

UNIVERSIDAD DON VASCO, A. C.

INCORPORACIÓN No. 8727-43

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIVERSIDAD
DON VASCO, A.C.



ESCUELA DE PEDAGOGÍA

**EL CONSTRUCTO PADRE Y SU EXPERIENCIA EN LA
ESCUELA PARA PADRES DEL CENTRO DE
ATENCIÓN PEDAGÓGICA (CAP) URUAPAN, MICH.**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ROLANDO RODRÍGUEZ GUÍZAR

ASESOR: LIC. MARCOS ANTONIO HERNÁNDEZ SALGADO

URUAPAN, MICHOACÁN, 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**A mi familia.
Lolis, Jess y Memo.**

ÍNDICE

Introducción	1
Antecedentes	
Planteamiento del problema	
Justificación	
Objetivo general	
Objetivos particulares	
Hipótesis	
Marco de referencia	
Capítulo 1. Neill: un marco teórico radical	15
1.1. Un punto de vista radical sobre la participación de los padres en la educación de los niños	15
1.2. La descalificación del Neill de la participación de los padres en el desarrollo natural del niño	16
1.3. La familia ideal	19
1.4. La pérdida del sentido común	22
Capítulo 2. La teoría de los constructos personales: principio del sentido común	25
2.1. Premisa básica de la teoría de los constructos personales	27
2.2. Postulados básicos de la teoría de los constructos personales	29
2.3. De las implicaciones de la teoría en el trabajo con los padres	33
2.4. Etapas en el proceso de construcción de los nuevos marcos referenciales	35
Capítulo 3. Principales factores que afectan el hecho de ser padres	38
3.1. La familia: constructora del padre	38
3.2. La educación como base del constructo padre	40
3.3. Funciones y factores relacionados con el hecho de ser padres	42
3.4. Factores relacionados con el hecho de ser padres que afectan el fenómeno de la interacción y la influencia mutua	44
3.4.1. La calidad del medio ambiente físico	44
3.4.2. Calor y afecto	45
3.4.3. Sensibilidad hacia las necesidades del niño	45
3.4.4. Control	46

3.4.5. Relación activa	46
Capítulo 4. Metodología y análisis de resultados	47
4.1. Metodología	47
4.1.1. Técnicas	47
4.1.1.1. La observación	48
4.1.1.2. Fichas bibliográficas	49
4.1.1.3. La entrevista	50
4.1.2. Los instrumentos	51
4.1.2.1. El diario de campo	51
4.1.2.1. La ficha bibliográfica	51
4.1.2.1. La entrevista	52
4.1.3. La población	52
4.1.4. Proceso de investigación de campo	53
4.1.5. De las variables de la investigación	53
4.2. Análisis de los resultados	55
4.2.1. Del análisis de la experiencia como indicador del constructo padre.	55
4.2.1.1. Del análisis del lenguaje como sub-indicador de la experiencia	56
4.2.1.2. Del análisis del intercambio de experiencias como sub-indicador de la variable experiencia	57
4.2.2. Del análisis de la variable propuesta de trabajo: escuela para padres como variable dependiente	58
4.2.2.1. De la planeación	58
4.2.2.2. De la dirección	61
4.2.2.3. De la implementación	63
4.2.2.4. De los contenidos	65
Propuesta	68
Conclusiones	69
Bibliografía	73
Anexos	74

INTRODUCCIÓN.

Antecedentes.

Aunque en apariencia, el trabajo con padres es relativamente contemporáneo debido a las nuevas necesidades sociales, y la preocupación del ser escolar por hacer partícipe al tutor en la educación de los hijos, la relación padres – hijos ha sido fundamental en la transmisión del conocimiento. En el interior de la familia los padres han jugado un papel muy importante en la conformación de lo individual y lo colectivo del ser humano. No es casual, que de acuerdo con Piaget, uno de los factores del aprendizaje, la transmisión social, se traduzca, precisamente, en los padres.

La familia como institución social participa activamente en la educación y la transmisión de valores fundamentales y es columna vertebral de la sociedad contemporánea. No se ha encontrado otra forma efectiva de conservar la especie, de establecer relaciones duraderas, de mejorarla, sino a través de la estructura familiar que permite encontrar un equilibrio social; a pesar de los intentos modernos por comprobar que se pueden crear otras formas de relación familiar, su estructura sigue siendo la misma: el padre, la madre y los hijos.

Con la creación de la escuela en el siglo XVI, por parte de los jesuitas y su intento por rescatar al ser humano de las garras devoradoras y corruptas de la

sociedad, se creó la brecha espacial entre la familia y la escuela. El padre, resignado, entregaba al hijo a los formadores de personas, con un ideal en mente: mejorar su calidad humana. Sin embargo, a la larga, esto ha resultado contraproducente en la práctica educativa porque en la asignación de roles sociales se le restó autoridad y legitimidad a los padres en la educación formal de los hijos. Mientras que su tarea se redujo a la transmisión de valores, al maestro se le asignó la tarea fundamental de transmitir conocimientos, traducido en *educación formal*, legitimada ante el ser social bajo las reglas y normas que éste impone. Esta práctica se ha mantenido durante siglos hasta convertirse en una preocupación en el ámbito educativo que ha dado como resultado profundos trabajos de investigación en cuanto a la participación de los padres en la formación educativa del hijo.

En la actualidad, el padre de familia representa un reto en el trabajo de vinculación entre lo escolar y la dinámica familiar que determina las maneras de aprender, de desarrollar habilidades para apropiarse del conocimiento, llevarlo a la práctica y hacer un uso de él.

Los padres son modelos a imitar, transmisores de valores y experiencia, usuarios del error y el ensayo en la manera en que van construyendo y resolviendo sus problemas cotidianos, depositarios de contenidos educativos que les permiten adaptarse al medio y encontrar un equilibrio en la construcción de su realidad; y si bien el niño pasará buena parte de su vida en formación escolar, ésta no es tan representativa como el tiempo de vida que pasará hacia el interior de la familia

absorbiendo constructos hipotéticos, visiones globales del mundo, estrategias de vida, habilidades para desarrollar oficios, etc. La vida intelectual adquirida de manera formal no determina el éxito o el fracaso del individuo; pero sí lo determina un medio ambiente familiar que le permite desarrollarse y adaptarse al medio social que se le impone por definición cultural.

Desde esta perspectiva los padres adquieren mayúscula importancia en la formación de los hijos porque afectan directamente los procesos intelectuales del individuo, estimulando su desarrollo o deteniéndolo aparatosamente, creando efectos irreversibles en el desarrollo natural del sujeto; pero sobre todo, porque se hace necesario reconstruir el concepto *padre*.

Desde el punto de vista de Vigovsky, Piaget y Ausubel hay que potenciar las habilidades innatas del ser humano para permitirle una mejor adaptación al medio ambiente. El aprendizaje en términos generales, y tratando de incluir a todos ellos en la definición, es el resultado del interactuar con el medio ambiente expresado a través de conductas significativas que le permiten al individuo lograr una mejor adaptación al medio a través de la potencialización de sus habilidades. Por lo tanto, el aprendizaje es omnipresente. Se da en todos lados y en todo lugar. Socialmente se le ha fragmentado con la intención de entenderlo. Una vez que se ha fragmentado, se le adjudica un valor que en la práctica resulta gradual. Pero el aprendizaje siempre es gradual. Tanto Piaget como Ausubel, Skinner, Paulov, Freud y Lacan, demostraron que la adquisición del aprendizaje está estrechamente

ligado al desarrollo y madurez orgánica. El ser humano necesita desarrollar ciertas estructuras y adquirir ciertas habilidades que le permitan una mejor adaptación y apropiación de sí mismo. Esto condujo a crear un sistema formal que le permite al sujeto lograr tales objetivos y que comúnmente se ha llamado escuela.

En la historia de la educación, la familia ha sido parte fundamental en el proceso de formación del individuo. Pero la familia como concepto se ha tenido que ir reconstruyendo, reestructurando y readaptando a los cambios incesantes de la sociedad. Para explicar esto, se recurre al mismo proceso histórico. Un ejemplo es la época medieval y el sistema de oficios que se heredaban de generación a generación, y cómo éstos fueron haciéndose complejos con el paso del tiempo, ya que factores como el desarrollo, la integración de la tecnología, nuevos conocimientos, la investigación cotidiana actúan sobre la experiencia misma, que es compleja.

El ser humano y su dependencia natural del otro establecen una dinámica clara de relación temporal con el origen: los padres. Las investigaciones recientes sobre la participación de los padres en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los hijos han arrojado resultados que demuestran lo favorable que es el hecho de que los padres se asuman como actores del proceso y no como simples espectadores del mismo. Los padres son constructores de ambientes favorables o desfavorables que influyen directamente en el proceso de aprendizaje de los hijos.

Lo que preocupa y que parece ser una constante en el trabajo con padres es la construcción de alternativas viables para la solución de problemas que están estrechamente relacionados con la solución de problemas y de respuestas a preguntas como: ¿Cómo crear ambientes favorables para realizar las tareas? ¿Cómo promover la construcción de hábitos y actitudes favorables para el aprendizaje? ¿Cómo establecer buenas relaciones con los hijos, que promuevan aprendizajes significativos? Cuestionamientos que generalmente se responden con consejos prácticos, como si educar fuese una receta de cocina. La complejidad de la educación reside en que se educa a seres humanos pensantes y creativos, individuales y sociales para los cuales puede haber un cúmulo de soluciones viables.

La modernidad nos plantea retos al respecto porque está transformando a la familia y su concepto. Problemas que antes no lo eran, hoy se instalan en la dinámica social y afectan las relaciones entre los individuos. La atención, por ejemplo. En familias numerosas, de más de diez elementos, donde los periodos entre un hijo y otro apenas alcanzaba un año de diferencia, el concepto *atención* era apenas un esbozo que tenía que superarse rápidamente; mientras que en la actualidad la familia moderna tiene un promedio de seis miembros incluyendo a los padres. La tarea de educar a los hijos representa nuevas exigencias. Los padres pueden prestar más atención y detectar problemáticas particulares. El foco de atención son los hijos, que por su parte, demandan más tiempo, se asumen como centros de atención, compiten desfavorablemente, tienen más espacio dentro de la casa, lo cual también representa nuevos retos.

El problema actual es la calidad con que se está construyendo el concepto familia y con él, el constructo padre que resulte ventajoso y no sea contraproducente. El sentido común de los padres parece indicar que los padres no están participando en la construcción de sí mismos, al contrario, la escuela ha detectado que es necesario incluirlo en el proceso de enseñanza – aprendizaje para que los resultados sean mayormente significativos en una búsqueda de nuevas relaciones institucionales. La escuela trata de rescatarlo, incluirlo, vincularlo, pero el proceso ha resultado complejo en la implementación, porque el trabajo con padres se ha tomado a la ligera, como una terapia de valores que prescribe, y que indica qué es lo más deseable y rescatable para ellos. Se erige como una imposición, más que como un trabajo planeado y organizado, con objetivos que le permitan apropiarse de él y de su entorno. Su rol apunta a asumirse como actor en el proceso de enseñanza – aprendizaje; de tal manera que construya herramientas que le permitan dar solución a los problemas que se generan dentro de su propia dinámica.

El ideal es que los padres se recuperen para así recuperar la escuela y construir un concepto integral de la educación que les permita asumirse como actores importantes dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, la tendencia de los padres no es hacia convertirse en actores, sino a seguir reproduciendo el modelo tradicional en el que la formación legitimada y formal sigue siendo responsabilidad de la institución que hemos definido como escuela. Esta actitud, frente al fenómeno escolar, representa grandes retos, sobre todo por lo que

Ausubel apunta: “que los padres pueden crear un medio ambiente restringido donde los efectos incluyen una escasa capacidad de discriminación perceptual; la incapacidad de utilizar a los adultos como fuentes de información, de corrección y de sondeo de la realidad, y como instrumentos para satisfacer la curiosidad; un sistema simbólico empobrecido, y la falta de información, de conceptos y de proposiciones relacionales.” (Ausubel, 1997; Pág. 187.) Esto define un concepto de familia pobre, pero sobre todo un constructo *padre débil*, que crea ambientes desfavorables para el desarrollo y que resultan multifactoriales y complejos a la hora de su análisis. Al respecto, Ausubel apunta también que: “en los hogares culturalmente carentes es menos probable que los padres practiquen juegos verbales con sus hijos o que se dediquen a enseñarles los nombres de los objetos y a señalar las propiedades distintivas de los estímulos y las diferencias sutiles que existen entre éstos.” (Ausubel, 1997; Pág. 187.) Por lo tanto, el reto es construir un proyecto de trabajo con padres con base en el constructo *padre*, que nos permita vincular contenidos adquiridos hacia el interior del proyecto, con la vida ordinaria y cotidiana del padre que promuevan, en primer lugar, asumirse como actor; y en segundo, diseñar estrategias de participación dentro del proceso enseñanza – aprendizaje de su hijo dentro de ambientes favorables para éste. Pero sobre todo una construcción de padre coherente con su rol.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El trabajo con los padres se ha presentado informal, sin una estructura que le permita ir construyendo estrategias formales en el diseño y la construcción de sí misma. Se parte de un sentido común mal interpretado, reducido a primeras impresiones o soluciones generalizadas de los problemas cotidianos a los que los padres se enfrentan y de las necesidades detectadas por el maestro en la práctica educativa.

Aún no existe un concepto claro de lo que significa trabajar con padres. Puede ser muchas cosas y nada a la vez. En la práctica no queda claro el concepto. Hay un abuso del mismo que representa un problema de definición y que tiene su origen en su desestructuración.

Al parecer, para que el trabajo con padres de familia funcione tiene que estar inserto en circunstancias especiales. Quizá porque de ahí surgió: como una necesidad de compromiso de trabajo por parte de los padres con niños con necesidades especiales.

El trabajo con padres debería llamarse en realidad *trabajo para madres*, porque el público que asiste es mayoritariamente femenino. Quizá esto se debe al rol social que se le ha adjudicado a las madres: cuidar y educar a los hijos, pero que en la práctica resulta un verdadero problema. En tiempos actuales la educación de

los hijos corresponde a ambos padres. Sin embargo, sigue siendo la madre la columna vertebral de la familia, la que detecta los problemas educativos de los hijos, la que educa en una palabra.

El trabajo con padres funciona como un grupo integrado porque existen diferentes niveles educativos que interactúan al unísono. En un mismo grupo podemos tener padres adultos con licenciatura y padres que apenas terminaron o iniciaron la primaria. Quizá aquí su informalidad, su desestructuración y su improvisación.

La concepción informal con que ha percibido el concepto *trabajo con padres* lleva directamente a una improvisación en su implementación práctica. Como se decía anteriormente, el punto de partida para establecer un programa de trabajo con los padres es su experiencia y su sentido común, que se traduce en la construcción de sí mismo. Tradicionalmente el trabajo con padres funciona a partir de un sondeo sobre temas de interés común, que el facilitador recupera en la primera sesión, para de ahí establecer un programa de trabajo.

Los contenidos sobre los temas no son el resultado de una investigación y recopilación, análisis y reflexión sobre los mismos, sino una retransmisión por parte del *experto*, sin lograr una retroalimentación. La comunicación en un grupo de trabajo con padres corre sólo en una dirección, y frecuentemente el modelo del experto es el que se impone. Los padres son receptores de la sapiencia del experto

que dicta consejos sin ton ni son sobre lo que se debe o no se debe hacer con los hijos. Cunningham en su libro “Trabajar con los padres: marcos de colaboración”, apunta este problema: “Los profesionales usan este modelo cuando creen tener una experiencia en relación con los padres. Son esencialmente los profesionales quienes asumen el control absoluto y quienes toman las decisiones; seleccionan la información que creen importante para los padres y, así mismo, solicitan a éstos sólo aquella que consideran de capital importancia.” (Cunningham, 1997; Pág. 13.) Esto representa un problema en la implementación del trabajo con padres, porque se establecen relaciones de control y no de construcción de posibilidades y estrategias que resulten significativas en la práctica cotidiana de la relación intrafamiliar. Pero más importante: no se planea, se reproduce a través de la costumbre y la repetición mecánica porque el facilitador se asume experto, aunque en la realidad ni siquiera sea un padre de familia.

JUSTIFICACIÓN.

El Centro de Atención Pedagógica es una institución que en su versión de atención a niños con problemas de aprendizaje, se encarga de prestar el servicio a aquellos niños de escasos recursos que requieren atenderse al ser evaluados y detectados con alguna deficiencia en el desarrollo de las habilidades necesarias que les permitan apropiarse de los contenidos escolarizados.

Es un espacio de prácticas escolares dependiente de la Escuela de Pedagogía de la Universidad “**Don Vasco**” que se abre con la intención de que los estudiantes lleven a la práctica los conocimientos adquiridos a través de sus cursos y los apliquen a una realidad específica. El CAP tiene dos programas: la atención para los niños con problemas de aprendizaje y la escuela para padres. Los dos programas se realizan de manera paralela e integral.

La escuela para padres es un intento por desarrollar en el padre la conciencia de asumirse como actor en el proceso de enseñanza – aprendizaje de su hijo; sin embargo, el proyecto representa un reto en su construcción porque se ha venido trabajando de manera improvisada, sin una estructura que permita vincular el trabajo de la escuela para padres, con el trabajo que se realiza en el CAP con su hijo. Pareciera pues, que van por distintos caminos.

El presente trabajo beneficiará directamente a la institución porque arrojará una propuesta de trabajo con la escuela para padres que permita ir formalizando su implementación a través de un trabajo planeado. También beneficiará al padre de familia porque podrá construir estrategias orientadas a crear situaciones favorables para el buen desarrollo de su hijo.

Es un ensayo también de lo que pretende la participación social: la incursión de los padres en practicar el nuevo rol que les tocará jugar en el futuro, cuando se logre la privatización de la educación.

OBJETIVO GENERAL.

Analizar la importancia del constructo padre, su sentido común traducido en *experiencia*, en el fenómeno *trabajo con padres* desde una perspectiva teórica que argumente el trabajo realizado con ellos en el Centro de Atención Pedagógica, modalidad problemas de aprendizaje, para realizar la planeación que permita una implementación adecuada y resultados productivos.

OBJETIVOS PARTICULARES.

1. Examinar el constructo padre desde dentro de su participación en la escuela para padres y en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los niños con problemas de aprendizaje.
2. Identificar los elementos del constructo padre en el concepto “escuela para padres” que permitan una definición de la misma a favor de su implementación
3. Señalar los contenidos de que deben apropiarse los actores de una escuela para padres de niños con problemas de aprendizaje

4. Implementar marcos de referencia constructiva en el trabajo con padres para identificar constructos personales
5. Identificar la manera en que el padre construye la realidad en la relación padre – hijo.

HIPÓTESIS.

El trabajo con padres de niños con problemas de aprendizaje va más allá de recuperar la experiencia y el sentido común, se orienta hacia lograr que el padre se apropie de contenidos específicos relacionados con el problema de su hijo que permitan construir, de manera argumentada, estrategias coherentes dentro de ambientes favorables para el logro de revertir el problema, convirtiéndolo en una oportunidad más que en una desventaja.

MARCO DE REFERENCIA.

El Centro de Atención Pedagógica se define como un espacio informal, en la medida en que hemos definido la educación informal como alternativas que ayudan a contrarrestar las deficiencias de la formal.

El CAP es una institución que presta un servicio social gratuito dentro de la comunidad de Uruapan y que sirve de espacio alternativo para la solución de problemas de aprendizaje, pero también se abre como un espacio para la investigación continua y el registro de la experiencia.

El CAP se encuentra ubicado en la zona centro de la ciudad, en la calle Cuauhtémoc, número cinco, entre las calles Juan Delgado y Venustiano Carranza. Comparte el espacio con la secundaria “**Don Vasco**” que sólo tiene el turno matutino, por lo que los dos días de práctica se restringen a viernes por la tarde y sábado por la mañana. El sábado por la mañana también se comparte el espacio con el ejército, quien lleva ahí la concentración del servicio militar y ejecuta prácticas y cursos de actualización para los muchachos. Por la tarde del sábado, la segunda versión del CAP entra en acción: educación de adultos. De hecho, la oficina donde se reúne el equipo de practicantes se comparte entre el espacio del departamento psicopedagógico de la institución formal, el área de educación de adultos y el área de problemas de aprendizaje.

CAPÍTULO 1.

NEILL: UN MARCO TEÓRICO RADICAL.

La revisión y relectura de propuestas educativas como la de A. S. Neill, permiten encontrar argumentos teóricos sobre el trabajo pedagógico. Particularmente, Neill es un teórico de la educación mal leído, porque sus propuestas parecen tener un tono más literario que científico. Sin embargo, desde su *radical* manera de observar el fenómeno educativo y de explicar la interrelación entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje (maestro, alumno, escuela, contenidos, padres y medio ambiente) propone soluciones, algunas radicales y otras que abren ventanas para analizar fenómenos como el que hoy preocupa.

1. Un punto de vista radical sobre la participación de los padres en la educación de los niños.

Neill se cuestiona: ¿Quién tiene la razón: la casa o la escuela? La respuesta de Neill es que ninguna de las dos porque ambas son generadoras de odio y rencor en el alma de los niños. Nada es más importante en la propuesta educativa de Neill, que el respeto por la autodeterminación de cada individuo a partir de la construcción de la libertad.

Hacia mediados del siglo XVI, los jesuitas concibieron la escuela como una isla donde se alojase el alumno, donde estuviese en retiro, casi espiritual, del mundo

corrupto y malsano que envenenaba el alma de los seres humanos. Los jesuitas concibieron la escuela como un espacio para salvar almas a través de la formación y la escolástica tradicional que acercaba al individuo al modelo de vida ideal: Dios. Esta perspectiva se ha sostenido a través de la historia de la educación contemporánea, sobre todo desde que el Estado se apropia de ella en pro de la diseminación ideológica, que no resulta más que la versión oficial de la construcción de hombre que necesita la sociedad y que no está tan alejada de la visión del modelo jesuita.

A principios del siglo XX, Neill se propuso lo mismo. No crear una isla, sino una escuela para la libertad. Un espacio para salvar almas pero no a través de imposición moral del conocimiento, sino a través del ejercicio real de la libertad. Al margen quedaron los maestros, el sistema de castigos, la autoridad tal y como la concebimos, los padres de familia, su discurso victoriano del sexo y la represión social. Neill echa por tierra el principio freudiano de que la relación madre e hijo, padre e hija es determinante en el desarrollo del individuo, pues resulta más bien contraproducente al generar rencor y odio en contra de los modelos sociales.

2. La descalificación de Neill de la participación de los padres en el desarrollo natural del niño.

En su libro *“Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños”*, Neill reflexiona al respecto de las lógicas adulta e infantil que parecen

contraponerse e ir en distinta dirección. La lógica del adulto es de imposición; mientras que la del niño es jugar indefinidamente. El adulto al crecer, se anquilosa, se vuelve rígido, se ata a dogmas sociales y religiosos; mientras que el niño vive su propia vida a pesar de todo y contra todo. La lógica del adulto, dice Neill, no es la misma que la del niño.

Luego entonces, el adulto interrumpe con su anquilosamiento el desarrollo natural. Neill sostiene que “la civilización está enferma y es desgraciada..., sostiene que la raíz de todo ello es la familia sin libertad. Porque desvirtúan a los niños a través de todas las fuerzas de la reacción y del odio, los desvirtúan desde la cuna. Se les enseña a decir no a la vida porque sus jóvenes vidas son un largo no; no hacer ruido, no masturbarse, no mentir, no robar.” (Neill, 1965; Pág. 95.) La radicalidad de su propuesta se encuentra en tales aseveraciones que se concretizan en un elemento particular: la familia como fuerza generadora de los males del mundo.

A diferencia de lo que argumentan muchas tesis psicológicas respecto a la participación de la madre y su determinación en el crecimiento, Neill parece comprobar que la familia, incluida la madre, es la fuente de todo odio irracional generado en el individuo. Como autoridad, ejerce un poder irracional que le lleva hacia la destrucción; como modelo no representa ya los más invaluable valores para el individuo: la libertad y la autodeterminación; como institución se encuentra en fase de decadencia y opresión continua. La familia no genera más ambientes de

seguridad y libertad; antes al contrario, parece que su tarea es estar contra la vida y a favor de la destrucción.

Hay una descalificación pues, de la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos porque resulta contraproducente. El miedo es el principal motor que los impulsa como lo describe Neill: “El miedo del padre a lo futuro es un mal pronóstico para la salud de sus hijos. Ese miedo se rebela, cosa bastante extraña, en el deseo de que sus hijos aprendan más de lo que él aprendió. Ese tipo de padre no se conforma con dejar a Willie que aprenda a leer cuando quiera hacerlo, sino que teme con angustia que Willie sea un fracaso en la vida si no se le empuja. Esos padres no pueden esperar a que sus hijos anden a su propio ritmo. Y pregunta: si mi hijo no sabe leer a los quince años: ¿Qué probabilidades tiene de éxito en la vida? Si a los dieciocho años no puede aprobar los exámenes de ingreso a la Universidad: ¿A qué más va a poder dedicarse cuando no sea un trabajo de peón? Pero yo aprendí a esperar y a observar al niño que progresa poco o nada. Nunca dudo de que al fin, si no se le molesta ni se le daña, tendrá éxito en la vida”. (Neill, 1965; Pág. 40.)

La irrupción del padre en el desarrollo del niño, no es más que la proyección de las deficiencias con las que él mismo tuvo que lidiar en su infancia y que se reducen a falta de libertad y autonomía. El miedo al futuro que se le impone, el miedo al fracaso en función de cómo socialmente se define el éxito y el miedo a la

vida son los fantasmas del padre y de la madre, con los que tiene que lidiar y que termina imponiendo a través del castigo.

Cualquiera diría de la cita anterior que es natural que el padre tenga tales o cuales preocupaciones. Se puede estar de acuerdo o no, pero lo que es un hecho, es que más allá de la discusión moral que esto pueda generar, el fondo está en que se impone al niño la lógica adulta de la percepción del mundo. Aún en aquellas corrientes pedagógicas que pretenden poner en el centro del proceso educativo al sujeto, resulta incoherente en la implementación porque estará llena de objetivos racionales y científicos que sostienen cómo deben ser las cosas y que, muy importante, están dispuestos por adultos.

3. La familia ideal.

El estilo de Neill para redactar se basa en la descripción de sus propias experiencias con los niños en Summerhill, su escuela. Desde ahí, y tratando de ser lo más objetivo posible, cuenta y propone.

Cuenta que hubo niñas resentidas con sus padres, que proyectaban en él todo el odio que sentían hacia ellos. “Estas niñas que venían solían ser hijas de padres que no estimaban la libertad, pues si las hubieran estimado sus niñas no hubieran sido problemas”. (Neill, 1985; Pág. 29.) Es la conclusión al relato de niñas que venían de tener la experiencia de haber sido educadas por monjas en conventos religiosos y en donde habían resultado terriblemente fracasadas,

excluidas, odiadas. También reconoce haber perdido alumnos que podrían haber sido libres, pero que la tradición de la familia por hacer del niño alguien *muy importante* generaban celos en los padres que “temían que sus hijos pusieran en la escuela el cariño que debían poner en el hogar.” (Neill, 1965; Pág. 29.)

Pero así como cuenta de sus malas experiencias, Neill cuenta y reflexiona mucho sobre lo que significaba una familia ideal. Para él “pocos padres tienen la paciencia y la fe de enviar a sus hijos a una escuela en la que puedan jugar, sino quieren aprender.” (Neill, 1965; Pág. 29.) Esto significa el camino más seguro hacia el fracaso, porque en la lógica del adulto, el juego es una pérdida de tiempo. Hay que preparar al niño para el mundo y no precisamente para vivir su vida.

En la tendencia anquilosada y rígida del padre no hay cabida para la Fe. Creer en la lógica del niño es depositar sin condiciones, una Fe ciega, como la de la justicia, en la naturaleza del niño, que es buena por definición.

Los padres ideales para Neill son aquellos que “llegan y dicen: Summerhill es el lugar para nuestros chicos; ninguna otra escuela podría serlo.” (Neill, 1965; Pág. 30.) Porque creen firmemente en la naturaleza bondadosa de los niños. Creen de verdad en la libertad sin tener que pasarse media vida explicándose qué es. Simplemente lo creen y basta. Es suficiente. Por supuesto que en una sociedad donde cada vez se le confiere menos credibilidad al otro, esta perspectiva resulta absurda. Sin embargo, para Neill la libertad es un acto de Fe que se promueve a

partir de un acto que se hace consciente al estar del lado del niño. La función del padre ideal es la de promover una educación para la vida y no para lograr lo que se impone a través del discurso ideológico.

Desde esta perspectiva Neill propone otra forma de ver y percibir la escuela y los elementos que la componen. Lo que creó no es precisamente una escuela con horarios, clases a las que hay que asistir, maestros con caras largas que se imponen a través de la tarea, intendentes que acusan y vigilan a los niños. Lo que creó fue un ambiente donde, principalmente, se respeta la naturalidad del individuo y se fortalece su principio de autorregulación con el que construye la libertad madurando su ser individual para insertarse en lo social de la manera más feliz posible.

Hoy, cualquiera diría que es antinatural que el padre piense en depositar al niño en un ambiente donde sólo se juega, donde sólo se promueve el ejercicio de la libertad, palabra tan excelsa en educación, pero tan vaga en su percepción e implementación. Cualquier padre que quiera para su hijo la libertad, se enfrenta al dilema de definirla. Y es difícil definirla, reconocer sus límites, aceptar sus exigencias. En un mundo común y corriente, ¿cuántos padres aprobarían que sus hijos eligiesen libremente asistir o no a clases? ¿Cuántos de ellos aceptarían que sus hijos tienen el derecho de ejercer su sexualidad en plenitud? Y se vuelve a la aseveración anterior de que son pocos aquellos padres que depositan una fe ciega en la bondad natural de los niños.

Esto rompe esquemas. Crea el conflicto entre el ser y el deber ser, lo real y lo imaginario. Creer en un mundo donde el adulto esté del lado del niño es utopía pura porque generalmente se está contra ellos. Si la maestra llama la atención al niño delante de la madre, ésta no espera a valorar la situación, sino que le da la razón a la maestra. El niño se encuentra entre dos faros que no lo conducen hacia nada; al contrario, lo confunden en el mejor de los casos, porque la madre terminará cediendo ante la presión de la maestra al no contener sus emociones, descargándolas en el niño.

El padre ideal, dice Neill, es el que está del lado del niño. Por eso Summerhill es “un mundo en el que si un maestro o un padre de familia no está de su lado les parece un mundo espantoso, no sólo a causa de su experiencia en Summerhill, sino también a causa de su experiencia en el hogar, donde mamá y papá estaban también de su lado.” (Neill, 1965; Pág. 35.)

1.4. La pérdida del sentido común.

La educación más que ser una actividad adornada de objetivos, es una actividad con sentido común. La intuición es su arma más poderosa y la observación la herramienta que le permite actuar sobre ella. Aunque Neill pareciera simplificarla aún más reduciéndola a *dejarla ser*. Su propuesta educativa está llena de sentido común, más que de principios científicos.

Los padres han perdido el sentido común. Se podría decir que lo han domesticado a favor de sus propios intereses. Importa el adulto y su mundo porque él tiene la autoridad para construirlo así. Al margen quedan los demás y quedan valores por los que el hombre ha luchado a través de la historia. La crisis de valores no es nueva en el ámbito social, tampoco es una preocupación de la era moderna, es una constante que se ha ido manifestado de diferentes formas, pero que siempre ha generado las mismas preguntas: ¿Somos libres? ¿Qué es la libertad?

El ejercicio de la libertad es sentido común y los padres tienen mucho de eso, como lo tiene la humanidad entera. Dice Neill: “La libertad no quiere decir renunciar al sentido común”, (Neill, 1965; Pág. 33.) porque éste es la base de la libertad. No se necesita ser un gran estudioso o un intelectual puro para entender la dinámica social de las relaciones y el valor de las demás personas. Un padre sabe que su hijo tiene un valor incalculable que significa estar siempre de su lado, no en el aspecto físico, sino en el emocional. No hay que ser un psicólogo para entender la psique humana en todas sus dimensiones. Hay grandes ejemplos de padres que a través del sentido común, el sexto sentido, como le llaman cotidianamente, han logrado educar hijos exitosos en el sentido en que ellos han definido el éxito, que siempre resulta una experiencia feliz.

Se decía que los padres tienen mucho sentido común. La mayoría de ellos actúa a través de él, y no por medio de teorías psicológicas o pedagógicas. Las que mayormente han perdido el sentido común son las instituciones, las teorías, la

ciencia que se preocupan más por la comprobación que por la existencia de las cosas.

Educar tiene más que ver con la vida cotidiana, que con la adquisición de conocimientos graduales a través de una institución. Esto es sentido común. Los padres lo saben. Saben que sus hijos aprenden mucho más en el quehacer cotidiano, en las relaciones de todos los días que en una isla, dentro de otra isla.

El concepto de Neill de escuela es la creación de un espacio con sentido común, lleno de sentido común, donde el sujeto viva su propia vida. Neill cuenta que cuando se le ocurrió la idea de fundar Summerhill, el principio fundamental fue que la escuela se acomodase al niño y no el niño a la escuela, como generalmente sucede. En Summerhill las cosas no importan. Esto puede representar un gran conflicto para aquellos a quienes les dan un valor mayor a ellas que a los niños. Se ha perdido el sentido común, porque, ¿cómo darle más valor a un objeto equis, que a un ser humano? En Summerhill las reglas se inventan cada día de acuerdo a las necesidades y los intereses de la comunidad, así como también a partir de la defensa de la integridad individual y social. En lo cotidiano las reglas se imponen como ejercicio absoluto del poder y del dominio, de la represión y del control. El ser humano tiene sus propios límites y alcances, sólo tiene que descubrirlos a través de algo tan sencillo como el sentido común. Y este espacio: el mundo, lo ha perdido.

CAPÍTULO 2.

LA TEORÍA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES: PRINCIPIO DEL SENTIDO COMÚN.

Si bien Neill (ídem) se preocupó por observar a los niños para revelar su naturaleza, dejó las puertas abiertas para que otros observaran la naturaleza de los padres e, igualmente, la revelasen. La lógica adulta tiene como principio el sentido común: elemento constructor de predicciones y explicaciones. El adulto está constantemente construyendo modelos que le permitan adaptarse al medio ambiente que lo rodea y, también, explicarse el mundo y sus relaciones. Estas construcciones no tienen un origen racional ni científico; al contrario, surgen de la experiencia con lo cotidiano, de la imitación de modelos, de la transmisión social y de procesos particulares de equilibrio que el sujeto lleva a cabo constantemente. Por supuesto que en términos de científicos, Piaget (ídem) definió a éstos elementos como *factores del aprendizaje*, pero en la práctica cotidiana, los adultos los adaptan a las condiciones.

Para trabajar con los padres es necesario saber cómo se construyen a sí mismos en la telaraña de relaciones que significa la sociedad, porque para ellos no se puede crear una escuela – isla como la que Neill (ídem) construyó para los alumnos. La construcción del conocimiento funciona en el adulto a partir de marcos conceptuales que le permiten entender su comportamiento y prever el de los demás. Esto quiere decir que el padre de familia trata de explicarse lo que sucede a su

alrededor a partir de constructos personales. Cunningham (ídem) lo ejemplifica a partir de su trabajo con padres de niños con necesidades especiales en el que describe que: “por ejemplo, en los casos de deficiencia intelectual se ha empleado con frecuencia lo que podríamos llamar un modelo médico. El niño es contemplado en función de una serie de síntomas (por ejemplo, espasticidad, ataques, etc.) que reunidos forman un síndrome (por ejemplo, parálisis cerebral). Esto a su vez es considerado como el resultado de una patología física (por ejemplo la lesión en el tejido cerebral) que surge a causa de una etiología específica (por ejemplo, falta de oxígeno en el momento del nacimiento). Este modelo resulta atractivo, ya que orienta la búsqueda de tratamiento médico y posiblemente de las medidas preventivas. En cambio, apenas permite predicciones sobre las medidas psicológicas y reeducativas. El peligro es que si alguno de los padres o el profesional utilizan las causas o daños orgánicos (es decir, la patología) como modelo dominante para entender la mayor parte del comportamiento del niño, es probable que lleve a una mayor deficiencia, puesto que se predecirá que no hay nada que hacer. Si esto ocurre, las predicciones se cumplen porque no se hace nada; se trata de una profecía que no deja de cumplirse, ya que la deficiencia es el resultado de privar al niño de la ayuda necesaria para su desarrollo. El modelo patológico, por tanto, se vuelve patológico en el sentido adicional de que agrava el problema existente, o al menos no lo remedia.” (Cunningham, 1995; Pág. 27.) Esto quiere decir, que generalmente, el padre de familia se enfrenta a los modelos clínicos que no le dicen nada; al contrario, elevan su nivel de angustia y frustración porque en términos científicos la afección del niño parece determinante. A partir de

tal información, y con el sentido común como herramienta fundamental para explicarse la realidad, el adulto construye un marco conceptual que le permite reacomodar y reorganizar su mundo. Esta reacción paterna (entenderemos paterno (a) como la relación de los padres) es aplicable para cualquier padre de familia expuesto constantemente a tener que lidiar con la conducta de sus hijos en diferentes situaciones, particularmente las escolares, donde el padre o la madre se enfrentan de manera regular a cuestiones como las llamadas de atención, las quejas sobre los hijos, las calificaciones, las juntas de padres, las relaciones entre los alumnos que afectan la conducta individual, el rendimiento académico, problemas de conducta, problemas de aprendizajes y un interminable etcétera; más aparte aquellas múltiples que surgen de su relación con lo cotidiano como pensar la comida, la economía de la casa, la relación con los demás hijos y con el esposo, etc.

2.1. Premisa básica de la Teoría de Constructos Personales.

La naturaleza humana es dinámica en función del medio ambiente que la rodea. De ahí que constantemente se planteen preguntas sobre los acontecimientos que suceden a su alrededor con la intención precisa de encontrar una explicación. La calidad de la explicación depende directamente de elementos como la experiencia, la transmisión social y el acceso al conocimiento.

Por otro lado, la lógica adulta alcanza un grado de madurez en la solución de las operaciones formales que implican a la lógica como elemento principal, y que obligan al razonamiento en función de una serie de relaciones. De esta manera, Piaget define a la inteligencia como la capacidad del ser humano para adaptarse al medio que le rodea a partir de la creación de nuevas conexiones y la reorganización de sus estructuras mentales. La construcción de marcos de referencia, traducidos en la Teoría de Kelly, como *Constructos Personales*, está estrechamente ligada a esta definición, porque de acuerdo con Cunningham el supuesto del que parte la teoría de Kelly es “que todas las personas intentan construir modelos de los acontecimientos a los que se enfrentan en la vida diaria.” (Cunningham, 1995; Pág. 28.) Por lo tanto, la teoría es básicamente constructivista. Podemos plantear las preguntas, ¿cómo construye una persona estos modelos? ¿Cómo entienden los padres su relación con ellos mismos y con sus hijos? ¿Cómo intenta el padre explicarse lo que sucede a su alrededor? De aquí se concluye que la *Teoría de los Constructos Personales* planteada por Kelly en 1955 y retomada por Cunningham en su libro “*Trabajar con los padres: marcos de colaboración*”, sirve de base para tratar de explicarnos la naturaleza adulta, tarea propuesta por Neill, a partir de su libro “*Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*”.

Partiendo de esta premisa, donde “la característica esencial de las personas es que construyen modelos para prever acontecimientos” (Cunningham, 1995; Pág. 25.), se traduce que todas las personas son científicos en potencia, lo cual le da respetabilidad y credibilidad al modelo porque se puede aplicar a la explicación del

comportamiento de cualquier sujeto, ya sea científico, profesional, padre o niño. La teoría puede explicar la conducta del sujeto, sea quien fuere. Otra de sus ventajas es que “ofrece la posibilidad de un modelo común, compartido por diferentes disciplinas.” (Cunningham, 1995; Pág. 29.) Esto facilita la comunicación y el desarrollo interdisciplinario.

2.2. Postulados básicos de la “Teoría de los Constructos Personales”.

La teoría de Kelly está compuesta de un enunciado básico y 11 principios más:

A. Postulado fundamental: Los procesos de una persona son canalizados psicológicamente por la forma en que prevé los acontecimientos.

1. Principio de construcción: la persona prevé los acontecimientos construyendo sus repercusiones.
2. Principio de individualidad: las personas se diferencian por sus construcciones de los acontecimientos.
3. Principio de Organización: cada persona desarrolla característicamente, por su propia vivencia para prever los acontecimientos, un sistema de construcción que incluye relaciones ordinales entre constructos.

4. Principio de dicotomía: el sistema de construcción de una persona se compone de un número finito de constructos dicótomos.
5. Principio de elección: una persona elige para sí aquella alternativa de un constructo dicotomizado en la que prevé mayores posibilidades de ampliar y definir un sistema.
6. Principio de gama: un constructo sólo es adecuado para prever una gama finita de acontecimientos.
7. Principio de experiencia: el sistema de construcción de una persona varía a medida que ésta construye sucesivamente repercusiones de los acontecimientos.
8. Principio de modulación: la variación en el sistema de construcción de una persona está limitada por la permeabilidad de los constructos dentro de cuya gama se encuentran los variantes.

9. Principio de fragmentación: una persona puede emplear sucesivamente una variedad de subsistemas de construcción que por inferencia son incompatibles entre sí.
10. Principio de similitud: los procesos psicológicos de una persona son similares a los de otra en la medida en que la primera emplea una construcción de la experiencia similar, a la empleada por la segunda.
11. Principio de sociabilidad: una persona puede cumplir un rol en el proceso social que implica a otra en la misma medida en que la primera construye los procesos de construcción de la segunda.

Cada uno de estos principios explican la forma en que los adultos construyen sus marcos referenciales, aquellos que plantea Ausubel como ejes generales del aprendizaje significativo, que permiten al adulto simbolizar el conocimiento empírico y traducirlo, a través de un proceso de equilibración estructural, en científico. La tarea del trabajo con padres es cruzar la línea entre el conocimiento referencial simbolizado a través de la experiencia cotidiana, y el conocimiento generado a partir de información nueva y significativa que le permita entender el mundo a través de mejores marcos conceptuales.

Por eso se insiste que “el supuesto básico del modelo es que todas las personas están interesadas en prever lo que les ocurre y lo que ocurre a su alrededor. Su necesidad principal es entender el mundo, ser capaces de realizar predicciones exactas, de forma que puedan adaptarse adecuadamente a su situación. Para dar sentido al mundo de este modo, cada persona construye en su mente un modelo de acontecimientos”. (Cunningham, 1995; Pág. 30.) Debemos tomar en cuenta que esta construcción descansa sobre la base de la experiencia, la cual está condicionada a la subjetividad de la interpretación, ya que un mismo constructo puede contemplar diversos significados o intenciones.

Por supuesto que el constructo creado tiene como función guiar la conducta del individuo. A partir de aquí, el sujeto interpreta los acontecimientos, que por un lado, pueden explicar desde la conducta de otra persona, hasta los resultados de una destrucción; y por el otro, emprenden las acciones que considera y evalúa adecuadas como posibles soluciones, sean o no correctas. Así, cada uno de los acontecimientos adquiere la calidad de lo real en cuanto que se generan a partir de construcciones personales creadas a través de la experiencia y la transmisión social, por lo que una madre puede considerar como un problema a una simple llamada de atención; mientras que para otra eso apenas sería la antesala de una serie de problemas más complejos. Sin embargo, “la percepción por parte de cada uno de los padres de lo que constituye un problema de conducta puede diferir del otro, aunque ambas sean igualmente reales”. (Cunningham, 1995; Pág. 31.) De aquí que

se llega a la conclusión de que los acontecimientos del mundo son complejos. El modelo considera tal complejidad y resulta complejo por el hecho de que a un constructo sigue otro y otro y otro, formando una cadena funcional de constructos que explican y prevén el mundo y sus acontecimientos.

No es necesario que todos los constructos sean o tengan por qué ser conscientes y verbalizados, ya que muchos de ellos se aplican de acuerdo a la gama, que resulta limitada en su aplicación. Por ejemplo, un constructo como la diferencia entre lo honrado y no honrado, no se aplica a las plumas, pero sí a todas las demás personas.

Por último, se debe pensar en los constructos personales como ideas o actitudes, porque será esa la manera de manifestarse o su mecanismo de salida. Desde la perspectiva de la teoría, no son sinónimos, sino sustitutos.

2.3. De las implicaciones de la teoría en el trabajo con los padres.

Desde el aspecto educativo, una de las intenciones fundamentales del trabajo con padres es ayudarlos a construir sus propias estrategias que les permitan ser más asertivos en la relación con su entorno. Se entiende al entorno desde la visión global de sus relaciones, que no se reducen a las que han construido con sus hijos, sino a las que construyen con su pareja, sus familiares, sus redes de amigos en diferentes ámbitos: laboral, social, escolar, etc. La base de tales construcciones es

el complejo de ideas y conductas que eligen los sujetos para poder establecer relaciones a largo plazo, o el más tiempo posible.

Entendemos también la *asertividad* como una forma de lograr la felicidad, tan deseada y propuesta por Neill, y como un proceso de construcción que le permite al adulto elegir entre una gama de constructos, el más adecuado de acuerdo a como se defina. Por supuesto que el lenguaje limita tal descripción, porque palabras como *adecuado* resultan vagas en su implementación, ya que están sujetas a la percepción del individuo. La teoría de los constructos personales permite explicar las ideas preconcebidas del sujeto, prever las conductas ya construidas por él, que le facilitan la adaptación al mundo que lo rodea, pero hay que recordar que “como todas las personas, los padres desarrollan a lo largo de su vida un sistema de constructos para entender el mundo.” (Cunningham, 1995; Pág. 34.) El sistema de marcos referenciales empezará a construirse desde el inicio de la vida, y será significativo en la medida en que el sujeto se desarrolle y le sirvan para adaptarse al medio ambiente. En términos de padres y su relación con los hijos, éstos empezarán a construirse desde el momento en que se elija tener un bebé. Se iniciará la construcción de un sistema de marcos referenciales que le permitan relacionarse y darle sentido a su comportamiento y al de los hijos. Es por esto que, “de forma inicial, bastante cautelosa, los padres manejan a su primer hijo con una clara expresión de la falta de conocimientos, de su sistema de constructos sin elaborar, el cual seguidamente se desarrolla con gran rapidez y evoluciona para asimilar los cambios que tienen lugar en el niño.” (Cunningham, 1995; Pág. 34.)

Esta actitud se sostiene a través de toda la vida familiar; sin embargo, los padres, en su afán de economizar sentimientos, diría Neill, tratan a todos por igual. La igualdad no es más que un constructo que permite a los padres interactuar de manera aparentemente efectiva con sus hijos y con ellos mismos.

La importancia de trabajo con los padres es tratar de construir marcos referenciales que promuevan mejores explicaciones de los acontecimientos cotidianos relacionados con ellos mismos, y que, en consecuencia, sirvan de base sólida para guiar el comportamiento a través de una interacción significativa, aunque no tenga nada que ver con la realidad.

Los constructos personales no necesariamente se expresan a través de palabras, sino que existen formas alternativas de construirlo, por lo que no es necesario que sean explícitos o conscientes, sino que “son una parte automática de nuestra existencia.” (Cunningham, 1995; Pág. 39.) Es por esto que con el trabajo con padres se debe escuchar. La tarea básica de un facilitador dentro del trabajo con padres es escuchar pacientemente para poder apreciar cómo expresan sus explicaciones - construcciones, ya que todo lo que hacen y dicen es una manifestación de los constructos o marcos referenciales.

2.4. Etapas: proceso de la construcción de marcos referenciales.

Para el caso del marco de referencia, el Centro de Atención Pedagógica, se explica el proceso que llevan a cabo los padres al momento de reconocer que los hijos necesitan de un espacio alternativo para poder adquirir las habilidades necesarias que les permitan apropiarse de los contenidos académicos. Este proceso se aplica a cualquier padre de familia que enfrente una crisis referida al comportamiento y desarrollo de sus hijos. Sin embargo, se debe hacer notar que a diferencia de los padres de hijos normales, los padres con hijos que han sido diagnosticados con algún problema de aprendizaje tienen que reestructurar el estilo de vida.

Primera Etapa: El *shock* que se caracteriza por ser un estado de conmoción, confusión e incertidumbre considerables donde no se sabe cómo reaccionar al no tener la base para comprender lo sucedido.

Segunda etapa: La *reconstrucción* que se refiere a iniciar el proceso de un nuevo marco de referencia que le permita comprender lo acontecido. Se empieza a cuestionar, sobre todo el futuro, con miras a reducir la incertidumbre provocada por la nueva situación en que se encuentra el padre. La reconstrucción es una etapa determinante porque de ella depende el nuevo marco referencial que deberá ser construido en función de información, acciones, actitudes y deseos particularmente bien intencionados, pues de lo contrario, el nuevo marco de referencia no tendrá el resultado deseado.

Tercera etapa: La *adaptación* definida como el proceso en el que se desarrolla un nuevo sistema de constructos que les permite explicarse y comprender su nueva realidad, de tal forma que se adapten a la vida cotidiana nuevamente.

Se da por supuesto que la adaptación no es absoluta, sino relativa de acuerdo a la situación del momento, porque el proceso de reajuste, tarea de los padres, es constante. Sin embargo, la finalidad de esta construcción tiene que ver con reducir los niveles de ansiedad en la vida cotidiana de los padres y centrarse en el trabajo del padre a través del auto - conocimiento partiendo siempre de sus propias experiencias traducidas en sentido común, y siempre con la intención de explicar la lógica del adulto como propuesta perseguida por la teoría educativa de Neill.

CAPÍTULO 3.

FACTORES QUE AFECTAN EL HECHO DE SER PADRES.

3.1. La familia: constructora del padre.

El concepto de *padres* está estrechamente ligado al concepto de *familia*. Es por esto que antes de definir el concepto de padre y sus roles y obligaciones fundamentales se abordará a la familia y sus diferentes concepciones como una manera de ir de lo general a lo particular. Partir de este concepto ayudará a comprender la lógica del adulto; a la vez que permitirá construir, elegir y establecer estrategias de trabajo con él, como elemento nuclear.

La primera fuente debe ser el diccionario, porque en él se reconoce buena parte de su literalidad y simpleza. El pequeño Larousse Ilustrado define al concepto como “el padre, la madre y los hijos que viven bajo un mismo techo: familia numerosa” y como sinónimos del mismo: *matrimonio, hogar, casa*. Esta simple definición hace referencia a lo primitivo del sustantivo y a su legitimación histórica. Esta legitimación definió sus roles, derechos y responsabilidades que se han conservado hasta nuestros días.

Por otro lado, de acuerdo con Engels, en su libro “*El Origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado*”: “la familia es un mecanismo esencial, a partir del cual se dan las otras dos instituciones.” (Pallán Figueroa; 1995, Pág. 40.) Es

esencial en la medida en que se ha sostenido como base y marco de la sociedad; es un mecanismo porque se constituye como un ser biológico integral dinámico.

Para otros autores la concepción más aceptada es que es un “microcosmos de la sociedad.” (Pallán; 1995, Pág. 41.) Este concepto obliga a pensar que se trata de un grupo pequeño que se interrelaciona constantemente a través de la comunicación interpersonal y que constituye la base sobre la cual se construye un marco referencial para la vida.

La familia como microcosmos social aporta, las bases para la construcción de un marco referencial que permite a los integrantes explicarse la vida, incluso, si no recibe educación formal alguna. A partir de esto adquiere una dinámica particular que se extiende hacia otros sectores y que define sus funciones a pesar de: “los cambios, las transformaciones, los sistemas políticos, el avance y la influencia de los medios de comunicación, el desarrollo de la escuela y los estímulos del medio social.” (Pallán, 1995; Pág. 41.) Luego entonces, “los procesos educativos más esenciales provienen de ella: valores, actitudes se forjan en su seno y la escolarización sólo se construye, por regla general, sobre los cimientos dejados por la familia al niño y al joven.” (Pallán, 1995; Pág., 41.) Por supuesto que estas percepciones son las más tradicionales y críticas a la vez con las cuales se puede estar de acuerdo o no.

El psicoanálisis con su famosa frase “infancia es destino” (Pallán, 1995; Pág., 41.), indica que este periodo es determinante en el desarrollo del individuo, periodo en el que el sujeto está desprotegido y es dependiente, por lo que su experiencia dependerá del medio ambiente que se cree para él y de las vivencias que se le proporcionen hacia el interior y a través de la interacción familiar.

Piaget aportó que hacia el interior de la familia se lleva a cabo el proceso de socialización, con todo lo negativo y positivo que ésta pueda tener. La familia ha conservado, y conservará, su función principal: la introducción del niño en los procesos educativos dentro de un marco educativo informal, pero significativo.

Lo importante de este espectro de definiciones es que la familia, como microcosmos social, define roles, derechos y responsabilidades de cada uno de sus miembros hacia el interior y hacia el exterior del núcleo familiar. Pero sobre todo, permite la existencia del sustantivo *padre* como elemento primario de su creación y su formulación. De hecho, la familia determina el concepto y lo contextualiza a partir del rol que socialmente se le asigna: el cuidado de los hijos.

3.2. La educación como base del constructo padre.

Como institución, en los tiempos más remotos de su historia, la familia estuvo ligada a la educación. Era el seno materno el encargado de llevar a cabo todos los

procesos educativos del niño. Hacia el interior de la familia se aprendían los modelos a seguir, se determinaba la clase, el oficio, los contenidos más apropiados que se debían enseñar. La familia fue y es, en palabras de Larroyo: “la formadora integral y consciente del hombre gracias a la influencia recíproca entre el individuo y la comunidad.” (Larroyo, 1990; Pág. 182.) Por siglos la familia tuvo la tarea de “aculturar y socializar a los componentes jóvenes de la sociedad” (Pallán; 1995, Pág. 42.), después ésta se asignaría a la escuela, institución reciente.

Con el paso del tiempo y la complejidad de las nuevas relaciones sociales que se fueron construyendo entre los individuos, se realizó la transferencia de responsabilidades en beneficio de un nuevo orden, pero sobre todo de la institucionalización del Estado como órgano rector de la vida social, por lo que la familia “confió (al estado) la formación ulterior, y a veces definitiva, de niños y jóvenes.” (Pallán; 1995, Pág. 42.) Sin embargo, esta relación no ha sido siempre armónica y productiva, ya que la escuela define los derechos y responsabilidades que los padres, y estos no han sido siempre en beneficio ni de los padres ni de los hijos; al contrario, han perjudicado las relaciones. No se puede negar tampoco, la influencia que tiene la escuela, como institución, en la vida familiar a través de la asignación de roles, en la adjudicación de tareas, en la injerencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje, en las relaciones padres / hijos.

La escuela, entendida como la institución encargada de aculturizar y socializar al individuo, es otro de los factores que obliga a la reflexión antes de describir las funciones asignadas a los padres.

3.3. Funciones y factores relacionados con el hecho de ser padres.

Neill dice: “La civilización está enferma y es desgraciada, y yo sostengo que la raíz de todo ello es la familia sin libertad. Desvirtúan a los niños todas las fuerzas de la reacción y del odio, los desvirtúan desde la cuna. Se les enseña a decir no a la vida porque sus jóvenes vidas son un largo no; no hacer ruido, no masturbarse, no mentir, no robar.” (Neill; 1965, Pág. 95.) Quizá de aquí se pueda deducir que una de las funciones principales de los padres, como núcleos familiares y como base de la sociedad actual, sea la de enseñar a decir sí a la vida, empezando por comprender la lógica infantil. Se recupera a Neill en este punto, porque es importante rescatarlo, reinventarlo, redescubrirlo, porque a través de sus reflexiones revela lo importante y catastrófico que ha resultado para los padres la asignación tradicional de roles por parte de la escuela anquilosada y anacrónica. Hoy, la función del padre, según Neill, sería también, realizar un acto de fe y depositar la confianza en la *libertad* natural del niño.

El argumento habitual contra la libertad de los niños es: “la vida es dura, y debemos preparar a los niños para que después se adapten a ella. Así pues, debemos disciplinarlos. Si les permitimos hacer lo que quieran, ¿cómo van a poder servir a su jefe? ¿Cómo van a poder competir con otros que han conocido la

disciplina? ¿Cómo van a ser capaces de disciplinarse a sí mismos? (Neill; 1965, Pág. 101.) ¿No es acaso la educación un acto de fe? Esta es la nueva función del padre en el proceso educativo de su hijo: Fe. La buena manera de crecer de los niños es la libertad, que Neill traduce en fe, confianza, autoconocimiento.

También existen muchos libros que abordan el tema e intentan una definición de las funciones de los padres en la relación continua con los hijos. Manuel Aquiles Cruz, en su libro *“Padres, maestros y escuela”* le asigna el rol de *definir el estilo de vida* de cada miembro familiar. Aquí la influencia que Larroyo indica cuando le asigna a la familia la tarea primordial de *formadora Integral*. Los padres son el ejemplo a seguir en la construcción de las relaciones que se establecen entre la sociedad y el individuo. Esta frase se liga con la propuesta de Ausubel al respecto de generar ambientes amplios y llenos de estimulación que ayuden al individuo a construir marcos referenciales significativos. O también, la idea de Piaget de construir, para el niño, ambientes que le permitan experimentar y construir el conocimiento. Todo esto implica *definir el estilo de vida*. Aquí convergen y hacia ahí se dirigen los principios fundamentales de estas teorías: la definición del *estilo de vida* como función primordial de los padres a través del ejercicio de la libertad.

Por su parte y de acuerdo con Cunningham, los padres desarrollan a lo largo de su vida un sistema de constructos que les permiten explicarse su realidad y prever los acontecimientos que suceden a su alrededor. Sin embargo, la base de esta construcción es siempre su propio conocimiento. Por lo tanto, la función de los

padres, una vez que éstos hayan decidido serlo, es iniciar la pronta adaptación a su nuevo estatus y su nuevo rol. El término padre, según Cunningham, está definido en función del otro, que para este caso es el hijo. Sin hijos no hay padres, y aquí apelamos al sentido común de Neill. Esta síntesis podría parecer ligera desde la perspectiva científica, pero es significativa en cuanto a que es el punto de partida para explicar el rol del padre. Luego entonces, un hijo puede jugar a ser padre, pero no lo será hasta que tenga sus propios hijos. Desde aquí, se puede concluir que el rol de los padres en relación con los hijos es de tomar decisiones en cuanto decidir y seleccionar lo que crea apropiado para sí mismo y para el otro. Esto explica también que cada decisión tomada por los padres es un constructo que le permite solucionar un problema en relación con los hijos. Pero también el hijo inicia la construcción de sus propios constructos personales que le permiten interactuar en la relación padres - hijo, por lo que es responsabilidad del padre reflexionar sobre este ciclo de mutua interacción e influencia.

3.4. Factores relacionados con el hecho de ser padres que afectan el fenómeno de la interacción y la influencia mutua.

3.4.1. La calidad del medio ambiente físico: Es indudable que los padres deben ser los proveedores principales de ambientes que favorezcan la exploración y el aprendizaje en diversos contextos. Recientes estudios demuestran una alta relación entre “la disponibilidad de libros, juguetes y actividades orientadas hacia el niño en el hogar y ciertas medidas del desarrollo infantil”, (Cunningham; 1995, Pág.

57.) permiten el desarrollo de habilidades del pensamiento, experiencias nuevas y variadas que se presentan como desafíos para el niño y le permiten la construcción de un conocimiento significativo.

3.4.2. Calor y afecto: Son condiciones básicas para la construcción de una imagen fuerte y segura. Los padres están llenos de tales emociones y sentimientos, y tienen el poder de desarrollar imágenes positivas en los hijos permitiendo la valorización, el respeto individual y la construcción de lo propia imagen. Cunningham dice: “sobre cómo somos y hasta qué punto somos competentes tienen su origen no sólo en nuestra capacidad de actuar sobre el medio ambiente y de desarrollar nuestro control y dominio de él, sino también en cómo actúan los demás hacia nosotros y cómo construimos estas acciones en función de cómo nos perciben.” (Cunningham; 1995, Pág. 58.) Lo cual demuestra la importancia del proceso de interacción e influencia entre los actores principales que se definen mutuamente: padres e hijos.

3.4.3. Sensibilidad hacia las necesidades del niño: Si el anterior factor define la importancia del proceso de interacción, este factor define su calidad. El hecho de ser padre implica brindarle la oportunidad al hijo de que “actúe y se exprese”, (Cunningham; 1995, Pág. 58.) dentro de un ambiente claramente positivo que promueva su autoestima. El padre no podrá construir esto, si la imagen sobre sí mismo es pobre y deficiente, por lo que su tarea principal en este caso será la que indica Neill: superar sus traumas.

3.4.4. Control: Parece que la tarea fundamental de los padres es controlar al otro por la fuerte dependencia social que se le ha asignado la sociedad a la relación padre-hijo. El hecho de ser padre y de interactuar con otro individuo, el cual es un dependiente, genera un problema incoherente entre “las exigencias y el uso de la censura... ..y las normas y modelos presentados al niño.” (Cunningham; 1995, Pág. 60.) La tarea del padre es la construcción de nuevos constructos personales que permitan al niño “prever las expectativas de los otros en las interacciones sociales y las consecuencias de los diversos actos” (Cunningham; 1995, Pág. 60), lo cual dará como resultado un incremento en la seguridad y la confianza mutua.

3.4.5. Relación activa: La relación activa de los padres con sus hijos en actividades tales como el juego, la conservación y la lectura está estrechamente ligada a los resultados del desarrollo. Una vez más, no es tanto la cantidad como la calidad de la interacción lo que importa. Presumiblemente, si los padres dan prioridad a tales actividades, es porque las construyen como importantes para el desarrollo del niño. Al pasar mucho tiempo con él, los padres también indican que lo valoran y disfrutan de su compañía. Aunque la mayoría de las interacciones con el niño son actos espontáneos y no intencionales ni estructurados, casi todos los padres tratan de enseñarle algunas cosas en ciertas circunstancias. Relacionan sus intentos con sus opiniones sobre la capacidad del niño en ese momento, como se pone de manifiesto

en frases habituales como “ya es hora de que aprendas a hacer por ti solo”... o "a tu edad deberías de ser capaz de hacer esto.” (Cunninham; 1995, Pág. 61.)

CAPÍTULO 4.

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

4.1 Metodología.

El método utilizado fue una investigación - acción en donde el investigador está involucrado en la observación directa del objeto de estudio y a la vez es parte de él. De esta manera la triangulación entre el objeto de estudio, el investigador y el contexto se asemeja a la imagen de estar nadando en una piscina pública. Esto quiere decir que el investigador no sólo observa cómo es que los demás nadan, sino que él mismo está nadando.

Lo que se puede obtener al respecto, son resultados que permiten actuar inmediatamente y no hasta el final de la investigación. Es por esto que el diseño de planeación se modificó durante la investigación y dio como producto final lo que se puede observar en los anexos.

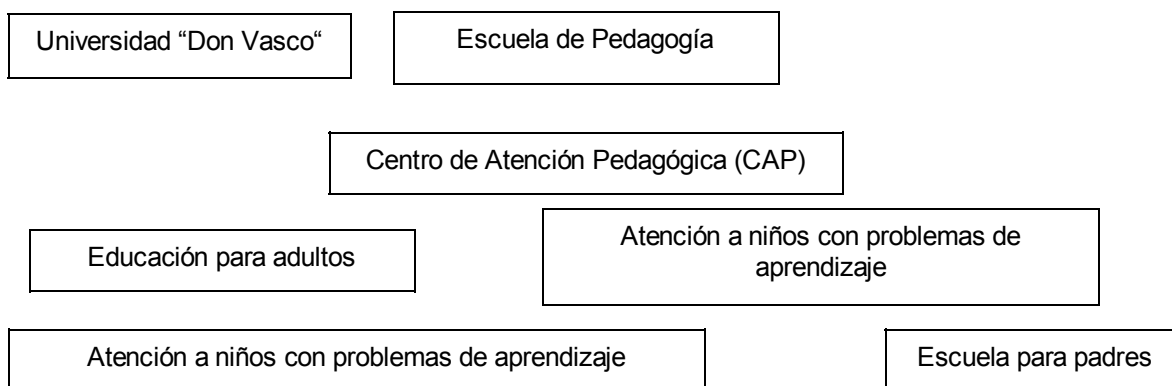
4.1.1. Técnicas.

Las técnicas como herramientas metodológicas sirven para obtener información y sistematizarla de manera eficaz. Esta investigación requirió principalmente de tres: la observación, la entrevista y las fichas bibliográficas.

1. **La observación.** La observación directa y participativa que se fue registrando en un diario de campo. En éste se registró a detalle la estructura de la institución, y su funcionamiento, el desarrollo de las sesiones grupales con los padres, las charlas informales con ellos, la dinámica del padre con el hijo, etc.

La técnica de la observación permitió realizar una descripción de *El Centro de Atención Pedagógica*. (Ver cuadro I.)

Cuadro I: Estructura contextual del CAP



Se observó que el CAP, en su modalidad de atención problemas de aprendizaje funciona con dos programas que se aplican paralelamente: la atención al niño y la escuela para padres, que surgió como una necesidad de sensibilizar al padre de familia en respecto a su participación en el proceso de atención a su hijo.

La observación arrojó como resultado que desde el inicio, el proyecto de la escuela para padres funciona como una actividad informal, alterna a la atención. Generalmente, los tópicos que se tratan en las sesiones se reducen a pláticas sobre

nutrición, sexualidad, manejo de tiempo libre, etc. No existe una estructura básica para planear esas sesiones. En una revisión exhausta sobre los archivos donde se guardan los registros de cada sesión, se observó que no existe formato alguno para la planeación, no porque ésta lo necesite, sino como guía para dar dirección a otros que se integran al trabajo de prácticas. La observación hizo notar que cada año se cambian los practicantes, pues es sólo el periodo que comprende el sexto y el séptimo semestres de la carrera el tiempo que dedican al trabajo en el CAP. Esto representa un problema en la continuidad del programa, sobre todo porque no existe una estructura más allá del listado de temas recurrentes que se deben tratar en la escuela para padres.

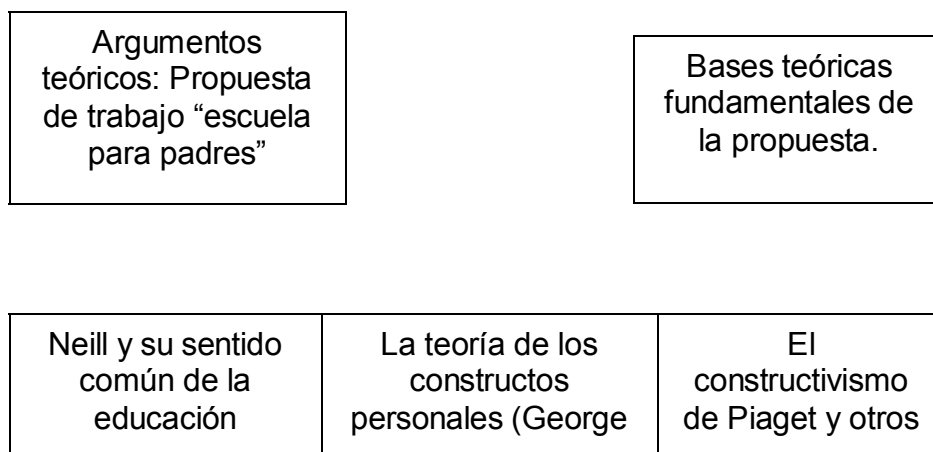
2. **Las fichas bibliográficas.** Como parte del método de investigación se hizo necesario ir resolviendo y reajustando la dinámica de las sesiones de trabajo con los padres, ya que ésta tenía la intención de reducir los niveles de estrés con los que llegaban las madres al tomar el taller.

Para esto, la técnica de las fichas bibliográficas fue de gran utilidad. Se realizaba la investigación bibliográfica, se documentaba en la ficha la información que a la vez servía para ir consolidando una bibliografía.

La escuela para padres se propuso abordar contenidos específicos como los factores del aprendizaje, los elementos del proceso de aprendizaje, los estilos de

aprendizaje, etc., con la intención de que los padres tuvieran herramientas teóricas que les permitiesen construirse a sí mismos, construir su realidad y la realidad que le explicase el fenómeno de su hijo (se usa la palabra fenómeno no en el sentido peyorativo, sino en perspectiva de la situación integral del niño a lo largo de su vida). Esta explicación tendría que ser construida por el propio padre, experto en su hijo y la relación con él. Construir era la palabra indicada, pero ¿cómo construir? Debería de encontrarse un argumento que fuese la base de esta metodología constructora. (Ver cuadro II)

Cuadro II: Argumentos teóricos que sustentan la propuesta de trabajo con los



La técnica de las fichas bibliográficas permitió deducir al cuadro anterior, que se hace explícito en el desarrollo de la tesis.

3. **La entrevista.** Como técnica se utilizó con la intención de profundizar sobre cómo era que el padre se estaba construyendo a sí mismo. Un pequeño cuestionario que incluía tres sencillas, pero complicadas preguntas se elaboró.

Formato de entrevista.

- 1 ¿Qué sabes ahora que no sabías antes?
- 2 ¿Qué hago ahora que no hacía antes?
- 3 ¿Cómo es ahora en mi comportamiento, que no era antes?

La entrevista se realizaba de manera individual y en términos informales, mientras se tomaba nota de lo que el padre iba construyendo.

4.1.2. Instrumentos.

Los instrumentos que se utilizaron durante la investigación corresponden a las técnicas metodológicas.

1. **El diario de campo** como instrumento de investigación sirvió para registrar cada una de las observaciones que se hicieron necesarias. Se siguió el formato de diario en donde en cada sesión se registraba en la hoja derecha las observaciones objetivas; mientras que en el lado derecho se registraban las impresiones. (Ver anexo 1.)

1. **La ficha bibliográfica.** Como se dijo anteriormente, el método utilizado es la investigación – acción, lo cual demandó que se fuesen haciendo ajustes durante el proceso. Debido a que a la vez que se investigaba se trabajaba, se hizo necesario registrar bibliográficamente tanto los contenidos de las sesiones, como la teoría existente sobre el concepto *padre* y escuela para padres.

2. **La entrevista.** Durante el apartado referente a las técnicas, se transcribieron las sencillas preguntas sobre lo que versaba la entrevista. Se tomó la decisión de que fuesen éstas porque el objetivo de la tesis es determinar cómo es que los padres construyen el propio concepto de padre, la realidad del contexto que lo rodea y la relación padre – hijo. De esta manera se podían registrar los cambios que el mismo padre observaba en su persona. (Ver anexo 2.)

2. **La población.** Dadas las características del Centro de Atención Pedagógica, la población investigada fue mayoritariamente femenina, en edades entre los 24 y los 50 años, y que incluía a madres solteras, matrimonios establecidos, madres divorciadas.

En el aspecto económico, se puede definir a la población como perteneciente a una clase social baja, aunque se debe resaltar que la clase media también se hacía presente.

En lo educativo, la población tenía una condición de grupo integrado, ya que lo mismo había participantes que no sabían leer ni escribir, que participantes que habían terminado una carrera universitaria.

4.1.4. Proceso de investigación de campo. El proceso de investigación de campo se inició desde un semestre antes cuando se realizaron las prácticas profesionales.

Se inició con la técnica de la observación y la utilización del diario de campo, por lo que se tenían observaciones hechas con anterioridad.

Una vez determinado el tema de la tesis, se inició el trabajo de campo con la utilización de las otras dos técnicas más: las fichas bibliográficas con la intención de investigar contenidos para las sesiones con los padres y entender el proceso de construcción del concepto *padre* de manera teórica, y la entrevista, que se utilizó durante el proceso para obtener datos significativos que permitieran llegar a la conclusión de qué es el constructo *padre* y cómo es que el mismo lo construye, debiendo ser tenido en cuenta en el diseño de una sesión de trabajo con ellos.

4.1.5. De las variables de la investigación.

El método que se consideró desde un principio, como ya se dijo, fue la investigación – acción particularmente el caso de esta tesis. Durante toda la investigación se consideraron dos variables principales: la experiencia de los padres y la implementación de una propuesta de trabajo para con ellos. (Ver cuadro III.)

Cuadro III: Identificación de variables

Variables	Indicadores	Sub-indicadores
Independiente	Experiencia	Lenguaje Intercambio de experiencias
Dependiente	Trabajo con padres	Estrategias didácticas Planeación Dirección Implementación Contenidos

Como se ha visto, en esta parte de la investigación se hicieron clasificaciones sobre cada uno de los puntos que se consideraron importantes de analizar y que afectaban la investigación. Cada uno se analiza a la luz de los resultados y los principios teóricos que condujeron la investigación.

4.2. Análisis de los resultados.

Como se puede identificar en el cuadro III, las variables están organizadas en dos categorías principalmente: La *experiencia del padre*, entendida como *sentido común* y elemento fundamental del *constructo padre*; y el *trabajo con padres*, expresada en una propuesta de trabajo que incluye elementos como estrategias y recursos didácticos, así como contenidos específicos de los que el padre se apropia con la intención que facilitar el perfeccionamiento del constructo.

4.2.1. Del análisis de la experiencia como indicador del constructo padre.

Uno de los instrumentos que arrojó más información sobre cómo es que el padre construye su propia visión del concepto, la realidad y la relación padre – hijo fue la entrevista, ya que al final de cada sesión se realizaba una actividad evaluadora del proceso en conjunto, y mensualmente se tenía una entrevista individual con cada uno de los padres.

En el apartado que se refiere a la entrevista se reprodujeron las tres sencillas preguntas sobre las que versaba la entrevista. Luego entonces, se lanzaba la pregunta en función de establecer un espacio de apertura hacia la comunicación con el objetivo de que el padre intercambiara sus experiencias.

Así, si el tema de la última sesión se había referido al cuerpo -en particular se resaltaba la maduración de la pinza fina- se iniciaba la entrevista preguntando qué sabía ahora que antes no. El padre, entonces, empezaba a construir de manera diferente la relación con su propio cuerpo, internalizaba el hecho de la importancia de la pinza como instrumento y habilidad necesaria para apropiarse de contenidos como la escritura. El padre era capaz de reconocer ahora la importancia de realizar ejercicios que facilitaran la maduración de la pinza fina como instrumento de apropiación.

La siguiente pregunta referida a qué podía hacer ahora que no hacía antes estaba estrechamente relacionada con la primera, y el reconocimiento de una nueva experiencia, un reflejo de sí mismo y de su falta de madurez en muchos de los casos. En particular, durante una entrevista la madre comentó: “pues cómo voy a pedirle a mi hijo que escriba bien, si yo no puedo escribir como se debe, y a mis 38 años”. (Rodríguez, Entrevista, 2007) Esto demostró la necesidad de que el trabajo con padres se centrara en la experiencia del mismo.

4.2.1.1. Del lenguaje como sub-indicador de la variable la experiencia.

La manera en que el padre tiene para construirse a sí mismo es el lenguaje, expresado en la comunicación como mecanismo de salida, pero también como mecanismo de internalización.

Una vez que el padre ha realizado una afirmación de sí mismo, ésta es la punta del iceberg que le permite mirar que hay hacia abajo. El rol de padre, en el caso del trabajo con padres, parece reducirse a enfermeros, asistentes, educadores, y pierde la perspectiva de su rol principal: ser padre.

El adulto necesita reafirmarse en sus roles como mecanismo de apropiación significativa de su realidad individual y la que le rodea.

La entrevista permitió explorar este aspecto. Una de las madres expresó que: “me cansa ser la nana de este engendro. Tengo que andar detrás de él todo el tiempo” (Rodríguez, Entrevista, 2007.), cuando se le realizó la última pregunta respecto a notar los cambios en su comportamiento: “No quiero ser su nana, quiero ser su madre”. (Rodríguez, Entrevista, 2007.) Se nota un cambio de actitud, un comportamiento diferente en cuanto a los roles que ella misma se había asignado.

4.2.1.2. Del análisis del intercambio de experiencias como sub-indicador de la variable experiencia.

Aquí se hace hincapié en la importancia que tuvo estar realizando continuas entrevistas grupales y personales, siguiendo la lógica de las tres preguntas planteadas.

Durante un intercambio de experiencias grupal, prácticamente el cien por ciento de las participantes de la sesión coincidieron en que tenían que recuperar su rol de madres, antes que cualquier otro. Esto indica, en términos generales, que todas ellas compartían la misma sensación y sentimiento de frustración al pensar que no estaban siendo ellas mismas, que no estaban realizando su rol de madres, sino roles tales como vigilantes, nanas, jueces.

4.2.2. Del análisis de la variable propuesta de trabajo: escuela para padres como variable dependiente.

Durante la investigación quedó claro que la “Escuela para padres” depende estrechamente de la experiencia del padre y cómo éste construye el constructo padre, la realidad y la relación entre padre – hijo, como se analizará en los siguientes apartados.

4.2.2.1. De la planeación.

El punto de partida de la planeación de cada sesión estuvo en función del padre de familia como actor. Aquí se apela a Neill, quien establece que el adulto tiene su propia lógica que no es para nada la de los niños. A partir de esta lógica se diseñaron objetivos, estrategias y dinámicas.

Se puede suponer que la lógica anquilosada del adulto se reduce a acción - reacción. Las estructuras mentales de una madre de familia que apenas terminó el nivel primario no son muy amplias que se diga. Por lo que la explicación más sencilla es la más acertada para ellos. Si el niño se porta mal, el castigo es el mejor antídoto. Esta lógica entorpece la implementación de un sistema de trabajo con los padres, sobre todo porque se está acostumbrado a recibir un sinnúmero de consejos apropiados que resuelven la inmediatez del problema. Esto es algo que se tiene que considerar a la hora de planear la organización de los contenidos, los objetivos y las estrategias didácticas de cada sesión. Es por eso que se trató de ser lo más descriptivo al respecto de las actividades diseñadas para el taller.

Un ejemplo preciso es cuando se planeó el tema de *madurez* como un elemento que puede ayudar a identificar problemas. El objetivo del taller fue que “el padre de familia reconociera en el concepto *madurez* un instrumento para identificar problemas”. (Rodríguez, Propuesta de trabajo para con padres; 2007.) Hubiese sido fácil que el guía se pusiese en el rol de experto y explicara, como a él le explicaron en la escuela, un concepto tan abstracto como la madurez, para que después lo plasmara en un examen, donde la memoria es el principal recurso. Sin embargo, la planeación del curso se propuso a partir de la experiencia del padre. Aquí se apela al principio básico de la teoría de los constructos hipotéticos: “los procesos de una persona son canalizados psicológicamente por la forma en que prevé los acontecimientos”. (Cunningham, 1995,; Pág. 29.) Por lo que se puede decir que la teoría de Kelly también puede ser aplicable como estrategia didáctica

para diseñar la sesión. Previendo la sesión y las posibles respuestas de los padres en función de pensar su experiencia y en situaciones cotidianas donde el padre se expone de manera práctica al concepto, se diseñaron dinámicas. Para ejemplificarlo se tomó una serie de palabras con las que el padre, en general, interpreta el concepto madurez: “incompleto, verde (refiriéndose a la verdura o a la fruta), que le falta algo, que está en su punto (en referencia a la comida), etc.” (Rodríguez, Diario de campo, 2007.) El padre ya tiene en sus estructuras el concepto de madurez, lo utiliza cotidianamente, el problema es que lo condiciona de acuerdo a su uso práctico y cotidiano. Una de las mamás comentó al final de la sesión: “Ahora sí sé porque mi hijo viene al CAP. Porque está incompleto”. (Rodríguez, Diario de campo, 2007.) La palabra *incompleto* en el argot de los padres, es un sinónimo de inmadurez. Otra mamá exclamó: “Pos tenemos hijos verdes. Esa es la verdad”. (Rodríguez, Diario de campo, 2007.) La diversidad de expresiones a través del lenguaje viene a comprobar el postulado número dos de la teoría de los constructos hipotéticos que se refiere a que “las personas se diferencian por sus construcciones de los acontecimientos”. (Cunningham, 1995; Pág. 29.) Mientras que para una mamá la madurez tiene que ver con el color, para otra lo incompleto es su representación.

La capacidad de prever está inserta en la lógica de los adultos, no así en la de los niños a quienes generalmente vemos acercando las manos al fuego sin pensar que se van a quemar, o saltado de un primer piso sin saber que la consecuencia lógica puede ser el daño físico. Cada adulto desarrolla un sistema

organizado de experiencias que le permiten prever lo que en su vida cotidiana puede pasar, y que está compuesto por un sistema infinito de ellas. No tomarlas en cuenta a la hora de la planeación de una sesión para trabajar con padres es, en definitiva, un desplazamiento entre la teoría y la práctica educativa que resulta infructífera.

4.2.2.2. De la dirección.

Aunque puede parecer frío y calculador, el diseño de objetivos es también medular en la organización y planeación de una sesión para trabajar con padres. En lo que respecta al guía o asesor del taller, también se cumplen los presupuestos básicos de la teoría de los constructos personales, pues se tiene que realizar una selección de entre un infinito mundo de posibilidades reales que se tienen. Sin embargo aquí coexiste otro principio básico teórico que corresponde a Neill y que es el sentido común del padre y su lógica adulta, que como ya se dijo es diferente a la de los niños. Aunque el recurso didáctico sea el juego, se debe considerar que no es lo mismo jugar con los padres que con los niños. Al respecto Piaget considera el juego como la estrategia didáctica más efectiva a la hora de aprender. Como se pudo ver, al momento de establecer objetivos se tiene, por un lado, un punto de partida teórico que da dirección a los objetivos; y por el otro, el padre mismo y su experiencia.

Se señala el objetivo de la sesión dos de la propuesta para ejemplificar lo anterior: “Señalar los factores internos y externos que afectan el proceso de

aprendizaje”. (Rodríguez, Propuesta de trabajo para padres; 2007.) Se escoge el verbo *señalar* porque de hecho, con los padres, hay que hacerlo evidente ya que éste representa, más que nuevos conocimientos, experiencias cotidianas. Muchos de ellos son expertos en actividades regulares como el aseo de la casa, el uso de la máquina de coser, la selección de alimentos frescos, etc. Todos ellos han tenido la experiencia de confrontar la madurez a través de actividades cotidianas como arreglar algo descompuesto, realizar comida que está en su punto, seleccionar las verduras más aptas y maduras para realizar un guisado. Todos ellos viven transformándose en un medio ambiente que los reta en sus estructuras mentales a aprender. Todos ellos llevan a cabo procesos de equilibración mental para adaptarse al medio ambiente, a las nuevas tendencias en educación, a los problemas que les representa el diario vivir. Todos ellos están inmersos en estos factores que influyen en el aprendizaje. La diferencia está en que no los reconocen como elementos teóricos y no hay necesidad de que los reconozcan, porque igualmente realizan su vida. Pero dentro de un taller para padres sí es necesario aprender a señalarlos a identificarlos para, de esta manera, construir explicaciones sobre sus propias dudas. Una de las madres comentó al final de la clase que “ahora ya entendía porque su hijo no aprendía (refiriéndose al medio ambiente) bien a escribir, pues ella misma no escribía bien.” (Rodríguez, diario de campo; 2007)

Muchos de los padres adolecen de los mismos problemas de sus hijos y no encuentran la manera de motivarlos porque ellos mismos están desmotivados. Un padre que ha sido sistemáticamente blanco de un estereotipo como el *tonto*, creará firmemente que tiene hijos tontos. Si la maestra reafirma tal estereotipo en el hijo,

lo ampliará para el padre mismo porque él ya lo ha construido así. Esto tiene una explicación educativa, a la vez que psicológica. ¿Dónde está la barrera del trabajo pedagógico y el psicológico si pareciera que entre uno y otro existe una nubosidad que lo desaparece? En la construcción de objetivos precisos sobre lo que se quiere construir. El verbo señalar tiene implícita una actividad física muy dirigida: utilizar el dedo índice de la mano en términos generales, la derecha. Pero no se puede señalar si no se ha identificado, y la identificación se lleva a cabo a través de un proceso mental cognitivo: se percibió, se memorizó, se integró y se le dio salida. Los padres señalan continuamente la fruta de su elección después de haber visto que el resultado de tal acción, será una sopa caliente con una buena sazón. Los padres señalan dentro de una gran gama de elecciones posibles una solución que será almacenada en el archivo de la experiencia individual, dentro del ámbito social.

4.2.2.3. De la implementación.

De una u otra manera se ha venido explicando la implementación de la propuesta de trabajo con los padres en el CAP. Sin embargo debemos hacer notar que la implementación fue propuesta desde la perspectiva constructivista, que en teoría puede y suena muy bien, pero que a la hora de la práctica representa grandes retos. Sobre todo porque hay que construir, porque así lo propone Cunningham y Kelly, Piaget y Neill.

Una vez planeada la sesión, elegidos los contenidos y descrito los objetivos habría que implementar. El punto de partida fue nuevamente el padre y su experiencia. Se tomará aquí la sesión número cuatro titulada *Cómo aprendemos* y que marca como objetivo enlistar las diferentes maneras en que se accede al conocimiento. Las palabras claves de la sesión eran: imitación, ensayo y error, experiencia y conocimientos formales adquiridos a través de una educación formal. La sesión planteaba el reto de realizar una serie de actividades que permitieran al padre construir de manera cotidiana los contenidos que se querían abordar.

La manera de realizarlo fue a través de establecer objetivos específicos en relación a actividades cotidianas tales como: Imitar gestos y acciones, seleccionar objetos diversos, practicar el juego de la matatena, aprender la tabla del nueve, descubrir las formas del aprendizaje. Durante la realización de actividades se efectuaba en el salón una lluvia de ideas al respecto de cómo se nombraba la imitación en la cotidianidad de sus vidas. “Repetir, remedar, copiar, igual, etc. fueron sinónimos de imitar; como lo fueron práctica, repetición, trabajo constante, siempre, sentido común, para la experiencia.” (Rodríguez, Diario de campo, 2007.) Por supuesto, que las palabras imitación y experiencia salieron dentro de la lluvia de ideas también, pero aquí lo interesante y lo que evidencia la dinámica es que el padre ya tiene esa información, pero no la utiliza para explicarse que su hijo ensayando y equivocándose aprenderá que si toca el fuego se quema, tal y como ella aprendió. No existe un tema formal, que le explique al niño o al adulto que el contacto con el fuego puede acarrear consecuencia grave, sino que lo aprende

cotidianamente a través de la experiencia, previo ensayo y error. Cada una de las palabras es como un ladrillo que permite construir la pared entera, que para el caso serían las diferentes maneras que existen para acceder al conocimiento. En la práctica, el constructivismo de Piaget tiene más que ver con abordar contenidos específicos de manera conceptual, que con construirlos de manera vivencial, ya que esto requiere de la experiencia de que el otro se convierta en un recurso didáctico importantísimo para lograr aprendizajes significativos.

La implementación de la propuesta de trabajo con padres está plagada de sentido común, traducido en experiencia inagotable. Nadie más que el padre para comprender la dinámica familiar y del niño a través de un sentido común propio que puede transformarse en mejores oportunidades.

4.2.2.4. De los contenidos.

Como se pudo observar el trabajo con padres y los contenidos están en función de los contenidos mismos que un estudiante de pedagogía está asimilando en su tarea cotidiana de tomar clases. En particular, son contenidos de materias como psicología educativa, didáctica, problemas de aprendizaje, comunicación educativa, etc. Estos podrían tomarse como contenidos formales.

Una de las principales ocupaciones de esta tesis es que el problema más frecuente del trabajo con padres, ha sido el hecho de que se parte de una serie de

temas recurrentes que no tienen grandes repercusiones en la construcción de explicaciones significativas. No ayudan a dar respuesta a la pregunta principal: *¿Por qué mi hijo es así? O ¿Por qué yo soy así?* No se duda de que ciertos temas den respuesta y amplíen marcos de referencia, pero no le explicarán al padre por qué el hijo es como es, ni fortalecerá la construcción de una imagen aceptable de sí mismo. Un tema como: *tipos de inteligencia* puede abrir el panorama de explicaciones al padre, porque frecuentemente los niños con problemas de aprendizajes están mal en un área, pero en otra no. Puede que el niño no haya desarrollado las habilidades para apropiarse de la lecto-escritura, pero sus estructuras mentales le permiten resolver problemas matemáticos con relativa facilidad, justo como lo hace el mismo padre. Es difícil encontrar niños con problemas de aprendizaje en todas las áreas. Así que aquí, la observación de las madres al respecto de sus hijos, es fundamental porque se empiezan a dar cuenta de que a la mejor no son buenos para escribir o para las matemáticas, pero han desarrollado un gusto por tocar guitarra, a lo cual le quieren dedicar todo el tiempo posible, o su gusto por el Nintendo les ha llevado a ubicarse espacialmente en una realidad virtual difícil para la lógica de los adultos.

Sin embargo, la lógica a la hora de seleccionar contenidos para trabajar con los padres, es que no tienen las estructuras mentales para procesar nuevos conocimientos, que en realidad son nuevos conocimientos para el asesor, no para los padres. Si fue difícil para el maestro procesar un cúmulo de nueva información, la lógica es que para el padre lo es más. Se recupera aquí la experiencia de

evaluación de la sesión dos, que fue un cuestionario en donde primero se tenía que contestar una sopa de letras para encontrar las palabras claves de la sesión que, por supuesto, eran los factores del aprendizaje según Piaget: madurez, experiencia, medio ambiente y proceso de equilibración. Las preguntas del cuestionario se tomaron literalmente del texto de donde se extrajo la información, con un lenguaje técnico que cualquier estudiante de pedagogía podría confundir y contestar mal. “Por el contrario, con los padres sucedió que cada uno contestó de manera acertada, a pesar del lenguaje técnico utilizado para redactar las preguntas”. (Rodríguez, Propuesta de trabajo con padres, 2007.) Esto demuestra que se pueden abordar contenidos específicos que le permitan al padre construir explicaciones más precisas sobre el fenómeno de su hijo.

Esta estrategia didáctica utilizada en la implementación de la propuesta corrobora el principio número 10 de la teoría de los constructos personales que se refiere a la similitud. Una vez tenida la experiencia de abordar contenidos específicos, se puede trasplantar a otras realidades particulares como la de un examen en donde la similitud y comparación de contenidos le permite al padre contestar acertadamente conceptos que un estudiante de pedagogía común y corriente, contestaría mal.

Los contenidos no son dependientes del nivel académico de los padres con los que se trabaja, que rebasan al guía en experiencia. No pueden ser reducidos a charlas informales seleccionadas a partir del criterio del guía; sino como información

que permita la construcción de explicaciones sobre la realidad más acertadas, que sean un instrumento más en los procesos de adaptación y equilibración que son llevadas a cabo por todos.

PROPUESTA EDUCATIVA.

Como todo trabajo de investigación en educación tiene la obligación de estar relacionado con la práctica educativa, el resultado lógico debe ser una intervención directa, en forma de propuesta, sobre la misma.

La tarea principal del estudioso de la pedagogía es reflexionar sobre la práctica educativa en todos sus ámbitos, pero esa reflexión debe estar argumentada para que pueda construirse un trabajo de intervención directa que tenga por objetivo transformar la realidad en pro del ser humano. El problema principal de aquél que se dedica a la Pedagogía es que no puede encontrar un equilibrio entre lo que llama Freyre *verbalismo* y *activismo*. En general, se sitúa en un área más que en la otra, pero en la mayoría de los casos, el estudioso se encuentra en uno de los extremos. El trabajo de tesis es un buen ejercicio sobre la forma de encontrar un equilibrio entre estos dos aspectos de la educación para restituirle su carácter activo de transformación real.

A continuación se presenta la propuesta, resultado del trabajo de investigación, de la cual se puede partir para empezar a diseñar un curso formal de trabajo con los padres. De hecho, esta propuesta se está actualmente implementado en el Centro de Atención Pedagógica con algunas modificaciones y ha sentado las bases para servir como documento guía. (Ver anexos 3 y 4.)

CONCLUSIONES.

Cierto que formalizar el trabajo con padres es tarea titánica, pero no imposible. Superar sus improvisaciones, su perspectiva mediática conceptualizada a través de los consejos prácticos de un concepto que se debería tomar en serio, es tema de reflexión pedagógica, tarea principal de un pedagogo.

En general, la idea de trabajar en la educación es una idea simplificada y reducida a la reproducción. Es más fácil para el maestro reproducir programas y actividades, que proponerse ampliar su margen creativo a través de proponer, en función de su tarea, formas creativas de lograr objetivos.

Se pueden analizar los conceptos *trabajo con padres*, *el constructo que ellos mismos hacen de sí y su experiencia* desde muchas perspectivas, pero la conclusión siempre será la misma: es un trabajo informal que no requiere planeación. Lo informal pareciera, como ya se mencionó en el análisis del problema, ser un primo cercano de la improvisación, y no porque la improvisación no esté presente como estrategia didáctica, como recurso pedagógico, sino porque la improvisación es un recurso informal o *sacado de la manga*. Se utilizan términos coloquiales, porque a partir de esta propuesta se recupera su valor como base de un lenguaje científico. Ya se ha visto que para muchos de los conceptos técnicos utilizados en pedagogía, se encuentran sus similares, mucho más valiosos, que el concepto teórico mismo.

No es difícil plantear las bases teóricas de un programa, mucho menos lo es implementarlo, cuanto más describir objetivos y seleccionar contenidos. En el caso del trabajo con padres el diseño del programa debe estar fundamentado, es la teoría que sirva de base al trabajo; la implementación debe estar en función del padre y su experiencia, recurso inagotable de conocimientos, los objetivos y los contenidos deben de ir más allá del consejo práctico, de la charla informal, de información que no ayudará al padre a construir y prever las explicaciones que su realidad le exige. El trabajo con el padre debe ser un programa formal, entendiendo lo formal como un trabajo planeado, organizado, dirigido y evaluado bajo los parámetros pedagógicos.

Una de las conclusiones más importantes que se pueden rescatar de este trabajo de tesis es el hecho de que la experiencia del padre no está peleada con contenidos específicos que el padre debe tener y manejar cotidianamente.

Seleccionar como contenido de una sesión el tema de los factores del aprendizaje según Piaget, contenido formal dentro del área pedagógica, no implica partir de que existe un desconocimiento del padres de éstos, antes al contrario, significa recuperar la experiencia que éste tiene y de cómo le han ayudado a identificar problemas y a resolverlos a través de su sentido común.

Se puede concluir que, la tesis al respecto de la importancia de formalizar el trabajo de la escuela para padres de niños con problemas de aprendizaje a través

de una planeación que permita una implementación adecuada y productiva se cumple y es trabajo del pedagogo construir una propuesta que la sustente. Si bien este es un ensayo sobre cómo podría realizarse, el trabajo aún representa un reto y un campo de acción para éste.

También se puede concluir que el concepto de *trabajo con padres* no es exclusivo de padres de niños con necesidades especiales y que puede trabajarse en cualquier nivel, incluso el considerado normal. Todos los padres han construido explicaciones sobre cómo son sus hijos, y tienen dudas sobre lo que son ahora y serán mañana. Los padres comparten experiencias similares y tienen puntos de vista valiosos que podrían, en un cierto momento, mejorar la calidad académica de los niños. Se debe partir de que ellos son expertos en sus propios hijos: ¿Quién más si no?

Por otro lado, la definición del mismo concepto no debería estar ligada a los hijos, aunque éstos los definan, sino en la manera en que el padre ha construido su visión del mundo y cómo ésta le permite resolver problemas. Las soluciones más tontas para unos, pueden ser la estrategia y la técnica pedagógica del mañana.

Si bien Neill los descalifica, los aparta del proceso educativo natural del niño, éste plantea las bases para que el *trabajo con padres* sea para padres, y no para encontrar la *estrategia* mágica que resuelva la relación padres-hijos. Por supuesto, que la consecuencia lógica de construir explicaciones sobre su realidad, y los hijos

sólo les compete a los padres, y la tarea será construir explicaciones acertadas sobre la relación en pro de generar mejores ambientes que promuevan, como dice Ausubel, el aprendizaje.

¿Qué debe aprender el padre? Esto es algo sujeto al que planea los programas, pero aquí entra de nuevo el sentido común. Ya se dijo que los contenidos formales no están peleados con las estructuras mentales de los padres, que éstos han desarrollado las habilidades necesarias para apropiarse de ellos, por lo que cualquier contenido que se elija deberá tener el requisito de ayudarle a construir a los padres nuevos constructos constelatorios que le permitan explicarse su realidad, a la vez que generar estrategias personales para solucionar problemas específicos.

BIBLIOGRAFÍA.

AUSUBEL, David y SULLIVAN, Edmund; “El desarrollo infantil: aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos” Ed. Piados Psicología Educativa, México, 1997.

CUNNINGHAM, Clif y DAVIS, Hilton; “Trabajar con padres: marcos de colaboración”. Ed. Siglo XXI. México 1995.

FULLAN, Michael y HARGREAVES, Andy; “La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar”. Ed. SEP. México, 1999.

PIAGET, Jean; “El nacimiento de la inteligencia en el niño”. Ed. Grijalbo, México, 1990.

PALLÁN, Figueroa Carlos; Compilación: “Los retos del próximo milenio”. Ed. Sep. México 1995.

PATTERSON, C. H.; “Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación”. Ed. El manual moderno. México, D. F. 1982

FERREIRO, E. y TEBEROSBY, A.; “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”. Ed. Siglo XXI, México, D. F. 1991.

Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Dirección General de Educación Especial. SEO. México, 1992.

VELÁSQUEZ, I. Y ALT.; “Propuesta para el aprendizaje de las matemáticas en grupos integrados”. Dirección General de Educación Especial. SEP. México, 1984.

ÁVILA, A. y MUÑOZ, o.; “Como aprendemos las matemáticas”. Consejo Nacional de Fomento Educativo. México, D. F. 1988.

NEILL, A. S.; “Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños”. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, D. F. 1965.

FREYRE, Paulo; “Cartas a Guinea Bissau”. Ed. Siglo XI. México, 1979.

ANEXOS.

Anexo 1.

Diario de Campo
Fecha: Abril 18, 2007, Uruapan, Mich.,
Centro de Atención Pedagógica (CAP)

Observaciones objetivas.

La sesión inicia puntualmente a las nueve de la mañana. El asesor tiene preparada la clase, así como el material con el que va a trabajar.

La asistencia es aceptable. Se encuentran presentes ocho de doce madres que asisten a la sesión.

El asesor inicia la sesión con una serie de preguntas que rompen el hielo, tales como: ¿Cómo les fue en su fin de semana? ¿Qué hicieron?

Asigna a esta actividad 15 minutos, los cuales están contemplados en la planeación.

Inicia la sesión con una actividad de calentamiento haciendo gestos e imitándolos. La tarea es imitarse en todo lo que hacen.

Vacía una caja con diferentes objetos de diversas formas, tamaños y colores. Los padres las empiezan a seleccionar imitando al asesor.

Una vez que eligieron una cierta clasificación y selección de objetos, forma parejas para jugar a la matatena

Al final de cada actividad expresan como se sienten.

Cuando termina la sesión se comparte la experiencia de imitar al otro y como ésta influye en la manera que se aprende.

Observaciones subjetivas.

El ambiente de trabajo durante la sesión es de buen ánimo y mucha disposición.

Las madres que llegaron tarde se integran inmediatamente a la actividad que se está realizando.

Asistieron un total de 10 adultos de un total de 12, lo cual se considera una buena asistencia.

Durante cada actividad se hace hincapié en que el padre de familia debe recuperar su propia experiencia, lo cual se logra a través de una serie de preguntas que recuperen la memoria.

El asesor pregunta constantemente: ¿Se acuerdan de cuando eran niñas?

Las madres de familia expresan constantemente cómo se sienten. Esto crea un ambiente de confianza, apertura y disposición para trabajar en las actividades.

Se recupera la experiencia de ser niño con la intención de reflexionar sobre el ejercicio de ser padre o madre.

Una de las madres, expresó que la niñez era como la preparación para ser adultos.

Anexo 2.

Transcripción de la entrevista realizada a María Elena Martínez de González en febrero del 2007.

A: Hola. ¿Cómo está?

M: Muy bien, ¿y usted?

A: De maravilla, sin quejas de ningún tipo. ¿Usted tiene quejas? Si tiene, espero que no sean de mí.

M: No. Yo tampoco tengo ninguna queja.

A: Eso es bueno, porque hace dos meses no paraba de quejarse de Manuel.

M: Si, verdad. Es que ya no lo aguantaba.

A: ¿Y cómo se sintió hoy en la sesión?

M: Muy a gusto. Nunca pensé que podría mover las orejas.

A: Pues ya vio que si pudo. Ahora sí que le pregunto: ¿Qué sabe ahora que no sabía antes?

M: Pues eso. No sabía que podía mover las orejas.

A: A ver, ¿muévalas otra vez?

M: (Moviendo las orejas). Si puedo, ya ve.

A: Si, ya veo. Déjeme que le pregunto, ¿hizo el ejercicio de las pinzas de la ropa con su hijo?

M: Si. Lo hice todos los días, como me dijo.

A: Y que pudo hacer ahora que antes no hacía.

M: Fíjese que tanto la manera de escribir de Manuel, como la mía, mejoró. Eso que nos dijo de la pinza la semana pasada fue de verdad bien bueno para nosotros.

A: Si. De eso se trata. De que ustedes vayan mejorando, para que pueden ayudar a mejorar a sus hijos, pero acuérdense que siempre se trata de ser usted mismo y de estar atenta a su rol como madre.

M: Si, verda.

A: Entonces se ha sentido bien. ¿Todo ha marchado de las mil maravillas?

M: Si. Como usted dijo: sin quejas. O como luego dice: no copleins.

A: (Risas) Bueno. Esto es todo. Nos vemos la próxima semana.

M: Esta bien. ¿Ahora no tengo que hacer ningún ejercicio?

A: Seguir practicando y ser usted misma.

M: Bueno. Nos vemos la próxima semana.

A: ¡Ándele! Que esté bien.

M: ¡Hasta luego!

Anexo 3.

Universidad "Don Vasco"

Escuela de Pedagogía

CENTRO DE ATENCIÓN PEDAGÓGICA

PLAN DE SESIÓN

Nivel: **Escuela para padres**

Responsable:

Fecha:

Sesión: 4

TEMA: **Cómo aprendemos (imitación, experiencia, ensayo y error)**

ÁREAS: **Cognitiva, psicomotriz y afectiva**

OBJETIVO PARTICULAR: **Enlistar los diferentes tipos de aprendizaje**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- **Imitar gestos y acciones**
- **Seleccionar objetos diversos**
- **Practicar el juego de la matatena**
- **Aprender la tabla del nueve**
- **Descubrir las formas del aprendizaje**

ACTIVIDADES:

- **El alumno imitará gestos y acciones a través del juego del espejo**
- **Al alumno seleccionará, a través de diversas categorías que previamente estipule, un cúmulo de objetos varios**
- **El alumno jugará matatena a través del ensayo y el error.**
- **El alumno aprenderá a través de jugar con sus dedos, la tabla del nueve.**
- **El alumno jugará frío y caliente para descubrir las formas del aprendizaje.**

MATERIALES: **Objetos diversos, tarjetas con las palabras imitación, ensayo y error, experiencia y conocimientos, pelotas, sus manos, cuestionario, tintaron, borrador.**

EVALUACIÓN: **El juego de frío y caliente será la actividad evaluadora.**

OBSERVACIONES:

Anexo 4.

Universidad “Don Vasco”

Escuela de Pedagogía

CENTRO DE ATENCIÓN PEDAGÓGICA

PLAN DE SESIÓN

Nivel: **Escuela para padres**

Responsable:

Fecha:

Sesión: 6

TEMA: **Evaluación**

ÁREAS: **Cognitiva, psicomotriz y afectiva**

OBJETIVO PARTICULAR: **Evaluar los resultados del curso**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- **Valorar el curso**
- **Solucionar problemas prácticos**
- **Compartir valoraciones**

ACTIVIDADES:

- **El alumno recreará situaciones cotidianas donde aplique los conocimientos adquiridos**
- **El alumno caracterizará sus propias sensaciones y visiones sobre el curso**
- **El alumno juzgará de manera objetiva los resultados del curso a través de una carta dirigida al maestro.**

MATERIALES: Tintarrón y borrador

EVALUACIÓN: Todas las actividades son evaluadoras

OBSERVACIONES: