



**UNIVERSIDAD DE NEGOCIOS ISEC
INCORPORADA A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**DISEÑO Y ANALISIS DE UN MANUAL PARA
PADRES Y MADRES CON HIJOS
CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE:
UNA PERSPECTIVA COGNITIVA**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A
GARCÍA FLORES LUIS RAMÓN**

**DIRECTOR DE TESIS
DRA. NIDIA FLORES MONTAÑEZ**

SEPTIEMBRE 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Epígrafe para un libro condenado

Lector apacible y bucólico,
sobrio e ingenuo hombre de bien,
tira este libro saturnal,
orgiástico y melancólico.

Si no has estudiado retórica
con Satán, el astuto decano,
¡tíralo!, no entenderías nada,
o me creerías histérico.

Mas si, sin dejarse hechizar,
tus ojos saben hundirse en los abismos,
léeme para aprender a amarme;

alma singular que sufres
y vas buscando tu paraíso,
¡ compadéceme...! Si no, ¡te maldigo!

Charles Baudelaire *Las flores del mal*

Dedicatorias

Antes que nada, quien dejar en claro que desapruedo las dedicatorias, considero, que es poco el espacio que se le puede dedicar a alguien que ha sido importante en tu vida, y que te acompaña día a día. Por lo que anticipo, una disculpa a quienes crean que su dedicatoria es enormemente pequeña, comparada con la grande de sabiduría que le han aportado a mi vida. Corrijo, no serán dedicatorias sino como diría Jaime Sabines, serán como “una tarjeta de presentación” para todos aquellos que han aportado sabiduría, amor, luz y fe a mi vida.

Mis padres

Gracias infinitas por obsequiarme el tesoro más grande del mundo, darme la vida, y aderezarla con sus cuidados, sus consejos, sus lecciones de vida que muchos llaman regañones, por enseñarme a reír y valorar lo que soy y que lo que tengo.

Mamá gracias por enseñarme que nunca se esta tan cansado como para detenerse y a no darme por vencido, que siempre hay una posibilidad para toda situación, también por la fe, no sólo en lo religioso, si no la fe en mis propios actos, me has enseñado a ser intuitivo, disfrutar la vida y que no hay mejor oración y letanía que decirle a alguien que lo amas, gracias por todo mi güerita chula.

Papá, gracias por aportarle fuerza a mi vida, y que el ejercicio más importante que hay en la vida es del trabajo de cada día y sobre todo, que el trabajo habla por uno mismo y es el mejor argumento que uno puede tener a favor.

Mis hermanos

A mis adorables hermanitos, que me ayudaron a metamorféarme, a la criatura más pequeña de la familia en un monstruo durmiente de realidades oníricas, gracias por convertirme en un viajero del artes sobre todo por ser un vagabundo entre los libros, por enseñarme a vivir la vida con música, convertirme en un espectador más de la naturaleza.

Jorge (Paitom), gracias por sembrar en mí la sensibilidad la otredad, por reflexionar sobre la vida misma, por iniciarme en la realidad alterna de la poesía, sobre todo de Sabines, disfrutar cada momento y dirigir tu vida hacia lo que quieres ser, también gracias por enseñarme que la vida se disfruta mejor con la música, porque en una canción se puede decir lo que hemos hablando con el silencio. A pesar que has debajo de caminar entre nosotros, todos sabemos que aun continúas en nuestras vidas, en cada palabra, cada recuerdo, cada risa, cada lágrima, que nos visitas en sueños...gracias por ayudar a descubrir una parte de mí.

Karina (alevilla), gracias por la fuerza, el valor de decir lo que piensas, la sencillez para alimentar al espíritu con la literatura sobre todo de las novelas, gracias por presentarme con los relatos del Sr. Edgar Allan Poe, y sobre todo tener una razón para actuar en la vida de acuerdo a los hechos y las palabras que deben ser coherentes en la vida, como buen abogado. Gracias por levantarme del letargo de la tristeza, despertarme de la esa malsana necesidad que en ocasiones me abraza los ojos. Gracias mi pequeña alevilla de alas azules, que iluminas mi universo dejando a tu paso estrellas de sueños.

Andrea

Aun eres demasiado pequeña para leer estas líneas, incluso si yo te tomara entre mis brazos y te las leyeras como si fuera un cuento pequeño sin moraleja; incluso si tus padres lo hicieran, quizás no entenderías su significado, y lo más seguro es que solo harías un ademán agitando tus hermosas manitas al mismo tiempo que tus pies, y reirías mostrando tus dos dientes, acompañado de “ñam ñam ñam”, las palabras exactas y justa que jamás se hayan pronunciado para robarnos a todos una sonrisa. Gracias por iluminar nuestras vidas pequeña Andy.

Brenda

Mi Ivna gemela, como bien diría sabines, “Siempre estás a mi lado y yo te lo agradezco...”, a estas alturas de la noche, se me han acabado las palabras, pero seguramente nacerán nuevamente cuando te contemple, y entonces, sabrás lo que quise decir y que esta noche no pude escribir; gracias por dejarme crecer como el árbol de la ciencia, bajo tu ojos, por cultivarme en tu ser y repararme cada día. Gracias por ser a quien amo, mi novia, mi amiga, compañera, mi musa, por ser la palabra más hermosa que puedo pronunciar... Love me tender, love me sweet, never let me go... our love is forever. Gracias también a tu hermosa familia.

Familia Guillen García

Gracias por todo el apoyo brindado, no sólo en este trabajo sino en mi vida, gracias por ser parte de la gran familia.

Amigos

A todos mis amigos que han sido parte esencial de mi vida, a Fernando por esa amistad tan añeja como mi vida misma, por estar a mi lado en momento difíciles; Lalo por tu grandeza, lealtad y inagotable forma de luchar por que se quiere; Laura gracias por estar a mi lado en momento difíciles y las charlas y la luz mi hermanita; Adis mi simbiótica, gracias por acompañarme en la universidad y ser mi otra hermanita; Tony gracias por la sinceridad de nuestra amistad y las reflexiones

envueltas en café; John, mi hermanito gracias por estar en mi vida, sobre todo por hacer reír y compartir tu vida.

Mis maestros

Desde los maestros que estuvieron presente en mis primeros años, la maestra que me enseñó a leer, escribir; hasta los maestros la universidad, gracias. Andrés, gracias por ayudarme a crear este monstruo el cual marca una pauta en mi vida académica, pero sobre todo gracias por reflexionar conmigo; Nidia, gracia por guiarme y ayudarme a crecer; Iliana gracias por las charlas.

A la vida

Por bendecirme con tu dualidad, por enseñarme a vivir al día, por valorar lo que tengo y lo que no tengo, pero sobre todo por colocar a las personas adecuadas y necesarias en vida, porque gracias a ellas han aportado un órgano o un extremidad para construir a este Frankenstein.

Impulsor

Lento, amargo animal que soy, que he sido,
amargo desde el nudo de polvo y agua y viento
que en la primera generación del hombre pedía a Dios.

Amargo como esos minerales amargos
que en las noches de exacta soledad
maldita y arruinada soledad sin uno mismo trepan
a la garganta y, costras de silencio,
asfixian, matan, resucitan.

Amargo como esa voz amarga
prenatal, presubstancial, que dijo
nuestra palabra, que anduvo nuestro camino,
que murió nuestra muerte, y que en todo momento descubrimos.

Amargo desde dentro, desde lo que no soy,
Mi piel como mi lengua desde
el primer viviente, anuncio y profecía.

Lento desde hace siglos,
remoto nada hay detrás,
lejano, lejos, desconocido.

Lento, amargo animal
que soy, que he sido.

Jaime Sabines
Lento, amargo animal
El horal (1950)

Agradecimientos

Universidad de Negocios Isec, especialmente a la familia Mora Fernández, por el apoyo brindado a mi familia.

Al Proyecto “Puentes para Crecer” del cual nace el subproyecto “Formando Lazos”, donde tuve la oportunidad de desarrollar y consolidar una parte de mi profesión como estudiante en el ámbito educativo, además de compartir y generar investigación con excelentes coordinadores.

Al departamento de publicación de la facultad de psicología de la UNAM, especialmente a Lic. María Elena Gómez Rosales y el Lic. Aurelio Graniel Parra por contribuir en el diseño de la versión final del manual “Hagamos juntos la tarea”.

A la escuela primaria Australia turno matutino, a los directivos, los maestros con los que compartí el trabajo diario, a mis compañeros del servicio social, pero sobre todo especialmente a los padres de familia los cuales me permitieron aprender de ellos y admirar la labor de ser madre y padre. A mis niños, que me recordaron lo esencial de la vida, el maravilloso día y día, por enseñarme que la mejor presentación de una persona es una sonrisa a pesar sin importar que pase en casa; gracias mi pequeños amigos, fue maravilloso ver como crecimos a los largo de estos casi tres años.

Índice

RESUMEN	I
INTRODUCCIÓN	II
Capítulo 1: Historia y aproximaciones a los problemas de aprendizaje	
<i>Análisis histórico del estudio de los problemas de aprendizaje</i>	1
<i>Fase de fundación (1800-1940)</i>	1
<i>Fase de transición (1940-1963)</i>	2
<i>Fase de integración (1963-1980)</i>	2
<i>Fase Contemporánea (1980 - actualidad)</i>	3
<i>Aproximaciones teóricas en el estudio de los Problemas de Aprendizaje</i>	4
<i>Teorías centradas en a la persona</i>	4
<i>Teorías centradas en el ambiente</i>	5
<i>Teorías interaccionistas o integradoras</i>	5
<i>Teorías centradas en la tarea</i>	5
<i>La concepción de los problemas de aprendizaje</i>	5
Capítulo 2: Los problemas de aprendizaje desde una Aproximación Cognitiva	
<i>Características de los alumnos con problemas de aprendizaje</i>	10
<i>Aspectos Cognitivos</i>	11
<i>Aspectos Metacognitivos</i>	11
<i>Aspectos Motivacionales</i>	11
<i>Aspectos fundamentales de una Intervención cognitiva</i>	12
<i>La promoción de estrategias</i>	13
<i>La promoción de la motivación</i>	16
Capítulo 3: La familia, factor protector frente a los problemas de aprendizaje en la primera infancia	
<i>Factores de protección y de riesgo</i>	20
<i>El papel de la familia en el vínculo casa-escuela</i>	23
<i>Los manuales en el trabajo con padres</i>	28

Capítulo 4: Contexto del diseño del manual	
<i>La fundación Bernard van Leer y el programa Puentes para Crecer</i>	31
<i>El proyecto Formando Lazos en la Comunidad Escolar</i>	32
<i>El proceso de selección de los alumnos del programa “Lazos”</i>	34
<i>Área de problemas de aprendizaje</i>	34
<i>La tutoría como eje de trabajo del área de problemas de aprendizaje</i>	35
<i>La Hoja de metas como una forma de trabajo orientada a la motivación y uso de estrategias</i>	38
<i>El taller “...y cómo hacemos la tarea?”: un antecedente</i>	39
Capítulo 5: Método	
<i>Población</i>	42
<i>Instrumentos</i>	44
<i>Procedimiento</i>	47
Capítulo 6: Resultados	54
Capítulo 7: Conclusión y discusión	63
Referencias	67
Anexos	
Anexo 1: Retroalimentación por los expertos	71
Anexo 2: Hoja de Retroalimentación (HR)	72
Anexo 3: Consentimiento informado	73
Anexo 4: Hoja de metas para hacer la tarea en casa	75
Anexo 5: Manual “Hagamos juntos la tarea”	76

RESUMEN

Existen distintos factores que favorecen y/o obstaculizan el desarrollo de los niños. Sobre todo, en los primeros años de vida del niño, es vital la función de los padres pues ellos proveen a sus hijos de sus primeras experiencias de vida tanto dentro como fuera de la escuela. En particular, la participación de los padres es fundamental cuando sus hijos enfrentan problemas de aprendizaje en la escuela, tanto en el proceso de identificación de estas dificultades como en el proceso de toma de decisiones para generar los apoyos adecuados. Sin embargo, el padre no siempre cuenta con las herramientas para poder apoyar a sus hijos. Por ello, el objetivo de este trabajo fue diseñar y evaluar la efectividad de un manual para padres que tienen hijos que presentan problemas de aprendizaje en la primera infancia. Se encuentra orientado a proveer de herramientas a los padres para que puedan resolver tareas en casa en respuesta a las necesidades de sus hijos. Participaron seis padres de familia que colaboraron en la proceso de diseño del manual y ayudaron a probar su utilidad. Los padres de familia reportaron que los contenidos del manual contribuyeron a mejorar los apoyos que ellos proporcionan a sus hijos al realizar las tareas en casa, redundaron en un mejor desempeño de los niños al realizar sus tareas, y que el apoyo del psicólogo fue relevante en las sesiones de trabajo y capacitación en el uso del manual.

El interés en realizar este manual surge a partir de haber culminado mi servicio social en una escuela primaria pública dentro del Proyecto “Formando Lazos en la Comunidad Escolar” el cual forma parte del proyecto “Puentes para Crecer” de la facultad de psicología de la UNAM que se lleva a cabo en colaboración con la fundación Holandesa Bernard van Leer. Programa que brinda servicios de apoyo a cuatro comunidades en ambientes urbanos populares, fortaleciendo el desarrollo de niñas y niños de cero a ocho años de edad.

Al ingresar a este programa, inicié actividades de servicio social realizando entrevistas domiciliarias con los padres de familia y con los alumnos, me incorporé al trabajo de registro de observaciones de los alumnos en sus salones de clase y en su zona de recreo. Al mismo tiempo, me involucré en un proceso de capacitación para la atención y apoyo a niños con problemas de aprendizaje a través de sesiones individualizadas o tutorías dentro de la escuela. El trabajo en esta área de apoyo del programa, me permitió realizar un trabajo colaborativo con los profesores de los alumnos, a través del cual me percaté que los profesores constantemente enfatizaban la necesidad de contar con el apoyo de los padres de familia. Es por lo anterior, que en este trabajo surge la necesidad de contribuir a generar apoyos adecuados a las necesidades de los padres y sus hijos, mediante el diseño de una manual para padres con hijos que comienzan a presentar problemas de aprendizaje frente a tareas académicas.

En el presente trabajo, se reconoce que diversos factores contribuyen y trascienden en el desempeño social y académico del niño. Sin embargo, dado que en los primeros años de vida, el niño se encuentra a cargo de sus padres, es importante que estos cuenten con herramientas necesarias para que puedan ayudar a sus hijos a reforzar lo que aprenden en la escuela, sobre todo cuando estos niños comienzan a enfrentar dificultades. De aquí que el manual para padres se enfoca al desarrollo de tareas en casa, donde la tarea es una actividad pertinente y adecuada, y a través de la cual el padre puede proporcionar apoyos claros y concretos.

El manual “Hagamos Juntos la Tarea” abarca temáticas que la literatura marca como relevantes cuando se quiere contribuir a solucionar los efectos resultantes de los problemas de aprendizaje, sin embargo, también es resultado de la experiencia obtenida a lo largo de mi capacitación como tutor en el trabajo con alumnos de nivel primaria que enfrentan problemas de aprendizaje y con los padres de estos niños.

Por lo anterior, para contextualizar este trabajo, en el capítulo uno de este documento se abordan brevemente, los periodos históricos y aproximaciones teóricas en el estudio de los problemas de aprendizaje así como las diversas formas en que estos problemas se han conceptualizado. En el segundo capítulo se aborda una aproximación cognitiva al estudio de los alumnos que enfrentan problemas de aprendizaje. Esta aproximación contemporánea resultó de interés para el presente trabajo debido a las propuestas de intervención que de ella surgen. El tercer capítulo se centra en la importancia de llevar a cabo una intervención temprana, es decir, en niños pequeños y de la importancia que tiene incorporar a los padres en este trabajo a través del uso de manuales. En el cuarto capítulo se describe brevemente el programa Formando Lazos, programa dentro del que se desarrolló el manual para padres denominado “Hagamos Juntos la Tarea”. En el quinto se describe el proceso de diseño del manual. Posteriormente, se presentan las modificaciones realizadas al manual resultado de las recomendaciones hechas por los propios padres de familia y los análisis realizados para conocer los efectos del manual. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones para continuar con esta línea de trabajo en futuros estudios.

Capítulo 1:

Historia y aproximaciones a los problemas de aprendizaje

En este capítulo se exponen los diversos periodos históricos y aproximaciones teóricas al estudio de los problemas de aprendizaje así como diversas concepciones que de estas han surgido.

Análisis histórico del estudio de los problemas de aprendizaje

Los problemas de aprendizaje se han abordado desde diversas perspectivas, las cuales han sido fundamentadas de acuerdo a los objetivos e intereses específicos planteados por los autores en un determinado periodo histórico. También fueron influidas por las condiciones sociales e ideológicas presentes en el momento en que fueron desarrolladas y el grado de avance de la disciplina en que éstas surgieron. Así, cada periodo histórico marca un avance gradual en la comprensión de los problemas de aprendizaje (Romano, 2004).

En una revisión histórica realizada por Wiederholt (1974, citado en Aguilera, 2004) se señalan tres fases históricas: una fase de fundación o de cimientos, la cual se desarrolla entre 1800 y 1940. Una fase de transición que abarca de 1940 a 1963 y una fase de Integración comprendida entre 1963 y 1980. Lerner (1989, citado en Aguilera) agrega una cuarta fase denominada contemporánea o de consolidación que se sitúa desde 1980 a la actualidad. Una clasificación semejante es realizada por Romano (2004).

1) *Fase de fundación (1800-1940)*: En esta etapa se resaltan los inicios y fundamentos del campo de los problemas de aprendizaje. Las principales aportaciones se realizaron desde el campo de la medicina y la neurología, las cuales fueron realizadas principalmente por médicos, oftalmólogos y neurólogos. Las investigaciones en este momento se centran primordialmente en el estudio de personas adultas con lesiones cerebrales en áreas particulares relacionadas con funciones específicas asociadas al lenguaje oral y escrito, áreas del lenguaje y de lectura, además de trastornos perceptivo-motores.

La teoría generada en esta fase se centra en las relaciones del tipo causa-efecto, y en la propuesta de que existen funciones cerebrales que se vinculan con funciones humanas, de tal forma, una alteración en dichas funciones cerebrales produce alteraciones en áreas específicas de las funciones humanas. Es decir, los problemas de aprendizaje en adultos se definen a partir de alteraciones en áreas específicas del sistema nervioso.

2) *Fase de transición (1940-1963)*: En esta fase, los conceptos, definiciones y las formas de evaluar los problemas de aprendizaje se trasladan del campo de la medicina al ámbito de la psicología y de los contextos educativos por lo que se incluyen tanto a niños como a adultos en estas evaluaciones. Esta fase se caracteriza por la aparición de pruebas diagnósticas que se relacionan principalmente con la lectura, la escritura y el lenguaje.

Los parámetros para considerar que una persona tiene problemas de aprendizaje se enfocan principalmente en la instrucción, es decir, se atribuyen a una enseñanza inadecuada, lo que conduce a que surjan nuevos instrumentos de evaluación de la enseñanza, con fines a buscar soluciones a los problemas de aprendizaje. Sin embargo, al mismo tiempo se reconoce que, en el caso de los niños con problemas de aprendizaje, puede existir o no una lesión cerebral, aunque se enfatiza que siempre debe identificarse que el problema de aprendizaje se refleja en un bajo rendimiento escolar.

3) *Fase de integración (1963-1980)*: En esta fase surgen múltiples instituciones especializadas, centros de servicio y apoyo educativo, con el objeto de brindar apoyo a niños con problemas de aprendizaje. Se promueve la participación complementaria y colaborativa con los padres de familia y con diversos especialistas en problemas de aprendizaje, como educadores, neuropsicólogos y psicólogos entre otros. Es en este periodo que se comienzan a diseñar múltiples programas de intervención.

Debido a la variedad de instituciones que se crean de manera desmesurada, se genera una falta de consenso sobre las características que deben tener los niños con problemas de aprendizaje, lo cual conduce a una gran disparidad en la manera de identificarlos. Sin embargo, se logra establecer una separación

del campo de la educación especial, el cual se define como aquel que se orienta al apoyo a niños con discapacidades físicas y mentales.

En esta fase, se formaliza el estudio de los problemas de aprendizaje con base en tres líneas, problemas en el lenguaje oral, dificultades en el lenguaje escrito y trastornos perceptivo-motores.

A partir de los años setenta, surge un enfoque cognitivo que propone una forma particular de abordar los problemas de aprendizaje. En este sentido, la influencia de la psicología cognitiva y enfoques como el procesamiento de la información promueven que el campo se centre, entre otros, en cómo aprende el alumno y en cómo se puede promover este aprendizaje. En este sentido, las intervenciones se orientan a promover que las personas tengan un papel activo y aprendan a estar conscientes de los propios procesos de pensamiento y de aprendizaje al momento de resolver una tarea académica. En este periodo el aprendizaje es ya considerado como un proceso y no sólo como un producto.

El nacimiento del modelo cognitivo para el trabajo con problemas de aprendizaje también resalta la importancia de que el alumno desarrolle estrategias particulares que le ayuden a enfrentar tareas específicas. En el capítulo dos se retoma esta perspectiva cognitiva para enmarcar la visión que se adopta en el presente trabajo respecto a lo que significan los problemas de aprendizaje.

4) *Fase Contemporánea (1980 - actualidad)*: Lerner (1989, citado en Aguilera, 2004) propone una última fase que se caracteriza por la continúa legislación sobre los problemas de aprendizaje y la integración de nuevos especialistas al campo de estudio. Si bien, continúa el debate sobre las definiciones de los problemas de aprendizaje, se enfatiza el interés en definir la etiología u origen de los problemas de aprendizaje con la finalidad de unificar criterios.

Un avance significativo en esta fase es que se amplía el rango de edad de las poblaciones en que abordan los problemas de aprendizaje, especificando que su estudio abarca desde nivel primaria hasta nivel medio y superior. Se reconoce también que los alumnos con problemas de aprendizaje no solo

enfrentan dificultades en el ámbito académico sino también en el ámbito emocional, social y conductual (Aguilera, 2004).

En este periodo se delimita con una mayor claridad las posturas teóricas existentes para el abordaje de los problemas de aprendizaje. En cada una de estas posturas, se proponen criterios para definir a los problemas de aprendizaje, cada una de ellos congruentes con sus propios supuestos.

Aproximaciones teóricas en el estudio de los Problemas de Aprendizaje

Cuatro posturas teóricas intentan explicar las causas de los problemas de aprendizaje: teorías centradas en el sujeto, teorías centradas en el ambiente (entorno escolar), teorías interaccionistas o integradoras y teorías centradas en la tarea escolar (Aguilera, 2004). A continuación se describen sus características más sobresalientes:

1) *Teorías centradas en a la persona*: estas teorías parten de un modelo “organicista”. Existen toda una diversidad de propuestas, de las cuales se destacan las siguientes: 1.1 Las propuestas neurofisiológicas consideran que el origen de los problemas de aprendizaje se debe a que existe un daño neuronal, por lo que resaltan que los problemas de aprendizaje se origina por alteraciones en el Sistema Nervioso Central. 1.2 Las propuestas genéticas consideran que el origen de los problemas de aprendizaje radica en factores biológicos que predisponen a la persona a presentar problemas en áreas asociadas al aprendizaje. Estos factores biológicos se vinculan a deficiencias de tipo químico y endocrino como en el caso de las alergias o deficiencias vitamínicas. También explican los problemas de aprendizaje a partir de retrasos madurativos o en el desarrollo o de un déficit de tipo perceptivo o psicolingüístico. 1.3 Las propuestas basadas en el procesamiento de la información proponen que los problemas de aprendizaje son causados por deficiencias en la forma de procesar la información, es decir, en la forma en que la persona selecciona, elabora, organiza, retiene, evoca y aplica información. También se deben a deficiencias en la adquisición de estrategias, la incapacidad para utilizarlas o por el uso de estrategias inadecuadas o poco eficientes al enfrentar una tarea. Asimismo, se reconocen la falta de conciencia

sobre el propio procesamiento cognitivo, es decir, enfatizan las deficiencias en el desarrollo de habilidades metacognitivas.

2) *Teorías centradas en el ambiente*: En contraposición con las teorías centradas en la persona, las centradas en el ambiente hacen un énfasis en los factores ambientales que pueden ocasionar un problema de aprendizaje. Dichos elementos pueden deberse a la relación entre maestro-alumno (persona), problemas instruccionales (entre los que puede destacar el establecimiento de objetivos curriculares inadecuados o falta de capacidades en los profesores), aspectos vinculados con el ambiente familiar, así como experiencias tempranas en el aprendizaje, desnutrición, factores físicos como iluminación y espacio entre otras.

3) *Teorías interaccionistas o integradoras*: Estas teorías refieren que los problemas de aprendizaje se deben a la interacción entre aspectos ambientales y características propias de la persona. Estas teorías consideran la importancia que tiene el conocimiento y el uso de estrategias para la resolución de una tarea académica. Consideran que las estrategias son procedimientos que se necesitan para la resolución adecuada para una tarea específica, así como la importancia de ajustar sus características a las exigencias que plantea la propia tarea. Consideran que las estrategias son elementos heurísticos que puede disponer el alumno para enfrentarse a la resolución de la tarea y los cuales pueden irse adquiriendo a lo largo de las experiencias en la escuela.

4) *Teorías centradas en la tarea*: Estas teorías enfatizan los estímulos que rodean a la persona además de centrarse en la conducta. Explican que los problemas de aprendizaje se deben a que la persona no tiene una experiencia suficiente respecto a cómo afrontar la tarea, es decir, una falta de experiencia y entrenamiento en una tarea específica.

La concepción de los problemas de aprendizaje

En 1962 Kirk propone la primer definición formal de los problemas de aprendizaje: refieren a una alteración o retraso en el desarrollo en uno o más de los procesos de lenguaje, habla, deletreo, escritura o aritmética, que se

produce por una disfunción cerebral y/o trastorno emocional o conductual y no por un retraso mental, privación sensorial o factores culturales o instruccionales. Una peculiaridad de esta definición es que centra su atención a la alteración académica como síntoma primario y no a la lesión cerebral. No se excluye, pero tampoco se asegura, la alteración neurológica, que de existir, se valora como una simple disfunción más resultante de una lesión cerebral. Esta definición, tuvo una gran aceptación por parte de los especialistas y padres de familia de los alumnos con problemas de aprendizaje porque a partir de ella se le otorgó una mayor responsabilidad a las escuelas en la solución de los problemas de aprendizaje (Aguilera, 2004; Defior, 1996; Macotela, 2006; Romano, 2004;).

La definición de Kirk ha evolucionado a lo largo de la historia sin que hoy en día exista un consenso de la definición de los problemas de aprendizaje. Así, uno de los principales debates en el campo de los problemas de aprendizaje, radica en que no existe una generalización de su definición ni de los criterios de lo que debe y no debe incluir tal definición (Romano, 2004); es decir, hay que reconocer que el concepto aun posee muchas ambigüedades (Defior, 1996). A grandes rasgos, cada definición encontrada en el campo de los problemas de aprendizaje posee una visión particular sobre ellos, se basa en sus propias convicciones, considera las principales características de la población a estudiar y se ajusta a los intereses de un grupo de investigadores (Romano, 2004).

Si bien, las definiciones de problemas de aprendizaje son diversas, para Defior (1996), las diferentes definiciones de problemas de aprendizaje pueden clasificarse si se atribuyen a: alteraciones neurológicas, procesos psicológicos, a una discrepancia, exclusión u otro tipo de indicadores.

a) Alteraciones neurológicas: algunas definiciones enfatizan que los problemas de aprendizaje se producen por alteraciones neurológicas (Aguilera, 2004), o una disfunción en el sistema nervioso central (Romano, 2004), por ejemplo, una disfunción cerebral mínima (Macotela, 2006). Son indicadores que se ubican dentro de las posturas organicistas y deterministas que no consideran

otros factores como el ambiente social o el educativo (Aguilera, 2004; Romano, 2004).

b) Procesos psicológicos: Otras definiciones enfatizan que los problemas de aprendizaje son deficiencias que se presentan en los procesos psicológicos como la percepción, memoria y motricidad, los cuales intervienen en el desempeño de una tarea en los dominios de la lectura, lenguaje y/o matemáticas (Aguilera, 2004; Macotela, 2006; Romano, 2004).

c) Discrepancia: Algunas definiciones describen los problemas de aprendizaje en términos de una diferencia entre el rendimiento esperado de un niño a cierta edad en determinadas áreas (habilidades cognitivas, ejecución de la tarea o rendimiento) y el rendimiento manifestado por el alumno (Aguilera, 2004; Defior, 1996; Macotela, 2006; Romano, 2004).

d) Exclusión: Las definiciones que utilizan este criterio refieren a condiciones extrínsecas como la deprivación cultural, ambiente familiar y social pobre (Aguilera, 2004; Defior, 1996; Macotela, 2006; Romano, 2004), bajos recursos económicos, métodos inadecuados de enseñanza, discapacidades intelectuales, físicas y emocionales (Defior, 1996; Romano, 2004). Este criterio hace referencia a factores que pueden ser o no causales de los problemas de aprendizaje.

f) Otros elementos: Existe también un grupo de indicadores que no son comunes a todas las definiciones como la atención y ayuda especializada en las materias (Aguilera, 2004, Defior, 1996).

En las definiciones de problemas de aprendizaje planteadas por diversos autores, se enfatizan algunos de los elementos e indicadores anteriormente expuestos (ver cuadro 1.1).

Cuadro 1.1 Elementos de las definiciones de problemas de aprendizaje

Autor	Alteraciones neurológicas	Procesos Psicológicos	Discrepancia	Exclusiones	Otros elementos
Aguilera (2004)	Criterio etiológico	Criterio referido a las tareas académicas	Criterio de discrepancia	Criterio de exclusión	Criterio de atención especializad (adaptación)
Defior (1996)			Criterio de Discrepancia	Criterio de Exclusión	Criterio de Especificidad (Problemas en una o dos materias concretas)
Macotela (2006)	Componentes neurológicos	Limitaciones psicológicas	*Diferencias intraindividuales y Diferencias individuales (rendimiento)	Exclusiones	
Romano (2004)	Presuposición de disfunción en el Sistema Nervioso Central	Desordenes en los procesos psicológicos	Principio de discrepancia	Clausula de exclusión	

Así, la manera de abordar y definir los problemas de aprendizaje puede ser diversa y originarse en distintos campos como la medicina, la psicológica, la educación, la administración o la socioeconómica. Cada uno de estos campos tiene necesidades e intereses distintos (Defior, 1996) por lo cual las definiciones deberán ser entendidas a partir de la perspectiva que nacieron y las cuales marcan el parámetro para definir que es un problema de aprendizaje, así como su respectiva forma de intervenir (Aguilera, 2004). Es decir, si bien, una definición proporciona un marco de referencia, esta no necesariamente aplica igual para todas las aproximaciones teóricas y áreas de interés existentes.

Cabe mencionar, que el debate sobre las definiciones de los problemas de aprendizaje ha afectado principalmente en lo que respecta al desarrollo teórico, pues en general, éste ha sido mínimo, mientras que, en contraste, ha existido una evolución importante en la manera de llevar a cabo intervención con alumnos que presentan problemas aprendizaje (Kavale & Forness, 2003; citado

en Macotela, 2006). Así, Romano (2004) plantea que existen dos tipos de definiciones en el campo de los problemas de aprendizaje, las conceptuales y las operacionales. Las definiciones conceptuales, son genéricas y tienen un gran valor a nivel teórico; mientras que las definiciones operacionales son específicas y con un valor práctico, es decir su valor radica en que son directamente aplicables en el ámbito de la intervención. Es decir, para este autor, existen definiciones que son funcionales para el ámbito teórico y las que son específicas para la intervención. Por ejemplo, Aguilera (2004) considera que algunas definiciones deben adaptarse a las necesidades y características especiales de estos alumnos para poder solventar sus necesidades académicas.

A pesar de la amplitud en la forma en que un problema de aprendizaje puede ser conceptualizado, al llevar a cabo un trabajo de intervención es importante partir de alguna. Para Romano (2004), partir de una definición de los problemas de aprendizaje es importante porque a través de ella se determinan las características del evento a estudiar, ayuda a establecer los límites y criterios del fenómeno y proporciona un mayor orden conceptual al término empleado.

En el presente trabajo partimos de una definición operacional con un enfoque cognitivo de los problemas de aprendizaje propuesta por Flores (2001) en el trabajo con alumnos de secundaria, la cual enfatiza la importancia de los procesos psicológicos. La autora menciona que los alumnos con problemas de aprendizaje refieren a un grupo heterogéneo de estudiantes que muestran deficiencias en la coordinación y autorregulación de sus procesos cognitivos, en el desarrollo de habilidades metacognitivas, muestran una baja percepción de autoeficacia, nula o poca motivación intrínseca y deficiencia en el conocimiento de contenidos escolares. Estas deficiencias son específicas a dominio, es decir, un alumno puede mostrar dificultades específicas en matemáticas pero no en español o viceversa. A continuación ahondamos en esta forma de concebir a los alumnos con problemas de aprendizaje.

Capítulo 2:

Los problemas de aprendizaje desde una Aproximación Cognitiva

En este segundo capítulo se retoman los objetivos y suposiciones de una aproximación cognitiva enfatizando las características de los alumnos con problemas de aprendizaje, así como las estrategias de intervención que de esta aproximación emanan.

Características de los alumnos con problemas de aprendizaje

Como se mencionó en el capítulo uno, una de las aproximaciones al estudio e intervención de los problemas de aprendizaje, es la cognitiva. Esta se interesa en los procesos de aprendizaje y formas de resolución de los problemas académicos y no sólo en los productos de tales procesos. Además, considera las capacidades del sujeto en términos de sus estructuras cognitivas y sus conocimientos previos (Dockrell & McShane, 1997, citado en Aguilera, 2004).

Bajo esta aproximación se asume que existen procesos mentales complejos e interrelacionados que le permiten al alumno: a) Comprender, recordar y dar sentido a las experiencias cotidianas que viven; b) identificar, interpretar, organizar tales experiencias c) almacenar, relacionar y recuperar la información para poder ser integrada con la nueva información; d) identificar y movilizar estrategias mentales. Se asume que estos procesos son organizados por dos sistemas internos, el de representación y el ejecutivo. El primero se relaciona con los procesos de percibir, organizar, recordar y codificar la información, es decir los procesos cognitivos, mientras que el ejecutivo se relaciona con la planeación, supervisión, revisión de procesos cognitivos, es decir con la metacognición (Aguilera, 2004).

Con base en estos procesos, se ha delineado un perfil de los alumnos con problemas de aprendizaje. Ellos se distinguen por deficiencias cognoscitivas, metacognitivas, y motivacionales. Dichas deficiencias son constantes y persisten en la manera de abordar y enfrentar una tarea académica:

a) *Aspectos Cognitivos*: muchos estudiantes con problemas de aprendizaje tienen problemas a nivel del procesamiento de la información (Ellis y Lenz, 1996). Responden de manera impulsiva y cometen muchos errores porque carecen de estrategias para afrontar las demandas escolares (Flores, 2001). Cuando cuentan con estrategias, éstas son inadecuadas, o se usan de forma incorrecta (Aguilera, 2004).

b) *Aspectos Metacognitivos*: muestran dificultad para la organización y coordinación de procesos cognoscitivos básicos (percepción, memoria, lenguaje y atención), tanto de manera simultánea como secuencial. No solo muestran una falta de flexibilidad en el uso de estrategias, también muestran dificultad para planear, monitorear y evaluar su ejecución durante una tarea. Las limitaciones pueden observarse en el uso de estrategias específicas para tareas particulares (Flores, 2001). El alumno utiliza estrategias sin evaluar su efectividad (Ellis & Lenz, 1996), además suelen centrarse en detalles irrelevantes de la tarea. Generalmente las tareas las trabajan de forma memorística, sin razonar (Flores, 2001).

c) *Aspectos Motivacionales*: Generalmente su historial académico es de fracaso, frustración y reprobación en los primeros años escolares, por lo cual en la mayoría de los casos conduce a la deserción escolar. No cumplen con tareas o estas son muy deficientes (Aldana, 2006; Flores, 2001). Consideran que sus esfuerzos no son suficientes, por lo que evitan las tareas difíciles. Su autoeficacia es pobre y creen que son incompetentes. Ante algunas situaciones pueden reaccionar con estrés o evadir de forma negativa la tarea. Muestran poca o nula motivación intrínseca.

La percepción de estos alumnos de una baja autoeficacia para realizar las tareas, es resultado de estos continuos fracasos académicos, principalmente debido a que los estándares de éxito no corresponden con sus capacidades. Lo anterior es exacerbado por los comentarios negativos de maestros, alumnos y los propios padres. En cuanto al valor concedido a las tareas, no cuentan con estrategias o apoyos que les ayuden a identificar el beneficio del aprendizaje en sí mismo, por lo tanto la tarea adquiere valor sólo por el reconocimiento de los demás, las calificaciones o los premios y regalos. No logran identificar

apropiadamente las razones de su éxito o fracaso académico, estos pocas veces los atribuyen a su propio esfuerzo, usualmente lo atribuyen a causas ajenas de ellos, como la suerte, los maestros, la dificultad de la tarea, etc. Generalmente, la falta de motivación en estos alumnos con problemas de aprendizaje, es identificada por los padres y maestros como un desinterés hacia el aprendizaje y hacia el trabajo en las tareas escolares (Aldana, 2006).

Es importante resaltar que los problemas de aprendizaje son específicos a dominio, es decir, un alumno puede presentar deficiencias en un área y con cierto grado de dificultad pero puede ser eficiente en otras áreas (Flores, 2001). Esto es lo que los hace ser un grupo muy heterogéneo (Ellis & Lenz 1996).

Las características de los alumnos con problemas de aprendizaje han surgido a partir del trabajo y estudio de estos alumnos pero también a partir del estudio de aquellos que no presentan tales dificultades. Los alumnos que no presentan problemas de aprendizaje son autónomos y eficaces en cuanto al uso de estrategias cognoscitivas al enfrentar una tarea, además de hacer uso adecuado de estrategias metacognitivas, es decir, saben dónde y cuándo aplicar el conocimiento que poseen y alternan sus estrategias con otro tipo de conocimiento que ya poseen (Flores, 2001). Por ejemplo, los trabajos enfocados a analizar a los *lectores expertos*, muestran que ellos poseen un amplio repertorio de estrategias eficientes que, de manera espontánea y flexible, utilizan para afrontar las demandas escolares (Wong & Wong, 1998). Otros trabajos también sugieren que los alumnos exitosos son capaces de controlar y dirigir sus procesos de pensamiento, lo cual les facilita su aprendizaje (Aguilera, 2004).

Aspectos fundamentales de una Intervención cognitiva

En general, un programa de intervención basado en un enfoque cognitivo pone un énfasis en cómo un alumno piensa al enfrentar una tarea de aprendizaje (Ellis & Lenz, 1996). El objetivo fundamental de la intervención desde una aproximación cognitiva es lograr en el alumno, entre otros, un cambio en la forma de aproximarse a las tareas escolares, tanto a través de promover en el alumno el uso de estrategias más eficientes como en el diseño

de ambientes motivacionales que favorezcan una mejor comprensión de los conocimientos académicos (Aguilera, 2004).

La promoción de estrategias

Una manera de solventar las necesidades de un alumno con problemas de aprendizaje, es por medio de situaciones que promuevan el uso de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas (Aguilera, 2004; Wong & Wong 1998). Las estrategias se definen como un conjunto de principios, normas, técnicas y acciones organizadas que ayudan a los estudiantes a aprender, resolver y enfrentar las demandas académicas, a la vez que permiten integrar nuevos conocimiento al conocimiento que ya poseen (Ellis, Lenz, 1996; Flores, 2001; Wong & Wong 1998). Para Ashman y Conway (1990, citado en Aguilera, 2004), en esencia, las estrategias son pasos que ayuden al alumno a guiar su propia actuación al resolver las tareas académicas.

Algunos autores mencionan que fomentar que el alumno sea propositivo al aprender es esencial (Díaz-Barriga & Hernández, 1999; Swanson, 1993, citados en Flores, 2001). De especial valor es que el estudiante evalúe lo que requiere aprender en diferentes situaciones, sea en la escuela o en casa, y que identifique cómo aplicar diversas estrategias en cada situación y contexto específico (Ellis y Lenz 1996).

De acuerdo con autores como Flores (2001) y, Wong y Wong (1998) para promover el uso de estrategias, se pueden realizar una serie de pasos guías, lo cual ha demostrado que el enseñar a un alumno con problemas de aprendizaje a hacer uso de estrategia contribuye a mejorar su nivel de eficiencia como estudiante (Aldana, 2006).

Diversos autores han identificado los elementos necesarios al trabajar con la promoción de estrategias. Por ejemplo, Wong y Wong (1998), Deshler y Lenz (1989, citado en Ellis & Lenz, 1996), mencionan que los siguientes aspectos para la promoción de estrategias:

1. Llevar a cabo un análisis de los conocimientos previos, específicos y a dominio, que tienen los alumnos con problemas de aprendizaje, para poder con

ello establecer un vínculo con los nuevos conocimientos que se busca promover.

2. Tener claridad que las estrategias que pueden ser aplicadas a diferentes áreas o contenidos.

3. saber que existen estrategias específicas para contenidos particulares además que sea adecuados a las competencias del alumno y los cuales sugieren un orden y secuencia que requieren al alumno un esfuerzo adecuado a sus capacidades. Es decir, es importante identificar las habilidades previas y características de los sujetos para promover un aprendizaje más eficaz.

4. Se pone en práctica la estrategia permitiendo siempre que el alumno modifique la estrategia para facilitar que el alumno se apropie de ella.

5. La persona encargada de promover el uso de estrategias debe identificar cuales se encuentran más relacionadas con el éxito. Esto promoverá que éstas sean más significativas para los alumnos.

6. El que enseña debe saber cómo presentar la información de manera sencilla, es decir una explicación explícita y lo suficientemente clara.

7. Se debe llevar a cabo la retroalimentación sobre cómo se desempeñó al utilizar la estrategia y motivar al alumno para que la siga utilizándola. Se recomienda evaluar los efectos de la estrategia, la eficacia de la ejecución y la calidad del trabajo junto con el alumno.

8. El uso de estrategias no solo se vincula con el ámbito académico, pueden también vincularse con problemas en las interacciones sociales del alumno.

9. Se debe procurar promover el uso de la estrategia en otros contextos y/o tareas, procurando que estas sean promovidas por maestros, padres y/o compañeros de escuela.

10. Además se recomienda que al momento de fomentar las estrategias con los alumnos con problemas de aprendizaje, se consideren las dudas de los alumnos y se lleve a cabo, al finalizar la tarea, realizar un resumen de lo aprendido.

11. Deberá facilitarse, en la medida de lo posible, el uso del pensamiento estratégico en diversas situaciones del contexto educativo.

Por su parte, Ellis y Lenz (1996), mencionan que una buena estrategia se puede identificar a partir tres dimensiones: el diseño, el contenido y la utilidad.

a) Diseño: Se recomienda utilizar pasos o estrategias que sean fáciles de recordar, así como contenidos sencillos y breves, por ejemplo, ayudar a un alumno a recordar que pasos siguió para poder elaborar un cuento respecto un tema de su interés, utilizar palabras sencillas y que sean familiares para el estudiante.

b) Contenido: Se aconseja tomar en cuenta que la estrategia se debe orientar a un resultado específico y exitoso, proporcionar una serie de pasos de manera eficaz para una tarea y fomentar la metacognición. Seleccionar aquellas que sean apropiadas a las características de la tarea y no incluir pasos innecesarios o explicaciones abundantes.

c) Utilidad: Se sugiere abordar un problema que sea común, es decir, que el alumno vea como el conocimiento puede ser relacionado con su realidad académica. También hay que procurar que la información pueda ser aplicada a otros escenarios, situaciones y contextos.

También podemos distinguir propuestas en las que se destaca la importancia de que el alumno sea parte activa en el desarrollo de estrategias. Por ejemplo, el *Modelo de orientación metacognitiva*, recomienda promover en el alumno la capacidad para elaborar sus propias estrategias. Lo anterior implica involucrar al alumno en el proceso de toma de conciencia de los propios procesos cognitivos y de aprendizaje (Aguilera, 2004). Esta idea es consistente con la propuesta de Ellis y Lenz (1996), quienes mencionan que se tiene más éxito cuando los apoyos proporcionados al estudiante consisten en permitir que el alumno haga uso de sus propias estrategias cognitivas y metacognitivas, es decir, estos autores enfatizan que no sólo funciona enseñar, modelar y proporcionar estrategias al alumno, es central considerar que ellos también son capaces de generar sus propias estrategias. Permitir que los alumnos elaboren sus propias estrategias favorece que sean eficientes ya que ello los guía hacia una mayor independencia académica.

En resumen, el uso de estrategias eficaces proporciona directrices para que el alumno aprenda a pensar, planificar, ejecutar y evaluar su propio desempeño frente a una tarea académica. Permiten además a los alumnos retener el

contenido de la tarea. La estrategia, al guiar al alumno debe promover la flexibilidad en su pensamiento, permitiéndole aplicarla y adaptarla a diferentes situaciones. Los alumnos con problemas de aprendizaje carecen de estrategias por lo cual deberán aprender a utilizarlas para disminuir los efectos propios de sus dificultades. Para promover el uso de estrategias, se deberá conocer que estrategias son eficientes para mejorar el aprendizaje y a cuales puede el alumno acceder de manera fácil y ágil.

Para Aguilera (2004), una aproximación cognitiva a la intervención frente a los problemas de aprendizaje debe considerar también los aspectos motivacionales, los cuales se encuentran fuertemente vinculados con el uso de estrategias.

La promoción de la motivación

Otro factor importante que se debe considerar en el trabajo de intervención con alumnos con problemas de aprendizaje es la motivación debido a su fuerte y estrecha relación con el aprendizaje (Aldana, 2006, Flores, 2001).

Desde la teoría cognitiva, podemos definir a la motivación como aquello que activa el comportamiento para llegar a un objetivo. Implica un plano de realización, es decir diseñar un plan para llegar a un objetivo (Galimberti, 2007). En la literatura, la motivación es considerada como un proceso interno no observable, pero que puede ser inferido a partir de conductas observables como la persistencia y la elección de metas en el aprendizaje (Aldana, 2006).

Existen varias teorías que han contribuido a esta forma de aproximarse a la motivación al trabajar con alumnos con problemas de aprendizaje: la teoría de valor, la teoría de atribución y la teoría de autoeficacia.

a) *Teoría de valor:* Propuesta por Lewin y Atkinson (Aldana, 2006), la teoría de valor refiere al valor intrínseco y extrínseco que el alumno asigna a una tarea. Valor intrínseco refiere a un involucramiento dado el interés propio en la tarea mientras que el extrínseco refiere a un involucramiento en la tarea promovido por recompensas sociales. También propone que la motivación y la elección de una actividad está vinculada el éxito y grado de dificultad de la tarea. Un alumno poco motivado elegirá tareas que tienen un nivel de dificultad bajo

debido que una de nivel de dificultad alto lo expone al fracaso. Por el contrario un alumno altamente motivado prefiere tareas que implican mucha dificultad (Galimberti 2007).

b) Teoría de la atribución: Propuesta por Weiner (1974; Weiner, 1985, citado en Bandura, 1997) las atribuciones son juicios que anticipan las causas de los resultados de las propias actuaciones. Es decir, el individuo evalúa su propio desempeño y trata de explicar el éxito o fracaso relacionándolos con factores como complejidad de la tarea, su propia capacidad, la suerte, ayudas proporcionadas, entre otras. Los alumnos con problemas de aprendizaje suelen mostrar una atribución externa inestable no controlable frente a la tarea, es decir, sus éxitos y fracaso lo atribuyen a factores situacionales ajenos a ellos mismos y sobre las cuales consideran que no pueden tener control, como el azar o la suerte. En contraste, los alumnos que atribuyen sus éxitos y fracasos a sus capacidades personales y generan expectativas de éxito, tienen mayor posibilidad de enfrentar situaciones difíciles satisfactoriamente (Bandura, 1977, citado en García & Doménech, 1997; Weiner, 1974).

c) Teoría de la autoeficacia: Esta teoría se fundamenta en el concepto de autoeficacia de Bandura (1997). Se define como la evaluación que el estudiante hace de sus competencias o destrezas para enfrentar una tarea. Al hacer esta evaluación, el sujeto anticipa el resultado de su conducta la cual genera expectativas sobre el éxito o fracaso que tendrá frente a ella, lo que a su vez impacta sobre su rendimiento (Bandura, 1977; García & Doménech, 1997). Un estudiante con alta autoeficacia se considera capaz de realizar y tener éxito en una tarea. En contraste, un alumno con baja autoeficacia no alcanzará el éxito en la tarea incluso antes de realizarla debido a que considera que no posee los conocimientos necesarios o que no es bueno frente a la tarea. Bandura (1997), explica la autoeficacia en términos de la forma de procesar la información, un sentimiento de baja autoeficacia crea sesgos negativos en la persona generando problemas para conocer, organizar, representar, recordar y recuperar la información.

Lawrence (1997, citado en Aldana) nos ayuda a comprender diversas razones por la cuales un alumno puede evitar la tarea: a) El *miedo al fracaso*

refiere al temor a ser evidenciados por los errores y ser expuesto a burlas, críticas, comentarios negativos, por lo que evitaran realizar tareas que sean difíciles de afrontar; b) El *desafío de la tarea*, refiere a que el nivel de dificultad de la tarea puede ser demasiado alto para el alumno. Se recomienda que la tarea sea adecuada al nivel cognoscitivo del alumno además de incitar el interés por esta; c) *Significado carente del alumno*, refiere a que el alumno puede no encontrar utilidad o importancia a la tarea, es decir, el alumno no ve la tarea como un conocimiento aplicable, sino como algo que nunca usará en la vida.

En un estudio realizado por Aldana (2006) sobre la motivación de alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje, la autora describe como esta motivación se expresa a lo largo de tres fases que caracterizan el desarrollo de una tarea académica: planificación, ejecución y evaluación. En una primera fase de *planificación* de una tarea académica, un alumno con problemas de aprendizaje suele presentar problemas para identificar las tareas a realizar. Esto se debe a que el alumno evita la tarea, a problemas de organización o porque no le ve utilidad a la tarea. Durante la *realización* o *ejecución* de la tarea, un alumno con problemas de aprendizaje suele afrontar dificultades como la distracción, no conocer el tema, falta de estrategias para realizar la tarea, falta de material, etc. A lo largo de la tarea suelen abandonarla, evitarla o experimentar frustración debido al grado de dificultad que demanda una tarea específica. Si el alumno está a punto de concluir la tarea, aun pueden presentarse dificultades. En la fase de *evaluación de la tarea*, el alumno con problemas de aprendizaje suele no identificar las estrategias que le permitieron realizar de manera adecuada la tarea.

Entender por qué el alumno con problemas de aprendizaje evita la tarea es un asunto complicado. Sin embargo los adultos pueden ser capaces de reconocer las dificultades del alumno y generan apoyos adecuados a las necesidades y características del alumno (Aldana, 2006). Por ejemplo, para poder promover la motivación en el alumno, John Keller (1983, citado por Aldana, 2006) propone considerar cuatro aspectos:

1. Generar y mantener la atención del alumno. Esto se logra por medio de conocer los intereses del alumno así como las actividades escolares que a él le agradan.
2. Promover la relevancia de la tarea, es decir, resaltar la utilidad de la tarea y enfatizar cuando éstas son resueltas
3. Desarrollar la confianza en el alumno y orientarlo al mantenimiento de expectativas personales que estén adecuadas a sus capacidades. Utilizar la retroalimentación para desarrollar una percepción de sus competencias y de cómo se pueden ir desarrollando.
4. Generar satisfacción, demostrar confianza en que muestren sus trabajos, exámenes, y demostrarles que los errores son áreas de aprendizaje.

Para Flores (2001), algunos de los aspectos que favorecen la promoción de la motivación durante la tarea, son que el alumno participe en la identificación de las metas académicas, reciba retroalimentación positiva y específica de la forma en que se desempeño en la tarea así como resaltar los logros obtenidos.

En resumen la motivación en los alumnos con problemas de aprendizaje depende de una serie de rasgos que el alumno atribuye a la tarea a sus propias capacidades y desempeño académico, y del tipo de interés vinculado con la tarea. Es importante que las tareas impliquen un grado de demanda que pueda ser alcanzada por el alumno. Existe un estrecho vínculo entre la motivación y las estrategias, de tal forma que si la elección de una estrategia es adecuada, genera resultados favorables y conlleva al éxito en la tarea, el alumno tenderá a comprender que sus logros y fracasos se deben a uso de una estrategia inadecuada. Lo anterior podrá conducir a que se perciba como capaz de enfrentar la tarea. El adulto no solo debe ser modelo y facilitar el ambiente para uso de las estrategias en la tarea, uno de los objetivos de cualquier intervención es permitir que los alumnos sean más activos y propongan sus propias estrategias para así poder contrarrestar la pasividad resultante de las experiencias de fracaso y frustración que han tenido frente a las tareas escolares. Desafortunadamente, en pocos trabajos se resalta la importancia de la motivación en la tarea y el uso de estrategias cognitivas como promotores del aprendizaje y el rendimiento escolar (Pekrun, 1992, citado en García & Doménech, 1997).

Capítulo 3:

La familia, factor protector frente a los problemas de aprendizaje en la primera infancia

En este capítulo se aborda lo que la literatura plantea sobre los padres, como uno de los factores más relevantes para poder identificar y apoyar a un alumno con problemas de aprendizaje en la primera infancia. Se resalta también la importancia del trabajo con padres y los beneficios del trabajo mediante el uso de manuales.

Factores de protección y de riesgo

Para el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y la Fundación Bernard van Leer (2007), la primera infancia es un periodo esencial para la realización de los derechos del niño debido a que en este periodo se crean fuertes vínculos emocionales con los padres u otros cuidadores, de los cuales obtienen los cuidados, atención, orientación y protección necesarios para la sobrevivencia.

En este periodo, las experiencias que tienen los niños pequeños en tanto su crecimiento y desarrollo dependerán tanto de su naturaleza individual y género, como de los sistemas educativos, las condiciones de vida, organización familiar y estructuras de atención recibidas. Por ello, resulta importante dirigir adecuadas estrategias de prevención e intervención durante la primera infancia.

En congruencia con estos derechos de los niños, uno de los objetivos de las evaluaciones tempranas en niños pequeños, es decir, desde el nacimiento hasta los cuatro años, es identificar si pueden llegar a desarrollar dificultades en su aprendizaje. Por ejemplo, se sabe que en edad preescolar se pueden presentar algunas deficiencias y retrasos que pueden ser temporales y solventarse a lo largo del desarrollo, sin embargo, en algunas ocasiones estas deficiencias pueden ser persistentes por lo que se requiere de llevar a cabo una detección e intervención oportuna, específica e integral (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 2006).

La NJCLD (2006) propone que para llevar a cabo una adecuada detección temprana, se deben tomar en cuenta tanto los factores biológicos, genéticos y perinatales, como los ambientales y culturales. Shonkoff y Phillips, 2000 (citado en NJCLD, 2006) refieren que estos factores pueden ser considerados tanto indicadores de riesgo como de protección frente a los problemas de aprendizaje. La NJCLD (2006) presenta una lista de los indicadores de riesgo, que por separado no predicen posteriores problemas de aprendizaje. Entre más indicadores de riesgo sean identificados, mayor posibilidad existe de desarrollar problemas de aprendizaje:

1) *Afecciones perinatales*: estas incluyen una baja puntuación en la prueba de apgar, primer examen aplicado a los recién nacidos que incluye evaluar la frecuencia cardíaca, el esfuerzo respiratorio, el tono postural, la irritabilidad refleja y el color de piel; un bajo peso al nacer y/o parto prematuro; hospitalización por más de 24 horas en una unidad neonatal de cuidados intensivos; dificultad para succionar, chupar y tragar; otitis (inflamación del oído) media o crónica que puede resultar en la pérdida de audición intermitente.

2) *Genéticos o condiciones ambientales*: antecedentes familiares de problemas de aprendizaje; hijos adoptivos; antecedentes de dificultades en el lenguaje en la familia y/o problemas del lenguaje escrito; exposición a toxinas ambientales u otras sustancias nocivas; exposición al lenguaje limitado en el hogar, limitaciones en cuanto a recursos necesarios para el desarrollo del niño; pobreza.

3) *Aspectos cognitivos*: un retraso en el desarrollo de habilidades cognitivas; falta de conducta de juego simbólico; retraso en la comprensión y / o la expresión del lenguaje hablado; limitado vocabulario receptivo; reducción de vocabulario expresivo o comenzar a hablar tardíamente; dificultad en la comprensión simple, características inusuales prosódicas del habla; comunicación espontánea poco frecuentes o inapropiados (vocal, verbal o no verbal); sintaxis inmadura; retraso en las habilidades de alfabetización emergente; baja velocidad para nombrar objetos y colores; conciencia fonológica limitada; un interés mínimo en la escritura de molde, limitada

conciencia de lo escrito (por ejemplo, la manipulación de libros, el reconocimiento de impresión de medio ambiente); el retraso en las habilidades perceptivo-motoras baja coordinación motriz fina (saltando, vestirse, cortar, ensartar cuentas); dificultad para colorear, copiar, y el dibujo

4) *La atención y el comportamiento*: distracción/falta de atención; impulsividad; hiperactividad; dificultad para las actividades de cambio o manejo de las interrupciones a la rutina; perseverancia, es decir, la repetición constante de una idea.

Los factores de protección también son muy importantes. Ellos reducen los riesgos y disminuyen las circunstancias que limitan el desarrollo de los niños (NJCLD, 2006). Entre estos factores de protección se encuentran:

1) Mejorar el acceso a la calidad y condiciones prenatales, perinatales y posnatales.

2) Un alto nivel de educación en los padres es un buen factor de protección.

3) Mejores oportunidades de aprendizaje al exponer al niño a una mayor diversidad de vocabularios, mejor uso de sintaxis, más entornos de aprendizaje, acceso a materiales impresos, participación en diversas interacciones estructuradas y no estructuradas como el juego en grupo y conversaciones, así como participación en actividades motrices.

4) Apoyos adicionales como, intervenciones que respondan a las necesidades del niño, mayor acceso a la tecnología, mejor planificación de los servicios de apoyo e intervención temprana como servicios de salud y psicológicos (desde el nacimiento hasta los 3 años), ingreso a preescolar (para niños de 3-5 años), y acceso a la primaria.

Algunas investigaciones también han utilizado medidas del coeficiente intelectual y bajas puntuaciones obtenidas en lectura y matemáticas, para determinar si el niño presentará problemas de aprendizaje (Mastropieri, 1998). Por ejemplo, Horn y Packard (1986, citado en Mastropieri, 1998) realizaron una vasta búsqueda en la literatura que abarca el periodo de 1960 hasta 1986 sobre la identificación temprana de deficiencias en la lectura durante kínder o

primer grado de nivel primaria. En todos los 58 estudios revisados, se resaltaron deficiencias en aspectos vinculados con el nivel de atención (Mastropieri, 1998).

En síntesis, los primeros indicadores de que un niño pueda o no presentar problemas de aprendizaje, refieren a aspectos vinculados con el desarrollo del lenguaje, la coordinación motora, la percepción, el razonamiento y la interacción social. Aspectos que son considerados requisitos para poder empezar a enfrentar la vida escolar y las demandas educativas que estas implican. Deficiencias y dificultades asociadas con estos indicadores pueden estar vinculadas problemas de maduración, factores ambientales, grado de exposición al uso del lenguaje, pero sobre todo, con la calidad de las oportunidades de aprendizaje que se proporcionan al interior de la familia. A continuación se ahonda en la importancia de la participación de los padres, los beneficios de su involucramiento y los apoyos necesarios para que ellos puedan ayudar a sus hijos a solventar las demandas académicas por medio de manuales diseñados y orientados a las necesidades de niños y padres.

El papel de la familia en el vínculo casa-escuela

Un aspecto que se ha resaltado al abordar los factores de riesgo y protección vinculados con los problemas de aprendizaje, es que la familia y/o los cuidadores son vitales. A grandes rasgos, la familia contribuye tanto en el proceso mismo de evaluación de los problemas de aprendizaje como en el proceso de apoyo e intervención, particularmente en lo que se refiere a los trabajos interesados en establecer un vínculo con la escuela.

En lo que se refiere al proceso de evaluación, para la NJCLD (2006), los padres son pieza clave en el proceso de identificación de las problemáticas que enfrenta un niño con problemas de aprendizaje. En este sentido, es esencial involucrar a los padres desde el inicio del programa de apoyo que se proporcionará al niño. Para Cunningham y Davis (1994), la ayuda a estos niños comienza por tratar de comprender lo que creen, esperan y necesita la familia y el niño.

Los padres también son capaces de involucrarse plenamente en las decisiones tomadas durante la fase de planeación de la intervención que se llevará a cabo con el niño. Lo anterior es esencial en lo que respecta a diseñar una intervención apropiada y ajustada a las necesidades y recursos de los niños y de la propia familia (Cunningham & Davis, 1994; NJCLD, 2006).

La familia y los cuidadores tienen también una gran responsabilidad en el proceso de aplicación de las habilidades aprendidas, en el entorno del hogar. Este aspecto es determinante en cuanto a la eficacia a largo plazo de cualquier programa de intervención con niños con problemas de aprendizaje (NJCLD, 2006). En este sentido, se reconoce que los padres regulan y mantienen las oportunidades de aprendizaje necesarias para resolver las dificultades que enfrentan estos niños (Cunningham & Davis, 1994).

Lo anterior ha permitido concluir que la familia tiene una función educativa a lo largo de las diferentes etapas de la vida del niño con problemas de aprendizaje, sin embargo, esta es una responsabilidad que es compartida con la escuela (Barreto, 2009). Por ejemplo, Gallardo (1999, citado en López & Nambo, 2007) identificó que existe una correlación alta entre la participación de los padres en actividades escolares y el rendimiento escolar de los niños. Herbert (1999, citado en Martínez, 1997) también encontró que los estilos de crianza se relacionan con la disciplina y la conducta social en lo escolar. Padres tolerantes tienen a fomentar características positivas en el niño, estimulan a los hijos a obedecer reglas dentro y fuera del hogar, mientras que padres negligentes que no se ocupan del niño y que son hostiles, promueven que los niños sean agresivos y que no respetan reglas. Aunque la familia no siempre tiene una intención formal de enseñanza, en ella se genera un fuerte impacto en el aprendizaje del niño a través del lenguaje, la lectoescritura, las actitudes, etc. (Alcalay, Milicic & Torretti, 2005; Barreto, 2009; Buner, 2003).

En general, la existencia de un vínculo entre la casa y la escuela promueve un mejor aprendizaje y desempeño escolar en el niño, de tal forma que si el padre logra involucrarse en la vida académica del niño, puede aumentar la posibilidad de éxito escolar (Icaza & Mayorga, 1994). En particular, este vínculo toma forma a través de la realización de tareas en casa. Para Martínez (1997),

la tarea es una actividad múltiple que involucra poner en práctica las habilidades y conocimientos académicos vistos en clase, pero también reafirma actitudes hacia la tarea. A través de ella también se destaca el tipo de relación existente entre padres e hijos y los diversos estilos de crianza y relaciones afectivas.

Para Icaza y Mayorga, (1994), la importancia de este vínculo es tal, que la reprobación y deserción escolar se explica, en gran parte, dada la falta de participación de los padres en la educación de sus hijos, especialmente en el desarrollo de tarea en casa. Para Martínez (1997), el desarrollo de tareas supervisadas en los primeros años de la vida escolar del niño es esencial. Si los padres se involucran con sus hijos en tareas escolares, éstos últimos muestran un rendimiento escolar más alto que los alumnos cuyos padres no lo hacen (Martínez, 1997; Moratilla, 2002, citado por Barreto, 2009).

Si bien, se espera que los padres refuercen el proceso de aprendizaje del aula (Alcalay, Milicic & Torretti, 2005), en ocasiones los padres no saben cómo hacerlo. Frecuentemente, los padres se sienten incapaces de no poder ayudar a sus hijos, por lo cual desean una orientación práctica y detallada de cómo ayudar a sus hijos, y poder mantener, comprender y generalizar los contenidos escolares a otros contextos (Cunningham & Davis, 1994). Por ejemplo, Lyytinen y col. (1994, citado en Martínez, 1997) encontraron que al realizar las tareas académicas o escolares, las madres con niños con problemas de aprendizaje, emplean estrategias de enseñanza que implica una baja demanda cognoscitiva, debido que sólo indican al niño que es lo que deben hacer, es decir, no existe un análisis conjunto de la tarea, ni se promueve en el niño el uso de los procesos cognitivos como la memoria o la atención. Ellas carecen de la capacidad para proporcionar ayuda a sus hijos de acuerdo a sus fortalezas y limitaciones.

Estas dificultades son fáciles de entender pues se ha identificado que los niños que presentan problemas de aprendizaje, tienen padres que presentaron el mismo tipo de dificultades cuando ellos eran estudiantes. Incluso, los efectos de tales deficiencias pueden observarse en el ámbito laboral de los padres pues ellos suelen presentar un alto índice de fracaso laboral y problemas

económicos (Carrasco, 1993 citado en Icaza & Mayorga 1994). Para romper con este ciclo, resulta entonces esencial promover en el padre el desarrollo de herramientas que pueden ayudarlo a lograr y afianzar un mejor aprendizaje en el alumno y con ello reforzar el vínculo entre la escuela y la casa.

Una forma de contribuir en el proceso de involucración de los padres de familia en el trabajo de apoyo a los niños con problemas de aprendizaje, es mediante el diseño y aplicación de talleres, programas de capacitación y uso de manuales para padres.

Con respecto al apoyo mediante talleres, Gallardo (1999, citado en López & Nambo, 2007) diseñó un taller para padres para promover conductas autónomas frente a tareas escolares en niños de nivel preescolar. El objetivo de este taller fue que los padres conocieran recomendaciones para promover el desarrollo de tareas escolares en casa y reforzar con ello el vínculo escuela-hogar. Otro programa fue llevado a cabo por Martínez (1997). En este se diseñaron, aplicaron y evaluaron diversos apoyos que las madres dirigieron a sus hijos al desempeñar tareas escolares durante ocho sesiones impartidas dentro de la escuela. La autora concluyó que, después de la capacitación, la percepción, intereses y afectos de las madres respecto al vínculo madre-hijo al hacer tareas se modificaron. Barreto (2009), diseñó un manual informativo para apoyar a padres y madres cuyos hijos presentaban problemas de aprendizaje. El objetivo del manual fue ayudar a los padres a modificar sus creencias y concepciones respecto los problemas que presentan sus hijos proporcionando información de manera clara y sintética. Este manual se diseñó considerando la experiencia tanto de padres, como de alumnos y de psicólogos-tutores de estos alumnos.

Aunque los talleres y manuales informativos proporcionan herramientas complementarias para el trabajo con padres de familia, en ocasiones estos no son suficientes para algunos padres que requieren de una orientación más profunda y concreta. La relativa limitación de los talleres dirigidos a familias que tienen hijos que presentan problemas de aprendizaje también es entendible si reconocemos que estas familias también son un grupo con necesidades heterogéneas (Cunningham & Davis, 1994). Una alternativa de apoyo son los

programas que se diseñan y ajustan a las necesidades de la familia y el niño. En estos se busca que los padres cuenten con herramientas para mejorar las habilidades académicas específicas de sus hijos (Ehrlich, 1981, citado en Martínez, 1997) y aprendan a ser más asertivos en sus prácticas de crianza (Martínez, 1997). Lo anterior resulta congruente con la visión de Martínez (1997), quien señala que es importante desarrollar propuestas específicas para apoyar a los padres de familia cuyos hijos comienzan a presentar dificultades en el aprendizaje, para evitar que dichos problemas se agraven. Estos programas de capacitación deben ser prácticos y sencillos, deben responder a las necesidades del usuario y deben proveer de evidencia de los efectos positivos en el niño.

Cunningham (1994), proporciona algunas directrices en el trabajo cercano con padres. Este autor propone tres modelos: modelo experto, modelo de usuario y modelo trasplante. El primero refiere a que un modelo en donde el experto, al trabajar con los padres, asume que él tiene toda la experiencia, el control de la situación, toma la mayoría de las decisiones y selecciona la información que él considera que es importante que el padre aprenda. En el modelo de usuario, los padres toman la iniciativa y las decisiones, además del control de la información que guía la situación, en este modelo no solo se reconoce que la competencia y experiencia de los padres es preponderante, si no la única. Dada las características de la presente tesis, destacamos el modelo de trasplante de Cunningham (1994), en este:

- a) Se reconoce que el psicólogo conserva cierto control sobre la toma de decisiones en cuanto a la información proporcionada y que él tiene una experiencia importante. También se reconoce que la experiencia del padre es central.
- b) Los padres requieren de habilidades para poder ayudar a sus hijos, pero pueden mostrar una gran disposición para aprender a desarrollarlas.
- c) Es importante que psicólogo, mantenga una relación y comunicación positiva y directa con los padres.

Por su parte, Webster-Stratton (1993, citado en Martínez, 1997) enfatiza que un aspecto esencial en el trabajo de intervención cercana con los padres, es crear condiciones de cooperación y confianza entre el padre-hijo. En su propuesta, los autores recomiendan ayudar a los padres e hijos a que participen activamente en el establecimiento de metas académicas conjuntas, y en el desarrollo de las estrategias con las cuales serán enfrentadas. Lo anterior resulta esencial para reforzar el desarrollo cognitivo del niño y promover la motivación en la tarea.

La técnica de lectura en pareja (Paired Reading), también es un buen ejemplo de un trabajo basado en la colaboración entre padres y niños. En ella padre e hijo leen juntos de manera continua durante breves sesiones de 15 a 20 minutos. Aunque esta es una técnica considerada muy útil para los programas de intervención, se sabe que ésta es utilizada por los padres de manera intuitiva (Cunningham & Davis, 1994).

En síntesis, la influencia del contexto familiar en el niño con problemas de aprendizaje es evidente. Esta implica un trabajo de colaboración con la escuela, pero también con los niños. Diseñar un programa de intervención con padres, conocer la utilidad y resultados de ésta es un proceso complicado que requiere de un trabajo extenso (Cunningham & Davis, 1994) y extensivo (Aguilera, 2004). En este proceso, el psicólogo debe ser capaz de diseñar programas acordes con las necesidades del alumno y su familia. Con ello, no sólo se beneficia al niño, sino también al padre al recibir un asesoramiento y apoyo adecuado (Cunningham & Davis, 1994).

Los manuales en el trabajo con padres

A continuación se presentan los elementos que deben contener los manuales para padres.

Según diversos autores y el diccionario de la Real Académica Española, un manual es:

a) Un libro en el que se compendia o sintetiza lo más sustancial de una materia o de un tema (Monter & Villegas, 2003; RAE, 2007).

b) Es considerado un material didáctico que es fácil de manejar, de entender y de ejecutar (Cirilo & Soto, 2007; Monter & Villegas, 2003; RAE, 2007). Su diseño es estructurado y organizado (Cirilo & Soto, 2007).

c) Contiene elementos psicopedagógicos que indican la manera en que se debe proceder, es decir, incluyen información, instrucciones o procedimientos orientados a la realización de actividades de manera efectiva para tratar de cubrir los objetivos planteados (Cirilo & Soto, 2007; Monter & Villegas, 2003). En el trabajo con padres, es una herramienta que potencializa el aprendizaje (Cirilo & Soto, 2007).

d) Los temas deben ser fáciles de localizar, cuidando utilizar los tipos de letra adecuados, entre otras cosas (Monter & Villegas, 2003).

e) Va dirigidos a usuarios específicos, por lo cual la redacción debe ser clara, sencilla y comprensible para esos lectores (Monter & Villegas, 2003).

f) No solo debe incluir el texto, sino también debe apoyarse de gráficas y/o figuras.

Enfatizando su proceso de elaboración, un manual implica:

g) Un proceso previo de evaluación de los objetivos alcanzados por el manual (Monter & Villegas, 2003).

h) Un proceso de depuración de los contenidos y estructura del manual (Monter & Villegas, 2003).

Para la elaboración de un manual, se debe determinar con la mayor claridad posible: el objetivo del manual, los beneficios que proporcionará, a quien va dirigido y los logros que se esperan obtener (Monter & Villegas, 2003). También se debe tomar en cuenta el contexto bajo el cual se va a desarrollar el manual (Monter y Villegas, 2003).

Con base en lo anterior, el objetivo del presente estudio fue diseñar el manual “Hagamos juntos la tarea”, para dar respuesta y apoyo a las necesidades de los padres de familia que tienen hijos con problemas de aprendizaje entre el primer y tercer año de primaria. El manual pretende ayudar

a promover la adquisición de herramientas para resolver las tareas en casa y con ello ayudar a disminuir los efectos producidos por los problemas de aprendizaje.

Un segundo objetivo fue analizar el impacto del manual en el trabajo con un grupo de padres de familia. Es decir, la efectividad de los temas abordados en el manual, tanto en los padres como en sus hijos que presentan problemas de aprendizaje.

Antes de presentar las características de este manual, su diseño y sus beneficios, se describirá el contexto bajo el cual se diseñó.

Capítulo 4: Contexto del diseño del manual

En este capítulo se describe los antecedentes y los principios considerados para la elaboración del manual “Hagamos juntos la tarea”.

La fundación Bernard van Leer y el programa Puentes para Crecer

A partir de un consorcio establecido entre la Fundación *Bernard van Leer* y la Facultad de psicología de la UNAM surge el programa de apoyo “Puentes para Crecer” en el año del 2007 (<http://www.bernardvanleer.org/Spanish/Home/News/News-2010/News-2010-New-decade,-new-countries,-new-goals.html>), el programa “Puentes para Crecer” brinda servicios de apoyo a cuatro comunidades en ambientes urbanos populares, fortaleciendo el desarrollo de niñas y niños de cero a ocho años de edad. Por un lado, proporciona recursos cognoscitivos, emocionales y sociales directamente a niños y niñas; y por otro lado, promueve mejores ambientes de cuidado. Los objetivos específicos de este programa son:

1. Potenciar el desarrollo, pleno y armonioso, de niños y niñas de 0 a 8 años en ambientes urbanos populares.
2. Influenciar los contextos en los cuales los niños crecen, partiendo de las fortalezas presentes en la familia y la comunidad.
3. Capacitar a cuidadores sobre prácticas de crianza, para favorecer en las familias y los niños entornos de equidad y participación.
4. Incorporar y ampliar prácticas sociales propositivas de la comunidad de manera que se arraiguen y permanezcan como una práctica cotidiana.
5. Desarrollar las competencias profesionales de alumnos de licenciatura y posgrado en Psicología y áreas afines.

En México, la fundación Bernard van Leer trabaja en los estados de Oaxaca, Jalisco, Hidalgo, y a través del programa Puentes, recientemente se integró el D.F. Hasta el 2009, la fundación había trabajado en tres temáticas: “Transiciones exitosas: el continuum desde el hogar hasta la escuela”, “Inclusión social y respeto por la diversidad” y “Fortaleciendo el ambiente de cuidado” (<http://www.bernardvanleer.org>).

En la temática “Fortaleciendo el ambiente de cuidado”, la Fundación Bernard van Leer tiene como misión mejorar las oportunidades y condiciones de los niños que abarcan desde el nacimiento hasta los ocho años (Fundación Bernard van Leer, 2007). Los ambientes de cuidado más cercanos a los niños refieren a las condiciones físicas o sociales, que son creadas por los padres, cuidadores y profesores. Estos ambientes implican un conjunto de creencias, prácticas existentes y procesos de intervención que influyen directamente en los niños.

Las creencias y prácticas existentes, dan la pauta para comprender mejor el entorno del niño porque ellas refieren a los pensamientos y acciones (atención de los padres, prácticas de cuidado, habilidades para proporcionar oportunidades de aprendizaje, etc) que en el proceso de crianza limitan o promueven el desarrollo del niño. Para la fundación, mejorar la calidad de las prácticas y creencias existentes conlleva a un beneficio óptimo en el desarrollo físico, psicosocial y cognitivo del niño (Fundación Bernard Van Leer, 2007).

De tal forma, para la fundación es central partir de las necesidades de la población y desarrollar intervenciones que apoyen a los cuidadores en el desarrollo de capacidades para apoyar a los niños en situación de riesgo (Fundación Bernard van leer, 2007).

El proyecto Formando Lazos en la Comunidad Escolar

Del programa “Puentes para Crecer” se desprenden el sub-programa “Formando Lazos en la Comunidad Escolar” el cual brinda servicios de apoyo integral a la comunidad de la Escuela Primaria Oficial “Australia” en el turno matutino con el objeto de fortalecer los recursos cognoscitivos, motivacionales y sociales de niños de seis a ocho años, a través de un trabajo directo con el niño y mediante la promoción de mejores ambientes de cuidado (Díaz, Flores y Ramos, 2010^a).

Formando Lazos fue creado en el 2007, inicio actividades en la escuela Australia en el mes de abril del 2008 y concluye actividades en junio del 2011. La Dirección General de Servicios Escolares (DGSEI) autorizó la realización de este programa.

La estimación de las personas beneficiadas en el programa Lazos se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 2.1: Población beneficiada por el programa Formando Lazos

POBLACIÓN OBJETIVO	BENEFICIARIOS		TOTAL
	DIRECTOS	INDIRECTOS	
Niñ@s de 6 a 8 años	28*/19**	270*/191**	300*/210**
Madres, padres y/o tutores	54*/19**	500*/2	554*/21**
Profesores	7	13	20

* corresponde a la población inicial de quienes fueron reportados y quienes recibirían ayuda por parte del programa.

**corresponde a la población real que fue atendida y/o beneficiada.

Las características específicas de las familias del programa Lazos, se pueden resumir en cinco rubros:

1. Las madres de familia son las que se encargan del cuidado de los niños.
2. El ingreso familiar no es proporcional al tiempo trabajado.
3. Las actividades recreativas de la familia se limitan a fiestas familiares y salidas al parque.
4. Se destina poco tiempo a la lectura y la escritura.
5. La población se percibe en situación de alto stress (Díaz, Flores y Ramos, 2010^a).

El programa Lazos atiende a niños que requieren apoyo en una de dos áreas: académica y/o social. Para ello se cuenta con dos programas, uno orientado a atender los problemas de aprendizaje en el ámbito académico y el otro enfocado a resolver los problemas de inhabilidad social.

Ambas áreas están coordinadas por tres psicólogos especializados en el campo de la educación y el desarrollo infantil, dos cuentan con estudios de doctorado y uno con estudios de maestría en problemas de aprendizaje. El proyecto también es sustentado por un equipo de psicólogos en proceso de formación.

El proceso de selección de los alumnos del programa "Lazos"

1. Para la identificación de los niños, en ambas áreas, en el mes de abril del 2008 se llevó a cabo una junta informativa dirigida a los padres de familia y profesores de primer año. Se informó sobre las áreas a intervenir por parte del programa Lazos y se obtuvo una lista de los posibles niños que formarían parte de la población atendida en el programa.
2. De acuerdo con la información obtenida durante la junta tanto los maestros como los padres, solicitaron el apoyo con los niños en el área social y área académica.
3. Se llevaron a cabo observaciones en el salón de clase para obtener un perfil de los alumnos reportados y fueron entrevistados con fines del área social. Actualmente estos datos están siendo analizados por los coordinadores del programa Lazos.

Área de problemas de aprendizaje

Al iniciar el programa, 25% de los niños reportados por las profesoras con alguna dificultad, mostraban poco interés por aprender a sumar, leer y escribir, además de no saber cómo hacerlo. Ellos solían no entender las explicaciones que les daban sus profesores en clase y sus padres en casa. A través de un apoyo individualizado basado en sesiones de tutorías semanales, un grupo de psicólogos capacitados en el apoyo a niños con problemas de aprendizaje promueve en estos niños el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales que les permiten enfrentar las actividades escolares de manera más independiente y activa. Paralelamente, se proporciona capacitación a las madres, padres y/o cuidadores para que desarrollen diversos apoyos en casa al enfrentar las tareas escolares con sus hijos.

Hasta el momento, los avances en esta área son:

1. Los niños han desarrollado habilidades más eficientes para planear y organizar sus actividades escolares, y una mayor motivación al realizar sus tareas en casa. Lo anterior ha redundado además en su avance en la lectoescritura. Los niños perciben la utilidad de la tutoría para mejorar su

rendimiento escolar y calificaciones y reportan un mayor reconocimiento por parte de sus padres y madres con respecto a sus esfuerzos.

2. Los profesores reportan un avance gradual en el desempeño de los niños en clase y aseguran que ellos aprobarán el año escolar. Este pronóstico es vital pues sabemos que los niños con problemas de aprendizaje tienen altas posibilidades de desertar en la escuela, incluso en edades tempranas.

3. Los padres de familia que pensaban sacar a sus hijos de la escuela han modificado esta decisión. Ellos reportan un mayor interés en sus hijos por aprender a leer y sumar, así como un mayor orden y limpieza en las tareas escolares (Díaz, Flores y Ramos, 2010^b).

La tutoría como eje de trabajo del área de problemas de aprendizaje

El área de problemas de aprendizaje del programa Lazos está inspirado en el programa Alcanzando el éxito en Secundaria (PAES). El PAES está orientado a apoyar a estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje, fue creado por la Dra. Rosa del Carmen Flores Macías de la facultad de Psicología de la UNAM. Se desarrolla en colaboración con la Dra. Reneé Stevens de la Universidad de McGill y la Dra. Elsa Lo de la Universidad de Concordia, ambas en Montreal, Canadá. En el programa PAES se busca crear ambientes donde los alumnos con problemas académicos experimenten el éxito y se sientan motivados para involucrarse en sus actividades escolares cotidianas y se vuelvan eficientes y reflexivos en la realización de las tareas académicas, logren un mayor sentido de autonomía y desarrollen mejores competencias académicas. En el PAES se trabaja en grupos de dos o tres alumnos y un tutor quien brinda apoyo a las necesidades específicas de cada alumno. Aunque en este programa se trabaja principalmente en actividades relacionadas con las materias escolares de los alumnos, también se atiende la solución de problemas personales. De esta manera, en el programa se consideran tres áreas: la académica, la social y la emocional (Díaz, 2005; Flores, 2001, 2003). El programa se lleva a cabo en las instalaciones de la Facultad de Psicología de la UNAM, con dirección en el Centro Comunitario Dr. Julián Mc.Gregor.

En congruencia con los objetivos del PAES, en el área académica del programa Lazos, los tutores tienen como propósito disminuir los efectos promovidos por los problemas de aprendizaje, sólo que en la primer infancia.

De acuerdo a los principios trabajados en tutoría y la fundamentación de la teoría en intervención de los problemas de aprendizaje desde una perspectiva cognitiva, el uso de tutorías promueve un mejor rendimiento académico (Aguilera, 2004; Wong & Wong 1998). La tutoría, refiere a la interacción entre el alumno y el tutor, lo cual favorece la adquisición de los conocimientos, habilidades, estrategias y destrezas prácticas para que el alumno pueda enfrentarse las demandas académicas y disminuir los efectos ocasionados por los problemas de aprendizaje. Además, en el trabajo de tutorías se promueven aspectos motivacionales (Díaz, 2005).

De acuerdo con Díaz y Flores (2006) las capacidades que un tutor utiliza en su práctica daría son las siguientes:

1. *Evaluación en línea*: representa la capacidad del tutor para realizar un diagnóstico en el momento en que se lleva a cabo la tarea académica. La evaluación se centra en las fortalezas y dificultades sobre los conocimientos, estrategias y actitudes presentes en el alumno con problemas de aprendizaje. Una herramienta útil en este proceso es la hoja e metas.
2. *Adecuar apoyos y ayudas*: refiere a la capacidad para ajustar las ayudas a las necesidades observadas mediante la evaluación en línea, es decir, implica adaptar ayudas a las demandas cognitivas frente a la tarea para promover paulatinamente la autonomía en el alumno con problemas de aprendizaje.
3. *Enseñar estrategias*: capacidad para promover estrategias cognitivas y metacognitivas en lectoescritura y matemáticas. Esto implica el modelamiento, proporcionar explicaciones, ejemplos, analogías y propiciar la reflexión, entre otras.
4. *Motivar*. Refiere a la capacidad del tutor para crear y promover situaciones motivantes para apoyar al alumno.

5. *Auto-evaluación*: habilidad de identificar los propios avances y fortalezas en el trabajo con los alumnos con problemas de aprendizaje.

Además de que el tutor utiliza en su práctica diaria las anteriores capacidades, en congruencia con un enfoque cognitivo, Stevens y Shenker (1992, citado en Díaz, 2005) mencionan que es importante partir de una serie de principios y estrategias generales. Los autores proponen que los programas remediales dirigidos a apoyar a estudiantes con problemas de aprendizaje deben ser flexibles pero intensivos al hacer uso de estos principios:

a) *Fortalezas y necesidades*: se requiere igualar intervenciones específicas a estudiantes con patrones de necesidades y fortalezas particulares. Es central tener una comprensión de las debilidades y fortalezas con las que cuenta el estudiante con problemas de aprendizaje.

b) *Adquisición vs ejecución*: es necesario distinguir entre déficit en la adquisición de habilidades y déficit en la ejecución de habilidades. La diferencia implica que el estudiante puede saber qué hacer en una situación pero no poder hacerlo al enfrentar la situación.

c) *Modelamiento*: es esencial el aprendizaje por imitación. Un modelo facilita el aprendizaje si este es parecido al aprendiz (sexo, edad y rol), también si es percibido como amistoso y como un apoyo útil. La percepción del modelo como una persona experta o de alto estatus promueve también el aprendizaje.

d) *Práctica gradual*: el efecto del modelamiento se incrementa si el alumno tiene la oportunidad de practicar lo aprendido y es suficientemente motivante.

e) *Retroalimentación y reforzamiento*: el estudiante debe percibir el uso del nuevo aprendizaje como una experiencia recompensada o efectiva para resolver problemas (apreciar la relación contingente entre su conducta y las consecuencias positivas). Es importante responder positivamente a los pequeños progresos del alumno.

f) *Metas accesibles*: las metas seleccionadas deben ser evaluadas por el alumno como alcanzables. Para que un programa sea exitoso en construir habilidades, este debe ser evaluado por el adolescente como un programa que es crucial para alcanzar sus propias metas.

g) *Autonomía y control*: la ejecución del control sobre el medio ambiente es una necesidad humana importante y un motivador en el buen funcionamiento de las personas. En particular, la salud alumno requiere de un sentimiento de control gradual sobre los reforzadores de su vida que le guíen hacia las metas y contribuyan a la solución de sus problemas. Este éxito es considerado como un poderoso motivador, los estudiantes exitosos son más atentos, ingeniosos y estratégicos.

En el programa Lazos, las sesiones de tutoría se llevaron a cabo de manera individual en un salón de usos múltiples de la escuela. Se trabajó solamente con un niño en cada sesión debido a que los tipos de apoyos que requiere un niño en la primer infancia son mayores que los que requiere un adolescente. Los horarios de tutoría se negociaron con los profesores y se mantuvieron constantemente conversaciones informales sobre los avances y dificultades observados por los profesores. Constantemente los tutores compartieron los avances obtenidos con los alumnos y la forma de trabajo en las tutorías.

La Hoja de metas como una forma de trabajo orientada a la motivación y uso de estrategias

En el trabajo de las tutorías dentro del programa Lazos, se utiliza un instrumento denominado “Hoja de metas”. Ésta ha mostrado reiteradamente su utilidad en el trabajo con alumnos de secundaria que presentan problemas de aprendizaje (Flores & Macotela, 2006), tanto en lo que respecta a la evaluación de fortalezas y dificultades como en el desarrollo de los apoyos que se proporcionan a estos estudiantes. Es decir, este instrumento le permite al tutor evaluar e intervenir. La hoja de metas se centra en dos aspectos: Planeación y evaluación de la tarea.

1. *Planeación*: Al inicio de la sesión el alumno, junto con su tutor, establecen las metas académicas a trabajar, procurando que estas sean específicas, próximas y desafiantes, es decir, que estén lo suficientemente claras, cercanas en tiempo y que impliquen un nivel de reto adecuado a la posibilidad del alumno, ni demasiado sencilla para no atraer su atención, ni demasiado complicada para que la considere fuera de su alcance.

2. *Evaluación*: al finalizar la sesión el alumno describe, los pasos que utilizó para alcanzar la meta de la tarea, el tutor guía las respuestas del alumno. En esta fase el alumno también refiere lo que le agrado de la tarea y el tutor indaga sobre aspectos relevantes con respecto al valor que el niño da a la ejecución de la tarea.

Para la realización del manual retomamos la hoja de metas no como un instrumento de evaluación, sino como un guía para mostrar a los padres la importancia del establecimiento de metas, motivación y uso de estrategias. Para el manual “Hagamos juntos la tarea”, se realizó una adaptación de esta hoja de metas en donde se agregaron preguntas que ayudan a guiar al padre de familia en el uso de los temas del manual (metas, motivación y estrategias). Esto detalles se abordarán posteriormente en el capítulo 6.

El taller “...y cómo hacemos la tarea?”: un antecedente

Como una primer respuesta a las necesidades de la comunidad escolar en el área académica del programa Lazos, en octubre del 2009 se llevó a cabo un taller titulado “...y cómo hacemos la tarea?” Este taller fue desarrollado por tres prestadores de servicio social capacitados en el área de problemas de aprendizaje y el coordinador del área con especialidad en el área de problemas de aprendizaje.

El taller fue diseñado para los padres de los niños que forman parte del programa “Formando Lazos”, en el área académica. El taller se orientó a proporcionar tips que el padre de familia puede utilizar antes, durante y después de realizar una tarea escolar con su hijo.

El taller, diseñado para la participación de 16 padres, tuvo una sesión única con una duración de cuatro horas. En el taller se aplicó un cuestionario de tareas escolares adaptado de Martínez (1997) para conocer las dificultades y apoyos que el padre proporciona en casa. Posteriormente se realizó una actividad, donde el padre pudo vivenciar la diferencia entre afrontar una tarea con ayuda y sin ayuda de un tutor. El taller también promovió que los padres reflexionaran entre ellos y compartieran una serie de recomendaciones y

experiencias para afrontar las tareas en casa. El taller también fue guiado por el uso de un díptico informativo diseñado ex profeso para el taller (Díaz, Flores y Ramos, 2010^b).

Al realizar el cierre del taller, se les ofreció participar en el programa “Hagamos juntos la tarea”, con la finalidad de ofrecer un apoyo más individualizado.

Actualmente el programa Lazos se encuentra desarrollando materiales de utilidad para la comunidad escolar. En el área de problemas de aprendizaje, se diseñó un folleto informativo que contiene recomendaciones y estrategias para que los padres puedan llevar a cabo apoyos más eficientes al realizar las tareas escolares con sus hijos. El diseño del manual “Hagamos juntos la tarea” se ubica dentro del área de problemas de aprendizaje y pretende dar respuesta a este último objetivo, es decir, contribuir en la elaboración de materiales de apoyo psicopedagógico adecuados a las necesidades de una comunidad escolar. El diseño de este manual se sustenta en una visión compartida con el proyecto Puentes para Crecer y la Fundación Bernard van Leer.

En síntesis de lo expuesto en los capítulos anteriores, en el trabajo con alumnos con problemas de aprendizaje es importante considerar:

a) La complejidad que involucra por sí mismo el concepto. Que existe una falta del consenso y criterios compartidos para la identificación de los niños con problemas de aprendizaje pero que a pesar de ello, los intentos por identificar como se manifiesta un problema de aprendizaje en las escuelas y los esfuerzos para apoyar a estos alumnos no han cesado.

b) La perspectiva desde la que se aborda. En este trabajo partimos de una perspectiva cognitiva en donde es central, la promoción de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales al enfrentar las demandas académicas.

c) Que en los primeros años, los padres están en contacto con sus hijos e influyen fuertemente en ellos. Que en casa se generan y sostienen las primeras experiencias de aprendizaje escolar y extraescolar. Que el involucramiento de

los padres contribuye a mejorar el rendimiento escolar, especialmente en los niños con problemas de aprendizaje que se encuentran en la primera infancia.

d) Los profesionales involucrados en un proceso de intervención con estos alumnos, deben reconocer y ser sensible a las características y necesidades particulares de cada familia. Incluidas las diferencias culturales en la visión y forma de hacer frente a las problemáticas de sus hijos. Que es esencial que los padres tengan la libertad de tomar las decisiones que sean mejores para sus hijos.

e) Que debido a que los niños con problemas de aprendizaje y sus familias requieren recibir una atención especializada, una opción viable es que los profesionista involucrados puedan compartir sus conocimientos con los padres.

Capítulo 5:

Método

En este capítulo se describirá el proceso de diseño del manual “Hagamos juntos la tarea”.

Población

La presente tesis considera dos poblaciones, los beneficiados directos que son los padres de familia y los beneficiados indirectos, que son sus hijos, alumnos de la escuela primaria Australia que presentan problemas de aprendizaje.

Alumnos

Para determinar el perfil de la elección de un alumno con problemas de aprendizaje se consideraron las características constantes y persistentes de los alumnos durante la tutoría, con respecto a los aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales que reporta la literatura.

Los alumnos se encontraban en un rango de edad de entre siete y ocho años, cursando el segundo y tercer grado de Escuela Primaria Australia del turno matutino.

A continuación se describen las características de estos alumnos. Por razones de confidencialidad, los nombres de los alumnos fueron cambiados.

Lorena.

Su atención y concentración es limitada. Le funciona trabajar con tareas divididas en metas pequeñas. Suele responder impulsivamente y generalmente con errores ante las tareas, los cuales no detecta por sí sola. Posee pocas estrategias para afrontar las tareas, con las que cuenta son de tipo memorístico con poca comprensión del tema. Ante situaciones que desconoce, se frustra y evita fácilmente la tarea. Sus dificultades le han llevado a reprobar el primer año. Presenta fuertes dificultades en la lectoescritura.

Isaac.

Identifica elementos centrales de la tarea, por ejemplo, identifica los objetivos y logra la abstracción mínima del contenido. Posee estrategias específicas para tareas concretas; sobre todo para resolver tareas que implican un razonamiento matemático. Se le dificulta detectar los errores cometidos al realizar la tarea. Presenta deficiencias en el orden para hacer la tarea lo que en ocasiones provoca que no detecte los errores cometidos. Se distrae fácilmente. Muestra dificultad para mantener su motivación en algunas materias. Dificultad para aplicar las estrategias propuesta por él al momento de la ejecución de la estrategia en la tarea.

Jimena.

Posee una fuerte motivación y disposición para el trabajo. Su atención y concentración es limitada. En las tareas, responde impulsivamente y generalmente con errores, se le dificulta detectar estos últimos. Posee pocas estrategias para afrontar las tareas. Ante situaciones que desconoce, se frustra y evita fácilmente la tarea. Se le dificulta comprender los elementos básicos e importantes para resolver la tarea. Reprobó el primer grado. Presenta dificultades en la lectoescritura; sobre todo para identificar letras. Identifica grafemas; algunas palabras las reconoce de memoria sin comprender su significado. Se distrae fácilmente.

Norberto.

Habilidades matemáticas, es decir facilidad para operaciones básicas. Disposición para el trabajo y negociar con él. Impulsividad para afrontar la tarea, suele evitar la lectura y escritura porque tiene dificultades, falta de planeación y desorganización. Es capaz de recuperar estrategias utilizadas en sesiones de tutoría previas.

Padres de familia

Mediante una invitación por escrito a todos los padres de familia de los alumnos atendidos en el programa Lazos en el área de problemas de

aprendizaje, se contó con la participación de cuatro padres de familia para el diseño del manual.

Las características de los cuatro padres de familia, que se integraron al diseño y trabajo con el manual “Hagamos juntos la tarea”, se encontraban en un rango de edad de 33 a 58 años. Desempeñaban diversas actividades laborales: empleada, comerciante, albañil y ama de casa. Los horarios de trabajo oscilaban entre 6 y 12 horas. El nivel de educación máximo alcanzado por dos padres de familia fue educación primaria concluida, uno más terminó la secundaria, mientras que un padre de familia concluyó el segundo año de secundaria (Díaz, Flores, Ramos, Cocolotl, García, 2008).

Durante la fase de diseño, dos padres de familia se dieron de baja debido a problemas familiares y laborales. Una vez realizabas las modificaciones pertinentes, se aplicó la versión final del manual con otros dos padres de familia.

Dichos participantes fueron dos madres de familia, la mamá de Sandra y la mamá de Valeria, de 34 y 36 años de edad, una de ellas labora como trabajadora social mientras que la otra madre de familia es ama de casa. El nivel escolar de una de ellas es de primaria, mientras que la otra madre de familia cuenta con una carrera técnica en trabajo social dedicando 12 horas de trabajo al día.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados, ayudaron a obtener información que permitió, lograr los objetivos de la presente tesis como el diseño del manual y su impacto tanto en los padres de familia y sus hijos.

Los instrumentos que ayudaron al diseño del manual fueron: Bitácora y la evaluación de los expertos.

Los instrumentos que proporcionan información sobre el impacto del manual son: la Bitácora, Hoja de retroalimentación y la Entrevista Semiestructurada.

Bitácora

Dentro de la investigación cualitativa, la bitácora es considerada como una herramienta útil para obtener información, con carácter descriptivo y detallado, de un fenómeno de interés mientras este ocurre. La información toma forma mediante citas textuales de las personas bajo estudio. Esta información posteriormente puede ser categorizada (Ruíz, 1996) y/o complementada con información de entrevistas (Stake, 1998).

La bitácora fue central para poder identificar, como el padre de familia desarrolla lo visto en las sesiones por medio del manual, es decir como aplicaba los contenidos, así mismo, solían hacer comentarios respecto al trabajo que se estaba realizando en la sesión, dudas, comentarios, con respecto a cómo proporcionar apoyo a sus hijos, estos fueron capturados textualmente en esa bitácora, con la finalidad de considerar dichos comentarios.

Las anotaciones se delimitaron a los contenidos de cada sesión, por lo que, se realizaron mediante los siguientes parámetros como: comentarios que el padre realizaba sobre la hoja de metas, los contenidos del manual, dudas respecto a las explicaciones del psicólogo, entre otras.

Para alcanzar el segundo objetivo, en la Bitácora se anotaron los comentarios que los padres hacían con respecto a los temas que abordaba el manual y como los ayudaba en la realización de las tareas en casa.

Evaluación de los expertos

Se diseñó una hoja de evaluación donde los expertos evaluaron los contenidos del manual, con respecto al diseño y redacción de los temas (ver anexo 1).

Hoja de Retroalimentación (HR)

Proporcionó información de lo aprendido por los padres de familia sobre los temas abordados en cada una de las sesiones de trabajo con el manual, dicha

información nos permite indagar sobre la efectos del manual “Hagamos juntos la tarea” al momento de hacer la tarea (ver anexo 2).

La hoja de retroalimentación ayudó a obtener información en los siguientes aspectos:

1) Evaluación del contenido del manual sobre los temas, es decir, si fue fácil y clara la información revisada en el manual. Para ello se le pide al padre de familia que complete por escrito la siguiente frase: *Considero que el trabajo de la sesión de hoy fue...*

2) Evaluación de lo que aprende el padre de familia en esa sesión y la posible importancia del tema tratado para el desarrollo de tareas en casa. Se llevó a cabo la siguiente instrucción: *Considero que lo que aprendí hoy fue...*

3) Evaluación del trabajo y desempeño del psicólogo. Se le pide al padre de familia que complete por escrito la siguiente frase: *Considero que el trabajo del psicólogo fue...*

Entrevista Semiestructurada (ES)

Se utilizó la entrevista semiestructurada, que implica, una relación personal entre dos personas (García, 2009), en este caso, el padre de familia y el psicólogo, con la finalidad de evaluar al finalizar las sesiones, el impacto de los temas del manual en el trabajo de las tareas en casa; esto marcó la pauta para que los padres pudiesen expresar y mostrar el impacto del manual a través de ejemplos y sus experiencias personales al momento de realizar las tareas con su hijo.

Tres preguntas guiaron la entrevista semiestructurada en la evaluación final: ¿Cómo le ha ayudado el manual en la elaboración de las tareas en casa?, ¿Ha notado alguna diferencia con su hijo al momento de hacer la tarea en casa? y ¿Le ha sido difícil llevar a cabo o recordar la información del manual al momento de hacer la tarea en casa?

Procedimiento

Diseño del manual

El diseño del manual contaba con una estructura inicial, posteriormente para evaluar la pertinencia de dicha estructura y mejorar el diseño del manual junto con los padres de familia, se llevaron a cabo seis sesiones de trabajo conjunto, una sesión semanal por espacio de un mes y medio, con una duración de cada sesión de entre una hora y 45 minutos. Se les informó que el programa se llevaría a cabo en la escuela primaria Australia en el turno matutino. Es decir, en el turno en que el programa “Formando lazos” proporciona apoyo a la escuela. Los padres de familia asistían a las sesiones mediante un carnet de citas.

En general las sesiones se dividieron en tres momentos: 1) la revisión de los contenidos y/o establecimiento de los acuerdos sobre la sesión entre el psicólogo y los padres de familia; 2) Aplicación de los contenidos de la sesión, donde se integraba al niño a la sesión para trabajar sobre una tarea; y 3) el cierre de la sesión, donde se proporcionaba retroalimentación del padre de familia hacia el trabajo del psicólogo y viceversa, además de proporcionar material de trabajo para reforzar el trabajo en casa.

Las seis sesiones de trabajo con el manual fueron las siguientes: *evaluación, las metas, las instrucciones, la motivación, las estrategias, la evaluación final.*

Sesión 1: Evaluación.

1.1 En esta primera sesión se le proporcionó al padre de familia la información sobre la duración del programa, número de sesiones, duración de las sesiones, lugar donde se llevarían a cabo. También fue importante explicar que el psicólogo realizaría notas durante las sesiones y que estas serían de utilidad para poder mejorar el trabajo con el manual. Además se informó sobre los objetivos del estudio; asimismo generar acuerdos y condiciones mutuas. En esta primer sesión se le proporcionó al padre el consentimiento informado del programa “Hagamos juntos la tarea” (ver anexo 3) y se aclara cualquier duda al respecto.

1.2 En la segunda parte de esta sesión, se integró al niño. Se le pidió al padre de familia que trabajara y eligiera junto con su hijo una tarea. La importancia de incorporar al niño a las sesiones de trabajo, implica que se está trabajando en una tarea real y que los contenidos para los padres de familia tenga sentido práctico. Las anotaciones de la Bitácora se orientaron a tomar notas sobre aspectos relevantes de la interacción entre padre-hijo al resolver la tarea. Se anotaron “literalmente” frases que reflejaron los apoyos y dificultades en el desarrollo de la tarea.

Las notas se realizaron mediante los siguientes parámetros como: cuales son los apoyos que los padres de familia proporcionan a los hijos al momento de hacer la tarea, cómo resolver dudas, retroalimentación positiva o negativa por parte de las padres de familia, cómo reacciona padre/madre-hijo(a) ante tareas difíciles o fáciles. La finalidad de las notas en esta sesión fue para evaluar la forma en que el papá proporciono los apoyos al realizar una tarea.

1.3 En la tercer parte de esta primera sesión de evaluación, se compartieron las notas de lo que el psicólogo observó, por lo que, se proporcionó retroalimentación sobre el trabajo que el padre de familia realizó con su hijo. Se resolvieron dudas de los padres de familia. Se facilitó una presentación global del manual y se mencionó el primer tema a tratar en la siguiente sesión, las Metas.

Sesión 2: Las Metas.

Las metas fue el primer tema a abordar en el manual. Como se mencionó en el capítulo 2, las metas son importantes porque, al igual que las estrategias, promueven la eficiencia de los estudiantes al ejecutar una tarea académica y favorecen la motivación (Aldana, 2006; Ashman y Conway 1990, citado en Aguilera, 2004).

2.1 En la primera parte de esta sesión se proporciono el manual y se invitó al padre a leer el objetivo de la sesión, la definición de que es una meta y su importancia para las tareas en casa. Durante la revisión se preguntaba al padre si comprendía y si eran claras las explicaciones, los tips y los ejemplos. Se practicó con el padre de familia ejemplos basándose en los libros de texto,

hasta que al padre le quedaba claro el tema y la forma en que se trabajó el establecimiento de metas. También en esta primera parte se indicó que se trabajaría con la “hoja de metas” y su importancia a lo largo de todo el programa, ya que el uso del manual se apoya en ella (ver anexo 4)

2.2 En la segunda parte de esta sesión se integró al niño a la sesión de trabajo. El psicólogo dio a elegir al niño y al padre de familia una actividad en la que desearan trabajar, el psicólogo evaluó si la actividad era pequeña y podía realizarse en el tiempo de la sesión, esta forma de trabajo se retomó en cada una de las sesiones. Posteriormente se pedía al padre que aplicara lo revisado en el manual. En el transcurso de la sesión algunas veces el psicólogo proporcionaba ayuda, pero siempre limitando la ayuda al tema específico. Igualmente fue importante responder a las dudas de los padres.

2.3 El padre de familia recibió retroalimentación sobre su desempeño y se le preguntó como se sintió durante la actividad. Se consideraron las dudas o comentarios que el padre de familia tenía al respecto a los temas del manual.

Con el objetivo de fomentar el uso de la “Hoja de metas” (Ver anexo 4), por parte del padre de familia y su hijo al realizar tareas específicas en casa, se proporcionó la “Hoja de metas” al padre y se le indicó la sección que deberían responder, pidiendo que ignoraran las secciones restantes hasta que estas fueran revisadas en el programa.

A partir de esta sesión en adelante, al finalizar la sesión se facilitó la hoja “*Retroalimentación de la sesión*” (Ver anexo 2).

Se realizó un breve cierre del tema en donde se hizo un resumen de lo visto. Nuevamente se preguntó si existían dudas o comentarios. Consecutivamente se dio un pequeño avance del siguiente tema, las instrucciones.

Sesión 3: Las Instrucciones.

El segundo tema del programa son las instrucciones. Las instrucciones son un tema de gran importancia. Al ser leídas por el padre y alumno, las estrategias permiten identificar si ambos están entendiendo la tarea (Aldana, 2006; Martínez, 1997).

3.1 Antes de conocer los contenidos del siguiente tema del manual se preguntó al padre de familia cómo había sido el trabajo con la hoja de metas en casa, es decir, si le fue posible llenar la hoja de metas con respecto al tema de “metas” y si hubo alguna complicación y duda. Fue importante dar unos minutos para escuchar al padre y revisar la hoja de metas que fueron utilizadas en la semana.

Nuevamente se expuso el objetivo de la sesión, qué son las instrucciones y su importancia. El psicólogo facilitó ejemplos sobre las instrucciones, retomó ejercicios expuestos en los libros y explicó cómo responder a la segunda parte de la Hoja de metas.

3.2 En la segunda parte de la sesión, se integró al niño con la finalidad de que ambos trabajaran el tema de instrucciones. Nuevamente se eligió una tarea que no fuera muy complicada. Se le dio la hoja de metas al padre pidiéndole que ahora utilizaran la primer y segunda parte de la hoja de metas, es decir, metas e instrucciones.

3.3 En el cierre, se recapituló lo que se había visto en las últimas dos sesiones y se facilitó la hoja de retroalimentación de la sesión. Se preguntó si hubo dudas y se proporcionó un avance de lo que se trabajaría en la siguiente sesión, la motivación.

Sesión 4: La Motivación.

El tercer tema del manual, la motivación, es uno de los temas más valiosos y atractivos del manual. Los padres reportaron que este tema es importante pues proporciona guías claras de qué hacer y no hacer para poder mantener interesado al niño en la tarea.

4.1 El procedimiento para esta sesión fue semejante a las otras sesiones. Se cuestionó sobre si hubo problemas para responder a las dos partes de la hoja de metas (metas e instrucciones). Se explicó el objetivo de la sesión, así como, que es la motivación y su importancia. Se plantearon ejemplos y tips para abordar la motivación. A diferencia de las anteriores sesiones, esta es la única sesión donde no se integró el niño, debido a la complejidad del tema.

En esta sesión se hizo un breve resumen de los tres temas para que el padre pudiese tener un panorama de todo lo revisado.

4.2 Se pidió al padre de familia que respondiera la Hoja de retroalimentación. Además, Se le proporcionó la “hojas de metas” y se le pidió que llenara las tres primeras secciones de la Hoja de metas: Metas, instrucciones y motivación. Se dieron pequeños avances de la próxima sesión, las estrategias.

Sesión 5: Las Estrategias.

Como se mencionó en el capítulo 2, las estrategias son parte importante de la fase de evaluación de una tarea. A través de ellas, el alumno aprende a estar consciente de lo que hizo para resolver la tarea, esto tiene importantes repercusiones en su rendimiento académico (Aldana, 2006). Las estrategias también están vinculadas con la motivación del alumno (Deshler y Lenz, 1998, citado en Ellis y Lenz, 1996). Utilizadas correctamente, fomentan la metacognición y ayudan a los estudiantes, a largo plazo, a elaborar sus propias estrategias (Ellis y Lenz, 1998).

5.1 El procedimiento a seguir fue el mismo que las anteriores sesiones. Se cuestionó si al realizar la tarea en casa hubo problemas para responder las tres partes de la hoja de metas: metas, instrucciones y motivación. Se revisó la sección correspondiente al manual, las estrategias, el cual fue posteriormente aplicado al trabajar con el niño en una tarea breve.

5.2 Se llevó a cabo la actividad entre el padre de familia y su hijo, considerando el contenido de la sesión aunado a los temas anteriores.

5.3 Se proporcionó la Hoja de retroalimentación, la hojas de metas y se pidió al padre de familia que llenara la Hoja de metas en casa con su hijo (a). Se le informó al padre que la próxima y última sesión tendría como objetivo indagar aspectos generales del uso del manual una vez que todos los contenidos fueron revisados.

Sesión 6: Evaluación final.

En la última sesión del programa, se realizó la entrevista semiestructurada, además, se orientó a obtener información sobre dudas respecto al trabajo

realizado con el manual, o si existió algún tema que requirió que fuera revisado nuevamente. Esta evaluación final se llevó a cabo después de un lapso de tiempo de haber concluido el trabajo con el manual. Sin embargo, no puede establecerse un tiempo determinado debido a que las labores y disponibilidad de los tiempos de los padres de familia fueron distintas.

Como parte final del proceso de elaboración del manual, después de considerar las recomendaciones y comentarios de los padres de familia, se realizó una versión preliminar, la cual fue revisada por dos psicólogos expertos con grado de doctorado en el campo de la educación y el desarrollo, y un experto con maestría en el campo de la educación y problemas de aprendizaje. Se pidió a los expertos que evaluaran el diseño y redacción del manual mediante la siguiente frase: *“Marque con una X en el lugar que considere conveniente. Utilice los siguientes criterios para evaluar el Diseño y Redacción de las seis secciones del manual”*. Se especificó cada uno de estos criterios (Ver anexo 1).

Respecto al diseño se evaluó: La distribución de los cuadros de texto, los dibujos ilustran la idea del texto, la tonalidad de los colores (si son muy fuertes o suaves), el tamaño de la letra de los textos y títulos, el tamaño de los dibujos e ilustraciones;

De la Redacción se evaluó: Ortografía, claridad de la idea del texto y claridad del lenguaje para los padres. Se evaluó de todos los temas el diseño y redacción en base a la siguiente escala: Excelente, Bueno, Regular y malo, además de incluir un espacio para recomendaciones o sugerencias.

Una estudiante de psicología, colaboradora en el proyecto “Formando lazos”, evaluó la calidad y pertinencia de los colores del manual, tamaño de la letra y distribución del texto e hizo recomendaciones. Estas fueron consideradas para hacer modificaciones adicionales. También se contó con la colaboración de un diseñador gráfico.

Al finalizar esta fase de diseño, se realizaron modificaciones, con base a las aportaciones de los padres de familia durante las sesiones por medio de la anotaciones de la bitácora y la retroalimentación de la sesión sobre los temas

que contendría el manual, así como la recomendaciones de los expertos, se obtuvo una versión final sobre el manual “Hagamos juntos la tarea” (ver anexo 5) y se llevó a cabo una nueva aplicación con dos padres de familia, la cual siguió el mismo procedimiento descrito arriba.

Análisis de la efectividad del manual

A partir de las respuestas que los padres dieron en la Hoja de retroalimentación, en la Entrevista semiestructurada y de las anotaciones textuales realizadas por el psicólogo en la Bitácora se evaluó el impacto del manual. La información recuperada fue analizada de acuerdo a tres niveles o categorías: *Influencia del manual en el padre*, *Influencia en el niño* e *Influencia del Psicólogo*, este último involucra la participación del psicólogo en la aplicación del manual.

Capítulo 6:

Resultados

En esta sección se presentan los resultados en dos tipos de análisis: el primero es sobre el diseño y modificaciones del manual. El segundo análisis corresponde al impacto del manual “Hagamos juntos la tarea”.

Resultados sobre el diseño: modificaciones realizadas al manual

Con base en las anotaciones de la Bitácora y la retroalimentación durante el desarrollo de las sesiones de trabajo los padres de familia al usar el manual. A grandes rasgos, se llevaron a cabo las siguientes modificaciones al manual considerando los comentarios de los padres de familia:

a) La primera versión de la Hoja de metas contaba inicialmente con tres secciones, establecimiento de metas, estrategias y motivación. Se agregó la sección de instrucciones debido a que, la experiencia por parte del autor como tutor en el programa Lazos, permitió identificar que una de las estrategias más importantes para resolver una tarea académica de forma exitosa, era comprender las instrucciones de la tarea y saber identificar junto con el niño lo que tenían que hacer.

b) En la primera sesión, establecimiento de metas, inicialmente se dividía en dos secciones. En una primera sección se pedía al padre que anotara sus propias metas con relación a la tarea y en una segunda sección se pedía que padre e hijo establecieran la meta académica. Se observó que los padres, desde la primera sesión, no veían la utilidad de establecer la meta ellos solos y decidían establecerla junto con sus hijos por lo que se eliminó la primera sección. Por ejemplo, la mamá de Isaac comentó:

“Aquí [en el recuadro de meta específica padre e hijo] no le puse nada, porque pienso que la meta de mi hijo es la misma que la mía” (B).”

c) En el proceso de elaboración de las preguntas que guían el uso de la hoja de metas, inicialmente se estableció una lista de nueve preguntas basadas en la

hoja de metas utilizada en estudios previos (Flores y Macotela, 2006). Esta lista de preguntas fue probada y se eliminaron las preguntas que resultaban confusas o redundantes. Por ejemplo, en la sección de establecimiento de metas los padres no diferenciaban entre la pregunta ¿En donde tengo que trabajar? y la pregunta ¿Qué material voy a usar?, la primera refería al lugar donde se trabajaría la tarea, cuaderno o libro, mientras que la segunda se refiere al material necesario para elaborar la tarea en general, como colores, libro, cuaderno. Sin embargo, a los padres de familia les resultaba confuso.

Se consideraron los comentarios de los padres de familia en cada una de las secciones de la Hoja de metas por lo que la versión final quedo estructurada de la siguiente manera: 1) Establecimiento de metas con tres preguntas guías; 2) Instrucciones con dos preguntas guía; 3) Motivación con una pregunta guía y 4) Estrategias con una pregunta guía (ver manual, Hoja de metas).

Otra modificación pertinente fue el tamaño de la letra tanto de la hoja de metas como de los contenidos del manual, ya que algunas personas tenían dificultades en la lectura debido a la edad, como lo expreso la abuela de Lorena:

“Me ayuda a leer, es que ya no alcanzo a leer bien las letras, están muy pequeñas (B)”

Modificaciones de los expertos.

A partir de la evaluación de los expertos, donde evaluaron, el diseño y la redacción, se obtuvo lo siguiente:

El diseño del manual fue evaluado como excelente, mientras que la redacción fue evaluada de buena a regular. Se realizaron las correcciones pertinentes al respecto: se modificó la redacción de la sección de *objetivos* del manual, es decir se aseguró que los verbos estuvieran en infinitivo. También se mejoró la redacción de algunas *preguntas* que eran confusas. Se realizó la corrección de algunos enunciados que eran referidos como *tips* cuando en realidad estaban indicando al padre lo que era conveniente evitar.

Un diseñador gráfico del departamento de publicaciones de la Facultad de Psicología UNAM, realizó sugerencias que ayudaron a hacer modificaciones adicionales: considerar la población a quien va dirigido el manual, utilizar un tipo de letra adecuado para facilitar su lectura, utilizar tonos de colores pertinentes así como una mejor distribución de la información a lo largo del manual.

Estructura del manual “Hagamos juntos la tarea”

Al realizar modificaciones de acuerdo a los comentarios de los padres de familia, de los expertos y el diseñador gráfico, se obtuvo la versión final del manual, (ver anexo 5), de las cuales se describen las cinco secciones del manual “Hagamos juntos la tarea”.

El manual se compone de cinco secciones: portada, introducción, los temas, un ejemplo ilustrativo y la hoja de metas en versión para padres.

1.- Portada

El manual “Hagamos juntos la tarea” formará parte de una colección de cuadernos y manuales desarrollados en los sub-proyectos del programa “Puentes para Crecer”; por ello, la portada se seleccionó con base a un formato estándar diseñado para dicha colección.

2.- Introducción

La introducción consta de dos partes, en la primera se incluye un breve resumen que describe la importancia del trabajo con los padres así como la importancia de las tareas académicas y un breve agradecimiento a los padres. La segunda parte, es una explicación breve de cómo utilizar el manual.

3.- Temas

El manual se compone de cuatro temas: Metas, instrucciones, motivación y estrategias. Cada sección está marcada por una pestaña que se encuentra en el borde derecho para facilitar su localización. Cada tema se ubica por un color distintivo.

Debido a que la literatura sugiere que los manuales dirigidos a padres deben de mostrar una estructura lo más clara posible (Cirilo & Soto, 2007; Monter & Villegas, 2003), para promover una estructura asequible al padre, cada tema se subdividió en cinco secciones:

3.1 Objetivo del tema: indica la finalidad de manera clara y sencilla lo que el padre aprenderá en dicho tema.

3.2 *Definición e importancia*: se define de manera sencilla el concepto a trabajar en la sesión.

3.3 *Preguntas guía*: son preguntas que orientan al padre en el desarrollo de las tareas en casa. Estas preguntas se ubican en un formato complementario denominado *Hoja de metas* y ayudan a utilizar de manera práctica el tema revisado en la sesión.

3.4 Ejemplos: se incluye en el manual respuestas a las preguntas guiadas señalando ejemplos de respuestas adecuadas y ejemplos de respuestas no adecuadas.

3.5 *Recomendaciones*: son tips o sugerencias concretas que ayudan al padre a tomar decisiones al momento de realizar la tarea en casa.

4.- *Ejemplo ilustrativo*

Al finalizar la sección de temas, se proporciona el ejemplo de una tarea en un libro de texto, donde se incluyen las preguntas de la hoja de metas y posibles formas de responderlas. Esta sección concluye con un ejemplo real, de un padre que respondió la hoja de metas.

5.- *Hoja de metas*

El manual incluye un ejemplo de la *Hoja de metas* para que pueda ser reproducida por el padre. La hoja de metas tiene el objetivo de que el padre pueda aplicar en casa el tema aprendido.

Resultados de la efectividad del manual

Para esta sección, se presentan viñetas que muestran lo que expresaron los padres de familia durante y después del uso del manual. Al final de las viñetas se encuentran las iniciales de los instrumentos de donde se obtuvo la información, es decir para Bitácora será (B), Hoja de Retroalimentación (HR) y Entrevista Semiestructurada (ES). Además algunas viñetas contiene frases entre corchetes, que son agregadas por el psicólogo, con la finalidad de comprender la idea expresada por los padres de familia.

Análisis de la efectividad del manual

A continuación se presenta un análisis cualitativo que da cuenta de la efectividad del manual a partir del seguimiento del tipo de respuestas y comentarios que los padres expresaron a través de los diferentes instrumentos. De tal forma, el análisis se presenta mediante categorías que reflejan el efecto del manual y del psicólogo en el padre de familia y en el niño, durante y después de su aplicación. Una análisis de este tipo tiene la finalidad de presentar la información más relevante y significativa del trabajo realizado (González, 1998). Para promover la exactitud en la interpretación de las categorías, estas fueron analizadas, discutidas y revisadas con un psicólogo experto en el campo de problemas de aprendizaje.

Categoría 1: Influencia del manual en el padre

Los padres hicieron referencia a los aspectos aprendidos en las sesiones de trabajo con el manual, enfatizando las temáticas abordadas y los beneficios de su aplicación al momento de hacer las tareas en casa.

Por ejemplo, la mamá de Isaac enfatizó el valor que para ella tuvo el tema de las instrucciones (tema 2 del manual) pues este tema le ayudó a establecer objetivos más claros al hacer las tareas con su hijo:

"[Las] instrucciones son concretas...me ayudan a ver más específicamente las metas a las que hay que llegar" (B)

El padre de Norberto comentó la importancia de adaptar las metas a las características de su hijo:

"Las metas son [de acuerdo] a su capacidad [del niño]" (B)

La mamá de Sandra comentó que los temas del manual le ayudaron a poder establecer metas claras y específicas en el momento de hacer la tarea:

"Estoy viendo la tarea desde otro punto de vista" (B) "Otra visión más práctica [de] la tarea, por ejemplo, antes [decía] ¿Cuál es la tarea?, sacábamos todos los cuadernos que ni siquiera ocupábamos, ahora ya adquieres un orden [porque sabes] cual es la meta, que material vas a ocupar" (ES)

La mamá de Isaac comentó sobre la importancia del tema de la motivación en términos del uso de paciencia y tolerancia que ella debe tener:

"[Aprendí] a tener paciencia con mi hijo, saber que no todos los niños son iguales y ser más tolerante" (HR)

La mamá de Isaac no solo mencionó la importancia de trabajar la motivación, sino también como ella puede fomentarla:

"Acercas de la motivación, [aprendí] que uno debe brindar a nuestros hijos como decirles con frases y con actitudes para que él se motive a hacer la tarea" (HR)

La mamá de Sandra también reconoció la importancia de la motivación en la tarea pues le proporcionó estrategias para motivar a su hija:

"Muy importante [la motivación] ya que conocí los tips para motivar a mi hija para realizar la tarea... [Además de conocer] lo que le interesa y le gustó de la tarea a mi hija. La motivación, que debo de decirle a mi hija para motivarla y que no debo de decir" (HR)

En la evaluación final, la mamá de Valeria resaltó la importancia de comprender las instrucciones en la tarea y como esto se refleja en la disminución de los tiempos que le lleva apoyar a su hija al hacer las tareas:

“Si por ejemplo antes yo tenía que estar[la] ayudando hasta que terminara y [ahora] ya no porque con una sola vez que le explique yo y luego ella sigue, sigue hasta que termine y [cuando termina] me dice si está bien” (ES)

La mamá de Sandra expresó en el transcurso de las sesiones y en la entrevista final, que si bien el manual es práctico, se requiere de cierto tiempo para poder dominar los temas:

“No es tan complicado [usar el manual]” (ES) “Es práctico, [pero se requiere] dedicar[le] tiempo” (B)

En la evaluación final, los papás reconocieron las dificultades que enfrentan al aplicar los temas del manual. Por ejemplo, la mamá de Isaac resaltó que pasa por alto algunos aspectos vistos en el tema de la motivación:

“Si, [aprendí] en varios aspectos, en dar tiempos [que necesita mi hija para hacer la tarea, pero] se me olvida [trabajar] la motivación” (B).

Categoría 2: Influencia en el niño

En algunos casos, los padres enfatizaron como el trabajo realizado redundo directamente en el niño:

La mamá de Isaac comentó beneficios generales que ella y su hijo obtuvieron del programa:

“Me parece muy bien el programa, lo que ayude a mí hijo está bien” (HR)

La abuelita de Lorena también comentó como el manual y el apoyo del psicólogo influyó tanto en ella como en la alumna:

"Sí veo el avance de lo que le está enseñando gracias... [Además las sesiones] nos ayuda a ambas con su trabajo... estoy súper contenta que está saliendo la niña gracias al Psicólogo... la niña se ha superado mucho" (HR)

En la evaluación final, la mamá de Sandra comentó como el tema de la motivación a generado cambio en su hija:

"La veo muy motivada" (B) "Está más tranquila... la veo contenta" (ES)

Igualmente, en la evaluación final, la abuelita de Lorena expresó como ha cambiado la motivación de su nieta:

"La niña tiene empeño en seguir estudiando, seguir en su estudios" (ES)

En la evaluación final, la mamá de Isaac resaltó el desempeño de su hijo en casa:

"Si [mi hijo] trabaja bien, muy bien" (B) "Si ha ayudado [el manual] pero luego se le olvida" (ES)

Durante la evaluación final, la mamá de Valeria también comentó que el uso del manual no solo tuvo efectos al momento de hacer la tarea si no que también tuvo efectos en Valeria para asistir a la escuela:

"Antes para venir a la escuela, si era un relajo porque decía que ya no quiera venir a la escuela porque decía que no que ya no le gustaba venir a la escuela, pero ahorita, por ejemplo, si le ha estado ayudando a Valeria porque incluso ya no tanto problema hace para asistir a la escuela" (ES)

La mamá de Valeria, reconoce como la motivación ha marcado diferencia para elaborar la tarea:

"Si veo la diferencia [al momento de hacer la tarea] porque ahora ella dice que quiere apurar[se] para que juegue con ella, o solita se apura, es una nueva Valeria" (B)

Categoría 3: Influencia del Psicólogo

En esta categoría el padre refiere aspectos aprendidos a partir de la interacción con el psicólogo en las sesiones de trabajo y capacitación con el manual. Por ejemplo, al finalizar la tercera sesión, la abuelita de Lorena dejó por escrito la forma en que percibió el trabajo del psicólogo:

"Me gusta que el maestro me ayuda y me explica cómo hacer la tarea" (HR)

La mamá de Isaac también reconoció la forma de explicar el uso del manual:

"[El maestro es] muy claro, muy preciso y explícito [en sus explicaciones]" (HR)

Para la mamá de Sandra, fue más importante que el psicólogo respondiera sus dudas:

"[El psicólogo] me aclaró las dudas al respecto del tema" (HR)

La abuelita de Lorena mencionó, en la entrevista final, como la dificultad de asimilar los contenidos del manual disminuye con los apoyos e proporcionados el psicólogo:

"Los primero días me costó trabajo porque yo no le entendía y por eso le preguntaba cómo se hacía esto... pero después usted me explicó y ya aprendí" (ES)

A grandes rasgos, el análisis obtenido de estas categorías muestra que el manual tuvo un efecto favorable en los padres principalmente a través del tema de *motivación* seguido por el de *metas*. Los padres también indicaron que este efecto redundó en el desempeño del alumno al realizar las tareas en casa, y que ellos aprendieron de la interacción con el psicólogo.

Capítulo 7:

Conclusión y discusión

Debido a que los padres muchas veces no saben cómo apoyar a sus hijos en la realización de tareas, a partir de este trabajo surge una propuesta para solventar dicha necesidades. Así, un primer objetivo de este trabajo fue diseñar el manual para padres “Hagamos Juntos la Tarea”, que tienen hijos que enfrentan problemas de aprendizaje, y el cual, se encuentra orientado a proveer de herramientas para resolver tareas en casa y con ello mermar los efectos producidos por los problemas de aprendizaje. Un segundo objetivo de este trabajo, fue realizar un análisis del impacto de los temas abordados en el manual, tanto en los padres de familia como en los niños.

Para el diseño de este manual, se retomaron diversos aspectos que la literatura señala como relevantes: el manual cuenta con una estructura y organización de los temas que permite que el padre de familia pueda identificar fácilmente, cada una de las secciones que lo conforman, Así, en el manual se incluyen objetivos, se señala la importancia y definición de cada uno de los temas, incluye recomendaciones, preguntas guías, y ejemplos concretos que ayudan a los padres de familia a aplicar los contenidos presentados. También se cuidaron aspectos gráficos como color y tipo de letra para hacer más atractivo el manual. Se cuidó la distribución del contenido para facilitar su lectura.

Otro aspecto importante al diseñar el manual, fue que en éste se consideraran las participaciones y opiniones de los padres de familia respecto a la utilidad y eficacia de los temas tratados a través del manual. En este sentido, los padres reportaron que el formato del manual era sencillo, útil y fácil de comprender. Lo anterior resulta esencial para que los padres puedan llevar a la práctica lo aprendido al momento de realizar las tareas en casa con sus hijos.

De tal forma, consideramos que el presente manual representa una herramienta útil que no genera un trabajo extra para el padre de familia ni para el alumno. Este manual se encuentra en proceso de imprenta y próximamente será distribuido gratuitamente en la comunidad escolar de la escuela Australia.

El manual “Hagamos Juntos la Tarea”, enfatiza tres aspectos que la literatura sobre problemas de aprendizaje señala como relevantes cuando el interés es apoyar a los niños que enfrentan estas dificultades: el aspecto cognitivo, el metacognitivo y el motivacional (Flores, 2001; Aguilera, 2004). En el manual, estos aspectos tomaron forma mediante cuatro temas: Metas, Instrucciones, Motivación y Estrategias.

El establecimiento de las Metas, debido que apoya a los alumnos tanto en el aspecto metacognitivo como en el motivacional. Es decir, ayuda a que el niño aprenda a planear una meta al iniciar una tarea académica en casa a través de que el padre y alumno conjuntamente establecen las metas académicas de manera clara y sencilla, definen la cantidad de ejercicios a realizar e identifican el material y lugar en donde la tarea se llevará a cabo. En cuanto al aspecto motivacional, lo anterior ayuda a que el alumno persista en la tarea.

Respecto a las Instrucciones, este tema fomenta que el alumno, cognitivamente hablando, comprenda la importancia que tienen las instrucciones de los libros y cuadernos antes de llevar a cabo una tarea académica. El manual promueve la comprensión de las instrucciones por medio de que padre e hijo aprendan a identificar las acciones que generalmente las instrucciones indican que hay que llevar a cabo.

El tercer tema, la Motivación, de gran interés para los padres, favorece que el alumno se sienta capaz de enfrentar las tareas académicas y pueda atribuir sus éxitos de acuerdo a sus capacidades para resolver la tarea. En el manual, esto se logra a través de que el padre promueve un ambiente motivante caracterizado por una retroalimentación positiva, reconociendo los esfuerzos del niño en la tarea y aprendiendo a identificar lo que le resulta agradable al niño.

El último tema, Estrategias, se orienta a apoyar al alumno en dos sentidos, tanto en la metacognición como en la motivación, en el primer aspecto, promueve que el adulto ayude al niño a identificar las estrategias o pasos utilizados al resolver la tarea, esto, a largo plazo, ayuda a que el niño pueda resolver las tareas de manera más independiente y motivada.

Los resultados también mostraron que los temas del manual tienen un impacto directo sobre los padres de familia en la práctica diaria en la resolución de las tareas en casa con sus hijos, como en cuestión de ahorro del tiempo de hacer la tarea, mayor facilidad para entender la tarea, reducción de estrés por no saber cómo apoyar a sus hijos.

Es indispensable que los psicólogos que hagan uso del manual “Hagamos Juntos la Tarea” sean sensibles a las necesidades de cada padre de familia, las expectativas que ellos tienen sobre la problemática que viven sus hijos y las decisiones que ellos quieren tomar en beneficio del desarrollo de sus hijos. Si bien en el proceso de desarrollo de este manual se identificó que el tema de la motivación fue uno de los temas más importantes para los padres y ellos enfatizaron la importancia de crear ambientes motivantes, es posible que este tema no tenga la misma utilidad para todos los padres de familia que hagan uso del manual. Es en este sentido se recomienda que el psicólogo, al hacer uso del manual, de énfasis a cada tema, en función de las necesidades requeridas por cada padre de familia.

Si bien, saber trabajar con los padres de familia y aprender a ser tutor de un alumno con problemas de aprendizaje, requiere de una capacitación ardua (Flores, 2003), resulta central contar con psicólogos en las escuelas que se encuentren capacitados para ello.

Por otro lado, reconocemos, que la utilidad del manual puede también ser atribuida a que los niños que participaron en este estudio, ya se encontraban familiarizados con el trabajo de apoyo de tutoría en donde un adulto (psicólogo) los apoya en la realización de sus tareas mediante una Hoja de Metas (versión tutor-alumno). Lo anterior explica, en gran parte, que los alumnos comprendieron fácilmente el trabajo de apoyo proporcionado por sus padres mediante la Hoja de Metas que incluye el manual (versión padre-alumno). En niños que no han tenido una experiencia previa con el trabajo en tutoría podría requerir más tiempo para familiarizarse con el uso de la hoja de metas así como el uso de los contenidos del manual durante las sesiones de trabajo; por lo que se recomienda que el tutor realice un trabajo previo con el niño, a fin de

facilitar el posterior trabajo con los padres al momento de realizar tareas en casa.

Las limitaciones identificadas en el presente trabajo se vinculan con las características mismas de la población atendida. Algunos padres presentaban limitaciones económicas que les impedía trasladarse a la escuela en los horarios acordados, algunos otros no contaban con el tiempo suficiente para asistir al programa. Algunos padres cancelaron las sesiones por motivos laborales, familiares o incluso olvidaban las citas. En este sentido, es indispensable que el psicólogo desarrolle paciencia, empatía y una comprensión de las características propias de estas poblaciones.

Una propuesta para mejorar el manual y continuar verificando su utilidad, es realizando, en futuros estudios, observaciones sistemáticas y periódicas de cómo los padres de familia, a largo plazo, continúan haciendo uso del manual en las tareas cotidianas en casa.

Finalmente, este trabajo pretende contribuir a dar mayor claridad a lo que implica la intervención en los niños con problemas de aprendizaje que se encuentran en la primer infancia y cuáles son los procedimientos específicos de intervención que pueden resultar óptimos para ello, en qué edad precisa pueden iniciarse estas intervenciones, cuál debe ser su duración y cómo pueden involucrarse los padres (Mastropieri, 1998).

Referencias

- Aguilera, A. (2004). *Introducción a las Dificultades del Aprendizaje*. Madrid, España.: McGraw Hill.
- Alcalay, L., Milicic, N. & Alejandra Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. *Psykhé*. 14. Recuperado el 13 julio de 2009, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282005000200012&script=sci_arttext
- Aldana, M. (2006). Promoción de la motivación en el estudiante con problemas de aprendizaje en la realización de tareas escolares. En F. M. Rosa del Carmen, M.F. Silvia (Eds.), *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: experiencia en el programa alcanzando el éxito en secundaria*". (pp. 245 - 260). México. UNAM, Facultad de psicología.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy the exercise of control*. Freeman company, Nw,y,
- Barreto. M. E. (2009). *Diseño y validación de un manual de apoyo para padres y madres cuyos hijos (as) presentan dificultades en su aprendizaje*. Tesis de maestría. Facultad de psicología, UNAM.
- Cirilo, R. L. & Soto, M.R. (2007). *Propuesta de una manual dirigido a padres de infantes entre 6 y 8 años de edad con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Tesis de licenciatura. Facultad de psicología, UNAM.
- Colas, M. P. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía*. En Buendía, E.I, C, María del Pilar; Hernadez. (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía*. México, McGraw hill.
- Comité de los Derechos del niño de las naciones unidas fondo de las naciones unidas para la infancia y fundación Bernard van Leer guía a la observación general N° 7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia" (2007) Comité de los derechos el niño 40° periodo de sesiones Ginebra, 12 a 30 de septiembre de 2005 observación general N° 7 (2005)

- Cunnigham, C. & Davis, H. (1994). Trabajar con padres: Marcos de colaboración. Barcelona: Paidós.
- Defior, C. S. (1996). Definición y clasificación de las dificultades de aprendizaje. En D. C. Sylvia (Eds.), Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo, lectura, escritura, matemáticas. Ediciones aljibe.
- Díaz B. A., Flores M. N., Ramos P. I. G (2010^a). Formando lazos en la comunidad escolar: Avances y logros (inf. Téc. No. 1).
- Díaz B. A., Flores M. N., Ramos P. I. G. (2010^b). Formando lazos en la comunidad escolar: Avances y logros (inf. Téc. No. 2).
- Díaz B. A., Flores M. N.; Ramos P. I.; Cocolotl G. D., García F. L. (2008). [Datos socio-demográficos de las familias atendidas en Lazos]. Datos en bruto no publicados.
- Díaz, B.A. (2005). Descripción de atributos en el trabajo con alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje: Perspectiva de los tutores. Tesis de maestría. Facultad de psicología, UNAM.
- Díaz, B.A., & Flores, M. R.C. (2006). La práctica profesional competente en la relación tuto-alumno. En F. M. Rosa del Carmen, M.F. Silvia (Eds.), Problemas de aprendizaje en la adolescencia: experiencia en el programa alcanzando el éxito en secundaria". (pp. 261 - 277). México. UNAM, Facultad de psicología.
- Ellis, S. E, & Lenz, B.K. (1996). Perspectives on instruction in learning strategies. En D. Donald, Edwin. E., Keith, L. (Eds.), Teaching adolescents with learning disabilities: estrategias and methods. (pp. 9 - 59). USA. Iou publishing company 2^a edition.
- Flores, M. R. C. (2001). Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. Revista Mexicana de psicología, volumen 18, numero 2, 247-256. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flores, M. R. C. (2003). Variables que influyen en la efectividad de un programa para la atención de alumnos de secundaria con problemas de

aprendizaje. Manuscrito de circulación interna. Proyecto CONACYT 41327. Facultad de Psicología, UNAM.

Flores, M.R.C. (2003). La formación de alumnos de maestría en el programa “alcanzando el éxito en secundaria”, Enseñanza e investigación en psicología, volumen 8, numero 1, 25-44. Universidad Nacional Autónoma de México.

Fundación Bernand Van Leer, Fortaleciendo el ambiente de cuidado del niño pequeño. Espacio para infancia noviembre 2007, número 28, Fundación Bernand Van Leer

García, C. B. (2009). Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. México. Manual moderno.

García B. F. y Doménech B.F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*. Recuperado el 26 de mayo de 2010, de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

González, M. L. (1998). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En M. Arvez y Sandoval, S.A. (Eds.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Tlaquepaque, ITESO.

Icaza, B. y Mayorgra, L. (1994) Una estrategia de intervención educativa familia escuela para mejorar la calidad de la educación en sectores pobres. Recuperado el 13 de julio 2009, de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/7271.pdf>

López, M. A. y Nambo, M. E. (2007). Propuesta de un manual orientado en habilidades de comunicación para padres y madres de familia con hijos en edad escolar. Tesis de licenciatura. Facultad de psicología, UNAM.

Macotela, S. (2006). La definición de los problemas de aprendizaje: el debate contemporáneo. En F. M. Rosa del Carmen, M.F. Silvia (Eds.), *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: experiencia en el programa alcanzando el éxito en secundaria*. (pp. 39 - 52). México. UNAM, Facultad de psicología.

- Martínez, V. C. (1997). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de capacitación dirigido a madres, para apoyar a sus hijos en el desempeño de tareas escolares. Tesis de licenciatura. Facultad de psicología, UNAM.
- Mastropieri M.A.(1998). Learning disabilities in early childhood. En Keneth, A. K.(Eds.), Learning disabilities state of the art and practice. (pp.161179-). Boston/ Toronto. Little brown and company.
- Monter, A.S. & Villegas, C. L. (2003). Manual para favorecer el desarrollo de la autoestima en niños entre 5 y 12 años. Tesis de licenciatura. Facultad de estudios superiores, Iztacala.
- NJCLD, Learning disabilities and young children: identification and intervention, NJCLD, 2006, volumen 30.
- Real académica española. Consultado el 13 de julio de 2010, de <http://www.rae.es/rae.html>
- Romano, H (2004). Estado del arte: Los problemas de aprendizaje: panorama general del campo. UNAM, Facultad de psicología. Manuscrito sin publicación.
- Ruíz, O. J. (1996). De la interpretación del lector. En Olabuenaga, R. (Eds.) Metodología de la investigación cualitativa. (pp. 215 - 246) Bilbao: Universidad de Deusto.
- Stake, R.E. (1998). La triangulación. En Robert, E. (Eds.), Investigación con estudio de casos. (pp. 93 -104) Madrid, España. Ediciones Morata,S.L.
- Weiner, B. (1974). Cognitive views of human motivation, USA: academic press
- Wong, B. L., & Wong, R. (1998). Cognitive intervention for learning disabilities. En A. K. Keneth, (Ed.), Learning disabilities state of the art and practice. (pp.141-160). Boston/ Toronto. Little brown and company.

Anexos

Anexo 1: Retroalimentación por los expertos

Instrucciones: Marque con una X en lugar que considere conveniente. Utilice los siguientes criterios para evaluar el Diseño y Redacción de las 6 secciones del manual:					
Diseño: <ul style="list-style-type: none"> • La distribución de los cuadros de texto • Los dibujos ilustran la idea del texto. • La tonalidad de los colores (si son muy fuertes o suaves). • El tamaño de la letra de los textos y títulos. • El tamaño de los dibujos e ilustraciones. 			Redacción: <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía. • Claridad de la idea del texto. • Claridad del lenguaje para los padres. 		
	Excelente	Bueno	Regular	Malo	Recomendaciones o sugerencias para mejorar la sección:
INTRODUCCIÓN					
Diseño:					
Redacción:					
METAS					
Diseño:					
Redacción:					
INSTRUCCIÓN					
Diseño:					
Redacción:					
MOTIVACIÓN					
Diseño:					
Redacción:					
ESTRATEGIAS					
Diseño:					
Redacción:					
EJEMPLO					
Diseño:					
Redacción:					

Anexo 2: Hoja de Retroalimentación

(HR)

Nombre del padre o tutor: _____ Fecha: _____

Nombre de su hijo (a): _____

CONSIDERO QUE...	
El trabajo de la sesión de hoy fue...	
Lo que aprendí hoy fue...	
El trabajo del psicólogo fue...	

Anexo 3: Consentimiento informado



FORMANDO LAZOS EN LA COMUNIDAD ESCOLAR

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA USUARIOS/AS

Este documento tiene la finalidad de que conozca los objetivos e implicaciones del **Programa de apoyo para padres “hagamos juntos la tarea”** que pertenece al programa Formando lazos en la comunidad escolar que se lleva a cabo en “la Escuela Primaria Oficial Australia en el turno matutino” y del que usted formará parte en caso de que esté de acuerdo.

¿Cuál es el objetivo del programa?

Este programa quiere proporcionarle a usted un apoyo relacionado con el desarrollo de tareas en casa.

Por medio de un trabajo cooperativo entre padres de familia y psicólogo se buscará mejorar el rendimiento académico del niño (a), por medio de sesiones, las cuales serán una vez por semana con una duración de una hora aproximadamente.

En algunas ocasiones, las sesiones pueden ser grabadas en audio y/o video por lo que en ocasiones se podrán utilizar de forma posterior con fines académicos o de investigación, protegiendo siempre la identidad de los participantes.

La información es CONFIDENCIAL, su nombre, así como cualquier información que pueda identificarlo/a no podrá ser publicada o difundida sin su autorización.

El programa de apoyo padres “haciendo la tarea juntos” se llevará a cabo en la Escuela Primaria Oficial Australia en el turno matutino, los días miércoles y viernes en el horario de 8:00 A.M. a 12:30 P.M. Tendrá una duración máxima de dos meses aproximadamente.

Durante el programa de apoyo “Hagamos juntos la tarea” los padres estarán comprometidos para asistir de manera frecuente y puntual a las sesiones

programadas. Así mismo también se puede rehusar a contestar cualquier pregunta, o negarse a participar en procedimientos específicos que se soliciten o incluso, suspender su participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

YO

He leído la hoja de información que se me ha entregado acerca del programa de apoyo padres “haciendo la tarea juntos” realizado en la Escuela Primaria Oficial Australia”.

He podido hacer preguntas sobre el programa y el subproyecto y he recibido suficiente información acerca del mismo de parte de la(s) persona(s) responsable(s).

Comprendo que mi participación es voluntaria.

Comprendo que las sesiones pueden ser grabadas en audio y/o video, que pueden ser observadas por un equipo de profesionales, estudiantes de los últimos semestres de la carrera de Psicología o de posgrado y que puede ser utilizada con fines académicos o de investigación siendo toda la información CONFIDENCIAL.

Comprendo que puedo suspender mi participación:

- a. Cuando lo decida, previo aviso a la o el coordinador(a) responsable y realizando las actividades necesarias para la elaboración del cierre de las mismas en caso de requerirse.

- b. Sin que esto tenga para mí repercusiones de ninguna índole.

Acepto libremente asistir con frecuencia y puntualidad a las sesiones de trabajo y cumplir con las reglas que sean asignadas como parte de las mismas.

Fecha

Firma del/la usuario/a

Anexo 4: Hoja de metas para hacer la tarea en casa

ALUMNO _____ FECHA _____

PREGUNTAS QUE GUÍAN NUESTRO TRABAJO ANTES DE LA TAREA	
¿Cuáles son las metas?	
¿Cuánto tengo que hacer?	
¿En qué voy a trabajar?	

PREGUNTAS QUE NOS AYUDAN A ENTENDER LAS INSTRUCCIONES	
¿Cuántas acciones tenemos?	

PREGUNTA QUE NOS AYUDA CON LA MOTIVACIÓN	
¿Qué te gustó de la tarea?	

PREGUNTAS QUE GUÍAN NUESTRO TRABAJO DESPUÉS DE LA TAREA	
¿Qué estrategias utilizamos para hacer la tarea?	

Anexo 5: Manual “Hagamos juntos la tarea”



Introducción

El programa Puentes para Crecer y Formando Lazos en la Comunidad Escolar en conjunto con La fundación Bernard Van Leer, tienen como objetivo de promover un óptimo desarrollo de los niños considerando sus condiciones y el ambiente en los que ellos crecen desde que nace hasta los ocho años (<http://es.bernardvanleer.org>).

Sabemos que las primeras experiencias del niño en su vida son muy importantes (Aguilera, 2004) y que los padres y tutores son esencial

2

es cuando se trata de ayudar a que los niños tengan un mejor desempeño escolar (Icaza; Mayorga, 1994). Al hacer la tarea en casa, no sólo se reafirman los contenidos expuestos en el salón de clases (Velazco, 1997), sino también la mejor oportunidad para crear un vínculo entre la escuela y las casa.

En este Manual reconocemos que los padres y tutores son capaces de proporcionar experiencias enriquecedoras y crear un ambiente óptimo para el mejor desarrollo de sus hijos. El Manual tiene el objetivo de proveer a los padres de familia herramientas que

ayuden a mejorar las habilidades académicas de sus hijos al enfrentar sus tareas escolares de primero a tercer grado, está conformado por 4 temas que guían el desarrollo de las tareas en casa, incluye ejemplo de cómo aplicar los temas expuestos y sugerencias que no deben ser tomadas como recetas.

Agradecemos a los papás y mamás de los alumnos de la escuela primaria Australia por el apoyo brindado para la elaboración de este Manual.

¿POR QUÉ UN MANUAL PARA PADRES?

Este manual está diseñado para apoyarte con tu hijo a la hora de hacer las tareas. En él queremos compartir estrategias que nos han sido útiles en nuestra experiencia y la de otros padres en el apoyo con los niños.

Al final de cada tema te encontraras con estos símbolos:

3



ESTE SÍMBOLO SIGNIFICA:

Tips o sugerencias que pueden ayudarte en cada una de los temas.



ESTE SÍMBOLO SIGNIFICA:

Que es recomendable EVITAR hacer ciertas cosas.

Para todos los temas, nos apoyamos en la hoja de metas; además en cada tema encontraras preguntas que guían el trabajo para responder la hoja de metas.

TEMA 1:

Metas

OBJETIVO

Conocer como puedes ayudar a tu hijo enseñándole a establecer metas en la tarea..

METAS

4

¿Qué es una meta?

Una meta te ayuda a guiar y orientar a tu hijo cuando hacen la tarea.

¿Por qué es importante una meta?

La meta les ayuda a saber exactamente **QUE** deben hacer en la tarea y **CUANTA** tarea tienen que resolver.

La meta ayuda a que tu hijo vea la tarea como algo que **SI** puede hacer.

A continuación te presentamos algunas preguntas que les ayudarán a establecer las metas. ¡Usen la HOJA DE METAS!

5

¿Cuáles son las metas?

Escriban cuantos ejercicios van a realizar en la tarea

¿Cuánto tengo que hacer?

Escriban cuantos ejercicios van a realizar en la tarea

¿En qué voy a trabajar?

Identifiquen en que materia se va a trabajar y que materiales se ocuparán.

UN BUEN EJEMPLO

- Resolver la página cinco del libro de matemáticas.
- Hacer un dibujo sobre los estados físicos del agua.

- Resolver 5 sumas.
- Contestar 2 páginas del libro.
- Hacer 10 sumas.

- En el cuaderno de español.
- En el libro de matemáticas.
- En una cartulina.

UN MAL EJEMPLO

- Aprender a leer.
- Resolver unas cosas.
- Hacer ejercicios del libro.

- Hacer mucha tarea.
- Leer todo esto.
- Contestar todo el libro.

- En este libro.
- En una libreta.

METAS

6

😊 Es importante que primero entiendas bien la tarea para poder establecer la meta.

😊 Una sola tarea se puede dividir en dos o más actividades.

😊 Algunas tareas NO dicen el número exacto de ejercicios pero podemos contarlos.

😊 Es mejor si las preguntas para establecer la meta lo hacen entre los dos.

😊 Si no pueden responder todas las preguntas de la hoja de metas la primera vez, recuerda que les llevará tiempo aprender a responderlas.

😊 Es importante no detenerte mucho tiempo en responder las preguntas de la hoja de metas, pero si tener claro lo van a hacer de tarea.

⊘ Evita responder tú sólo las preguntas.

METAS

TEMA 2:

Instrucciones

7

¿Y qué es una instrucción?

Las instrucciones son las frases que encuentras al inicio de cada ejercicio o tarea.

Las instrucciones, te indica de manera precisa que deberán hacer.

OBJETIVO

Aprender sobre la importancia de entender las instrucciones al hacer una tarea.

¿Por qué son importantes las instrucciones?

La instrucción ayuda a entender lo que deben hacer para resolver la tarea.

Si comprenden la instrucción, puede llevarles menos tiempo hacer la tarea.

Si la instrucción es clara, tu hijo entenderá lo que tiene que hacer y estará más motivado para hacer la tarea.

INSTRUCCIONES

A continuación te presentamos una pregunta que te ayudarán a identificar y entender las instrucciones:

8

¿Cuántas acciones tenemos?	Un buen ejemplo	Un mal ejemplo
Identifiquen en las instrucciones la cantidad de acciones o cosas que hay que hacer.	<ul style="list-style-type: none">• Tres acciones: Recortar, pegar y escribir.	<ul style="list-style-type: none">• Las figuras correspondientes del cuadro.• Las ilustraciones según el orden.

INSTRUCCIONES

9

<ul style="list-style-type: none">😊 En una misma instrucción puede haber más de una acción.😊 Pueden señalar cada una de las acciones en diferentes colores.😊 Recuerda si tu hijo tiene claro las instrucciones, él puede trabajar sólo, tú únicamente lo apoyarás resolviendo dudas.😊 Puedes dar ejemplos de las instrucciones para que tu hijo entienda mejor.😊 Recuerda siempre las instrucciones durante la tarea, te pueden ayudar a resolver dudas.😊 No te preocupes si la primera vez tu hijo no identifica y comprende las instrucciones, recuerda que requiere de tiempo y mucha práctica.😊 Puedes ayudarle a tu hijo a entender las instrucciones si se las explicas con palabras más simples y sencillas.	<ul style="list-style-type: none">🚫 Evita hacer comentarios que hagan sentir mal a tu hijo: "como no le entiendes, si esta fácil" "fíjate, que no estas leyendo" "tú ya sabes lo que debes hacer"
---	---

INSTRUCCIONES

TEMA 3:
La Motivación

OBJETIVO

Conocer lo importante que es motivar a tu hijo durante la tarea.

10

¿Y qué es la motivación?

Es el interés que tu hijo tiene para hacer

¿Por qué es importante la motivación en la tarea?

Si tu hijo está motivado, la tarea le parecerá más fácil.
Se sentirá más seguro al hacer la tarea.
Evitará menos hacer la tarea.
Empezará a hacer las tareas más difíciles.

MOTIVACIÓN

A continuación te presentamos una pregunta que te ayuda a saber cómo cambia la motivación de tu hijo:

11

¿Qué te gustó de la tarea?

Permite que tu hijo responda a esta pregunta.

Un buen ejemplo

- Contar con los dedos.
- Que hicimos sumas y restas.
- Trabajamos juntos.
- Hicimos dibujos.
- Aprender a sumar.

- Bien.
- Todo.
- No se.

La pregunta “¿Qué te gustó de la tarea?” te ayuda a conocer lo que a tu hijo le gusta hacer durante la tarea, por lo que así sabrás que debes seguir trabajando con tu hijo.

MOTIVACIÓN

12



Recuerda que la paciencia es importante.



Reconoce los pequeños logros de tu hijo. A lo largo del tiempo marcan una gran diferencia.



Utiliza frases como: ¡Qué bien!, ¡Lo ves, yo sabía que tu podías hacerlo!, Ya entendiste, que bien.



Reconoce el esfuerzo que está haciendo tu hijo durante la tarea, sobre todo si observas que la tarea le cuesta trabajo.



Hay muchas maneras de motivar: dale muestras de cariño con abrazos, incluso puedes premiarlo con ver su programa de televisión favorito, su comida preferida, etc.



Darle dinero a tu hijo no debe ser la principal forma de motivarlo. Evita el: "Te pago para que lo hagas".



Te recomendamos motivar a tu hijo de diferentes formas.



Evitar gritarle a tu hijo.



Evita los castigos.



Evita las comparaciones, sobre todo con sus hermanos, primos y compañeros.



Evita hacer comentarios negativos u ofensivos como: *Eso está todo feo, tú no sabes, eres burro, estás mal.*



Mejor utiliza frases como: *"Yo creo que puede quedar más limpio", "esto está difícil pero vamos a intentarlo", "no creo que sea la respuesta correcta".*

MOTIVACIÓN

13

TEMA 4:

Las Estrategias

¿Y qué es una estrategia?

Son los pasos que les ayudaron a llegar a la meta.

Objetivo

Conocer la importancia de identificar las estrategias utilizadas para resolver la tarea.

¿Por qué son importantes las estrategias?

Ayudan a que tu hijo sepa cómo hizo la tarea.

Permiten crear nuevas formas de hacer las tareas.

Ayudan a que tu hijo trabaje de manera

ESTRATEGIAS

14

¿Qué estrategias usamos para hacer la tarea?

Escriban cada uno de los pasos que realizaron para hacer la tarea.

Un buen ejemplo

- Primero leímos, después vimos las preguntas que teníamos que contestar, pensamos las respuestas.
- Hacer sumas, primero contamos cuantas sumas había que hacer y contamos con los dedos.
- Trabajamos juntos.
- Hicimos dibujos.
- Aprender a sumar.

Un mal ejemplo

- Ejercicios de matemáticas.
- Estuvimos platicando.
- Nos reímos.

ESTRATEGIAS

15



Siempre puedes sugerir y ayudarlo a tu hijo a recordar los pasos de manera clara y sencilla que se siguieron para hacer la tarea.



No importa el orden de los pasos, lo importante es que tú hijo recuerde lo que hicieron para resolver la tarea.



Ayuda a tú hijo a ordenar los pasos diciendo "Antes de eso, ¿hicimos algo más?", "pero antes que contestar, hicimos algo más".



No te preocupes si no funciona la primera vez que lo intenten, puede llevarle algún tiempo a tu hijo acordarse de los pasos.



No se detengan mucho tiempo en recordar todos los pasos.

ESTRATEGIAS

TEMA 5:

EJEMPLO

16

¿Cuáles son las metas?

Esta tarea se divide en dos metas. La primera es "Escribir con letra cursiva un recado" y la segunda es "Responder las preguntas".

¿Cuánto tengo que hacer?

El libro nos dice que sólo un recado y responder a 9 preguntas.

¿En qué voy a trabajar?

En español en el libro de actividades.

17

¿Cuántas acciones tenemos?

Para esta tarea tenemos tres acciones: Escribe, revisa y responde. Escribe: con letra manuscrita un recado. Revisa: tu recado. Responde: las preguntas.

¿Qué te gustó de la tarea?

El niño puede responder: Aprender a escribirle un recado a mi amigo.

¿Qué estrategias utilizamos para hacer la tarea?


Primero leímos las instrucciones, pensamos que le iba a decir en el recado, contestamos las preguntas.

OBJETIVO

Observa un ejemplo de cómo se aplica lo que hemos visto.

Un recado

Escribe con letra cursiva manuscrita un recado para un amigo o amiga. Avisale en español (la) verás a la hora del recreo y a qué jugarán.



Revisa tu recado. responde las preguntas.

	Sí	No
--	----	----

¿Escribí el nombre del destinatario?

Un recado

Escribe con letra cursiva manuscrita un recado para un amigo o amiga. Avisale en español (la) verás a la hora del recreo y a qué jugarán.

- 1 ¿Escribí el nombre del destinatario?
- 2 ¿Puse mi nombre al final?
- 3 ¿Está claro en dónde lo (la) voy a ver y a qué hora?
- 4 ¿Escribí a qué vamos a jugar?
- 5 ¿Anoté la fecha?
- 6 ¿Escribí con mayúscula los nombres de persona y después de punto?
- 7 ¿Revisé y corregí las palabras difíciles?
- 8 ¿Usé signos de puntuación?
- 9 ¿Mi letra es clara?

19

PAEP Programa Alcanzando el Éxito en Primaria: Verdades padres

Hoja de notas para hacer la tarea en casa

Apellido: _____ FECHA: _____

<p>PREGUNTAS QUE DEBEN REALIZAR TRABAJO ANTES DE LA TAREA</p> <p>Dar un ejemplo con letra cursiva un recado y preguntas con las vocales</p>	
¿Cuáles son las vocales?	
¿Cuándo tengo que hacer?	
¿En qué voy a trabajar?	En el libro de actividades de español
<p>PREGUNTAS QUE NOS AYUDAN A ENTENDER LAS INSTRUCCIONES</p>	
¿Cuáles acciones tenemos?	Leer, escribir, escuchar, observar, preguntar y responder preguntas

F.L. & Dier S.A. 2020

EJEMPLO

18

PAEP Programa Alcanzando el Éxito en Primaria: Verdades padres

Hoja de notas para hacer la tarea en casa

Apellido: _____ FECHA: _____

<p>PREGUNTAS QUE DEBEN REALIZAR TRABAJO ANTES DE LA TAREA</p> <p>Dar un ejemplo con letra cursiva un recado y preguntas con las vocales</p>	
¿Cuáles son las vocales?	
¿Cuándo tengo que hacer?	
¿En qué voy a trabajar?	En el libro de actividades de español
<p>PREGUNTAS QUE NOS AYUDAN A ENTENDER LAS INSTRUCCIONES</p>	
¿Cuáles acciones tenemos?	Leer, escribir, escuchar, observar, preguntar y responder preguntas

F.L. & Dier S.A. 2020

EJEMPLO

Ejemplar de muestra.
Prohibida su reproducción.

21

Hoja de Metas
Ejemplar de muestra.
Prohibida su reproducción.

Hoja de metas para hacer la tarea en casa

ALUMNO _____ FECHA _____

PREGUNTAS QUE GUÍAN NUESTRO TRABAJO ANTES DE LA TAREA	
22	¿Cuáles son las metas?
	¿Cuánto tengo que hacer?
	¿En qué voy a trabajar?

PREGUNTAS QUE NOS AYUDAN A ENTENDER LAS INSTRUCCIONES	
	¿Cuántas acciones tenemos?

PREGUNTA QUE NOS AYUDA CON LA MOTIVACIÓN	
23	¿Qué te gusta de la tarea?

PREGUNTAS QUE GUÍAN NUESTRO TRABAJO DESPUÉS DE LA TAREA	
	¿Qué estrategias usamos para hacer la tarea?