

DICSA
\$70,000.00
DICSA

UNIVERSIDAD DE MONTERREY
~~VENCIMIENTO~~
NOV. 25 1993
~~VENCIMIENTO~~
BIBLIOTECA

UNIVERSIDAD DE MONTERREY
~~VENCIMIENTO~~
AGO. 30 1994
~~VENCIMIENTO~~
BIBLIOTECA

UNIVERSIDAD DE MONTERREY
~~VENCIMIENTO~~
DIC. 6 1996
~~VENCIMIENTO~~
BIBLIOTECA

UNIVERSIDAD DE MONTERREY
VENCIMIENTO
MAYO 12 1998
BIBLIOTECA

**Biblioteca**
UNIVERSIDAD DE MONTERREY
08 OCT. 2002
VENCIMIENTO

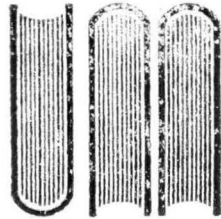
DONATIVO DE:

DICSA

Fecha: 16 JUN. 1992

UNIVERSIDAD DE MONTERREY

DIVISION DE CIENCIAS DE LA SALUD
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA



UNIVERSIDAD
DE MONTERREY

Clasific

040.15

4182m

1992

Título
MODELO DE ASESORIA A PADRES DE FAMILIA
DE NIÑOS EXCEPCIONALES

MONOGRAFIA PRESENTADA COMO REQUISITO
PARA OPTAR AL TITULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

autor: POR *Folio* 901524
LAURA GUADALUPE GALVAN GARCIA

SAN PEDRO GARZA GARCIA, N. L.

MARZO 1992

BIBLIOTECA
UNIVERSIDAD DE MONTERREY

ASESORIA A PADRES

i

Gracias Señor por la vida,
porque me has permitido
vivir y llegar a realizar
uno de mis grandes sueños.

Gracias Señor por llevarme siempre
por los mejores caminos y por
ayudarme a superar aquellos obstáculos
que se me han presentado.

Gracias Señor por estar siempre a mi lado
dándome la fortaleza y el entusiasmo
para seguir siempre adelante
superándome cada día más.

A mis padres:

Gracias por estar siempre a mi lado
por enseñarme a ser cada día mejor.
Gracias por todo lo que me han dado,
porque con su entrega, amor y com-
prensión he llegado al final de
este camino.

AGRADECIMIENTOS

A la Lic. Margarita Martínez de Ramos:
Especialmente por la amistad,
apoyo y ánimo que siempre estuvo
dispuesta a brindarme.

A la Lic. Alicia Varela:
Por darme lo mejor de sus
conocimientos y llegar así, a
ser una mejor profesionista.

A mis maestros:
Por la disponibilidad que me mostraron
siempre para superarme a lo largo de
mis estudios profesionales.

ASESORIA A PADRES

iv

CARTA DE UN HIJO A TODOS LOS PADRES DEL MUNDO

No me des todo lo que te pido. A veces sólo pido para ver hasta cuánto puedo lograr de tí.

No me des siempre órdenes. Si en ves de órdenes a veces me pidieras las cosas, yo lo haría más rápido y con más gusto.

No cambies de opinión tan a menudo sobre lo que debo hacer, decídete y mantén esta decisión.

Cumple las promesas, buenas o malas. Si me prometes un premio, dámelo, si se trata de un castigo, aplícalo.

No me compares con nadie, especialmente mi hermano o hermana. Si tú me haces lucir mejor que los demás, alguien va a sufrir, y si me haces lucir peor que los demás, sufriré yo.

No me grites. Te respeto menos cuando lo haces y me enseñas a gritar a mi también y yo no quiero hacerlo.

Déjame valerme por mí mismo. Si tú haces todo por mí, yo nunca podré aprender.

No digas mentiras delante de mí, ni me pidas que las diga por tí, aunque sea para sacarte de un apuro. Me haces sentir mal y perder la fe en lo que me dices.

Cuando yo haga algo malo no me exijas que te diga el "por qué" lo hice. A veces ni yo mismo lo sé.

Cuando estés equivocado en algo, admítelo y crecerá la buena impresión de tí. Así, también me enseñarás a admitir mis

ASESORIA A PADRES

v

equivocaciones.

Trátame con la misma amabilidad y cordialidad con que tratas a tus amigos, pues el hecho de que seamos familiares no quiere decir que no podamos ser también amigos.

Cuando te cuente un problema mío, no me digas: "No tengo tiempo ahora, eso no tiene importancia". Trata de comprenderme y ayudarme.

Quiéreme y dímelo. A mí me gusta oírte decirlo, aunque tú no creas necesario decírmelo.

Con respeto y amor

TU HIJO

(autor desconocido)

I N D I C E

Dedicatoria	i
Agradecimientos	iii
Reflexión	iv
Indice General	vi
INTRODUCCION	viii
CAPITULO 1	
ASESORIA A PADRES DE FAMILIA	1
CAPITULO 2	
EXCEPCIONALIDADES EN GENERAL	6
CAPITULO 3	
REACCIONES DE LOS PADRES HACIA SU NIÑO EXCEPCIONAL	16
CAPITULO 4	
DIFERENTES MODELOS DE ASESORIA A PADRES DE FAMILIA	21
CAPITULO 5	
ACTIVIDADES A REALIZAR POR PARTE DE LOS PADRES	34
5.1. Disciplina asertiva para padres.	34
5.2. Programa de entrenamiento a padres: UTCI.	36
5.3. Notas en casa	38
5.4. Sensibilidad de los padres	42
5.5. Grupos de participación paterna	44
5.5.1. Organizaciones para padres	44
5.5.2. Programas de padres a padres	44
5.5.3. Padres como defensores	45
5.6. Efectividad de la participación de los padres en modelos de asesoría	46
CAPITULO 6	
OBSTACULOS PARA LLEVAR A CABO UN MODELO DE ASESORIA	51
6.1. Entrenamiento a padres	56
6.2. Tipos de familias	58

ASESORIA A PADRES

vii

CONCLUSIONES	60
BIBLIOGRAFIA	63

INTRODUCCION

En la presente monografía se hablará sobre la importancia de un modelo de asesoría a padres de familia de niños excepcionales. Considerada por Lombana y Lombana (1982) como un mínimo acercamiento cognoscitivo, enfocada directamente a intereses particulares de los padres y dificultades emocionales que van a reflejarse en su rol como padres.

Se hablará posteriormente de la importancia que tiene tanto para los educadores como para los interesados en el tema el poseer la información y diagnóstico adecuados sobre el tipo y características de la excepcionalidad en cuestión para así brindar la ayuda necesaria y adecuada tanto a los padres como al niño excepcional. Es por esto que esta monografía, presenta un apartado enfocado a definir a grandes rasgos algunos de los problemas considerados dentro de la categoría de excepcionalidad.

Adicionalmente se analizarán algunas de las reacciones que presentan los padres de familia hacia el impacto de tener un niño excepcional; proponiendo posteriormente la aplicación de algunos modelos de asesoría con los que se puede trabajar en colaboración con los padres para el beneficio de los niños. Sin embargo, se discuten algunos de los obstáculos que se presentan para llevar a cabo una asesoría. Con respecto a los modelos de asesoría propiamente dicho estos serán descritos en función de la participación activa de los padres de familia.

Se señalará que no sólo la asesoría que un educador y/o un psicólogo es válida ya que existen grupos de padres que se ayudan mutuamente, lo cual les hace sentir que no están solos y desprotegidos, mencionando finalmente los beneficios que el niño obtendrá de la aplicación de dichos modelos en el proceso de su educación.

El presente trabajo va dirigido principalmente a aquellos psicólogos y/o educadores interesados en el tema. Se recomienda así que se de este tipo de servicio a los padres para así obtener un mejor desarrollo en los niños excepcionales así como una mejor comprensión de la sociedad hacia los padres y los niños excepcionales y a la vez, de los padres hacia sus propios hijos.

Por lo que la presente monografía analizará cuatro modelos de asesoría para padres de familia de niños excepcionales con el objetivo de efectivizar la participación activa de los padres de familia en la educación de los niños excepcionales de nuestro contexto y así proveerles a estos mismos niños de mayores alternativas educacionales, que fortificarán su dignidad como personas.

CAPITULO 1

ASESORIA A PADRES DE FAMILIA

La idea de que los padres puedan participar de manera significativa en la planeación y desarrollo de programas educativos de sus niños parece simple y básica. Los padres se convierten en defensores, predicadores, abogados, contadores, maestros, enfermeros y mucho más. Sostienen la tutela de sus niños y su cuidado. Son los representantes de sus niños ante la sociedad de adultos y los protectores de sus derechos humanos y legales. Los padres tienen la responsabilidad del cuidado de sus hijos, de su desarrollo las 24 horas del día, los 365 días del año y todo el tiempo de dependencia que requieran (La Crosse, 1982).

Cierto es que algunas de estas responsabilidades se delegan a otras personas por ciertos períodos de tiempo, por ejemplo: los maestros de la instrucción formal o académica, sin embargo son los padres quienes asumen la mayor responsabilidad. Debido a que los padres pasan la mayor parte del tiempo con sus hijos; la participación de ellos, ha sido ampliamente reconocida por expertos como un criterio de efectividad en los programas de niños excepcionales (Hampton, 1985; Annete E. Dear, 1987; Lombana y Lombana, 1982).)

Los padres son los agentes primarios del cambio en la vida de sus hijos, y juegan un rol vital en determinar los beneficios de

sus niños. Sin embargo existen pocos programas para padres de niños excepcionales. Por lo cual, Marion (1980), considera como primordial la asesoría a este tipo de padres de familia, que incluya información objetiva acerca de la excepcionalidad en cuestión así como información concerniente a sus derechos y responsabilidades (citado en Hampton, 1985, pp. 20).

Marion (1980), sugiere que las necesidades emocionales de estos padres de familia requieren de atención, principalmente las necesidades de pertenencia y autoestima positiva. Al respecto, Lombana y Lombana (1982) establecen que la asesoría a padres de familia requiere de un mínimo acercamiento cognoscitivo enfocado más directamente a sus intereses particulares y, dificultades emocionales las cuales van a ser reflejadas en su rol como padres.

Existen diferentes formatos para la asesoría a padres de familia, individual y grupal. Son pocos los padres que requieren de un formato individual de asesoría en proporción a los padres que requieren de una grupal. En términos de tiempo, el intervalo de tiempo que requiere de servicio de asesoría individual es mucho más extenso que el requerido en forma grupal. Adicionalmente se puede servir a un número más amplio de padres de familia utilizando un formato grupal que individual (Lombana y Lombana, 1982).

Los asesores pueden darse cuenta de que la forma grupal es conveniente y efectiva. Cuando las responsabilidades de los asesores son diversas y el tiempo disponible para asesorar a los padres es limitado, trabajar en una situación grupal sería una aproximación más eficiente. En suma, los grupos de asesoría proveen beneficios importantes a los padres. Al respecto, Huber (1979), señaló que una situación grupal provee un encuadre en donde los padres están disponibles a entender y conceptualizar emociones que experimentaron largo tiempo, pero de la que han sido incapaces de separarse. El grupo de asesoría puede conducir a un medio ambiente aceptable que puede resultar de la catarsis, la cual puede ser terapéutica en sí misma. (citado en Lombana y Lombana, 1982).

Por ende, es importante el considerar el servicio a un gran número de padres de familia y envolverlos íntimamente en la educación de sus niños apoyando al programa educativo mismo ya que estos pueden proveer una inegable ayuda al programa cuando su participación es significativamente planeada. Existen un sinnúmero de razones para la participación activa de los padres de familia en la educación escolar, regular y especial. Sin embargo, es importante mencionar algunos de ellos.

- 1- Los padres pueden proveer información útil sobre sus hijos. Los padres pueden proporcionar información sobre las motivaciones y conductas específicas de

sus niños.

2- La participación de los padres facilita la transferencia de la escuela al hogar y, por lo tanto ayuda a asegurar el seguimiento de las habilidades aprendidas en la escuela, al hogar.

3- Los esfuerzos de cooperación entre el hogar y la escuela pueden acelerar el rango de aprendizaje.

Fredericks, Baldwin y Grove (1976), reportan que agregando la participación significativa de los padres a los programas escolares se obtiene el doble rango de adquisición de habilidades (en LaCrosse, 1982).

Adicionalmente, la asociación hogar-escuela ha mostrado rápidos resultados positivos en el desarrollo afectivo y cognoscitivo del niño. Duncan y Fitzgerald (1969), encontraron que el establecimiento de las relaciones individuales asesor-padre al principio del año escolar fueron efectivas para prevenir problemas de ausentismo, disciplina y baja durante el año escolar (en Lombana y Lombana, 1982).

Si bien es cierto que la participación activa de padres de familia en la educación académica o formal de sus hijos ha sido demostrada como un factor enriquecedor de su educación, es innegable que dicha participación es importante en casos de niños excepcionales. Sin embargo, en muchas de las ocasiones son los maestros mismos o los psicólogos los profesionistas que pueden

detectar la necesidad de asesoría a estos padres de familia.

Seligman (1979), proporciona una serie de indicadores para que los educadores detecten dichas necesidades:

- 1- Profunda e inexorable depresión, insomnio o pesadillas, expresión de pensamientos suicidas.
- 2- Extraños sentimientos de rechazo hacia el niño.
- 3- Indicadores de que la familia ha sido dañada por la presencia de un niño excepcional.
- 4- Sugerencias remarcadas del abuso o descuido del niño. (en Lombana y Lombana, 1982).

En suma, se considera que es de gran importancia el que los padres, como responsables del desarrollo de sus hijos, estén bien enterados de que es lo que realmente sucede con ellos, cuál es el problema que presentan, qué características se presentan o presentarán en ellos, así como lo que se requiere de ellos como padres de familia, principales participantes del desarrollo de sus hijos. Por ende, al estar los padres de familia bien informados será posible obtener mejores resultados en la educación de los niños excepcionales.

Para esto, diversos autores mencionan algunos de los problemas considerados dentro de la categoría de exepcionalidad, por lo que en el siguiente capítulo se describirán algunos de ellos.

CAPITULO 2

EXCEPCIONALIDADES EN GENERAL

Quién es el niño excepcional?

Al escuchar las palabras "incapacitado" o "impedido" podemos pensar en una persona específica o en una clase de problema. Mucha gente tiene ideas limitadas acerca de los efectos que producen las incapacidades, por ejemplo algunos piensan en niños con impedimentos físicos como los que están atados a sillas de ruedas, mientras que otros pueden imaginar a niños con retardo mental. La verdad es que hay cientos de diferentes tipos de incapacidades que pueden afectar varios aspectos de la vida de un niño (Siegfried, 1988).

Básicamente, un déficit en el desarrollo es una condición física o mental que puede impedir o limitar las habilidades del niño, o causar en él un desarrollo de su lenguaje, pensamiento, personal, social y habilidades de movimiento más lentas que las que desarrollarían otros niños. El déficit en el desarrollo es un término tan amplio que es fácil de ver cómo dos niños con problemas muy diferentes pueden ser ambos descritos correctamente como padeciendo un déficit en el desarrollo (Siegfried, 1988).

La mayoría de la gente no está familiarizada con las definiciones técnicas de déficits en el desarrollo y retardo mental por ende, desarrollan sus propias ideas de lo que esto significa. Desafortunadamente muchas definiciones son inexactas, basadas en impresiones vagas, rumores o "historias de horror" sobre individuos con condiciones de impedimentos. Como resultado, los términos y niveles usados para describir incapacidades a menudo tienen connotaciones negativas que pueden causar problemas a los familiares e igualmente al niño incapacitado (Siegfried, 1988).

Estos problemas se muestran en una variedad de formas, tales como miedos, prejuicios y discriminación por nombrar algunos. Cuando los términos específicos son escuchados, la gente no informada puede imaginar lo peor y entonces, más allá del miedo, evitar encontrarse y asociarse con personas que presentan algún impedimento en el aprendizaje e impedimento para desarrollar relaciones humanas principalmente, sin embargo, esta terminología deja en muchos padres preguntas ya que el término en sí no clasifica nada la condición, es por ello que el término "incapacitado" ha sido abandonado completamente (Siegfried, 1988).

Es necesario un término concreto que permita que si un síndrome ha sido identificado y el niño ha sido diagnosticado correctamente, entonces los padres puedan informarse sobre dicha condición y sobre el futuro que le espera al niño. Además los

escolares o de servicios de educación especial (Kirk y Gallagher, 1989, pp. 5). Se dará a continuación una descripción de las categorías implicadas en el marco de la excepcionalidad que se incluirán en este documento.

1) INDIVIDUOS DOTADOS O TALENTOSOS:

Son individuos con coeficientes intelectuales de 130 ó 140. Sidney y Marland (1972), definen a este grupo como individuos capaces de un alto nivel de ejecución incluyendo a aquellos que demuestren una habilidad o potencial de habilidad en cualquiera de las siguientes áreas:

- 1) Habilidad intelectual general.
- 2) Aptitud académica.
- 3) Pensamiento creativo o productivo.
- 4) Habilidad de liderazgo.
- 5) Artes visuales o manuales (en Kirk y Gallagher, 1989).

2) INDIVIDUOS CON RETARDO MENTAL:

Se refiere a los subpromedios muy significativos en el funcionamiento intelectual existente conjuntamente con déficits en la conducta de adaptación y manifestada durante el período de crecimiento o desarrollo (Kirk y Gallagher, 1986; Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M. I., Taracena, E., Padilla, E., 1983).

Existen varios niveles de retardo mental de acuerdo a la calificación de IQ que posean:

- Leve o educable IQ de 50 - 55 a 70
- Moderado o entrenable IQ de 35 - 40 a 50 - 55
- Severo o profundo o deficiente IQ inferior a 35

Las personas con retardo mental presentan marcadas diferencias en varias dimensiones tales como en los procesos cognitivos, adquisición y uso de lenguaje, habilidades motoras y físicas y características sociales y personales. No existe un sólo "retardo", los llamados "retardos" constituyen un grupo muy diverso no sólo por la etiología del problema, sino también por el tipo de conductas características en cada caso. Así, mientras la deficiencia de un caso puede radicar en el lenguaje, la de otro caso puede radicar en el cuidado personal (Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M. I., Taracena, E., Padilla, F. 1983).

3) INDIVIDUOS CON IMPEDIMENTOS O DEFICITS VISUALES:

Un individuo con déficit o impedimento visual es aquel cuya deficiencia visual interfiere con su óptimo aprendizaje y eficacia si no se proporcionan adaptaciones en los métodos de enseñanza, la naturaleza de los materiales usados y/o en el medio ambiente de aprendizaje (Barraga, 1983).

En estas personas, las habilidades intelectuales no son marcadamente afectadas, la percepción de otros sentidos no es diferente a la de personas no afectadas, el desarrollo del lenguaje es sólo afectado en áreas en donde el significado de las palabras dependen de conceptos visuales, la autoestima y seguridad en sí mismo no se ven afectadas excepto en casos en que la influencia grupal es negativa (Tellman, M. & Osborne, R., 1969).

4) INDIVIDUOS CON IMPEDIMENTOS O DEFICITS AUDITIVOS:

La pérdida de la audición interfiere con la recepción y producción del lenguaje. El lenguaje interfiere en cualquier dimensión del desarrollo humano, es por esto, que la habilidad de escuchar o hablar ininteligiblemente es una deficiencia crítica que conduce a serias consecuencias sociales y académicas.

Una persona con sordera, es aquella que presenta un déficit auditivo tal que impide el entendimiento del lenguaje hablado con o sin el uso de ayuda auditiva. Y una persona con problemas auditivos es aquella que presenta un déficit auditivo tal que dificulta, pero no impide el entendimiento del lenguaje hablado con o sin ayuda auditiva.

5) INDIVIDUOS CON PROBLEMAS DE LENGUAJE:

El impedimento del lenguaje es un estado en el cual el

individuo no muestra conocimiento del sistema de necesidades lingüísticas según la norma esperada (Kirk & Gallagher, 1986).

Se le llama niño con impedimento de lenguaje cuando las habilidades primarias del lenguaje son deficientes en relación con las esperadas para su edad cronológica.

Los dos mayores problemas del lenguaje son:

a) retardo en el desarrollo del lenguaje, en el que se presenta un déficit en el vocabulario, gramatical y en el uso del lenguaje; lo que ocasiona en el individuo dificultades en la comunicación.

b) afasia, la cual se presenta como un impedimento en la comprensión y/o formulación de mensajes probablemente debido a algún daño cerebral o a una disfunción en el sistema nervioso central.

6) INDIVIDUOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA:

Es una condición en la que una o más de las siguientes características se presentan en un alto grado y por períodos largos de tiempo.

a) Inhabilidad para aprender, lo cual no puede ser explicado por factores intelectuales, sensoriales o de salud.

b) Inhabilidad de construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con compañeros o maestros.

- c) Conductas o sentimientos inapropiados bajo circunstancias normales.
- d) Un estado de humor general de infelicidad o depresión.
- e) Una tendencia a desarrollar síntomas físicos o miedos asociados con problemas personales y/o escolares.

7) INDIVIDUOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE:

Son aquellos que presentan un déficit o desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos envueltos en la comprensión o en el uso del lenguaje, oral o escrito, el cual se puede manifestar en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o calcular matemáticas.

En general se pueden distinguir dos grandes categorías en el concepto de dificultades de aprendizaje:

- a) dificultades de aprendizaje del desarrollo y
- b) dificultades de aprendizaje académicas.

8) INDIVIDUOS CON GRAVES IMPEDIMENTOS O MINUSVALIDOS:

Estos individuos podrán presentar pérdida de capacidad cognitiva - perceptual o de lenguaje, evidencia de un número de conductas anormales incluyendo fracaso para atender al estímulo más pronunciado, automutilación, manifestaciones intensas y durables de cólera y la ausencia de incluso las formas más rudimentarias de control verbal. Inclusive muestran fragilidad

en sus condiciones físicas. Fewell y Cone (1983) elaboraron una categorización que incluye: niños con sordera y ceguera con graves impedimentos, autistas, parálisis cerebral, impedimento neurológico, daño cerebral, esquizofrenia y retardo mental (en Kirk y Gallagher, 1989).

9) INDIVIDUOS CON IMPEDIMENTOS FISICOS:

Un individuo se considera con impedimento físico o mental cuando su participación se limita a una o más actividades diarias. Presentan diversas clases de condiciones, las cuales afectan a un sistema particular del cuerpo:

- a) Al sistema cardiopulmonar (corazón, sangre, vasos y pulmones).
- b) Sistema musculoesquelético (músculos, huesos y articulaciones).
- c) Sistema neurológico (cerebro, espina dorsal y nervios).

Un beneficio tangible de la identificación de una excepcionalidad en una persona es la viabilidad de ofrecerle los servicios especiales disponibles en su contexto. Además de que los programas de intervención temprana, escuelas y agencias comunitarias a menudo requieren de un diagnóstico específico para enrolar a sus hijos excepcionales en un programa especial.

En general, un diagnóstico temprano, la ayuda de los padres y las oportunidades adecuadas de entrenamiento, proveen a la mayoría de los niños excepcionales de probabilidades de lograr

una independencia total ó parcial, asearse por ellos mismos, tener una conducta aceptable y ser responsables económicamente para sus familiares o dentro de otra comunidad protegida. Ya sea que requieran de institucionalización o no, normalmente depende de su nivel general de adaptación y de la naturaleza de la situación del hogar (Coleman, 1988, pp. 478).

Para poder ayudar a los padres de niños excepcionales, es necesario conocer primero algunas de las reacciones que han presentado ciertos padres ante una situación de excepcionalidad, aspecto para el cual se abocará el siguiente capítulo.

CAPITULO 3

REACCIONES DE LOS PADRES HACIA SU NIÑO EXCEPCIONAL

Todos los padres tienen expectativas y sueños acerca de cómo serán sus hijos cuando crezcan, a quién se parecerán, y qué realizarán en la vida. Tales expectativas pueden ayudarlos a proveer líneas a seguir en la planeación del futuro de sus hijos. Algunos modifican sus planes de acuerdo a la singular personalidad de su niño y al descubrimiento de sus capacidades. El descubrir que el niño tiene una incapacidad en el desarrollo constituye un gran problema debido a que nadie está realmente preparado para ser un padre de un niño excepcional (Siegfried M, 1988, pp. 15).

Las reacciones de los padres hacia un niño excepcional pueden ir desde la completa aceptación, hasta el total rechazo de su insuficiencia. El descubrimiento de una excepcionalidad en un hijo constituye un gran golpe. Al respecto, Helen Featherstone (1980), menciona algunos de los sentimientos experimentados por algunos padres de niños excepcionales, y serán descritos a continuación: (en Siegfried M, 1988).

En la notable historia de un niño excepcional, los padres a menudo experimentan miedo. Este con los años, cambia en contenido, calidad e intensidad. Los padres se preocupan sobre el futuro de sus hijos, sobre ellos mismos y sobre sus otros hijos.

Las primeras ansiedades podrían ser las más concretas, por ejemplo, los padres de una niña con sordera se preocupan del lenguaje, lectura de labios y la comunicación con los demás. Una madre piensa en todas las experiencias que su bebé ciego perdería, y las maravillas si sus oídos y manos pueden guiarlo adecuadamente en un mundo de sombras (Siegfried M, 1988).

Por otro lado, el padre de una niña con parálisis cerebral, contrasta un panorama monótono, de soledad, y una vida atada a una silla de ruedas, debido a que las oportunidades están disponibles a mujeres jóvenes y sanas. Cualquiera que sea la incapacidad, la mayoría de los padres se preocupan fundamentalmente sobre la independencia y la calidad de la vida adulta del niño (citado en Siegfried M, 1988, pp. 16).

Usualmente, los niños excepcionales cuando pequeños pasan la mayoría del tiempo dentro de los confines de protección de la familia. Sin embargo, los padres se preocupan por el día en que su hijo incapacitado salga a la comunidad, a la escuela, a jugar, a trabajar, principalmente se angustian sobre el impacto social de la diferencia que sus hijos tengan con respecto a la población standard en su contexto. Es decir, se preocupan de que otra gente evite o victimice a su hijo, que los jefes lleguen a discriminarlo, que las palabras severas y miradas lo golpeen en su lucha por negociar con el mundo exterior (Siegfried, 1988).

Desafortunadamente ninguna de las pequeñas victorias, que animan a los padres en un día ordinario alegran su visión del futuro distante. Por ejemplo, Featherston (1980), menciona el caso de Cynthia Gordon, quien tiembla cuando contempla la adolescencia y edad adulta de su niña. Laurie tiene 4 años y nació con un defecto espinal que no le permite aún caminar por sí sola, sin embargo está aprendiendo a hacerlo con un andador. Cynthia siente que lo peor del problema llegará más tarde: "la gente me dice cosas para mejorar, pero yo no sé cómo poder hacerlo". Ella teme a la inevitable decisión: Podría Laurie ir a una escuela pública local, o bien puede ella prosperar mejor en un lugar especial? Cynthia sabe que conforme los años pasen, Laurie crecerá más conciente de sus propias diferencias. "Ahora principalmente soy yo quien lo siente", dijo Cynthia a un grupo de madres, "Pero cuando ella sea más grande me preocupa que los niños lleguen a molestarla, y lo que ella sentirá cuando otros niños se vayan a jugar y ella no pueda acompañarlos. Por ahora los niños se van y ella se sienta sola en un rincón. Yo siento feo por ella, pero ella no parece notarlo" (Siegfried M, 1988).

Adicionalmente , Featherston (1980), considera que, con respecto a los demás casos de niños severamente incapacitados - el retardo profundo y severo, el autismo y otras incapacidades múltiples - los resultados son diferentes ya que cuando la dependencia a lo largo de la vida parece inevitable, la

perspectiva de una institución obscurece el horizonte (en Siegfried M, 1988, pp. 17).

Poca gente ha visitado los lugares públicos de las personas con retardo o perturbadas, pero todos hemos leído sobre tales lugares. Horrores son vividos por los padres de los niños quienes algún día no tendrán un lugar más a dónde ir. En familias aisladas y grupos de apoyo algunas madres y padres suspiran, "Yo espero que Dios se lo lleve primero" (Siegfried M, 1988).

En general hay un momento en que se pierde la confianza en las habilidades como padres y al verse con un problema difícil y encontrarse con la incertidumbre de qué hacer. El hecho de hablar con un amigo o un padre que presente una experiencia similar puede representar una ayuda, sin embargo no una alternativa de solución. Ya que si el problema empieza a interferir con las habilidades para realizar las actividades diarias, entonces la búsqueda de una ayuda profesional sería una buena opción (Siegfried M, 1988, pp.18).

Para determinar si se necesita una ayuda profesional, se requiere de una buena visión de las acciones y reacciones de los eventos diarios. Si se descubre que una o más de las siguientes describe su conducta o el comportamiento de alguno de los miembros de su familia, entonces la ayuda profesional sería beneficiosa: intensa furia sin motivo, dolor prolongado, problemas maritales, dificultades en el desempeño de su trabajo, pérdida de interés en

actividades sociales normales, y conducta agresiva hacia uno mismo y hacia otros, depresión crónica, beber en exceso, y uso de drogas. Algunas veces el problema emocional de algún miembro de la familia es señal de que toda la familia tiene dificultades, en tal instancia, la asesoría familiar puede ser beneficiosa (Siegfried M, 1988, pp. 24).

Es importante notar que no todos los problemas emocionales son obvios, ya que los signos de aflicción se presentan de varias formas. Con niños y adolescentes la aparición repentina de problemas de conducta pueden ser señal de aflicción, los síntomas también pueden ser físicos. Por ejemplo: dolores de cabeza crónicos, pérdida del apetito, dolores estomacales, y otros digestivos pueden ser manifestaciones físicas de un problema emocional. Adicionalmente la regresión puede sugerir que hay un problema, los asesores profesionales pueden ayudar a detectar los problemas e identificar recursos que los padres no habían considerado. Sin embargo la participación en hacer cambios a largo plazo, permanecerá en la responsabilidad de la familia (Siegfried, 1988).

Vemos, una vez más, que es de suma importancia la asesoría para padres de familia de niños excepcionales para que puedan entender sus sentimientos hacia su hijo y entender al niño mismo. Por tal motivo, se describirán en el siguiente capítulo algunos modelos de asesoría a padres de familia de niños excepcionales.

CAPITULO 4

MODELOS DE ASESORIA A PADRES DE FAMILIA

1) LA SOCIEDAD HOGAR-ESCUELA

Un modelo para asesores

Judy Lombana

Al E. Lombana

OBJETIVOS:

Este modelo a manera general puede ayudar en situaciones en las cuales las necesidades de asesoría son difíciles o imposibles. Los asesores y otro personal de la escuela se enfocan en la educación o asesoría a padres sobre cómo trabajar con sus niños excepcionales como su primera responsabilidad o como la principal necesidad de los padres.

COMPONENTES:

El modelo está basado en las siguientes consideraciones:

- Planeación de actividades que tienen sentido para los padres.
- Provisión de información a los padres sobre sus necesidades.
- Estimulación a los padres para que participen en el salón de clases.
- Planeación de actividades en donde los padres puedan trabajar

cooperativamente con otros padres.

- Provisión a los padres de una adecuada retroalimentación de sus contribuciones y progresos (citado en Karnes, 1979).

METODOLOGIA:

En general, el modelo se puede graficar como una pirámide, de cuatro niveles en donde en el primer nivel se encuentra la participación de los padres, la cual representa el número más grande de padres que principalmente deciden acercarse a la escuela para obtener información del medio ambiente cognoscitivo y afectivo del niño, además de tener una comunicación directa entre la escuela, el personal y otros padres. En este nivel, la participación de los padres demanda menos tiempo y entrenamiento al asesor.

La siguiente sección representa un número menor de padres cuyas necesidades son de conferencias productivas con consultores o asesores, maestros y otras personas de la escuela. Este nivel de conferencia para padres requiere de un poco más de tiempo y entrenamiento por parte del asesor que los del nivel anterior.

El tercer nivel representa los programas de educación a padres. Estos programas enseñan a los padres para obtener de una mejor forma, la disciplina y comunicación con sus niños. La educación a padres requiere de más tiempo y entrenamiento del

asesor que en el nivel anterior.

Y el último nivel representa las necesidades del número más pequeño de padres: asesoría individual. Esta requiere de un menor acercamiento cognoscitivo y se acerca más directamente hacia los intereses o dificultades emocionales particulares de los padres de familia y que son reflejadas en su rol como padres. La asesoría a padres es la que demanda más tiempo y conocimiento al asesor.

2) PROGRAMA PARA EDUCACION DE PADRES E HIJOS Y PLANEACION DE INVESTIGACION KENTUCKY

Jeanne M. Heberle

Terrance L. Hipbshman (1991).

OBJETIVOS:

- 1- Elevar el nivel educativo de los padres en cuanto a cómo ayudar a sus niños excepcionales de nivel preescolar a través de la instrucción en habilidades básicas.
- 2- Proporcionar un modelo para los niños de padres integrados en la educación.
- 3- Proporcionar a los padres las habilidades para ayudarles a los niños a triunfar en la escuela.
- 4- Aumentar las relaciones de los padres y los niños a través de la planeación de actividades que faciliten la interacción entre

ellos y de esta manera demostrar a los padres que su participación afecta en las habilidades de aprendizaje del niño.

5- Proporcionar a los niños la oportunidad de desarrollar las habilidades preacadémicas a través de la participación activa de los padres.

COMPONENTES:

Educación para adultos.- Los padres reciben entrenamiento para ayudar a la educación de sus niños respecto a lengua básica, habilidades matemáticas y estudios sociales, así como también en búsqueda de trabajo, habilidades de retención y de la vida en general.

Lectura, escritura, lenguaje, aprendizaje.- Se enfoca a ayudar a los padres a instalar en sus hijos las habilidades, utilidad y uso del lenguaje. Los padres les leen y escriben algunas historias de los libros de sus hijos, y éstos escriben historias de las que les leen sus padres.

Apoyo a padres.- Los padres son entrenados en habilidades que les permiten apoyar y animar las habilidades de sus niños para triunfar en la escuela.

Tiempo de clases de los niños.- Los niños poseen una gran capacidad adecuadamente desarrollada para acudir a clases de nivel preescolar por un período de dos y media horas.

Plan de estudios y entrenamiento.- La metodología es tan importante como el contenido. El entrenamiento por sí solo es parte del mantenimiento total de la familia y el plan de estudios de la capacidad de leer y escribir. Los psicólogos y/o educadores son entrenados no sólo para la educación básica de adultos, sino también para habilidades de apoyo en los padres, y educación en la infancia temprana, así como en capacidad de lectura y escritura familiar, matemáticas familiar y el uso de computadora en la familia. Los padres pueden aprender a participar del goce y poder de la lengua, matemáticas y computación con sus niños. Este goce compartido se asocia con el éxito en la escuela.

METODOLOGIA:

Los padres de niños de 3-4 años acuden con ellos a la escuela tres días a la semana. Ellos reciben entrenamiento en áreas específicas, mientras que los niños atienden a programas de preescolar. Durante el tiempo planeado los padres trabajan con sus niños en el salón de clases y tienen oportunidades para ayudarlos a aprender. Cuando los niños duermen su siesta, los padres reciben información, apoyo y ánimo para ayudar a sus hijos

a triunfar, así como información sobre la salud, educación vocacional, y trabajo de exploración en la retención de habilidades.

3) EL MODELO ESCOLAR PRECISO:

USO DE LA TECNOLOGIA PARA EL INCREMENTO DE PARTICIPACION PATERNA

Jerold P. Bauch

OBJETIVOS:

El concepto de escuela precisa fue desarrollado por Dr. Jerold P. Bauch en 1987 para aumentar y mejorar la comunicación entre la escuela y el hogar.

COMPONENTES:

El modelo está basado en la comunicación hogar-escuela por medio de computadoras. Usando correos electrónicos para que los padres puedan llamar y escuchar los mensajes del día dados por los maestros.

METODOLOGIA:

Se utilizan dos sistemas técnicos. El correo electrónico consiste en que la escuela provee a cada maestro con una caja de correo electrónico para contestar recados. Registra de 1- 3 minutos el mensaje y al final de cada día escolar suma las

actividades aprendidas especificando las asignaturas de trabajo en el hogar e incluye sugerencias a los padres acerca de aprendizajes específicos del hogar. Los padres pueden llamar y escuchar los mensajes a cualquier hora, y pueden incluso dejar mensajes a los maestros. El servicio de correo electrónico está disponible en algunas áreas de compañías telefónicas o proveedores de servicios privados.

El segundo sistema técnico es una autollamada e información basada en un sistema organizador nombrado llamada computacional en el cual se llama por teléfono a los padres. La escuela lleva el conteo y especifica si algún padre podría llamar.

La computadora llama y mantiene el conteo completo de llamadas, en donde se puede grabar lo del siguiente día. El sistema de llamada computacional está integrado al sistema de manejo y consiste en la insatallación de un equipo de voces digitales en una computadora compatible con IBM en donde la información está basada en los programas de software para el espacio de llamadas.

4) PARTICIPACION ACTIVA DE PADRES

Ed LaCrosse

OBJETIVOS:

Este modelo requiere de incursionar en un plan que proporcione

significado a la participación de los padres y a otros miembros de la familia (Federal Register, 1975).

COMPONENTES:

El modelo presenta una discusión de los programas de participación de padres, ideas de las necesidades de asesoría de los padres, tipos de programas de padres que están actualmente en uso y un punto de vista de los procedimientos de evaluación de los padres. En la presente sección se analizarán y describirán los elementos mencionados anteriormente y que son constitutivos del presente modelo.

a) Participación de los padres.

Debido a que los padres están íntegramente envueltos en la educación de sus niños, ellos pueden proveer una importante asistencia a los programas cuando éstos están significativamente planeados. Algunas de las maneras obvias para que el programa pueda mejorar a través de la participación de los padres son:

- 1- Los padres pueden proveer información útil sobre sus hijos. Los padres pueden proporcionar información sobre las motivaciones y conductas específicas de nuestros alumnos.
- 2- La participación de los padres facilita la transferencia de las habilidades adquiridas en la escuela al hogar

asegurando un seguimiento de las habilidades en el contexto hogar.

3- Los esfuerzos de cooperación entre el hogar y la escuela pueden acelerar el rango de aprendizaje.

b) Asesorando las necesidades de los padres.

La necesidad de asesoría, es el primer paso en un programa de educación individualizada. Para que un programa para padres sea benéfico, es necesario una asesoría adecuada de las necesidades de los padres para entonces coordinar los servicios dentro del tiempo establecido para los participantes. Cada padre llega al programa con diferentes grados de entendimiento, reconocimiento y aceptación de su niño excepcional y con opiniones propias acerca de su rol en una estructura de programa educativo. Debido a las diferencias individuales entre los padres y los demás miembros de la familia, los padres necesitarán diferentes tipos de servicios, y/o diferentes grados de participación en los diferentes tipos de programas.

La asesoría puede ser exitosa, cuando provee las bases para la evaluación de los componentes de participación de padres. Debemos recordar que las necesidades de la familia cambiarán y por lo tanto, las necesidades continuarán presentándose.

c) Tipos de servicios utilizados.

1- Educación para padres:

El programa de educación para padres toma una variedad de formas y cubre diferentes materiales, la información incluida en la mayoría de los programas de educación para padres cae en las siguientes categorías.

a) Qué esperar de una conferencia.

b) Cómo participar en la planeación.

c) Información del desarrollo y crecimiento normal del niño.

d) Información específica sobre las condiciones del niño.

e) Cuáles han sido los resultados en la comunidad.

f) Habilidades especiales que se requieren para el cuidado de su niño.

2.- Participación directa:

Se refiere a la participación de los padres como maestros, maestros asistentes, voluntarios en el salón de clases, como compañeros, con los profesionales en los programas educativos para sus niños.

3.- Asesoría a Padres.

Existen pocos planes individuales para padres de niños excepcionales.

Un número de escritores (Drotor, Baskiewiez, Irrin, Kennel,

y Klans, 1975; Miller, 1968), sugieren que los padres de niños excepcionales pasan por un proceso de ajuste, y Olshansky (1962), sugiere que la respuesta de los padres hacia el hecho de tener un niño mentalmente incapacitado, es de una gran pena.

4.- Padres - Proveedores de Programas

Los padres de niños excepcionales pueden obtener apoyo moral, información y nuevas perspectivas por medio de la participación de ellos mismos con otros padres quienes tuvieron o están teniendo experiencias similares. De las formas que los padres sirven a otros padres, el mejor conocimiento son las organizaciones de padres, programas de padres a padres y padres como defensores o abogados que serán descritos en el punto 5.5 del capítulo 5.

d) Evaluación.

Para evaluar el programa se requerirá de compararlo con otro programa o enlistar los cambios comparativos entre los que recibieron los programas y los que no los recibieron.

Existen algunos problemas básicos en la evaluación del programa de participación de padres. Uno describe el rol de los padres en la planeación y evaluación de todo el programa, y se llama padres como evaluadores. Y otro describe la efectividad de la planeación de los programas para el componente de los padres.

METODOLOGIA:

La guía Portage (Shearer y Shearer, 1972) provee un programa de enseñanza en el hogar, envolviendo directamente a los padres en la educación de sus propios hijos, entrenando a los padres sobre qué enseñar, qué reforzar y cómo observar y registrar la conducta.

Fredericks, Baldwin y Grove (1976), describen tres maneras en que ellos obtienen éxito de la participación de los padres en la enseñanza de sus hijos:

- 1) El sistema de datos "lonchera" en donde los padres manejan la instrucción similar que sería conducida a la escuela.
- 2) El sistema de modificación "lonchera", en donde los padres eligen la instrucción del hogar que no ha sido dada por la escuela; y
- 3) El sistema voluntario, en donde los padres son trabajadores voluntarios en la escuela y através de las experiencias adquiridas, obtienen la capacidad instruccional para enseñar a sus niños. El éxito en los tres puntos descritos de este programa depende en seleccionar las actividades en las que los padres sean triunfadores y separando las habilidades enseñadas en pequeñas partes.

Los modelos hasta aquí descritos han sido sólo ejemplos de una gran variedad existente; y se pueden tomar como referencia para llevar a cabo alguna asesoría. En el siguiente capítulo se analizarán algunas actividades que se pueden sugerir en algún tipo de asesoría llevada por padres de niños excepcionales.

CAPITULO 5

ACTIVIDADES A REALIZAR POR PARTE DE LOS PADRES.

La mayoría de la responsabilidad de la educación del niño recae en los padres. Esta responsabilidad incluye el coordinar y monitorear la gran parte de los elementos que conforman los servicios requeridos por sus hijos. Los padres deben ser pacientes y esperar que sus esfuerzos de enseñanza sean recompensados por el aprendizaje gradual de sus niños pero con bases estables (Jenson, 1988).

En cuanto a la disciplina, los padres empiezan a enseñarles conductas sociales apropiadas las cuales son reforzadas o bien tergiversadas por los hermanos y hermanas, compañeros de clases, amigos y maestros. Mientras tanto, la familia continúa el proceso proveyendo de retroalimentación aprobando o desaprobando las acciones del niño. Esta retroalimentación constituye una importante herramienta de enseñanza (Morgan y Jenson, 1988).

Existe una amplia variedad de tareas específicas a realizar por parte de los padres, el contenido de la presente sección se abocará a la proposición de algunas de ellas.

5.1. DISCIPLINA ASERTIVA PARA PADRES

La idea principal es entrenar a los padres a comprender el comportamiento de sus hijos y a comunicar firmemente

lo que ellos desean y requieren del niño. Este programa transmite dos ideas básicas a los padres (Canter y Canter, 1982): Primero, el padre debe asumir autoridad cuando su niño se comporte mal. Segundo, para llevar a cabo esto, necesita desarrollar un plan sistemático de acción de cómo se va a hacer cargo de su niño.

El programa establece una clara distinción entre una respuesta asertiva y una respuesta hostil o agresiva. Las respuestas asertivas comunican clara y firmemente además de reconocer el progreso en el comportamiento del niño. Mientras que, las respuestas hostiles incluyen castigo físico, maltratos, castigos severos o respuestas que ignoran las necesidades o sentimientos de los niños (Jenson, 1988).

Con respecto a la disciplina asertiva, la pareja de padres debe estar de acuerdo con los tipos de disciplina utilizada. Los tipos básicos incluyen excluir formas de tiempo fuera, quitándole algún privilegio, prohibiciones, y llevar a cabo una acción física (como detener al niño). El siguiente paso del plan para los padres es diseñar y practicar refuerzos positivos cuando el comportamiento del niño sea adecuado. Los elogios de los padres son el mejor refuerzo suplementados con privilegios especiales, materiales de recompensa y contratos positivos (en Morgan y Jenson, 1988).

5.2. PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO A LOS PADRES : UNIDAD TERAPEUTICA CONDUCTUAL INFANTIL (UTCI)

Este programa fue desarrollado en la unidad de terapia del comportamiento de los niños en la Universidad de UTA y ha sido utilizado con cientos de padres. Este programa esta diseñado específicamente para incrementar la obediencia en desórdenes de comportamiento de los niños (Jenson, 1988).

El programa es presentado en 6 u 8 juntas semanalmente de 2 horas aproximadamente. Cada padre de familia recibe material escrito que explica las técnicas de intervención básicas con ejemplos e ilustraciones. Durante los pasos iniciales del entrenamiento, el programa UTCI es muy similar a otros programas. Los padres aprenden a definir, concretar y medir los comportamientos apropiados en los que a ellos les gustaría incrementar. Durante la segunda semana, los padres empiezan a utilizar atención diferencial de cómo un comportamiento positivo cambia con una técnica.

La atención diferencial incluye ignorar los comportamientos inapropiados, mientras que se les da atención positiva a comportamientos apropiados. Es usual con el mal comportamiento que aparece que sea reforzado con la atención de los padres (ya sea una atención positiva o negativa).

En la tercer semana, los padres aprenden acerca de la interacción coerciva que causa y mantiene la no obediencia, la discusión, la agresión, etc. en los niños. En este tiempo, los padres aprenden acerca de la instrucción precisa y a la vez que se les enseña a usar el tiempo fuera como una consecuencia para la no obediencia (Morgan y Jenson, 1988).

Los padres reciben información y sistema de reforzamiento y conducta en la cuarta semana. Los sistemas de reforzamiento incluyen bolsas con una variedad de artículos (alimenticios, dulces u otra clase de objetos) y tablas de registro para utilizar diversos programas de reforzamiento. Los padres son entrenados para premiar positivamente a sus niños y así no tener que utilizar el tiempo fuera como una parte del sistema de reforzamiento (Jenson, 1988).

La quinta semana está diseñada para entrenar a los padres en el uso de los sistemas de notas en casa y contratos de conductas. Las notas en casa son importantes porque constituyen un eslabón entre la escuela y el hogar. Los contratos de comportamiento son utilizados para generalizar los programas hacia nuevas conductas, siendo el niño el negociador primario para los cambios de conducta y sus consecuencias.

La última semana del programa es utilizada en la sugestión de alternativas de solución de problemas de comportamiento especiales tales como el robo, enuresis, encopresis, y piromanías.

A través del programa UTCI los padres son alentados a jugar un rol y modelar las diversas habilidades antes de que los apliquen a sus niños en casa. Así, los padres presentan sus proyectos de la casa frente al grupo (Morgan y Jenson, 1988).

Adicionalmente, Jenson (1988), llevó a cabo una evaluación de los resultados de la aplicación de UTCI encontrando que los padres están satisfechos con el entrenamiento recibido y las técnicas aprendidas. Ellos se expresaron particularmente complacidos con las instrucciones precisas, consideradas como un método para reducir la no obediencia. Los reportes de los padres aumentaron en obediencia de aproximadamente 35% durante la línea base al 70% y 80% después de que ellos implementaron las instrucciones precisas y sistemas de reforzamiento para la obediencia. Más del 90% de estos padres recomendarían los sistemas a otros padres. De cualquier modo, algunos datos ya establecidos indican que algunos padres vuelven a caer en las técnicas de castigo tales como tiempo fuera, a menos de que ellos reciban sesiones de reforzamiento para resolver estos problemas (Morgan y Jenson, 1988).

5.3. NOTAS EN CASA

Aunque el entrenamiento de los padres puede incrementar grandiosamente la calidad de las interacciones padre-hijo en casa, algunos problemas permanecen. Las proporciones de grupos estructurados de padres que se han dado de baja pueden ser altas

ya que puede ser difícil entrenar a algunos padres para aplicar técnicas del manejo del comportamiento. Adicionalmente, algunos padres, quizá abusan de algunas técnicas de castigo tales como "tiempo fuera" y/o quizá no utilizan más técnicas positivas (Jenson, 1988).

Debido a lo anterior los maestros deben de estar alertas de la tendencia de algunos padres para sobreutilizar castigos y deben luchar contra este sobreuso. De cualquier modo, la mayoría de las técnicas de entrenamiento de los padres son benéficas, de manera particular aquellas que dependen de una cooperación cercana entre el maestro y el padre. Una técnica que se enfoca a esta cooperación maestro-padre, es el uso de las notas de casa (Morgan y Jenson, 1988).

El sistema de "Notas de casa" ha sido llamado también "sistema basado en casa" o bien "sistema de contingencia de casa" estos nombres sugieren que algún evento está ocurriendo en casa para cambiar el comportamiento del niño. Los sistemas de notas de casa trabajan bien con entrenamientos estructurados de padres que incluyan algún tipo de sistema de reforzamiento en casa para que las notas de casa sean tomadas en función de la aplicación del reforzamiento y así, tomar nota de su efecto. Cuando un niño trae la nota de casa, los padres proveen las posibles consecuencias para el desempeño y comportamiento adecuado en el salón de clases (Jenson, 1988).

Para que un sistema de notas en casa sea efectivo, los padres y maestros deben cooperar. Los padres deben estar dispuestos a revisar las notas y premiar el comportamiento adecuado. Los maestros deben estar dispuestos para apreciar el desempeño diario de los estudiantes y completar una nota. Una vez que el sistema se está llevando a cabo, los incrementos del comportamiento adecuado y progresos académicos son sustanciales y bien merecen el esfuerzo (Atkeson y Forehand, 1979; Schumaker, 1977; en Morgan y Jenson, 1988).

Saudargas Madsen y Scott (1977), consideran que, en la mayoría de los casos, las notas son enviadas a casa diariamente. Cuando un estudiante ha mejorado lo suficiente las notas deben ser enviadas solamente los viernes, sumando el progreso del niño semanalmente. Si el desempeño del niño declina, entonces el maestro puede resumir los reportes diariamente. Adicionalmente, los reportes sin previo aviso pueden ser más efectivos que los reportes llevados a cabo en tiempo previsto (en Morgan y Jenson, 1988).

Algunas familias pueden estar dispuestas a utilizar el sistema de notas en casa, estas probablemente no son capaces de aplicar refuerzos en casa. Para superar este problema, Larsson y Larsson (1982), diseñaron instrumentos de refuerzos para utilizarlos con un pequeño grupo de niños de una manera rústica. Reunidos por el maestro, los instrumentos de refuerzo consistían

en 5 ó 10 juguetes, comida y cupones. Los padres otorgaban los cupones en la casa, pero los niños pedían intercambiar los cupones en el salón de clases por privilegios. Los padres recibieron el equipo e instrucciones para reforzar a sus niños diariamente por buenas notas en casa. El maestro reponía el grupo de reforzadores semanalmente (Jenson, 1988).

Eventualmente, se les dijo a los padres que la escuela gastaba demasiado dinero para comprar los refuerzos y alentó a los padres para que ellos adquirieran los refuerzos. Lentamente la escuela disminuyó poco a poco el envío del equipo de reforzamiento después de que el programa había sido exitoso y alentó a los padres para que utilizaran reforzamientos generados en casa (en Morgan y Jenson, 1988).

Atkeson y Forehand (1979), consideran que los sistemas de notas en casa han sido muy efectivos para incrementar el desempeño académico y disminuir los problemas de comportamiento en el salón de clases.

A los padres les gusta el sistema de notas en casa porque este los mantiene informados y crea un eslabón entre la escuela y el hogar, ya que ellos inmediatamente saben si su niño está teniendo progreso o teniendo problemas. A los maestros también les gusta este sistema porque fomenta la participación y cooperación de los padres en los programas educativos (en Morgan y Jenson, 1988).

5.4. SENSIBILIDAD DE LOS PADRES

El intento básico del modelo de sensibilización de los padres es enseñarles a observar y medir adecuadamente comportamientos para después utilizar técnicas de enseñanza de comportamientos adecuados para implementarlos en casa. El programa está altamente estructurado y tiene una duración de 8 semanas, 2 horas semanalmente. Cada unidad, semanal, tiene una serie de metas específicas, y actividades expuestas en el manual del programa a padres el cual contiene 3 secciones que explican las responsabilidades del director del programa, del líder del grupo y del padre (Hall, 1981).

Adicionalmente, Hall (1984), establece que, en cuanto al manual del padre éste se organiza en 8 unidades de entrenamiento dependiendo de un modelo general, los objetivos de dichas unidades son:

- 1) Definir el comportamiento de interés y su importancia.
- 2) Medir la proporción, duración y el lugar del comportamiento definido.
- 3) Mediar utilizando consecuencias naturales fácilmente disponibles.
- 4) Evaluar la efectividad del proceso de tratamiento.

Los padres son alentados a practicar cada nueva técnica a través de los ensayos de comportamiento en pequeños grupos para

después, aplicarlas en casa. En las primeras dos sesiones, los padres son entrenados a identificar y defender con exactitud los comportamientos. Las tres siguientes sesiones enfatizan el reforzamiento sistemático, sistemas de resistencia, los contratos de compromiso, horarios de reforzamiento, configuración, modelaje, extinción, discriminación y generalización.

La sexta sesión cubre el uso de técnicas de castigo tales como: tiempo fuera y corrección excesiva, con un énfasis especial en los efectos de castigos mal implementados. La séptima sesión se enfrenta con los problemas específicos de niños tales como: peleas, desobediencia, berrinches, tiempo de ir a la cama, tareas pesadas y escapes. La sesión de asimilación presiona la generalización y el mantenimiento de las habilidades adquiridas. En esta última sesión, los padres presentan los proyectos en los que han estado trabajando con sus niños (Hall, 1984).

La efectividad de este programa ha sido demostrada en varios estudios (Hall, 1984). En general, el programa está bien adaptado a las aplicaciones de la escuela, sin embargo, requiere de un buen entrenamiento a padres y a los líderes de grupos en la aplicación de estos conocimientos a contextos familiares y sociales (en Morgan y Jenson, 1988).

Además de poder llevar a cabo alguno de los programas definidos en este capítulo, también los padres pueden recibir apoyo por parte de otros padres.

5.5. GRUPOS DE PARTICIPACION PATERNA

Los padres de niños excepcionales pueden proveer apoyo moral, información y nuevas perspectivas en su participación con otros padres que tienen o han tenido experiencias similares. La Crosse (1982), propone algunos modelos de grupos de apoyo de padres a padres que adelante se expondrán:

5.5.1. ORGANIZACIONES PARA PADRES:

Consisten en organizaciones o asociaciones de padres para la mayoría de las excepcionalidades. Estas organizaciones proveen la oportunidad de tener conciencia de que no están solos. Adicionalmente, proveen información acerca de la incapacidad específica que ellos enfrentan. Algunos padres estarán disponibles para proveer dirección, otros serán participantes activos mientras que otros serán solamente escuchas (en La Crosse, 1982, pp.11).

5.5.2. PROGRAMAS DE PADRES A PADRES:

Aquí los padres de niños excepcionales ayudan a otros padres quienes recientemente se han enfrentado a un caso de excepcionalidad. Los nuevos padres establecen contactos con otros padres quienes se enfrentaron a los mismos problemas, lo cual les proveerá de la oportunidad de hablar con alguien más que pueda entender los sentimientos de aislamiento, duda, culpa,

frustración, etc. ayudándoles a encontrar los servicios que satisfagan sus necesidades.

5.5.3. PADRES COMO DEFENSORES:

La efectividad de los padres como defensores está bien documentada. En los últimos 30 años ha habido un aumento en la conciencia de los padres de niños excepcionales acerca de su problemática y de alternativas de solución. El aumento en la concientización incluye una preocupación acerca de los derechos de los niños excepcionales, legislación, litigio y de todo el apoyo de la comunidad para el cambio contextual que provea mayores alternativas a este tipo de población.

Los padres de niños excepcionales pueden hablar mucho más enfáticamente acerca de las necesidades de sus niños; y sus voces son escuchadas de diferentes maneras por los legisladores. La asociación entre padres y profesionales llega a ser un importante servicio de la comunidad para aquellos padres que necesitan mayor apoyo (en La Crosse, 1982, pp. 11-12).

Algunos programas nos demuestran que estos grupos de participación paterna son efectivos, para lo cual, el siguiente apartado nos explicará algo de esto.

5.6. EFECTIVIDAD DE LA PARTICIPACION DE LOS PADRES EN MODELOS DE ASESORIA

El programa de intervención de la Universidad de California en Los Angeles (UCLA) se desarrolló para la participación de padres en la educación de sus hijos. Este programa fué desarrollado en el año de 1981 y debido a que se obtuvieron resultados positivos con éste se llevó a cabo hasta finales del año 1982 por Kehr y Miller. Algunas de las características que contribuyeron al éxito fueron:

- 1- Las sesiones fueron programadas para sábados alternados.
- 2- Los padres mostraron un genuino interés en trabajar con sus hijos.
- 3- Se realizaron discusiones en ausencia de los niños. Un cuarto de hora de cada sesión fué reservada para estas actividades con los padres seleccionando los tópicos.
- 4- Las actividades fueron esencialmente las mismas que se dieron durante el programa regular (en La Crosse, 1982, pp.8).

Las conclusiones de este programa indican que los padres quieren trabajar directamente con sus hijos, además de que las madres reportaron que los padres participaron más en el cuidado de sus niños en el hogar después de iniciado el programa.

La efectividad del programa está dada a través del grado de la participación de los padres en el cumplimiento de si han sido cubiertos los objetivos del programa, así como en la

funcionalidad del programa en la satisfacción de las necesidades de los padres. En síntesis, las medidas para evaluar la efectividad de la participación de los padres son: satisfacción de los padres, cambios en el conocimiento de los padres sobre sus habilidades y aptitudes, el grado en el cual los servicios son por ellos utilizados, el grado en el cual las habilidades son usadas y los cambios en las conductas del niño como un resultado de los cambios en la conducta de los padres (en LaCrosse, 1982).

Por otro lado, Kaplan (1971), estudió los efectos de la asesoría con madres de niños excepcionales, y confirmó la importancia de la asistencia de necesidades de los padres en su proceder con sentimientos de angustia y culpa. Es decir, la ayuda real implica el ayudar a los padres en el entendimiento de cómo estos sentimientos son el resultado de la sobreprotección y conductas permisivas en el trato con sus niños (en Gary, W., Bates y Sally L. Navin, 1988, pp. 255).

En general, los modelos de asesoría a los padres de familia de niños excepcionales especifican los siguientes puntos: después de haber participado en asesorías específicas los padres muestran un mejor entendimiento de las habilidades y necesidades de sus hijos, creen que sus hijos podrán triunfar en la escuela y que ellos podrán ayudar a sus hijos en su formación académica, emocional, social, etc.

Establecen contacto con la escuela seis veces más que los que tenían antes de que empezaran con la asesoría. Se presenta un drástico incremento en la frecuencia de los contactos padre/maestro lo cual demuestra que los padres en escenarios urbanos responden al modelo cuando antes no participaban en oportunidades tradicionales (Bates, 1988).

Un sinnúmero de estudios, reportan los beneficios de la participación directa de los padres en la educación de sus hijos (Gerald, Swanson, Stone y Woodruff, 1981). Por ejemplo, Badger (1977), reportó un proyecto de investigación por la Ciudad Infantil y Maternal de Cincinnati en los cuales 12 madres de 16 años o menos, fueron entrenadas semanalmente para estimular el desarrollo de sus hijos apoyando el rol de la madre como el maestro principal. Un grupo comparativo de 12 madres/niños aliados en parejas siguieron sobre el curso los 18 meses del programa. Los niños en el grupo comparativo empezaban a caer más temprano en la vida y constituyeron una población sensible a presentar algún retardo en el desarrollo, dificultad emocional, social y/o de aprendizaje. Este no fué, el caso de los niños cuyas madres sí atendieron a sus clases (en La Crosse, 1982).

La participación directa de los padres en la educación de sus hijos es exitosa cuando los padres se envuelven y anhelan en las habilidades que les fueron enseñadas transfiriéndolas al hogar y a la escuela, aunque los resultados en la escuela sean

menos óptimos. De hecho, la falta de participación paterna puede excluir el desarrollo de las conductas deseadas en el niño (en La Crosse, 1982, pp. 9).

La meta por excelencia de los programas para padres, por supuesto, es el cambio en la conducta del niño. Por ende, Algunas actividades están directamente enfocadas a ello, tales como programas en el hogar o las sesiones de entrenamiento en el manejo de conducta involucrando a los padres y a los niños en cuestión. En cuanto a la efectividad del programa utilizado, el grado en el cual el niño acepta la responsabilidad por una conducta y se ocupa de la actividad por sí mismo puede ser usado como una medida de éxito de la participación de los padres (La Crosse, 1982).

El programa de interacción de la comunidad en la educación temprana (PICET) de la Universidad de Tulsa, envuelve a los niños y sus familias en actividades en el centro, el hogar y la comunidad. El componente de la comunidad a menudo incluye un programa educativo adicional. La información ha sido colectada en datos de cambio del niño, específicamente en calificaciones de pre y post tests, en el Bayley y el McCarthy, durante todo el programa. Actualmente el proyecto está intentando indagar el impacto de la participación de los padres en el cambio de los niños. Variables han sido estudiadas en la asistencia padre/niño en las sesiones del centro y sesiones del hogar; cantidad de tiempo requerido por los padres en las actividades del programa

del hogar y la asistencia de los padres a sesiones extras en las cuales ellos indicaron una necesidad, por ejemplo, las sesiones de entrenamiento en el manejo de conductas (La Crosse, 1982).

Tenemos qué tomar en cuenta que un modelo de asesoría no es algo mágico, el cual sea bien aceptado por todas las personas, y en especial por aquellos padres de niños excepcionales, ni tampoco por todos los profesionistas interesados en el tema, por lo que es importante analizar algunos de los obstáculos que anteponen los psicólogos y/o educadores al trabajar con padres y algunas limitantes que sienten estos padres para trabajar adecuadamente con sus hijos.

CAPITULO 6

OBSTACULOS PARA LEVAR A CABO UN MODELO DE ASESORIA

La mayoría de los padres y familiares, están ansiosos por ayudar a sus hijos de cualquier manera posible. No todos los niños requieren del mismo tipo de servicio. Cada uno tiene diferencias individuales, las cuales pueden ser identificadas a través de un proceso de evaluación, que determinará la clase específica de intervención requerida (Siegfried, 1988, pp. 157).

Adicionalmente, es importante detectar la excepcionalidad tan pronto como sea posible para así proveer tempranamente los tratamientos adecuados a los problemas identificados. Esto significa empezar a trabajar con niños excepcionales desde el nacimiento o bien lo más pronto posible después del nacimiento y de la detección del retardo en el desarrollo. Debido a que los programas extienden su enfoque para incluir a la familia entera, muchos de los programas de intervención temprana ahora ofrecen entrenamiento a padres, y apoyo a grupos de familias (Siegfried, 1988, pp. 297).

Existe un sinnúmero de evidencias de investigación que afirman la importancia de la participación de los padres en la educación integral de sus hijos. Al respecto Baca y Cervantes (1984) afirman que los padres juegan un rol crítico en el valor de la enseñanza de sus hijos y sus habilidades sociales. A los padre

se les puede reconocer sus capacidades de maestros principalmente de dos maneras. Primero, los padres pueden supervisar las asignaturas de su trabajo escolar en casa para practicar previamente las habilidades aprendidas. Y segundo, los padres pueden emprender asignaturas de tareas específicas, tales como enseñar a sus hijos las bases del autocuidado (en Hampton, 1985, pp. 5-6).

Adicionalmente para los padres de niños excepcionales, entender cómo el niño aprende y cómo hacer la enseñanza efectiva puede ser muy importante para la promoción del desarrollo de sus hijos (Siegfried, 1988, pp. 299).

En síntesis, el ambiente del hogar constituye el primer sistema ecológico del niño. Las experiencias del niño durante sus primeros cinco o seis años influyen en el desarrollo de su estructuración cognoscitiva constituyendo así la infraestructura de sus habilidades en general. Por lo que, el ambiente del hogar, a través de los padres, provee de estimulación intelectual y estabilidad o salud emocional (Jenson, 1988).

Antes de impulsar la participación activa de los padres de familia en la educación de sus hijos, se considera de suma importancia, la convicción del maestro mismo acerca de la trascendencia que en un trabajo como educador tiene la participación paterna. Morgan y Jenson (1988), sugieren la confrontación de mitos específicos comunmente detectados en el sistema de creencias del psicólogo y/o educador. Aquí se

analizarán algunos de ellos.

El primer mito se refiere a la siguiente afirmación: "Yo puedo hacer solo mi trabajo y enseñar sin tratar con los padres". Este mito refleja un modelo de aislamiento educacional en el cual el educador y/o psicólogo excluye a los padres del proceso educativo, debido a que el maestro considera que puede hacer un mejor trabajo sin distracciones o interferencias por parte de los padres.

Sin embargo, es un hecho que trabajar con padres de niños excepcionales constituye una parte esencial del proceso educativo. El incluir a los padres en dicho proceso puede tomar tiempo extra, pero esto es efectivo ya que puede facilitar el proceso de enseñanza y reducir las exigencias del maestro.

Un segundo mito lo constituye la actitud que supone que Los valores y actitudes de los padres deben ser similares a los de los psicólogos y/o educadores. Muchos maestros asumen que están actuando por los mejores intereses de los niños y los padres tomando decisiones unilaterales acerca de los programas de educación de los estudiantes. Por ello, el psicólogo y/o educador necesita conocer a los padres para descubrir las semejanzas y diferencias existentes con respecto a valores y actitudes específicos que como persona puede experimentar.

Uno de los mitos que pueden contribuir al detrimento de la formación del niño es la creencia de ciertos psicólogos y/o

educadores de que "Los padres son la causa primaria del trastorno presentado en el niño". Lo cual asume que los déficits del aprendizaje son solamente el resultado de un trastorno emocional familiar. Es verdad que el medio ambiente del hogar juega un papel importante en la determinación y/o intensidad de cierto tipo de excepcionalidad. Cabe aclarar que el desempeñar un rol trascendente en la existencia de cierto tipo de excepcionalidades no implica en ningún momento una relación etiológica directa ni tampoco, una participación activa en todo tipo de excepcionalidad. Sin embargo, nada hace sentir a los padres más culpables y tomar posiciones defensivas ante la escuela que verse acusados por el psicólogo y/o educador de que ellos son malos padres además de responsables de los problemas del desarrollo de sus hijos.

Un último mito a considerar es el hecho de que ciertos psicólogos y/o educadores afirman que: "Los padres no juegan un importante rol en los programas educacionales diseñados para incrementar la adaptación de los niños en la escuela"; lo cual puede resultar en un efecto negativo (Jenson, 1988).

En la satisfacción de un programa de educación especial, algunos psicólogos y/o educadores creen que mientras ellos acepten a los padres como participantes por igual en el diseño general de un programa correctivo, la implementación del programa mismo no necesita envolver a los padres. Pero la evidencia de investigación afirma que padres cooperativos en los

problemas o desordenes en el desarrollo de los niños juegan un rol muy especial para generalizar los programas de educación especial. Ya que ellos pueden extender el programa correctivo que se maneja en la escuela a la casa. Tales como entrenamiento en habilidades sociales y en habilidades académicas.

Existen diferentes alternativas para la superación de las limitantes que los psicólogos y/o educadores frecuentemente anteponen a la participación activa de los padres de familia en los programas correctivos de sus hijos. Se considera que la principal alternativa la constituye la educación postprofesional del psicólogo y/o educador en cuestión ya que el conocimiento coadyuvará la existencia del entendimiento o de la comprensión y esta comprensión de la importancia de este punto llevará con más probabilidades a la aceptación y apreciación de dicha participación paterna (Morgan y Jenson, 1988, pp. 240).

En general, la participación de los padres en el diseño, implementación y monitoreo de un programa correctivo es de suma importancia. Sin duda alguna el involucrar a los padres de familia en el programa correctivo no es tarea fácil ya que, existen una serie de elementos para que esto se logre tanto por parte de los padres como por parte de los psicólogos y/o educadores mismos.

Durante la sección terminada se analizaron algunos de los "problemas" que pudieron los psicólogos y/o educadores anteponer

para la participación paterna así como algunas de las alternativas para superarlas. En la siguiente sección se planteará el entrenamiento de padres como una alternativa de solución para contrarrestar una de las mayores limitantes que para la participación activa de los padres es inicialmente percibida de parte de estos mismos padres: falta de entrenamiento específico.

6.1. ENTRENAMIENTO A PADRES

El entrenamiento a padres envuelve directamente habilidades específicas de enseñanza o técnicas para rehabilitar algún déficit de un niño. Es muy diferente a los enfoques de terapias familiares, las cuales son generalmente no dirigidas y asumen que un problema emocional causa un déficit de aprendizaje (Morgan y Jenson, 1988).

Hall (1984), establece que, los programas de entrenamiento para padres comparten diversas características que pueden ser aplicadas a la escuela. Primero, el entrenamiento asume que la mayoría del comportamiento de los niños está mantenido por su efecto en el medio ambiente y que el comportamiento puede ser modificado por personas que interactúen con el niño. Segundo, el entrenamiento está orientado en forma educativa, los padres aprenden técnicas específicas.

El tercero, enfatiza medidas precisas y gráficas de los comportamientos medidos y observados, especialmente aquellos

comportamientos positivos. El cuarto, las técnicas de intervención generalmente envuelven reforzamiento positivo y limitan el uso del castigo. El quinto, precisa utilizar paso a paso habilidades para resolver problemas, negociación, contratos y notas de la casa a la escuela para generalizar las habilidades aprendidas a nuevos comportamientos y nuevas situaciones.

El sexto, afirma que la mayoría de los enfoques de los entrenamientos a padres han elaborado material para padres que forman un curriculum sistemático de exámenes exploratorios, hojas de guías y describen asignaciones de las tareas. Así, antes de que los padres apliquen las nuevas técnicas y nuevos modelos con sus niños deben ser probados por ellos mismos (en Morgan y Jenson, 1988).

Un efecto a favor del entrenamiento de los padres de familia consiste en que la mayoría de los padres de niños excepcionales son cooperativos y activamente solícitos aceptando fácilmente la ayuda ofrecida. Sin embargo, existen padres introvertidos y que piensan que la escuela no tiene porqué involucrarse en materias familiares, otras familias son demasiado aisladas y consideran que otro tipo de agencias de servicio social son las que deben intervenir en sus problemas. Algunos padres inclusive abusan o descuidan a sus niños excepcionales por lo que los psicólogos y/o educadores deben estar pendientes de sus roles en estas situaciones específicas (Morgan y Jenson, 1988, pp. 245).

Al respecto, Gerald Patterson (1982), ha conceptualizado una tipología de familias difíciles. Esto en el sentido de que el niño y los padres pueden ser extremadamente resistentes para hacer lo que estuvieron de acuerdo en hacer. Aspecto que se describirá en el siguiente apartado.

6.2. TIPOS DE FAMILIAS

Aunque estos tipos de familias son categorías amplias pueden ser útiles a los psicólogos y/o educadores para asesorar y tratar con padres difíciles.

Entre estos tipos de familias se encuentran:

- Familias de padres solteros: en estas familias por lo general es la madre quien desempeña los roles de padre y madre a la vez. Y debido a que necesita ser incondicionalmente amada por sus hijos, no establece reglas o límites.
- Familias de padres distantes: Estos padres no están apegados a sus hijos y no les establecen límites o reglas. Y a diferencia del tipo de familia anterior, no necesitan ser amados por sus hijos.
- Familias de padres autoritarios: Saben lo que pueden y deben hacer con sus hijos; sin embargo, no lo hacen y se muestran fríos con ellos.
- Familias de padres abrumados: Son padres que tienen como

principal problema la situación económica, lo cual les obliga a trabajar a ambos y desatender a sus hijos, sin embargo, están dispuestos a cooperar en lo que puedan.

- Familias de padres sadomasoquistas: El poder de la familia se encuentra entre dos padres opuestos, uno permisivo y cálido que intenta balancear la severidad del padre punitivo y el padre punitivo que intenta restaurar el orden en el hogar.

- Familias de padres de roles discrepantes: Estos padres esperan que los niños actúen o presenten habilidades muy altas para su edad.

- Familias de padres perfectos: Son aquellos que han leído mucho sobre técnicas de cómo tratar a sus hijos y creen saber todo sobre el tema por lo que no se les puede ayudar fácilmente ya que se muestran como si supieran más que el psicólogo y/o educador (en Morgan y Jenson, 1988).

CONCLUSIONES

Como se mencionó al principio, la presente monografía se enfoca hacia el análisis de los modelos de asesoría a padres de familia de niños excepcionales, con el objetivo de reforzar la idea de que los padres de estos niños requieren de apoyo tanto de personas dedicadas a brindar servicios profesionales como de padres de familia que han pasado o están pasando por experiencias similares, para con ello entender y ayudar de una mejor manera a sus hijos.

Para el logro de dicho objetivo, se definieron algunas de las excepcionalidades con el propósito de analizar de una manera más concreta la situación y los sentimientos de los padres de familia en cuestión.

Adicionalmente se ejemplificaron algunas de las reacciones de los padres de familia para conceptualizar los sentimientos que han tenido hacia sus hijos.

Una vez analizado lo anterior se describieron cuatro modelos de asesoría a padres de familia, identificándose estrategias de colaboración con los padres de familia para el beneficio de los niños excepcionales.

Se anotó la necesidad de que los padres de familia reciban un entrenamiento específico, de acuerdo al problema particular del niño y de la disponibilidad que se tenga para ayudarlo. Con respecto a los servicios brindados a los padres de familia estos

son provistos no sólo por los profesionales en el tema, sino, también por padres que han pasado o están pasando por experiencias similares, por lo que se considera de suma importancia la ayuda de los grupos de participación paterna: organizaciones para padres, programas de padres a padres y padres como defensores.

Se concluye así, que la participación de los padres en modelos de asesoría colabora de una manera determinante a que los padres de familia trabajen más con sus hijos. Es así como se obtienen incrementos positivos en las conductas de los niños, para que estos sean menos rechazados por la sociedad, que es en gran medida uno de los objetivos primordiales de los modelos de asesoría para padres de familia. Se pretende así, que los niños excepcionales de nuestro contexto sean bien vistos, aceptados y respetados por el simple hecho de ser personas.

Siendo este uno de los objetivos primordiales para la realización de la presente monografía, ya que, es del interés de la autora, el que los niños excepcionales estén provistos de los mejores servicios de educación especial; que se les dé un trato más humano por parte de la sociedad y que sean comprendidos, aceptados y respetados por sus padres.

El logro personal, de la realización de la presente monografía, es que aumentó mi interés en el tema y me compromete más a brindar este tipo de servicio a aquellos padres de familia necesitados de una orientación.

También aumentó mi inquietud por investigar más acerca de

las necesidades de las escuelas de educación especial por brindar este tipo de servicio, así como, de los profesionales interesados en brindarlo.

Por último se espera que la presente monografía sea de utilidad y vaya en beneficio principalmente de aquellos niños excepcionales, para que reciban los servicios adecuados y el trato que como seres humanos merecen.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bates, G.W., & Navin, S.L. (1986). Effects of parent counseling on remedial readers' attitudes and achievement. *Journal of Reading*, 30 (3), 254-257.
- Bauch, J.P. (1989). *The transparent School: Using new technology to improve parent involvement*. (EA 021 449). Charlotte, NC: ERIC Document Reproduction service No. ED 312 782).
- Coleman, J.C., Butcher, J.N. y Carson, R.C. (1988). *Psicología de la anormalidad y vida moderna*. (Trad. de E.M. González). México: Trillas. (Trabajo originalmente publicado en 1980).
- Coles, G. (1987). *The Learning Mystique*. (1 ed.) New York: Pantheon Books.
- Dear, Annette E. (1987). *Adults in the classroom: Effects on special educational instruction*. (EC 202 469). Minneapolis MN: Minnesota University. (ERIC Document Reproduction service No. ED 293 270).
- Erickson, M.J. (1986). *Cómo es el niño retardado y cómo enseñarle* (Trad. de E. Gainza). (1 ed.).
- Featherstone, H. (1980). *A difference in the family. Living with Disabled Child*. USA: Penguin Books.
- Gallagher, J.J. (1970). *El alumno excepcionalmente dotado*. (Trad. de R.R. Schwarz). Argentina: del Colegio.

- Hammill, D.D., & Bartel, N.R. (1986). Important generic practices in teaching students with learning and behavior problems. Teaching students with learning and behavior problems. (pp. 8-11) (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hampton, B.R., Fernández, M.C. (1985). Parental involvement in the special education process. (EC 180 549). Austin, TX: Texas University, College of education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 261 483).
- Heberle, J.M., & Hibpshman, T.L. (1991). The Kentucky parent and child education program and The plan for Research. Kentucky.
- Hibpshman, T. (1989). A review of the parent and child education (FACE) program. (PS 019 039). Kentucky Department of education office of Research and Planning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 323 026).
- Irving, W.S., & Langdon G. (1970). El aprendizaje y las relaciones entre padres y maestros. (Trad. de R.E. Schwarz). Argentina: del Colegio.
- Kirk, S.A., & Gallagher, J.J. (1989). The exceptional child in modern society. Educating exceptional children, Boston, MA: Houghton Mifflin.
- La Crosse, ed. (1982). Parent Involvement. (ES 150 040). Monmouth,
- OR: Western States Technical Assistance Resource. (ERIC Document Reproduction Service No. 221 973).
- Lerner, J. (1988). Systems for delivering educational services.

- Learning disabilities. Theories, diagnosis, and teaching strategies. (5th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Lombana, J.H., & Lombana, A.E. (1982). The home-school partnership: A model for counselors. *Personnel and Guidance Journal*, 61 (1), 35-39.
- Morgan, D.P., & Jenson, W. (1988). *Teaching Behaviorally Disordered Students*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company
- Pueschel, M.D., Bernier, M.S.W., & Weidenman, Ph. D. (1988). *The Special Child*. Baltimore, MD: Paulh Brookes.
- Ríos, J.A. (1982). *Familia y Centro Educativo*. Madrid: Paraninfo.
- Simons, R. (1987). *After the tears. Parents talk about Raising a child with a Disability*. USA: Hartcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Tower, C.C. (1988) *The family: Roles, responsibilities, and rights. Understanding child abuse and neglect.* (pp. 26-299). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Walter, B.B. (1986). *La educación del niño excepcional.* (Trad. de A.r. de Burejson). Argentina: Troquel. (Trabajo originalmente publicado en 1963).

901524