

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**La participación de los padres de familia en
las actividades escolares de niños con y sin
necesidades educativas especiales**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A N :

**Olga Aguas Mejía
Selene García Rosas**

Asesora: Mtra. Haydée Pedraza Medina

México, D. F.

Octubre del 2008

DEDICATORIAS

A mis padres Sebastián y María Luisa,
quienes siempre me dieron las bases
para ser lo que soy.

A mi esposo Alfonso,
por su apoyo y comprensión
durante mi carrera.

A mis hijos Aleida y Axel,
por prestarme parte de su tiempo
para concluir mi formación profesional.

AGRADECIMIENTOS

A Haydée, por emprender el camino junto a mí.
A Selene, por su constancia y comprensión.
A mis maestros, por su sabiduría.
A Martha y Omar, por su valioso apoyo.

A los niños, padres y maestros que intervinieron,
por lo que aprendí de ellos

Gracias a todos aquellos que confiaron en mí y
colaboraron en mi proceso de aprendizaje, pues
yo aprendí más de ellos que ellos de mí.

OLGA

DEDICATORIAS

A Omar: fuente de inspiración y, especialmente, amor que motiva cada paso en mi vida.

A mis padres: sinónimos de apoyo, entrega y amor.

AGRADECIMIENTOS

A Haydée: gracias por dar el “sí”, por estar al frente del timón de esta nave, que finalmente llegó a su destino.

A Olga: por aventurarse a emprender el viaje juntas.

A los maestros Luis Adrián Aldrete, Nayeli de León y Jorge García: lectores de este trabajo, por tomarse el tiempo y por las recomendaciones que ayudaron a mejorar este proyecto.

A mis hermanos: compañeros de juego, que permitieron ilusionarme y creer que los sueños se hacen realidad.

A Erika: inteligencia que llegó a mi vida a brindarme su amistad incondicional.

A Jorge y Haruko: segundos padres que inyectaron a mi vida sólo notas de amor y apoyo.

AGRADECIMIENTOS ESPECIALES

A Omar, mi esposo: por su valiosísimo tiempo y dedicación en lo que mejor sabe hacer: “escribir”.

A Martha Castrejón: colega que aportó gran parte de su conocimiento y experiencia en la conclusión de este trabajo.

A Elizabeth Ortiz: creatividad e ingenio que le dio un toque artístico a este trabajo y a su presentación.

A los padres, maestros y alumnos que participaron en la construcción de este trabajo: protagonistas de la vida diaria del aula e inseparable razón del psicólogo educativo.

SELENE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	12
Niños con Necesidades Educativas Especiales.....	12
Normatividad para ejercer la participación de los padres	23
Algunas aproximaciones teóricas al concepto de participación	24
Diversos estudios sobre el vínculo relacional familia – escuela.....	29
Programas para generar la participación: surgimiento de la escuela para padres .	37
Las actividades escolares como mediadoras de la participación.....	52
La familia: tipos y estilos como factores de influencia.....	56
Pedagogía familiar: un enfoque interdisciplinario.....	59
MÉTODO	62
Objetivos	62
Tipo de estudio y características de la investigación	62
Variables de estudio	63
Participantes y criterios de selección de la muestra	64
Escenario	65
Plan de investigación	66
Instrumentos.....	67
RESULTADOS	70
Habilidades en los niños con y sin NEE identificadas por los profesores de grupo y de apoyo de la USAER.....	70
Participación de los padres en las actividades escolares.....	76
Situación social y familiar de niños con y sin NEE.....	78
Comparación de casos	80
DISCUSIÓN	95
CONCLUSIONES.....	111
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	116
REFERENCIAS.....	118
Anexo 1. Consentimiento informado.....	122
Anexo 2. Entrevista para el profesor de apoyo de la USAER y profesor regular de grupo.	123
Anexo 3. Entrevista sobre el contexto familiar y social.....	127
Anexo 4. Entrevista de participación para padres de familia	131

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 2. 1. Etapas del plan de investigación	66
Tabla 3. 1. Diferencias entre niños con y sin NEE: caso 1	81
Tabla 3. 2. Diferencias entre niños con y sin NEE: caso 2	87
Tabla 3. 3. Diferencias entre niñas con y sin NEE: caso 3	91

Figuras

Figura 3. 1. Habilidades de los niños con y sin NEE identificadas por el profesor regular.....	73
Figura 3. 2 Habilidades del niño con NEE identificadas por los profesores de grupo y de apoyo de la USAER.....	75
Figura 3. 3. Percepción de los profesores, regular de grupo y de apoyo de la USAER acerca de la participación de los padres de niños con NEE...	76
Figura 3. 4. Participación de los padres en las tareas escolares.....	78
Figura 3. 5. Genograma del niño sin NEE, caso 1.....	84
Figura 3. 6. Genograma del niño con NEE, caso 1.	85
Figura 3. 7. Genograma del niño sin NEE, caso 2.....	89
Figura 3. 8. Genograma del niño con NEE, caso 2.	90
Figura 3. 9. Genograma de la niña sin NEE, caso 3.....	93
Figura 3. 10. Genograma del niño con NEE, caso 3.	94

RESUMEN

La presente investigación aborda la relación que existe entre la escuela y la familia, así como la influencia que ésta tiene en el trabajo escolar de los niños. De manera particular, se indagó si la participación de los padres en las actividades escolares de niños con y sin NEE influye en su calidad académica a través de la descripción de sus prácticas de participación. El concepto de NEE del que parte esta investigación es el desarrollado por el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002). Bajo esta perspectiva, los niños con NEE son aquellos que requieren de un cambio en el currículo para acceder a éste satisfactoriamente. Se realiza una revisión a diferentes aproximaciones al concepto de participación y la define como todas las medidas que sirven para colaborar y alcanzar objetivos dentro de un equipo, conformado por padres, profesores y alumnos. También se retoma la normatividad que regula la participación de los padres de familia (Ley General de Educación) para analizar los estilos de familia como detonantes en las formas de participación, el marco teórico concluye con el enfoque interdisciplinario de la Pedagogía Familiar.

El trabajo de campo de esta investigación se realizó en una escuela primaria pública de la cual se seleccionaron a dos niños y una niña de 9 años con NEE identificados por la profesora de apoyo de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Del mismo modo se le pidió a la profesora regular de grupo derivara a tres niños con las mismas características en cuanto a edad y sexo que no presentaran NEE. Los instrumentos aplicados fueron: entrevista al profesor de apoyo de la USAER y profesor regular de grupo (Álvarez y Soler, 1997); entrevista de participación para padres de familia y la entrevista sobre el contexto familiar y social (Calvo y Martínez, 1997).

Los resultados de los instrumentos se analizaron en tres vías: la primera fue la identificación de habilidades de los niños con y sin NEE por la profesora regular de grupo, la cual percibió más altas las habilidades de niños sin NEE que con NEE. La segunda vía fueron las habilidades identificadas por la profesora de apoyo de la USAER de los niños con NEE. La tercera fue la información obtenida de los padres con relación a sus posibilidades de participación en la escuela y a su contexto sociofamiliar. Los resultados se compararon a través de 3 parejas conformadas por los niños con y sin NEE para observar diferencias entre ellos en las habilidades de los niños y la participación de sus padres.

Las conclusiones a las que se llegaron fueron que los niños sin NEE no presentan dificultades escolares significativas. Su contexto social y familiar se ve favorecido por una serie de estímulos que le permiten desarrollarse integralmente. La participación de sus padres es más activa, lo cual les permite apoyarlos en las actividades escolares. Mientras que los niños con NEE presentan serias dificultades de aprendizaje. Su contexto sociofamiliar se ve afectado por situaciones de separación, violencia, alcoholismo y hacinamiento. Aunque la participación de los padres en apariencia es activa no resulta suficiente para las necesidades reales del niño. De no trabajar en equipo (padres, profesores y psicólogo) las dificultades de los niños se acrecentarán y sus posibilidades de desarrollo y cambio se verán seriamente afectadas.

INTRODUCCIÓN

A partir de la observación de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que presentaban niños existentes en un aula de clases, surgieron algunas interrogantes que sirvieron como hilo conductor de esta investigación. Se trataba de saber dentro del contexto escolar cotidiano, si la forma de participación de padres de niños con NEE era diferente de la de padres de niños sin NEE y si este tipo de colaboración tenía influencia determinante en el proceso del niño. Por una parte, se indagaron las prácticas de participación que realizaron los padres en las actividades escolares de sus hijos. Por otro lado, se analizó como un posible factor delimitante de estas conductas, el contexto sociofamiliar en el que se dieron tales experiencias. Con esto no se buscó sólo explicar las diferencias y similitudes en las prácticas de participación de los padres, sino también proporcionar tácticas que, con el tiempo, propicien habilidades en los niños que les permitan afrontar de mejor manera sus dificultades de aprendizaje, en especial si son individuos con NEE.

Generalmente desde la estructura familiar se gestan muchos de los problemas de aprendizaje de los niños – o si las complicaciones se originan fuera, por lo regular la familia no es capaz de resolverlos de manera adecuada -. Esto propicia fracturas en el pensamiento del infante que se trasladan generacionalmente. Por eso, cuando se realiza de una intervención no se debe enfocar la atención únicamente en el individuo como tal, sino ubicarlo en un plano social y familiar. Por esa razón, este trabajo toma en cuenta ambos planos. De hecho, diversas investigaciones han demostrado que tanto el contexto escolar y como familiar del alumno, no pueden ni deben caminar separadamente.

Se sabe que un alumno no lleva únicamente en su mochila libros y cuadernos, sino también la carga de dos contextos que influyen en su forma de ser. Pero aunque en un momento dado tienen una finalidad similar: el bienestar educativo del niño, es válido cuestionarse si, por la mera voluntad y disposición, los dos ámbitos

caminan con pasos semejantes y hacia una misma dirección. Para comprobar esto, se supone que la institución escolar tiende puentes con los padres de familia, que le permiten verificar que los esfuerzos sean compartidos y se realicen en un mismo sentido. De hecho, existe la *Ley General de Educación* (1993), que respalda el trabajo de maestros, padres y alumnos para llegar a una integración verdadera, con el único fin de formar al niño en un ambiente óptimo que le facilite el acceso y desarrollo de habilidades que le ayudarán a aprehender los contenidos curriculares.

Sin embargo, cabría preguntarse si la llamada “integración verdadera” es efectiva en casos reales y concretos. Porque una situación es tener un derecho consagrado por la ley, y otra, ejercerlo correctamente; una cosa es planear actividades en el papel, y otra, llevarlas a la práctica. En el traslado de fines a hechos, surgen dudas como las siguientes: ¿Las formas de vinculación entre padres de familia y escuela son eficaces y adecuadas? ¿Responden a las necesidades específicas de todos los niños? Y en el sentido de la participación también aparecen preguntas: ¿Cumplen los diferentes actores en el proceso educativo con los roles que le han sido asignados? ¿Conocen realmente las funciones y responsabilidades de sus roles? ¿De qué manera interactúan e influyen en la educación del alumno?

Precisamente fue la búsqueda de respuestas a estos cuestionamientos la que guió esta investigación. Porque a final de cuentas queda claro que no basta con saber la importancia de la intervención de los padres en la escuela, sino también qué tan adecuada y efectiva es. En esta investigación se tomaron en cuenta tres diferentes perspectivas: la de la profesora de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), la de la profesora regular de grupo y la de los padres de familia. La profesora de apoyo de la USAER seleccionó a 3 niños que cursaban el tercer grado de primaria que presentaban NEE. Luego se solicitó a la profesora regular de grupo 3 niños similares a los ya elegidos, con características semejantes en cuanto a edad, grado escolar, grupo y sexo, pero que no presentaran NEE. A cada una de las profesoras, se le entrevistó para conocer las habilidades de los

niños de ambos grupos y la participación que tenían los padres en las actividades escolares de sus hijos.

Posteriormente se entrevistó a los padres para conocer el contexto familiar en el que se desenvolvían los niños y averiguar las prácticas que utilizaban para participar en las actividades escolares de sus hijos. Recopilada toda la información se analizaron los resultados. Se hizo una comparación de las respuestas que proporcionaron las profesoras acerca de los niños con y sin NEE. La información se contrastó en tres vías, lo que las profesoras de apoyo de la USAER y regular de grupo percibían en cuanto a las habilidades adquiridas por los niños, la participación de los padres en la escuela de manera independiente y la percepción que tenían los padres de su propio proceso de participación, contemplando el contexto sociofamiliar que se vivía en el núcleo familiar.

La finalidad de este trabajo no fue la de rediseñar un programa de escuela para padres o, lo que hubiera sido más complicado, diseñar una alternativa para que esta problemática terminara, sino comprender cómo se vincula la participación de los padres en las actividades escolares con el proceso escolar de niños con y sin NEE, por qué la escuela no motiva y fomenta del todo la participación de los padres y por qué los padres no hacen más por involucrarse activamente en el ejercicio escolar de sus hijos. El entender estas situaciones llevará a ver con otra perspectiva la labor de la escuela, la familia y los niños. Por mucho tiempo, la triada educativa ha sido estigmatizada, esta investigación pretende mostrar la otra cara, la disfunción en el sistema que a veces coarta las posibilidades de cambio.

A su vez intenta revalorar las funciones de los padres dentro de la escuela como entes activos, la de los maestros como trabajadores y padres a la vez, pero sobre todo la de los niños, ciudadanos con derecho a decidir sobre su formación, próximos profesionista y padres, de los que se espera que sus necesidades hayan sido cubiertas para que se replanteen, en el ámbito social, los roles que cumplirán cada uno al encontrar un verdadero cambio en la educación.

Este trabajo está constituido por seis apartados. En el primero se expone el marco teórico que sostuvo esta investigación. Se aborda el concepto de las necesidades educativas especiales sin discapacidad desde su marco jurídico, histórico, conceptual y práctico. También se menciona la orientación a padres a través de las llamadas “escuela para padres” como alternativa para lograr la participación activa de éstos en las actividades escolares de sus hijos, además de que se exponen algunas investigaciones que han centrado su interés en este tema. También se describen las formas y estilos de familias como posibles detonantes en la forma de participación y, por último, se aborda el papel que representa la Pedagogía familiar, disciplina relativamente joven que ha trabajado la educación de los padres.

En el segundo apartado se describe la metodología que se utilizó, se presentan los resultados mediante un análisis de formato cualitativo. El proyecto comparó *grosso modo* los estudios de casos que conformaron una pareja, es decir, un niño que fue identificado con NEE y otro que no las presentó, con la información proporcionada por las profesoras y los padres de familia. En ambos casos se midió la participación que han mostrado los padres en las actividades escolares y que han desarrollado fuera y dentro del aula, y las habilidades identificadas por las profesoras regular de grupo y apoyo de la USAER para así establecer si existe relación entre las NEE y la participación de los padres. Del mismo modo se describen los instrumentos que mediaron la investigación, así como la población con la que se trabajó.

En el tercer apartado se localizan los resultados de los instrumentos que se aplicaron. Se muestra una diferencia con relación al grado y forma de participación de los padres de hijos con y sin NEE. Así como también se distinguen, por parte de las profesoras regular y de apoyo de la USAER, las habilidades adquiridas por los niños. El cuarto apartado corresponde a la discusión que se hace con relación a lo que exponen los autores y lo que se encontró en este trabajo. Ahí se cuestiona la normatividad que sustenta el ejercicio de la participación por parte de la escuela y los padres de familia, así como la funcionalidad de la escuela para padres y la falta

de evolución de los roles que desempeñan la escuela y la familia. Se coincide con algunos autores que han investigado este tema que concluyen que la participación de padres y maestros no se puede escindir, pues ambos tienen un objetivo en común: el desarrollo biopsicosocial de los niños.

Las conclusiones forman parte del quinto apartado de esta tesis. Ahí se plantean las diferencias generales de participación de los padres de niños con y sin NEE, así como la comparación de las parejas de niños en cuanto a sus habilidades adquiridas, la forma de participación de los padres y el marco social y familiar en la que se encuentran. La sexta parte considera algunas sugerencias y recomendaciones para los investigadores que estén interesados en seguir esta línea de investigación y también se hace una pequeña reflexión sobre la formación profesional del psicólogo educativo, las limitaciones a las que se enfrentará si no afianza sus conocimientos. La aportación de este trabajo es tan sólo del tamaño de una semilla en comparación de lo que falta por hacer. La faena es larga y nada fácil, pero con tal de brindar apoyos que transformen la educación de este país, vale la pena unir esfuerzos para intentarlo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Niños con Necesidades Educativas Especiales

Cualquiera que haya tenido la experiencia de ser padre o madre sabe lo complejo que es y lo difícil que puede llegar a serlo en esta época y bajo las actuales circunstancias políticas, económicas, culturales, sociales, afectivas, etc. (Coronado y Gómez, 2007). Más aún cuando se es padre de un niño con necesidades educativas especiales [NEE]. Como su nombre lo indica estos niños necesitan una adecuación especial en el currículum para acceder de manera satisfactoria al aprendizaje, y, en la mayoría de los casos, los padres no se sienten preparados para vivir este proceso junto a sus hijos.

A continuación, se explica el concepto de necesidades educativas especiales, el cual surge a partir del enorme recorrido histórico – terminológico por el que ha pasado la educación especial. El concepto de necesidades educativas especiales ha sido objeto de diversos cambios. Antes de que se llegara a utilizar este término prevalecían infinidad de expresiones despectivas y peyorativas para referirse a personas con dificultades en el aprendizaje o alguna discapacidad. Ante esta problemática un colectivo de personas con discapacidad, familiares y profesionales especializados se dieron a la tarea de cambiar la terminología, pero percibieron que el conflicto no radicaba en el término con que eran llamados, sino en el pensar y sentir cómo se concebía a la discapacidad.

Fue entonces como este grupo de personas llegó a la conclusión de que cambiar los términos era una solución parcial y el verdadero problema radicaba en la actitud sobrecargada de términos “positivos” y “negativos” que llevaba a otra situación igual de grave: la etiquetación, la cual consiste en catalogar a las personas por su condición física y mental. Esta situación generaba la segregación dentro del aula y traía como consecuencia el diseño de un currículum en apariencia menos exigente para llevarlo a cabo con niños que compartían una misma “etiqueta” o condición, lo

cual se prestaba a afianzar sus limitaciones y a justificar ante los demás un progreso más lento que el del resto de los niños. Frola (2004) plantea que antes de hacer hincapié en la discapacidad y en la dificultad, es necesario que a estos individuos se les valore como lo que son: niños, seres humanos que tienen cualidades más allá de una etiqueta.

Con el gran avance que supuso cambiar la concepción y terminología para referirse a los problemas en el aprendizaje y condición de discapacidad, la educación especial llegó a otro momento histórico: a finales de los años sesenta apareció el informe Warnock. Éste describía la situación de la educación especial que se vivía en Gran Bretaña, y hacía énfasis no en el tipo o grado de deficiencia, sino en el tipo de respuesta que la escuela tenía ante las necesidades. Según Warnock (citado en Porras, 1998), una NEE requiere de la “dotación de medios especiales de acceso al currículo, un currículo especial o modificado y especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce la educación” (p. 68). Bajo esta situación el informe Warnock abandona su postura de considerar el coeficiente intelectual como barrera divisora.

Este informe contemplaba como individuos con NEE a:

- a) Los que han tenido un contexto social, cultural, económico, geográfico, étnico o de cualquier otro tipo desfavorable.
- b) Los que han tenido un proceso de enseñanza-aprendizaje no satisfactorio debido a condiciones personales de los sujetos, bien por sobredotación de sus capacidades intelectuales o por una discapacidad psíquica, sensorial o motora.
- c) Los que han tenido experiencias educativas y escolares negativas que los llevaron al fracaso escolar o la inadaptación social, debido en gran parte a su contexto sociocultural (González, 1999).

El concepto de NEE se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” discutidos en la *Declaración de Salamanca* en 1994. A partir de esta declaración, el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* define que:

Un niño con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (p. 14).

En todas las escuelas se considera a los alumnos con NEE como aquellos que, en relación con sus demás compañeros de grupo, tienen dificultades para acceder y desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo. Cabe mencionar que las NEE son relativas, así como temporales o permanentes. Cualquier niño puede llegar a tenerlas, no todos los niños con discapacidad las tienen ni todos los niños sin discapacidad están exentos de tenerlas (García, et. al, 2000).

Es muy importante distinguir y diferenciar los conceptos. No es lo mismo un niño con NEE a uno con NE (necesidades especiales). Para ello Frola (2004) los distingue de la siguiente manera: un niño con NEE es “aquel que requiere adecuaciones curriculares y estrategias pedagógicas acordes con su dificultad para acceder al currículo básico” (p. 20); mientras que un menor con NE “es aquel que por razones físicas, psicológicas y/o sociales requiere apoyo para interactuar con su medio y, de no proporcionárselo, viviría en desventaja y por debajo de su nivel potencial de desarrollo” (p. 20). La aclaración resulta pertinente porque a partir de esto se infiere que una NE puede ser cubierta con un cambio en la infraestructura de la escuela o adaptaciones dentro del salón de clases.

Las adecuaciones o adaptaciones curriculares sirven de puente para que el niño se traslade a las diferentes esferas del aprendizaje sin dificultades, por eso es que están tan estrechamente relacionadas con la NEE y resulta importante

mencionarlas. Según Bautista (2002) las adecuaciones curriculares son las estrategias de intervención más importantes para dar respuesta a las demandas de las NEE, definiéndolas como las “acomodaciones o ajustes en el proyecto curricular del centro, a las necesidades y posibilidades de cada alumno” (p. 27).

El currículo escolar además de servir de vínculo entre la función de la escuela y el niño, también es una herramienta que permite promover el desarrollo cognitivo, social y afectivo, y facilita en el caso de los niños con NEE, su proceso de enseñanza–aprendizaje. Las adecuaciones o modificaciones curriculares son un procedimiento de ajuste que se da paulatinamente, de acuerdo a la respuesta educativa del niño, que podrá desembocar o no en la elaboración de un programa individual (González, Ripalda y Asegurado, 2002). La tarea del diseñador curricular no es nada fácil. Su trabajo tiene que enfrentar grandes desafíos; las adecuaciones curriculares implican una reorganización en cuanto a actividades de enseñanza aprendizaje, metodología y didáctica a utilizar, procedimientos de evaluación y priorización de objetivos y contenidos, y que, de no existir o de presentar fallas, tendría como consecuencia que los alumnos se vieran afectados.

En la escuela gubernamental las adecuaciones curriculares son llevadas a cabo por la USAER en coordinación con el profesor regular del aula. Estas unidades forman parte de los servicios de apoyo. Fueron creadas con el objetivo de promover la integración de alumnos con NEE, con o sin discapacidad, a las aulas y escuela de educación inicial y básica mediante la orientación al personal docente y los padres de familia. Cada USAER debe contar con un psicólogo, quien trabaja físicamente las adecuaciones curriculares con los niños de acuerdo a sus dificultades, un trabajador social y un profesor de lenguaje, además de otros especialistas, que tienen la función de atender a otros niños con discapacidad visual, auditiva o motora, según lo requiera determinada población de la escuela (Frola, 2004).

Frola (2004) clasifica las NEE de la siguiente manera:

1. Problemas de aprendizaje.
 - Dificultades de lecto-escritura.
 - Dificultades lógico-matemáticas.
2. Dificultades para la movilidad independiente.
3. Problemas de salud crónicos.
4. Ceguera y debilidad visual.
5. Sordera y pérdida auditiva.
6. Trastornos emocionales y conductuales.
7. Discapacidad intelectual.
8. Dificultades en la comunicación y problemas de lenguaje.
9. Deprivación sociocultural.

A continuación se describen las características de cada una de las NEE.

- 1 Problemas de aprendizaje: los problemas de aprendizaje son considerados como “aquellas dificultades para adquirir la lectura, escritura o las matemáticas” (Gómez-Palacio, 2002). No se tienen en cuenta aspectos implicados en la complejidad de este problema como lo son el estilo de aprendizaje, los métodos didácticos o la personalidad del maestro, el nivel sociocultural de las familias o los problemas emocionales que con frecuencia suelen ser fuente de origen y que se vuelven más que una dificultad “*para*” aprender, una complicación “*de*” aprendizaje (p. 310). Según Dockrell y McShane (1997) la definición de las dificultades depende estrechamente de su causa y efecto.
2. Dificultades para la movilidad independiente: “Desorden permanente y no inmutable de la postura y del movimiento, debido a una disfunción del cerebro antes de completarse su crecimiento y su desarrollo” (Cahuazac, 1985, citado en Gil, González y Ruiz, 2002, p. 293). Desorden permanente, es decir, definitivo pero no evolutivo; no inmutable, por lo tanto, susceptible a la mejoría. Ausencia de toda referencia mental, por lo que el predominio es el trastorno motor y la

posibilidad de aparición durante todo el periodo de crecimiento cerebral, sin referencia a ninguna etiología precisa.

3. Problemas de salud crónicos: este tipo de NEE no se encuentran claramente definidas en la normatividad educativa, pero se ha encontrado que llegaron a existir alumnos rechazados de las escuelas por su enfermedad. Los padecimientos que se encuentran considerados como NEE en esta categoría son: cáncer, epilepsia, problemas cardíacos, diabetes, quemaduras, asma, alergias, SIDA, entre otros (Frola, 2004).
4. Ceguera y debilidad visual: los conceptos déficit visual, visión subnormal, baja visión y visión residual giran en torno a una reducción de la agudeza visual central o una pérdida de subtotal de campo visual debida a un proceso patológico ocular o cerebral (Fayye, 1972 citado en Bueno y Toro, 2002, p. 315). Un niño con déficit visual es aquel que padece una alteración permanente en los ojos y en las vías de conducción del impulso visual. Esto causa una disminución notable en la capacidad de visión que, cuando menos, constituye un obstáculo para el desarrollo normal de su vida.
5. Sordera y pérdida auditiva: pueden ser la sordera o la hipoacusia. Se presentan cuando existe un mal funcionamiento del aparato y/o nervios auditivos. Las hipoacusias se clasifican en función del grado de la pérdida auditiva, su origen y localización. El grado de pérdida auditiva se calcula en función de la intensidad a la que hay que amplificar un sonido para que sea percibido por la persona sorda (Real, Rivas, De la Rosa y Bandera, 2002).
6. Trastornos emocionales y conductuales: aquí se incluye el aislamiento e introversión, inhibición e interacción escasa, ansiedad y movimiento corporal excesivo, sin daño neurológico, más bien por inadecuadas pautas de crianza, impulsividad, dificultad para interactuar con los compañeros y la hiperactividad, en la que existe un daño neurológico. La hiperactividad se caracteriza por falta

de atención, dificultades de aprendizaje perceptivo-cognitivo, problemas de conducta y falta de madurez (Canca, 2002).

7. Discapacidad intelectual: existen tres criterios fundamentales para definir la deficiencia mental. Criterio psicológico o psicométrico: es deficiente mental aquel sujeto que tiene un déficit o disminución en sus capacidades intelectuales, medidas a través de test y expresadas en términos de CI; el daño puede ser leve (CI de 50-69), moderado (CI de 35-54) y profundo (CI de 20-34 o menor). Criterio sociológico: según este criterio la persona con retardo mental es aquella persona que presenta en menor o mayor medida una dificultad para adaptarse al medio social en el que vive y para llevar a cabo una vida con autonomía personal. Criterio médico o biológico: en el aspecto médico es un sustrato biológico, anatómico y fisiológico manifestado durante el desarrollo.

La Organización Mundial para la Salud (OMS) define la deficiencia mental en función de los tres criterios antes descritos, en donde “los individuos tienen una capacidad intelectual sensiblemente inferior a la media que se manifiesta en el curso del desarrollo y se asocia a una clara alteración en los comportamientos adaptativos” (citado en Bautista y Paradas, 2002, p. 212).

8. Dificultades en la comunicación y problemas de lenguaje: las primeras se refieren a trastornos del lenguaje expresivo, dificultad para producir lenguaje oral; trastornos del lenguaje receptivo, dificultad para comprender los mensajes que se envían oralmente; receptivo, mixto, fonológico (de articulación) y tartamudez. Mientras que los problemas del lenguaje, según Gómez-Palacio, (2002) pueden ser “ausencia total de éste, retraso, desviaciones e interrupciones en su desarrollo y aquellas dificultades que son adquiridas una vez que el lenguaje ya está establecido” (p. 349).

9. Deprivación sociocultural: la desventaja sociocultural es el resultado de un déficit cultural centrado en el alumno y su medio familiar. Los factores que influyen en esta desigualdad son los biológicos, como la existencia de problemas de salud en el embarazo y desarrollo del feto; familiares, como la desvaloración del trabajo escolar, el bajo nivel cultural y educativo de los padres, la falta de motivación para el trabajo escolar, la economía y el marco afectivo familiar; los socioculturales, en los que se considera la clase social, el contexto escolar, los grupos étnicos, entre otros aspectos. Además, existen otras condiciones que se pueden sumar, como es el caso de los padres divorciados, las madres solteras, los niños huérfanos o la violencia intrafamiliar (Pacheco y Zarco, 2002).

Vázquez (1988) menciona que dentro de los problemas de aprendizaje que más perduran en el sistema educativo mexicano están la lectura y la escritura. Éstas son dos herramientas fundamentales en la vida del individuo, porque conforman el sistema básico de adquisición y transmisión de información. Además, las fallas en el uso de estas herramientas se consideran heterogéneas, debido a que pueden ser leves, moderadas, severas, generales o específicas, de corta o larga duración, cuyo origen es funcional u orgánico. Cuando los niños ingresan a la educación primaria, el aprendizaje de la lectura es primordial y es justo cuando muchos alumnos empiezan a presentar dificultades de aprendizaje, que pueden ir desde una condición temporal hasta una permanente, las cuales limitan las capacidades del niño impidiéndole su desarrollo normal cognoscitivo.

Los problemas de aprendizaje más frecuentes en el aula son:

a) Dificultades en la lecto-escritura. Su complejidad radica en determinar el significado de la palabra y de los sintagmas y coordinar ese significado con el tema general del texto. Tener dificultades en la lectura implica perder una serie de información que será de mucha utilidad para el aprendizaje en otras áreas tales como las matemáticas.

b) Dificultades en matemáticas. Pueden ser cognitivas o motivacionales. Las primeras se refieren a que no le permiten tener un dominio de las habilidades para aprender las reglas de manipulación de los números en formato escrito y en el procedimiento necesario para realizar una operación. Las segundas se refieren a las experiencias que han tenido con esta área del conocimiento. La comprensión de las matemáticas implica el desarrollo de competencias tales como el manejo de la secuencia numérica, relacionar uno a uno los números y los objetos a contar y saber que el resultado de contar representa el número total de los objetos contados. Los números simbolizan información cuantitativa del mundo y, quizá, la forma tan compleja en que se les presenta sea el motivo por el cual a los alumnos les cuesta trabajo comprenderlos.

Dado que la mayoría de NEE que se ven en la escuela son las dificultades de aprendizaje, éstas no están exentas de valorar medidas educativas especiales que son ayudas extras o adicionales que el niño requiere y muchas veces se deja fuera de esta consideración a los demás niños que asisten a esta institución (Bautista, 2002). Dichas medidas no necesariamente deben cubrirse por la USAER, si el profesor evalúa que la dificultad del niño es menor puede que éste la corrija a través de una pequeña modificación en la didáctica.

El marco sociofamiliar que encuadra a las NEE es de gran importancia. Éste ha permitido cuestionar y explicar las dificultades a las que se enfrentan los niños que se encuentran en esta situación. Existen tres factores que se pueden asociar con las NEE: el ambiente social y familiar en el que se desenvuelve el niño, su ambiente escolar y las condiciones individuales que como persona tiene. Estos factores se relacionan con la ubicación de los alumnos según su desempeño académico en la escuela. De acuerdo con Vázquez (1988), se tiende a catalogar en tres grupos, alumnos por arriba del promedio, promedio y por abajo del promedio.

Posiblemente, el alumno más difícil de manejar y que más conflicto genera a la familia es el que se ubica abajo del promedio. Tal condición suele ser fuente de frustración para los padres, maestros y para el propio niño. Aquí comienza el trabajo con padres, porque se trata de promover la aceptación de que su hijo pertenece a este grupo. El proceso de aceptación tiene diferentes fases o etapas que no son precisamente pasos a seguir, pero son una secuencia de estados emocionales. El primero es el choque en el cual entra un sentimiento de indiferencia, comprende lo que se le dice, pero la realidad es que no siente nada. Otra reacción es la negación, niegan que exista un problema como tal, porque no pueden aceptar que su hijo no es como lo idealizaron. La culpabilidad es otro sentimiento que se genera tanto en padres como en las madres, ya sea que se culpen ellos mismos o a los demás.

El enojo es otra emoción que albergan los padres, tratan de desquitar su malestar con cualquier cosa. Y por último, la más difícil de llevar a cabo es la aceptación, donde asumen que su hijo tiene un problema y lo aceptan tal y como es. Buscan un apoyo que les guíe y oriente para optimizar sus posibilidades como padres y también las de sus hijos. De ahí que la frecuencia y alcance de los programas formales para la participación, formación y asesoramiento ha ido en aumento, al tratar de satisfacer los requerimientos de los padres para que apoyen y atiendan las necesidades de los niños (González, 1999).

Después de dar una aproximación conceptual a las NEE, alrededor de las cuales girará este trabajo, cabe mencionar que de acuerdo con Bautista (2002) “el objetivo de detectar y valorar las necesidades educativas especiales ha de ser la determinación de las actuaciones educativas o ayudas que será preciso proporcionar al alumno con esas necesidades” (p. 22). Finalmente, para concluir el recorrido evolutivo por el que pasa la educación especial, en 1990 se estableció por los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de la *Declaración Mundial de Educación para todos*, el análisis de las condiciones de países en vías de

desarrollo, al tiempo que se propusieron los cambios mínimos necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora (Frola, 2004).

La integración educativa adopta el modelo de escuela para todos en donde se integra a la escuela segregada, ésta rompe con el modelo instructivo y transmisor, también con la escuela tradicional y abre las puertas a la diversidad, en donde la comunidad escolar (maestros, padres de familia, administrativos, etc.) se relaciona de manera diferente. Esto supone un cambio tanto en la infraestructura de la escuela como en el estilo y forma de trabajo, con la finalidad de potencializar al máximo las habilidades y capacidades de los alumnos con NEE y NE para obtener logros y éxitos significativos (Bautista, 2002).

También se ha considerado a la integración educativa dentro del *Proyecto General para la Educación Especial en México* de 1993 (citado en Frola 2004), donde se persigue terminar con un sistema de educación especial paralelo y segregador, transformándolo en una modalidad más de la educación básica, que opere bajo los mismos criterios de la nueva concepción de calidad educativa y pueda establecer una amplia gama de opciones para la integración educativa de niños con NEE, con o sin discapacidad, añadiéndose a este proceso de la concertación intersectorial.

Del mismo modo, en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002) se planteó como objetivo garantizar una atención educativa de calidad para los niños, niñas y jóvenes con NEE. Estableció como prioridad atender a los que presentan alguna discapacidad mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial.

La integración educativa no es un concepto que haya nacido ayer, su evolución ha sido parte de varios cambios en el ámbito político, cultural, social y escolar, con el único objetivo de integrar a aquellos alumnos cuyas necesidades no son motivo para encontrarse en escuela de educación especial, puesto que éstos pueden

alcanzar los objetivos planteados por la institución a través de modificaciones, ya sea en la infraestructura de la escuela o en una adecuación curricular. Y a la vez se trata de sensibilizar a la comunidad fomentando una cultura de aceptación y respeto a la diversidad.

Normatividad para ejercer la participación de los padres

Así como han surgido o reformado leyes para favorecer y ampliar el panorama de la integración educativa, también se han hecho para promover la participación de padres de familia. Tal es el caso de la Ley General de Educación (1993), que en el artículo 49 establece:

El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas.

El capítulo VII de esta ley se refiere a la participación social en la educación (sección 1.- De los padres de familia) y hace hincapié en la participación de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos. La incorporación de los padres al equipo de trabajo en la escuela es reciente, a partir de la reforma antes mencionada, en donde aparece por primera vez como derecho que los padres de familia colaboren con las actividades escolares para que la formación del alumno sea integral. Este derecho y obligación se estipulan en los siguientes artículos de la Ley General de Educación:

Artículo 65.- Son derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:

II.- Participar a las autoridades de la escuela en la que estén inscritos sus hijos o pupilos, cualquier problema relacionado con la educación de éstos, a fin de que aquéllas se aboquen a su solución;

III.- Colaborar con las autoridades escolares para la superación de los educandos y en el mejoramiento de los establecimientos educativos;

Artículo 66.- Son obligaciones de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:

I.- Hacer que sus hijos o pupilos menores de edad, reciban la educación preescolar, la primaria y la secundaria; (Fracción reformada DOF 10-12-2004).

II.- Apoyar el proceso educativo de sus hijos o pupilos, y

III.- Colaborar con las instituciones educativas en las que estén inscritos sus hijos o pupilos, en las actividades que dichas instituciones realicen.

Artículo 67.- Las asociaciones de padres de familia tendrán por objeto:

- I.- Representar ante las autoridades escolares los intereses que en materia educativa sean comunes a los asociados;
- II.- Colaborar para una mejor integración de la comunidad escolar, así como en el mejoramiento de los planteles.

Del mismo modo es responsabilidad de la escuela promover la participación de los padres de familia, lo cual queda constatado en los artículos 69, 70 y 71:

Artículo 69.- Será responsabilidad de la autoridad de cada escuela pública de educación básica vincular a ésta, activa y constantemente, con la comunidad [...] La autoridad escolar hará lo conducente para que en cada escuela pública de educación básica opere un consejo escolar de participación social, integrado con padres de familia [...] propiciará la colaboración de maestros y padres de familia; podrá proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, maestros, directivos y empleados de la escuela; estimulará, promoverá y apoyará actividades extraescolares que complementen y respalden la formación de los educandos; llevará a cabo las acciones de participación, coordinación y difusión necesarias para la protección civil y la emergencia escolar; alentará el interés familiar y comunitario por el desempeño del educando...

Artículo 70.- En cada municipio operará un consejo municipal de participación social en la educación integrado por [...] padres de familia y representantes de sus asociaciones [...] promoverá actividades de orientación, capacitación y difusión dirigidas a padres de familia y tutores, para que cumplan cabalmente con sus obligaciones en materia educativa...

Artículo 71.- En cada entidad federativa funcionará un consejo estatal de participación social en la educación, como órgano de consulta, orientación y apoyo [...] En dicho Consejo se asegurará la participación de padres de familia.

Así es como a partir de la reforma de 1993 la educación ya no se conforma por el binomio maestro-alumno, sino por una triangulación maestro-alumno-padres de familia con el fin de dar apoyo al niño no sólo con NEE, sino de manera general a todos.

Algunas aproximaciones teóricas al concepto de participación

La participación es un término que se utiliza con frecuencia en la escuela para referirse a la colaboración de los padres dentro de ésta. Son varios autores los que han tratado de definirla, tal es el caso de Martín (1996) quien, en el marco de la educación, ve la participación como un instrumento que sirve para mejorar el

propio sistema, es el poder real de ser parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso pedagógico de todos los que intervienen: alumnos, padres y maestros.

Franco (1989) desde un plano aplicativo, dice que:

Participar es tomar parte, colaborar con otras personas, unirse con otros que tienen inquietudes similares y formar un equipo para hacer algo o para alcanzar unas metas (citado en Martín, 1996, p. 88).

En cuanto a las formas en la que se da esta participación dentro de la escuela por parte de los padres de familia, Antunez (1999, citado en Arroyo, 2002) menciona que la participación tiene distintos niveles:

- De consulta.- considerar las opiniones y visiones de los padres para conocer qué es lo que más valoran de la acción educativa y, sobre todo, qué esperan de la escuela. Asimismo, para conocer las circunstancias domésticas que viven los alumnos, cómo trabajan en casa las tareas escolares para verificar si son ayudados o interferidos en ese trabajo.
- Trabajo en común.- construir comisiones o grupos de trabajo de composición mixta: maestros junto con padres y madres, con el fin de analizar problemas, elaborar propuestas, discutir alternativas o elaborar informes. De esta manera se favorece una acción educativa más sólida y congruente entre las dos partes.
- La delegación.- transferir tareas a otros, con el propósito de implicarles en ellas y de otorgarles un mayor protagonismo.

Dentro de la escuela, la participación es fundamental para que el proyecto educativo tenga éxito y genere impacto en la comunidad. La participación busca que los padres de familia se integren, cooperen, colaboren y tomen parte en el proceso educativo de sus hijos. Puede ir desde estar pendiente de que sus hijos cumplan con las actividades y materiales que solicita el maestro hasta interesarse en las notas que envía el profesor con el fin de estar comunicados, así como en la

planificación del cómo se va apoyar al niño. En el momento que los padres ejercen este derecho los efectos se reflejan tanto en el desempeño escolar como en los sentimientos de autovaloración y autoconfianza del niño, pues de esta manera los padres fomentan hábitos y generan en los alumnos seguridad al saber que no están solos, que hay quien los apoya y se interesa por ellos.

Villalobos (1994) dice que la participación significa “marcar un destino común, en donde la función del padre sea proponer y diseñar alternativas para crear proyectos familiares que ayuden a mejorar y perfeccionar a su familia” (p. 42). Para marcar este destino, los padres deben conocer parte de la formación de sus hijos e involucrarse en su esfuerzo, trazar objetivos comunes y luchar por alcanzarlos en el nivel que a cada uno le corresponde. Apoyar en la aprehensión de los contenidos educativos y fomentar en ambas partes los valores que los mantendrán verdaderamente juntos, apoyando personalmente sus actividades extracurriculares. La participación de los padres persigue un fin último, lograr una integración familiar que aporte un clima adecuado para el desarrollo personal de cada uno de los integrantes.

Para muchas familias y escuelas, la participación y la observación de los padres es una manera eficaz de construir puentes vitales entre la vida del niño en el hogar y en el mundo exterior a la familia. Aunque no se deja de reconocer que esta participación puede ser difícil de controlar (Cataldo, 1991). Parra y García-Sellers (2005) mencionan que el tipo y el grado de participación de los padres en las actividades escolares representan un área de posible disonancia, ya que algunos maestros esperan que los padres tengan una participación activa tanto en las tareas escolares como en las extraescolares.

Sin embargo, algunos padres no pueden cumplir con esta expectativa por varias razones, entre ellas su horario de trabajo, el exceso de actividades domésticas o la falta de experiencia escolar “cuando los padres se involucran en la educación de sus hijos, no sólo es el niño quien se beneficia, sino también los propios padres y la escuela” (2005, p. 80). Si bien el panorama se vislumbra lleno de retos debido a

todos los cambios económicos, sociales y políticos que presenta el país, no hay que olvidar que ante estos movimientos también hay soluciones que permiten adaptarse a cualquier situación estructural y funcional.

Cada vez se ve con mayor frecuencia familias monoparentales, a causa del divorcio o muerte de alguno de los cónyuges. Inclusive siguen predominando casos en el que el niño está a cargo de abuelos y tíos. Ante estas dinámicas familiares tienen que estar preparadas las instituciones escolares para poder corresponsabilizarse con los padres. La participación educativa es indispensable para el desarrollo integral de los niños, más aun si éstos presentan NEE. Muchas veces los padres no tienen claridad sobre la forma de participar junto con la escuela para beneficiar a su hijo, es por eso que se involucran menos en las actividades escolares. Aquí también podría cuestionarse la función de la escuela con relación al trabajo con padres de familia. Se supone que una institución educativa tendría que organizar actividades en donde los padres disminuyan su resistencia al trabajo en equipo, se informen y reflexionen sobre la manera de apoyar a sus hijos (Frola, 2004).

Los profesores requieren de la participación de los padres de acuerdo a las necesidades que sus alumnos demandan. Para unos la participación de los padres implica que el niño se acueste temprano, desayune bien en las mañanas y llegue a la escuela a tiempo; para otros supone que se comprometan a estudiar con ellos en casa; y hay quienes se conforman con que compren los materiales que utilizarán durante el ciclo escolar. Sin embargo, su participación no se limita sólo a estos puntos, sino va más allá, se trata de descubrir las NEE de sus hijos e intervenir en ellas para lograr que ese niño supere sus dificultades y las compense.

Parra y García-Sellers (2005) consideran que “los padres pueden participar en las actividades escolares de sus hijos de muchas formas. Lo más importante es que el niño sienta que ellos están interesados en su educación” (p. 81). Es importante que los niños se sientan apoyados por parte de los diferentes miembros de la familia en las acciones que emprendan. La participación no debe verse como una obligación

que exige la institución, sino como un compromiso hacia ellos mismos que involucre sentimientos de cuidado y protección hacia el otro. Cuando lo anterior se consigue, las actividades que el niño realiza también se ven favorecidas, ya que la escuela y el hogar crean un canal de comunicación que permite que éstas sean entendidas y valoradas, lo cual tiene como consecuencia que se genere un clima de comprensión, atención y adaptación.

Hasta el momento todas las aproximaciones conceptuales que se han descrito giran bajo la idea de que los vínculos familia – escuela tienen que mejorar para que se observe el verdadero sentido de la participación, pero quizá esté sucediendo lo mismo que con la concepción de las NEE: no es un problema de terminología sino de acción, y la realidad es que la participación es todavía insuficiente.

Kellagham y et. al (1993, citado en Lacasa, 1997) hacen referencia a cinco puntos sobre las dificultades en el aula y la participación de los padres de familia. En el primero hacen una distinción entre los problemas de los estudiantes en habilidades básicas, como lo son los relacionados con español y matemáticas; en el segundo reconocen que las personas de niveles socio-económicos más bajos participan aún menos que el promedio; la falta de equidad entre las zonas rurales y urbanas, y los países tercermundistas son temas del tercer y cuarto puntos; en último lugar hablan sobre la necesidad de volver la vista hacia la familia como entorno educativo.

Queda claro que la participación de los padres en la escuela es un elemento importante de acercamiento entre éstos y los profesores, y es también una forma de facilitar y enriquecer el proceso de aprendizaje de los alumnos, para así evitar que los niños tengan problemas en las actividades escolares o presenten NEE.

La participación que contempla esta investigación supone un trabajo de equipo entre padres, maestros y alumnos. Entre las actividades que conciernen a los padres están:

- Brindar los materiales necesarios para que los alumnos apoyen su aprendizaje.

- Atender el proceso de aprendizaje de su hijo (ayudarlo en las tareas, revisarle cuadernos y trabajar sobre las notas que el profesor envía).
- Mantenerse informado sobre el proceso educativo de su hijos (asistir a juntas convocadas por la escuela, responder a los avisos y/o citatorios que se hagan de manera individual y solicitar entrevistas paulatinas con el profesor).
- Ofrecer en la medida de lo posible apoyos extraescolares que complementen el aprendizaje de su hijo (visitas a museos, bibliotecas, centros recreativos, informarse sobre los temas que se le dificulten, etc.).
- Motivar a su hijo en cuanto a los alcances que logre de manera reflexiva, creativa y con entusiasmo (Macías, 2005). La motivación es la fuerza interior que impulsa al niño a realizar una tarea de forma correcta, con esfuerzo y sin desaliento. En un primer momento, el niño se motiva al recibir consecuencias agradables al momento de ejecutar las tareas; es decir, la motivación empieza de manera extrínseca, son los padres quienes la refuerzan por medio de recompensas que pueden ser sociales: incluyen expresiones verbales positivas como elogios, alabanzas, felicitaciones y frases de ánimo; expresiones faciales, sonrisas, miradas; contactos físicos tales como abrazos, besos, apretones de mano, palmadas en la espalda. O también pueden ser recompensas materiales o primarias: comestibles como dulces, postres; artículos manipulables, videojuegos, juguetes. Recompensas de actividad: realizar con el niño conductas que le produzcan placer, jugar con el padre o con los amigos, ver televisión, etc. Posteriormente, aparece la motivación intrínseca, como la satisfacción de aprender con el fin de buscar un desarrollo personal.

Diversos estudios sobre el vínculo relacional familia – escuela

La tarea de la participación de los padres de familia en la escuela ha sido tema de múltiples investigaciones, las cuales estudian la relación que tiene la participación de los padres en el centro escolar y el rendimiento académico del niño. Los resultados

en la mayoría de ellos coinciden en que: “cuando los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa” (Gordon, et. al, citado en Amaya, s/f, p.135). Sin embargo, no en todas las ocasiones resulta tan sencillo de llevar esto a la práctica. De hecho se presentan varios conflictos al momento de delegar funciones y responsabilidades en los distintos agentes participantes en el proceso educativo.

En Latinoamérica se han hecho investigaciones desde diversos enfoques y perspectivas sobre la relación familia - escuela. Estos estudios plantean factores importantes a considerar como lo son la determinación de los diferentes campos de acción de estos dos actores educativos, los roles y funciones que desempeñan, así como las expectativas y conceptos que tienen uno acerca del otro. A continuación se presentan las descripciones de algunas investigaciones con la finalidad de encontrar en ellas aportaciones que sirvan para trabajar en México.

En una encuesta realizada en Argentina se les preguntó a los padres si creían que la educación había decaído, los padres ante este cuestionamiento contestaron que sí y los factores que atribuyeron a este decaimiento fueron: fallas de la propia escuela o del sistema educativo, problemas de los alumnos individualmente y de sus familias, dificultades y carencias de los docentes, falta de compromiso del gobierno y la situación general de su país (Baeza, 2007).

Acerca del factor que atribuyen los padres sobre las fallas en el sistema educativo, existe una investigación (Cerletti, 2007) que puede ejemplificar la situación porque es la misma escuela la que genera límites muy marcados con la familia. En un barrio de Buenos Aires, Argentina, se realizó un trabajo de campo con el objetivo de mostrar cómo se entran las relaciones y prácticas cotidianas asociadas a la escolarización. Este trabajo se centró en prácticas con diversos niveles de regulación y desde un enfoque etnográfico.

Una de las representaciones más significativas fue la conceptualización de la relación existente entre las escuelas y familias, en donde se apunta que los maestros tienen su lugar “adentro” de la escuela y las familias “afuera”, apoyando y participando según se les convoque. Estas representaciones dificultan la visibilidad del panorama en dos vías, por un lado el involucramiento de las familias en la escuela, y por el otro, las propias vivencias familiares de los docentes, que son inseparables de sus experiencias como sujetos y de sus prácticas.

A partir del trabajo de campo dentro y fuera de la escuela, se revelaron diversas prácticas de acercamiento escuela – familia, asociadas a la escolarización de los niños. Éstas se caracterizan en dos grandes tipos de formas de interacción. La primera refiere a situaciones pautadas y/o reguladas por y desde la institución en las que se convoca la presencia o participación de los padres: convocatorias generales como invitaciones, actos escolares comprendidos en el calendario escolar, reuniones regulares de los padres de un grado con sus respectivos docentes, reuniones extraordinarias o talleres por grado o por ciclos, reuniones con directivos (asociación cooperadora), citatorios de uno o más maestros directivos o miembros del equipo de orientación escolar a algunos padres en particular.

La otra gama de situaciones son acercamientos o iniciativas por parte de algún padre, madre, abuela o de un grupo de varios de éstos sin convocatoria previa para preguntar sobre el desempeño del niño en la escuela; comúnmente esto se realiza durante la entrada o la salida del centro escolar. Después de observar las prácticas que se hacían para lograr la comunicación escuela - familia, la escuela se dio a la tarea de establecer un horario de consulta para cada grado. Los padres podrían asistir dentro de éste, con la finalidad de que se gestara un acercamiento entre ambas partes. Sin embargo, el resultado no fue satisfactorio, pues las diversas actividades de los padres no les permitían asistir. Concluye esta investigación que es importante conocer con mayor profundidad las realidades cotidianas, antes de establecer recetas prescriptas (Cerletti, 2007).

En otra encuesta realizada a 138 docentes, 92 padres y 127 hijos - alumnos de instituciones públicas y privadas de educación inicial, primaria y secundaria, se preguntó acerca de cuáles tendrían que ser las actividades de las que se harían responsables padres y maestros. Cabe señalar que las preguntas fueron las mismas para los tres grupos de participantes. Los resultados fueron los siguientes: los alumnos adjudicaron más responsabilidad a la familia en cuanto adquirir autonomía, seguridad, confianza y cuidado personal, a la escuela la asociaron con compromisos en cuanto a la adquisición de un pensamiento crítico, la enseñanza de estrategias de aprendizaje y la aceptación de ideas diferentes.

Por otra parte, los maestros señalaron que los padres eran responsables en el desarrollo de habilidades sociales, autonomía personal, normas y responsabilidades tales como limpieza, orden y formas de participar en la vida familiar, así como en el desarrollo de la autoestima y perfeccionamiento moral. Los padres de familia mencionaron que los profesores se tenían que responsabilizar de la enseñanza de conocimientos y estrategias educativas (motivación a la lectura, hábitos de estudio, etc.).

La reflexión que surgió en la realización de esta encuesta fue “repensar acuerdos y colaboraciones, equipos y trabajos de proyecto consensuado, con auténtico compromiso, para jugar juntos (escuela y familia), jugar en serio un juego diferente” (Baeza, 2007, p. 31). En otra investigación se abordó el tema de las aspiraciones y expectativas de padres y profesores en torno al rol que cada uno tiene en la educación. Se abrió la posibilidad de desarrollar estrategias de intervención para lograr una alianza familia-escuela efectiva, dicha investigación muestra una visión alrededor de cuatro ejes:

1. La educación como mecanismo de movilidad social. En éste existió una preocupación por parte de los padres por participar en la escuela y por mejorar su relación con los profesores.

2. Deterioro en el ejercicio del rol paterno. Se analizó la escasez de momentos compartidos en familia y una inadecuada distribución del poco tiempo disponible. Además, los padres manifestaron que los problemas conductuales del grupo al que pertenecían sus hijos constituían una amenaza para el rendimiento académico, lo cual exigía de ellos desempeñar un apoyo adicional. También percibieron que las creencias de los profesores en torno a ellos - positivas o negativas- y la relación directa que establecían entre estas creencias y las características que atribuían a sus hijos llevaban a que la escuela tuviera una predisposición favorable o desfavorable ante los alumnos, según fuera el caso.

Los profesores advirtieron un deterioro del rol de padre, hablaron de un abandono por parte de éstos desde el primer ciclo de enseñanza básica, donde delegaron sus funciones en la escuela y, por consecuencia, los niños llegaron del hogar sin valores ni normas, lo cual apuntó a una falta de homogeneidad en las normas del sistema relacional familia-escuela.

3. Mala fama contra perfil del buen profesor. Las expectativas de los padres respecto al ejercicio del rol de profesor, al delegar la mayor parte de responsabilidad en los maestros, las exigencias en el nivel institucional sobre el desempeño de los docentes en tareas múltiples y la sobrecarga laboral llevaron a los profesores a experimentar la sensación de desventaja y desprestigio profesional. Esto se agudizó por la influencia de la televisión, cuyos programas de atención y servicio a la comunidad incitaron a los padres a reclamar sus derechos, sin hacerlos conscientes de su propia responsabilidad, invitándolos al desconocimiento de la existencia de buenos profesores.
4. Falta de tiempo por parte de padres y profesores. Entre las causas de esta dificultad, ambos advirtieron que la necesidad de trabajar los llevaba a ausentarse y a no contar con tiempo disponible y flexible. En el caso de las familias monoparentales poseían un sistema desfavorable que no las apoyaba,

mientras que los profesores enfrentaban extensas jornadas de trabajo con sobrecargo de tareas administrativas. En este sentido las creencias de los padres sobre su rol en la educación, la escuela concebida como un segundo hogar, en donde los profesores son como padres, junto con la falta de espacios disponibles en la escuela para encontrarse más allá de las reuniones convocadas y las creencias de ambos sobre tipos de padres y tipos de profesores, tendieron a estereotipar el papel de cada uno en los temas de conflicto y en la búsqueda de soluciones (Rivera, 2007).

El vínculo que se da entre las investigaciones de Baeza (2007) y Rivera (2007) es que las responsabilidades que se atribuyen entre padres y profesores están dadas a partir de las expectativas que tienen unos acerca de otros. De esta manera se vuelve difícil el trabajo mutuo y se divide, aun más la colaboración que se pueda dar entre padres y maestros porque ambos pueden sentirse invadidos en sus respectivas áreas de acción. Un programa que realizaron maestros comunitarios en Uruguay se dio a la tarea de atender a la diversidad educativa y de aprendizaje, en condiciones de exclusión social, a través de cuatro líneas de acción que eran: la alfabetización en hogares, la integración de alumnos a través de la reinserción escolar, la aceleración de estrategias para nivelar el aprendizaje y el fortalecimiento del vínculo familia-escuela. Se detectó como causa detonante del problema la imposibilidad de generar acuerdos para que los adultos participaran de manera organizada.

Un ejemplo de esto fue la construcción de una biblioteca en donde las madres consiguieron donaciones de libros, tanto para los alumnos de la escuela como para ex alumnos y adultos. Esta etapa tuvo el obstáculo de los docentes, que aunque no tenían a su cargo el aspecto de las donaciones, se sintieron invadidos en sus funciones por las madres, además de que no querían que ellas tuvieran dominio sobre algún tema directamente vinculado con el aprendizaje.

Los objetivos que se priorizaron en este estudio fueron mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad para reducir la deserción escolar; brindar

herramientas concretas que posibilitaran una integración activa de las madres y los padres al proceso de escolarización de sus hijos; estimular el desarrollo de competencias referidas a la comunicación y la participación ciudadana a través de la integración en diversos ámbitos comunicatorios; e identificar, valorar y articular los recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje que operaban en la zona. Esto hizo viable la construcción de un proyecto educativo que partía de las necesidades y posibilidades de la comunidad.

En otro trabajo se encontró una forma más de participar en la escuela. Es una experiencia que optimiza la participación del padre dentro del aula. Este estudio se basa en el tipo de estrategias que utilizaron dos grupos de madres, de niveles socioeconómico medio y bajo, en la enseñanza del lenguaje, a niños de dos años, a través de imágenes. Los resultados fueron que las madres de nivel socioeconómico bajo, en comparación con las madres de nivel socioeconómico medio, empleaban un lenguaje menos elaborado y demandante y, por lo tanto, los niños tenían una participación verbal menos activa.

El producto de este estudio no es la diversificación del vocabulario entre madres e hijos, sino una evidencia de que las madres pueden tener la capacidad de buscar, enseñar y emplear estrategias para rastrear el conocimiento lingüístico de sus hijos utilizando nuevas formas de aprendizaje significativo. La conclusión a la que se llegó es que, si se optimiza la calidad de la interacción comunicativa y lingüística entre madres y niños, se puede contribuir a promover el desarrollo infantil dentro del medio familiar y así enfrentar tempranamente situaciones de desventaja asociadas al fracaso en el aprendizaje escolar (Grassi, 2007).

Con esto se podría concluir que los trabajos antes mencionados hablan de un equilibrio entre familia y escuela que debería servir de puente para que los niños se formen en contextos ricos cultural y socialmente hablando. Y que si uno de ellos no favorece ese desarrollo, el otro difícilmente lo suplirá. Se trata de que exista un

feed-back o retroalimentación entre familia-escuela, que de forma creativa cree canales de apoyo y trabajo mutuo.

Éste tendría que ser el verdadero sentido de la participación, pues generalmente la escuela se vincula de dos maneras con la familia: la primera de un modo informal que se ve en actividades no instruccionales o extraescolares; y la segunda, un poco más formal, donde se incluyen las juntas grupales, entrevistas individuales y/o las actividades en que se reúne la asociación de padres de familia para colaborar con la administración escolar. Es a partir de esta concepción que la educación no está siendo funcional para su comunidad primordial: sus alumnos. Vila (1998) comenta que “las relaciones cordiales y constructivas entre agentes educativos (padres y maestros) favorece la práctica educativa en ambos contextos, es decir, la escuela y la familia” (p. 105).

Algunos factores a los que se les puede atribuir la falta de participación de los padres son los cambios en la dinámica familiar en relación con el papel que juegan hoy en día: el poco tiempo que tienen para pasar en familia, la falta de afectividad con los hijos y el trabajo de la mujer fuera de la casa (Moratinos, 1985). Para concluir, vale la pena mencionar a Abelló (2007), quien si bien no expone un estudio, sí plantea los retos a los que se ha tenido que enfrentar en la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAEP). Ésta es una entidad social que agrupa asociaciones de padres y madres de alumnos de centros públicos, con la finalidad de trabajar por una educación pública de calidad, democratizar la enseñanza y mejorar las condiciones de la infancia.

La travesía por la que pasó le permitió reflexionar sobre la función educativa de los padres y la forma en que éstos participan en este siglo. Menciona que los padres deben basar su educación en el afecto, los sentimientos y las emociones y que la labor formativa se comparte entre la familia y las distintas instancias educativas. Afirma que a finales del siglo pasado participar consistía en asociarse y colaborar en los canales instituidos como el Consejo Escolar del Centro mediante la

organización y el control social del colegio, lo cual garantizaba la democratización de la escuela pública. La escuela ha perdido monopolio de la transmisión de conocimientos y esto plantea nuevos desafíos y dudas.

Los retos sociales a los que están sujetos los educadores pueden en muchos casos someterlos a tensiones que sólo es posible superar mediante la cooperación entre familia y escuela, para poder avanzar en el camino de una formación adecuada a las demandas de un siglo marcado por la información y el conocimiento. Por lo tanto, hay que replantear el papel de los padres en el centro escolar fortaleciendo su presencia con implicación y compromiso. Pero además de la voluntad de participación hace falta un reconocimiento social: que la función educadora de los tutores esté valorada socialmente con el fin de que los horarios laborales se vuelvan más flexibles y que esto les permita a los padres gozar de la tarea de educar, al tiempo que ofrecen un servicio a la comunidad a través de su participación con la escuela.

Programas para generar la participación: surgimiento de la escuela para padres

Para integrar a los padres de familia en la medida de lo posible a la escuela se han diseñado programas de intervención que buscan establecer lazos entre la familia y la escuela facilitando la participación de los padres y madres en el centro escolar. El grado de responsabilidad de padres y madres al participar en la enseñanza y aprendizaje escolar son el verdadero éxito de los programas de intervención, ya que directa e indirectamente favorecen la dinámica de estos entornos y tiene como principales beneficiarios a los niños.

La intervención que se hace en estos programas, tiene la finalidad de potenciar el desarrollo adecuado del alumno a partir de la detección y atención inmediata de las dificultades en el aprendizaje. Se incluye a la familia por ser un ámbito de actuación directo, ya que cuando se trabaja con el alumno no se retira del contexto familiar en el que aprende. De lo anterior concluye Blanco (2001) que:

El asesoramiento en el proceso de construcción conjunta que permite que algunos profesionales con diversos tipos de conocimientos detecten necesidades y generen soluciones, pues la respuesta a la diversidad de aprendizaje es más efectiva en los centros educativos en los que existe un trabajo en colaboración entre profesores, padres, alumnos y asesor pedagógico (citado en Ruiz, 2003, p. 23).

Si bien es cierto que no existe una escuela formal donde se aprenda cómo ser padre, sino que es a lo largo de la experiencia que se aprende esta gran responsabilidad, se sabe que los padres desempeñan un papel muy importante en el desarrollo físico, intelectual y social de sus hijos. Ellos son los primeros en proveer de valores, normas morales, costumbres, etc. que apoyarán en la construcción de su personalidad teniendo como fin último el logro de su independencia y autonomía. Para tal meta se les debe orientar en esta difícil tarea, ya que es en casa donde el niño de manera no formal aprenderá a comunicarse, interactuar, respetar reglas, etc. Todo depende de la cantidad y calidad de estímulos a los que esté expuesto.

Para saber si dichos estímulos son adecuados y óptimos, es necesario que los padres de familia hagan una revaloración del papel que asumieron al tener un hijo. Es por eso que las responsabilidades tienen que compartirse y reflexionar sobre la manera en que están proporcionando la educación. Si bien, como diría la frase “nadie nace sabiendo ser padre”, es importante que se brinde una orientación que apoye su rol como padres y el proceso de desarrollo de su hijo. La situación se agrava cuando el niño tiene una NEE, porque generalmente la capacidad de padres y madres se ve cuestionada y pueden llegar a necesitar un programa de formación de padres que les ofrezca algún tipo de orientación.

Cataldo (1991) plantea que “la orientación de los padres es un proceso educativo y terapéutico a la vez” (p. 35). Esta orientación se encamina a satisfacer sus necesidades como padres, les ayuda a comprender a su hijo, a trabajar con él con eficacia, además de obtener un desarrollo personal y familiar. Saber orientar a los padres implica generar en ellos el sentido de la participación, del trabajo cooperativo y

colaborativo. Generalmente, la orientación tiene como finalidad sensibilizar a la familia, llevándola a la aceptación de que en casa hay alguien diferente.

Debido a la gran necesidad que tenían los padres por estar informados en cuestiones educativas, políticas, éticas, etc., surge lo que ahora se le conoce como orientación familiar, ésta forma parte de la orientación educativa. María José y Palacios (1998) la entienden como un “servicio de apoyo y guía dirigido a padres e hijos, en el que se amplían el conocimiento de otras alternativas educativas, se fomenta la reflexión sobre el modelo propio y se estimula la comprensión mutua y la negociación de los mensajes entre padres e hijos” (citado en Zamora, 2004, p. 29).

Mientras que Ríos (1984) la define como “el conjunto de técnicas y métodos, recursos y elementos encaminados a fortalecer las capacidades evidentes y latentes que tienen como objetivo el refuerzo de vínculos que unen a los miembros de un sistema familiar para que puedan alcanzar los objetivos que tiene la familia como agente o institución educativa” (citado en Quintana, 1993, p. 152). De alguna manera ambas concepciones buscan solucionar y prevenir conflictos y sirven de guía para tener una mejor convivencia. La orientación familiar pretende estimular el crecimiento del sistema familiar, reforzar los vínculos que unen a sus miembros y fortalecer las capacidades de éstos.

Para poder alcanzar dichos objetivos se deben tomar en cuenta los niveles de orientación, pues son estos datos los que median los programas de intervención, los que señalan las necesidades que se están requiriendo y el tipo de orientación solicitada. Hay que recordar que cada familia como sistema es diferente, igualmente los subsistemas que la conforman. Por lo tanto, la intervención tendrá que ir con relación a la problemática que se presente, para así proporcionar las pautas de solución. Quienes han trabajado los programas de formación saben que es bajo las experiencias de aprendizaje significativo como los padres toman más conciencia de las cosas. De esta manera la labor educativa de la escuela trasciende a la familia y a la comunidad, lo cual es parte de su función social (Frola, 2004).

Estudios como el de Ayala, Carracedo, Hubard, Marín, Moreno, Pérez, y Santín (2000), titulado “Proyecto de intervención para la promoción y difusión de la escuela para padres”, publicado por la Universidad Iberoamericana, han podido constatar que un problema que se detecta en los programas que buscan orientar a los padres, es que éstos son de las poblaciones más vulnerables y el trabajo con ellos no es fácil, muchos de ellos no están abiertos al cambio y a la mejoría, sus responsabilidades laborales y domésticas parecen estar por encima de sus propios hijos. Estos programas aún no han podido fomentar una cultura de participación de los padres. La escuela no tiene una buena comunicación con ellos a pesar de que tienen un motivo en común: los niños (Ayala, et. al, 2000). Aunque más que las responsabilidades laborales que se imponen, son las necesidades económicas las que aquejan a esta población.

Es necesario recordar que la educación es un proceso que nunca se da por concluido y debe adaptarse a las etapas y circunstancias de la vida. Es por eso que se plantea la orientación a los adultos, pues se considera conveniente prevenir y remediar los problemas emocionales y escolares de los alumnos desde el mismo sitio donde se originan y acrecientan: la familia. La orientación familiar busca una intervención psicopedagógica en tres direcciones, la primera desea contribuir al establecimiento de relaciones con los padres, que faciliten la conexión entre escuela y familia; la segunda pretende implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de los hijos; y la tercera aspira a informar a los padres de todos aquellos asuntos que afecten la educación de sus hijos.

Cabe mencionar que las actividades que se sugieren para el cumplimiento de estas funciones se refieren tanto a entrevistas individuales como a reuniones informativas o formativas con grupos de padres, involucramiento de los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de los hijos, y potenciación de la relación escuela-familia. Una forma de integrar a los padres en el proceso educativo de sus hijos ha sido la escuela para padres, cuyo origen y antecedentes se remontan a Londres, en el año 1693, con la obra de Locke titulada “De la

educación de los niños”, la cual ofrecía consejos a los padres de hijos de los servidores del rey, aunque en realidad, Locke siempre pensó en los niños de cualquier condición social (Hernández, 2003).

En Europa, específicamente en Francia, se fundó en 1928 la primera escuela de padres. Fue impulsada por Madame Vérine, quien promulgó nociones sobre la consolidación de principios antiguos de la autoridad paterna con los pensamientos de autonomía de las ideas del niño. La función principal era reunir a padres y educadores para comentar sus experiencias y hacer aportes sobre los valores familiares. La escuela de padres era de gran utilidad en ese entonces tanto para los padres como para los educadores, pues ambos participaban en el proceso formativo de los niños (citado en Zamora, 2004).

Por su parte, Carreras (2000) señala que la educación de los padres es un proceso intencional y planificado, en el que se intenta la superación de todos los miembros de la familia. En este proceso los padres son los principales responsables de establecer las condiciones necesarias para promover en el hogar un ambiente educativo en el que todos alcancen su madurez y plenitud. Este proceso implica:

1. Un proceso de continuidad, es decir, que se mantiene durante toda la vida de la familia.
2. Una intencionalidad, que se rige por una finalidad con principios y valores.
3. Una planificación, que cuenta con una serie de normas, reglas y procedimientos.
4. Una relación comunicativa, que es un proceso dinámico y cualitativamente humano que se da entre todos los miembros de la familia (citado en Hernández, 2003).

Así mismo, el Acta de Educación de 1981 de España subraya la necesidad de que los padres colaboren en el proceso de valoración y toma de decisiones.

Entendiendo dentro de la psicología educativa el término colaboración como las relaciones a largo plazo entre un psicólogo y los padres de niños cuya conducta o rendimiento da motivos de preocupación, durante las cuales los padres aprenden del psicólogo ciertas técnicas para aplicarlas a su propio hijo (Campion, 1987, p. 4).

La labor del psicólogo es orientar a los padres de hijos con y sin NEE, asesorarlos en temáticas concernientes y proporcionarles herramientas que les permitan propiciar una dinámica familiar más sana de acuerdo a lo que cada uno necesite.

La importancia de saber los antecedentes de la escuela para padres radica en conocer los medios que ha utilizado la escuela para que éstos colaboren. De cualquier manera sea cual sea el origen y la definición de escuela para padres da pie para saber que es necesario que el psicólogo educativo intervenga, no sólo en el contexto escolar con los maestros y los alumnos, sino también en la orientación a los padres de familia sobre diversos temas que inquietan a una población, son ellos los que hacen sugerencias a partir de la problemática de su entorno como padres de hijos con necesidades, como pareja y como sujetos de cambio.

Así, los profesionales de la educación tienen la finalidad de concientizar a los padres de familia que es necesaria la información sobre temas que los puedan apoyar en la difícil tarea de ser padres, ofrecerles otras opciones de manera que puedan sentirse que no están solos y hacerles saber que existen especialistas interesados en promover y desarrollar las habilidades necesarias para afrontar los cambios de este siglo, por medio de la escuela para padres, la cual Crianza (1999) la define como “un espacio para el trabajo sistemático, de reflexión y aprendizaje sobre los aspectos psicológicos y sociales del desarrollo humano, la familia y el niño” (citado en Hernández, 2003, p. 13).

Por su parte Linares (1992) la define como “un espacio de crecimiento personal y como una oportunidad de comprender el proceso de desarrollo humano en general y de los niños en general” (citado por Hernández, p. 14). En esta definición la labor de los padres es la de conocer los procesos de desarrollo por los que pasan sus hijos para poder entender sus conductas y comportamientos. López (2004) menciona que “la escuela para padres puede ser el espacio en el que la escuela se conecte con la sociedad y en que la familia se conecte con la escuela y la sociedad. El

triángulo educativo: el quehacer común de la familia y escuela ante los retos y propuestas del ambiente” (p. 4).

Es esto precisamente lo que busca este trabajo, vincular la familia - escuela sin dejar de lado los aspectos sociales, psicológicos y emocionales, que son los que constituyen a cualquier persona, sin olvidar que en cada contexto se desarrollan y cumplen funciones distintas, aunque no disociadas la una de la otra. A partir de esto se podría deducir que la escuela para padres surge de la observación de las necesidades que demanda una población que comparte un espacio de retroalimentación, de diálogo y de escucha, que favorece al ánimo de lucha por constituir y salvaguardar los valores que deben prevalecer en la base familiar. Son el interés y la participación los que permiten avanzar de manera eficaz en este trabajo.

Lo importante de la escuela para padres, según López (2004) “es favorecer una acción que aporte medios preventivos y curativos de alteraciones en la estructura familiar, sea por cuestiones sociales, económicas, políticas, culturales, emocionales o psicológicas, que causen lastimaduras en todos y cada uno de los miembros que la integran” (p. 7). Ya que la función de la escuela para padres no es la de formar e informar solamente, sino que con lo aprendido se puedan tomar decisiones asertivas que ayuden a prevenir posibles problemas y solucionen los ya manifestados.

Es primordial aclarar que, como dice Zamora (2004), el concepto de escuela para padres se refiere a lo que es la orientación familiar en su primer nivel. Según indica “la escuela para padres es un instrumento del nivel educativo de la orientación familiar con el cual se pretende preparar a los padres para su función educadora y para que puedan solucionar problemas de índole familiar” (p. 38). Cada familia es diferente, cada situación es única y especial, aunque los hechos se parezcan no hay antídoto que cure dos males, pero sí se puede reflexionar sobre los problemas de los demás, no en afán de crítica, más bien de aprendizaje.

En México, la escuela para padres tiene su marco legal que la constituye dentro de la Ley General de Educación, la cual establece en su artículo 32, fracción IX, que las autoridades educativas deberán efectuar “programas dirigidos a los padres de familia, que les permitan dar mejor atención a sus hijos” (Ley General de Educación, 1993). A partir de esto han surgido programas como las escuelas para padres de la Secretaría de Educación Pública que tienen como línea de acción orientar a los padres para mejorar su vida familiar, escuela para padres de las delegaciones, formación de padres del Centro de Desarrollo Integral para la familia, Guía de padres, propuesta implementada por la Fundación Vamos México.

Estos programas subrayan la importancia que tiene la familia en el proceso social, escolar, de desarrollo físico y psicológico de los niños. Para formarlos sanamente en todos estos aspectos se tiene que educar a la familia y principalmente a las cabezas que la conforman: los padres. Por lo tanto, no sólo se tiene que orientar a los padres, sino que también tiene que considerarse como una ayuda personal y de cambio en la forma de ser. La información que se proporciona, no tiene una finalidad cultural e intelectual, sino que se trata de modificar el comportamiento de los padres, cambiando sus ideas acerca del niño, sus necesidades, posibilidades y etapas de desarrollo.

Con esto se intenta que los padres adquieran una actitud más comprensiva, para integrarse al proceso educativo de sus hijos con la finalidad que logren un mayor acercamiento hacia ellos. Con el objetivo de integrar a los padres en el proceso de aprendizaje, se han hecho programas de intervención en donde se trabaja con los padres de familia específicamente. Esto se ha hecho desde diferentes posturas teórico-metodológicas. Por mencionar algunas, están la sociológica, la socio-etnometodológica, la psico-sociológica, la pedagogía familiar y la psicología comunitaria.

Al igual que métodos, hay un sinnúmero de modelos de programas que buscan reconciliar la escuela y la familia. Existen de formación general y participación de padres, servicios dirigidos al desarrollo de capacidades infantiles y de

competencias educativas de las familias, padres primerizos, de cómo mejorar las relaciones familia-escuela, formación de aptitudes educativas, prevención de problemas, asesoramiento y rehabilitación, educación especial y apoyo social para los padres. También se puede encontrar una gran variedad de formatos, están los programas colectivos, visitas a domicilio, participación en clase y de asesoramiento a padres (Vila, 1998).

Los modelos de intervención familiar se crean en función no sólo de las necesidades que presentan los niños, sino de las que requieren los padres. Por lo tanto antes de iniciarse una intervención familiar se requiere de una evaluación a los padres que permita entender y comprender la dinámica y estructura familiar. Esto servirá para ubicar el grado o nivel de intervención. Cuando se trata de padres de hijos con NE es importante ayudar y orientar a las familias proporcionándoles actividades adecuadas a sus propias necesidades y características.

Dentro de los programas de formación e intervención con padres se encuentra la formación o escuela de padres que relaciona la escuela y la familia. Una primera etapa de esta intervención es favorecer las relaciones de cooperación entre docentes y padres puesto que criar a un hijo es: asegurar su protección, favorecer su desarrollo emocional, su aprendizaje, su descubrimiento del entorno y prepararle para su integración social (Aguilar, 2002).

La modalidad de escuela para padres se ha difundido de manera considerable porque, como se mencionó anteriormente, diversos estudios constataron la relevancia que tiene la familia en los problemas psicoeducativos de los niños. Además, crea un espacio de crecimiento personal y genera una oportunidad de comprender el proceso del desarrollo humano en general y de los niños en particular, en donde se adquieren habilidades específicas ligadas con la crianza y la educación de los infantes. También permite discutir problemas concretos de disciplina y de aprendizaje (Linares, 1992, citado por Hernández, 2003).

La finalidad de los programas es mejorar las condiciones de vida, la salud y la nutrición de la población en general. Esto favorece de cierta manera a los niños en algunos aspectos; sin embargo, se dejan de lado otros como la promoción del desarrollo psicoafectivo y cognitivo. Es aquí donde se pierde la promoción del desarrollo integral del niño. Por tal motivo es necesario considerar estos puntos faltantes, no con el fin de crítica, sino para resolver dichas carencias.

La intervención educativa para ser eficaz deberá ser de manera integral desde un enfoque multiprofesional (terapeutas de lenguaje, neurólogos, psiquiatras, psicólogos). Para que esta intervención dé buenos resultados, no sólo se debe intervenir con el niño, sino también con los padres de familia. Son ellos los que cumplen la función de proporcionar las condiciones óptimas para el desarrollo bio-psico-social del niño, son los primeros que empiezan con la educación de éste. Por tales motivos es necesario proveerlos de una sólida formación para que puedan realizarse como personas y, a su vez sepan apoyar convenientemente a sus hijos, en especial a aquellos con NEE.

Ahora bien, si se parte de la idea que son los padres los que moldean el comportamiento de los niños, ya sea con refuerzos o castigos, es de vital importancia primero modificar las conductas no viables de éstos. Cabe mencionar que los programas de formación a padres no excluyen a aquellos cuyos hijos no presentan ninguna dificultad en el aprendizaje. Cuando conviven en un grupo los padres de los niños “regulares” y los padres de niños con NEE, ambos se benefician, pues se dan cuenta de que en muchos aspectos sus hijos son muy parecidos entre sí (aunque en otros sean diferentes). Esto da pauta a que los padres les dediquen más tiempo y más atención a los niños en general y se percaten que tienen otras habilidades distintas de los demás que, tal vez, ellos mismos no conocían (Frola, 2004).

Además no sólo es necesario capacitar a los padres con hijos con NEE, sino también a los que no los tienen, para crear un ambiente de igualdad y respeto en

todos los ámbitos donde se desarrolle el niño. También la escuela debe tomar en cuenta que a mayores recursos educativos para atender estas necesidades, mayores serán las posibilidades de que una necesidad, ya sea educativa o especial, disminuya. Dentro de los recursos educativos se incluye ampliar el material didáctico, la supresión de barreras arquitectónicas y la adecuación de los edificios, además de la preparación y competencia profesional de los profesores; capacidad de elaboración de un proyecto educativo, de realizar adaptaciones curriculares y de adecuar el sistema de evaluación; apoyo psicopedagógico y de materiales adaptados.

La escuela para padres tiene entre sus objetivos comprender y transformar las conductas de los padres en el desarrollo de la personalidad de sus hijos, además de aspirar a una formación psicopedagógica que apoye el desarrollo del niño (González, 1999). Estos objetivos tendrían que ser comunes para todos los programas que se rigen bajo esta modalidad, pero la realidad es que la intervención se hace en función de las necesidades que la comunidad presenta.

Tal es el caso de los programas del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el de la SEP y el de las Delegaciones del Distrito Federal. El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, a través de la promoción y desarrollo social, lleva a cabo el programa de orientación e integración familiar, el cual se encuentra dirigido a los jóvenes, parejas, a los padres solteros y los padres de familia que habitan las zonas marginadas del Distrito Federal.

Su objetivo general es apoyar el desarrollo integral de la familia, mediante acciones educativas que permitan sensibilizar a los padres de familia acerca del compromiso y las responsabilidades que han adquirido como pareja en el cuidado y crianza de sus hijos. Entre sus objetivos particulares se encuentran informar y orientar a los padres de familia sobre aspectos relacionados con la sexualidad humana, a fin de propiciar una actitud positiva y responsable en beneficio de la pareja, la familia y,

por ende, de la comunidad. También se propone informar y orientar a los padres sobre los factores internos que intervienen en la dinámica familiar.

El programa se imparte mediante una serie de pláticas enfocadas a propiciar el fortalecimiento del núcleo familiar. Cada plática es aproximadamente de 75 minutos. La duración y temática general varían según las necesidades de la población. El curso es impartido por personal especializado. Entre los temas se encuentran la familia y su problemática, respuesta sexual humana, desarrollo infantil y adolescente, alcoholismo y fármaco-dependencia, entre otros (Programa de Orientación e Integración Familiar, 1990)

La Unidad Coordinadora de Atención a Padres de Familia, organismo dependiente de la SEP, ha desarrollado un programa denominado Escuela para Padres, cuyo objetivo es proporcionar una guía de conocimientos básicos sobre temas médicos, psicológicos y sociales necesarios para la vida familiar. Se imparten ocho conferencias en total, dos cada semana con una duración de 2 horas cada una. Al finalizar, una sesión es dedicada a la aclaración de dudas. El grupo se forma por cincuenta personas máximo y el curso es impartido por médicos y psicólogos de manera gratuita. Dentro del contenido se encuentran temas como la edad adulta y sus crisis, la familia actual, sexualidad, orientación y educación, problemas de aprendizaje y conductas en niños y adolescentes.

La delegación Tlalpan, que es a donde pertenece la escuela primaria en la que se aplicó esta investigación, se ha dado a la tarea de crear un programa de Escuela para padres (2005). Éste tiene como objetivo estimular el desarrollo de los hijos a través del apoyo a los padres de familia. Dicho programa tiene como objetivos específicos:

1. Informar, asesorar y orientar sobre el desarrollo, el aprendizaje y la socialización del niño.
2. Estimular la participación y aptitudes específicas sobre el aprendizaje infantil y el control del comportamiento.

3. Prevenir problemas en el desarrollo del niño o en las relaciones familiares.
4. Ofrecer asesoramiento y rehabilitación a las familias que presenten problemas en el desarrollo de sus hijos o en las relaciones familiares.
5. Proporcionar apoyos sociales a la comunidad.
6. Estimular y apoyar las iniciativas especiales promovidas por las madres y padres de familia.
7. Promover espacios de reflexión que permitan mejorar la comunicación familiar, con el objetivo de tener una convivencia más sana física, emocional y espiritualmente.
8. Crear espacios donde el clima de autonomía, respeto, tolerancia, justicia, libertad y armonía, sean la prioridad.
9. Generar en la comunidad actitudes de colaboración para que sean autogestivas.

La estructura del programa se divide en 5 ejes temáticos:

1. Desarrollo socio afectivo.
2. Educación sexual.
3. Violencia en la familia.
4. Prevención de adicciones.
5. Educación y uso de los medios de comunicación.

Se apoya en un enfoque centrado en la persona y en una metodología de discusión participativa, la intervención se hace a través de libros hechos para el programa y que llevan por título “Los libros de mamá y papá”. Su contenido es: el amor en la familia, la sexualidad de nuestros hijos, violencia en la familia, cuidado con las adicciones y cómo leer mejor en voz alta. La duración del programa es de 16 sesiones de dos horas semanales, cuatro sesiones por libro.

Para seleccionar la población se invita a toda la comunidad de padres de familia a través de folletos y carteles pegados en la escuela (Programa escuela para padres, 2005). Cabe mencionar que el contenido de su bibliografía no cubre con todos los

objetivos planteados, puesto que sus libros enfatizan especialmente el área socio-afectiva y dejan de lado la participación en las actividades escolares.

Se deja ver que dichos programas no están cumpliendo el objetivo de integrar a los padres a las actividades escolares. No se ha logrado captar la atención y el interés de esta población. Es necesario, como ya se había expuesto, que los programas tengan una buena planificación, que sea flexible ante cualquier cambio que ocurra dentro del proceso y, sobre todo, que vayan de acuerdo a las necesidades de los padres de familia. En estos programas se han podido constatar algunos problemas que algunos autores han investigado, tal es el caso de Aguilar (2002), quien menciona que los proyectos de formación con padres han sido objeto de fuertes discusiones por tres razones:

1. Se desconocen los procesos y modalidades eficaces de intervención intrafamiliar y esto constituye una primera limitación.
2. Ausencia de justificación teórica, pues aunque se describen prácticas sociales con los padres, no hay ninguna obra teórica que respalde con precisión el trabajo en una acción educativa.
3. La ignorancia de eventuales repercusiones, se cuestiona si la intervención no corre el riesgo de complicar más que mejorar la situación.

En Estados Unidos, se lleva casi treinta años trabajando en la creación de distintos programas. Kellagham (1993, citado en Lacasa, 1997) se ocupa de tres tipos:

1. Próximos
 - Los padres y madres participan en la enseñanza de la escuela colaborando con la educadora.
 - Las madres y los padres participan en actividades de aprendizaje en el hogar. Las tareas son similares a las que se analizan en la escuela.
2. Intermedios
 - Comunicación familia-escuela a través de reuniones, notas, etc.

- Asistencia a la escuela en actividades no instruccionales.
- Asistencia a talleres para discutir la política de la escuela.
- Relaciones con el profesor.

3.Distantes

- Apoyos a la salud y bienestar de los niños.
- Aportaciones a la dirección de la escuela.
- Asistencia a programas de educación para padres y madres.
- Contactos con los recursos de la comunidad.

La formación de padres puede estar expuesta a un sinnúmero de indagaciones, pero en todo este recorrido se ha puntualizado sobre la enorme importancia que tiene la formación de éstos por la función socializadora, afectiva, protectora, etc., que todo ser humano necesita para vivir sana e integralmente. Dentro de la educación infantil la orientación a padres está dirigida como etapa preventiva y compensatoria en dos sentidos: evita que se generen tempranamente dificultades de aprendizaje en los alumnos, sobre todo en aquellos con determinadas condiciones de riesgo de carácter personal, familiar o social; y proporciona la atención necesaria a aquellos alumnos que ya presentan problemas y trastornos de desarrollo, para que no se intensifiquen (Aguilar, 2002).

Desde esta perspectiva Aguilar (2002) menciona que para prevenir los problemas y dificultades de los niños con NEE, en educación infantil se tienen que concretar objetivos de intervención en tres aspectos: medio físico y social, desarrollo emocional y socio-afectivo, lenguaje y comunicación. Todo esto debe estar en función de proporcionar una adecuada orientación y asesoría a los padres.

En resumen, la postura aquí tomada parte de un análisis de la realidad del niño, sus características personales y ambientales, en general de los factores que le afectan y el contexto sociofamiliar. Se asume que los programas de orientación a padres deberían ir encaminados a informarles sobre las NE y el desarrollo de sus

hijos. Los roles de los profesionales deberían ser de trabajo directo, actuando como enlace entre la familia y la escuela o entidad. El profesional tendría que responsabilizarse de mantener registros de las evaluaciones y pruebas de los progresos de los alumnos.

Las principales tareas de los padres dentro de estos programas consisten en comprender sus propias actitudes y sentimientos respecto a sus hijos y, sobre todo, están relacionadas con ayudarles a ser más competentes. Por tal motivo, es necesario solicitar la participación de los padres de familia para que acompañen a sus hijos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Amaya (s/f) menciona que la buena comunicación entre padres y profesores genera una formación integral del alumno, eleva su nivel de rendimiento, desarrolla actitudes y comportamientos positivos que motivan a su persona, así como pueden controlar y prevenir el fracaso escolar.

Las actividades escolares como mediadoras de la participación

Se habla de actividades escolares como todas las tareas que realiza el alumno dentro y fuera del aula, desde la que deja el profesor para trabajar en casa hasta las visitas a lugares culturales que refuerzan un tema visto en clase. Las actividades escolares juegan un papel muy importante en el proceso educativo del niño, le ayudan a desarrollar diferentes habilidades que le serán de gran utilidad no sólo en los niveles escolares posteriores, sino para insertarse libre y plenamente en la dinámica que se ejerce en la sociedad, así como despertar su interés por seguir estudiando.

Se pretende que las actividades escolares sirvan como canal de comunicación entre la escuela y la familia, que logren en los niños un rendimiento escolar y en los padres una participación más activa. Entre las definiciones de lo que son las tareas escolares, Coll (1992) señala que son:

Un conjunto coherente de actividades (pasos, operaciones o elementos comportamentales) que conducen a un resultado final observable y medible. En la realización de una tarea se da siempre una secuencia en las ejecuciones; aunque en algunos puntos de la secuencia pueden existir varias alternativas posibles. Aprender una tarea supone dominar la secuencia de ejecuciones (p. 67).

Román y Díez (1999) entienden por tarea “un conjunto de actividades orientadas al desarrollo de una destreza que a su vez desarrolla una capacidad y orientadas al desarrollo de una actitud que, a su vez, desarrolla un valor” (p. 28). De la misma manera el solicitar una tarea particular al alumno, le dificulta o le facilita un tipo de proceso de aprendizaje determinado, por lo tanto también es una forma de evaluar el dominio de los contenidos vistos en clase, ya sea para seguir adelante o para regresar a reforzar hasta que el alumno adquiera la competencia. Para tal fin la tarea escolar no sólo se presenta en clase, sino que se prolonga fuera del ámbito escolar, es decir, utiliza recursos extraescolares como asistir a las bibliotecas, ver alguna película, visitar museos, obras de teatro, etc. Es en esta parte donde familia y escuela se involucran con un fin común: el aprendizaje del alumno tanto de contenidos, como de hábitos y desarrollo de destrezas y habilidades necesarias para enfrentarse al mundo y adquirir autonomía.

La participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos se entiende bajo dos perspectivas. Una es la cooperación con la escuela en cuanto a reparación y aseo del inmueble y ayuda en la administración de ésta a través de la mesa cooperativa que se lleva a cargo por la asociación de padres de familia. La otra se refiere a las actividades que repercuten en el proceso de aprendizaje del niño, las cuales serían apoyo en la preparación de los exámenes, revisión y corrección de cuadernos, refuerzo en los temas que se ven en clase, atención a las notas y citas del profesor, etc.

Parcense (1997) menciona que las actividades son lo mismo que las tareas y son el aspecto central de la dinámica de trabajo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éstas pueden ser ejercicios escritos, videos, lecturas, etc. Las tareas responden a determinados objetivos y se utilizan para el aprendizaje de contenidos

específicos, para tal fin se deben incluir actividades de memorización y/o ejercitación comprensiva hasta llegar a crear hábitos y procesos de automatización.

Las definiciones de Román y Díez (1999) y Parcense (1997) se complementan, y se puede deducir que las tareas son planeadas por la institución, llevan un proceso de acuerdo a la edad y etapa en que se encuentra el alumno, persiguen un objetivo: desarrollar actitudes, destrezas y habilidades en los niños. Para que se logre tienen que estar orientadas a la práctica y tener como meta la consecución de competencias. Las competencias se definen, según la SEP, como el conjunto de habilidades, destrezas, actitudes, valores, conocimientos y estrategias que unidos ayudan a encontrar la solución, en forma flexible y autónoma, a los problemas que se enfrentan en la vida cotidiana (Competencias para la educación primaria en el Distrito Federal, 2004).

Las competencias están formadas por la unión de:

1. Conocimientos y conceptos.- Implican la representación interna acerca de la realidad.
2. Intuiciones y percepciones.- Son las formas empíricas de explicarse el mundo.
3. Saberes y creencias.- Simbolizan construcciones sociales que se relacionan con las diversas culturas.
4. Habilidades y destrezas.- Se refieren a saber hacer, a la ejecución práctica y al perfeccionamiento de la misma.
5. Estrategias y procedimientos.- Integran los pasos y secuencias en que se resuelven los problemas, para utilizarlos en nuevas circunstancias.
6. Actitudes y valores.- Denotan la disposición de ánimo ante personas y circunstancias.

Para facilitar la tarea educativa se reorganizaron las asignaturas del Plan y Programas en ejes curriculares, los cuales son:

- Comprensión del medio natural, social y cultural. Permite que los alumnos desarrollen estrategias para conocer, valorar y vincularse consigo mismos, con la naturaleza y la sociedad. Contiene las asignaturas de Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Educación Física.
- Comunicación. Promueve la expresión de manera escrita, oral y kinestésica. Contiene las asignaturas de Español y de Educación Artística.
- Lógica Matemática. Permite realizar cálculos y relacionar datos para resolver problemas utilizando números, favorece la construcción de las nociones y representaciones espaciales. Se refiere a la asignatura de Matemáticas. Para Aldana y Abdón (1999) los procesos generales que se desarrollan a través de este eje son el razonamiento, la modelación, el planteamiento y solución de problemas y la comunicación.
- Actitudes y valores para la convivencia. Desarrolla la autoestima y la convivencia y respeto con el entorno social. Asignatura de Educación cívica.
- Aprender a aprender. Aquí los alumnos aprenden a organizar su pensamiento, desarrollar la conciencia de lo que hacen, autoevalúan sus aprendizajes e identifican cómo y qué aprenden, para seguir construyendo nuevos conocimientos.

De esta manera las tareas escolares están divididas de acuerdo a los cinco ejes arriba descritos y en cada uno hay competencias específicas, de tal manera que dichas actividades se encaminan a desarrollar capacidades en los alumnos y están organizadas de acuerdo a las materias que abarca cada eje curricular y a la competencia que se quiere desarrollar. Así, las tareas o actividades escolares son una oportunidad para que el alumno ponga en práctica y refuerce lo aprendido teóricamente.

La familia: tipos y estilos como factores de influencia

La familia no es la única responsable en la educación de los hijos. No se trata de un problema terminológico, sino conceptual, que prescribe una forma de actuar. Es necesario replantearse qué es la familia para llegar a la comprensión de su participación en la vida escolar. La familia es una institución basada en alianzas, que acoge y contacta con el entorno, e indudablemente son los padres quienes dentro del complejo sistema familiar ostentan la responsabilidad de cobijar, cuidar y desarrollar las funciones de socialización y educación del niño entendido como un sujeto activo dentro de un contexto (Coronado y Gómez, 2007).

Algunos padres crean, estructuran y modelan sus familias según su manera de concebir las relaciones, diferentes de su impacto en el desarrollo de las nuevas generaciones. En el acto de ser padres también aprenden y modifican corrigiendo o enriqueciendo su accionar y adquiriendo nuevas perspectivas y habilidades. Ante estos cambios, puede que aparezca la salud familiar. Como dirían Coronado y Gómez (2007) “una familia sana trasciende al sujeto en particular y es la forma en que afronta como grupo las dificultades, desafíos y conflictos que surgen de las vicisitudes” (p. 9).

Queda claro que no siempre detrás de un niño escolarizado hay padres comprometidos para cuidar y hacerse cargo, que ofrezcan orientaciones, oportunidades y escenarios para el desarrollo. Ellos en ocasiones están ausentes, tanto física como psicológicamente y los niños son asistidos por otras personas como abuelos, tíos e inclusive hermanos. La modificación de uno de éstos como miembros de la familia repercute en los demás. Las crisis y conflictos afectan a todas las familias, pero son precisamente las estrategias puestas en juego para afrontarlos y resolverlos las que definen su salud (Coronado y Gómez, 2007).

La familia sana puede entenderse como aquella que satisface en el niño las necesidades biológicas -alimentación, higiene, cuidado personal, pautas de

prevención de riesgos; necesidades afectivas -favorece la identidad personal, escolar y social y el desarrollo de una personalidad sana y armónica-; propicia el desenvolvimiento cognitivo -estimula las capacidades de realización, fomenta y experimenta nuevas formas de trabajo y soluciona sin miedo los problemas-; y alienta el crecimiento social del individuo -elección y toma de decisiones, regulación de conductas, establecimiento de límites, promoción de valores como el respeto, solidaridad y tolerancia- (Aguilar, 2007).

Para que los padres cumplan o no estas funciones se debe tomar en cuenta que éstos pertenecen a un modelo familiar distinto, en donde los roles a desempeñar también lo son. Los estilos de interacción varían de acuerdo a la estructura familiar y el tipo de relación dentro de la misma cambia. Es por eso que para explicar el proceso educativo por el que está pasando el niño es necesario analizar todo su contexto familiar y ver qué tan rico es en estímulos. Para empezar se verá que “no hay una familia modelo, sino modelos de familias”, que se comportan según la cultura que predomina en un contexto político, económico y social. Y que moldean sus esquemas de acuerdo a la educación que las generaciones fueron adoptando y adaptando (Coloma, 1990, citado en Gervilla, et. al, 2003).

Los tipos de familias que predominan en México son:

- Familia nuclear: formada por el matrimonio y sus descendientes, en donde uno o ambos padres aportan económicamente para la satisfacción de necesidades.
- Familias reorganizadas: son aquellos en que los cónyuges provienen de relaciones anteriores y que, al contraer nuevos enlaces, integran a los hijos concebidos en matrimonios anteriores con los engendrados por ellos.
- Familias monoparentales: están integradas por los hijos y el padre o la madre, la ausencia de uno de ellos puede ser por divorcio, separación de éstos por situaciones laborales o viudez.
- Familia extensa: integrada por varias familias consanguíneas que comparten un mismo espacio (Hebert, 1999).

Las relaciones que se forjan dentro de las estructuras familiares se dan en tres sentidos. Las relaciones horizontales, que fijan la atención en la relación entre la pareja, llamada conyugalidad y la relación entre los hermanos, conocida como fraternidad. Las relaciones verticales, es decir las relaciones entre los hijos y los padres. Y las relaciones periféricas, que se componen de las relaciones intergeneracionales (los abuelos, tíos, primos y amigos). Este último tipo de relaciones cada vez son más frecuentes verlas en las familias, ya sea porque los cónyuges se vayan a vivir con los padres de alguno de ellos, donde puede estar incorporada la familia de algún otro hermano, o porque después de una situación de separación regresen a la casa materna con sus hijos (Gervilla, et. al, 2003).

Dentro de las familias existen formas de crianza que determinan la dinámica familiar y que conforman los llamados estilos parentales, que se caracterizan por:

Estilo autoritario. Predomina la existencia de abundantes normas y la exigencia de una obediencia estricta. Manifiesta altos niveles de control y poca comunicación y de afecto explícito. Utiliza frecuentemente el castigo. Las repercusiones de este estilo son: falta de autonomía personal y creatividad, bajo nivel de competencia social y baja autoestima.

Estilo democrático. Dirige las actividades de modo racional y orientado al problema. Tiene altos niveles de comunicación y afecto. Tiende a establecer reglas claras y recurre en caso necesario a mandatos y castigos apoyados en el razonamiento. Estas pautas de estilo en los padres engendran hijos con alto nivel de autoestima y autocontrol, confiados, seguros, persistentes en las tareas, son hábiles e interactivos en las relaciones sociales e independientes.

Estilo permisivo. Se caracteriza por la ausencia de afecto y restricciones. Hay un bajo nivel en el control y exigencias, pero altos en comunicación y afecto. Acepta las conductas impulsivas y usa poco el castigo. Este estilo genera en los niños

poco control de sus impulsos, dificultad al asumir responsabilidades, inmadurez y niveles bajos de autoestima.

Estilo indiferente. Los padres que ejercen este estilo dan al niño tan poco como se les exige, tienen niveles bajos de control, de exigencias y de comunicación y afecto, lo cual genera conductas delictivas en los niños, quienes suelen ser infelices y desarraigados (Buendía, 1999).

Pedagogía familiar: un enfoque interdisciplinario

El problema contextualizado anteriormente será abordado desde la Pedagogía familiar, que es entendida “como la ciencia pedagógica de la educación familiar, o la parte de la pedagogía que se ocupa de ese aspecto de la educación que es la familia” (Quintana, 1993, p. 13).

A la Pedagogía familiar se le puede considerar como una disciplina relativamente joven, pues fue introducida en Europa en los años setenta por Bertrán Quera. Uno de sus padres fue Tusquets y algunos autores que han trabajado en torno a este tema han sido Scheneider, García Garrido y García Hoz. Este último, sistematizó a la Pedagogía en dos modos de razonamiento: el analítico, que aplica la Pedagogía general, y el sintético a la Pedagogía diferencial, que plantea así la teoría y práctica del saber pedagógico.

La Pedagogía familiar tiene sus antecedentes en la Pedagogía diferencial. Tras su evolución la Pedagogía, al igual que otras ciencias, se ramifican en diversas disciplinas para atender las necesidades que demanda la sociedad. Una de esas ramificaciones es la Pedagogía familiar y surge después de haberse cuestionado que toda acción educativa ocurre en un marco ambiental en donde interviene la escuela, la familia y la sociedad (Aguilar, 2002).

Hay que recordar que si bien aún no se implementaba como ciencia a la Pedagogía familiar, en Francia ya se hablaba de una educación para padres desde 1693. Entre los logros que ha realizado la Pedagogía familiar está que se reconozca que es la familia el primer agente de socialización como grupo de interacción del niño. Esto dio lugar a estudios de enfoques teóricos psicológicos y sociológicos de los que surgió un tercero: el psicosociológico, que es la fusión de los dos primeros.

Dentro de este último enfoque muestra que algunos procesos interactivos de las familias actúan como facilitadores del desarrollo de las competencias en los niños, de modo que en estas familias los padres:

1. Animan a los niños a explorar y manipular su entorno.
2. Les hacen participar en sus conversaciones.
3. Realizan actividades cooperativamente.
4. Mantienen altas expectativas y aspiraciones educativas para sus hijos.
5. Les ayudan a llevar a cabo el trabajo escolar y los animan a que lo hagan correctamente por sí mismos (Aguilar, 2002).

La Pedagogía familiar al ver la diversidad de situaciones que viven las familias y sus necesidades ha distinguido tres campos de intervención social:

1. Programas de formación e intervención con padres.
2. Intervención en domicilio.
3. Suplencia familiar.

Posteriormente, Aynque y Dorning (1997, citados en Aguilar, 2002) amplían estos tres campos de la siguiente manera:

1. El estudio de los procesos educativos aplicados por los padres.
2. Las relaciones entre las diferentes instancias que participan en la educación de los niños.
3. La formación de padres y las intervenciones realizadas en beneficio de las familias para ayudarlas en el ejercicio de sus funciones educativas.

4. La formación de los agentes de intervención para cooperar con las familias.
5. Las intervenciones de suplencia familiar.
6. El análisis de las políticas sociales para las familias.

La Pedagogía familiar parte de una perspectiva científica, interdisciplinaria y pedagógica. Es científica porque estudia la educación en su contexto general y dicta normas de validez general y específica. Es interdisciplinaria porque se apoya de una serie de disciplinas que le permiten explicar un problema desde diferentes enfoques, entre ellos la sociología de la educación, la orientación educativa, la psicología del desarrollo y de la educación, la formación del profesorado, etc. Es pedagógica porque engendra nuevos conocimientos para mejorar y transformar las prácticas educativas.

Para concluir este apartado, basta decir que la responsabilidad de la escuela radica en hacer saber a los padres que tienen el derecho y el deber de participar en la educación de sus hijos, no como miembros receptivos y espectadores, sino como reales colaboradores en las actividades escolares.

Gervilla, et. al (2003) propone que:

Con esta participación directa e inmediata de los padres en la vida institucional, el niño pequeño se encuentra motivado y seguro; al niño le interesa más saciar su curiosidad natural exploratoria ante las cosas, cuando advierte la atención, la acogida y el interés de los padres a lo que hace, que cuando se ve distanciado y desasistido por ellos [...] La maduración pedagógica y humana que experimentan los padres con su participación en la vida escolar es el mejor cauce para alumbrar un ambiente educativo, coherente e ideal en la educación de los primeros años, sobre todo, de la vida del menor (pp. 102-103).

Con esta participación no sólo se verá beneficiado el niño, sino también la escuela y los padres, porque juntos abrirán caminos de comunicación que les permitirán educar humana y pedagógicamente en provecho de la sociedad.

MÉTODO

Objetivos

Objetivo general:

Describir cómo es la participación de los padres de familia en las actividades escolares de niños que han sido identificados con necesidades educativas especiales y niños que no las presentan.

Objetivos específicos:

1. Identificar por parte de la USAER cuáles son los niños de tercer año de primaria que presentan NEE.
2. Identificar por parte de la maestra regular tres niños sin NEE, cuyas características de edad, sexo, grado escolar y tipo de escuela, sean similares a las de los niños con NEE.
3. Conocer el contexto familiar, así como el grado de participación que tienen los padres en las actividades escolares de sus hijos.
4. Identificar prácticas y formas de participación de padres en las actividades escolares de sus hijos con y sin NEE.
5. Analizar y comparar los datos obtenidos por parte de los maestros y los padres para describir diferencias entre las formas de participación de los padres en niños con y sin NEE.

Tipo de estudio y características de la investigación

Fue una investigación cualitativa con un estudio instrumental de casos comparativos de tipo colectivo. El enfoque cualitativo según Ito y Vargas (2005) se refiere al “significado, conceptos, definiciones, características, metáforas, símbolos y descripciones de personas, comunidades, momentos históricos, etcétera”. En contraste, la investigación cuantitativa “requiere el contar y medir las cosas, es decir, cuánto hay de lo que estamos midiendo, para poder hacer las

interpretaciones de los resultados” (P.10). Es comparativo porque se refiere a contrastar estudio de casos individuales para llegar a resultados y conclusiones de mayor poder explicativo y de generalidad. Finalmente, es un estudio de casos de tipo colectivo, el cual se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general y en donde la importancia se centra en el estudio intensivo de varios casos (Stake, 1998). De esta manera, la presente investigación busca comparar parejas de estudios de caso, conformadas por un niño con NEE y un niño sin NEE, comparando la participación de los padres en las actividades escolares.

Variables de estudio

La definición de las variables de estudio se indica a continuación:

Participación de los padres en actividades escolares

Se utilizó la definición que planteó Franco (1989) sobre la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos: “tomar parte, colaborar con otras personas, unirse con otros que tienen inquietudes similares y formar un equipo para hacer algo o para alcanzar unas metas” (citado en Martín, 1996, p. 88). La participación que contempla esta investigación supone un trabajo de equipo entre padres, maestros y alumnos. Entre las actividades que conciernen a los padres están:

- Atender a las necesidades fundamentales del niño (biológicas, cognitivas y afectivas).
- Buscar orientación y apoyo sobre las diferentes dificultades que se presenten en la familia.
- Proporcionar los materiales básicos necesarios para que los alumnos apoyen su aprendizaje.
- Disponer del tiempo indispensable para cumplir con las actividades escolares demandadas por la escuela y por el niño.

Necesidades educativas especiales

Se retomó el concepto de Necesidades Educativas Especiales planteado en *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (2002):

Un niño con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (p. 14).

Participantes y criterios de selección de la muestra

- a) Se solicitó a la profesora de apoyo de la USAER que seleccionara al azar tres niños de tercer grado del mismo grupo cuyas NEE estuvieran asociadas a problemas de aprendizaje, los cuales fueron nombrados como niño con necesidades 1 (CN1), niño con necesidades 2 (CN2) y niño con necesidades 3 (CN3). El criterio de exclusión que se utilizó fue que las NEE no estuvieran asociadas con algún tipo de discapacidad. Los niños enviados fueron 2 hombres y una mujer, los tres de 9 años, ninguno ha repetido grado escolar, cuentan con el apoyo de la USAER, uno a partir del año escolar anterior, otro desde el primer año y el tercero empezó en el año lectivo de la investigación.
- b) Se solicitó al profesor regular de grupo que seleccionara tres niños sin NEE tomando en cuenta las características de los niños con NEE en cuanto a sexo y edad. Los cuales fueron nombrados como niño sin necesidades 1 (SN1), niño sin necesidades 2 (SN2) y niño sin necesidades 3 (SN3). Las condiciones fueron que estos niños resultaran sobresalientes en promedio al grupo y que ninguno hubiera repetido grado escolar.
- c) Se solicitó la asistencia de los padres. Acudieron dos madres y un padre de niños con NEE, de edades entre 29 y 35 años, y una madre y dos padres de niños sin NEE, cuyas edades están entre 32 y 42 años.

- d) También se requirió la participación de la maestra de apoyo de la USAER, quien cuenta con formación en psicología educativa.
- e) Colaboró la maestra regular titular del grupo con formación normalista.

Para incluir a los participantes en la investigación, se solicitó el consentimiento informado de los padres de familia. Para ello, se citó a los padres a nombre de la escuela, dentro del horario escolar, en un aula proporcionada por ésta. Antes de la aplicación del instrumento se les entregó una carta de consentimiento informado (ver anexo 1), dándoles a conocer el propósito de la investigación, con el objetivo de obtener su consentimiento y participación. Cabe mencionar que no todos los padres asistieron al primer citatorio. Después de no obtener respuesta a las citas subsecuentes, se tomó la decisión de entrevistarlos en la junta bimestral y en una actividad organizada por la escuela. La aplicación fue de manera individual.

Escenario

La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria oficial ubicada en la delegación Tlalpan, considerada como zona urbana ya que cuenta con los servicios de agua, luz, teléfono público y privado. En los alrededores se encuentran un mercado, una secundaria, un ciber café y un parque donde hay cancha de fútbol, básquetbol y juegos. La población pertenece al turno matutino, consta de 630 alumnos distribuidos en 6 grados y cuenta con el servicio de la USAER.

La USAER en dicha escuela brinda el servicio desde hace 4 años y está formada por dos psicólogas educativas, quienes son capacitadas tres veces al año con la finalidad de atender las necesidades de toda la población. Sólo en casos especiales se requiere la ayuda de otro especialista de la USAER de la zona. Esta USAER brinda apoyo a 5 escuelas.

La intervención con estos alumnos es a través de la elaboración de un perfil de grupo e individual hecho por la profesora de la USAER. Ella elabora un plan de trabajo semestral y anual para cada niño. La división de trabajo se hace de la siguiente manera: una maestra atiende a los alumnos de 1º a 3º y la otra de 4º a 6º. Se les saca del aula 1 hora, tres veces a la semana aproximadamente y se trabaja con ellos en un cuaderno especial. Además se realizan técnicas de sensibilización e integración grupal por medio de cuentos, canciones y juegos, también se organizan talleres para los padres de familia de la comunidad escolar. Posteriormente, se cita a los padres bimestralmente para informar de los avances de los niños.

Plan de investigación

Tabla 2. 1. Etapas del plan de investigación

Etapa	Instrumentos
<p>1. Identificación de los niños La USAER derivó a los niños identificados con NEE.</p>	Entrevista al profesor de apoyo de la USAER. (Basada en Álvarez y Soler, 1997).
<p>2. Información del profesor regular de grupo Se entrevistó al profesor regular de grupo para conocer las habilidades de los niños con y sin NEE, así como la percepción que tienen de la participación de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos.</p>	Entrevista al profesor de grupo. (Basada en Álvarez y Soler, 1997).
<p>3. Información de los padres de familia. Se obtuvo el consentimiento de los padres de familia para la participación en la investigación.</p>	Carta de consentimiento informado.
<p>Se aplicaron las entrevistas de contexto socio-familiar y participación de los padres.</p>	Entrevista sobre el contexto familiar y social. (Basada en Calvo y Martínez, 1997).
	Entrevista de participación para padres de familia.

Tabla 2. 1. Continuación...

Etapa	Instrumentos
<p>4. Análisis de datos Se analizaron los datos obtenidos del profesor de grupo, el profesor de apoyo de la USAER y los padres de familia.</p> <p>Se elaboró el análisis comparativo de niños con y sin NEE</p>	

Instrumentos

Los instrumentos que se aplicaron fueron: a) Una entrevista estructurada para el profesor de apoyo de la USAER y profesor regular de grupo; b) Una entrevista estructurada a los padres sobre el contexto familiar y social; y, c) Una entrevista estructurada sobre la participación de los padres.

a) Entrevista estructurada para el maestro de apoyo de la USAER y el profesor de grupo

La entrevista estructurada para el profesor de apoyo de la USAER y el profesor regular de grupo tuvo la finalidad de indagar sobre las dificultades y NEE que presentan los niños, así como sobre la participación de los padres en las actividades escolares. Cabe señalar que la profesora de apoyo de la USAER sólo contestó respecto a los niños con NEE y la profesora regular de grupo reveló información de ambos grupos de niños (con y sin NEE).

Este instrumento fue elaborado por Álvarez y Soler (1997), el cual constó de 92 preguntas divididas en 11 áreas, las cuales son atención y memoria, escritura, lectura, lenguaje, matemáticas, aspecto emocional, conducta en clase, participación grupal, actitud en clase, falta a la escuela y apariencia física.

Este instrumento fue piloteado con 12 maestros de educación primaria. Se encontró que la información que proporcionaba no era del todo adecuada para esta investigación, ya que las preguntas no daban las respuestas específicas necesarias para el estudio planteado. Las respuestas quedaban inconclusas, por lo que se tuvo que agregar 21 preguntas distribuidas en las áreas de participación de los padres, tareas, apoyos y expectativas. Su aplicación consistió en preguntar a la profesora de apoyo de la USAER y a la profesora regular de grupo cuáles eran las conductas que mejor describían al alumno. Se fueron marcando con una X en la columna del lado izquierdo y en preguntas concretas se complementaba con información adicional.

b) Entrevista estructurada para padres sobre el contexto familiar y social

La entrevista estructurada sobre el contexto familiar y social tiene tuvo la finalidad de conocer el contexto sociofamiliar en el que se desenvuelve el niño (ver anexo 3). Fue elaborada por Calvo y Martínez (1997). Constó de 42 preguntas distribuidas en 7 apartados, los cuales son estructura familiar, situación socioeconómica familiar, datos del entorno físico familiar, dinámica familiar general, reacción de la familia ante la deficiencia, otras conductas familiares que facilitan o dificultan el proceso educativo del niño y expectativas educativas.

El instrumento se piloteó con 15 padres de familia y se encontró que se tenían que hacer los siguientes cambios. Se corrigieron las instrucciones porque no eran claras. Se hizo una modificación en el contenido porque el instrumento estaba diseñado para NEE con discapacidad y la investigación no la contemplaba. Se cambió el nombre del apartado de reacción de la familia ante la deficiencia por reacción de la familia ante las NEE, se quitaron 8 preguntas y se dividió el apartado conductas familiares de participación en el proceso educativo del niño, acortando el instrumento a 28 ítems distribuidos en 8 apartados. Se hizo una validación ecológica, con modificaciones en el lenguaje utilizado ya que la versión original fue diseñada para la población española.

c) Entrevista estructurada de participación para padres de familia

La entrevista estructurada tuvo la finalidad de conocer y comparar el grado de participación de los padres de niños con y sin NEE en las actividades escolares (ver anexo 4). Constó de 22 preguntas divididas en 3 categorías las cuales son:

Participación del padre en las tareas escolares analizadas en función de 4 subcategorías, las cuales son: revisión de cuadernos (contiene las preguntas 7, 8 y 9); dificultades (incluye las preguntas 4, 10 y 1); apoyo en tareas (corresponden a las preguntas 5 y 6), y la última, reforzamiento (la miden las preguntas 1, 14, 15 y 16). Participación del padre con el profesor (incluye las preguntas 2, 3, 12 y 13). La participación del padre ante las NEE de su hijo (la contestan las preguntas 17, 18, 19, 20, 21 y 22).

Este instrumento fue elaborado propiamente para esta investigación y la validez se realizó mediante un piloteo a 10 madres de familia cuyos hijos asisten a una escuela primaria pública (no en la misma donde se realizó la investigación), con el propósito de tener una validez de contenido, ver que los ítems contestaran lo que se quería medir y fueran entendibles para la población, así como que el instrumento tuviera una extensión adecuada. Los cambios que se hicieron a partir del piloteo fueron: redacción y variación en la cantidad de preguntas.

RESULTADOS

Habilidades en los niños con y sin NEE identificadas por los profesores de grupo y de apoyo de la USAER

De acuerdo con los tres instrumentos aplicados se obtuvieron los siguientes resultados.

Profesora regular de grupo

El profesor regular de grupo señaló que en el área de atención y memoria, los niños que participaron en este estudio concluyen sus trabajos, retienen lo que aprenden y muestran interés por lo que les rodea. Sin embargo, cabe destacar que los niños sin NEE realizan sus trabajos más rápido, con una mejor calidad e inclusive pueden hacer tareas contra reloj, además que sus periodos de atención y concentración son más prolongados. Los niños con NEE concluyen lo que inician, pero necesitan de más tiempo para terminar y la calidad de sus trabajos es menor. El nivel de atención y concentración es de un periodo corto de tiempo, atienden varias cosas a la vez, olvidan llevar sus útiles y materiales para el trabajo; tienen dificultades para comprender y ejecutar instrucciones.

En cuanto a lectura, los niños sin NEE saben codificar fonemas, conocen el alfabeto, su lectura es fluida, saben predecir, tratan de anticiparse a los acontecimientos y hechos de la misma, comprenden todas las palabras, así como pueden dar una idea general de la lectura. A los niños con NEE se les dificulta la lectura, su fluidez es deficiente ya que repiten, omiten y sustituyen sílabas y palabras, se saltan renglones. Para comprender lo que leen es necesario que lo hagan más de una vez; en este último punto el profesor de la USAER concuerda con el profesor de grupo.

En el área de lenguaje los niños sin NEE no presentan tartamudez, ni tienen dificultad en la pronunciación de palabras, no omiten ni sustituyen fonemas, sus diálogos son más claros y coherentes. Los niños con NEE se muestran inhibidos para hablar, tienen dificultades para expresarse, en la pronunciación de palabras omiten y sustituyen fonemas, sus diálogos no son coherentes ni claros y presentan tartamudez.

Los niños sin NEE saben la secuencia de los números y conocen los signos matemáticos, no presentan dificultad en la resolución de la suma, resta, multiplicación y división. Los niños con NEE tienen dificultades en la multiplicación, división y en el dictado de números.

Los resultados en español de niños sin NEE muestran que sus trabajos escritos son legibles, su letra es uniforme y cuentan con la direccionalidad apropiada, realizan la segmentación de palabras correctamente y sus redacciones libres son claras y entendibles. Los niños con NEE, aunque saben escribir, se les dificulta esta práctica, omiten y/o sustituyen letras o sílabas, sus trazos no son legibles ni uniformes, aunque segmentan las palabras de manera adecuada, confunden las letras, no cuentan con la direccionalidad de la escritura y sus redacciones libres no se entienden, no tienen lógica ni coherencia.

Los niños sin NEE intercambian material y conocimientos con el resto del grupo, respetan normas de convivencia, no se aíslan de sus compañeros, son aceptados por el grupo, tienen amigos, no son desconsiderados ni egoístas con los demás, no tienen dificultades con el otro sexo y ayudan. Los niños con NEE presentan las mismas conductas que los niños sin NEE, pero tardan en integrarse al grupo e inducen al mal comportamiento de los demás. Los niños sin NEE presentan una buena actitud durante la clase, participan y preguntan sus dudas, hacen aportaciones personales, realizan sus deberes y asisten con agrado a la escuela. Los niños con NEE dentro de la clase tienen un periodo corto de atención, son lentos en la realización de los trabajos escolares, tienen bajo nivel de autoestima,

son desorganizados y desordenados. Emocionalmente los niños sin NEE no presentan impulsividad, agresividad, ansiedad, depresión, agotamiento, no son retraídos, ni excesivamente inquietos. Los niños con NEE son retraídos, ansiosos y se angustian con facilidad.

Los niños sin NEE no presentan conductas agresivas, hostiles, ni tristes de excesiva sensibilidad, no hacen ruidos desagradables, no protestan por todo, ni son desafiantes a la autoridad, tienen pocas dificultades en las materias en relación con los niños con NEE. Los niños con NEE se levantan sin permiso, hablan cuando no les corresponde, mienten, engañan y roban, molestan a todos y provocan a los demás, son pasivos y se encuentran nerviosos y tensos.

En general, la opinión que tiene el profesor regular acerca de los trabajos de alumnos sin NEE es que son buenos, tienen calidad y la expectativa que tiene de ellos es que son capaces de realizar cualquier actividad que se les indique. En relación a los trabajos realizados por niños con NEE la profesora regular de grupo los califica como regulares, comenta que no están bien hechos; en cuanto a las expectativas que tiene sobre estos niños menciona: “pasan el año con muchas deficiencias, son niños que ya no van a dar más y mejor pasarlos a que crezcan y molesten a los más pequeños” (*sic. profesor regular*).

Sin embargo, cabe aclarar que la percepción que tiene la profesora regular de grupo acerca de los niños que presentan NEE tiende a ser negativa. En el transcurso de la investigación se presentan algunas contradicciones entre los comentarios referidos por la profesora regular de grupo y la profesora de apoyo de la USAER. La profesora regular de grupo señala que los niños con NEE tartamudean al hablar y que su apariencia física se nota descuidada, opiniones contrarias a las que manifiesta la profesora de apoyo de la USAER. Se contrastaron los comentarios de ambas profesoras con una observación directa a los alumnos y se pudo ver que éstos asisten limpios a la escuela y no presentan tartamudez.

La percepción que tiene el profesor regular respecto a la participación de los padres es semejante en cuanto a que éstos están al pendiente de que sus hijos asistan regularmente a clases, cooperan y apoyan en las actividades escolares, muestran interés en el progreso de sus hijos, sin embargo, en la subcategoría de tareas y asistencia a citatorios del profesor se puede ver una gran diferencia, pues los padres que tienen hijos con NEE no están al pendiente de que sus hijos lleven las tareas y/o los materiales que solicita el profesor. En el caso de los padres que tienen hijos sin NEE, ellos sí verifican que lleven el material y las tareas que piden en la escuela, así mismo cuando el profesor solicita su asistencia, sí acuden. La asistencia de los padres de hijos con NEE es menor.

El profesor menciona que promueve la participación a través de la lectura, la elaboración del periódico mural, obras de teatro, que acudan a la actividad “un día con mi hijo”, que consiste en que los padres expongan en clase con su hijo un tema. Algunos padres no acuden a las actividades porque trabajan.

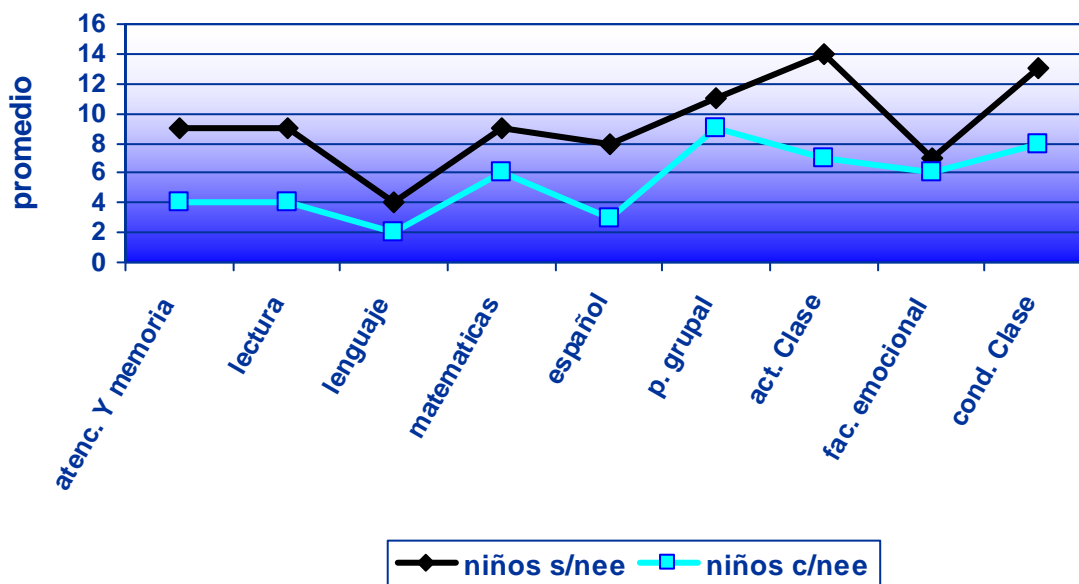


Figura 3. 1. Habilidades de los niños con y sin NEE identificadas por el profesor regular.

Se puede ver gráficamente la percepción que tiene la profesora regular de grupo de las habilidades desarrolladas de los niños con y sin NEE. Considera las habilidades de los niños con NEE por debajo del promedio de los niños sin NEE.

Profesora de apoyo de la USAER

El profesor de apoyo de la USAER mencionó, en cuanto a la conclusión de tareas, que son más lentos los niños con NEE. En el área de lectura los niños con NEE requieren de cuestionamientos para comprender lo que leen. El profesor de apoyo de la USAER difiere del profesor regular. Dice que los niños sí tienen dificultad para expresarse, pero en ningún caso hay tartamudez, ni omisión y/o sustitución de fonemas e inhibición para hablar. Menciona que sus diálogos tienen claridad y coherencia.

En el área de matemáticas, el profesor ha observado durante su trabajo que sí saben los números y es, en un caso, que un niño sólo sabe hasta el 700. No saben sumar, para resolver las sumas empiezan de izquierda a derecha y, por consiguiente, no saben restar, multiplicar ni dividir. En la materia de español, les cuesta trabajo escribir, se tardan ya que tienen que recordarles constantemente lo que van a escribir, repiten las sílabas, su escritura es legible en cuanto al trazo, aunque omiten y/o sustituyen letras o palabras y por lo general confunden la *g* con la *j*. Realizan la segmentación de palabras en dictado, pero no en escritura libre, sus redacciones son demasiado concretas.

La actitud que tienen en clase estos niños es que se esfuerzan para realizar las actividades escolares, pero les cuesta trabajo, no preguntan dudas, para acabar el trabajo personal requieren que se les llame la atención, no participan ni hacen aportaciones personales. En el factor emocional los niños son inquietos, no son agresivos, tampoco son ansiosos, deprimidos, tristes ni impulsivos. El Niño CN2 juega mucho, se le tiene que llamar la atención porque tiende a imitar. Durante la clase presentan conductas poco pasivas. En las conductas (mienten, engañan, roban, se encuentran pasivos y tensos) descritas por el profesor regular, el profesor de la USAER no está de acuerdo.

El profesor de la USAER comenta que los trabajos de los niños con NEE son regulares, pero si se les apoya tienen oportunidad de mejorarlos. Las expectativas que tiene de ellos es que pueden lograr mucho porque “son niños que no tienen grandes dificultades y espero lograr mucho con ellos, que superen su necesidad educativa especial” (*sic. profesor de la USAER*).

La percepción que tiene el profesor de la USAER respecto a la participación de los padres en las tareas escolares es que muestran interés, cooperan en las actividades y en el material que se les solicita, cuando se les cita no siempre acuden por motivos de salud o porque no reciben el citatorio.

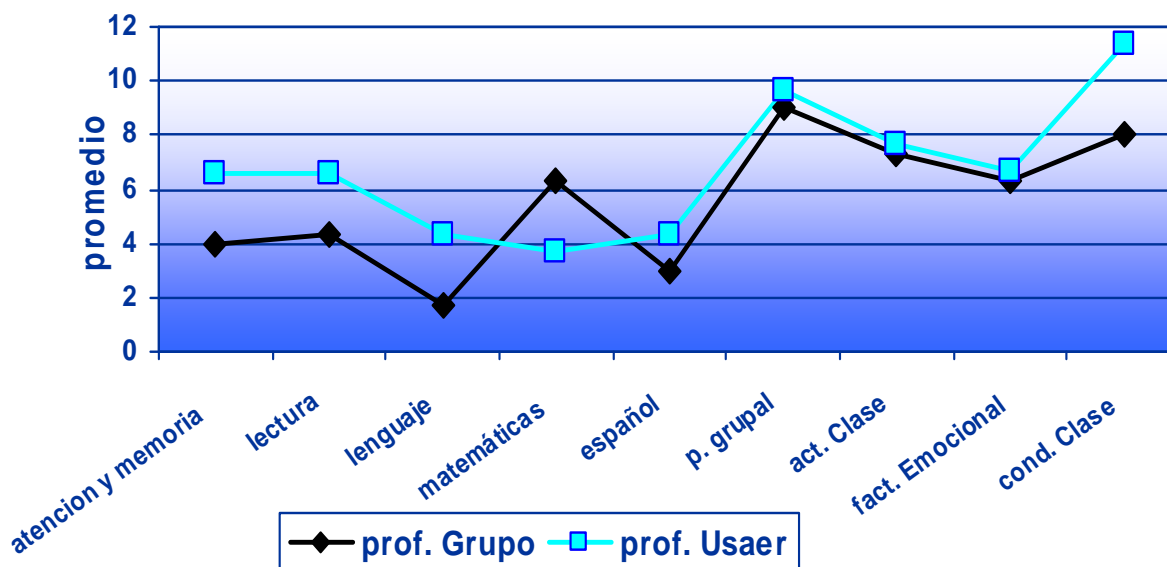


Figura 3. 2 Habilidades del niño con NEE identificadas por los profesores de grupo y de apoyo de la USAER.

En el gráfico se puede ver que la discrepancia es mínima en las áreas de español, participación grupal, actitud en clase y factor emocional; sin embargo, se observa una diferencia mayor en la percepción de áreas como atención y memoria, lenguaje, lectura, matemáticas. Esta diferencia se puede deber a que la maestra de apoyo de la USAER ha realizado evaluaciones específicas y tiene información más amplia sobre las habilidades reales de los niños. En el caso de la conducta en clase, la maestra de apoyo de la USAER tiene una percepción diferente, porque trabaja en pequeños grupos de 3 a 5 niños, en el aula de apoyo; a diferencia de la maestra regular de grupo, quien trabaja en un grupo de 37 niños, en el cual es más fácil que exista desorden y que ella identifique a algunos niños con más problemas para mantener la disciplina.

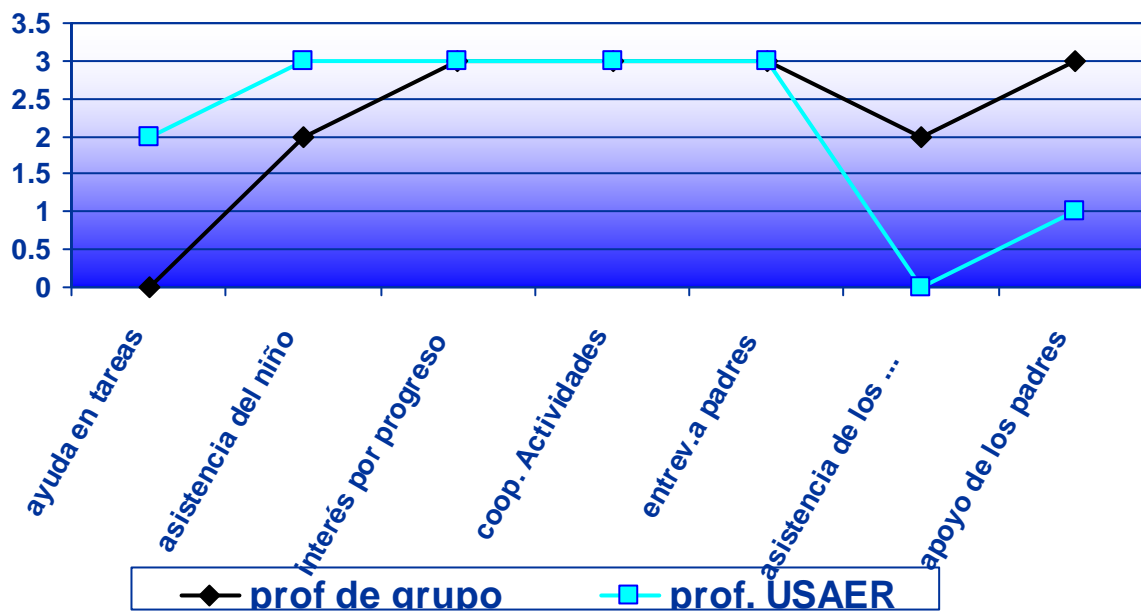


Figura 3. 3. Percepción de los profesores, regular de grupo y de apoyo de la USAER acerca de la participación de los padres de niños con NEE.

En el gráfico se puede apreciar que la profesora regular de grupo, en comparación con la profesora de apoyo de la USAER, nota menos participación de los padres de niños con NEE en ayuda en las tareas escolares y asistencia de los niños a la escuela y más participación en asistencia de los padres y apoyo en las actividades escolares.

Participación de los padres en las actividades escolares

Padres de niños sin NEE

Tanto el padre como la madre participan en las tareas escolares, revisando cuadernos, lo que generalmente encuentran son apuntes ordenados, completos y letra mal trazada o fuera del renglón y algunas dificultades en español y matemáticas. Ellos los apoyan investigando los temas, consultan libros especializados, repasan las lecciones y apuntes, además de que están al pendiente de que sus hijos corrijan las tareas en caso necesario.

Los padres comentan que una manera de motivarlos es estar al pendiente, ayudarlos cuando no entienden algo con la finalidad de que tengan un buen desarrollo educativo y profesional. También participan con el profesor evitando las

inasistencias de sus hijos a la escuela, salvo en casos de enfermedad. Se acercan al profesor para enterarse del desempeño, comportamiento y avance del niño. A estos padres no se les ha sugerido que sus hijos requieran del apoyo de un psicólogo u otro especialista.

Padres de niños con NEE

A los niños con NEE los apoya la madre de familia en las tareas escolares aunque sólo es de vez en cuando. La forma en que los ayuda es revisando los cuadernos. Lo que encuentra son apuntes incompletos, cuadernos rotos, deshojados y algunas veces limpios.

Estos niños presentan dificultades en español y matemáticas. Mencionan las madres que tardan más tiempo en hacer las tareas de lo necesario debido a que la profesora deja demasiada tarea. La manera de apoyarlos es a través de la corrección de trabajos, aunque los niños no siempre los realizan, hacen la tarea con ellos para que no se tarden más tiempo del necesario y puedan resolver dudas. Para reforzar lo que aprenden en clase reportan que la mayoría de las veces verifican que su hijo lleven las tareas y/o el material que les piden, consultan libros especializados cuando no entienden los temas y comentan lo visto en el aula.

Los padres de niños con NEE no participan con el profesor pues la asistencia de los niños es irregular debido a que no se levantan temprano, por enfermedad o porque los padres trabajan y no les da tiempo llevarlos. Cuando el profesor requiere hablar con ellos es para tratar asuntos de conducta, problemas de aprendizaje, porque no llevan el material y no trabajan en clase. A estos padres se les ha sugerido que lleven a sus hijos con especialistas como la USAER y el Hospital de Rehabilitación.

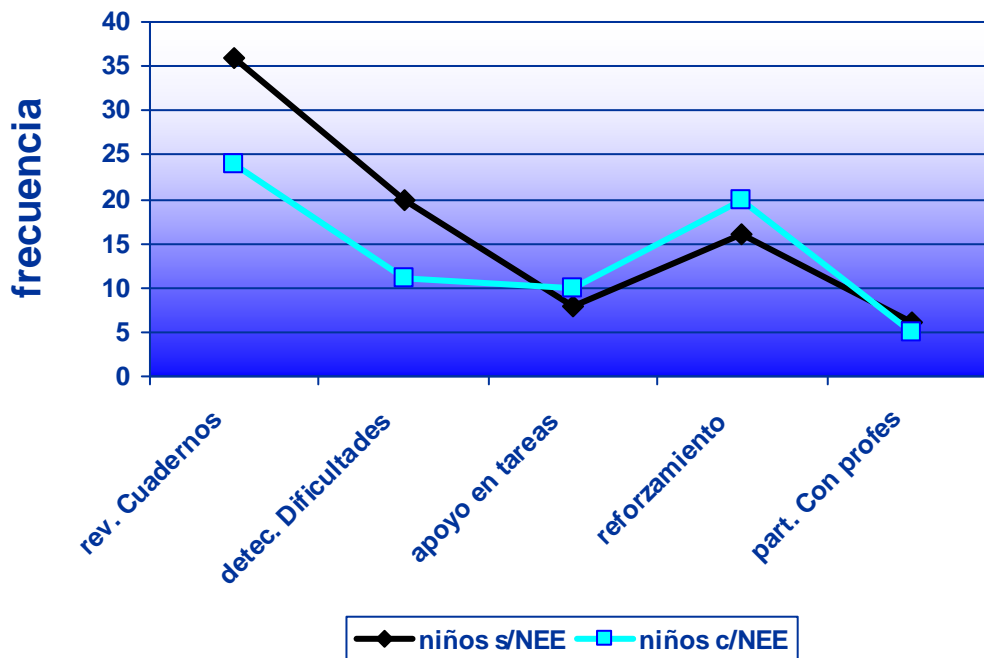


Figura 3. 4. Participación de los padres en las tareas escolares.

Los padres de niños sin NEE mencionan que participan más en revisión de cuadernos y detección de dificultades; en apoyo a tareas y reforzamiento en el aprendizaje participan más los padres de niños con NEE, esto pudiera ser porque los niños con NEE requieren de más ayuda que los niños sin NEE; en cuanto a la participación con el profesor no hay gran diferencia.

Situación social y familiar de niños con y sin NEE

Niños sin NEE

Los padres de niños sin NEE reportan que viven una situación socioeconómica baja y que sus ingresos son insuficientes. Tienen un nivel de estudios de bachillerato, aunque en un caso cuenta con el nivel superior. La vivienda en la que habitan es propia y no la comparten con otras familias; tienen espacio suficiente para todos los miembros de la familia, en la casa cuentan con más de tres habitaciones, cocina, comedor, sala, baño y patio. Ellos manifiestan que no existen problemas que afecten la dinámica familiar como alcoholismo, violencia, separación de cónyuges, etc. La relación que predomina entre padres e hijos es democrática.

Los padres creen que los resultados positivos que obtienen sus hijos se deben al esfuerzo que realizan, a la preparación de sus profesores, a la adecuación de

tareas escolares y la atención que brinda la familia, pues muestran conductas de adecuada protección ya que satisfacen las necesidades de forma similar al resto de la familia, se da oportunidad para adquirir autonomía, se asignan responsabilidades en casa, existen normas y horarios flexibles, las recompensas que usan para premiarlos son primarias (golosinas y dinero), de actividad (juegos, paseos, etc.) y sociales (elogios y sonrisas).

Los padres tienen confianza en que la escuela les dará una respuesta adecuada ante las dificultades de aprendizaje que pudieran presentar sus hijos. Ellos piensan que si sus hijos asisten frecuentemente a la escuela, si como padres colaboran con los maestros, se modifican normas, horarios y hábitos en casa y se apoya a los niños en la realización de tareas, se revisan cuadernos y se llevan a cabo las sugerencias del profesor, podría mejorar el desempeño académico de los niños.

Dentro de las expectativas que tienen los padres acerca de sus hijos en relación con el ámbito educativo es que cumplan todo lo que se han propuesto, aprendan y tengan muchas ganas de estudiar para que en un futuro puedan hacer una carrera.

Niños con NEE

La situación socioeconómica de los padres de niños con NEE es baja y sus ingresos son insuficientes. Tienen un nivel de estudios de bachillerato. La vivienda en la que habitan es prestada y la comparten con otras familias, no hay espacio suficiente para todos los miembros, cuentan con una sola habitación, cocina, baño y patio. Los problemas que se manifiestan en la familia son alcoholismo, violencia psicológica y separación de padres. La relación que predomina entre padres e hijos es democrática, y en algunos casos permisiva.

Las familias no muestran tener una aceptación ante las NEE de sus hijos. Esto se corrobora porque buscan compulsivamente soluciones por distintos medios, a pesar de estar informados de sus características y evaluación. Las necesidades

que presentan las atribuyen al poco esfuerzo de sus hijos, a la insuficiente preparación de los profesores, a la inadecuación de las tareas escolares y a la insuficiente atención familiar. Muestran conductas de escasa y excesiva protección. Manifiestan descuido hacia el niño, no existen normas y reglas, le exigen muy poco, aunque en un caso dice que, por su situación, centra toda su atención en ese hijo y se olvida de los demás. Cuando los premian, las recompensas que más utilizan son sociales (elogios y sonrisas) y primarias (golosinas y dinero).

Los padres dicen confiar en que la escuela les dará una respuesta adecuada ante la problemática de sus hijos. Mencionan que colaboran asistiendo a las reuniones convocadas; y aún cuando el profesor no los cita, ellos piden audiencia. El motivo por el que en ocasiones no asisten es porque no les es posible y no por falta de disposición. También piensan que sus hijos podrían mejorar en su desempeño académico si asisten frecuentemente a la escuela, colaborando con los maestros, modifican normas, horarios y hábitos en casa, así como si apoyan a los niños en la realización de tareas, revisan cuadernos y llevan a cabo las sugerencias del profesor.

Dentro de las expectativas que tienen los padres acerca de sus hijos, en relación con el ámbito educativo, están: que terminen la escuela, que aprendan y no bajen de calificaciones y que concluyan una carrera para poder sostenerse.

Cabe señalar que la situación social y económica del niño con NEE no es un factor que determine su condición educativa. No se puede generalizar y mucho menos asegurar que con todos los niños suceda lo mismo. Esto se dio únicamente con los casos que respecta a esta investigación.

Comparación de casos

Las parejas de niños se conformaron de acuerdo al sexo, edad y nivel de dificultades, otorgándoles un código para referirse a ellos conservando su anonimato. Las parejas son las siguientes:

Pareja 1: niño SN1 con niño CN1.

Pareja 2: niño SN2 con niño CN2.

Pareja 3: niña SN3 con niña CN3.

En esta comparación se tomó en cuenta cada uno de los instrumentos, con el fin de cruzar información y verificar si efectivamente existe relación en el grado de participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos y las NEE que éstos presentan.

A continuación se enlistan las coincidencias de la primera pareja, conformada por los niños SN1 y CN1:

1. Los niños no son agresivos ni impulsivos.
2. Se esfuerzan en las actividades escolares.
3. Los padres ponen a sus hijos a corregir los trabajos.
4. Los ingresos de la familia son insuficientes.
5. La relación padre e hijo es democrática.

Las diferencias encontradas en ambos casos se describen en la siguiente tabla.

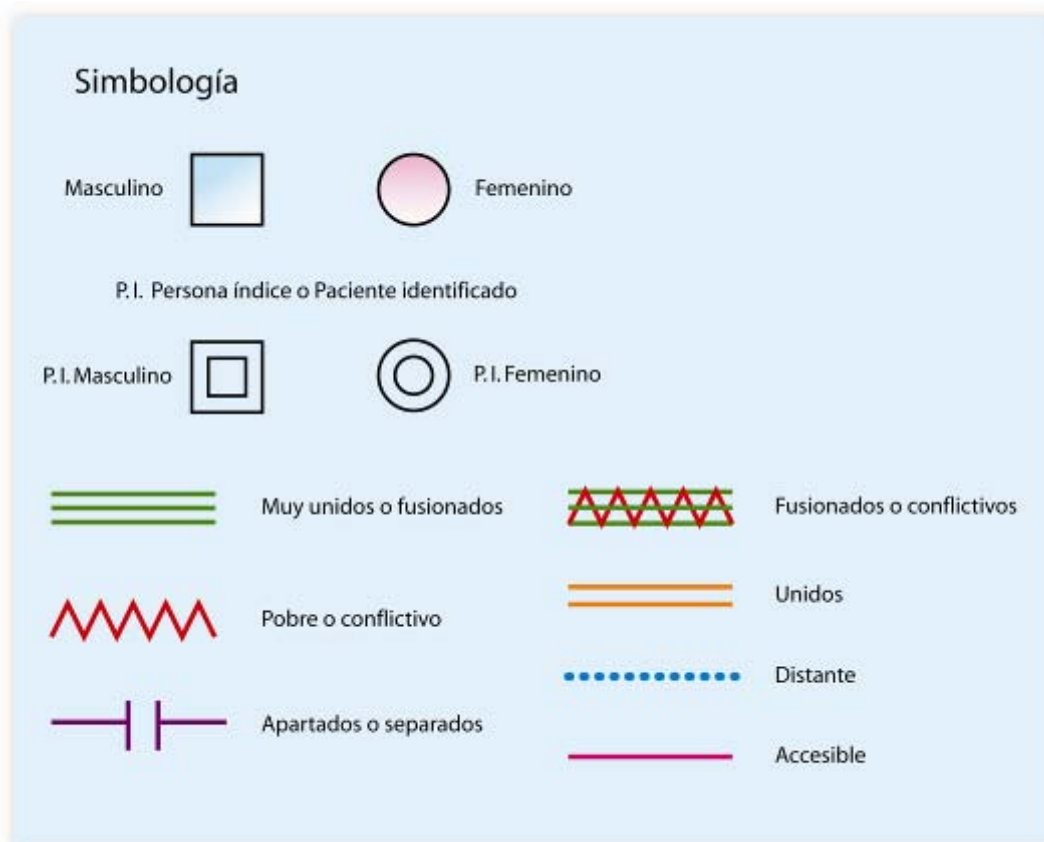
Tabla 3. 1. Diferencias entre niños con y sin NEE de acuerdo a los instrumentos aplicados: caso 1

Niño SN1	Niño CN1
El niño concluye los trabajos que se dejan en el aula.	El niño en ocasiones concluye los trabajos que se dejan en el aula.
No olvida las tareas y/o material.	Olvida llevar tareas y/o material.
En algunas ocasiones presenta dificultades en español y matemáticas.	Presenta dificultades en español y matemáticas.
Es ordenado y organizado en el trabajo en clase.	Tiende a ser un poco desordenado y desorganizado en el trabajo en clase.
No olvida el material que se le solicita.	En ocasiones olvida el material que se le solicita.

Tabla 3.1. Continuación...

Niño SN1	Niño CN1
Cuando falta a clases es por enfermedad.	Cuando falta a clases es porque no se levanta a tiempo.
Su apariencia física es limpia.	Su apariencia física es descuidada.
Los padres asisten a la escuela cuando se les convoca y por iniciativa propia para ver el avance de su hijo.	Asisten a la escuela cuando se les convoca, pero no por iniciativa propia.
El padre verifica que su hijo haya terminado correctamente la tarea.	El padre verifica que haya terminado la tarea cuando la anota, pues no siempre lo hace.
Revisan los cuadernos de su hijo constantemente y observan tareas completas, apuntes ordenados y limpios.	Revisan los cuadernos constantemente y observa apuntes incompletos, cuadernos rotos, deshojados y limpios.
El padre acudió al primer citatorio para la aplicación de la entrevista.	La madre fue entrevistada en la junta bimestral.
La familia está conformada por el padre con un nivel de estudios básico (secundaria), la madre concluyó el nivel medio superior. Ambos se dedican al comercio, dos hermanas estudiantes de medio superior.	La familia está conformada por el padre que trabaja un taxi, la madre es ama de casa, su nivel de estudios es medio superior. Tres hermanas, dos de ellas estudiantes de nivel básico.
La vivienda es propia, cuenta con 2 habitaciones para todos los miembros.	La vivienda es prestada, cuentan con una habitación para todos los miembros de la familia, y comparten los servicios con 7 personas más.
La familia no presenta problemas de alcoholismo, separación o violencia.	La familia presenta problemas de alcoholismo y violencia psicológica. Esta situación es un factor que coincidió con las NEE de los niños, aunque no necesariamente es un factor dependiente.

A continuación, se presentan las estructuras familiares de cada uno de los niños representadas a través de un genograma. El cual según McGoldrick y Gerson (2005) son un formato para representar de manera gráfica la estructura familiar. Esta representación se hace simulando un árbol, en donde se registra información sobre cada miembro que compone la familia y las relaciones que mantiene durante algunas generaciones. Los símbolos de las relaciones se pueden combinar para ejemplificar de mejor manera la situación familiar. Los datos de identificación de cada integrante son: nombre, edad y ocupación. La simbología utilizada es la siguiente:



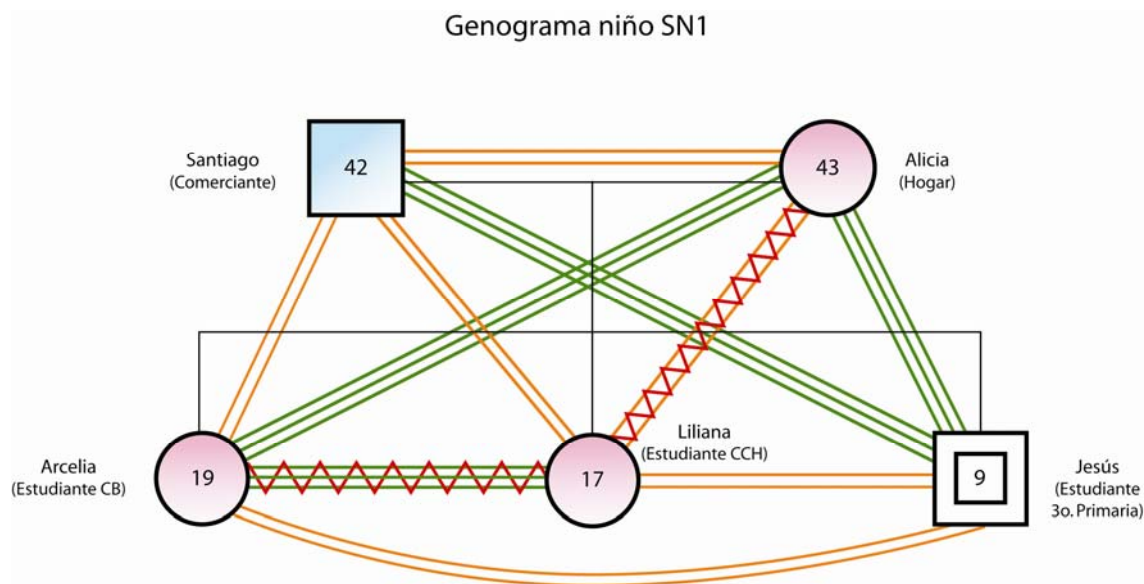


Figura 3. 5. Genograma del niño sin NEE, caso 1.

La familia de Jesús (P.I.) está compuesta por cinco integrantes: los padres, dos hermanas y él. La familia está considerada como familia nuclear intacta, esto se debe a que es una familia en donde no ha habido experiencias de matrimonios anteriores al que actualmente viven. Con respecto a la relación que los padres sostienen como pareja se percibe unida, la comunicación procura ser constante y no aparecen rasgos conflictivos entre ellos.

El trato de Santiago con sus hijos en general es armonioso, sólo que con Jesús es más constante, frecuentemente acude a las reuniones convocadas por la escuela y se identifica con él por ser el único varón de sus tres hijos. Alicia mantiene relaciones muy estrechas con la hija mayor, Argelia, que es con la que más se identifica, al igual que con Jesús, el menor. La situación que vive con Liliana, su hija adolescente, se ha tornado un poco conflictiva a partir de que entró al CCH.

Entre hermanos se mantiene una actitud de respeto y apoyo, sobre todo con Jesús, pues las hermanas lo ayudan a realizar las tareas y lo apoyan con los contenidos escolares que se le dificultan. La relación de Argelia y Liliana es más

intima, sin embargo, la poca diferencia de edades les ha ocasionado no sólo ser las mejores amigas, sino también las más conflictivas de la familia.

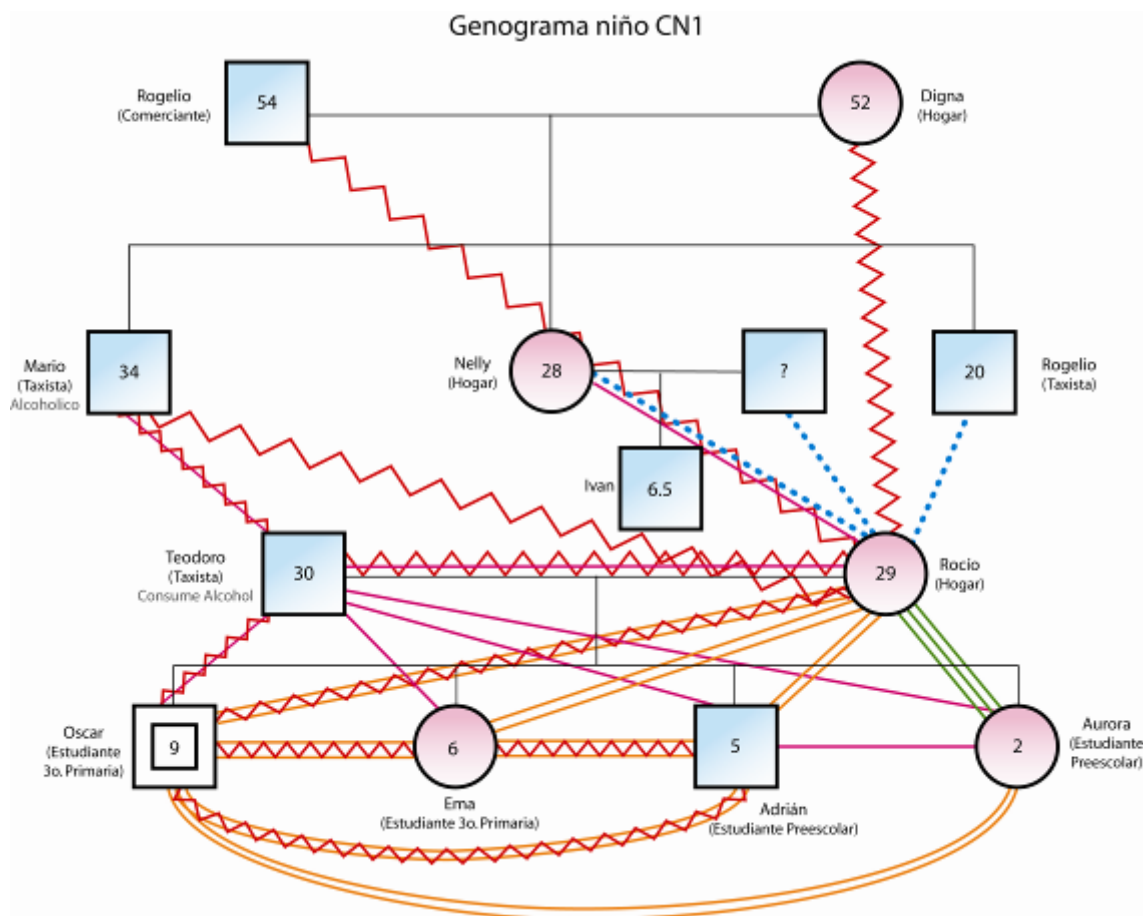


Figura 3. 6. Genograma del niño con NEE, caso 1.

La familia de Óscar (P.I.) se le considera hogar con tres generaciones. La familia se compone por abuelos, tíos, tío político y un primo, miembros de la familia paterna, los padres y hermanos. La relación que se gesta dentro de esta estructura familiar es de conflicto, sobre todo con Rocío, ya que recibe violencia verbal por parte de su suegros (Rogelio y Digna) y de su cuñado Mario. Con Nelly y Rogelio mantiene un poco de distancia para evitar problemas.

Debido a los permanentes conflictos con la familia de Teodoro y a que éste ha estado ingiriendo bebidas alcohólicas con frecuencia, la relación de Rocío con su pareja se ha visto expuesta a conflictos constantes.

La relación de Teodoro con sus hijos tiende a ser apática e indiferente, a diferencia de la que mantiene Rocío, que es más amistosa, aunque últimamente los regaños son contra Óscar, pues no logra mejorar en sus calificaciones y conducta en la escuela. Debido a la conducta de Óscar, la relación que tiene con sus hermanos tiende a ser conflictiva.

En general esta familia está repitiendo pautas a través de generaciones, esto se ve en tres niveles: La primera se da a nivel funcional, en donde Teodoro y Mario están construyendo una conducta alcohólica; la segunda es vincular, los conflictos con Rocío se dan en 1ª generación con los suegros y en la 2ª con los cuñados. Y la estructural, que es el tercer nivel, se representa a través de las ocupaciones de los integrantes de la familia, en donde la mayoría o son taxistas o se dedican al hogar.

A continuación, se enlistan las coincidencias de la segunda pareja, conformada por los niños SN2 y CN2:

Entre las coincidencias, se encontró que:

1. Los niños son aceptados por el grupo.
2. Los padres en el primer caso, y la madre en el segundo, muestran interés por el progreso y avance de su hijo.
3. Los ingresos de la familia son insuficientes.

Respecto a las diferencias halladas entre ambos niños, se encuentran:

Tabla 3. 2. Diferencias entre niños con y sin NEE de acuerdo a los instrumentos aplicados: caso 2

Niño SN2	Niño CN2
El niño concluye los trabajos.	El niño no concluye los trabajos.
No tiene dificultad para concentrarse.	Tiene dificultad para concentrarse.
No olvida las tareas o material que le piden.	No hace las tareas y olvida llevar el material que le piden.
No presenta dificultades en español y matemáticas, comprende y ejecuta instrucciones correctamente.	Tiene dificultades en español y matemáticas, además le cuesta trabajo comprender y ejecutar instrucciones.
No es desordenado ni desorganizado en el trabajo en clase.	Es desordenado y desorganizado en el trabajo en clase.
Cuando falta a clases es por enfermedad.	Cuando falta a clases es porque su mamá trabaja y no puede llevarlo.
Se integra fácilmente a la dinámica del grupo.	No se integra fácilmente a la dinámica del grupo.
No influye en el mal comportamiento de los demás.	Influye en el mal comportamiento de los demás.
No se levanta sin permiso.	Se levanta sin permiso.
No es retraído.	Es retraído.
No se encuentra triste ni deprimido.	Se encuentra triste y deprimido.
Se esfuerza en las actividades escolares.	No se esfuerza en las actividades escolares.
No habla cuando no le corresponde.	Habla cuando no le corresponde.
No molesta ni provoca a los demás.	Molesta y provoca a los demás.
Su apariencia física es limpia.	Su apariencia física es descuidada.

Tabla 3. 2. Continuación...

Niño SN2	Niño CN2
Usa lentes.	No usa lentes. Actualmente acuden al Hospital de Rehabilitación.
Los padres asisten a la escuela cuando se les convoca y por iniciativa propia para ver el avance de su hijo.	La asistencia de la madre a la escuela es irregular.
La madre acudió a entrevista al primer citatorio.	Acudió al segundo citatorio, en el momento de la entrevista se desmayó, por lo que se concluyó la entrevista en la junta bimestral.
Los padres verifican que su hijo haya terminado la tarea.	La madre no verifica que su hijo haya terminado la tarea.
Revisan los cuadernos y observan apuntes ordenados, completos y limpios.	Revisa los cuadernos, observa cuadernos sucios, desordenados, letra mal trazada o fuera del renglón, apuntes incompletos.
Lo ponen a corregir los trabajos en caso necesario.	En ocasiones pone a corregir los trabajos, pero el niño no lo hace.
Refuerza los temas vistos en clase.	No refuerza los temas vistos en clase.
La familia está conformada por el padre, que es arquitecto, la madre se dedica al hogar, 4 hermanos, dos de ellos están en el nivel medio superior, una en la primaria.	La familia está conformada por la madre que es empleada y padece cáncer, tiene nivel escolar medio superior, un hijo de 16 años estudiante de secundaria, un hijo de 10 años que cursa el tercer año de primaria. También se encuentran los abuelos y una tía.
La vivienda es propia, cuenta con 4 habitaciones para todos los miembros.	La vivienda es prestada, cuentan con una habitación para todos los miembros.
No presentan problemas de alcoholismo, separación o violencia	Presentan problemas de separación de los padres desde hace 3 años, no hay contacto entre el padre y los hijos. Se comparten los servicios de la casa con 3 personas más.
La relación padres e hijos es democrática.	La relación madre e hijos es permisiva.

En las figuras 3.7 y 3.8, se presentan los genogramas de cada familia, en los cuáles se puede observar la estructura de las mismas.

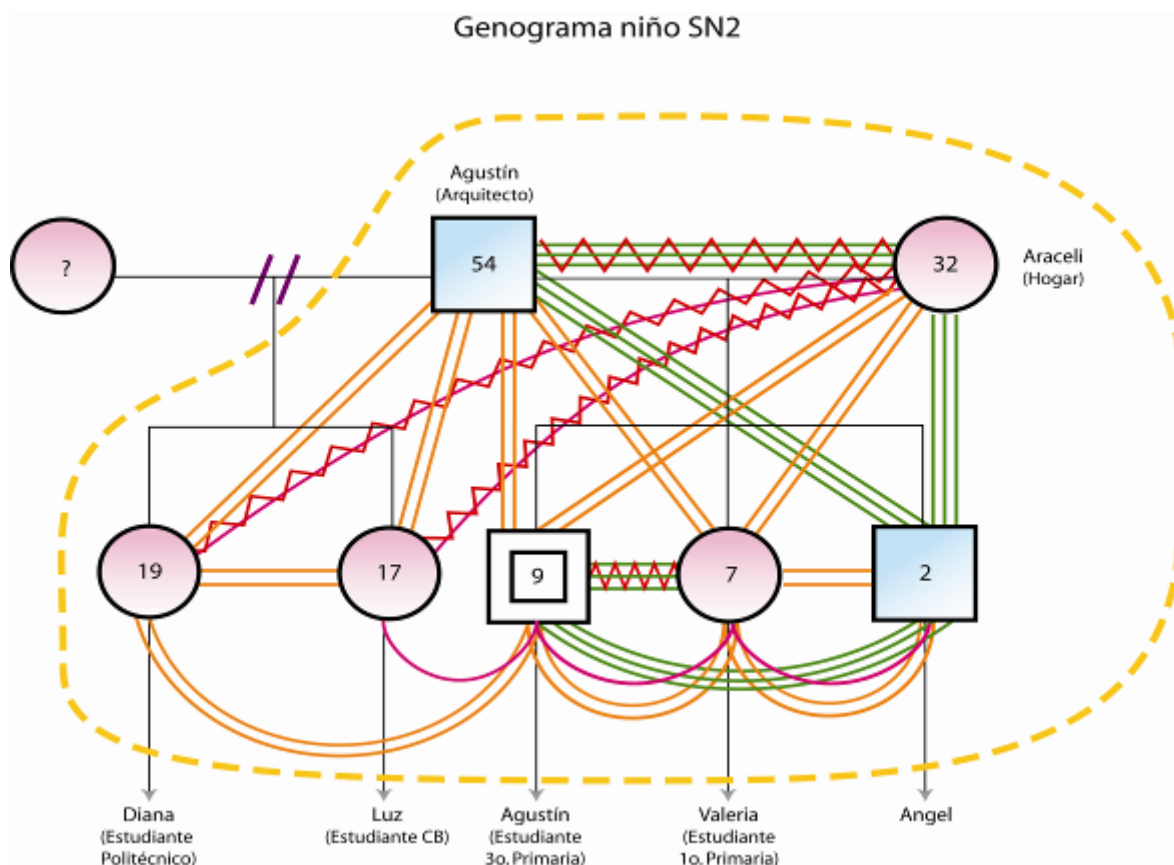


Figura 3. 7. Genograma del niño sin NEE, caso 2.

La familia de Agustín (P.I.) la conforman sus papás, dos hermanastras, un hermano y una hermana. A la composición familiar de esta estructura se le denomina hogar con miembros de una familia no nuclear. Así descrita porque el padre antes de haber contraído matrimonio con Araceli, sostuvo un vínculo con otra persona, (cuyos datos e información acerca de las condiciones de separación se desconocen). De esa unión nacieron dos hijas, Diana y Luz; al darse la separación la custodia quedó a cargo de Agustín.

Agustín y Araceli son muy unidos, tratan de tomar decisiones en común acuerdo, aunque a veces surgen conflictos cuando se trata de la educación de Diana y Luz. La relación que mantiene Agustín con sus hijos es homogénea, de comunicación y

apoyo constante. Por su parte Araceli, trata de fomentar la igualdad entre sus hijos biológicos y sus hijas adoptivas. Aunque la integración de Diana y Luz a la nueva familia no ha sido fácil. Sin embargo, viven un ambiente cordial y respetuoso.

La dinámica que se gesta entre hermanos (biológicos y adoptivos) ha sido más favorable, la diferencia de edades permite a Diana y a Luz cuidar y apoyar a sus hermanos. Agustín y Valeria tienen una relación muy estrecha, lo que los ha llevado a que en los juegos haya peleas constantes. En el proceso de integración de esta familia quizás se haya creado un triángulo hijas-padre natural-madrastra, ya que posiblemente el vínculo entre Diana y Luz con Araceli haya sido un tanto hostil, generando en Agustín un conflicto de lealtad entre su esposa y sus hijas.

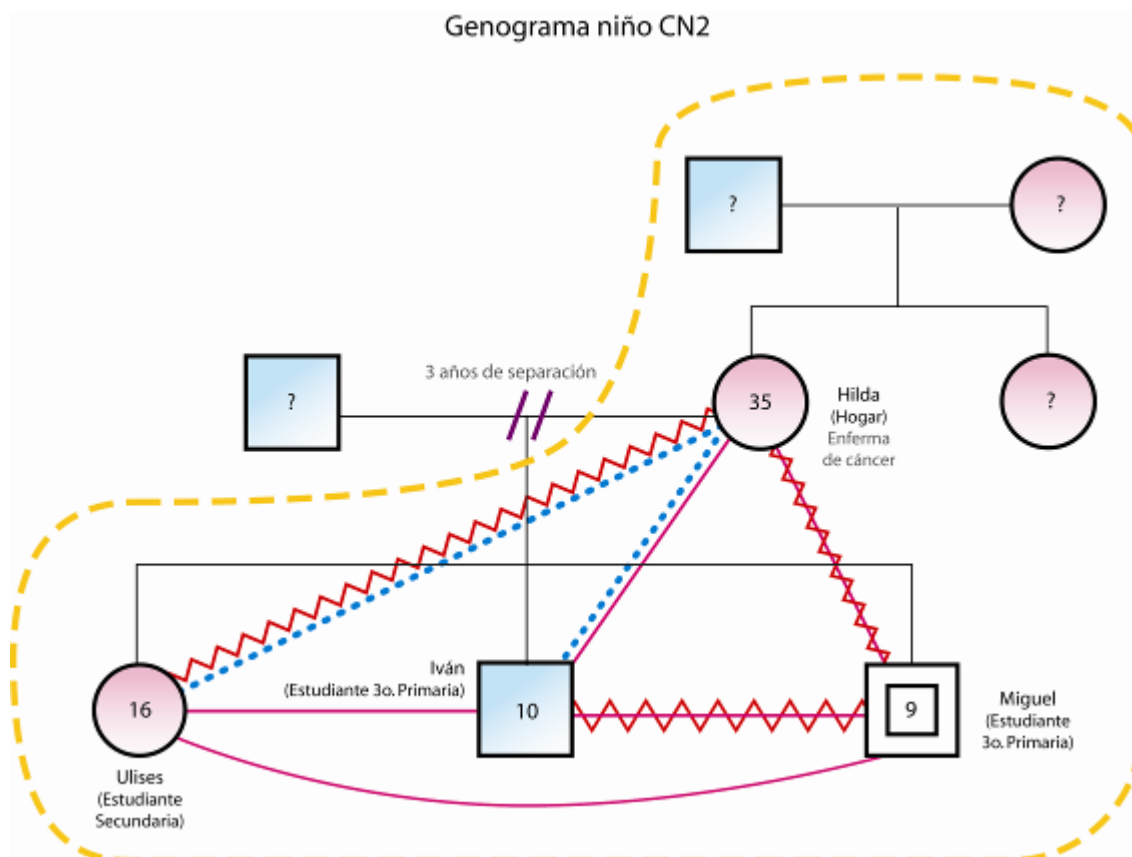


Figura 3. 8. Genograma del niño con NEE, caso 2.

La familia de Miguel (P.I.) es de un solo padre por separación; la conforman desde hace tres años sus abuelos maternos, una tía materna, su mamá y dos hermanos mayores que él. Tras la separación de Hilda con su esposo (se desconocen motivos), ella sale de su vivienda junto con sus hijos y regresa a su hogar de origen. La relación que mantiene Hilda con sus hijos ha sido un poco inestable, debido a que ella frecuentemente tiene que ser hospitalizada por un problema de cáncer que le fue detectado.

La situación escolar de Ulises, Iván y Miguel se ha visto afectada, pues los tres presentan retraso en la escuela, aunque en el caso de Miguel se intensifica. Aparentemente no hay contacto entre padre e hijos. La relación familiar se percibe conflictiva, los cambios y transiciones que ha sobrellevado la familia los lleva a que el funcionamiento de ésta se encuentre en riesgo.

En la siguiente lista, se muestran las coincidencias de la tercera pareja, conformada por los niños SN3 y CN3, en las cuales tenemos que:

1. Las niñas se esfuerzan en las actividades escolares.
2. Son un poco nerviosas.
3. Los padres se muestran interesados en el progreso de su hija.
4. Los padres asisten a la escuela cuando se le convoca.
5. Verifican que su hija lleve el material y tareas.
6. La relación padres e hijos es democrática.

En cuanto a las diferencias, se describen en la siguiente tabla:

Tabla 3. 3. Diferencias entre niñas con y sin NEE de acuerdo a los instrumentos aplicados: caso 3

Niña SN3	Niña CN3
La niña concluye correctamente lo que inicia.	La niña concluye incorrectamente lo que inicia.
No olvida los materiales que le piden en clase.	Olvida los materiales que le piden en clase.

Tabla 3. 3. Continuación...

Niña SN3	Niña CN3
Hace las tareas correctamente.	Hace las tareas incorrectamente.
No presenta dificultades en español ni en matemáticas.	Presenta dificultades en español y matemáticas.
No es rechazada por los compañeros.	Es rechazada por algunos de sus compañeros.
No tiene dificultades para concentrarse.	Tiene dificultades para concentrarse.
No es retraída.	Es retraída.
Su apariencia es limpia.	Su apariencia es un poco descuidada.
La entrevista se realizó al tercer citatorio en la junta bimestral.	La entrevista se realizó en el segundo citatorio, en una actividad convocada por la maestra regular de grupo.
Los padres consideran que la profesora regular de grupo no deja tarea en exceso.	Los padres consideran que la profesora regular de grupo deja tarea en exceso.
Revisan los cuadernos y observan apuntes completos, ordenados, limpios, letra mal trazada o fuera del renglón.	Revisan los cuadernos y observan apuntes completos, ordenados y limpios.
Ponen a su hija a corregir los trabajos.	En ocasiones ponen a su hija a corregir los trabajos.
Refuerzan los temas vistos en clase.	A veces refuerza los temas que se ven en clase.
La familia esta conformada por el padre que es taxista, la madre es empleada, ambos de nivel medio superior, 2 hermanos, uno de ellos estudiante de educación básica.	La familia esta conformada por el padre que es empleado, la madre es ama de casa, ambos de nivel escolar medio superior.
La vivienda es propia.	La vivienda es prestada, cuenta con una habitación, los servicios son compartidos con 5 persona más.
Los ingresos de la familia son insuficientes.	Los ingresos de la familia son suficientes.

En las figuras 3.9 y 3.10, se presentan los genogramas de cada familia, en los cuáles se puede observar la estructura de las mismas.

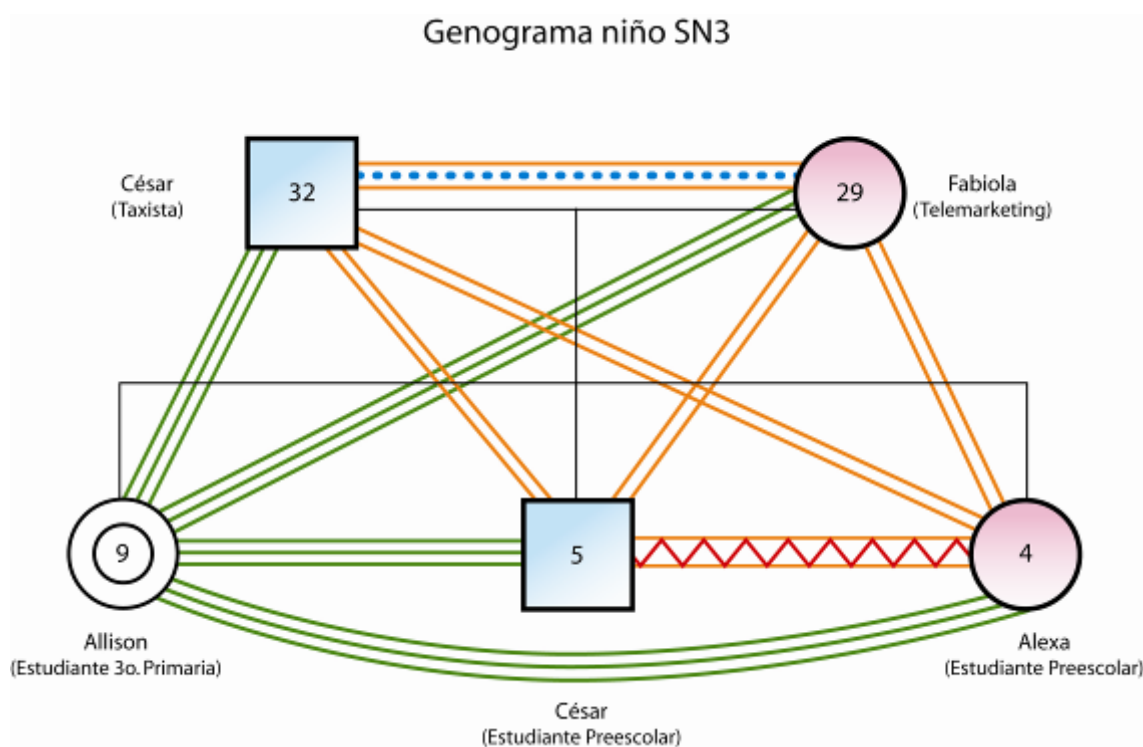


Figura 3. 9. Genograma de la niña sin NEE, caso 3.

La familia de Allison está compuesta por sus padres, un hermano y una hermana. Se le considera familia nuclear intacta por no haber antecedentes de uniones conyugales en ninguna situación de la pareja. La relación que se genera entre los padres es de unión y comunicación constate, a pesar del trabajo de Fabiola que la obliga a estar gran parte del tiempo fuera de casa. César también trabaja, sólo que su ocupación le permite tener más flexibilidad para realizar actividades como llevar y asistir a la escuela de sus hijos.

Ambos padres parecen mantener una relación muy estrecha con su hija mayor y, de la misma manera, Allison se relaciona con sus hermanos César y Alexa. Aunque estos últimos, por la poca diferencia de edades, son compañeros de juego y de invariables peleas.

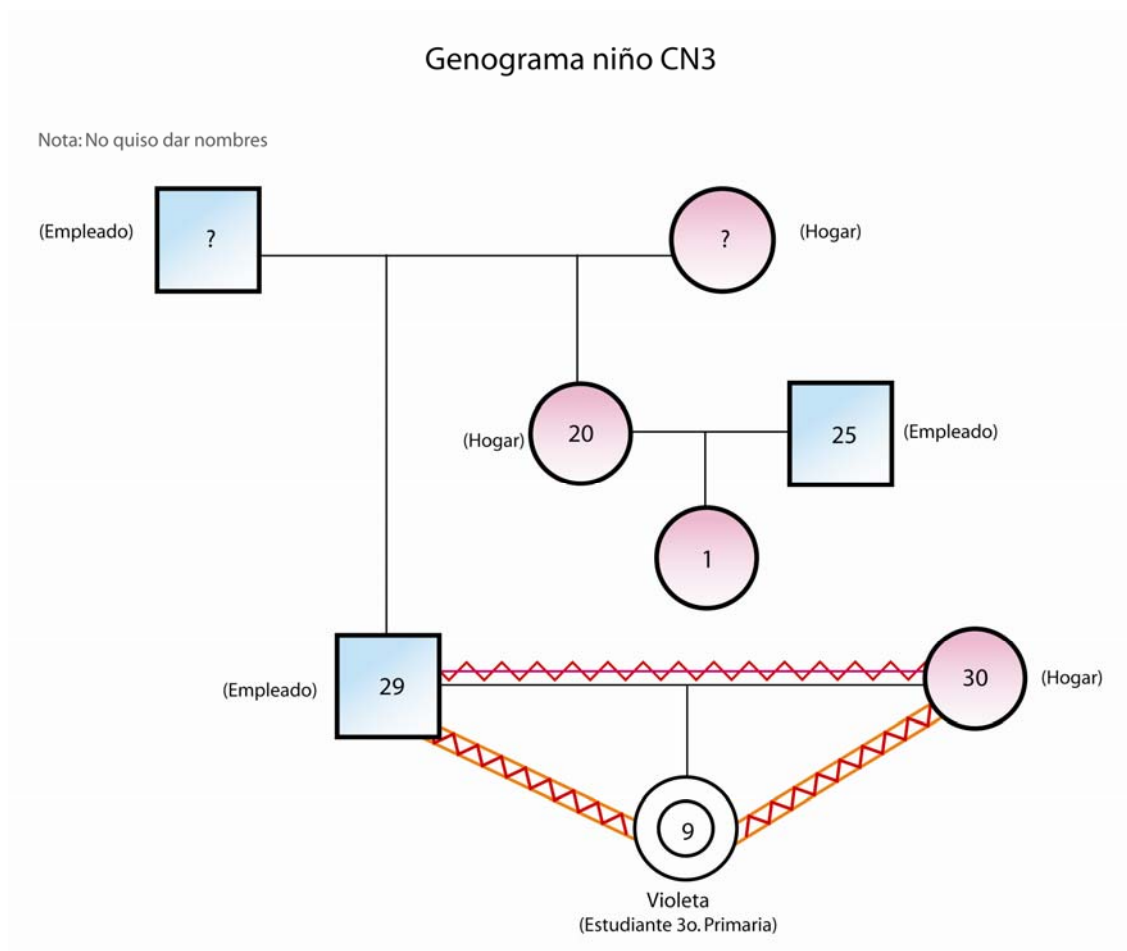


Figura 3. 10. Genograma del niño con NEE, caso 3.

La familia de Violeta (P.I.) está considerada como hogar de tres generaciones y se constituye por abuelos, tíos y un primo, miembros de la familia paterna, y sus padres. La pareja ha establecido una relación unida aunque conflictiva, debido a las discrepancias de ideas en cuanto a la educación de su única hija.

La forma en que ambos padres se vinculan con Violeta tiende a ser de apego, sin embargo, el atraso escolar que manifiesta le ha traído complicaciones con sus papás. Las pautas vinculares que se dan en esta familia forman un triángulo entre padre – hija – madre, en donde el conflicto concentra su atención a sólo una de las partes.

DISCUSIÓN

En la época de formación universitaria se discutía sobre la problemática educativa en México y los argumentos esgrimidos en ocasiones decían: “Los profesores tienen la culpa porque no hacen nada por la educación, se limitan a vaciar contenidos en los alumnos como si fueran tabulas rasas; tampoco los padres hacen mucho, no aportan tiempo, ni apoyo, ni calidad a la educación de sus hijos.” La experiencia obtenida en esta pequeña investigación permite tener una visión más amplia acerca del papel que juega cada integrante de la triada educativa. Muestra una perspectiva que obliga, como se dice coloquialmente, a ponerse en los zapatos del otro o, en este caso, de los otros: los padres, los profesores y los alumnos, seres inmersos en un contexto social que los influye y los afecta en el cumplimiento de sus roles.

Analizar los resultados obtenidos concede la oportunidad de tener un panorama más objetivo y apegado a la realidad. Se comprueba que las soluciones no son fáciles de encontrar. Se requiere de bastante esfuerzo para comprender que es desde el sistema donde en verdad se genera la problemática fundamental. Un sistema que se rige por sus propias necesidades y objetivos y que, en muchas ocasiones, se olvida de los individuos. Será difícil cambiar al sistema, pero sí se puede ampliar la visión educativa para encontrar la solución que más convenga a los involucrados, crear conciencia en cada uno de los integrantes de la triada de la educación para generar un cambio firme, un cambio que se vea reflejado en la calidad de vida de los alumnos.

El concepto de NEE se define en función de lo que requiere un niño para acceder al currículo. La profesora de apoyo de la USAER ha trabajado bajo esta definición. Es decir, implementa estrategias pedagógicas como lo sugiere Frola (2004), pone especial atención en la estructura social, concibe al niño como un ser dinámico y activo en su educación, algo ya mencionado por Warnock en los años sesenta, para que pueda alcanzar los objetivos del curso escolar, que es la

finalidad principal del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002).

Una de las NEE encontradas se relaciona con las dificultades de aprendizaje en español, específicamente en el área de comprensión lectora. Esta problemática se extiende y provoca complicaciones en otras materias como matemáticas. A la altura del ciclo escolar en que se llevó a cabo la investigación, algunos niños no sabían multiplicar ni dividir, y en los casos de la suma y resta les costaba trabajo resolverlas porque usaban la misma lógica direccional que cuando escribían. Vázquez (1988) ya hacía mención que estas dificultades eran las que más perduraban en el Sistema Educativo Mexicano.

La profesora regular de grupo hizo hincapié en una serie de dificultades que manifestaban los niños con NEE relacionadas con el área de lenguaje. Pero esta complicación se entiende en parte porque los niños, a la hora de intervenir en clase, no entendían los cuestionamientos hechos por la profesora, se inhibían y tartamudeaban, se ponían nerviosos y, en ocasiones, eran blanco de las burlas de sus compañeros. Sin embargo, algunas de las dificultades mencionadas en el área de lenguaje fueron negadas por la profesora de apoyo de la USAER, quien, a pesar de esto, no descartó la posibilidad de que los niños con NEE requirieran de apoyos para ejecutar y comprender instrucciones.

También la concentración y memoria a largo plazo implican retos en los niños, ya que para retener por más tiempo la información, la profesora de la USAER necesitó utilizar estrategias como ponerles ejemplos concretos y esperar a que los asimilaran y ajustaran los contenidos a su capacidad cognitiva. Estas tácticas propician las adecuaciones curriculares que consisten en adaptar al programa escolar de acuerdo a las necesidades de cada niño, como ya lo referían Bautista (2002) y González, et. al, (2002). La profesora de apoyo a la USAER hizo modificaciones de acceso, como bajar los contenidos de nivel, disminuir la cantidad de información en cuanto a los indicadores y las competencias de los niños.

Cabe mencionar que las profesoras regular de grupo y de apoyo de la USAER están en constante comunicación, ya sea en las juntas de consejo técnico o reuniones extras, con la finalidad de que las técnicas antes mencionadas sean usadas en el salón de clases. Además, en la aplicación de los exámenes la profesora de apoyo de la USAER ayuda a la profesora regular de grupo a preparar a los niños. Revisa los resultados obtenidos, en caso de que éstos sean muy bajos les aplica nuevamente la evaluación de manera oral, utilizando materiales y dando ejemplos. Si con esto se comprueba que el niño tiene el conocimiento se corrige la calificación, si aun con estos apoyos no contesta de manera correcta se deja la puntuación anterior.

Otra de las necesidades encontradas en esta investigación es la privación sociocultural, cuyas características concuerdan con las que mencionan Pacheco y Zarco (2002). Las familias de los niños con NEE están conformadas por un solo padre (regularmente es la madre). En su entorno existe violencia y un nivel cultural bajo. Viven hacinados, comparten la vivienda con otras familias y no cuentan con suficiente espacio. Esto confirma lo que menciona el informe Warnock, que las NEE no se determinan sólo con medir el CI, sino contemplan otras situaciones como el contexto social, cultural y económico. Esta misma visión la comparte Vázquez (1988) quien encuentra una relación de los factores mencionados con las NEE.

Los resultados que se obtuvieron en la entrevista aplicada a ambas profesoras mostraron que la profesora de apoyo de la USAER califica más altas las habilidades de los niños con NEE que la profesora regular de grupo. Sin embargo esto se puede explicar de la siguiente manera: la profesora de la USAER atiende alrededor de 6 alumnos en el aula de apoyo, lo cual le permite tener una atención más personalizada; mientras que la profesora regular de grupo trabaja diariamente con 40 alumnos aproximadamente. Con esto también se llega a una suposición que se tendría que poner en práctica: si a través del trabajo que hace la profesora de apoyo de la USAER durante 2 ó 3 horas por semana las habilidades de los

niños se perfeccionan, entonces los padres deberían dedicar, por lo menos, un tiempo semejante para el trabajo en casa y así los resultados serían mejores.

Se piensa que los padres de niños con NEE están pasando por un proceso de aceptación, porque existen algunas contradicciones en las respuestas de la entrevista que se les aplicó. Mencionaron que las dificultades de sus hijos en las materias no eran constantes y negaron estar enterados de que sus hijos recibían apoyo por parte de la USAER. Pero se pueden cuestionar estas respuestas porque ambas profesoras comentaron lo contrario. Lo anterior habla de que estos padres pasan por el mismo proceso que viven los padres de niños con NEE con discapacidad al enterarse de que tienen un hijo con capacidades diferentes. González (1999) menciona que ellos primero tienen que identificar las emociones que presentan al enterarse de que tienen un hijo con NEE para poder concluir su proceso de aceptación.

Los profesores también transitan por un proceso parecido al de los padres. Ellos tienen que aprender a aceptar que los alumnos tienen diversas formas de aprender y que no por esas diferencias se les puede etiquetar. De acuerdo con Frola (2004) se tendría que valorar al niño en función de sus capacidades y habilidades, la etiqueta lo único que ocasiona es marcar al niño provocando que ésta permanezca adherida a él sin la posibilidad de que en algún momento se la quiten; sus dificultades no sólo se quedarán en el ámbito escolar, sino se trasladarán a todo su contexto social.

Se hace referencia a lo anterior porque la profesora regular de grupo enfatizaba las conductas negativas y dificultades que los niños con NEE presentaban, y de hecho mencionaba: “Es mejor pasarlos de grado a que estén con los más pequeños y los molesten” (*sic.* profesora regular de grupo). Es obvio que dejaba de lado los aspectos positivos de los alumnos y únicamente se enfocaba en las actitudes consideradas perjudiciales. Esta situación lejos de ayudar tenderá a provocar más NEE.

Trabajar el proceso de aceptación en padres y profesores de niños con NEE sería un buen comienzo para evitar frustraciones mal encaminadas y, sobre todo, para iniciar la creación de una participación activa, organizada y adecuada con la escuela.

El no resolver las NEE en el momento en que se detectan y el no cambiar la concepción de los profesores, en cuanto a promover a los alumnos de grado cuando arrastran dificultades serias, origina que se tengan más casos de niños con NEE, pero además se crean futuros padres que nunca solucionaron sus complicaciones escolares. Esto a la larga fomentará un problema generacional.

En el mismo sentido, no basta con que los padres participen en las tareas, sino que hay que orientarlos en el cómo hacerlo, explicándoles los conocimientos y estrategias de enseñanza vigentes. Por lo tanto, el trabajo en equipo significa estar en constante comunicación entre la escuela y la familia para propiciar un sentimiento de confianza y un sentido de colaboración que beneficie a los infantes.

La participación no es un término reciente. Su concepción se ha definido en función de la acción de padres y escuela, con la finalidad de mantener una relación y comunicación constantes, o por lo menos es lo que determina la Ley General de Educación de 1993. En ella se otorgan derechos y obligaciones a los padres para trabajar de manera activa con la escuela. Los padres no sólo tienen la obligación de enviar a sus hijos a la escuela, sino que deben ayudarlos en su proceso educativo, para encontrar junto con los profesores las soluciones ante las problemáticas educativas que manifiesten.

La función de las asociaciones de padres de familia según dicha Ley, es la de representar a cada uno de los padres que conforman la comunidad ante las autoridades escolares, con la finalidad de obtener una mejora en la educación de los niños y en las instalaciones de la escuela. Pero su cargo se acentúa en gran medida en la parte administrativa. Se olvidan que la escuela no la hace una

estructura de concreto, sino los niños con el quehacer que día a día cumplen dentro del aula y si bien una instalación adecuada va a serles útil, les favorecería aun más tener unos padres que sepan cómo apoyarlos en su educación dentro y fuera de casa, papel que las asociaciones no contemplan en su totalidad.

La Ley General de Educación no deslinda de responsabilidades a la escuela. Para que esta participación se dé, la escuela está obligada a vincular a los padres con el trabajo diario, proponiendo estímulos y reconocimientos a quien lo haga, implementando actividades extraescolares que complementen y respalden la formación de los alumnos. Se debe tratar de alentar el interés de los padres por una participación activa, así como orientarlos y capacitarlos mediante un consejo de consulta que aparentemente la escuela ofrece y que, por lo menos en donde se trabajó esta investigación, no existe.

Después de analizar la normatividad que rigen las obligaciones y derechos de familia y escuela, cabría preguntarse ¿hasta qué punto los derechos se vuelven obligaciones? Los padres no ven en la participación un beneficio, la escuela no hace sugerente el acto mismo de participar porque, finalmente, no ve sentido alguno a trabajar con una población pasiva ante las necesidades de sus hijos, volviéndose esto un proceso cíclico. Y entonces ¿qué sentido tiene que exista una ley de educación que no se asegura de que se cumplan del todo sus lineamientos?

Villalobos (1994) propone una postura de participación ideal, pero totalmente descontextualizada. Los padres no están educados para diseñar y perfeccionar proyectos encaminados al mejoramiento familiar, o por lo menos no los padres que se encontraron en esta investigación. Ellos actúan instintivamente, bajo el supuesto de que lo que hacen puede servir para que su núcleo familiar marche adecuadamente, con el riesgo de que esto no suceda, y estas medidas las determinan según las problemáticas que van notando dentro de la familia. No tienen el tiempo para implementar y evaluar programas preventivos que les ayudarían a solucionar sus conflictos posteriores.

Del mismo modo Antunez (1999) describe tres niveles sobre los que debería establecerse la participación, de los cuales, en relación con lo que se encontró en este estudio, no se cumple ni con el primero, ya que se supone que la escuela tiene la obligación de considerar lo que esperan y valoran los padres sobre ella, conocer el contexto en el que se desenvuelven los niños, para evaluarlos objetivamente tomando en cuenta sus situaciones familiares. En este sentido cabría preguntarse ¿cuál es el momento oportuno para reunir a los padres, para saber sus opiniones y lo que ocurre en la familia? Quizá la respuesta se tendría que dar en las juntas bimestrales, pero se pudo percibir que en la escuela en donde se trabajó un cuaderno de reportes del alumno es en realidad el medio de comunicación entre padres y profesores.

En el mejor de los casos, hubo padres que se acercaron a discutir con el profesor sobre un reporte, pero seguramente existieron padres que por el tiempo, trabajo o falta de interés, no lo hicieron. Antunez (1999) propone que se creen espacios de privacidad en donde el padre pueda expresar lo que acontece en la familia para que se pase al siguiente nivel. Sin embargo, la realidad es que dichos espacios no existen, los profesores no cuentan con el tiempo, preparación y remuneración económica suficiente para escuchar los problemas de cuarenta padres, que viven como comunidad un cambio constante.

Ahora bien, el segundo nivel, aunque existieran las condiciones propicias para llevarlo a cabo, difícilmente se cumpliría. Formar comisiones de trabajo entre padres y maestros para analizar y solucionar problemas, lo cual no es fácil porque implica cierta preparación. En la mayoría de los casos los padres no cuentan con las habilidades para trabajar de esa manera. Quizás una opción pudiera ser intervenir a través de su experiencia como padres con sus hijos en las juntas de consejo que tiene cada mes la escuela; sin embargo, dichas reuniones son exclusivas del cuerpo docente. Para acceder a este nivel podría ayudar el quehacer del psicólogo educativo, si fungiera como capacitador y mediador en las mesas de trabajo de padres y maestros.

La participación es concebida bajo distintas visiones. La profesora de apoyo de la USAER piensa que consiste en que los padres cumplan con el material y acudan cuando se les requiera para tratar asuntos relacionados con su hijo. La profesora regular de grupo considera que la participación del padre implica su asistencia al salón de clases para leer cuentos, hacer obras de teatro, exponer algún tema junto con su hijo, además de presentarse a las juntas y citatorios. La idea que tienen las profesoras de participación está enfocada al trabajo que, suponen, deben hacer únicamente padre e hijo, y esto provoca que no se involucren en esta tarea, que se sientan fuera de ella y se excluyan. Manifiestan que las dificultades se generan por la falta de asistencia de los tutores en las actividades escolares. Por su parte, los padres atribuyen la exclusión a la insuficiente preparación de las profesoras para apoyar a sus hijos.

El culparse unos a otros puede ser una manera de no responsabilizarse de las tareas que le tocan cumplir a cada parte. Esto tiene que ver con las funciones, expectativas y roles que se establecen entre sí. Baeza (2007), en su investigación, encontró una serie de prácticas que le correspondían hacer al padre y al profesor desde su mismo punto de vista. Las prácticas que se ven en el trabajo de Rivera (2007) no difiere tanto de los hallazgos de esta investigación, ya que los padres creen que los profesores tiene la obligación de comprometerse en los ejercicios de enseñanza de valores, en la construcción de un pensamiento lógico y crítico, mientras que los padres deben de ocuparse del cuidado personal (limpieza-autoprotección), conducta, en la construcción de normas y horarios de los niños.

Lo mismo pasa con las esperanzas que se forjan. Rivera (2007) analiza bajo cuatro ejes las expectativas que tienen entre sí padres y maestros. En relación con lo examinado en este estudio se puede decir que éstas giran en torno a situaciones muy parecidas. Los padres las fijan en función a la fama que tiene el maestro en relación a su forma de trabajo, el maestro las deposita en las etiquetas que los profesores anteriores del niño asignan a los padres y a las situaciones familiares de los niños (niveles culturales, económicos, reputación de los hermanos y que

adopta el niño posteriormente, etc.). Estos son principalmente los motivos por los que se fundan expectativas que en ningún momento se plantearon abiertamente y que, sin embargo, sirven para trabajar en función a ellas.

Finalmente, los espacios donde se desempeñan las funciones y expectativas da lugar al trabajo de Cerletti, (2007) quien observa que los roles de padres y maestros establecidos por la comunidad se dan en espacios y momentos determinados. Los profesores participan “dentro” de la escuela, sin involucrarse con situaciones que se susciten “fuera” de ésta y los padres tienen su lugar allí, donde los profesores no pueden intervenir. Bajo esta misma perspectiva colabora la población con la que se trabajó, lo cual confirma que este pensamiento dificulta el trabajo en equipo. La participación debe ser un medio de integración que favorezca las relaciones maestro-padre-alumno, debería ser un derecho de los padres y un medio indispensable para conseguir un sistema educativo eficaz que beneficie al alumno.

Las actividades que les conciernen a padres y maestros están sumamente marcadas entre sí, y por lo tanto, sus obligaciones también lo están. Es por eso que cuando uno de los dos participantes falla, las demandas están a la orden del día en el centro escolar. Asumir esta concepción de participación ocasiona falta de comunicación entre familia-escuela, atrasos escolares, altos índices de reprobación y abandono escolar. Se concluye entonces que la responsabilidad y el papel que fungen cada uno están muy estereotipados y limitados. Esto propicia un conflicto de funcionalidad, en el que los más afectados son los niños.

Por otro lado, existen programas de orientación a padres que en teoría sirven para asesorarlos en su quehacer de padres y en cómo participar con la escuela, sin embargo las concepciones que hay sobre la orientación han dificultado su difusión en un solo sentido. Ríos (1984) (véase p. 37) concibe la orientación a padres de una manera muy mecánica y metódica, como si consistiera en pasos a seguir. No toma en cuenta lo que Cataldo (1991) contempla, partir de las necesidades reales de los padres, fomentar la reflexión, estimular la comprensión y propiciar la

negociación. Las autoras conciben a la orientación desde un enfoque de servicio, guía y ayuda, sin la intención de dar recetas de cómo intervenir.

Esta concepción se acerca un poco a la manera de trabajar de la profesora de apoyo de la USAER, quien promueve la participación durante las juntas bimestrales. En cinco minutos, por grupo, realiza con los padres actividades de sensibilización por medio de poemas, canciones y pensamientos que analiza junto con ellos. También realiza actividades dentro del salón, da instrucciones de cómo elaborar un trabajo utilizando lo que sus hijos traen de útiles en la mochila, esto con la finalidad de que verifiquen y sean conscientes de que si no cuentan con las herramientas suficientes para trabajar en el salón no pueden afianzar lo aprendido. Sin embargo estas estrategias podrían dar resultados significativos si el tiempo en que se aplicaran fuera mayor.

Los programas de intervención con padres según Frola (2004) y Carreras (2000), implican un proceso de continuidad, intencionalidad, planificación y relación comunicativa, que tiene que trascender tanto en la familia como en la comunidad. En la medida en que se trabaje con los padres se tendría que ver un cambio reflejado en los niños. Pero si no existe tal formación dentro de la escuela donde se realizó la investigación, y viendo que el trabajo que hace la profesora de apoyo de la USAER es mínimo, no por falta de voluntad sino por una serie de factores que le impiden hacerlo de manera más formal, el proceso que se describe simplemente no puede darse.

La orientación proporcionada a los padres se da a través de la escuela para padres. Ésta, al igual que el término de orientación, ha sido definida por diversos autores. Linares (1992) y Zamora (2004) centran su ejercicio en la resolución de conflictos familiares y enfatizan sobre el rol de padres, mientras que López (2004) ofrece una visión más amplia e integral, ya que analiza su formación desde las diferentes fases que el ser humano puede cumplir: de padre, cónyuge, hijo, profesional, etc. La finalidad de la escuela para padres no tiene que ser la de

solucionar directamente las adversidades de los padres, sino la de ofrecer una gama de opciones que les orienten sobre cómo podrían resolver sus problemáticas, enseñándoles a decidir de manera asertiva, siempre con el objetivo de obtener un beneficio y, sobre todo, un cambio en su dinámica familiar.

Ahora bien, la Ley General de Educación (1993) sustenta en su Art. 32 que las autoridades educativas deben implementar programas dirigidos a los padres de familia con el fin de que éstos adquieran herramientas que les permitan ofrecer una mejor atención a sus hijos. Pero dicha ley debería vigilar que este artículo se cumpla en su totalidad. En la primaria en donde se trabajó no se contaba oficialmente con el servicio de escuela para padres. Se podría cuestionar: si la profesora de apoyo de la USAER implementa técnicas con los útiles que porta el alumno para que los padres se den cuenta de que con lo que llevan a la escuela no se puede trabajar, entonces ¿por qué la escuela no se responde en el mismo sentido, cómo quiere que los padres participen si no les ofrece las herramientas básicas y necesarias para que lo hagan?

Los programas de escuela para padres trabajados en España se rigen, según Vila (1998), bajo una estructura teórico-metodológica, un modelo y un formato de intervención. Puesto que México labora bajo esta influencia, no se puede dudar que los programas implementados por el DIF, la SEP y la delegación Tlalpan también contemplen los elementos antes señalados; para saber cómo se va a intervenir en las necesidades que tiene la población no se tienen que hacer grandes estudios, basta con ver su contexto para darse cuenta que los temas que les interesan giran en torno al alcoholismo, drogadicción, violencia, divorcio, sexualidad, entre otros.

Los programas de escuela para padres no se rigen por los gustos de su población sino por sus necesidades, en la medida en que éstas se identifiquen, los contenidos deberían girar bajo las mismas temáticas. No tendrían por qué informar de otra cosa que no sea la que demande la comunidad. No obstante la forma de

intervenir con los padres puede causar repercusiones que no precisamente sean favorables para la promoción de estos programas.

De acuerdo con Aguilar (2002), la falta de conocimiento para intervenir adecuadamente en los problemas que les suceden a los padres y la ausencia de evaluaciones en las sesiones que permitan verificar si la información proporcionada fue la adecuada, puede dar respuestas poco óptimas. El que está interviniendo debe ser sumamente consciente de su responsabilidad, de ahí que los contenidos deben ser abordados por personal especializado. La tarea de los padres dentro estos programas es la de conocer sus propias necesidades, capacidades, limitaciones para poder apoyar a sus hijos en su formación como alumnos y personas y así participar activamente con la escuela.

Las complicaciones que han tenido los programas de escuela para padres lo trabajan Ayala, et. al, (2000) en su proyecto de intervención para la promoción y difusión de la escuela para padres, en el cual manifiestan que la población vulnerable, la falta de apertura al cambio y la importancia que ponen los padres en las actividades laborales y domésticas son limitantes para que los programas tengan buenos resultados. Sin embargo se difiere en un aspecto con estos autores, pues con quién más se tendría que trabajar es con los que más lo necesitan. La poca demanda no es sinónimo de falta de apertura. En efecto, sus responsabilidades laborales y domésticas son primordiales, pero el tiempo que les queda como padres tratan de serlo en la medida de sus posibilidades, porque también tienen que cubrir otros requerimientos de igual importancia para el desarrollo de sus hijos: los económicos.

La educación de los padres que a esta investigación interesa es la de intervenir en todas las áreas que ayuden a la formación del niño, pero principalmente en la de hacer que los padres participen en las actividades escolares de sus hijos. Sin bien Román y Díez (1999), Coll (1992) y Parcense (1997) definen las tareas escolares como la serie de competencias a desarrollar con pasos a seguir para alcanzar

objetivos observables y medibles, se necesita más que saber qué son y para qué sirven, se requiere que éstas dejen de ser responsabilidad del profesor y el alumno y se asuman también como un compromiso de los padres. Ellos forman parte importante de la educación de sus hijos, es en casa, a través de su vida cotidiana, que deben complementar y reforzar estas competencias, tienen que aprender a vincular lo que aprenden los niños en la escuela con lo que se enseña en el hogar.

Hay que tomar en cuenta que las familias se conforman por distintos tipos y estilos de padres. Estas conductas determinan la dinámica de la familiar. Parece increíble que con sólo ubicar a los padres dentro de un estilo se responda a muchos de los cuestionamientos relacionados con la formación del niño. Según Buendía (1999) las familias pueden ser nucleares, reorganizadas, monoparentales y extensas y pueden estar compuestas por varios estilos de padres: autoritario, democrático, permisivo e indiferente. El describir los tipos de familias y los estilos de los padres no implica catalogar como “bueno” y “malo”. Son estructuras que funcionan de manera distinta. No obstante los resultados que arrojó esta investigación permitieron observar la influencia de estos tipos y estilos. Se notó curiosamente que las familias de niños sin NEE tienen familias nucleares y padres democráticos, mientras que las familias de los niños con NEE son monoparentales y extensas, con padres permisivos.

En resumen, participar en las actividades escolares implica que el padre de familia revise los cuadernos y corrija los trabajos en caso necesario, verifique que cumpla con tareas y material, asista a juntas informativas sobre el avance de su hijo y, si es necesario, solicite audiencias para acordar con el profesor la forma de trabajo con el niño, con la finalidad de alcanzar los mismos objetivos; mantenerse en comunicación constante con los profesores y autoridades sobre cualquier situación que afecte al infante dentro o fuera de la escuela; estar pendiente de que sus hijos asistan a clases, buscar y aplicar estrategias de motivación que eleven su autoestima, generar un ambiente familiar adecuado y libre de violencia.

Por su parte, la escuela tendría que indagar sobre cuáles son las necesidades de los padres, con la finalidad de ofrecerles apoyo bajo diferentes modalidades como talleres, pláticas, boletines informativos, atención psicológica con el objetivo de canalizarlos a lugares especializados. De esta manera la participación se volvería integral entre padres, profesores y alumnos para que estos últimos desarrollen habilidades de autoconocimiento, es decir conozcan sus dificultades y tengan la capacidad de aceptarse tal cual son, para que así puedan crear estrategias de aprendizaje que les permitan llegar a un equilibrio personal.

Por lo tanto, la participación de los padres en las tareas escolares es una manera de desarrollar habilidades en el niño para disminuir, disipar y/o compensar las NEE que presente; y viceversa: la falta de participación genera más dificultades en el aprendizaje. Por su parte, la escuela da conocimientos organizados, cultural y curricularmente, y estimula el desarrollo cognitivo. De forma que en esta interacción el niño adquiere su identidad personal, familiar, escolar y cultural. Moratinos (1985) menciona que el problema de la poca participación se debe a la cultura industrial que da como resultado poco tiempo para estar en familia. Ahora bien, ¿qué ha hecho la escuela para integrar a los padres? Se sabe que hay un marco legal que avala el derecho a participar y que obliga a la escuela a buscar estrategias de participación, pero aunque la SEP haya implementado la escuela para padres, así como actividades organizadas por el grupo docente, no han sido medidas precisas ni funcionales.

El trabajo de la profesora de la USAER no resulta pertinente ni suficiente. Cinco minutos para cuarenta padres es poco significativo. Por lo tanto, ésta no es una buena forma de promover la participación ni de integrar a los padres. Sin embargo, es con lo que cuenta la profesora y con esto pone su granito de arena. Si se considera el objetivo de integrar a los padres con la escuela por parte de la USAER y se observa la realidad, se advierte que es muy difícil que se lleve a cabo. El poco tiempo disponible que tienen los padres y profesores y la falta de recursos humanos en la escuela (ya que son sólo dos psicólogas las que atienden a toda la

población escolar), tiende a priorizar el trabajo para que se cumpla con o sin el apoyo de los padres.

Cabe señalar que la fusión de programas, las reformas que se han hecho a la leyes de educación que rigen al país, los medios de difusión para formar e informar a la comunidad, no han impactado de manera considerable en la sociedad. Sigue prevaleciendo un deterioro educativo en materia de educación integral. El programa de escuela para padres no ha sido funcional en este plantel, debido a que la SEP ni siquiera contempla a esta escuela para prestarle ese servicio. Son las profesoras de apoyo a la USAER las que se encargan de prepararlo. Desafortunadamente, por el tiempo del que disponen, sólo lo hacen dos veces al año. A estos talleres asisten aproximadamente treinta padres de la población total, lo que equivale al 4.7% de la comunidad escolar. Cabe señalar que aunque la promoción es poca y la asistencia mínima, los presentes se muestran interesados y constantemente preguntan cuándo habrá una próxima sesión.

En el proceso de aprendizaje son responsables del 100% el conjunto formado por el maestro, el padre y el alumno. El equilibrio radica en que cada uno trabaje con la parte que le corresponde y al sumarlas se consiga el porcentaje más cercano al cien. El que cada quien se responsabilice de la parte que le toca puede ser lo ideal, pero en la práctica cotidiana esta propuesta adquiere, por lo menos en los casos aquí estudiados, tintes poco reales. Esto sucede, en primera instancia, porque no están establecidos claramente los alcances y los límites de las obligaciones de cada uno de los participantes en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se tiene una serie de problemas francamente caótica, con miras a que no tenga solución posible:

- Desde el punto de vista del profesor: ¿Cómo se puede estimular la participación de un padre alcohólico, o de una madre enferma que, por más que quiera ayudar a su hijo a hacer la tarea, tiene que estar hospitalizada? ¿Cómo

detenerse a explicarles algo a seis niños cuando se tiene un grupo de cuarenta y, además, se debe cubrir el programa en el tiempo estipulado?

- Situándose en el lugar del padre: ¿Cómo participar con la escuela si la jornada laboral es larga, el sueldo insuficiente, cuando no existe flexibilidad de tiempo para asistir al centro educativo de su hijo?
- Y si se toma el sitio del alumno: ¿Quién resuelve las dudas en casa si los padres, por diversas circunstancias, no están en ella? ¿Qué puede hacer si, en ocasiones, debe de responsabilizarse de situaciones que no le corresponden, como sería el cuidado de los hermanos más pequeños?

Sin embargo, no todo está perdido. Tal vez los padres no están cumpliendo con su parte de responsabilidad, pero queda demostrado con esta investigación que no se puede deslindar la participación de los padres en las actividades escolares de las necesidades de los niños y que padres, maestros y psicólogos pueden llegar a formar un buen equipo de trabajo, si participan activamente. Como refiere Abelló (2007), participar en este siglo resulta poco alentador para la sociedad en general, pero se cree que es un paso importante facultar a los padres en las actividades escolares de sus hijos, quitándoles la idea de que la escuela es el único medio para transmitir conocimientos.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación concluye con una serie de supuestos que dejan ver además de la estrecha relación que existe entre la escuela y la familia, la influencia que estas entidades tienen en el desempeño académico del niño; ambas partes son corresponsables de su formación integral. Es hora de preocuparse y ocuparse para que los niños con y sin necesidades educativas especiales resuelvan sus dificultades. Los obstáculos están a la orden del día, pero para transitarlos es necesario primero reflexionar si se quiere caminar por ellos o no y segundo, de querer hacerlo, buscar por todos los medios las posibilidades para superarlos.

Las conclusiones a las que se llegaron son las siguientes:

1.- Los niños con NEE que derivó la profesora de apoyo de la USAER tienen tiempo recibiendo el apoyo por parte de esta Unidad. Son niños que también fueron identificados por parte de la profesora de grupo con dificultades en ciertos procesos cognitivos como: concentración, atención y memoria. Esto les genera complicaciones en las materias de español y matemáticas específicamente. Aunque sus habilidades se ven reducidas, son niños que asisten gustosos a la escuela y muestran interés por lo que aprenden. No obstante la profesora regular de grupo marca una diferencia de manera significativa entre las habilidades de los niños sin y con NEE y esto tiende a enfatizar aún más las dificultades de estos últimos.

2.- En cuanto a la identificación de niños sin NEE que hizo la profesora regular de grupo, se pudo verificar que son niños con capacidades y habilidades que sobresalen del resto del grupo, características que se ven reflejadas en las materias de matemáticas y español. Sus calificaciones oscilan entre 9 y 10, aunque bien se sabe que en la actualidad un número ya no representa objetivamente el grado de conocimientos adquiridos. Sin embargo, dentro de los parámetros de evaluación que tiene la profesora regular de grupo, ellos han cumplido satisfactoriamente con los objetivos planteados.

3.- El contexto social y familiar donde se desarrolla el niño es un factor importante para determinar el grado y forma de participación de los padres. No se pueden descartar de la vida escolar del niño el ámbito familiar, social y económico. Tal fue el caso del niño CN2, quien era el que más dificultades escolares presentaba y también quien mayores conflictos familiares vivía. Este hecho es una muestra de la relación existente entre la familia y la escuela.

4.- Conocer las diferencias en los contextos familiar y social de los niños con y sin NEE permitió tener un panorama mucho más amplio acerca de la concepción que se tenía de la participación de los padres en las actividades escolares. Sin embargo, por lo menos en esta investigación, se pudo establecer que las condiciones sociales y familiares de los niños sin NEE generan un ambiente más óptimo y propicio para el desarrollo del infante, no se encontraron casos de familias disfuncionales. Los padres de niños con NEE ofrecen a sus hijos una dinámica familiar menos organizada, donde ambos progenitores trabajan o viven situaciones de separación, alcoholismo, violencia y de un espacio de vivienda insuficiente.

5.- Las prácticas de participación que consideran los padres de los niños, con y sin NEE, se limitan al apoyo en la realización de tareas, verificación de que el niño lleve todo el material necesario para trabajar en clase, pláticas con el maestro, un aparente reforzamiento de lo aprendido en la escuela y revisión de cuadernos. En el caso de los padres de niños sin NEE se da también la corrección de trabajos en casos precisos, práctica que no desempeñan los padres de niños con NEE. Sin embargo, cabe señalar que, como se ha venido diciendo a lo largo de este estudio, estas prácticas no resultan suficientes, no reflejan ni desarrollan las capacidades reales del niño.

6.- Las formas de participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos en los casos aquí estudiados no son las ideales, pero se puede decir que éstas presentan una mayor iniciativa y una visión más responsable en el caso de los padres de niños sin NEE. La verdad es que la participación de padres de niños

con NEE no resulta suficiente si se toma en cuenta la realidad que viven los alumnos, tanto en la casa como en la escuela. Se esperaría que el involucramiento por parte de los padres fuera con una perspectiva de trabajo mutuo, cooperación y ayuda para que el infante lograra superar sus dificultades y no se quedara atorado en la difícil situación por la que pasa.

7.- Al comparar la participación de los padres en las actividades escolares de niños sin y con NEE se puede percibir, por un lado, que estas formas están determinadas en gran parte por el factor sociofamiliar; en el otro extremo se encuentra la actitud de los padres, que es otro factor igualmente importante, y en donde los padres de niños sin NEE muestran una participación más activa y mayor iniciativa para trabajar en equipo que los padres de niños con NEE.

8.- Las prácticas de participación de los padres que intervinieron en esta investigación no son del todo adecuadas. Quizás no se hayan dado cuenta que les falta estructurarlas en función de las necesidades tanto suyas como de sus hijos, y tomando en cuenta que lo que es funcional para una familia no lo es necesariamente para otra. La participación va más allá de revisar libretas, verificar que se lleve el material requerido, realizar labores administrativas y de limpieza. Se debe estar pendiente del desarrollo integral del niño en los aspectos afectivo, cognitivo y social.

9.- Las prácticas de participación que deberían considerar los padres para apoyar a sus hijos con y sin NEE son:

- Ser constantes en la revisión de cuadernos y corregirlos en caso necesario.
- Verificar que el niño haya terminado correctamente las tareas y lleve los útiles y materiales de trabajo.
- Crear hábitos de estudio. Es decir, establecer un horario para la realización de la tarea, en donde ambas partes, padre e hijo, utilicen su tiempo para hacer esa actividad y no otra.

- Llevar al niño a lugares que le ayuden a reforzar los temas vistos en clase, tales como museos, exposiciones, bibliotecas, etc.
- Organizar sus actividades diarias para dedicar tiempo a su hijo.
- Si no saben un tema que deban explicarle a su hijo, buscar información, solicitar ayuda al profesor o a otra persona que crean les puede resolver sus dudas.
- Asistir a las citas convocadas por el profesor de manera activa.
- Acordar cómo se pueden trabajar los contenidos en casa, verificar el trabajo y participación del niño en el salón de clases.
- Motivar al niño utilizando diversos tipos de recompensa cuando éste haya cumplido con sus deberes.
- Atribuir responsabilidades reales para un niño que está en edad de jugar, estudiar y ayudar en casa con actividades de autocuidado.
- Hablar con el niño sobre los problemas que están aconteciendo en la familia para conocer su opinión y evitar que se preocupe de más y desatienda sus actividades escolares.
- Tratar de generar un ambiente familiar adecuado y libre de violencia.
- Asistir en la medida de lo posible a cualquier tipo de lugares en donde se ofrezca apoyo e información seria en relación con la práctica de ser padres.

10.- Las prácticas que debería utilizar la escuela para motivar a los padres a participar son:

- Coordinar a padres y maestros en tiempos y espacios para dialogar sobre las necesidades existentes.
- En función de las necesidades planteadas, apoyarse en las instituciones públicas y privadas (universidades, delegaciones, hospitales, etc.), y asociaciones civiles que ofrecen los servicios de orientación a padres.
- Demandar a la SEP que les implementen formalmente la escuela para padres, con personal extra al que ya tienen en el plantel.
- Elaborar folletos informativos de diversos temas para los padres que no pueden asistir a los talleres.

- Promover la participación, por medio del profesor regular, invitando a los padres a que acudan a los servicios que presta la escuela.

11.- En general la familia y la escuela se privan de una auténtica participación. Ambas partes parecen cuestionarse mutua y constantemente sus capacidades educadoras, su credibilidad y su eficacia. Tanto la familia como el centro educativo se despojan de su derecho de participar de manera activa y adulta en la comunidad escolar. Cada una tiene su función y, desde su lugar, deberían compartir un mismo espacio: el salón de clases, a la espera de una participación activa y efectiva y no una simple colaboración. Deben respetar y aceptar las responsabilidades que ambas comparten en el proceso educativo.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El trayecto de esta investigación no fue fácil. Al principio se presentaron dificultades aparentemente menores, pero que, conforme avanzaba el trabajo, se convirtieron en trabas que detuvieron, por cierto periodo, el desarrollo de este estudio y se buscaron soluciones para resolver estas problemáticas. Sin embargo, hubiera sido mejor una temprana detección de los problemas, para haber llevado a cabo una intervención adecuada que evitara algunos de los conflictos que se tuvieron que enfrentar.

Las condiciones de aplicación se convirtieron en una de las dificultades. Se catalogaron así porque, precisamente, se presentaron una serie de situaciones que obstaculizaron la aplicación de los instrumentos. La primera situación se manifestó en la Coordinación de zona de la USAER de la escuela en donde se realizó la investigación. La coordinadora desconocía los objetivos del trabajo y no aprobó que la profesora de apoyo participara. Cabe mencionar que no se pidió ningún tipo de autorización a la Coordinación porque la investigación no consideraba el trabajo directo con población USAER y se tenía ya el permiso del director de la escuela.

La participación de la profesora de apoyo de la USAER en el proyecto era indispensable. Era ella la que tenía que hacer la derivación de los niños que presentaban NEE. Para solucionar este problema se envió un escrito en donde se explicaban cada uno de los objetivos del proyecto. Posteriormente, se realizó una entrevista personal con la coordinadora y se obtuvo su autorización para la colaboración de la maestra. Aunque el resultado fue satisfactorio, las consecuencias que generó esta situación se vieron reflejadas en la necesidad de ajustar los tiempos que se tenían planeados para llevar a cabo esta investigación.

La segunda situación encontrada fue que la profesora de apoyo se estaba incorporando a las actividades de la escuela. Como maestra de reciente ingreso no conocía a los niños y, por ende, desconocía mucha información referente a su avance académico. Se propuso posponer la aplicación del instrumento

correspondiente a fin de obtener respuestas más completas y que se acercaran más a la dinámica que se gesta dentro del aula de apoyo al niño.

La tercera situación fue el tiempo que se llevó entrevistar a los padres. Se les enviaron algunos citatorios con los sellos y firmas correspondientes para que acudieran a la aplicación de la entrevista; pero sólo asistieron dos padres. Ante la respuesta de participación de los padres se acordó con la profesora regular de grupo terminar las entrevistas en dos momentos: en una actividad de elaboración de piñatas y en la junta bimestral. Durante la aplicación de los instrumentos se presentó un caso en el que, según reporta la profesora regular de grupo, un niño dejó de asistir a la escuela a partir del primer citatorio enviado a los padres y, entonces, se tuvo que sustituir con otro niño. La poca disposición y tiempo de los padres para colaborar fue un motivo por el cual no se amplió el número de la muestra presentada. El tiempo que se invirtió para concluir las entrevistas tanto para los padres como para las profesoras también retrasó el plan de investigación que se tenía previsto.

El segundo tipo de dificultades que se enfrentó fue la insuficiente preparación que se tenía en cuanto al tema de investigación. Muchos de los conocimientos que en teoría se sabían, y que además tenían que aplicarse a la práctica del trabajo, en realidad se desconocían. Volver a revisar libros, desempolvar antologías y consultar de nuevo a los profesores impedía tener un avance ágil y significativo en el proyecto. Fue en ese momento donde se cuestionaron muchas de las actitudes y acciones que como estudiante universitario se tenían. En su momento no se valoró, ni se dio la importancia necesaria a la información que aportaban las materias y los profesores que fueron puestos para lograr una formación integral del psicólogo educativo, y que tenían como fin dotar al estudiante de herramientas para que pudiera enfrentar cualquier dificultad profesional (aunque en el fondo una de estas dificultades fuera precisamente resolver sus propias necesidades).

El resultado de este trabajo es sólo el piloteo de una investigación más amplia, basado lo más cercano posible en los principios de objetividad y ética que cualquier estudio científico debería tener.

REFERENCIAS

- Abelló, P. (2007). "Madres y Padres: por una educación de calidad". *Novedades Educativas*, 19, No. 201, (pp. 34-36).
- Aguilar, R. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. España: Aljibe.
- Aguilar, R. (2007). "Es posible educar en colaboración". *Novedades Educativas*, 19, No. 201 (pp. 14-18).
- Aldana, M. y Abdón, I. (1999) *Evaluamos competencias matemáticas: grados 4º, 5º y 6º*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Álvarez, L. y Soler, E. (1997). *La diversidad en la práctica educativa, modelos de intervención y tutoría*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Amaya, M.(s/f). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Universidad de Oviedo.
- Arroyo, C. (2002). Encuentros y desencuentros sobre la participación entre los padres de familia y la escuela. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Ayala, A., Carracedo, G., Hubard, A., Marín, K., Moreno, O., Pérez, C y Santín, M. (2000). Proyecto de intervención para la promoción y difusión de la escuela para padres. *Psicología Iberoamericana*, vol. 8, No. 2, (pp. 10-24).
- Baeza, S. (2007). Responsabilidades educativas ¿Diálogos o sorderas? En *Novedades Educativas*, 19, No. 201 (pp.30-33).
- Bautista, R. (2002). Una escuela para todos: La integración escolar. En R. Bautista (Comp.). *Necesidades educativas especiales*. (pp. 31-43). Madrid, España: Ediciones Aljibe.
- Bautista, R. (2002). Modalidades de escolarización: El aula especial y el aula de apoyo. En Bautista, R. *Necesidades educativas especiales*. (pp.47-59). Madrid, España: Ediciones Aljibe.
- Bautista, D. y Paradas, R. (2002). La deficiencia mental. En Bautista, R. *Necesidades Educativas Especiales*. (pp.211-221). Madrid, España: Ediciones Aljibe.
- Buendía, J. (1999). *Familia psicología de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Bueno, M. y Toro B. (2002). Deficiente visual y acción educativa. En Bautista, R. *Necesidades Educativas Especiales*. (pp.315-339). Madrid, España: Ediciones Aljibe.
- Calvo, R. y Martínez, A. (1997). *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Barcelona; España: Praxis.

- Campion, J. (1987). *El niño en su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la Educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Canca, V. (2002). Hiperactividad: Evaluación y Tratamiento. En Bautista, R. *Necesidades Educativas Especiales*. (pp.165-182). Madrid, España: Ediciones Aljibe.
- Cataldo, Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid, España: Aprendizaje visor.
- Castillo, C. (1998). *Los estudios y la familia*. Madrid, España: Minos.
- Cerletti, L. (2007). "Familias, escuelas e interacciones cotidianas". *Novedades Educativas*, 19, No. 201, (pp. 22-24).
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. México: Paidós.
- Coronado, M y Gómez, M. (2007). "La escuela ante las familias algunas notas básicas para una relación saludable". *Novedades Educativas*, 19, No. 201, (pp. 8-13).
- Dockrell, J., McShane, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. Baelona, España: Paidós.
- Frola, R. (2004). *Un niño especial en mi aula. Hacia las escuelas incluyentes. Conceptos y actividades para niños y maestros*. México: Trillas.
- García, C.; Escalante, H.; Escandón, M.; Fernández, T.; Mustri, D.; y Puga, V. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Gervilla E., Rodríguez N. Feroso E., Alonso, G., Ibáñez-Martín y M., Medina R., Sarramona L., Núñez C., Gordillo A., Entrena J., Soriano D., Romero P. (2003). *Educación Familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea.
- Gil, J., González, G. y Ruiz, M. (2002). Deficientes motóricos. En Bautista, R. *Necesidades Educativas Especiales*. (pp.293-311). Madrid, España: Ediciones Aljibe.
- Gómez-Palacio, M. (2002). *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, E. (1999). *Necesidades educativas especiales Intervención psicoeducativa*. Madrid, España: editorial CCS.
- González, D; Ripalda, J y Asegurado, A. (2002). Adaptaciones del currículo. En Bautista, R. "Necesidades Educativas Especiales" (pp.63-116). Madrid, España: Ediciones Aljibe.

- Grassi, L. (2007). "Los sujetos en la Escuela: Vínculos entre el afuera y el adentro". *Novedades Educativas*, 19, No. 201, (pp. 48-50).
- Hebert, M. (1999). *Padres e hijos. Mejorar los hábitos y las relaciones*. Madrid: Pirámide tr. Belendez, M. y Méndez.
- Hernández, L. (2003). *Un estudio descriptivo sobre la práctica educativa con padres de familia a través de la modalidad escuela para padres en once instituciones ubicadas en el Distrito Federal*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Autónoma de México, Cd. Universitaria, México.
- Ito, S., Vargas, N. (2005). *Investigación para psicólogos. De la idea al reporte* México: Miguel Ángel Porrúa.
- Lacasa P. (1997). *Familias y escuela. Caminos de la orientación educativa*. Madrid, España: Aprendizaje Vizor.
- Ley General de Educación*. (1993). México: Secretaría de Educación Pública Recuperado 20- 01- 07 de www.basica.gob.mx.
- López, C. (2004). *Escuela para padres promotores educativos en la comunidad Miravalles*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Autónoma de México. CD. Universitaria, México.
- Macías, A. (2005). *Ser padres. Educar y afrontar los conflictos cotidianos en la Infancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- McGoldrick, M y Gerson R. (2005). *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Martín, B. (1996). *Organización y planificación integral de centro*. Madrid, España: Escuela Española.
- Moratinos, J. (1985). *La escuela de padres. Educación familiar*. Madrid, España: Narcea.
- Pacheco, J. y Zarco, J. (2002). El niño y la niña con deprivación sociocultural. En Bautista, R. *Necesidades Educativas Especiales*. (pp.189-206). Madrid, España: Ediciones Aljibe.
- Parcense, A. (1997). *Materiales curriculares, cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, España: Biblioteca de Aula.
- Parra, V. y García - Sellers. (2005). *Comunicación entre la escuela y la familia. Fortaleciendo las bases para el éxito escolar*. México: Paidós.
- Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla, España: Publicaciones MCEP.
- Programa Escuela para padres*. (2005). México: Delegación Tlalpan.
- Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. (2002). México: Secretaría de Educación Pública.

- Programa de Orientación e Integración Familiar*. (1990). México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.
- Quintana, J. (1993). *Pedagogía Familiar*. Madrid, España: Narcea.
- Real, R., Rivas, F., De la Rosa, L. y Bandera, A. (2002). El deficiente auditivo en la escuela. En Bautista, R. *Necesidades Educativas Especiales*. (pp.345-369). Madrid, España: Ediciones Aljibe.
- Rivera, M. (2007) "*Familia y escuela: aspiraciones y expectativas*". *Novedades Educativas*, 19, No. 201, (pp. 38-42).
- Román, P., Díez, L. (1999). *Currículum y programación. Diseños curriculares de aula*. Madrid, España: EOS.
- Ruiz, F., Inmaculada, G. (2003). "*Intervención psicopedagógica en las áreas de aprendizaje y conducta en alumnos de secundaria*". *Revista intercontinental de psicología y educación*, 5, No. 2, (pp. 19-24).
- Salsa, A. y Peralta, O. (2007). "*Lectura de imágenes y estimulación del lenguaje. Experiencia con madres y niños pequeños*". *Novedades Educativas*, 19, No. 201, (pp. 25-29).
- Secretaría de Educación Pública. *Competencias para la educación primaria en el Distrito Federal 2004-2005 SSEDF DGOSE CSEP*.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Vázquez, G. (1988). *Padres, hijos y escuela. Una guía práctica*. México: Ediciones Educativas y Culturales.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, España: Horsori.
- Villalobos, P-C. (1994). *La familia como agente educador*. Braga.
- Zamora, L. (2004). *Orientación familiar, propuesta pedagógica de escuela para padres*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Autónoma de México. CD. Universitaria, México.

Anexo 1. Consentimiento informado

Buenos días:

Estamos trabajando en un estudio que servirá para elaborar una tesis profesional acerca de la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos.

Quisiéramos pedir su ayuda para que conteste algunas preguntas que no le llevará mucho tiempo responder. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas.

Las opiniones de todos los encuestados serán sumadas e incluidas en una tesis profesional, pero nunca se comunicarán datos individuales.

Le pedimos que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Lea las instrucciones cuidadosamente, ya que existen preguntas en las que sólo se puede responder a una sola opción; otras son de varias opciones y también se incluyen preguntas abiertas.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 2. Entrevista estructurada para el profesor de apoyo de la USAER y profesor regular de grupo.

La presente entrevista tiene la finalidad de conocer las habilidades que tiene un niño con y sin NEE así como la participación que han mostrado los padres en el proceso educativo de sus hijos.

La información que usted proporcione será tratada de manera confidencial.

Nombre del alumno: _____
Edad _____ Grado y grupo _____
¿Ha repetido algún grado? _____ ¿Cuál? _____
¿Por qué fue derivado a la USAER?
¿Desde cuándo recibe atención de la USAER?

Señale las manifestaciones que con frecuencia ha observado en el niño:

Atención y memoria:

	Concluye lo que inicia.
	Realiza los trabajos rápido.
	Realiza los trabajos rápido pero sin calidad (sucios y desordenados).
	Tiene dificultad para concentrarse.
	Puede realizar tareas contra reloj.
	Pero si se le da más tiempo las concluye.
	Con frecuencia olvida los útiles y/o tareas.
	Retiene lo aprendido.
	Tiene dificultad para comprender y ejecutar instrucciones.
	Muestra interés por lo que le rodea.

Lectura

	Lee.
	Se sabe todas las letras.
	Dice una letra por otra.
	Repite sílabas o palabras.
	Se salta renglones.
	Lee más rápido de lo normal.
	Tiene una fluidez deficiente.
	Omite o sustituye palabras.
	Comprende las palabras.
	Trata de anticiparse a la lectura.
	Comprende la lectura.

Lenguaje

	Se muestra inhibido para hablar.
	Tiene dificultad al expresarse.
	Sus diálogos tienen claridad y coherencia.
	Presenta dificultad en la pronunciación de palabras, omite o sustituye fonemas.
	Presenta tartamudez.

Matemáticas

	Sabe los números.
	Conoce los símbolos.
	Sabe sumar.
	Sabe restar.
	Sabe multiplicar.
	Sabe dividir.
	Escribe mal los números cuando se los dictan.
	Confunde los números.
	Confunde los signos.

Español

	Escribe.
	Es poco legible.
	Le cuesta trabajo escribir.
	Omite o sustituye letras o sílabas.
	Confunde letras.
	El tamaño de la letra es uniforme.
	Realiza la segmentación de palabras (separación).
	Cuenta con la direccionalidad de escritura.
¿Cómo son sus redacciones libres?	

Participación grupal

	Intercambia material y conocimientos.
	Respeto normas de convivencia.
	Se aísla de los demás niños.
	Es aceptado por el grupo.
	Se integra al grupo fácilmente.
	Tiene amigos.
	Lo rechazan los demás.
	Es desconsiderado y egoísta con los demás.
	Tiene dificultades con el otro sexo.
	Influye e induce en el mal comportamiento de los demás.
	Ayuda a los demás.

Actitud en clase

	Se concentra.
	Es apático y desmotivado.
	Su atención es escasa.

	Se esfuerza en las actividades escolares.
	Pregunta dudas.
	Acaba el trabajo personal.
	Realiza sus deberes.
	Presenta bajo nivel de autoestima.
	Participa y hace aportaciones personales.
	Es desorganizado y desordenado.
	Su asistencia es irregular.
	Es lento en el trabajo.
	Asiste a la escuela con desagrado.
	Se desespera con facilidad.

Aspecto emocional

	Es retraído.
	Es agresivo.
	Es impulsivo.
	Es ansioso (se angustia o desespera con facilidad).
	Está deprimido-triste.
	Es inquieto y excesivamente activo.
	Tiene control corporal.
	Está agotado-somnoliento.
	Otros, especifique:

Conducta en clase

	Hace ruidos desagradables.
	Se levanta sin permiso.
	Habla cuando no le corresponde.
	Molesta y provoca a los demás.
	Se pelea, es agresivo y hostil.
	Se encuentra triste y abatido.
	Se encuentra nervioso y tenso.
	Se muestra excesivamente sensible.
	Miente, engaña o roba.
	Protesta por todo.
	Abiertamente es desafiante a la autoridad.
	Es pasivo.
	Busca la atención del profesor.
	Nota dificultad en las actividades y /o materias.
	Especifique:

Tareas

	Olvida llevar tareas y/o materiales.
	De acuerdo al tipo de tareas que le dejan, cuál cree que sea el tiempo aproximado para realizarlas:

Apoyo

	Implementa estrategias para apoyar al alumno.
Especifique:	
	Considera que las estrategias y actividades que se desarrollan en el aula, responden al nivel de aprendizaje y participación del alumno.

Falta a la escuela:

	Frecuentemente		Casi nunca		Nunca
Describa el motivo de su inasistencia:					

El menor es:

	Diestro		Zurdo		Ambidiestro
--	---------	--	-------	--	-------------

Su apariencia física es:

	Limpia		Descuidada
Usa lentes o algún apoyo visual			

Participación de los padres:

	El padre se muestra interesado en el progreso de su hijo.
	Coopera con las actividades y/o material.
	Muestra una actitud positiva ante este apoyo.
	Habla con los padres de familia acerca del desempeño de su hijo.
	Los padres asisten cuando los cita.
	Cuál es el motivo por el que no asisten.
	Promueve la participación de los padres.
¿Cómo lo hace?	
	Recibe apoyo por parte de los padres en las actividades escolares
En qué actividades específicamente:	
	A partir del apoyo que la USAER brinda al alumno, ha notado cambios
Especifique:	

Expectativas

¿Qué opinión tiene de los trabajos que realiza el alumno?

¿Qué espera usted del alumno en relación a sus posibilidades de aprendizaje?

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 3. Entrevista estructurada sobre el contexto familiar y social

La presente entrevista tiene la finalidad de conocer el contexto sociofamiliar donde se desenvuelve el niño. Dicha información será tratada de manera confidencial y para uso estricto de la presente investigación.

INSTRUCCIONES: conteste lo más sinceramente posible a lo que se le pide.

Nombre: _____

Se entrevista a: () Papá () Mamá () Otro, especifique: _____

1.-Estructura familiar:

(Completa)

Nombre	Parentesco	Edad	Profesión/Estudios

2.-Situación socioeconómica familiar:

-Los ingresos económicos parecen:		
.Suficientes.		
.Insuficientes.		
-El nivel cultural es:	Madre	Padre
.Analfabetismo.		
.Educación básica (primaria y/o secundaria).		
.Educación media superior.		
.Educación superior.		
-¿Realizan cambios frecuentes de residencia?		
-Otras observaciones:		

3.-Datos del entorno físico familiar:

-La vivienda es:	
.Propia.	
.Alquilada.	
.Prestada.	
-La vivienda tiene las siguientes características:	
.Baño dentro de la vivienda	
.Sala	
.Comedor	
.Cocina	
.Cuarto de estudio	
.Número de habitaciones sin contar sala, comedor y cocina	
.Patio	
.Tiene espacio suficiente para que el alumno disponga de un lugar exclusivo.	
.Tiene espacio suficiente para todos los miembros que la habitan.	
.Otras:	

4.-Dinámica familiar general:

-Indique los problemas que detectan en la vida familiar (alcoholismo, violencia, separación de los padres, etc.):		
-¿Cómo es la relación padres-hijos?:	Madre	Padre
.Permisiva		
.Democrática		
.Autoritaria.		
.Indiferente		

5.-Reacción de la familia ante las NEE:

-Acepta las NEE de su hijo.	
-Atribuye las NEE a la falta de motivación, de atención, etc.	
-Busca compulsivamente soluciones por distintos medios, a pesar de estar informados de sus características y evaluación.	
-Cree que las causas de los resultados negativos escolares que obtiene el alumno son debidos a:	
.Su poco esfuerzo.	
.La insuficiente preparación de sus profesores.	
.La inadecuación de las tareas escolares.	
.Insuficiente atención familiar.	
.otras:	

-Manifiesta conductas de <i>escasa protección</i> : .Descuido hacia el niño (abandono de limpieza, de alimentación adecuada, etc.). .Dan al niño tareas excesivas para su capacidad. .Inexistencia de normas, horarios adecuados. .Otras:	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
-Manifiesta conductas de <i>excesiva protección</i> : .Centran toda su atención en ese hijo y a veces se olvida de la presencia de las otras personas del núcleo familiar. .Bajo nivel de exigencia. .Existencia de normas y horarios excesivamente rígidos. .Otras:	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
-Manifiesta conductas de <i>protección adecuada</i> : .Satisfacen las necesidades de forma similar al resto de los hermanos. . Permiten que el hijo realice aquellos actos para los que es competente .Se da oportunidad para adquirir autonomía. .Se asignan responsabilidades en casa. .Existencia de normas, horarios flexibles. .Otras:	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
-Piensa que las causas de los resultados positivos escolares que obtiene el alumno son debidos a: .El esfuerzo que realiza. .La preparación de sus profesores. .La adecuación de las tareas escolares. .La atención familiar adecuada. .otras:	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

6.- Conductas familiares que facilitan o dificultan el proceso educativo del niño:

-Se comparan sus resultados con los de sus hermanos o amigos.	<input type="checkbox"/>
-Se han adoptado comportamientos de refuerzo.	<input type="checkbox"/>
-Se usan recompensas: .Primarias (golosinas, etc.). .Sociales (elogios, sonrisas, etc.). .De actividad (paseos, juegos, ver televisión, etc.).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
-¿Cuál es el tipo de recompensas, de las señaladas en el ítem anterior, que se usa con más frecuencia?	
-Otras:	

7.- Conductas familiares de participación en el proceso educativo del niño:

Confía que la escuela vaya a dar una respuesta adecuada a la problemática del alumno.	
Colabora con los maestros de la escuela.	
Ha desarrollado un horario para llevar a cabo esta colaboración.	
Cuando no colabora es porque:	
.No tiene posibilidades ni disposición para colaborar con la escuela	
.No tiene posibilidades de colaborar con la escuela, aunque sí buena disposición.	
.Tiene posibilidades pero no disposición para colaborar con la escuela.	
-Asiste a las reuniones convocadas por la escuela.	
.Asiste a la escuela sin ser convocado para intercambiar información.	
-Cree que la escuela le va a ofrecer una respuesta educativa adecuada para su hijo.	
Otras:	

8.-Expectativas sobre las posibilidades educativas:

Usted piensa que el niño podría mejorar si:	
.Asiste frecuentemente a la escuela.	
.Los padres colaboran con los maestros de la escuela.	
.Si se modifican normas, horarios y hábitos en casa.	
.Si se apoya al niño al realizar las tareas escolares en casa.	
.Si se revisan los cuadernos y se llevan a cabo las sugerencias de los maestros.	
Usted piensa que el niño no podrá mejorar aunque:	
.Asista a la escuela.	
.Se colabore con los maestros de la escuela.	
.Se modifiquen normas y horarios en casa.	
.Se apoye al niño al realizar las tareas escolares en casa.	
.Se revisen los cuadernos y se lleven a cabo las sugerencias de los maestros.	

Como padre ¿qué espera que su hijo logre?

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 4. Entrevista estructurada de participación para padres de familia

INSTRUCCIONES: Conteste lo que mejor describa su situación. No hay respuestas correctas o incorrectas.

NOTA: LA INFORMACIÓN QUE USTED PROPORCIONE SERÁ TRATADA DE MANERA CONFIDENCIAL

Se entrevista a: PADRE () MADRE () OTRO: _____

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA USTED VERIFICA QUE SU HIJO LLEVE LAS TAREAS O EL MATERIAL QUE LE PIDEN EN LA ESCUELA?

- () Siempre
- () Frecuentemente
- () A veces
- () Nunca

2. ¿CON QUÉ FRECUENCIA FALTA SU HIJO A CLASES?

- () Siempre
- () Frecuentemente
- () A veces
- () Nunca

3. ¿CUÁL ES EL MOTIVO POR EL QUE FALTA?

- () Cita médica
- () Enfermedad
- () Porque no me da tiempo llevarlo
- () Porque no se levanta a tiempo
- () Porque no le gusta ir
- () Otro, especifique _____

4. ¿CON QUÉ FRECUENCIA SU HIJO SE LLEVA MÁS TIEMPO EN HACER LA TAREA DE LO NECESARIO?

- () Siempre
- () Frecuentemente
- () A veces
- () Nunca

5. ¿CON QUÉ FRECUENCIA SU HIJO RECIBE APOYO CUANDO HACE LA TAREA ESCOLAR?

- () Siempre
- () Frecuentemente
- () A veces
- () Nunca

POR QUÉ:

6. ¿QUIÉN LO APOYA?

- Ambos padres
- Papá
- Mamá
- Hermano (a)
- La hace solo
- Otro (especificar quién) _____

7. ¿CON QUÉ FRECUENCIA REvisa LOS CUADERNOS DE SU HIJO?

- Siempre
- Frecuentemente
- A veces
- Nunca

8. CUANDO REvisa LOS CUADERNOS ¿QUÉ OBSERVA EN ELLOS?

- Apuntes completos
- Apuntes ordenados
- Sucios
- Apuntes incompletos
- Rotos o deshojados
- Limpios
- Desordenados
- Letra mal trazada o fuera del renglón

9. CUANDO OBSERVA QUE SUS TRABAJOS ESTÁN MAL O INCOMPLETOS ¿CON QUÉ FRECUENCIA LO PONE A CORREGIRLOS?

- Siempre
- Frecuentemente
- A veces
- Nunca

10. ¿CON QUÉ FRECUENCIA SU HIJO TIENE DIFICULTADES EN LA MATERIA DE MATEMÁTICAS?

- Siempre
- Frecuentemente
- A veces
- Nunca

11. ¿CON QUÉ FRECUENCIA SU HIJO TIENE DIFICULTADES EN LA MATERIA DE ESPAÑOL?

- Siempre
- Frecuentemente
- A veces
- Nunca

12. ¿CON QUÉ FRECUENCIA HABLA CON EL MAESTRO ACERCA DEL DESEMPEÑO DE SU HIJO?

- Siempre
- Frecuentemente
- A veces
- Nunca

13. CUANDO USTED HABLA CON EL MAESTRO ES PARA TRATAR ASUNTOS SOBRE:

- Problemas de conducta de su hijo
 Dificultades de aprendizaje que tiene su hijo
 Que olvida llevar el material y/o hacer la tarea que le piden a su hijo
 Que no trabaja en clase su hijo
 Que su hijo habla mucho en clase
 Otra, especifique: _____

14. ¿CON QUÉ FRECUENCIA BUSCA INFORMACIÓN ACERCA DE LOS TEMAS QUE SE LE DIFICULTAN A SU HIJO PARA APOYARLO?

- Siempre
 Frecuentemente
 A veces
 Nunca

15. ¿CON QUÉ FRECUENCIA REFUERZA LOS TEMAS QUE SE VEN EN CLASE CON SU HIJO?

- Siempre
 Frecuentemente
 A veces
 Nunca

16. ¿CON QUÉ FRECUENCIA COMENTA CON SU HIJO SOBRE LOS TEMAS QUE ESTÁ APRENDIENDO EN LA ESCUELA?

- Siempre
 Frecuentemente
 A veces
 Nunca

17. ¿ALGUNA VEZ LE HAN SUGERIDO QUE SU HIJO REQUIERA DEL APOYO O EVALUACIÓN DE UN PSICÓLOGO U OTRO ESPECIALISTA?

- SÍ NO

18. ¿ASISTIÓ A ESTE APOYO?

- SÍ NO

19. ¿EN DÓNDE?

20. ¿CUÁNTO TIEMPO ASISTIÓ?

21. ¿ASISTE ACTUALMENTE?

- SÍ NO

22. SI DEJÓ DE ASISTIR ¿POR QUÉ LO HIZO?

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!