es describir las características más sobresalientes con la finalidad de que más adelante el presente estudio pueda ser tomado como base para la realización de investigaciones posteriores, razón por la cual es considerado también como un estudio de tipo propositivo.

Este estudio es también de tipo evaluativo debido a que durante los 6 años que comprende se realizaron evaluaciones periódicas con el fin de observar los cambios que se fueron dando en Cristy en los aspectos intelectual, perceptivomotor de maduración para el aprendizaje de la lecto-escritura, académico y emocional.

A continuación se presentará la metodología que se empleó con Cristy desde junio de 1986 hasta junio de 1992.

La evaluación de junio de 1986 comprendió las áreas intelectual, emocional y académica. El área intelectual fué evaluada aplicando la escala de inteligencia revisada para el nivel escolar de David Weschler (WISC-R). Esta prueba se divide en dos partes la escala verbal y la escala de ejecución.

La escala verbal se subdivide en:

- **INFORMACION:** Comprende la cantidad de información general que la persona ha tomado de su medio ambiente

- **SEMEJANZAS:** Capacidad para ver las relaciones básicas existentes entre hechos e ideas de su medio ambiente

- **ARITMÉTICA:** Capacidad para utilizar conceptos numéricos abstractos y operaciones numéricas, así como razonamiento aritmético

- **VOCABULARIO:** Capacidad para formar conceptos verbales y utilizar el pensamiento concreto y abstracto

- **COMPRENSIÓN:** Capacidad para solucionar problemas a partir de leyes dadas

La escala de ejecución se subdivide en:

- **FIGURAS INCOMPLETAS:** Capacidad de atención visual, observaciones e identificación de características esenciales

- **ORDENACIÓN DE DIBUJOS:** Sensibilidad social y sentido común

- **DISEÑOS CON CUBOS:** Capacidad para la organización de objetos con base en la percepción visual

- **COMPOSICIÓN DE OBJETOS:** Capacidad para realizar yuxtaposiciones sencillas, así como capacidad de anticipación y planeación

- **CLAVES:** Capacidad para comprender un material nuevo presentado en un contexto asociativo

En el área emocional no se mencionaron las pruebas empleadas, pero se consultó el reporte del especialista al respecto.

Finalmente la evaluación académica se realizó con base en los registros observacionales de las actividades diarias realizadas por Cristy, encontrando que con frecuencia tendía a olvidar los conceptos que no empleaba regularmente. Se enfatizó el trabajo de comprensión del mecanismo de las sumas de llevar y restas complejas, con el fin de que la memorización pasara a un segundo plano y procurar un mayor entendimiento de dicho mecanismo.

En comentarios generales se mencionó la importancia de implementar un programa de control de peso para favorecer tanto su salud como su autoestima.

En junio de 1987 se empleó el WISC-R para evaluar el área intelectual y el test de apercepción infantil (CAT) para el área emocional, que consiste en la presentación de diez láminas que muestran diversas situaciones a partir de las cuales la persona debe narrar una historia.

La siguiente evaluación se realizó en junio de 1988, ésta comprendió las áreas intelectual, emocional y por primera vez se evaluó el área perceptomotora, empleando para ésta última el método de evaluación de la percepción visual de Marianne Frostig. Esta prueba mide los siguientes aspectos:

- **COORDINACION MOTORA DE OJOS:** Capacidad para coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o de sus partes
- **DISCERNIMIENTO DE FIGURAS:** Habilidad para discriminar el estímulo visual relevante y desechar los que no lo son
- **CONSTANCIA DE LA FORMA:** Capacidad para percibir los objetos a través de su cualidad inalterable, como puede ser color, tamaño, forma, etc.
- **POSICIÓN EN EL ESPACIO:** Habilidad para percibir la posición que tienen los objetos en el espacio en relación con el observador
- **RELACIONES ESPACIALES:** Capacidad de un observador para percibir la posición de dos o más objetos en relación consigo mismo y respecto unos de otros

El área emocional se evaluó empleando las pruebas CAT y Bender. La primera prueba fué descrita anteriormente y la prueba de Bender consiste en presentarle al sujeto nueve láminas, cada una con diferentes figuras que deberá reproducir, ésta proporciona información a cerca de algunos rasgos de la personalidad del mismo.

En el mes de junio de 1989 se aplicaron las pruebas de WISC-R, Frostig y CAT para evaluar las áreas intelectual, perceptomotora y emocional respectivamente.

La evaluación de 1990 comprendió las áreas intelectual, perceptomotora, de maduración para el aprendizaje de la lecto-escritura (evaluada por primera vez), emocional y académica. Las pruebas empleadas fueron: WISC-R, Frostig, Test ABC de Filho para las tres primeras áreas; para el área emocional

el CAT, el Bender y el Test de Casa, árbol y persona (HTP) y para el área académica, registros observacionales.

Para evaluar el área de maduración para el aprendizaje de la lecto-escritura, se utilizó el test ABC de Filho, que comprende los siguientes aspectos:

- **COORDINACIÓN VISOMOTORA:** Consiste en la copia de figuras iguales a un modelo
- **MEMORIA VISUAL:** Consiste en recordar figuras que se le mostraron con anterioridad en un cartel
- **MEMORIA MOTRIZ:** Explora también resistencia a la inversión en la copia y consiste en dibujar figuras en el aire por imitación y después dibujarlas en el papel
- **MEMORIA AUDITIVA:** Consiste en recordar una lista de palabras que se le nombró con anterioridad
- **MEMORIA LÓGICA Y ATENCIÓN GENERAL:** Consiste en la reproducción de un relato
- **PRONUNCIACIÓN:** Consiste en la reproducción de polisílabos poco usuales, tales como: familiaridad, consuetudinario, etc.
- **COORDINACIÓN MOTRIZ:** Explora atención y resistencia a la fatiga, consiste en el recorte de figuras
- **RESISTENCIA A LA FATIGA Y ATENCIÓN DIRIGIDA:** Consiste en puntear una hoja cuadrículada

En esta ocasión, para evaluar el área emocional se incluyó una prueba más, que fue el Test de Casa, árbol y persona (HTP), el cual consiste en pedir al sujeto primeramente que dibuje una casa, una vez realizado esto, deberá voltear la hoja y escribir una historia acerca de la casa que dibujó. Posteriormente en otra hoja se le pide que dibuje un árbol y después que escriba la historia, luego se le da otra hoja pidiéndole que dibuje una figura humana completa, también con su historia y finalmente se le pide que dibuje una figura humana completa, del sexo opuesto a la anterior y que narre su historia.

La evaluación académica comprendió tres áreas: matemáticas, español y ciencias.

En junio de 1991, la evaluación de Cristy abarcó las áreas intelectual, perceptomotora, de maduración para el aprendizaje de la lecto-escritura,

emocional y académica, en donde se emplearon los mismos instrumentos de medición que el año anterior. Con base en esta evaluación, se elaboraron nuevos programas académicos bajo las premisas del Enfoque Centrado en la Persona, abarcando las áreas de matemáticas, español y ciencias.

A continuación se presentan los contenidos de dichos programas:

El programa de matemáticas abarcó los siguientes temas:

- I Numeración consecutiva al 250
- II Sumas, restas y multiplicaciones
- III Seriación Numérica
- IV Unidades, decenas y centenas

Las actividades para el desarrollo de este programa comprendieron la utilización de cuentas, unión de puntos para dibujar figuras, llenar un frasco con agua, empleando un gotero y contando una a una las gotas, completar series incompletas de números, hacer planas de numeración, juegos con cartas que tienen impresas diferentes operaciones y los resultados de éstas, operaciones en recta numérica y cuadernos de trabajo con ejercicios y problemas.

En el área de español se incluyeron los siguientes temas:

- I Grafismo
- II Copia, vocabulario y dictado
- III Uso del diccionario
- IV Lectura de comprensión
- V Uso adecuado de los géneros masculino y femenino
- VI Conjugación de verbos

Los temas de esta área se trabajaron realizando ejercicios de grafismo consistentes en el trazo de figuras sencillas que fueron desde líneas hasta figuras geométricas. Se utilizaron también libros con historias cortas y amenas, diccionario y cuadernos de trabajo con ejercicios.

En ciencias se incluyeron temas como:

- I Los Sentidos
- II Aparato Respiratorio
- III Aparato Circulatorio
- IV La Independencia de México

- V La Revolución Mexicana
- VI El Medio Urbano y el Medio Rural
- VII El Trabajo en el Campo y el Trabajo en la Ciudad

El material, empleado para trabajar en los temas antes mencionados, consistió en láminas, experiencias con los sentidos (probar, oler, sentir, ver y escuchar diferentes cosas), monografías, audiovisuales, visitas al campo y a algunas fábricas y elaboración de resúmenes.

Para llevar a la práctica sus programas, se le explicó a Cristy que por ser una persona digna de confianza, participaría de manera más activa en su educación, siendo responsable de la realización de las actividades contenidas en sus programas, por lo que se le dió la opción de elegir aquéllas con las cuales trabajaría diariamente llevando registros observacionales de sus avances, aunque hubo actividades (como las visitas al campo y a las fábricas), que tuvieron que ser programadas previamente.

Después de haber tenido resultados tan alentadores con el nuevo enfoque en sus programas, en febrero de 1992 se platicó con Cristy, planteándole diferentes contenidos de aprendizaje, que fueron: mejorar el cuidado de sus objetos personales, cuidado de su aspecto personal (control de peso y cuidado de sus uñas), mejorar el manejo del dinero y mejorar su escritura. Se le pidió que pensara cuál de estos podría tener repercusiones más favorables para ella. Después de pensarlo, decidió mejorar su escritura. Al preguntarle cuáles fueron sus motivos, respondió que porque le gustaría tener comunicación por carta con su familia del norte y además para continuar ayudando a sus padres a tomar recados cuando ellos no estuvieran, ya que al mejorar su letra, sería más fácil que los demás le entendieran.

Es importante mencionar que Cristy siempre ha sido muy afectada a escribir cartas y recados para sus seres queridos.

Una vez conociendo los intereses e inquietudes de Cristy en ese momento, se procedió a detectar aquellos aspectos de maduración para el aprendizaje de la lecto-escritura que requerían estimulación y con base en dicha información se elaboró el programa que a continuación se presenta.



PROGRAMA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ESCRITURA

I PARTE

- 1.1 Iluminar dibujos grandes de contorno grueso
- 1.2 Recortar líneas rectas y curvas
- 1.3 Llenar un frasco con agua, empleando un gotero y dejando caer una a una las gotas
- 1.4 Seguir secuencias de tamaño, forma y color con cuentas
- 1.5 Ejercicios de grafismo primario
- 1.6 Evaluación (registros observacionales)

II PARTE

- 2.1 Iluminar dibujos grandes de contornos delgados
- 2.2 Dibujar figuras geométricas sencillas (cuadro, círculo y triángulo), iluminarlas y recortarlas
 - 2.3.1 Trazar figuras con su dedo en el aserrín

- 2.3.2 Repasar con el dedo letras de lija
- 2.4 Ejercicios de grafismo intermedios
- 2.5 Trazar figuras con plantillas, iluminarlas, recortarlas y pegarlas sobre un molde igual a la figura respetando contornos
- 2.6 Trazo de letras minúsculas y mayúsculas
- 2.7 Evaluación (registros observacionales)

III PARTE

- 3.1 Iluminar dibujos medianos y pequeños con contornos delgados
- 3.2 Dibujar figuras geométricas que requieren mayor precisión de movimientos (rombo, pentágono, hexágono y estrella), iluminar y recortarlas.
- 3.3 Ejercicios de grafismo avanzado
- 3.4 Copia de lecturas amenas a su elección
- 3.5 Dictado
- 3.6 Uso del diccionario (para buscar las palabras no comprendidas en la lectura)
- 3.7 Escritura de sus actividades del fin de semana
- 3.8 Escritura de recados
- 3.9 Escritura de cartas
- 3.10 Evaluación (registros observacionales)
- 3.11 Autoevaluación

4.6 ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

De acuerdo con las pruebas que le fueron aplicadas a Cristy en cada evaluación desde junio de 1986 hasta junio de 1992, se reportaron periódicamente los siguientes resultados.

En junio de 1986, en el área intelectual se reportó que Cristy poseía mejor capacidad de abstracción de características comunes de objetos conocidos, por ejemplo supo que una rueda y una pelota tienen como característica en

comun que ambas son redondas. Se reportó también una mayor capacidad para formar conceptos verbales, por ejemplo, al preguntarle “¿qué es un paraguas?”, Cristy fue capaz de responder “para que no se mojen”. Lo mismo ocurrió con su capacidad para comprender y resolver situaciones de la vida cotidiana, por ejemplo, al preguntarle “¿qué haces cuando te cortas un dedo?”, ella respondió “le aviso a mi mamá, a Marita o a Maricarmen”.

Su habilidad para resolver problemas aritméticos planteados en forma oral, presentaba una evidente dificultad. De igual manera pasó con su capacidad para analizar y sintetizar un todo en las partes que lo componen.

Con respecto al área emocional hubo una leve mejoría en su nivel de tolerancia a la frustración en relación con los errores que cometía, pues al marcarle un error, volvía de buena gana a su lugar y lo corregía tantas veces como fuera necesario; no así en su relación con sus compañeros, pues en ocasiones no toleraba que la miraran siquiera, sin que ella respondiera con muecas o mordiéndose el antebrazo, debido a su incapacidad para expresarse de otra manera.

En este periodo se observó una marcada dependencia y constante demanda de aprobación del maestro y si en algún momento no se le podía prestar atención cuando ella lo pedía se quedaba como paralizada, sin saber como solucionar la situación o reaccionaba haciendo gestos.



Cristy mostraba serias dificultades para integrarse al grupo y rara vez conversaba con sus compañeros o participaba en actividades recreativas con ellos.

En el área académica, con respecto a la lecto-escritura se informó que se introdujo la utilización de margen, fecha y título de lo que Cristy escribía, así como respetar el renglón y tamaño uniforme de la letra, pues sus textos escritos mostraban una evidente desorganización. La lectura de comprensión requería ser reforzada, lo mismo que la secuencia temporal de las lecturas.

Todos los trabajos empleados en el trabajo con Cristy durante este periodo tuvieron un enfoque predominantemente conductual, ya que se empleó el sistema de economía de fichas a fin de acumular puntos para ganar premios y el cuadro de honor.

En junio de 1987, en el área intelectual se reportó que la información tomada de su medio ambiente aumentó; por ejemplo, al preguntarle "¿quién descubrió América?", fué capaz de contestar "Cristóbal Colón". Otro aspecto relevante fué su capacidad para formar conceptos verbales, por ejemplo, al preguntarle "¿qué es apostar?", ella respondió "cuando apuestan dinero en un juego". Su capacidad para comprender y solucionar situaciones de la vida cotidiana también mejoró, por ejemplo, al preguntarle "¿qué harías si perdieras la muñeca de una amiga tuya?" ella respondió "le diría no te preocupes, yo te compro otra". Así también su capacidad para identificar características esenciales, pues aquí observó que al dibujo de un elefante le faltaba una pata.

En el área emocional se reportó que su nivel de tolerancia a la frustración mejoró ligeramente y empezaron a disminuir las muecas y berrinches, sin embargo, aún no se logró integrar y participar en actividades de grupo.

La siguiente evaluación se realizó en junio de 1988. En el área intelectual se reportó cierta dificultad para incrementar la adquisición de información tomada del medio ambiente, así como para realizar operaciones aritméticas planteadas en forma oral. Sin embargo, en general esta área se vio incrementada en comparación con la evaluación anterior.



Los resultados en el área perceptomotora (evaluada por primera vez), indicaron la necesidad de estimular su coordinación visomotora, su capacidad de discernimiento de figuras, así como la percepción de la posición de los objetos en el espacio.

En forma general se reportó cierto grado de dependencia así como inestabilidad emocional, ansiedad y depresión. También una actitud obsesivo-compulsiva, con gran rigidez en su organización. Proyectó un deseo de dominio y manipulación hacia el medio ambiente circundante. En esta época se informó que Cristy solo respondía positivamente en actividades fáciles que no implicaban mayor esfuerzo de su parte, reaccionando de manera infantil.

En este periodo, el manejo de Cristy continuó siendo básicamente conductual (economía de fichas, cuadro de honor, premios y castigos, etc.).

En el mes de junio de 1989 se reportó que Cristy en el área intelectual continuaba presentando cierta dificultad para solucionar problemas aritméticos presentados en forma oral. De igual manera presentó cierta dificultad con respecto a su capacidad para la organización de objetos con base en la percepción visual, en cuanto a sensibilidad social y sentido común.

En el área perceptomotora se reportó cierta mejoría con respecto a su capacidad para coordinar la visión con los movimientos del cuerpo.

Finalmente en el área emocional se reportó haber logrado controlar notablemente la agresividad, tanto con objetos como con su persona; una disminución considerable en la emisión de berrinches, así como un incremento en su nivel de tolerancia a la frustración.

Por primera vez se mencionó que Cristy comenzó a integrarse con sus compañeros para realizar actividades de grupo.



También fué más tolerante en el trato con los niños más pequeños y en general se mostró más paciente y dispuesta a aceptar bromas.



Esto último habla del alcance que Cristy tuvo en su nivel de madurez emocional, el cual dió la pauta para ir retirando paulatinamente el enfoque predominantemente conductual que hasta entonces había tenido e introducir poco a poco un enfoque más humanista, en el que se tomó más en cuenta su opinión, sus sentimientos e inquietudes para la programación de sus actividades.

La evaluación de junio de 1990 reportó en el área intelectual un notable avance con respecto al manejo de conceptos numéricos y a la realización de operaciones sin necesidad del uso de ábaco, lo que habla de una mayor capacidad de abstracción, incluso se reportó que sus puntuaciones aumentaron notablemente en comparación con la evaluación anterior. Esto muestra que la introducción del nuevo enfoque tuvo efectos sorprendentes en su desarrollo intelectual, ya que se le alentó, mostrándole absoluta confianza en su capacidad para realizar sus actividades. Cristy, al sentir ese apoyo, trabajó con mayor entusiasmo.

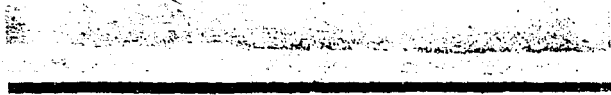
Aún cuando en el área perceptomotora continuó presentando problemas en las mismas áreas que en la evaluación anterior, obtuvo incrementos muy

significativos en las puntuaciones, siendo más evidente en su capacidad para percibir la posición de dos o más objetos en relación consigo misma y respecto unos de otros.

De acuerdo a los avances que se observaron en las evaluaciones desde 1986 hasta la presente, se consideró que Cristy poseía los elementos suficientes para trabajar en forma más intensiva y directa en el área académica con el fin de propiciar un desarrollo más integral, es decir, se daría estimulación a las áreas intelectual y perceptomotora con la intención de favorecer el área académica y consecuentemente mejorar su desarrollo general como persona, confiando en el potencial que todo ser humano posee para desarrollarse.

En maduración para el aprendizaje de la lecto-escritura los resultados indicaron que las áreas en las que Cristy se encontraba en mejores condiciones fueron: coordinación visomotora, atención dirigida y resistencia a la fatiga. De igual manera se indicó que las áreas en las que requerían mayor estimulación eran: memoria auditiva, memoria visual y comprensión general. Es pertinente mencionar el entusiasmo con que Cristy participó en la programación y realización de estas actividades, eligiendo algunas de ellas y manifestando la importancia que tenía para ella el hecho de mejorar y superarse.

En el área emocional se reportó que Cristy poseía mayor autocontrol de la agresión, es decir, mayor facilidad para controlar sus impulsos agresivos. Otro aspecto sobresaliente fué la adquisición de mayor independencia con respecto a sus padres, mostrando cierto grado de conciencia de que cuando se le castigaba era debido a la importancia de corregir aquellas actitudes que la perjudicaban. Esto indica que emocionalmente empezó a adquirir madurez como reflejo del nuevo enfoque que se introdujo en su educación y como consecuencia del apoyo y estímulo que sintió por parte de sus padres.



En general se informó que Cristy se mostró alegre, cooperadora y más interesada en trabajar en sus diferentes actividades; su atención mejoró conforme se fué involucrando en su proceso de aprendizaje y debido a su interés por aprender.





Todo esto trajo como consecuencia una mayor seguridad en si misma, lo cual se reflejó en su proceso de socialización, en donde se notaron cambios importantísimos, como fué el hecho de comunicarse más con sus compañeros, participar con ellos en juegos

y cuando no le prestaban atención por estar ocupados en ese momento, ella, sin enojarse y con tono amable les decía, “¿les puedo decir una cosa?”.

Durante este periodo fué la persona que obtuvo más veces el cuadro de honor, lo que la motivó a realizar un mayor esfuerzo, pero lo más importante fué que cuando otro compañero lo ganó, Cristy se acercó a felicitarlo con mucha alegría y en forma espontánea, lo que denota también un sentido de justicia y madurez emocional para aceptar y alegrarse de los logros de los demás.

En el aspecto académico se informó que en matemáticas su rendimiento fué bueno gracias a su esfuerzo y dedicación. Uno de los aspectos que más se le dificultó fué el manejo de unidades y decenas, sin embargo, trabajó insistentemente en esta actividad, que pasó a ser una especie de reto a superar, ya que con la libertad de elección que se le dió, pidió en varias ocasiones que se le dejaran trabajos relacionados con esta actividad.

Español fue el área preferida por Cristy y debido al interés que puso en ésta, alcanzó logros importantes. Los aspectos más sobresalientes fueron: la conjugación de verbos, las partes de la oración y lectura de comprensión. En el área de ciencias, cuyo programa comprendió temas como: seres vivos y no vivos, importancia del agua, aparatos digestivo y circulatorio, etc.; tuvo un buen aprovechamiento en general. Se le preguntó a Cristy si le gustaría explicar a sus compañeros el funcionamiento del aparato digestivo, a lo que respondió afirmativamente y con gran entusiasmo. Con ayuda de su mamá elaboró una lámina y preparó el tema. La experiencia fue muy gratificante y la motivó a participar más activamente en sus programas.

En junio de 1991 el área intelectual tuvo incrementos importantes. Como aspecto sobresaliente se encuentra su capacidad para comprender y resolver situaciones de la vida cotidiana.

En el área perceptomotora se obtuvo un logro importantísimo que consistió en alcanzar un cociente de percepción de 100, es decir, Cristy logró entrar dentro de la norma.

En maduración para el aprendizaje de la lecto-escritura se reportó un incremento en la puntuación, que situó a Cristy en un nivel medio de maduración, resaltando el trabajo intenso que ella realizó y que facilitaría el aprendizaje en las demás áreas.

En el aspecto emocional Cristy se encontraba en un momento de inestabilidad familiar, debido a problemas de trabajo de los papás, que como en toda familia, se reflejaron en casa por lo que el informe de la evaluación reportó cierta regresión con respecto a su tolerancia a la frustración y su autocontrol de agresión: (mordiéndose de nuevo el brazo) esto trajo como consecuencia que en ocasiones tuviera algunos problemas con sus compañeros, sin embargo, la relación con su maestra continuaba siendo de confianza recíproca, ya que Cristy platicaba con ella acerca de sus relaciones familiares y ésta a su vez la escuchaba y aconsejaba, lo que representó el apoyo que necesitaba en ese momento, motivo por el cual los problemas familiares no afectaron su desarrollo en las demás áreas.

Es importante señalar que a pesar de las regresiones antes mencionadas, en el área emocional, participó satisfactoriamente en diferentes eventos realizados en su escuela, como fue el caso de la SEMANA DEL NIÑO, en la que

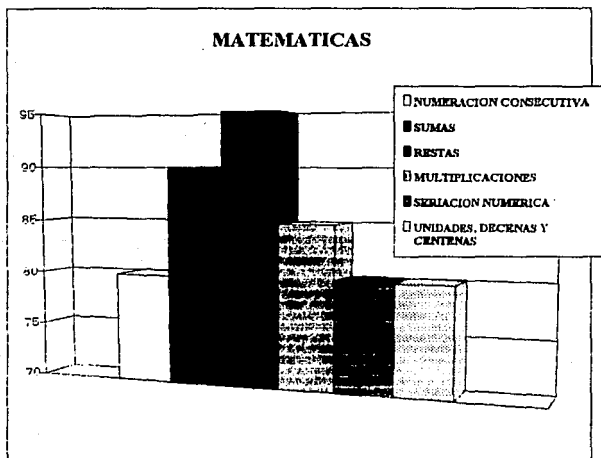
participó en concursos de pintura, canto y baile, carrera de obstáculos, buena conducta y composición libre, obteniendo el primer lugar en las dos últimas.



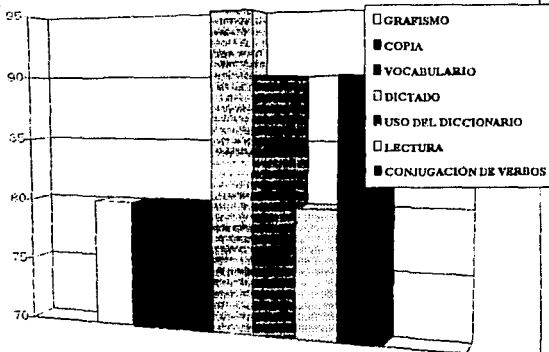
En esta ocasión el área académica fué reportada por medio de gráficas de barras en las que se pudo apreciar que en matemáticas su rendimiento fué excelente, pues los porcentajes fueron del 80% al 95% en las diferentes actividades.

Las gráficas de español mostraron porcentajes altos en general, sobresaliendo la conjugación de verbos, dictado y copia entre otras.

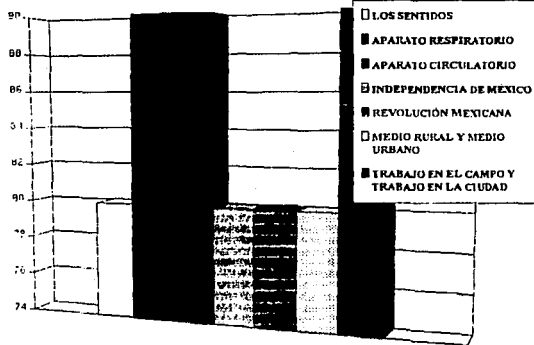
En el área de ciencias se obtuvieron también porcentajes muy altos en todas las actividades, entre las cuales sobresalen el estudio de los aparatos respiratorio y circulatorio.



ESPAÑOL



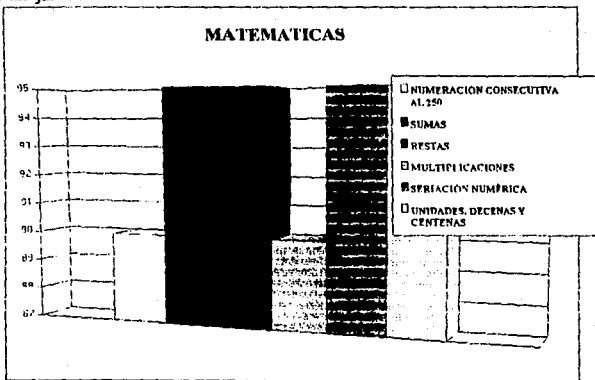
CIENCIAS

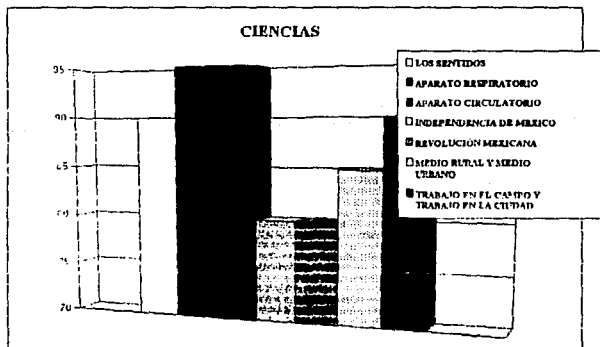
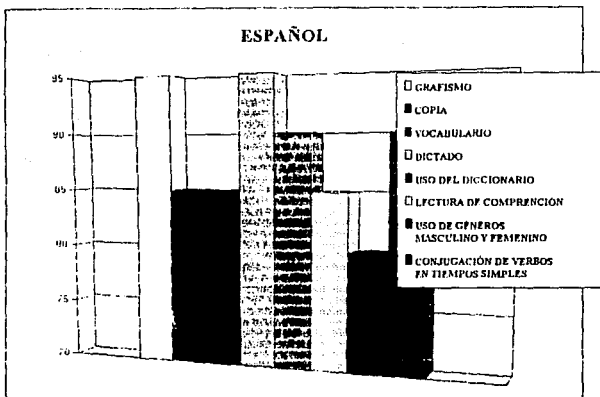


Durante este periodo, Cristy fué teniendo oportunidad de elegir algunas de sus actividades relacionadas con las áreas contenidas en sus programas, asumiendo la responsabilidad de llevarlas a cabo. Esto tuvo resultados sorprendentemente positivos en ella, ya que poco a poco los estímulos materiales fueron pasando a un segundo plano y Cristy se mostró más interesada en su trabajo por el placer de experimentar la satisfacción de un trabajo bien hecho y de poder aplicarlo a situaciones de su vida cotidiana, como fué el caso de la responsabilidad que se le asignó en casa de contestar el teléfono y anotar los recados, ya que ambos padres trabajaban. Todo esto provocó que sintiera que puede ser útil a los demás.

Habiendo observado tales adelantos en Cristy, como consecuencia de la introducción de un enfoque más humanista, se consideró que su nivel de desarrollo y maduración en general eran adecuados para la aplicación del Enfoque Centrado en la Persona. Por lo que sus programas académicos para el periodo de agosto a diciembre de 1991, fueron elaborados con base en las premisas de este enfoque, tomando en cuenta la información que proporcionó la última evaluación.

Los logros que se obtuvieron con el cambio del enfoque en los programas de Cristy fueron excelentes, no sólo a nivel académico, sino en su desarrollo personal. A continuación se presentan las gráficas de las tres áreas que se manejaron:





Como puede observarse, todos los porcentajes de Cristy van de 80% en adelante, lo que comprueba que su rendimiento fué alto y esto también se vio reflejado en las actitudes que mostró con respecto a la realización de su trabajo. Su área favorita fué español, mostrando especial preferencia por hacer ejercicios de grafismo y buscar palabras en el diccionario.

En matemáticas trabajó con buena disposición, procurando cumplir con el programa. Sin embargo, no mostró un evidente entusiasmo, por lo que fue necesario que recibiera motivación por parte de su maestra, es decir, no se negaba a realizar estas actividades, pero tampoco las solicitaba muy a menudo.

Con respecto a ciencias, Cristy trabajó con entusiasmo e incluso hacía preguntas en relación a dudas que tenía, manifestando un gusto especial por conocer su cuerpo y la manera como éste funciona. Esto lo demostró manteniendo limpios sus lentes para no dañar sus ojos y cuidando su alimentación para que ésta fuera nutritiva entre otros aspectos.

Durante este periodo, hubo adelantos en su aprendizaje y desarrollo general. Se observó mayor confianza en sí misma para expresar sus preferencias por realizar determinadas actividades y confianza en la maestra para manifestar aquéllas que no le eran agradables, aún cuando las realizó con responsabilidad, teniendo la madurez para reconocer que a pesar de que éstas no le gustaban, en algún momento podían serle de utilidad en situaciones de su vida cotidiana.

Su atención en general mejoró notablemente, de igual manera ocurrió con su tolerancia a la frustración y su capacidad para expresar mejor sus sentimientos. Aquí se vio reflejada la importancia de crear un clima de libertad y aceptación de las personas tal cual son, que facilita la adquisición de un aprendizaje significativo, pues todos los contenidos que Cristy aprendió en este periodo, se programaron tomando en cuenta sus intereses, necesidades e inquietudes, es decir, lo que para ella era realmente importante.

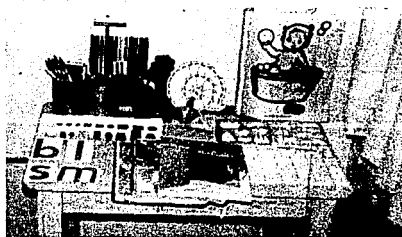
En junio de 1992 los resultados obtenidos en el área intelectual indicaron que Cristy mejoró con respecto a su capacidad para tomar información de su medio ambiente, para formar conceptos verbales y para utilizar el pensamiento concreto y abstracto; lo mismo ocurrió con su capacidad de atención visual, observación e identificación de características esenciales y en cuanto a sensibilidad social y sentido común.

En percepción visual, su cociente de percepción bajó ligeramente, esto se reflejó en su habilidad para discriminar el estímulo visual relevante y desechar los que no lo son.

En maduración para el aprendizaje de la lecto-escritura, Cristy se mantuvo en un nivel medio, sobresaliendo en memoria lógica y atención general, esto indica que su capacidad para comprender el contenido de una lectura se incrementó, lo cual repercutió favorablemente en el desempeño de las actividades contenidas en su programa de mejoramiento de la escritura, ya que se observó una mayor calidad de ejecución de dichas actividades. Es importante enfatizar que el interés genuino que Cristy mostró desde el momento en que eligió su programa aunado a los logros que paulatinamente fué experimentando, la motivaron a continuar en la búsqueda de su aprendizaje significativo.

A continuación se presentan los aspectos más sobresalientes de la evolución que Cristy tuvo en el trabajo con su programa de mejoramiento de la escritura, de acuerdo con los registros observacionales llevados a cabo.

Los ejercicios de la primera parte constituyeron un prerrequisito fundamental para la realización posterior de actividades relacionadas más directamente con la escritura.





en donde se observó que Cristy mostró una especial predilección por realizar los ejercicios de coordinación visomotora





y gradismo(ver anexos 10 y 11), pidiendo trabajar en ellos constantemente. Su habilidad para iluminar dibujos grandes de contorno grueso se vio notablemente favorecida en poco tiempo, no así con respecto al recorte de líneas curvas ya que éstas además de implicar un alto grado de dificultad para ella, no eran de su agrado. sin embargo, después de sugerirle esta actividad, la realizaba de buena gana.



Una vez transcurrido el mes que se determinó para trabajar con esta parte del programa se efectuó una evaluación informal que consistió en la realización de cada una de las actividades que comprendían esta primera parte, con el fin de observar si la calidad de ejecución alcanzada era suficiente para pasar a la segunda parte del programa. Los resultados determinaron que estaba apta para seguir adelante.

En la segunda parte, Cristy continuó mostrando especial interés por realizar ejercicios de grafismo, que ahora habían aumentado su grado de dificultad (ver anexos 12, 13 y 14).

Una de las actividades propuestas en este programa consistió en repasar con el dedo letras de lija, la cual se realizó una sola vez, debido a que Cristy ejerció demasiada presión sobre la lija, lastimándose el dedo, por lo que para trabajar este aspecto (memoria motriz y estimulación táctil) se trabajó únicamente con el trazo de figuras sobre aserrín.

Otra de las actividades preferidas por Cristy, fué el trazo de figuras con plantillas



para después iluminarlas, recortarlas y pegarlas, sobre un molde igual a la figura, aunque es importante mencionar que este ejercicio sólo se realizó hasta la etapa del recorte debido a que la calidad de ejecución era muy mala y se perdía la forma del dibujo por lo que al quererlo pegar en el molde, no coincidía, sin embargo, se debe tomar en cuenta que el tamaño de las figuras era muy pequeño y consecuentemente implicaba una coordinación motora fina mucho mayor a la que Cristy poseía en ese momento.

En esta parte se trabajó también con el trazo de letras mayúsculas y minúsculas con el fin de que Cristy percibiera la diferencia de tamaño que existe entre ambas, encontrando que al principio se le dificultó notablemente, no obstante, debido a la iniciativa que Cristy había desarrollado y sin perder de vista la meta que ella misma se había fijado logró mejorar en forma considerable en este aspecto.

Igual que en la etapa anterior, se efectuó una valoración de los avances de Cristy, comparando los trabajos que realizó durante los dos meses que duró ésta. Al observar los logros en sus trabajos se consideró pertinente pasar a la última etapa del programa.

En esta tercera y última parte Cristy se encontraba muy motivada debido a los alcances obtenidos por lo que se involucró más y trabajó en forma más comprometida y responsable.

En esta etapa del programa se trabajó directamente con la escritura, lo cual hizo que el interés de Cristy creciera.



(adicionalmente ver anexo 15) Se mostró muy contenta con la copia y dictado de cuentos de su preferencia y ver que su escritura era legible. A raíz de esto, se dió cuenta que había palabras que no conocía, por lo que se introdujo el uso del diccionario.

Poco a poco y gracias a su iniciativa Cristy fué capaz de aplicar su programa a actividades tales como hacer resúmenes de lo que había hecho el fin de semana.

Al sentir más confianza en sí misma, Cristy comenzó a manifestar la alegría y satisfacción que sentía por medio de regalar recaditos cariñosos a sus seres queridos, hasta que llegó el momento en que por fin alcanzó su meta al escribir cartas a su familia del norte.

La evaluación que se efectuó en esta tercera parte, fué precisamente a través de los recados y cartas que Cristy escribió, mostrándose satisfecha de haber logrado su objetivo (ver anexos 16 y 17).

Después del trabajo intensivo con su programa, se observaron cambios sorprendentemente positivos en Cristy, ya que mostró mayor confianza en sí misma que se vio reflejada en una mayor independencia para conducirse en general, se observó que tenía más seguridad para tomar decisiones y asumirlas con responsabilidad e incluso fué capaz de emitir juicios de valor al determinar por ella misma la calidad de sus trabajos.

Sus relaciones interpersonales mejoraron también, al lograr un mayor control de sus impulsos e incrementar su nivel de tolerancia a la frustración, por lo que su convivencia con los demás fué más agradable y altamente gratificante, incluso fué capaz de hacerse responsable de coordinar a niños más pequeños en actividades recreativas,



llegando al grado de que estos la buscaran con frecuencia para jugar con ella y hacerle caricias.



En casa, su familia observó con agrado estos cambios, pues notaron que poseía mayor iniciativa para realizar algunas actividades y que era más fácil establecer un diálogo con ella, ya que cuando se presentaban situaciones con las que Cristy no estaba de acuerdo era capaz de cuestionar y comprender razones. En términos generales puede decirse que el desarrollo integral de Cristy se vio altamente favorecido. A continuación se presentan los cuadros comparativos que muestran los avances que Cristy fue experimentando en todas las áreas.

ARFA INTELIGUAL

Prueba: WISC-R

1986

Posee mejor capacidad de abstracción de características comunes de objetos conocidos.

Tiene una mayor capacidad para formar conceptos verbales.

Aumenta su capacidad para comprender y resolver situaciones de la vida cotidiana.

- Presenta una evidente dificultad para resolver problemas aritméticos planteados en forma oral.

Su capacidad para analizar y sintetizar su lenguaje en las partes que lo componen también presentó dificultades.

1987

La información tomada de su medio ambiente aumentó.

- Su capacidad para formar conceptos verbales sobresalió.

- También mejoró su capacidad para comprender y solucionar situaciones de la vida cotidiana.

- Obtuvo una mayor capacidad para identificar características esenciales.

1988

- Se presentó cierta dificultad para incrementar la adquisición de información tomada de su medio ambiente.

- También se presentaron problemas para realizar las operaciones aritméticas planteadas en forma oral, sin embargo, esta área se vio incrementada en comparación con la evolución anterior.

1989

- Continuó presentando cierta dificultad para solucionar problemas aritméticos planteados en forma oral.

- De igual manera presentó cierta dificultad con respecto a su capacidad para la

ARFA INTELLECTUAL

Prueba: WISC-R

1990

- Hubo un notable avance con respecto al manejo de conceptos numéricos y a la realización de operaciones sin necesidad del uso del ábaco, lo que habla de una mayor capacidad de abstracción en comparación con la evaluación anterior.

1991

En general tuvo incrementos importantes, como aspecto sobresaliente se encuentra su capacidad para comprender y resolver situaciones de la vida cotidiana.

1992

- Mejoró su capacidad para tomar información de su medio ambiente.
- También se vio incrementado su capacidad para formar conceptos verbales y para utilizar el pensamiento concreto y abstracto.
- Aumentó su capacidad de atención visual, observación e identificación de características esenciales y en cuanto a sensibilidad social y sentido común.

Como se puede observar Cristy presentó durante los primeros años dificultades en su capacidad para resolver problemas aritméticos planteados en forma oral, sin embargo, en 1990, cuando se introdujo un enfoque más humanista se reportó un notable avance en este aspecto.

Siendo español el área favorita de Cristy, se puede apreciar que los aspectos relacionados con esta área en general son mencionados como sobresalientes, como en el caso de su capacidad para formar conceptos verbales.

Otro aspecto sobresaliente en la mayoría de los reportes fué su capacidad para comprender y solucionar situaciones de la vida cotidiana, observando que esta capacidad se fué incrementando paulatinamente.

En el reporte de 1987, se informó que su capacidad para tomar información de su medio ambiente fué satisfactoria y a pesar de que el siguiente año presentó cierta dificultad, en la evaluación de 1992, después de haber introducido el Enfoque Centrado en la Persona se reportó que mejoró nuevamente dicha capacidad.

ALTA PERCIPIENTOTORA

Prueba: Frostig

1986
No fue evaluado

1987
No fue evaluado

1988

- Necesidad de estimular su coordinación visomotora.
- Necesidad de estimular su capacidad de discernimiento de figuras.
- Necesidad de estimular la percepción de la posición de los objetos en el espacio.

1989

- Se encontró cierta mejora con respecto a su capacidad para coordinar la visión con los movimientos de cuerpo.

1990

A pesar de la dificultad que presenta en las mismas áreas que en la evaluación anterior, obtuvo incrementos muy significativos en las puntuaciones.

- Su capacidad para percibir la posición de dos o más objetos en relación consigo mismo y respecto unos de otros, fue más evidente.

1991

- Obtuvo un logro importantísimo que consistió en alcanzar un cociente de percepción de 100, es decir, logró entrar dentro de la norma.

1992

- En percepción visual, su cociente de percepción bajó ligeramente, esto se reflejó en su habilidad para discriminar el estímulo visual relevante y desechar los que no lo son.

Como puede observarse, esta área fué evaluada a partir de 1988, en donde se mencionó la necesidad de estimular su coordinación visomotora, su capacidad de discernimiento de figuras y su capacidad de percepción de la posición de los objetos en el espacio.

En 1989, se mencionó que seguía presentando dificultades para coordinar la visión con los movimientos de su cuerpo, es importante señalar que una de las áreas más afectadas en Cristy fué el área motora en general. Sin embargo, en 1990, se reportó que a pesar de que seguía presentando dificultad en las mismas áreas, hubo una notoria mejoría, lo que refleja el esfuerzo y constancia con que ella trabajó en este año. Estas áreas fueron mejorando hasta que en 1991, Cristy alcanzó un cociente de percepción promedio y en el año siguiente bajó ligeramente; no obstante, esta disminución fué tan pequeña que no tuvo mayores repercusiones en su desenvolvimiento.

AREA DE MADURACION PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO ESCRITURA

Primer Año de Libro

1986

No fue evaluado

1987

No fue evaluado

1988

No fue evaluado

1989

No fue evaluado

1990

Las áreas en las que se encontraban en mejores condiciones fueron: coordinación visomotora, atención dirigida y resistencia a la fatiga.

De igual manera se indicó que las áreas que requieren mayor estimulación eran: memoria auditiva, memoria visual y comprensión general.

1991

Se reportó un incremento en la puntuación, que lo situó en un nivel medio de maduración, resultado del trabajo intenso que ella realizó y que facilitaría el aprendizaje en las demás áreas.

1992

Se mantuvo en un nivel medio.

Sobresale en memoria lógica y atención general, lo que indica que su capacidad para comprender una lectura se incrementó.

Esto tuvo repercusión en su programa de mejoramiento de la escritura, ya que se observó una mayor calidad de ejecución de dichas actividades.

Esta área fue evaluada por primera vez a partir de 1990, en donde se informó que los aspectos que se encontraban en mejores condiciones eran coordinación visomotora, atención dirigida y resistencia a la fatiga y que aquellos que requerían mayor estimulación fueron memoria auditiva, visual y comprensión general.

En el siguiente año la evaluación reportó un incremento en general, que la situó en un nivel medio de maduración. esto fue el resultado del constante empeño que Cristy puso en su trabajo y que permitió mantener su nivel de maduración en 1992, lo cual favoreció el trabajo en su programa de mejoramiento de la escritura, ya que las actividades contenidas en esta área, como su nombre lo dice, son una preparación muy importante para facilitar la adquisición de aprendizaje en el área académica, principalmente (para efectos del presente estudio de caso) en lo que respecta a escritura.

AREA ACADEMICA
REGISTROS OBSERVACIONALES

1986

- En este año se evaluó únicamente la materia de español.
- Se reportó la necesidad de reforzar su escritura y su lectura.

1987

No fué evaluada

1988

No fué evaluada

1989

No fué evaluada

1990

MATEMATICAS

- Su rendimiento fué bueno gracias a su esfuerzo y dedicación.
- Uno de los aspectos que más se le dificultó fue el manejo de unidades y decenas, sin embargo, trabajó insistentemente en esta actividad que pasó a ser una especie de reto a superar.

ESPAÑOL

- Fué su área preferida.
- Debido a su interés, alcanzó logros importantes.
- Los aspectos más sobresalientes fueron: la conjugación de verbos, las partes de la oración y la lectura de comprensión.

Ciencias

- Tuvo un buen aprovechamiento en general.
- Expuso el tema del aparato digestivo a sus compañeros, lo cual fué muy gratificante y lo motivó para participar más activamente en sus programas.

AREA ACADÉMICA
REGISTROS OBSERVACIONALES

JUNIO 1991

MATEMÁTICAS

- Su rendimiento fue excelente, pues los porcentajes fueron del 80% al 95% en las diferentes actividades.
- Los más sobresalientes fueron sumas y restas.

ESPAÑOL

- También hubo porcentajes altos en general, sobresaliendo la conjugación de verbos, dictado y copia entre otras.

CIENCIAS

- Aquí también obtuvo porcentajes altos en todas las actividades, en donde sobresalen el estudio de los aparatos respiratorio y circulatorio.

DICIEMBRE 1991

MATEMÁTICAS

- Su rendimiento fue excelente.
- Sobresalió en sumas y restas.

ESPAÑOL

- Su aprovechamiento fue excelente.
- Las actividades en las que sobresalió fueron: grafismo y dictado.

CIENCIAS

- Los porcentajes en todas las actividades fueron del 80% en adelante.

1992

- En esta evaluación solo se tomó en cuenta la evolución que tuvo en su programa para el mejoramiento de la escritura, siendo esto muy significativo.
- Mostró especial predilección por los ejercicios de grafismo durante el desarrollo del programa.
- Estuvo muy involucrada en el programa y trabajó en forma más comprometida y responsable.
- También se tomó en cuenta la autoevaluación, en donde fue capaz de emitir juicios de valor al determinar por ella misma la calidad de sus trabajos.
- Su desarrollo integral se vio altamente favorecido.

En 1986, al igual que en los demás años, su evaluación fué por medio de registros observacionales; comprendiendo únicamente la materia de español, en donde se reportó la necesidad de reforzar su escritura y su lectura. Después de este año no se volvió a evaluar esta área sino hasta 1990, la cual comprendió tres materias: matemáticas, español y ciencias. Estas fueron evaluadas en junio de 1990 y en junio y diciembre de 1991.

En la materia de matemáticas se puede observar la dificultad que presentó durante el primer año y el excelente rendimiento que alcanzó en el siguiente, obteniendo aún mejores resultados en la evaluación de diciembre, sobresaliendo en sumas y restas.

En ciencias se menciona un buen aprovechamiento en general, reportando la participación activa y entusiasta de Cristy en esta materia, siendo la evaluación de diciembre la más satisfactoria.

En las evaluaciones de junio de 1990 y junio de 1991, en la materia de español se reportó como aspecto sobresaliente la conjugación de verbos, obteniendo aún mejores resultados en diciembre de 1991, destacando en grafismo y dictado.

En la evaluación de 1992, se tomaron en cuenta específicamente aquéllos aspectos relacionados con su programa de mejoramiento de la escritura, en donde se reportó un desarrollo altamente satisfactorio, llegando al grado de lograr una autoevaluación cualitativa de su trabajo.

AREA EMOCIONAL

1986

Pruebas: no se mencionaron las test, pero se consultó el reporte del especialista.

- Leve mejoría en su nivel de tolerancia a la frustración en relación con los errores que cometía.
- Marcada dependencia y constante demanda de aprobación del maestro.
- Dificultad para integrarse al grupo, conversar con sus compañeros y para participar en actividades recreativas con ellos; reaccionando con muecas o mordiéndose el antebrazo.
- Incapacidad para resolver situaciones al no ser entendido por la maestra, quedando como paralizado.

1987

Prueba: CAT.

- Su nivel de tolerancia a la frustración mejoró ligeramente.
- Esperaron a disminuir las muecas y los berrinches.
- Aún no se logró integrar y participar en actividades de grupo.

1988

Pruebas: CAT y Bender

- Dependencia e inestabilidad emocional, ansiedad y depresión.
- Actitud obsesivo-compulsiva, con gran rigidez en su organización.
- Proyectó un deseo de dominio y manipulación hacia el medio ambiente circundante.
- Se informó que solo respondió positivamente en actividades fáciles que no implicaban mayor esfuerzo de su parte, reaccionando de manera infantil.

1989

Prueba: CAT

- Logró controlar notablemente la agresividad, tanto en objetos como en su persona.
- Disminución considerable en la emisión de berrinches, así como un incremento en su nivel de tolerancia a la frustración.
- Por primera vez se menciona que comienza a integrarse con sus compañeros para realizar actividades de grupo.
- Fue más tolerante en el trato con los niños más pequeños y en general se mostró más paciente y dispuesto a aceptar bromas; lo cual habla del alcance que logró en su nivel de madurez emocional.

AREA EMOCIONAL

1990

Pruebas: CAT, Bender y HIP

- Mayor autocontrol de la agresión.
- Mayor adquisición de independencia con respecto a sus padres, mostrando cierto grado de conciencia de que cuando se le castigaba, era debido a la importancia de corregir aquellas actitudes que le perjudicaban. Esto indica la madurez emocional que empezó a adquirir como reflejo del nuevo enfoque que se introdujo en su educación.
- En general se informó que se mostró alegre, cooperadora y más interesada en trabajar en sus diferentes actividades.
- Su atención mejoró conforme se fue involucrando en su aprendizaje y en su interés por aprender.

1991

Pruebas: CAT, Bender y HIP

- Se encontraba en un momento de inestabilidad familiar, por lo que la evolución reportó cierta regresión con respecto a su tolerancia a la frustración y su autocontrol de agresión.
- Como consecuencia de lo anterior, ocasionó que tuviera algunos problemas con sus compañeros.
- La relación con su maestra continuaba siendo de confianza recíproca, por lo que los problemas familiares no afectaron su desarrollo en los demás áreas.
- A pesar de la regresión, participó satisfactoriamente en diferentes eventos realizados en su escuela, como fue la semana del niño.

1992

Pruebas: CAT, Bender y HIP

- Mayor confianza en sí misma, reflejada en una mayor independencia para conducirse en general.
- Más seguridad para tomar decisiones y asumirlas con responsabilidad.
- Capacidad para emitir juicios de valor
- Mayor control de sus impulsos e incremento de su tolerancia a la frustración.
- Se desarrolló cierta capacidad para coordinar a niños pequeños en actividades recreativas, a tal grado que estos lo buscaban.

En los dos primeros años, su tolerancia a la frustración mejoró ligeramente y en 1989 se reportó un incremento notable continuando así hasta que en 1991, debido a problemas familiares se reportó cierta regresión, sin embargo, en el siguiente año, como reflejo del Enfoque Centrado en la Persona, se informó que hubo una notable mejoría en este aspecto.

En las primeras evaluaciones se mencionó una marcada dependencia, la cual fué superada en 1990, al introducir un enfoque más humanista y después de la aplicación directa del Enfoque Centrado en la Persona se reportó que poseía mayor confianza en sí misma, la cual se vió reflejada en una mayor independencia para conducirse en general.

Inicialmente Cristy presentaba serios problemas para integrarse al grupo. A partir de 1989, se mencionó que por primera vez comenzó a integrarse en actividades de grupo, lo cual fué mejorando hasta que en 1992 se reportó que sus relaciones interpersonales mejoraron notablemente e incluso desarrolló cierta capacidad para coordinar a niños pequeños en actividades recreativas.

INFORME PSICOLOGICO.

Junio 86

Cristy es una persona trabajadora y constante. Una vez que se le asigna una tarea permanece haciendola hasta terminarla sin ningún momento de interrupción.

Su nivel de tolerancia a la distracción es más alto por lo que a veces con solo marcar su error, vuelve a su lugar y lo corrige tantas veces sea necesario.

Es muy dependiente y busca la aprobación del maestro permanentemente. Sus comentarios sobre lo que trae de luch es una manera de buscar aprobación.

Si en algún momento alguien no puede prestarle atención queda como paralizada, no puede resolver por sí misma la situación de continuar sola cuando logicamente esto es posible.

Tiene dificultades de integración con el resto del grupo.

Rara vez conversa con sus compañeros.

No se integra a los juegos en la hora del luch.

Expresa mucho sus emociones y sentimientos a travez de los gestos exagerados de cara y a veces mordiendose ó con gestos bruscos.

Esto corresponde a una incapacidad de expresar sus sentimientos de otra manera.

Su capacidad de conceptualización y expresión verbal (oral y escrita) ha mejorado mucho pero habría que seguir trabajando mucho sobre esto.

Todo se hizo a través de juegos con lo cual Cristy logró tener muchos elementos para su desarrollo que se reflejan en el Aprendizaje y en las actividades de la vida diaria.

Otra área fue la Socialización, donde a la hora de recreo o en algún espacio en la clase se le impulsaba a Cristy a ser tolerante y sociable para con los demás, lo cual obtuvimos resultados positivos.

OBSERVACIONES GENERALES

A lo largo de éstos meses se ha observado que Cristy es muy cariñosa y solicitante de cariño y de palabras de halago. Es muy trabajadora y emprendedora de sus actividades. No acepta el castigo sin una explicación, pero una vez dada lo acepta y lo corrige.

Es poco tolerante a la frustración y al mal trato, pero que se le puede manejar a través de la indiferencia y del trato cariñoso.

Ha desarrollado la capacidad de ser social pues al principio no aceptaba "jugar" o convivir con los niños, pero a través de "juegos" educativos lo ha aceptado e incluso ella misma les pide jugar. También, cuando le hacen "algo" no hace berrinche sino que avisa para que uno solucione la situación, salvo algunas (muy escasas) veces que si hace berrinche, pero se logró controlarla.

Así mismo se ha notado muy efectiva con sus compañeros - pues llega y los saluda de mano, o cuando ella llega primero - y después algún compañero ella es la primera en saludarlo.

Le encanta hacer ejercicios de Grafismo los cuales le han ayudado a su coordinación visomotora y al mejoramiento de la letra; también le fascina iluminar y las clases de Psicomotricidad.

RESULTADOS:

En el área Intelectual se utilizó la escala de Inteligencia, revisada para el Nivel Escolar de David Weschler, la cual se divide en 2 escalas.

En la escala verbal Cristy obtuvo 22 puntos, que corresponde a un C.I. de 66, abajo de la Norma.

En la escala de ejecución obtuvo 28 puntos, que corresponde a un C.I. de 66, abajo de la norma.

En la escala total obtuvo 50 puntos que corresponde a un C.I. de 67, abajo de la norma.

Se pudo observar que en algunas áreas de esta prueba Cristy contestó correctamente todos los reactivos, por ejemplo, en composición de objetos y en ordenación de dibujos. Pero también hay áreas que aún sigue con algunas dificultades.

Si se compara esta evaluación con la anterior, se ve que Cristy va alcanzando mejor puntuación gracias a su esfuerzo y a su empeño en su trabajo.

Evaluación anterior	Evaluación actual.
Escala Verbal C.I. 65	C.I. 66
Escala Ejecución C.I. 70	C.I. 71
Escala Total C.I. 65	C.I. 67

Como se puede ver su Coeficiente de Inteligencia va aumentando en cada evaluación pues su educación es frecuente y consistente.

En el área Perceptomotora se utilizó el método de Evaluación de la Percepción Visual de Marianne Frostig. Tanto en la presente evaluación como en la anterior Cristy alcanzó un Cociente de Percepción de 100, lo cual representa estar dentro del Promedio.

CONCLUSIONES

A través de los años, la Educación Especial ha ido cambiando. En un inicio tuvo un enfoque 100% médico, por lo que se atendía a las personas con deficiencia mental estrictamente en relación a los desórdenes fisiológicos que presentaban. Más adelante, hubo estudiosos que se interesaron por mejorar la calidad de vida de estas personas y aportaron técnicas de estimulación de los sentidos, cuyo fin era mejorar su desarrollo general.

Posteriormente, aparecieron las pruebas de inteligencia, que contribuyeron en la detección de la deficiencia mental; éstas, básicamente se empleaban para determinar cuál era su repertorio de conductas o habilidades y en cuáles debían ser "entrenadas" para su adquisición, sin importar sus sentimientos, ni el valor que todo ser humano tiene por sí mismo.

Conforme la ciencia ha ido avanzando, se ha ido reconociendo la parte afectiva de éstas personas y aunque con limitaciones, se les ha concedido un lugar dentro de la sociedad, pero esto ha sido parte de un proceso de evolución de la sociedad en general, hasta llegar a aportaciones tan importantes como la del doctor Reuven Feuerstein con su Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) que pretende cambiar y mejorar la estructura cognitiva de las personas con problemas de aprendizaje y rendimiento, con el fin de que se conviertan en seres pensantes independientes.

Otro aporte muy importante y bajo las premisas del cual se llevó a cabo la presente investigación, es el de Carl Rogers, quien con su Enfoque Centrado en la Persona resalta el valor que todo ser humano tiene por sí mismo, confiando en su potencial para obtener el aprendizaje a través de la curiosidad innata que todos poseemos, tomando en cuenta que todo ser humano es único e irrepetible y por lo tanto aprende a su manera y a su ritmo, teniendo una

forma personal de percibir lo que aprende y asimilarlo para que llegue a formar parte de sí. debido al interés particular que para cada uno tiene el aprendizaje. Rogers afirma que no se puede enseñar directamente a otra persona, sino facilitar su aprendizaje y para que éste sea significativo, es necesario que la persona lo perciba como algo importante y relacionado consigo misma.

Cristy, el sujeto de estudio en la presente investigación, ha experimentado a lo largo de su vida, cambios evolutivos muy similares a los que se han dado en Educación Especial, pues en un inicio tuvo atención básicamente médica. Posteriormente ingresó en una escuela Montessori, en donde aprendió a leer, escribir y a contar, mediante una filosofía basada principalmente en la estimulación de los sentidos, sin embargo, más adelante hubo serios problemas con respecto a su conducta, que entorpecieron los intentos que su familia hizo para que continuara recibiendo educación. Después de ser sometida a varios estudios y de ver a diferentes especialistas, se llegó a la conclusión de que su problema requería un manejo de tipo conductual. Esto fué algo muy importante en su vida, pues la agresión hacia los objetos y autoagresión, complicaban cada vez más la situación. Por fin, mediante un excelente programa conductual elaborado en su escuela y un entrenamiento adecuado a sus padres, se logró superar poco a poco esta etapa, para dar paso paulatinamente a la introducción de un enfoque más humanista, en el cual se empezó a confiar en ella como persona tendiente al crecimiento, hasta que finalmente se llegó a una aplicación más directa del Enfoque Centrado en la Persona, que permitió facilitar su desarrollo integral, ya que todas las áreas se vieron favorecidas. Esto fué evidente en su desenvolvimiento en general, pues sus relaciones familiares mejoraron, Cristy adquirió mayor confianza en sí misma, se mostró más participativa e interesada en su aprendizaje, llegó

a alcanzar la madurez para tomar decisiones y asumirlas con responsabilidad, además su proceso de socialización se aceleró en forma notable.

Su participación en el programa para el mejoramiento de la escritura fué total y comprometida, pues de acuerdo con los factores que intervienen en la adquisición de un aprendizaje significativo, ella fué capaz de elegir el contenido de aprendizaje que consideró importante y útil. Debido a que se encontraba muy motivada, trabajó con entusiasmo y fué muy constante. Su necesidad de tener una mejor comunicación por carta con sus familiares y mandar recaditos que todos pudieran entender fué un aliciente muy importante para ella.

Se procuró rodear a Cristy de un entorno de libertad, confianza, aceptación y comprensión, alentándola mediante el reconocimiento de sus logros.

El hecho de haber provisto a Cristy de las condiciones necesarias para favorecer su aprendizaje significativo, se vió reflejado en una mayor calidad de ejecución en las actividades relacionadas con su programa y en general en otras actividades, tanto académicas, como sociales, manifestando la alegría de sentirse útil a los demás; llegando incluso al punto de efectuar una autoevaluación de su aprendizaje, no desde el punto de vista cuantitativo, pero si cualitativo, lo cual implica la elaboración de juicios de valor, en donde ella misma fué capaz de determinar si estaba satisfecha con su trabajo o si pensaba que éste requería redoblar esfuerzos.

Todo lo anterior permite afirmar que la aplicación del Enfoque Centrado en la Persona a la educación de Cristy, efectivamente propició una mejor adaptación a su medio ambiente.

Cabe mencionar que en su momento, el enfoque conductual que tuvo su educación, jugó un papel muy importante como parte de un proceso evolutivo, que la preparó para la aplicación de un enfoque más humanista, hasta llegar al Enfoque Centrado en la Persona.

Los objetivos de la presente investigación se lograron, pues se describieron los elementos teórico-metodológicos del Enfoque Centrado en la Persona, se detectaron las necesidades, intereses e inquietudes de Cristy y se le proporcionaron diferentes opciones de aprendizaje, de entre las cuales ella eligió la que consideró más útil e importante. Posteriormente se elaboró el programa y la metodología de éste, con base en las premisas del Enfoque Centrado en la Persona, se le proporcionaron diferentes instrumentos y materiales de trabajo, relacionados con su programa, mismo que se desarrolló durante cinco meses, a través de los cuales se fueron tomando registros observacionales que sirvieron para efectuar la evaluación de sus avances cognitivos, psicomotrices y emocionales. Finalmente se logró proporcionar los elementos suficientes para facilitar la realización de una autoevaluación de su aprendizaje por parte de Cristy.

A través de todo esto, se vieron comprobadas las hipótesis, pues se observó que Cristy fué capaz de elegir sus contenidos y medios de aprendizaje de entre una serie de alternativas, así como de efectuar una autoevaluación de su aprendizaje que, como ya se mencionó, no fué cuantitativa, pero sí cualitativa, lo cual es muy significativo, ya que implica la elaboración de juicios de valor y esto habla de un nivel de madurez neurológica, emocional, etc.

Finalmente, se puede afirmar que el programa propuesto mediante la aplicación del Enfoque Centrado en la Persona a una persona con deficiencia

mental moderada, coadyubó a desarrollar en ésta la capacidad de seleccionar contenidos y medios de aprendizaje de entre varias alternativas, así como la capacidad de efectuar la autoevaluación del mismo.

Todo cambia, nada es estático, así ocurre con las personas y Cristy no es la excepción.

Siendo ella y en general todas las personas con deficiencia mental, seres ávidos de cariño, de ser reconocidos y escuchados como seres humanos, con un lugar dentro de la sociedad a la que pertenecen, de que se les brinde confianza y la oportunidad de demostrarse y demostrar que pueden aportar algo de sí, en la medida en que estas necesidades sean satisfechas, serán capaces de corresponder y de alcanzar logros inimaginables.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Durante la realización de la presente investigación se encontraron algunas limitaciones, como fué el hecho de que las evaluaciones que se efectuaron periódicamente (y que fueron tomadas en consideración como antecedente del proceso evolutivo de Cristy) fueron realizadas por diferentes personas, por lo tanto, en algunos reportes se proporciona mayor información que en otros y de acuerdo a diferentes criterios.

Los resultados de la aplicación del programa propuesto en la presente investigación a otros sujetos, pueden variar dependiendo de algunas condiciones externas, como son las actitudes del maestro-facilitador del aprendizaje, ya que éstas propician u obstaculizan la adquisición de un aprendizaje significativo. El medio ambiente familiar es otro aspecto fundamental que debe cuidarse, para que haya congruencia y reciba apoyo tanto en la escuela, como en casa, ya que como se mencionó, las personas con deficiencia mental son seres muy sensibles emocionalmente hablando. Es determinante la confianza que se tenga en el potencial de crecimiento de la persona, ya que ésta es una condición primordial para que se dé el aprendizaje significativo.

Así como se menciona en los postulados del Enfoque Centrado en la Persona, cada uno tiene su propia manera y su propio ritmo de aprendizaje, ya que todo ser es único e irrepensible y los resultados también pueden variar en función de estos aspectos.

**SUGERENCIAS DE NUEVAS LINEAS DE
INVESTIGACIÓN**

Debido a que la aplicación del programa con base en las premisas del Enfoque Centrado en la Persona resultó ser una experiencia altamente gratificante, se sugieren otras alternativas para realizar investigaciones posteriores.

La primera alternativa consiste en la realización de un estudio comparativo de la aplicación de un programa con base en el Enfoque Centrado en la Persona y otro con base en el Enfoque Conductual, a sujetos con requerimientos de educación especial, con el fin de observar cuál de éstos proporciona resultados más satisfactorios para el desarrollo de estas personas.

Otra alternativa interesante es la elaboración de un programa dirigido a padres de familia interesados en aplicar el Enfoque Centrado en la Persona en la educación de sus hijos con deficiencia mental moderada en el hogar.

Una alternativa más sería la elaboración de un programa dirigido a padres de niños "normales", con el Enfoque Centrado en la Persona, para su aplicación en el hogar.

Otra sugerencia consiste en realizar una investigación, empleando dos muestras iguales de niños del mismo nivel escolar y socioeconómico, con el fin de aplicar a una de ellas un programa mediante las premisas del Enfoque Centrado en la Persona y a la otra, un programa con un enfoque tradicional que comprenda el mismo contenido de aprendizaje y realizar una comparación de los resultados en ambos casos.

ANEXOS



ANEXO 1

CONSULTORIO:
TONALA 112 DESP. 201
COL. ROMA SUR

Dr. Manuel Vitez Becerra
PSICUATRA - PSICOANALISTA

CONSULTA:
PREVIA CITA
TEL. 504-10-57

S. S. A. 38262

REG. PROF. 227101

Alejandro: La Srta. M^{re} Cristina
presenta un síndrome cerebeloso por
intoxicación de Hidantoínas. Por tal motivo
se le cambió a Clonazepa para (Rivotril 1-0-1
con lo cual se ha logrado un control
adecuado.

Saludos.

Esquema
Terapéutico:

Rivotril 2	1-0-1
Aloprique	1/2-0-1/2 ←
Mysoline	1-1-1
Clonazepa 400	2-1-1

CLINICA SA. JAVIER

Insurgentes Sur No. 4177

Teléfono 573-42-6

ANEXO 2

CONSULTORIO:
13NALANIZ DESP. 201
COL. ROMA SUR

Dr. Manuel Vélaz Becerra
PSIQUIATRA-PSICOANALISTA
S. S. A. 38262 REG. PROF. 227101

CONSULTA:
PREVIA CITA
TEL. 584-10-57

1) Clonazepam tabs. 3 mgts

funcion 1-2-1

2) Clonazepam tabs. 3 mgts

funcion 2-1-1

3) Adaptol tabs. (Tabl. Paroxetina)

funcion 0-0-1/2.

4) Clonazepam tabs. 3 mgts

funcion 0-0-1

CLINICA SAN RAFAEL

17 San Rafael
Insurgentes Sur. No. 4127



Teléfono 573-42-66

ANEXO 3

CONSULTORIO:
TONALAHUE DESP. 201
CDL. ROMA SUR

Dr. Manuel Vilez Becetta
PSQUIATRA-PSICOANALISTA

S. S. A. 38862

REG. PROF. 227101

CONSULTA:
PREVIA CITA
TEL. 584-10-57

- a) Atenprometina 1 comprimido
Tomas 2-2-1
- b) Rivotril 2 ugs.
Tomas 1-2-1
- c) Cedexis 2 tabs.
Tomas 0-0-1/2
- d) Mysoline tabs.
Tomas 0-0-1

CLINICA SAN RAFAEL

Intergante Sur No. 4177

Teléfono 523-42-66

ANEXO 4

Clinica "San Rafael"

AV. INSURGENTES SUR 4171

TEL. 973-42-66

TLALPÁN 22, D. F.

INFORME SOBRE LA SRITA. MARI CRISTINA



La paciente ingresó a ésta Clínica el día 16 de Abril de 1982 por presentar: disminución de la inteligencia, disritmia cerebral y crisis de agresividad indiscriminada y de autolesiones.

La disritmia cerebral se encontraba controlada con 750 mgs de primidona y 300 de hidantoínas. Se le agregaron 1,600 mgs de ácido valproico con dos finalidades: ayudarle a controlar los problemas de disritmia y para incidir sobre sus crisis de agresividad. Por las noches se le dieron 25 mgs de levopromazina. Evolucionó favorablemente, sin llegar a ser óptima la mejoría. Se le descubrió un síndrome depresivo por lo que se le adicionaron 75 mgs de maprotilina con lo cual la mejoría se hizo más evidente.

Posteriormente se diseñó un programa de orientación para los padres de la paciente con el objeto de dar a conocer el trato que sería más conveniente para Cristina.

En dicho programa se plantea la idea de un manejo conductual para modificar aquellos comportamientos que la paciente presenta. Se empezó a trabajar durante su internamiento con tal esquema obteniéndose resultados muy positivos. Se tratará de continuar con un manejo similar una vez sea dada de alta, el cual se verá favorecido con asistencia a una escuela de Educación Especial, el manejo familiar y el control farmacológico, aunado a las indicaciones de tipo psicológico que vayan siendo pertinentes en el caso.

DR. MONICA RIVERA D.

ATENTAMENTE.

JEFE DE SERVICIO..

ANEXO 5



ANEXO 6



centro de investigación en psicología
clínica y educación especial

otorga
la presente constancia de asistencia

a la pareja Cristina y Carlos

en el seminario Enfrentando a Padres "Vistos Supuestos"

méxico, a 19 de Agosto de 1985

director(a) Mildred Parley ponente

ANEXO 7

Abril de 91

	28	29	30	1	2	3	4	5
Engañar a los otros	✓	x	x	x	✓	✓	x	x
Comer sin	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
De inventar cosas arribas, ni a fuer	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Trastese temprano	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Contarse con tanta	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	✓
Contarse con tumbos	x	x	x	✓	✓	✓	✓	✓
De hacerse las uñas	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	x
De hacerse cosas coninas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
De hacerse el pelo rápido	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓
De usar mano pa' el higiénico	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓
De usar su cuerpo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
De usar dinero ni regalos	x	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓
De usar su ropa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
De dormir cosas en la mano	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
De interrumpir las conversaciones	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓
De pedir cuando vamos de visita	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓
De oír música tan fuerte	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓
De escupir en la alfombra	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	x
De usar sus cosas la moles un venisera los grand	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓

DE PENS

De usar

De usar zapatos

De usar chocolate de L...

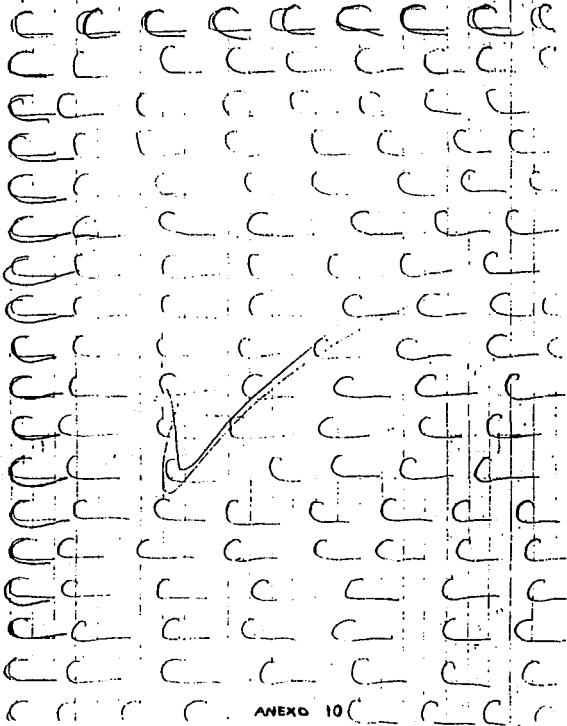
ANEXO 8

Mayo de 91

	11	12	13	14	15	16	17	
No golpear objetos	✓	✓	x	✓	✓	x	x	
No hablar oída	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	
No averiguar cosas p/los closets ni afuera	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	E
Acostarse temprano	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	E
Levantarse contenta	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	E
Contestar suavemente	✓	✓	✓	x	x	x	✓	
Dejar sus uñas sin pollicear	x	✓	✓	x	x	x	✓	
No comer entre comidas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	E
Comer el café líquido	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	E
No debo gastar mucho papel higiénico	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	
Respetar su cuerpo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	E
No pedir regalos ni dinero	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	E
No llevar una ropa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	E
No decir con cosas en/o mis	x	x	x	x	x	✓	✓	
No debo interrumpir las conversaciones	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	
No debo or música tan fuerte	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	E
Debo cuidar mi alfombra	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	E
Querer vivir contenta con mis sobrinos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Excl
No pedir que me envíen ni regalos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	E
Premios								
Ir a comer taquitos	<u>Concedido</u>							hizo un gran
Ir al cine	esfuerzo en muchas áreas							
Chocolate de Isu								
Cruzador de Honor								

ANEXO 9

059-92



ANEXO 10

13 02 92

my
bient

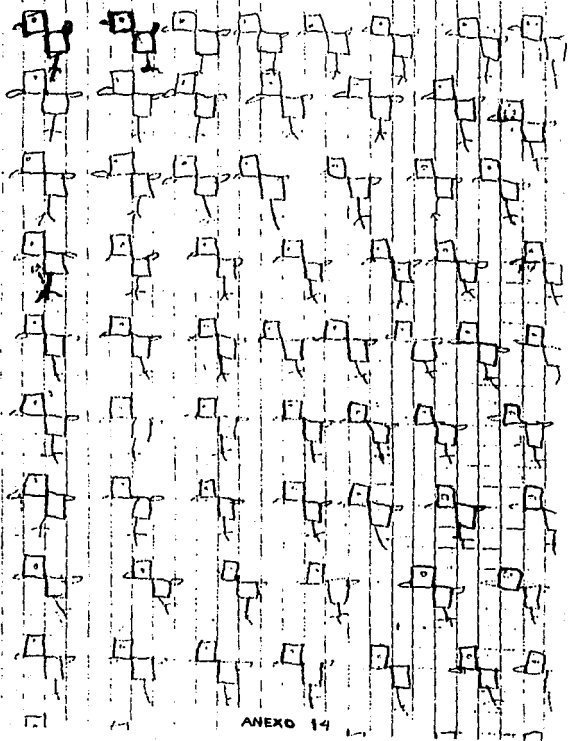
ANEXO II

20.05.92

Finca

0000 | 0000 | 0000 0000 0000
 0000 | 0000 | 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000
 0000 0000 | 0000 0000 | 0000 0000 0000 0000

.U
ANEXO 13



ANEXO 14

The image shows a handwriting practice sheet with the following structure:

- Left Margin:** A vertical line with a series of small circles.
- Patterns:**
 - Two columns of zig-zag lines.
 - Two columns of square shapes.
- Name Rows:**
 - Two columns of names written in cursive script: "Maria" and "Cristina".
 - Two columns of names written in print: "Maria" and "Cristina".

ANEXO 15

Jueves 26 de Junio ^{Luis}

Querida hermana hoy te voy a hacer el reporte cómo se portaron
us hijos cuando es ta vez haciendo la comida Lety y acabó su
hora dijo mi mamá hacia ahí y así entonces su tío Yanáver
le avisó a Lety lo taló el pellejito a Luis y Luis se pelliscó
Fuerte y Lety se puso a llorar, mi mamá le dije qué pasa?
es que Luis me pelliscó pero Lety me jaló el pellejito
entonces dicen que de televisión están castigados
pero yo no mi hermano Yanáver nos le cambió a nueve para
ver carrusel Luis saltó, no, bueno voy a estarlos viendo
el primero que se pelea se sale y yo comimos y comimos
Mantillas y Luis y Lety jugamos a la escuelita
cuando tu llegaste Lety empezó a llorar y decirte

ANEXO 16

donde la pelisca Luis y Lety cojió Klimes
vasos con agua y pusieron talco nico tex perfume
de mi mamá y Wisard desodorante para baño
y aceite de la tapita rosa para niñas
Cuando llegó mi papá dice miren que tiradero
cuando llegaste se fueron y Luis le contestó mal
a mi mamá dice como hables así si no te bulico
la cara y Luis Lety ya se fueron eso es
todo lo que pasó con tus hijos te acuerdas
tu hermana Kitty p.d. Fíjate que cojieron
pasta de dientes, Merliholate y Luis estuvo
haciendo batidero. Fin.

ANEXO 17

WISC-R-ESPAÑOL

Escala de Inteligencia Revisada
para el Nivel Escolar

Protocolo

NOMBRE María José
 EDAD 5 años SEXO femenino
 DIRECCION _____
 NOMBRE DEL PADRE
 O TUTOR _____
 ESCUELA Centro de Educ. Especial
 GRADO niño
 LUGAR DE APLICACION Centro de Educ. Espec.
 APLICADO TS
 REFERIDO POR _____

PERFIL WISC-R														
ESCALA VERBAL						ESCALA DE EJECUCION								
Puntuación con norma límite	Información	Semejanzas	Aritmética	Vocabulario	Comprensión	Atención de dígitos	Puntuación con norma límite	Figuras Incompletas	Ordenación de dibujos	Dibujos con cubos	Composición de objetos	Claves	Laberintos	Puntuación con norma límite
19	*	*	*	*	*	*	19	*	*	*	*	*	*	19
18	*	*	*	*	*	*	18	*	*	*	*	*	*	18
17	*	*	*	*	*	*	17	*	*	*	*	*	*	17
16	*	*	*	*	*	*	16	*	*	*	*	*	*	16
15	*	*	*	*	*	*	15	*	*	*	*	*	*	15
14	*	*	*	*	*	*	14	*	*	*	*	*	*	14
13	*	*	*	*	*	*	13	*	*	*	*	*	*	13
12	*	*	*	*	*	*	12	*	*	*	*	*	*	12
11	*	*	*	*	*	*	11	*	*	*	*	*	*	11
10	*	*	*	*	*	*	10	*	*	*	*	*	*	10
9	*	*	*	*	*	*	9	*	*	*	*	*	*	9
8	*	*	*	*	*	*	8	*	*	*	*	*	*	8
7	*	*	*	*	*	*	7	*	*	*	*	*	*	7
6	*	*	*	*	*	*	6	*	*	*	*	*	*	6
5	*	*	*	*	*	*	5	*	*	*	*	*	*	5
4	*	*	*	*	*	*	4	*	*	*	*	*	*	4
3	*	*	*	*	*	*	3	*	*	*	*	*	*	3
2	*	*	*	*	*	*	2	*	*	*	*	*	*	2
1	*	*	*	*	*	*	1	*	*	*	*	*	*	1

	Año	Mes	Día
Fecha de aplic.	5	06	73
Fecha de nacim.	11	16	
Edad	05	07	01

	Puntuación natural	Puntuación normal
ESCALA VERBAL		
Información	13	5
Semejanzas	11	7
Aritmética	3	1
Vocabulario	19	5
Comprensión	10	2
(Atención de Dígitos)		
Suma		19
ESCALA DE EJECUCION		
Fig. Incompletas	21	9
Ordenación de Dib.	06	3
Dibujos con Cubos	4	1
Compos. de Objetos	20	6
Claves	22	1
(Laberintos)		
Suma		24

	Puntuación normal	CI
Escala Verbal	29	59
Escala de Ejecución	24	67
Escala Total	41	59

* Proprietario: Los Intelectuales

OBSERVACIONES

ANEXO 18

GLOSARIO

- **ABSTRACCIÓN:** Es una operación mental de elaboración conceptual, que consiste en aislar o separar una parte del todo, reteniendo los caracteres generales de un objeto.

- **ACEPTACIÓN:** El término "aceptación" se emplea como sinónimo de aprobación, aprobar, dar por bueno... Implica una actitud positiva, de acogida, hacia algo (una situación, unas creencias, unas ideas, etc.) o hacia alguien (ya sea uno mismo -autoaceptación- u otra persona). Para Carl Rogers la aceptación es el resultado de "la combinación de las actitudes de tolerancia, respeto y comprensión empática" que se fusionan en una actitud de acogida. La aceptación origina conductas de acercamiento o aproximación y procesos de identificación con lo aceptado.

- **ADAPTACIÓN:** Adaptar significa literalmente "hacer apto para" capacitar para el desempeño de algún menester y, asimismo, lograr que algo destinado a cumplir una función pase a ejecutar otra distinta. En este sentido, adaptación equivale a capacitación funcional.

- **APECTIVO:** Adjetivo genérico usado para denotar cualquier variedad de sentimiento, experiencia emotiva o concomitante emotivo.

- **AGRESIVIDAD:** El cuadro básico es un patrón persistente y repetitivo de conducta caracterizado por el ejercicio de la fuerza con la intención de causar daño o perjuicio a las personas y a los bienes, y en el que destaca la violación de los derechos fundamentales de las demás o las reglas y normas sociales adecuadas a la edad. La acción violenta (física o verbal) puede ir dirigida contra uno mismo (autoagresión) o contra otros (ya sean personas, animales u objetos).

- **ANGUSTIA:** Reacción afectiva momentánea caracterizada por la incertidumbre y el pavor, acompañada por lo general por alteraciones neurovegetativas como palpitaciones cardíacas, disnea, sudoración, temblores, etc.

- **ANSIEDAD:** Reacción compleja del individuo frente a situaciones y estímulos actual o potencialmente peligrosos, o subjetivamente percibidos como cargados de peligro, aunque sólo sea por la circunstancia de aparecer inciertos. Incluye componentes psíquicos, fisiológicos y conductuales.

- **ASIMILACIÓN:** Término utilizado por J. Piaget para explicar la génesis y desarrollo de la inteligencia infantil y definido como “la incorporación de los objetos en los esquemas de conducta, no siendo tales esquemas más que la trama de las acciones susceptibles de repetirse activamente”.

- **AUTOAGRESIÓN:** La agresión dirigida a uno mismo ha sido considerada como una característica patológica.

- **AUTOCONTROL:** Según Kanfer, sería un caso especial de capacidad de autorregulación del ser humano. Un comportamiento estaría autorregulado cuando el propio sujeto observa, evalúa y administra consecuencias a ese comportamiento.

- **AUTODETERMINACIÓN:** Determinación u orientación propia de un individuo respecto a su conducta y comportamiento, por medio de la iniciativa interna y personal, y distinta de la determinación por medio de normas sociales o del medio general.

- **AUTOESTIMA:** Término acuñado por Carl Rogers. Actitud valorativa hacia uno mismo. Consideración, positiva o negativa, de sí mismo.

- **CATÁLISIS:** Alteración en la velocidad de una reacción química, producida por una sustancia que puede no tomar parte en la reacción, o que puede combinarse con uno de los reactivos sólo durante una fase intermedia de la reacción.

- **CATALIZADOR:** Sustancia productora de catálisis.

- **CEFALORRAQUÍDEO:** Relativo a la cabeza y al raquis.

- **COGNOSCITIVO:** Referente a los procesos comprendidos en el conocimiento. Referente al conocimiento.

- **COMA:** Pérdida de la conciencia, de la sensibilidad y de la motilidad voluntaria, persistiendo las funciones respiratoria y circulatoria.

- **COMPULSIÓN:** Impulso patológico irresistible que lleva a realizar actos repetitivos y estereotipados (rituales) en relación con ideas obsesivas, a pesar de que el sujeto conoce la irracionalidad de los mismos.

- **CONCIENCIA:** Conocimiento reflexivo que acompaña determinadas actividades humanas, y por el cual el sujeto no sólo obra, sino que sabe que obra, objetiviza y analiza su propia conducta.

- **CONTRATRANSFERENCIA:** Conjunto de reacciones emocionales conscientes e inconscientes del analista hacia la persona del analizado, y más particularmente hacia los afectos transferidos o proyectados por el paciente en el terapeuta.

- **CREATIVIDAD:** Capacidad de realizar innovaciones valiosas, mediante el establecimiento de nuevas relaciones, recombicación de las anteriores, adopción de medios y métodos originales.

- **DEFICIENCIA MENTAL:** Término que hace referencia, en su acepción general, a una significativa limitación en la capacidad intelectual o cognitiva. Los deficientes mentales difieren de los enfermos mentales, primero, en que la enfermedad mental suele incluir trastornos conductuales, afectivos y de la comunicación, y no sólo alteraciones cognitivas y de la representación; y segundo, en que, aún dentro del ámbito de la actividad intelectual o cognitiva, la enfermedad mental aparece bajo el modo del trastorno, de la alteración o del deterioro, mientras caracteriza a la deficiencia mental el modo de la limitación, de la incapacidad, de la carencia de algo que nunca se ha llegado a tener. Ello no basta para que los deficientes mentales puedan desarrollar trastornos conceptuados como enfermedad mental. Es más, algunas formas

de deficiencia se hayan tan vinculadas a psicosis infantiles que en ellas resulta difícil deslindar la deficiencia propiamente dicha de la enfermedad mental.

- **DEFICIENCIA MENTAL MODERADA:** En la clasificación ampliamente aceptada por la OMS (Organización Mundial de la Salud), deficiencia mental moderada es la que afecta a los individuos cuya capacidad intelectual se cifra en un cociente intelectual situado por encima de 50 y por debajo de 65. Se considera que el CI de 50 traza una decisiva frontera dentro del grupo de las deficiencias mentales. Los individuos superiores a esa línea son capaces, aún con dificultades, de integración escolar, inserción laboral y relativa independencia en sus actividades de vida diaria.

- **DEPRESIÓN:** Trastorno afectivo hacia el polo de la tristeza y de los sentimientos negativos.

- **DESARROLLO:** Incremento que muestra una cosa o persona, ya sea de orden físico, intelectual o moral. Un concepto íntimamente ligado al de desarrollo es el de maduración, que se define como el proceso a través del cual un sistema funcional alcanza el grado máximo de adecuación.

- **ECONOMÍA DE FICHAS:** Programa de modificación de conducta que se apoya en los principios del condicionamiento operante y del análisis funcional de la conducta, inciriéndose en el área de lo que se ha dado en llamar "Análisis Aplicado de la Conducta". Tiene como objetivo modificar conductas previamente seleccionadas alterando las contingencias que las controlan (o que fallan en controlarlas). Básicamente consiste en entregar reforzadores condicionados generalizados (puntos) o fichas contingentes a determinadas conductas. Estos reforzadores generalizados pueden intercambiarse posteriormente por refuerzos de distinto tipo, denominados reforzadores de apoyo. Resultan especialmente idóneos para aplicarse en ambientes institucionales.

- **EDUCACIÓN ESPECIAL:** Abarca en el momento actual un conjunto de sectores que, desde un enfoque interdisciplinario, procuran buscar diversas soluciones a los problemas de aprendizaje y adaptación que presentan los sujetos afectados por una o varias deficiencias.

- **EMPATÍA:** Capacidad de experimentar en uno mismo los sentimientos de otra persona, de ponerse uno mismo en el lugar de otro. Constituye una forma de comunicación de valiosísimo interés para la comprensión de los sentimientos, pensamientos y conducta de otra persona, pues nos acerca a la manera de cómo esta persona se vivencia a sí misma.

- **EPILEPSIA:** Afección crónica, de etiología diversa, caracterizada por crisis recurrentes debidas a una descarga excesiva de las neuronas cerebrales (crisis epiléptica) asociada eventualmente con diversas manifestaciones clínicas o paraclínicas.

- **ESTÍMULO:** Evento que tiene lugar en el interior de un organismo o fuera de él, y que contribuye a desencadenar una respuesta (conducta). En un momento determinado, pueden influir sobre un individuo estímulos con distintos grados de complejidad: desde la temperatura, hasta los factores presentes en una situación social o los patrones culturales.

- **FILOGENIA:** Nombre que designa la formación sucesiva de las especies.

- **GRAFISMO:** Expresión gráfica mediante trazos de un acto motor. La finalidad de todo grafismo es la escritura entendida, según J. Ajuriaguerra, como "una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos escogidos por el hombre. Dentro de los ejercicios específicos se distinguen desde los grafismos espontáneos, pasando por el dibujo, hasta los ejercicios de grafía, preescritura y escritura de palabras.

- **INTEGRACIÓN:** Proceso por el cual se organiza un material de cualquier clase, o se arregla sistemáticamente en unidades de un orden superior

- **INTRÍNSECO:** Caracteriza el valor de un objeto o dato determinado sin tener en cuenta sus relaciones con otros.

- **LABILIDAD EMOCIONAL O AFECTIVA:** Inestabilidad de ánimo, tendencia al cambio frecuente de humor. El sujeto presenta una docilidad excesiva ante los estímulos y condiciones ambientales.

- **LIBERTAD:** Capacidad de un individuo para tomar decisiones y actuar de acuerdo con normas valiosas de la conducta o principios de justicia y rectitud aceptadas por él.

- **LOBOTOMÍA:** Intervención quirúrgica, que consiste básicamente en la sección de una parte del cerebro (las zonas extirpadas con más frecuencia se hayan en el área frontal y prefrontal, eliminándose las conexiones con el resto del cerebro). Ha sido una técnica utilizada para el tratamiento de trastornos mentales. Tal práctica, introducida en el año de 1935 por Egas Moniz con la finalidad de eliminar el componente emocional de las alteraciones psicóticas (ilusiones, alucinaciones), está actualmente en desuso por las repercusiones negativas generalizadas e irreversibles de dicha operación (deterioro intelectual o de la personalidad).

- **LOCURA:** Privación del juicio o del uso de la razón.

- **MENINGITIS:** Inflamación de las meninges, membranas fibro-conectivas que en número de tres (duramadre, aracnoides y piamadre) envuelven el cerebro y la médula espinal. El término incluye un conjunto de afecciones patológicas de diversa etiología, entre las que destaca en primer lugar la meningitis cerebroespinal epidémica provocada por el meningococo, que penetra en el organismo a través de las vías aéreas superiores. La enfermedad aparece de manera aguda con fiebre, vómitos, cefalea, convulsiones,

alteraciones psíquicas y delirio, pudiendo afectar en todas las edades, pero sobre todo a niños. El diagnóstico se establece con el análisis del líquido cefalorraquídeo, y con tratamiento adecuado y precocidad en el mismo se puede obtener una curación completa. Otras meningitis bacterianas son debidas al neumococo, al bacilo de Koch (tuberculosis, etc.) y, por último, otras son de origen viral.

- **MÉTODO EXPERIMENTAL:** Estudio de la conducta humana o animal en condiciones artificialmente dispuestas.

- **MOTIVACIÓN:** Conjunto de variables intermedias que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo.

- **NORMALIDAD:** Característica de ser un valor representativo o patrón para los miembros de una clase determinada de datos.

- **OBSESIÓN:** Aunque la acepción más simple considera como obsesivos los pensamientos, ideas, representaciones, recuerdos y temores, el fenómeno obsesivo es, en sí mismo, más complejo, incluyendo además el impulso irrefrenable y la compulsión o acción inevitable que toma forma en los llamados rituales o ceremoniales, estos últimos con sentido de evitación de lo no deseado o temido.

- **ONTOGENIA:** Desarrollo del individuo, considerado con independencia de la especie en oposición a la filogenia, que hace referencia a la especie sin limitarse al individuo.

- **POTENCIAL:** Se refiere a características que no están presentes o manifiestas en un organismo en el momento, pero que pueden desarrollarse o aparecer más tarde.

- **RAPPORT:** Palabra inglesa utilizada en el contexto de las ciencias psicológicas como sinónimo de comunicación, relación y conexión. Designa el clima general de comunicación (producido por la interacción) en el curso

del contacto entre personas.

- **REGRESIÓN:** Retorno a un nivel de funcionamiento psíquico anterior, arcaico, motivado por la dificultad para resolver los conflictos actuales. El individuo, amenazado por la situación presente e incapaz de superarla, opta por refugiarse parcial o totalmente en pautas o comportamientos propios de etapas de desarrollo psicológico anteriores.

- **TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN:** Expresión acuñada por S. Rosenzweig para designar la capacidad de un individuo de soportar las situaciones frustrantes.

- **TRANSFERENCIA:** Desarrollo de una actitud afectiva por parte del paciente hacia el psicoanalista, en forma de reacción cariñosa u hostil que procede, en ambos casos, de relaciones anteriores del enfermo con uno de sus progenitores (o con ambos), y no de la situación analítica actual.

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, David P. "Psicología Educativa"
Ed. Trillas, México, 1978
- BAFNA PAZ, Guillermina "Instrumentos de Investigación"
Editores Mexicanos Unidos
México, 1984
- BIGGE, Morris L. "Las Bases Psicológicas de la Educación"
Ed. Trillas, México, 1970
- BRUNER, Jerome "Acción, Pensamiento y Lenguaje"
Ed. Paidós Educador
Madrid, 1984
- BRUNER, Jerome "La Importancia de la Educación"
Ed. Paidós Educador
Barcelona, 1987
- CANAL, Julio de la "Diccionario de Sinónimos e Ideas Afines"
Ed. C.E.C.S.A., México, 1982
- CRUICKSHANK, M. William "El niño con daño cerebral.
En la sociedad, en el hogar
y en la comunidad"
Ed. Trillas, México, 1982

- ROGERS, Carl R.

“Orientación Psicológica y Psicoterapia”

Ed. Narcea S.A. de Ediciones, Madrid

- ROGERS, Carl R.

“Psicoterapia Centrada en el Cliente”

Ed. Paidós, Barcelona, 1986