



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PROGRAMA DE RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

DESARROLLO DE UNA FAMILIA ANTE LOS PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE: UN ESTUDIO DE CASO

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
CARLOS BECERRIL ROMO AGUIRRE

TUTORA: DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS
REVISORA: MTRA. ROXANNA PASTOR FASQUELLE
MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR: DRA. MARÍA FAYNE ESQUIVEL
ANCONA
MTRA. SUSANA EGUÍA MALO
MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO

MÉXICO, D.F. JUNIO DE 2015

A Rosy, Yun, Dany, Yaz, Oli, Nat y Chris, porque con su esfuerzo y compromiso encontré un gran crecimiento para poder servir a los demás. A mis tutis, por darme la oportunidad de aprender juntos hasta volvernos expertos.

A mi familia, mamá, papá, hermano, Javi y abuela que con sus sonrisas siempre me recordaron el porque hacía todo esto.

A Lulú porque con su amor y sabiduría encontré inspiración para esforzarme hasta llegar al final.

Índice

Introducción.....	5
1. Capítulo I: Primeros contactos.....	10
a. Puntos de partida.....	10
b. La primera sesión con Andrés en el PAES.....	15
c. Perspectiva de tutora y padres.....	23
2. Capítulo II: Diagnóstico diferencial y valoración neurológica.....	36
a. Puntos de partida.....	36
b. Acompañamiento en la valoración neurológica.....	38
c. Conclusiones de la valoración neurológica.....	52
3. Capítulo III: Trabajo con padres.....	55
a. Puntos de partida.....	55
b. Las cuatro entrevistas iniciales con los padres.....	59
c. Primeras actividades con los padres.....	61
d. La relación de alianza y trabajo con los padres: creencias, valores y cambios.....	77
1. Mi hijo no puede con la escuela.....	80
2. La escuela no sirve.....	89
3. Mi hijo puede con la escuela aunque esta no me encante.....	103
4. Capítulo IV: Apoyo en tutorías.....	112
a. Las primeras 5 sesiones.....	115
b. Apoyos específicos en las sesiones.....	135
c. Lectura y Escritura.....	145
5. Capítulo V: Nuevos significados.....	156
6. Referencias.....	159
7. Anexos.....	162

Introducción

En el presente texto expondré el desarrollo de un año y siete meses de trabajo con un alumno, al cual nombraré Andrés, en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES). El objetivo de este texto es describir los momentos más relevantes en el desarrollo de Andrés y su familia en el programa para que otros tutores en formación y otros educadores interesados puedan ahondar en las variables que dan cuenta de los procesos de aprendizaje y socio–afectivos de los adolescentes con problemas de aprendizaje. Asimismo este texto busca abonar a las ideas que permiten la construcción de contextos que promueven la valoración real de las capacidades de los alumnos en la vida escolar y su interdependencia con otras áreas de la vida humana, en familia, con sus maestros y con sus pares.

Presentaré algunas de las características más importantes de él, de su familia y escuela, sobre las cuales partió el trabajo de acompañamiento en el programa. A partir del trabajo semanal con Andrés, a lo largo de este periodo y del acompañamiento y trabajo con la familia se lograron cambios significativos que han ayudado a Andrés a desempeñarse y desarrollarse con mayor adaptabilidad a la vida escolar como adolescente. Presentaré cómo cambios particulares en las creencias y los procesos de comunicación de los miembros de la familia permitieron a Andrés fortalecer su yo, en términos de su sentido autonomía y eficacia. Esto permitió a Andrés desarrollar una imagen más compleja de si mismo frente a sus maestros y otras figuras escolares. Éstas últimas promovieron cambios significativos en su relación con Andrés, los cuales permitieron establecer parámetros de interacción que partían de una imagen de Andrés desde sus capacidades reales, promoviendo así que él fuera visto y tratado como un

adolescente con características que le permitían aprender. Se presenta también la articulación de estos actores frente a información obtenida a partir de una valoración neurológica y psiquiátrica. La cual permitió descartar padecimientos fisiológicos promoviendo así el trato de Andrés desde una imagen de salud distinta. La estructura de apoyos resultante de lo anterior modificó las creencias de Andrés y de sus padres en torno a una serie de ideas sobre la adolescencia, el desarrollo cognitivo, el desarrollo social, la inteligencia y los afectos de los seres humanos. A partir de estas reflexiones pudieron cambiar las formas de relacionarse con él para fomentar la motivación hacia las actividades escolares.

Se muestra así un contexto en donde las teorías personales, familiares y sociales que buscan explicar el bajo desempeño de los alumnos en el ambiente escolarizado son adoptadas y reformuladas de maneras explícitas e implícitas por los individuos que conforman un grupo social, permeando en las actitudes y actividades que se muestran con los alumnos adolescentes, modulando las relaciones que tienen los padres, los maestros de secundaria, el personal de salud y otras figuras que acompañan a la escuela.

Se incluyen también aspectos específicos de la metodología del PAES que atiende alumnos con problemas de aprendizaje para desarrollar sus habilidades de autorregulación académica, habilidades de lectura, escritura, matemáticas y ciencias por mencionar algunas; además los apoya en los procesos de elaboración de los pensamientos, emociones y creencias asociadas al éxito y al fracaso en actividades escolares a través de la relación de alianza entre el tutor y el alumno; aunado de manera íntima a estos se encuentra la relación entre pares, la cual promueve caminos de desarrollo particulares de la identidad del alumno adolescente que se presentan en el

trabajo cotidiano en el PAES. Uno de los objetivos del PAES es lograr cambiar las creencias que impiden el despliegue de las fortalezas de los alumnos, partiendo de una concepción particular y funcional del aprendizaje y de la enseñanza como un proceso diferenciado para distintos tipos de personas. En este tipo de ambiente y a través del apoyo de los tutores se ha demostrado que los alumnos pueden desarrollar habilidades, estrategias y creencias que les permiten adaptarse con mayor agilidad a las demandas del proceso de enseñanza en la secundaria.

El valor del programa en la sociedad contemporánea es muy importante, ya que lucha contra las ideas erróneas sobre las capacidades de los alumnos, los maestros y los padres en el proceso de formación de la infancia y la juventud. Se puede decir que en última instancia el PAES busca empoderar a los alumnos y a sus padres, a través de la resiliencia para fortalecer su agencia en habilidades cognitivas, afectivas y sociales para poder lograr el éxito académico. Al mismo tiempo se revalora la actividad escolar, por una parte, en términos de la importancia y los propósitos de los saberes que se pueden aprehender. Por otra, se revalora en función de las interacciones humanas que se viven en la escuela secundaria y de la satisfacción que producen en el adolescente. Los padres y Andrés reeditaron los valores que tenían ambos de la secundaria y el aprendizaje promoviendo así una necesidad y un deseo específico alrededor de la experiencia de ir a la escuela secundaria. Este proceso es fundamental ya que marcan una pauta para su desarrollo como adulto con un yo fuerte y resiliente. Se puede decir que el programa toma lo anterior como indicador de éxito el cual se traduce en procesos de autorregulación más complejos los cuales permiten al alumno decidir en qué invertir sus esfuerzos cognitivos y académicos considerando sus características socioafectivas únicas, sus intereses y valores personales.

La estructura del presente texto consiste en cuatro capítulos. Se comienza con una descripción del programa y la concepción de los problemas de aprendizaje. Se continúa con un recuento cronológico de los primeros contactos con Andrés, con su tutora y sus padres. Se muestra cómo Andrés parecía presentar una condición neurológica todavía no especificada, misma que podía estar repercutiendo en sus habilidades de escritura y en general del entramado de habilidades que promueven el aprendizaje en la escuela, en sus habilidades socioafectivas y consecuentemente influían en los procesos sociales que regulan gran parte de la tarea académica. El segundo capítulo presenta cómo se realizó la valoración neurológica y un periodo de prueba con un tratamiento farmacológico para terminar con la eliminación de variables de orden orgánico. En el capítulo tercero se presenta la descripción del trabajo en sesiones con los padres; éste partió desde las primeras sesiones de trabajo, pasando por la realización del diagnóstico diferencial y finalmente el desarrollo específico de situaciones que promovieron el desarrollo de Andrés y su familia para fomentar una mejor adaptabilidad en la escuela. El capítulo cuarto muestra cómo se brindó apoyo en las sesiones de tutoría resaltando periodos de trabajo diferenciados, los cuales se configuraron a partir de la valoración neurológica, el fomento de habilidades sociales necesarias para la escuela y la vida, y la revaloración conjunta de las habilidades de Andrés. El último capítulo presenta el final del ciclo escolar del 2012 haciendo énfasis en los logros de Andrés en el periodo en que asistió al PAES y algunos de los cambios más importantes en la relación con sus maestros y sus padres.

Cada uno de estos capítulos muestra de manera secuencial el inicio y fin de las observaciones y tratamientos realizados por tema o área, aunque se hace referencia a evidencias que se describen con detalle en los capítulos anteriores. Se buscó que el texto

pudiera mostrar cómo ante información proveniente de distintos actores, es necesario contrastar con observaciones realizadas en otros contextos de tal manera que se puedan realizar una valoración integral de las posibles problemáticas y su etiología. En última instancia este proceso es fundamental ya que repercute en cómo se interpreta la realidad que vive un niño o adolescente con su familia. Es de esta manera que se da cierre al proceso de atención logrando unir las necesidades expresadas, con métodos y formas de atención adecuadas y su posterior elaboración para la independencia y el desarrollo de individuos plenos y saludables.

CAPÍTULO I - Primeros contactos

Puntos de partida

El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria recibe adolescentes que han sido referidos por escuelas secundarias a partir de mostrar bajo rendimiento académico a lo largo de un periodo prolongado. Las razones que explican este nivel de actuación y su posible modificación normalmente parecen rebasar las posibilidades de los maestros para atenderlas dentro de las horas y los espacios escolares. Los alumnos que llegan por primera vez al programa normalmente presentan calificaciones reprobatorias en por lo menos cuatro materias durante al menos dos meses del ciclo escolar. Los maestros de las secundarias se reúnen en varias ocasiones a lo largo de estos periodos y discuten sobre el desempeño de estos alumnos y las maneras para lograr que puedan elevar su eficacia para completar en tiempo y forma las asignaciones escolares. Asimismo los maestros piden citas con los padres de los alumnos para establecer distintos apoyos en casa. Comúnmente, después de varios intentos fallidos los maestros buscan ayuda para apoyar a estos alumnos y así mantener un ritmo adecuado de cumplimiento del plan de trabajo oficial. Es así como los maestros sugieren a los padres que los alumnos asistan al PAES, este tiene como sede el Centro Comunitario Julián MacGregor y Sánchez Navarro de la Facultad de Psicología de la UNAM. Los alumnos que llegan al programa normalmente pertenecen a escuelas de colonias cercanas al centro, aunque hay alumnos que son canalizados de escuelas que se encuentran fuera de esta área. Los padres se comunican con el centro o llegan personalmente a este, y se registran en la lista de espera. Posteriormente y dependiendo del cupo dentro de los círculos de apoyo de los tutores se acuerda una cita con los padres para poder iniciar el proceso de ingreso y atención. En esta sesión de entrevista, llevada por una de las responsables del programa, se les pide a los padres describir cuáles son las dificultades y retos que han tenido en la

formación escolar. Se recuperan datos importantes sobre el desarrollo escolar de los adolescentes así como información relevante para comprender cómo se sienten en la escuela, en situaciones específicas, con sus compañeros, con los maestros, en las materias que tiene dificultades y con las tareas en casa. A partir de la información proporcionada, se decidió que Andrés era un candidato que podría beneficiarse del programa y se le pidió que llegara a las 14:30 con sus útiles escolares a finales de septiembre del año 2010.

Se considera que los alumnos que presentan problemas de desempeño académico como los mencionados anteriormente se considera que tienen problemas de aprendizaje. Estos se definen como el resultado de un “ajuste inadecuado entre las características de cada alumno y su ambiente de aprendizaje en el hogar y la escuela” (Flores, 2006, Pp. 16). A partir de este desajuste los alumnos adaptan sus comportamientos en cada uno de estos ámbitos buscando un equilibrio que les permita mantener límites funcionales, los cuales normalmente no dan la posibilidad de explotar sus capacidades al máximo y de disfrutar del proceso escolar. En muchos casos estas situaciones terminan por frustrar tanto a los alumnos que terminan por desertar de la escuela. Estos procesos de adaptación afectan varias áreas de la vida psíquica de los alumnos dirigiendo una vasta gama de aspectos como su autoconcepto y su motivación hacia algunas actividades e interacciones sociales (Elbaum & Vaughn. 2003). Los adolescentes con problemas de aprendizaje normalmente traen consigo una resistencia natural a las actividades académicas y a los contextos escolares, sus historias de fracasos en la escuela, aunado a los juicios de valor hechos por maestros, padres y compañeros forman una serie de creencias poco realistas sobre sus capacidades. Es así como muchos adolescentes prefieren evitar estas actividades a toda costa, resultando en

una baja motivación en las encomiendas y tareas que se les requiere (Aldana, 2006).

Para promover cambios que permitan un mayor ajuste los alumnos trabajan junto con un tutor el cual ayuda a que los alumnos identifiquen las fortalezas que poseen y a ponerlas en práctica para alcanzar metas académicas cada vez más complejas. A partir del reconocimiento de las fortalezas tutor y alumno van adaptando los esfuerzos para lograr con mayor precisión y velocidad las tareas académicas. De esta manera se produce un cambio en la percepción de autoeficacia del alumno, lo cual repercute positivamente en su motivación para elegir y realizar actividades que considera difíciles (Aldana, 2006; Flores, 2006). En las primeras sesiones de trabajo con cada alumno se busca que escojan sus metas, es decir decidan qué actividades realizarán. Al realizarlas el tutor puede evaluar habilidades en áreas clave como son lectura, escritura y matemáticas (Flores, 2006). Al mismo tiempo, el tipo de actividades que eligen muestra a los tutores la motivación que tienen para realizar otro tipo de actividades en las que no se sienten muy capaces, y por lo tanto, se puede ver que tan conscientes son de sus dificultades y que tan dispuestos están a pedir ayuda. El propiciar que el estudiante escoja sus metas, tiene otros dos propósitos con relación a lo que el alumno experimentará. En primer lugar, se busca que el alumno sea el que inicie la actividad ya que conforme la va realizando junto con el tutor va observando que puede realizarla cada vez más eficiente y autónomamente, de esta manera comprenderá que él es capaz de decidir asertivamente que recursos y estrategias utilizar para obtener un éxito académico. Esto repercute en su capacidad para valorar sus habilidades en función de la tarea, es decir, conforme se va dando cuenta que puede realizar actividades fortalece su motivación para realizar un mayor número de éstas. En segundo lugar, este proceso normalmente le permite verse a sí mismo de una manera diferente, es decir como

alguien “que puede”, alguien “capaz” (Flores, 2006). Este proceder fomenta su sentido de empoderamiento al alcanzar una meta académica que antes no podía o que le parecía imposible de tal manera que se promueven sus procesos de autorregulación académica.

Esta elección permite fomentar el proceso de autorregulación académica (ver figura 1) el cual se define como:

... el proceso por el cual los alumnos llegan a ser conscientes de su proceso de pensamiento y del conocimiento empleado al realizar una actividad académica. Un alumno que se autorregula tiene control sobre lo que hace, dice o piensa, además, se siente motivado hacia la tarea de aprendizaje. El proceso de autorregulación se activa cuando los alumnos conocen el contenido y estructura de la actividad o las actividades de aprendizaje que llevarán a cabo y tiene metas claras al desarrollarla (Zimmerman, Bonner y Kovach ,1996; Butler, 2003)



El trabajo con Andrés y los demás involucrados partió del establecimiento de una relación de alianza y acompañamiento para llevar a cabo el proceso anterior. Se buscó reforzar los factores protectores que fomentan la resiliencia de alumnos con problemas de aprendizaje (Cazares, 2007) de tal manera que se estableciera una base sobre la cual apoyar a Andrés en sus actividades académicas. Los estudiantes con problemas de aprendizaje normalmente se sienten vulnerables al enfrentar sus dificultades de aprendizaje (Toste et al., 2006) por lo que es importante crear ambientes donde se sientan seguros a través de la interacción con el otro (tutor, maestro o padre/madre) en situaciones académicas, escolares o relacionadas. Afortunadamente, en el caso de Andrés cada uno de los involucrados proporcionó espacios donde se hizo explícito lo anterior y se permitió dar cabida a contextos de desarrollo para él.

Para lograr esto fue fundamental comprender cuáles eran los motivos y explicaciones que el alumno y los otros involucrados daban a su vida escolar y académica. Es así como los primeros contactos fueron fundamentales para delinear los apoyos y contextos a desarrollar con el alumno, la familia y la escuela. En la siguiente sección se describe la primera sesión con Andrés, la primera entrevista con la tutora de la secundaria, la primera entrevista con los padres y al final un resumen del conjunto de observaciones iniciales. Esta información sirve como punto de partida para el trabajo posterior con cada uno de los involucrados.

La primera sesión con Andrés en el PAES

Andrés llegó al PAES, lo recibió mi supervisora en la sala de espera junto con su mamá tal y como habían acordado en la entrevista inicial. Se integraría a mi grupo conformado por un alumno de segundo grado de la misma secundaria al cual nombraré Ángel. Andrés y mi supervisora llegaron, ella abrió la puerta y nos presentó. Llevaba el uniforme de la escuela y una sudadera de color azul marino con capucha. La llevaba puesta sobre la cabeza, las mangas le cubrían parte de las manos. Éstas mostraban pequeñas marcas o cicatrices de probablemente pequeñas mordidas, las cuales podrían ser reflejo de sus mecanismos para manejar la ansiedad. Cada una de las mangas de la sudadera tenían un hoyo por los cuales podía meter sus dedos pulgares; ayudaban a esconder sus manos. Su capucha dejaba entrever sus lentes y sus grandes ojos cafés. Sus lentes estaban sucios, opacados por polvo o lo que podría ser grasa de su propia cara. Al entrar al cubículo de la sesión lo hizo de manera callada. Le saludé con una sonrisa esperando que comprendiera que me daba gusto estar con él. Andrés respondió el saludo con una voz en un volumen bajo, parecía que no quería establecer comunicación. Le extendí la mano esperando el apretón de mano de la suya, éste fue durante medio año un saludo temeroso. Su mano muchas veces no agarró la mía por completo, a veces solo lograba agarrar sus dedos sin posibilidad de llegar a su palma. La fuerza en su apretón de manos era igualmente débil. Sus ojos pocas veces hacían contacto con los míos o los de su compañero en estos momentos iniciales.

Desde ese momento me pareció importante proveer de un ambiente seguro y relajado de tal manera que pudiera sentirse en confianza para establecer un diálogo conmigo y con su compañero de sesión cuando fuera pertinente. Una vez logrado esto,

Andrés podría concentrarse en actividades específicas conmigo que le ayudarían a mejorar su desempeño académico.

En esta primera sesión después de introducirme presenté a su compañero Ángel y expliqué que en el programa utilizábamos las sesiones para mejorar en aspectos de su desempeño en la escuela. Le pregunté cómo le iba en la escuela. Respondió que bien, pregunté entonces el porqué creía que lo habían mandado al grupo. Titubeó unos segundos y respondió que le iba más o menos. Le expliqué que no tenía que preocuparse y que el grupo era justo para que le fuera mejor y se sintiera mejor en la escuela. Le pregunté si quería trabajar con algo de la escuela ya que eso era lo que se hacía en las sesiones. Volteé a ver a Ángel mientras le explicaba a Andrés que un ejemplo de lo que se hacía era lo que estaba haciendo su compañero, una tarea escolar. Mientras sucedía este diálogo, Andrés bajaba la cara constantemente, se enfocaba en detalles de la mesa, la habitación, los muebles y cajas llenas de objetos que se dejaban ver como juguetes. No era una mirada desenfocada o con baja atención, al contrario, al estar explicando verbalmente la estructura de la sesión Andrés se detuvo a observar estos objetos en lo que terminaba yo de expresar las ideas, al dejar de escuchar mi voz, volteaba de manera indirecta, nunca frontal, como si viera el espacio de la mesa justo enfrente de mí. Yo comprendí que voltear el cuerpo hacia mí y dirigir la mirada a ese espacio era un reconocimiento de que estaba atento a mí. Muchas veces insistí preguntándole “entonces, ¿qué piensas?” o “entonces, ¿qué sugieres?” y esto provocaba que respondiera algo, aunque la mayoría de las veces sus respuestas eran tan cortas (– si –, – no –), generales (– más o menos –) o estereotipadas (– si es importante hacer la tarea –) que daba la impresión de que no le interesaba seguir hablando del tema en cuestión o conmigo. Mi preocupación principal era que él se sintiera a gusto para poder

sugerirle realizar algunas actividades como las que estaba realizando su compañero y así lograr identificar sus fortalezas académicas.

En esta primera sesión, pregunté a Andrés si tenía que hacer tarea a lo cual respondió que no. Posteriormente pregunté si había alguna actividad escolar que le costara trabajo realizar y que quisiera trabajar conmigo, su respuesta fue negativa. Conforme se iba dando este diálogo cada vez me daba más la sensación de que era un monólogo que yo dirigía. Las respuestas verbales y corporales de Andrés eran cortas, indirectas, parecía como si quisiera entrar en un estado de hibernación, hecho bolita, sus pies apoyados en la barra delantera de su silla unos centímetros por encima del suelo, sus codos recargados en sus rodillas, sus hombros alzados como si quisieran recubrir su cabeza, su cara escondida detrás de su capucha y sus manos delante del pequeño espacio que permitía ver su cara, impidiendo ver casi la totalidad de ésta. Cada vez que yo comenzaba una frase lo hacía de manera lenta pausada e intentado explicar de manera simple cuáles eran mis propósitos, busqué que se sintiera tranquilo, sin presiones, esperando que su actitud cambiara al notar un espacio seguro. Reflexionando en retrospectiva, busqué hablarle como si estuviéramos en un lugar conocido y como si yo supiera que él se sentía mal con algo, muy probablemente consigo mismo pensé. Esta experiencia mía fue importante a notar, ya que si yo sentía eso, probablemente otras personas, como sus maestros, sentirían lo mismo con él.

Cada cuestionamiento o frase que yo presentaba esperando una respuesta suya, era acompañada de un silencio mío, con mi cuerpo vuelto siempre hacia él intentando comunicarle que me interesaba lo que tuviera que decir. Después de unos segundos, más de lo que normalmente se esperan en una conversación con un estudiante adolescente, intenté escoger las palabras correctas para darle a entender que no tenía que responder

algo, yo simplemente quería platicar con él y quería que se sintiera cómodo y con buena disposición hacia el trabajo en la sesión.

Después de estos momentos y al haber explorado las dos alternativas anteriores (hacer tarea, hacer actividades difíciles de la escuela) le sugerí que escogiéramos otra actividad. Preguntó muy quedito –¿cómo qué? – a lo que le respondí con un tono animado y con un volumen un poco más alto al de él – pues, podemos leer, hay muchos libros y revistas en la sala de lectura y en la habitación de al lado –. Le pedí que me siguiera para que encontráramos algo interesante. Y así fue, me levanté primero que él, le dí la vuelta a la mesa diciéndole a Ángel que regresaríamos en unos momentos más. Ángel asintió con un breve “ok” manteniendo la misma actitud tranquila, acompañado de una curiosidad que parecía esconder al estar en presencia de su compañero.

Pasamos a la habitación contigua, le mostré las diferentes secciones de libros acomodados por materias y en los cuales podíamos encontrar información que nos ayudara a entender lo que estudiábamos. Después de unos minutos le pedí que me acompañara a la sala de lectura, ahí encontraría libros de ficción, académicos, de ensayo, infantiles, etc. Atravesé los dos o tres metros de la sala hasta llegar al largo mueble retacado de libros, indicándole la sección donde encontraría los que le podrían interesar. Se acercó caminando con los hombros agachados, agarrándose las manos y la manga de la sudadera, caminaba como si apoyara su peso hacia adelante, como si estuviera interpretando el papel de un actor que estaba a punto de caer. Un segundo después de voltear para ver si estaba siguiendo mi camino y mis palabras regresé a leer los títulos dentro del mueble. Me interesaba que Andrés se sintiera cómodo con mi presencia, y no quise hacer mucho contacto visual esperando que entendiera que no

estábamos en una confrontación sino en un camino hacia delante, viendo los dos hacia el frente. Seguí platicándole, mostrando algunas de las cosas que podía encontrar ahí, aventuras, ciencia ficción y otros. Se acercó sin decir palabra y después de unos minutos dijo con su voz muy baja – yaaa, encontré... uno – a lo que le respondí nuevamente animado intentando comunicarle que cualquier cosa que hubiera hecho estaba bien – muy bien, va, pues vamos de regreso –.

Regresamos a nuestro lugar. La mesa de forma rectangular atravesaba la habitación cuadrada que se nos había asignado. Esto permitía una distribución en donde ambos alumnos se sentaban en los lados largos de la mesa y yo en un extremo. Esta distribución se dio al azar ya que cuando comenzó el ciclo de tutoría, le pedí a Ángel que escogiera un lugar para acomodarse en la mesa y escogió uno de los lados largos, y para estar en posibilidad de ayudarlo en sus labores yo me senté del lado corto. Fue de esta manera que cuando Andrés llegó, ocupara el otro lado largo de la mesa. Ésta era muy angosta para que los dos pusieran sus útiles justo frente al otro, si no que cada uno tenía que acomodarse en un extremo. Esto es importante para describir las condiciones físicas que permiten a otros alumnos, con características similares, explorar aspectos de las relaciones humanas de otra manera y a los tutores en formación a seleccionar el mejor acomodo de sus alumnos. En este caso, me pareció una buena distribución ya que el reflejo natural de tener la vista en la mesa y después subir la mirada, significaba que Andrés podía voltear hacia arriba y adelante sin hacer contacto visual con su compañero de manera directa. Con un pequeño movimiento hacia un lado podría verlo directamente cuando él quisiera, de esta manera Andrés podría mantener control sobre algunas de las situaciones que le causaban dificultad. Progresivamente se buscó que los contactos con los demás fueran cada vez más satisfactorios y menos amenazantes.

Se sentó en la silla agarrando el libro e inmediatamente cambió su postura, mantuvo los pies en la barra delantera de su silla pero su espalda estaba más erguida que antes y su cabeza más en lo alto como si se sintiera emocionado y/o preparado. Le sugerí que leyéramos un párrafo yo y uno él, en voz alta para que ambos pudiéramos comprender la historia, respondió amablemente – Ok, Carlos –. Arrastró un poco la ere de mi nombre. Le dije que empezaría yo y después seguiría él, asintió. El libro que escogió se llama *Bunnycula*, el cual presenta la historia de un conejo vampiro y algunas aventuras de este en su nuevo hogar. A Andrés le pareció un libro interesantísimo, lo mismo que a mí; los libros, películas y videojuegos que presentan situaciones de violencia eran y son de sus favoritos. Comencé a leer fluida pero lentamente, haciendo pausas en cada parte que me parecía interesante y en las cuales le hice breves comentarios sobre éstas. Intenté modelar la lectura de esta manera para transmitir que el objetivo de la actividad era comprender la historia, para compartirla entre ambos. Llegué al final del párrafo y le pedí que siguiera él. La velocidad a la que leyó me impresionó, fue excesivamente rápido aun cuando era un libro para niños más pequeños que él. Seguí desde mi lugar su lectura por unos segundos, noté que no intercambiaba ni saltaba palabras, lo cual es muy común en los alumnos con problemas de aprendizaje (Ellis, 1996). Al terminar su párrafo le hice un par de comentarios y preguntas sencillas para saber si había comprendido la trama y algunos detalles de ésta y de los personajes, lo había logrado a pesar de que su prosodia había sido muy atropellada. Esta velocidad excesiva se la atribuí a su nerviosismo a interactuar con las otras personas, es decir el acto de leer en voz alta era la actividad más atrevida que había realizado hasta ese momento y con un desconocido.

Andrés demostró una capacidad suficiente para leer, posteriormente demostraría el mismo nivel de expertez en muchas actividades en las sesiones de tutoría las cuales según sus maestros no realizaba en la escuela. Había varias interrogantes que tenían que ser respondidas para dar cuenta de esta diferencia de desempeños en estos contextos y situaciones. Independientemente de estas preguntas quedaba claro que Andrés podía beneficiarse del programa.

En esta primera sesión había logrado sentirse suficientemente cómodo y seguro para leer en voz alta, lo cual indicaba que tenía disposición para intentar actividades con su tutor y en el espacio con otros alumnos. Se logró observar una buena capacidad de lectura y comprensión, elementos que permiten predecir cierto grado de éxito en varias materias, español, historia, biología, aprender a aprender. La lectura le parecía una actividad interesante, tenía motivación para leer de manera natural. Pude notar que Andrés tenía la certeza de que era una actividad agradable, placentera, lo cual también deja ver que tenía experiencias similares en torno a esta. La sesión terminó dos horas después de haber empezado, a las 16:30, le dio tiempo de leer casi 15 páginas. En voz alta, me dirigí hacia Ángel y Andrés, les dije que había terminado la sesión y que nos veríamos el jueves a la misma hora. Empezaron a guardar sus cosas y Ángel salió primero que Andrés. Acompañé al último en el camino hacia la sala de espera donde estaría su mamá esperando.

Andrés se acercó a su mamá mientras esta se levantaba de una silla de la sala. Él su puso a un lado de ella, casi como si quiera estar detrás de ella, como si lo cubriera de mi vista. Le comenté a su mamá que nos había ido bien, que habíamos leído un libro interesante, su mamá volteó levemente hacia atrás para confirmar con Andrés diciendo –

en serio hijo, qué bueno – Andrés no respondió. Le expliqué que sería importante que nos viéramos con el papá de Andrés y ella para platicar sobre lo que se hacía en el programa de manera detallada y así trabajar juntos. Respondió amablemente que si, que tendría que ver con su esposo cuando podría por que trabajaba pero que por supuesto vendrían. Intercambiamos teléfonos y nos despedimos con un apretón de manos entre ella y yo para después acercarme a Andrés e intentar hacer lo mismo, lo cual sucedió de la misma manera que nuestro saludo inicial.

Tal y como sugiere Macotela (2006) no existe un perfil único de alumnos con problemas de aprendizaje y Andrés era un claro ejemplo. La definición de problemas de aprendizaje mencionada al principio toma como eje rector el desajuste entre las habilidades de los alumnos con respecto a su contexto escolar y familiar. Esta definición permite entonces una aproximación sistémica en el que la valoración y desarrollo de las capacidades de un alumno están en función, si no es que supeditada, a las posibilidades y estímulos de los contextos escolares y familiares. En el caso de Andrés parecía que su motivación hacia actividades de este tipo repercutía en su inclinación para establecer contacto con otras personas. De acuerdo a los antecedentes que proporcionaban la familia y dado su comportamiento se pensó en la posibilidad de que Andrés presentara rasgos autistas y/o podría padecer de un trastorno de ansiedad. Los primeros siete meses de trabajo se buscó encontrar espacios y situaciones donde se pudieran descartar o confirmar las hipótesis anteriores.

Es así como el trabajo a realizar implicaría conocer a Andrés desde estos contextos de tal manera que, por una parte, se pudiera conocer la etiología de algunos de sus comportamientos; y por otra, promover apoyos desde la escuela y su familia para

fortalecer su desarrollo. El trabajo en las semanas posteriores a esta primera sesión se realizó con los padres de Andrés, su tutora escolar y algunos de sus maestros en entrevistas de aproximadamente una hora. En éstas se buscó información sobre el comportamiento, afectos y desarrollo de Andrés de tal manera que se pudiera elaborar un mapeo de las posibles actividades a realizar en estos contextos y no menos importante, comenzar a recopilar información que permitiera realizar un diagnóstico diferencial para poder dar la atención que Andrés requería.

Perspectivas de Tutora y Padres

Una de las ventajas metodológicas del PAES es que se parte de una visión sistémica del aprendizaje, es decir, el adolescente y su desempeño se comprenden a partir de una historia que ha construido en conjunto con otros, padres, maestros y compañeros. Esto permite realizar actividades con cada uno de estos actores para poder fortalecer habilidades específicas del alumno. En este apartado se describe las primeras entrevistas con la tutora de Andrés y con sus padres. Éstas se dieron la semana siguiente a la primera y segunda sesión con Andrés, se pudo observar que tanto su tutora y sus padres estaban en buena disposición para atender a esta petición. Se describen los eventos de manera cronológica para mostrar las hipótesis de trabajo que surgieron en cada momento y cómo cada pieza de información recabada delineaba un curso de acción particular.

La Tutora

Andrés fue identificado por su tutora de grupo y la orientadora de la secundaria por mostrar un bajo desempeño y una baja capacidad para comunicarse con sus profesores, seguir sus instrucciones y realizar actividades escolares (sus cuadernos estaban en blanco), así como una interacción limitada para interactuar con sus compañeros.

Se pidió una cita con la tutora para poder obtener información sobre lo que ella había observado y comenzar a explorar las posibilidades de trabajo en conjunto con ella y otros maestros. Su tutora además era su maestra de inglés en la secundaria, por lo que proporcionó información muy importante sobre la valoración en general que tenían los maestros de él y sobre habilidades específicas en esta materia, las cuales además iluminarían sobre otras habilidades y actitudes de Andrés.

A lo largo de la entrevista se buscaron varios objetivos, por una parte, obtener información sobre lo que ella había observado de Andrés dentro de la escuela y en clase. Por otra, busqué explicar el tipo de trabajo que se hace en el programa mostrando las actividades que se realizan y los resultados que tienen los alumnos al estar en un ambiente de apoyos de tutoría. Al hacer lo anterior se lograría que la tutora confiara en las posibilidades del programa para apoyar a Andrés; se daría una explicación sobre el tipo y ritmo de desarrollo que esperábamos de Andrés, y de igual manera, los cambios que esperaríamos en su desempeño escolar. A partir de lo que se observó en la primera sesión se pronosticó un buen desarrollo; sin embargo, no se tenía claridad sobre el tiempo que se requeriría para que Andrés pudiera nivelarse con sus compañeros. Se explicó que era necesario obtener más datos para poder saber qué tan rápido podría

Andrés autorregularse en la escuela. Entre los datos faltantes, comenté a la tutora, estaba la valoración de información que poseían los padres sobre una valoración neurológica previa que sugería que Andrés tenía déficit de atención.

Su tutora estaba impresionada por Andrés. Mencionó que ella y sus otros maestros habían notado que era casi incapaz de realizar la mayoría de actividades de inicio a fin. Los maestros daban instrucciones y Andrés parecía comenzar a trabajar, sacando su cuaderno o libro, después de unos minutos Andrés parecía estar concentrado pero un tanto inmóvil. Cuando se le cuestionaba sobre si había entendido las indicaciones o si tenía algún problema Andrés no hacía contacto visual, respondía con un tono de voz muy bajo utilizando respuestas cortas y confusas como –sí, no, mmm no sé –lo cual mostraba a su interlocutor que había tres mensajes distintos, casi como si dejara al interlocutor decidir qué era lo que él pensaba. Normalmente después de esta respuesta volteaba la cabeza, como si esperara que él o la maestra desaparecieran. Estos le decían que se tomara su tiempo y que si tenía alguna duda que preguntara o se acercara. Estas respuestas eran congruentes con lo que Andrés había demostrado en sesión, era su modo de interactuar con la mayoría de las personas que no pertenecían a su círculo más íntimo.

La tutora dijo que le pareció particularmente extraño que en la primera evaluación de inglés Andrés obtuvo un puntaje de 8.5. Dijo que siempre hacía esto casi al inicio del ciclo escolar de tal manera que pudiera conocer el nivel de conocimiento de los alumnos en inglés. Normalmente los alumnos llegan con niveles distintos y esto le ayuda a saber a qué alumnos debe apoyar de maneras específicas. La tutora mostró las calificaciones del grupo y sin realizar un promedio se podía observar que los alumnos

oscilaban en calificaciones entre 4 y 6. Solamente algunos alumnos subían hasta el 8 y 9. Aunado a esto comentó que era sorprendente que Andrés hubiera presentado el examen de admisión a la secundaria y que hubiera obtenido un puntaje suficientemente alto para quedar en el turno matutino.

Cabe mencionar que, normalmente, el turno matutino acepta a los alumnos con mejores puntajes en el examen de admisión, y por el contrario, los alumnos con bajos puntajes son referidos al turno vespertino. La pregunta inmediata fue ¿cómo es posible que un niño que presenta tal incapacidad para comunicarse obtuviera un puntaje lo suficientemente alto para que la secundaria lo aceptara en el turno matutino? La tutora intuía que Andrés poseía una inteligencia normal o superior a la de sus compañeros y que podía desarrollar muchas actividades. A pesar de no saber explicar su comportamiento estaba confiada de que podía ayudarlo en conjunto conmigo.

Una de las explicaciones a la forma de comportarse que comencé a plantear es que Andrés pudiera estar presentando rasgos de autismo (APA, 2005). Sus capacidades intelectuales exacerbadas y su baja capacidad para comunicar parecían ser indicadores de ésta condición. Sin embargo, conforme fueron avanzando las sesiones se logró identificar indicadores que sugerían que este no era el caso.

En el siguiente apartado de este texto se describe con detalle el proceso de diagnóstico, sin embargo, se menciona aquí ya que la secuencia de eventos y la confirmación de hipótesis que el tutor debe realizar desde que comienza su trabajo con cada alumno (Flores, 2005). Macotela (2006) ha señalado que a lo largo de la historia de la educación los problemas de aprendizaje se han asociado con diversas patologías y se

han dado tratamientos poco diferenciados, y por lo tanto, poco efectivos. Este era una de las principales preocupaciones, a lo largo de la historia del programa se ha buscado diferenciar las verdaderas capacidades de los alumnos de algunas discapacidades temporales o permanentes, logrando dar tratamientos adecuados a los alumnos, lo cual se ha logrado eficaz y eficientemente (Flores y Macotela, 2006). El PAES es un ejemplo de cómo los servicios del estado deberían de contemplar este tipo de metodologías y tratamientos para ser aplicados en programas nacionales de educación y regularización tanto de niños como de las personas que los forman dentro de las escuelas.

La tutora había intentado en los dos meses que llevaba el ciclo escolar favorecer el desarrollo de su alumno por lo que citó a los padres para poder trabajar en conjunto. Ella tenía una idea muy clara de cómo los padres tenían que apoyar a Andrés y explicó que había mandado llamarlos un par de veces. La primera a través de un citatorio escrito que dio a Andrés, el cual tenía que entregar a ellos. Andrés no lo dio y fue hasta que hubo firma de calificaciones que la tutora pudo contactar a su mamá. Una vez constatada la cita los padres llegaron y platicaron con ella. La tutora comentó que les expuso lo que ella y otros maestros habían visto en Andrés y se preguntaba si había sucedido algo que le hubiera causado algún problema, ya que parecía tener mucho miedo y resistencia a los profesores. Los padres dijeron que nada fuera de lo común, que así era él y que sus otros hijos no eran parecidos. La tutora comentó que los padres continuaron hablando más sobre los otros hijos que de Andrés. Le dio la impresión de que no querían hablar sobre él, y le quedó la duda de si había maltrato físico dentro del hogar. Le pregunté si había algo que le hubiera indicado que hubiera maltrato, a lo cual respondió que no directamente, pero que le sorprendía mucho como al hablar sobre Andrés se desvió la conversación casi de manera inmediata, evitando tocar el tema. La

evitación del tema por parte de los padres parecía ser la misma respuesta que daba Andrés, “evita el tema de la escuela” parecía ser la consigna en la familia. Comenté a la tutora que había conocido a la mamá de Andrés y que ya teníamos agendada una cita. Le expliqué que el objetivo sería poder obtener información que nos ayudara a comprender a Andrés y a establecer un plan de actividades y apoyos en casa. De esta manera lograríamos integrar las necesidades de desarrollo de Andrés en función de sus responsabilidades escolares ayudado por sus padres y por mí.

A lo largo de la entrevista le expliqué que Andrés parecía tener resistencia a ciertas situaciones y actividades, pero todavía no era claro el por qué actuaba así, ni las ideas que él tenía acerca de éstas. Le comenté que la actitud evitativa de Andrés la había observado también en sesión, y por lo tanto uno de los objetivos principales sería disminuir la ansiedad que mostraba, de tal manera que pudiera interactuar con los otros y así lograr esclarecer por qué no seguía las instrucciones de sus maestros. Le aclaré que habría que distinguir qué ideas tenía sobre las actividades, si le costaban trabajo o no, si le interesaban o no, de tal manera que pudiéramos apoyarlo de maneras específicas. Una parte importante de esta explicación era que las habilidades que se requieren para realizar una actividad particular escolar son muchas desde planear qué materiales hay que llevar, qué elementos son importantes para resolver una tarea, si habría que escribir o resumir, etc. Para cada una de estas actividades hay formas específicas de apoyo las cuales se irían revisando en las sesiones en el PAES.

Los Padres

Los padres atendieron a la cita con buena disposición, llegaron a tiempo y se mostraron interesados en responder lo que se les preguntaba así como en compartir información que consideraban relevante. Se les explicó que la finalidad de la entrevista era obtener información relevante para poder apoyar a su hijo y además explicarles cómo funcionaba el programa de manera más detallada para poder establecer qué apoyos se le podrían dar a Andrés desde casa.

Les pedí que contaran como había sido el desarrollo de Andrés, a lo cual respondieron que normal, no había tenido problemas sino hasta quinto de primaria. Describieron cómo estaba conformada su familia y cómo Andrés fue un niño que habían planeado tener. Andrés tiene una media hermana de parte de su mamá y un hermano menor. La primera tenía 17 años cuando Andrés tenía 13 y su hermano menor tenía 9. Asistió a la misma escuela primaria hasta el quinto grado. Esta escuela seguía un modelo el cual denominaban como *activa*, la cual describieron los padres como una escuela que no tenía las restricciones de otras escuelas, que eran más libres y que buscaban fomentar la creatividad. Comentaron que Andrés había tenido que salir de esta escuela ya que sus padres por un periodo de tiempo no tuvieron dinero suficiente para continuar pagando la colegiatura. Su padre es diseñador de animaciones digitales y su madre había tenido formación a nivel superior en diseño, actualmente realizaba manualidades que vendía y además de algunos otros trabajos junto con su esposo para presentar en exposiciones de diseño y animación. Se veía que tenían una buena relación de pareja, se dejaban hablar por turnos, no se arrebataban la palabra, no había indicadores de conflicto alguno.

Describieron cómo habían sido los años de primaria, los cuales les parecían normales, aunque Andrés siempre había sido retraído. Les externé mi preocupación sobre esto ya que parecía que no se sentía cómodo al interactuar conmigo, con sus maestros y compañeros. Les pedí que comentaran cómo había sido su relación con otros niños y maestros a lo largo de su vida. Dijeron que durante los primeros 4 años de primaria tenía buenos amigos, por lo menos 5 muy buenos amigos con los que convivía frecuentemente dentro y fuera de la escuela, y se llevaba regularmente bien con todo el grupo. Explicaron que si bien no era muy platicador se sentía a gusto con ellos y siempre lo incluían en las dinámicas y eventos. Al salir de quinto de primaria cambiaron de domicilio y escuela por lo que dejó de verlos. Hasta ese momento no había retomado el contacto con ninguno de ellos.

También mencionaron que comenzó a tener problemas en la escuela. Su caligrafía no era buena y sus maestras parecían no saber cómo apoyarlo para que pudiera mejorarla. Al cambio de escuela en sexto de primaria sus maestros notaron su mala caligrafía, una baja disposición a seguir instrucciones de ellos y a convivir con sus compañeros. Parecía distraído y con un bajo nivel de atención en la escuela. Es por eso que se realizó una evaluación con la psicóloga de la escuela y ella a su vez pidió a los padres que realizaran una valoración neurológica ya que parecía que Andrés no podía sostener la atención en lo que se le pedía. Los responsables en la escuela de Andrés consideraban que podía tener Déficit de Atención.

Se realizó una valoración en el centro de salud de la delegación, entre julio y diciembre de 2009, mediante un par de entrevistas con dos distintos médicos y un electroencefalograma. A partir de estas valoraciones se determinó que Andrés tenía

Déficit de Atención con Hiperactividad. Se recetó el medicamento *Metilfenidato* de 10 mg. una vez al día. Su madre reportó que Andrés no se sentía bien, tenía dolores de cabeza y en una ocasión él le dijo que estaba viendo “cosas, luces”. Su madre decidió retirar el medicamento y hasta ese momento no habían acudido con ningún especialista. Les comenté que por lo que había visto en sesión con Andrés no parecía tener el padecimiento mencionado ya que no presentaba rasgos típicos de éste. Andrés no se movía mucho, no volteaba la atención o dejaba de atender a mis palabras a pesar de que no hiciera contacto visual. El DSM–IV en su entrada número 314 muestra las características que componen este diagnóstico, incluyendo un mínimo de seis criterios, los cuales Andrés parecía no cumplir en su totalidad (APA, 2005). En ese momento se podían observar algunos rasgos como inatención pero no se podían atribuir necesariamente a este padecimiento en su totalidad. Por otra parte, su capacidad de lectura y la comprensión del texto no eran habilidades que fueran fáciles para chicos con este trastorno. Sin embargo, era necesario saber con certeza si presentaba rasgos de Déficit de Atención pero sin hiperactividad. Era probable que Andrés sufriera de algún desajuste neurofisiológico, pero todo indicaba que no era el que habían diagnosticado los médicos en esa valoración. Les pedí a los padres que me permitieran ver los documentos que les habían proporcionado los médicos y que haríamos todo lo posible por detectar exactamente lo que tenía. Su madre respondió que tenían varios documentos y que me los daría en la próxima sesión.

Su padre dijo que Andrés así era, que él no creía que tuviera algo malo simplemente no le gustaba hacer algunas cosas. El padre dijo que desde pequeño le había gustado construir y armar juguetes y otros objetos. Le gustaba el *Mecano*, hacía figuras con clips y otros “fierritos”, dijo que era muy hábil con las manos. Sugirió que a

Andrés le faltaba motivación eso era todo, tenía que encontrar algo que le gustara. Le respondí que estaba de acuerdo y que la motivación era importante para poder comprender por qué parecía tener muchas habilidades pero no las demostraba. Les expliqué que buscaríamos comprender por qué no se sentía motivado a realizar actividades escolares y a socializar con los compañeros de la escuela. También que me preocupaba por qué tenía una baja atención o disposición a hacer contacto con los otros y que teníamos que descartar problemas neurofisiológicos para poder enfocar el trabajo en las sesiones. Les pregunté si había algún otro dato que ellos consideraran importante y que no se hubiera dicho. Su mamá mencionó que no sabía por qué a veces Andrés pronunciaba mal algunas letras o palabras. La que más parecía difícil en ocasiones era la letra “r”, su mamá dijo que no era siempre que lo hacía, pero que le parecía extraño. Respondí que también había notado esa pronunciación y no sabía realmente a que se debía pero veríamos cómo ayudarlo. Podría ser que esto también dificultara los diálogos con otras personas y se sintiera avergonzado, por lo que, podría no querer intentar decir más de dos palabras frente a sus maestros y compañeros.

Continué por describir cómo funcionaban las sesiones en el programa, explicando que se partía de que los chicos definieran sus propias metas y fueran alcanzándolas con el apoyo del tutor. Esto logra que el alumno pueda observar las habilidades que poseen y que la enseñanza de estrategias les sirve para poder llevar a cabo cualquier actividad que desearan. Les expliqué las habilidades que había visto en Andrés en las primeras dos sesiones y cómo me había sorprendido. Complementé mi comentario diciendo que pocos chicos que llegan al programa tienen esas habilidades así de desarrolladas. Para terminar la entrevista les comenté que tendríamos que estar en contacto y agendar una segunda entrevista para poder analizar la información del

diagnóstico y tratamiento que se habían dado en el 2009 y que nos organizaríamos para poder apoyar a Andrés de la mejor manera posible. Les pregunté si tenían algo más que agregar o si tenían alguna duda a lo que respondieron que por el momento no.

Observaciones adicionales

Observé a Andrés durante cuatro sesiones más y se complementaron estas observaciones con la revisión de los resultados de la prueba SICOLE – R, batería multimedia empleada para identificar problemas en proceso cognoscitivos básicos vinculados a la lectoescritura (Jiménez et al., 2009). Los resultados del SICOLE – R y su desempeño en el software “Lectura Inteligente Básico” mostraron lo siguiente:

SICOLE–R

Cociente Intelectual	117
Proceso cognoscitivo	calificación
Memoria de trabajo verbal	alto
Percepción del habla	bajo
Lectura de palabras	medio bajo
Lectura de pseudopalabras	bajo
Conciencia fonológica	medio bajo
Procesamiento sintáctico	medio bajo

Software Lectura Inteligente

Promedio de comprensión en las lecciones	medio bajo
Promedio de velocidad en las lecciones	medio alto

Se identificó que X compensaba sus dificultades lectoras por la ruta semántica, es decir recurre al vocabulario que conoce, de hecho muestra un desempeño excelente en memoria. Pero cuando enfrenta palabras desconocidas o pseudopalabras se notan sus dificultades en conciencia fonológica, así mismo en percepción del habla.

Otras dificultades que repercuten en sus logros en comprensión tienen que ver con el procesamiento sintáctico.

La discrepancia entre el nivel de velocidad y la comprensión puede indicar que no está regulando la comprensión, es decir lee a un buen ritmo pero no se cerciora si está comprendiendo o no.

Durante LI su desempeño es irregular. En los ejercicios de LI donde se tiene que redactar él no escribe nada, su profesor reporta el 28 de febrero de 2011 “no redacta”

Andrés tenía una buena memoria que le permitía hacer sentido de lo que leía, sin embargo, existía una diferencia entre su velocidad de lectura y su comprensión por lo que se sugería que aun cuando estuviera leyendo no se cercioraba de hacer sentido de lo que leía. Era probable que Andrés sólo leyera lo que le interesaba de manera atenta, es decir, el cuento de Bunnychula presentaba un tema en un formato que le interesaba y por lo tanto había podido leer a su gusto; adicionalmente, el libro mencionado tenía una dificultad menor a la esperada por un lector adolescente.

Además se observaron varias áreas y habilidades importantes en las que mostraba dificultades. En primer lugar, se observó que Andrés tenía una dificultad para escribir letras y palabras siguiendo parámetros gráficos que le permitieran a él y a otros leer lo que escribía. Aun cuando Andrés mostraba destreza para dibujar, le costaba mucho trabajo y esfuerzo escribir para conseguir objetivos específicos. Tenía consciencia de todas las letras, no tenía problemas en identificarlas y leerlas, sin embargo, la escritura de ellas resultaba en trazos que se confundía.

Mis Metas para la sesión son:		Cómo la hice		
		Solo	Poca ayuda	Mucha ayuda
1.	leer la mitad del libro un par de con el dipto		✓	
2.				
3.				
4.				

¿Qué es lo que hice para alcanzar mis metas?

leer un par de después de carlas

Lo que más me gustó de la sesión fue:

cuando jugamos basket

Imagen 1. Muestra de escritura de las primeras sesiones de Andrés.

Se infirió, y semanas después se confirmó, con una visita de observación a una sesión en la escuela, que la velocidad en la que se dictaba era demasiada como para que Andrés pudiera anotar instrucciones, tomar dictado y/o entregar trabajos escritos. No parecía haber un daño neurológico que le impidiera realizar trazos y escribir, sin embargo, era necesario confirmar con la valoración neurológica.

Después de estas cuatro sesiones, de haber entrevistado a la tutora en una ocasión y a los padres tres veces, así como la información obtenida en el SICOLE – R, se obtuvo información suficiente para poder determinar que cualquier apoyo que se pudiera brindar a Andrés tendría que ir acompañado de una valoración neurológica. Es importante notar que el trabajo en sesiones, las entrevistas con los padres y la valoración neurológica fueron procesos simultáneos e interdependientes. Ninguna de los anteriores se podría dar si no se ponía atención a información que surgiera de las otras partes. Como se verá en los siguientes capítulos cada decisión que se tomó y cada acción emprendida fue resultado de la consideración de esta interacción. La labor del tutor fue poder valorar la información que venía de cada una para poder hacer notar los aspectos reales de la condición de Andrés siempre con miras al desarrollo de su potencialidad. A continuación se presenta la descripción de la valoración neurológica.

CAPÍTULO II - Diagnóstico diferencial y valoración neurológica

Puntos de partida

La labor a realizar consistió en encontrar la manera más rápida y efectiva de valorar a Andrés para poder determinar si además del PAES necesitaba otro tipo de apoyos. Este proceso fue muy importante ya que permitió obtener información sobre la salud de Andrés en términos específicos sobre procesos psicológicos básicos, funcionamiento cerebral y salud física en general. Al tener una idea clara sobre estos elementos se pudo entonces cotejar con las observaciones hechas en las sesiones y con la información que proporcionaron padres y maestros para determinar la etiología de su comportamiento evitativo y su pobre desempeño escolar. A partir de esta información se tomaron medidas específicas para apoyar su desarrollo socioafectivo y cognositivo en este periodo crucial de formación que es la adolescencia.

El resultado de este proceso permitió entender que Andrés no tenía ningún problema fisiológico, su comportamiento no se debía a una condición de su cuerpo sino a una serie de variables afectivas y relacionales complejas. Conforme se realizaron observaciones en las primeras ocho sesiones del PAES y con la información que proporcionaron los padres, las variables fisiológicas de su comportamiento realmente parecían ser secundarias. Sin embargo fue necesario concluir todas las evaluaciones y sesiones de seguimiento con los psiquiatras y neurofisiólogos para poder tener certezas y documentos oficiales que lo probaran. El periodo de evaluación y tratamiento duró once meses, desde noviembre de 2010 hasta octubre de 2011.

La valoración comenzó con las primeras observaciones y el establecimiento de hipótesis sobre los posibles diagnósticos, algunas ya mencionadas en la sección anterior.

Esto se realizó a partir de las observaciones durante las primeras sesiones con Andrés y tres entrevistas con los padres en las que compartieron información del desarrollo de Andrés así como del estudio previo que habían realizado. A partir de la revisión de esta información y el cotejo con las supervisoras se determinó que Andrés podría presentar 1. Trastorno de Déficit de Atención, 2. Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad, 3. Rasgos Autistas, 4. Trastorno de Ansiedad Social. Estas eran las cuatro condiciones que podrían explicar parte importante del comportamiento de Andrés y varias de ellas podrían ser tratadas con medicamentos que le permitirían desarrollarse de manera adecuada en su hogar y en su escuela. Se esperaba, que de ser el caso a la par del medicamento continuara asistiendo al PAES de tal manera que se pudieran favorecer sus procesos de autorregulación en función de las metas escolares, fortaleciera sus habilidades sociales, desarrollará habilidades de escritura más eficientes para las condiciones en las que se llevaban las clases en la secundaria. El medicamento por sí solo no podría ayudar en estos procesos. Es decir todas estas habilidades se construyen a través de experiencias con compañeros y maestros, y con los alumnos del PAES en situaciones específicas de instrucción con sus tutores.

En este punto quedó establecida de manera clara la necesidad de trabajar en conjunto con los especialistas mencionados, de tal manera que la revisión del caso de Andrés pudiera englobar la complejidad de variables que afectaban su desarrollo y comportamiento. La adecuada revisión de estas evidencias permitirá cada vez con más eficiencia lograr diagnósticos y tratamientos adecuados para alumnos y adolescentes en situaciones similares. El avance de la ciencia, así como los tratamientos y sistemas de atención que se desprendan del primero, podrán promover una sociedad más saludable y con miras más aterrizadas sobre los tratamientos y procesos de desarrollo de los niños y

de las condiciones escolares, familiares y ambientales para que esto suceda adecuadamente.

Con esto en mente expliqué a los padres la necesidad de hacer una nueva valoración neurológica. Los padres estuvieron de acuerdo en que se realizara una nueva valoración, estaban conscientes de que no se había seguido un buen procedimiento en el diagnóstico anterior y concordaban con la idea de descartar trastornos de este tipo. Pregunté a los padres si tenían alguna otra duda con respecto a los motivos y a lo que se esperaba obtener a lo cual dijeron que no. Así fue como empezamos a buscar opciones para la valoración, se revisaron varios médicos y laboratorios privados e instituciones de salud pública que realizaran los estudios. Se acordó con los padres que se buscaría una institución pública ya que para los padres era difícil solventar los gastos de todas las valoraciones. Se recurrió a una institución de la Secretaría de Salud Pública del área metropolitana y se comenzó el proceso de valoración como se describe a continuación.

La valoración realizada y el diagnóstico resultante casi dos años atrás, así como el tratamiento dado, presentaban inconsistencias como por ejemplo que la primera entrevista hubiera sido realizada por un doctor, el examen psiquiátrico por un doctor distinto y finalmente la otorgación de la receta y las indicaciones para su administración por otro doctor. En el documento presentado se mostraba cómo Andrés había sido diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, sin embargo bastaba con estar diez minutos con Andrés para poder descartar la mayoría de los criterios marcados por el DSM-IV R y centrarse en las consideraciones marcadas por el mismo manual sobre la necesidad de realizar una valoración médica y psicológica en varios contextos (APA, 2005). Estas inconsistencias y descuidos hacían que una nueva

valoración fuera imprescindible. A continuación se describe el proceso en su totalidad.

Acompañamiento en la valoración neurológica

Primera Cita

Acompañé a Andrés y su mamá a la primera valoración médica en un hospital de la Secretaría de Salud del área metropolitana. La intención de acompañarlos fue recordarle a Andrés lo que sucedería en la valoración para que tuviera claro los eventos y evitara sentirse atemorizado al estar en una situación desconocida. Asimismo era importante para que la mamá se sintiera acompañada y pudiéramos revisar la información obtenida con un mayor nivel de detalle para evitar un escenario como el de los años anteriores.

Después de la valoración inicial y la elaboración del expediente médico, Andrés y su mamá pasaron con la doctora que haría la valoración neurológica. La doctora hizo una serie de preguntas iniciales, simples, como fueron: ¿cuál es tu nombre?, ¿cuántos años tienes?, ¿cuál es tu dirección?, ¿cuál es tu teléfono?, Andrés no respondió la mayoría de estas preguntas directamente de primera intención. Su mamá le intentó motivar para que respondiera, sin resultados suficientes para que siguiera la entrevista de manera fluida. Ella no respondió en ningún momento por su hijo, infiero que sabía que la intención de las preguntas era hacerlo hablar, no obtener datos específicos. Una de las doctoras que estaba asistiendo para llevar el caso me pidió que ayudara en la sesión ya que se estaba dificultando obtener información de Andrés en estas preguntas. Entré acompañado de la doctora que me pidió ayuda y me presentó con la que estaba llevando la entrevista. Ambas sabían por qué me estaban pidiendo ayuda y me dirigí inmediatamente a Andrés para pedirle que respondiera lo que se le estaba pidiendo, ya

que era importante que las doctoras supieran algunos detalles de su vida y cómo él veía las cosas. Respondió pausadamente después de mis palabras, parecía temeroso, su voz mostraba una agudeza que me hizo pensar en él como un niño más pequeño.

Tanto su mamá y yo insistimos en que respondiera, asegurándole que no pasaría nada. Andrés continuó respondiendo a su velocidad, manteniendo el tono y evitando hacer contacto visual. Una vez que la doctora consideró que tenía suficiente información de él, realizó preguntas específicas a su mamá y a mí sobre su comportamiento actual, su historia de desarrollo, el historial clínico y la situación que lo llevaba en ese momento a buscar ayuda. Con esas preguntas terminó la primera visita al hospital, se programó una cita para un mes después, en la cual se continuaría la evaluación y se determinarían los estudios posteriores y si había necesidad de tratamiento.

Segunda Cita

En la segunda sesión asistieron la mamá de Andrés y él solamente. Se entrevistaron con una doctora diferente a las anteriores, revisaron el expediente y realizaron un poco más de indagación para completar su diagnóstico. Posteriormente se realizó un electroencefalograma y se pasó nuevamente con las doctoras para una entrevista final. Se diagnosticó a Andrés como una persona con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad y Depresión Mayor. Se dio una receta de Atomoxetina (Strattera) de 40 miligramos para tomar una tableta por la noche durante 15 días, una tableta de 60 miligramos los siguientes diez días y una tableta de 80 miligramos después de este último periodo de dosis; con esto se daría tratamiento para el trastorno de atención. Se dio también una receta de Fluoxetina (Fluoxac) de 20 miligramos la cual

tenía que tomar media pastilla por la noche durante 15 días y posteriormente una tableta completa; indicado para el trastorno de depresión.

La mamá de Andrés llegó a la sesión siguiente al PAES con esa información la cual revisamos a detalle. Su actitud era relajada, confiada en que yo tendría algo que decir al respecto y en que el diagnóstico realizado no era la última palabra. Revisamos cada parte de la hoja de diagnóstico y le expliqué mi punto de vista con respecto a los trastornos mencionados. El objetivo fue describir a la mamá de Andrés qué rasgos previamente revisados en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – IV Revised (DSM IV–R)* no consideraba que Andrés tenía. Fui haciendo preguntas para que ella pudiera verbalizar el comportamiento de su hijo y contrastarlo con el diagnóstico que se había dado.

Comenzamos por revisar el reporte del electroencefalograma y las observaciones hechas a este, las cuales indicaban que todas las mediciones caían en rangos de actividad normal, tanto en sueño como en vigilia. En el caso del Déficit de Atención con Hiperactividad le expliqué que me parecía incorrecto ya que la *hiperactividad* no estaba presente en ningún comportamiento como hablar mucho, moverse mucho, pararse de las sillas, etc. Además Andrés no presentaba ninguno de estos en la escuela, en casa, en el PAES o en otros lugares, indicadores que el mismo manual marca para descartar el trastorno. Por otra parte, le expliqué que Andrés si podía cumplir con varios de los criterios de *inatención* por ejemplo olvidar objetos importantes para la escuela, no seguir instrucciones, realizar apuntes incompletos, no terminar actividades, etc. Sin embargo, le comenté que parecía improbable ya que normalmente las personas con este tipo de trastornos no pueden seguir lecturas extensas, lo cual si realizaba, no pueden

llevar a cabo juegos siguiendo reglas precisas de manera eficiente, como por ejemplo en los videojuegos en los que era muy bueno. Estas dos observaciones indicaban que probablemente su inatención se debía a algún tipo de rechazo hacia ciertas actividades o situaciones o a la falta de estrategias para realizar actividades académicas de manera independiente, pero no tenían que ver con un trastorno como el descrito.

En el caso de la Depresión Mayor tampoco me parecía acertado, ya que Andrés no era un chico triste, desinteresado, que tuviera problemas de sueño o fatiga. En su casa era alegre, la convivencia con su hermano menor era muy buena y siempre alegre; su interés por videojuegos y películas le llenaban de placer durante tardes enteras. La mamá estuvo de acuerdo con mis observaciones y le pedí que me permitiera hablar con la doctora que estaba a cargo del caso para explicarle justo lo que le había explicado a ella. Estuvo de acuerdo y contacté a la doctora de tal manera que pudiéramos reconsiderar el diagnóstico y el tratamiento. Se volvió a realizar una cita para hacer la revisión un par de semanas después la cual se describe más abajo. En lo que esto sucedía, mis ideas sobre el comportamiento de Andrés cada vez más me hacían pensar en las características de la familia y el entorno en el que creció. Esta opinión también la compartían mis supervisoras, podíamos ver rasgos similares en la mamá al estar en contacto con ella en la entrevista inicial y en algunos otros encuentros casuales cuando ella pasaba a recoger a Andrés al centro comunitario. Su introversión podría ser explicada parcialmente porque sus padres, y otros familiares, fueran así de retraídos y en consecuencia hubiera desarrollado un gran miedo por preguntar a los profesores indicaciones para realizar el trabajo en clase y de tarea.

En la revisión de las anotaciones sobre las primeras entrevistas con los padres, con la visita al hospital y la posterior plática con la mamá sobre lo que había sucedido, comenzaron a ser más fuertes las ideas sobre cómo Andrés había aprendido a socializar en diferentes ambientes siguiendo el ejemplo de sus padres. Durante la primera entrevista con los padres, noté varios rasgos que indicaban ciertas resistencias al contacto conmigo. Éstas no fueron suficientemente fuertes como para indicar que se relacionaban con el desarrollo de Andrés, sino que las interpreté como meras resistencias a entrar en un proceso como el que se establece en la relación de alianza dentro del PAES. En el caso particular de los padres de Andrés podía ser aún más fuerte la resistencia ya que después de varios intentos fallidos por mejorar el desempeño de su hijo en la escuela y las valoraciones neurológicas poco fructíferas, era muy probable que desconfiaran de mí, o que llegaran con barreras para compartir información sobre el desarrollo de Andrés, sus actitudes, sentimientos y actividades con su hijo, y por lo tanto sentirse en la confianza de que se haría todo lo posible por ayudar a Andrés como persona en desarrollo.

La primera vez que vi a los padres de Andrés juntos, fue en la primera entrevista. A su mamá ya la conocía de las primeras sesiones de presentación y la veía todos los días de sesión a la hora de recoger a Andrés. En la primera entrevista con ambos ella abrió la puerta del centro comunitario, yo los esperaba en las sillas enfiladas en la sala de espera del centro, me levanté para saludarla. Ella hizo contacto visual conmigo y sonrió diciendo hola y mi nombre. Mientras terminaba de decir “hola” volteó hacia atrás, buscando a su esposo, el papá de Andrés. Se sorprendió y detuvo un momento. Él no estaba justo detrás de ella, se había quedado algunos pasos atrás, no tengo la certeza de cuantos, pero lo intuyo por la posición de la cabeza de la mamá y su mirada hacia lo

lejos. Ella le dijo ven, en volumen bajo, pero con tono un tanto impaciente. Como si le hablara a un niño que estaba escondiéndose o que tuviera pena. Esta observación solo hizo sentido semanas después cuando reflexionaba sobre el desarrollo socioafectivo de Andrés y el tipo de interacciones que mostraba en las sesiones. Durante esa primera entrevista no puse atención a ese detalle ya que cuando nos sentamos a platicar fueron muy abiertos, concretos, se veían tranquilos y dispuestos a proporcionar información.

Los diagnósticos de Andrés no habían sido explicados claramente, no se le había pedido información a la mamá que permitiera obtener datos sobre el comportamiento de Andrés en diferentes contextos y situaciones. Este procedimiento es de base para realizar cualquier diagnóstico ya sea médico o psicológico y viene especificado en los criterios para diagnóstico del DSM-IV R, y en versiones anteriores. Los médicos debieron de haber preguntado “¿cómo es Andrés en su casa?”, “¿qué intereses tiene?”, “¿qué le gusta hacer y cuántas veces lo realiza?”, “¿cómo es en la escuela cuando algo no le interesa o pierde la atención?”. La información que proporcionó la mamá no indicaba que esto se hubiera dado.

Adicionalmente, cabe notar que la mamá no objetó sobre los diagnósticos realizados. Si bien, las figuras médicas en general establecen relaciones de poder suficientemente fuertes para hacer que los pacientes sigan sus órdenes, resulta muy importante observar en este caso cómo se relaciona el paciente, y la madre del paciente, con la figura de autoridad. En este caso parecía que la mamá de Andrés había aceptado toda la información que se le proporcionó, sin reflexionar alrededor de las características de su hijo o la veracidad de este diagnóstico. Esto es normal en cualquier relación entre un paciente y terapeuta, sin embargo, se vuelve significativo ya que la

incapacidad de la madre para reflexionar alrededor de esta situación podría explicar parte de las mismas características de Andrés. Es decir, tal como su mamá no podía preguntar o contrastar la información que se le daba, Andrés tampoco podía preguntar sobre sus propias necesidades con sus figuras de autoridad, en específico sus padres y sus maestros. En conclusión, parecía que Andrés había adoptado un modo temeroso para relacionarse con los demás que parecía provenir de su entorno familiar.

A partir de la revisión del diagnóstico inicial y la plática con su mamá le sugerí que fuéramos juntos una vez más con la doctora que había realizado la valoración y explicáramos lo que habíamos platicado. Estuvo de acuerdo y le explicamos a Andrés lo que habíamos platicado. Al explicarle a Andrés todo lo anterior, no expresó nada, parecía como si estuviera recibiendo una sentencia, un veredicto en el que él no jugaba papel alguno. Lo cual en parte era cierto, es decir, lo que dijera la doctora no necesariamente tenía que ver con lo que él vivía y sentía. Lo que yo pensaba sobre el diagnóstico médico era que estaba tan lejos de la vida de Andrés, de su sentir y de sus verdaderas necesidades. Busqué mostrar a Andrés, a su mamá y papá cómo es que se debía de tratar ciertos tipos de relaciones interpersonales, en específico con los médicos, para valorar en su justa medida la perspectiva desde sus propios puntos de vista. Es decir, el doctor no posee más poder o información que el paciente, ya que el doctor sólo puede realizar su trabajo a partir de la información que el primero proporcione. Es así como en este sentido se difumina la relación de poder y se transforma a una relación de colaboración distinta. Esta reflexión era más importante para mí y el efecto que podría dejar en su mamá para tratar a otros médicos. Para Andrés esto no significaba mucho, él no había realizado mucho esfuerzo por expresar su opinión, por involucrarse en el proceso, ni para aceptarlo ni para rechazarlo. Él, como en muchas situaciones de su

vida, parecía nada más estar de espectador. Me pareció que en estos eventos fue importante que él observara cómo era que yo había pensado en el diagnóstico y cómo no me había quedado conforme con que tomara un medicamento sin estar seguro de haber compartido toda la información necesaria con los médicos. Parte de esta información compartida eran experiencias que habíamos vivido juntos y con lo que yo sabía de su vida en su casa. Después de hablar con su mamá, en la siguiente sesión expliqué porque quería ir de nuevo con la doctora y revisar lo que habían dicho juntos. Mi objetivo era poder explicarle a Andrés lo que sucedería para poder prepararlo para la situación y si fuera posible que él expresara su punto de vista. Por otra parte, este explicar buscaba hacerle ver que yo podía observar cómo se sentía aunque él no lo dijera. Además que yo velaría por su bien y si algo me parecía inadecuado para su bienestar haría lo necesario para llevarlo y/o acompañarlo a un estado de mayor bienestar. Es en este sentido que expliqué mis reflexiones sobre el diagnóstico, por cada punto de éste y de las reflexiones que había tenido con su mamá, le pregunté si estaba de acuerdo y si estaba comprendiendo lo que estaba diciendo. Respondió con la mirada agachada, buscando distraerse con la atención fija en sus manos y en el piso. Respondió diciendo que sí, en voz baja, su voz delgada como de niño, “sí Carlos”. Le dije que estaría bien, que no se preocupara y que lo que buscábamos era poder encontrar la mejor manera de que se pudiera concentrar en la escuela y que si requería de una pequeña medicina sería sencillo ayudar de esa manera. Después de haber aclarado todos los puntos, le pregunté una última vez si había comprendido, respondió que sí.

Realizamos la tercera cita para poder hacer esta revisión, explicando la preocupación del diagnóstico realizado y la importancia de contrastar con las observaciones que teníamos su mamá en el hogar y yo en las sesiones del PAES. La

doctora accedió y se programó una tercera cita dos semanas después.

Tercera Cita

Se realizó la tercera visita al hospital, en donde se revisó el expediente con un doctor diferente a todos los anteriores, él cual se mostró atento a escuchar las inquietudes que había surgido de los diagnósticos realizados. Se comenzó por preguntar el porqué se había realizado un diagnóstico de depresión cuando Andrés no presentaba la sintomatología indicada por el DSM–IV–R. El doctor escuchó atentamente y realizó algunas preguntas sobre el comportamiento de Andrés para comprender el estado anímico en diferentes situaciones y la frecuencia con la que demostraba lo anterior. Concluyó que el diagnóstico de Depresión Mayor era equivocado y que tampoco sufría de otro tipo de depresión. En el caso del trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad se sugirió que tampoco era adecuado, ya que no presentaba los rasgos y síntomas que especificaba el DSM–IV–R.

Sin embargo, el doctor explicó que aun cuando no hubiera hiperactividad si había varios síntomas de Déficit de Atención los cuales se habían presentado por más de seis meses.

- Trabajo escolar con errores por descuidos y sin consideraciones básicas.
- Aparecen como si su mente estuviera en otro lugar o no estuvieran escuchando
- Tareas que requerían esfuerzo mental sostenido son experimentadas como desagradables y aversivas.
- Son olvidadizos en actividades cotidianas.
- La inatención en situaciones sociales se expresa por no escuchar a los otros, no seguir la conversación en la mente y no seguir detalles o reglas de las actividades o juegos.

Andrés presentaba varios de los síntomas, y el doctor explicó que se le daría tratamiento farmacológico con *Atomoxetina* (Strattera) durante tres meses. De esta manera podríamos observar si el medicamento tenía un efecto o no en el comportamiento de Andrés.

Los padres de Andrés compraron el medicamento, la primera dosis la dio su mamá revisando la receta y le dijo a su hijo las indicaciones para que él se la tomara. Durante los tres meses Andrés mostró disposición a tomarse el medicamento, y sus padres estuvieron al pendiente de que no saltara ninguna toma. Durante todo el periodo a Andrés se le olvidó tomar la medicina una sola vez. Su madre habló con él y le recordó por qué era importante y no la suspendió hasta que se acabó. Es relevante notar cómo la medicina fue desde un principio una responsabilidad de Andrés, lo cual fue resultado del encuadre marcado por sus padres y por mí. Este encuadre estaba sustentado en una explicación basada en el cuidado de su salud, y en el periodo de prueba para ver si el medicamento funcionaba. Quedaba claro que Andrés sabía por qué estaba tomando la medicina y la importancia de seguir el procedimiento para proteger su propia salud. Es importante notar como uno de los indicadores del TDAH es la baja disposición a seguir indicaciones (APA, 2005).

Mientras se suministraba el medicamento se siguió con el trabajo normal en sesiones y siguió yendo a la escuela de manera regular. Los cambios esperados con el medicamento no ocurrieron. Andrés continuaba realizando sus actividades escolares de manera poco satisfactoria en comparación con lo que el resto de sus compañeros podían realizar. Históricamente se ha mostrado que ha sido poco efectivo el diagnóstico y tratamiento de alumnos con problemas de aprendizaje a partir de estos indicadores ya

que no se atienden las formas de interactuar de los alumnos con las tareas escolares y los contextos de apoyo en casa y escuela, es así como el PAES busca que los alumnos modifiquen sus comportamientos pudiendo desempeñarse de manera satisfactoria a lo esperado (Flores, 2006; Macotela, 2006). Delimitar los problemas de aprendizaje a una pobre adaptación del alumno y su familia en el contexto escolar es consistente con las observaciones de Gardner (1994) a partir de la conceptualización de las inteligencias múltiples. Él sugiere que distintas culturas a partir de sus costumbres y las fuerzas históricas y antropológicas delimitan aquellas habilidades que son valoradas dentro de grupos específicos. De esta suerte, en la Polinesia saber escribir no es una habilidad que valore el grupo, pero contar historias sí lo es, por lo que conforme los niños crecen se les enseña a narrar historias y se espera que estos sean hábiles para transmitir sus conocimientos a otros. En el caso de Andrés las habilidades que se le requerían desarrollar no iban acorde con las que él poseía o con las que le interesaban. Durante este periodo se pudo constatar cómo los padres de Andrés valoraban mucho más habilidades manuales relacionadas con la creación y la estética. Su padre trabajaba como diseñador web y animador en tercera dimensión, por su parte, su madre producía objetos de decoración mismos que vendía, y durante muchos años trabajaron juntos realizando carpetas de diseño gráfico para crear mercancías que se venderían luego por empresas dedicadas a este trabajo. Andrés había aprendido muchas de estas habilidades de sus padres. En el siguiente capítulo se describe con detalle lo anterior, pero se menciona aquí para mostrar que además del posible trastorno por déficit de atención había intereses y características muy específicas de la familia, los cuales podían dar cuenta de las motivaciones de Andrés. Mientras se suministraba el medicamento la atención de Andrés frente a las tareas escolares no cambiaban significativamente, por lo que también cobraban más fuerza las hipótesis sobre cómo la baja motivación de Andrés

referían a variables que no tenían que ver con su funcionamiento cerebral. Por último queda por resaltar que en todo este proceso de observación y reflexión sobre las capacidades de Andrés, se iban revelando las dificultades de los padres para valorar las habilidades de su hijo, la habilidad para comunicar afectos, gustos y deseos de los padres y del hijo. Estas dificultades empezaban a definirse como prioritarias en el proceso de acompañamiento entre ellos y yo en las sesiones. Se comenzó a observar cómo había ciertas creencias que abonaban al sentido de desesperanza de los padres y del mismo Andrés. Se continuó la administración del medicamento, haciendo caso a los protocolos médicos de administración de las drogas que tienen efectos en el cerebro para prevenir desbalances neurofisiológicos.

En las últimas semanas del tratamiento se fue acabando el ciclo escolar y por mi parte empezaba a experimentar un gusto por poder avanzar en la conceptualización de las variables que si afectaban el comportamiento de Andrés. La satisfacción que comencé a sentir la intenté transmitir en cada una de las sesiones que tenía con los padres y con Andrés. Se fue refinando la observación y reflexión sobre momentos específicos donde Andrés se sentía eficiente y con la capacidad para realizar actividades que no necesariamente dominaba. Por otra parte, fuimos refinando el tipo de actitudes que habían permeado con respecto a la escuela y a las habilidades de Andrés. Uno de los cambios más importantes en este periodo fue cómo a través de la discusión con el padre alrededor de estos temas, él comenzó a pensar en su hijo de manera diferente. De ser una persona que no era capaz de realizar ciertas actividades, pasó a describir al sistema educativo como pobre, burocrático y en última instancia castrante hacia el desarrollo del verdadero potencial de los alumnos. Asimismo comenzó a observar cómo él era capaz de observar habilidades y actitudes positivas en Andrés. Esto resulta muy importante ya

que el lazo afectivo entre ellos dos comenzó a cambiar y su padre comenzó a buscar involucrarse de distintas maneras con actividades placenteras para Andrés, así como aumentar el tiempo que estaba destinado para actividades obligatorias y la consistencia en las recompensas que prometía a Andrés si se esforzaba en la escuela. Este cambio en la relación entre ambos llevó al papá de Andrés a acompañarlo a su última cita en el hospital para la continuación o retiro del medicamento y el seguimiento al tratamiento. La hipótesis que realicé sobre los motivos para querer acompañar a su hijo, era que él se sentía más confiado que en periodos anteriores de quién era su hijo y de por qué el medicamento no había tenido un efecto. Esta hipótesis fue tratada y valorada con el papá y la mamá en las sesiones posteriores a la visita médica. Por mi parte, fue muy interesante observar estos cambios y significaron una gran satisfacción en el proceso de acompañamiento, y por otra parte, en el proceso de crecimiento tanto de mis habilidades para construir junto con los padres modos distintos para observar a Andrés y el posterior trabajo en las sesiones.

Última cita

Andrés y su papá fueron al médico. Nos vimos al día siguiente la mamá y yo, al finalizar la sesión con Andrés. Ella explicó cómo le había ido al papá y lo que había dicho el médico. Comenzó por decir que se había retirado el medicamento y que el médico había dado un pase para que Andrés fuera a una valoración psiquiátrica para tratar lo que consideraba ahora como un trastorno depresivo. La mamá de Andrés comentó que el papá había salido fastidiado de la visita. Había dicho que no consideraba que Andrés tuviera depresión y que la administración del medicamento había sido una pérdida de tiempo, dinero y esfuerzo. Esto lo hizo molestar, lo cual me pareció una respuesta adecuada por dos razones principalmente. Por una parte, mostraba una

capacidad para expresar enojo en un espacio adecuado, y por otro lado una conciencia sobre las habilidades de su hijo y el sentir de este. Asimismo quedó en evidencia que se sentía triste ya que la poca habilidad de Andrés para comunicarse había sido un factor importante en este proceso. Tanto la capacidad para expresar emociones como la capacidad para identificar el potencial que tenía su hijo fueron dos indicadores que mostraban un cambio en la actitud del padre. Esta actitud demostraba una elaboración más compleja de sí mismo, de la vida y el efecto de la fuerza personal en ésta y la posibilidad de manejar algunas emociones que la acompañan. Era evidente que dentro del padre se gestaban cambios y qué buscaba formas diferentes para enfrentar los problemas, tanto los suyos como los de su hijo. Todo lo anterior apuntando a un mejor apoyo para su hijo, para fomentar su desarrollo, su bienestar y su felicidad.

Conclusiones de la valoración neurológica

Durante la valoración se continuó el trabajo en las sesiones con Andrés y las sesiones con sus padres. En éstas se fueron explicitando las creencias que tenían los padres con respecto a su hijo y a la escuela de tal manera que siempre se buscaba una explicación a veces alternativa y en otras ocasiones complementaria a la posible condición neurológica de su hijo. Conforme se dieron las evaluaciones médicas en paralelo de estos procesos, fue quedando cada vez con más claridad que aun cuando hubiera algún problema neurológico existían fuerzas que habían influido con mayor ímpetu, llevando a Andrés a desarrollar modos de adaptación poco efectivos en la escuela. En última instancia se demostraría que la fuerza con la que la relación entre padres-hijo-escuela moldearon las maneras de adaptación de Andrés eran superiores a las neurológicas.

Después de este periodo quedó en evidencia que la primera valoración neurológica había repercutido de varias maneras en el desarrollo de Andrés y en la dinámica familiar. En específico Andrés parecía no poder explicar por qué no le interesaban las actividades de la escuela. Después de la valoración realizada en el 2009 Andrés simplemente no se esforzaba por cumplir con tareas escolares. Como si hubiera perdido un sentido de propósito en la realización de éstas. Parecía entonces que tenía una justificación personal, que no compartía, sobre cómo él no era capaz de realizar algunas actividades o no le interesaban. Al no encontrarse evidencias de que Andrés padeciera Déficit de Atención con o sin Hiperactividad él pudo comprender para sí mismo que su desencanto por la escuela no tenía que ver con él en específico, sino con cómo la escuela le parecía aburrida, tediosa y sin sentido. Por otra parte, la valoración del 2009 había dejado a los padres de Andrés con una sensación de urgencia ya que necesitaban ayudar a su hijo de alguna manera. Esta sensación de urgencia se expresaba en actitudes hacia su hijo cuando por ejemplo le pedía que se esforzara en tareas o materias específicas a cambio de premios los cuales normalmente se traducían en regalos materiales. A partir de la información que se pudo obtener, después de este diagnóstico el padre empezó a mostrar una desesperación acentuada cuando Andrés no cumplía con sus expectativas. El padre intentó motivar a Andrés a que se ocupara en otras actividades que no tenían que ver con la escuela, como por ejemplo el uso de programas de computadora de diseño gráfico y animación, con el aprender a tocar un instrumento musical como la guitarra y otras actividades del estilo. Posteriormente el padre de Andrés explicaría cómo él creía que su hijo no era apto para ir a la escuela, que sus habilidades estaban en trabajos de otro orden como la creatividad. Estas ideas llevaron al padre a considerar que, si Andrés no estudiaba tenía que trabajar para comenzar a construir un sentido de responsabilidad. En conjunto estas actitudes hacían

que el padre se mostrara intrusivo; expresaba que Andrés no tenía las capacidades necesarias para atender la escuela y que permanecer en esta tendría un efecto negativo en el desarrollo del carácter de Andrés, por lo tanto la mejor opción era conseguir un trabajo. Se mostraba así un panorama donde las creencias del padre, las valoraciones de la habilidad de su hijo y las expectativas laborales que invertía en su hijo, parecían tener una mayor influencia que la baja atención de Andrés en la escuela.

Conforme se realizaban las valoraciones neurológicas se continuó trabajando con los padres alrededor de estos temas. El trabajo de ellos y el acompañamiento que dieron a su hijo en el proceso de la valoración fueron factores fundamentales para la mejora de la relación entre ellos y posteriormente de las decisiones que Andrés tomó con respecto al esfuerzo invertido en las actividades escolares y su propia vida como adolescente en crecimiento. En el siguiente capítulo se describen las entrevistas, sesiones de trabajo y otros momentos en los que se acompañó a los padres.

CAPÍTULO III - Trabajo con Padres

Puntos de partida

El trabajo con los padres de Andrés fue fundamental desde el principio hasta el final del periodo en el que estuvo en el programa. Como se explicó en el primer capítulo es un requisito que los padres se entrevisten con las supervisoras del PAES para entrar al programa y con el tutor conforme se vaya requiriendo. Dado que Andrés en las primeras sesiones (y durante muchos meses después) mostraba una baja capacidad para comunicarse le pedí a los padres que platicáramos durante varias sesiones para que proporcionaran información sobre varios aspectos de su vida de tal manera que pudiéramos tener una imagen, una especie de radiografía, que mostrara características de su desarrollo, de sus afectos y sus gustos. La información que compartieron los padres sobre la vida y desarrollo de Andrés fue importante para poder crear un historial clínico, ayudar al proceso de valoración neurológica, descartar posibles trastornos y delimitar una serie de caminos para promover el desarrollo de Andrés. Conocer a través de los padres qué actividades, objetos y momentos le causaban alegría a Andrés fue importante para poder motivarlo a realizar varias actividades. Por una parte, actividades que permitieran establecer una relación de confianza con su tutor y su compañero de sesiones, Ángel. Si conocíamos qué actividades le gustaban podríamos establecer un ambiente agradable y seguro en donde no se sintiera evaluado, presionado a realizar algo específico o a desempeñarse bajo un estándar externo. La promoción de un espacio que evite mostrarse como evaluativo es fundamental para los programas de atención de dificultades en el aprendizaje ya que permite a los participantes sentirse tranquilos para intentar vencer sus limitaciones. El objetivo inicial era que Andrés se sintiera a gusto, tranquilo y sin ansiedad. De esta manera podríamos observar qué actividades realizaba con gusto y con empeño por sí sólo. Pintrich y Schunk (2002, citados por Jiménez,

2008) consideran que este tipo de actividades reflejan una motivación intrínseca. Según ellos, en éstas la persona se dedica a una actividad porque simplemente disfruta hacerlo; no hay ningún estímulo externo que motive a la persona a realizarlo como premios o castigos, o la sensación de necesidad para cumplir con un requisito escolar o dar gusto a los padres. Csikszentmihaly (citado por Jiménez, 2008) se refiere a estas actividades como *experiencias de flujo* en donde el alumno se encuentra totalmente inmerso en la actividad. A su vez, Eccles y Wigfield (2002) en su modelo de *expectativa-valor*, entienden estas actividades como poseedoras de un *valor intrínseco*. El alumno posee un interés particular por el objeto o materia involucrada. Observar esta área de Andrés era fundamental para poder crear una imagen completa de su motivación. Es decir, se tenía una idea clara de lo que no lo motivaba y era necesario saber qué actividades y temas si lo hacían. De esta manera se podrían observar creencias, valores, situaciones, actividades, contextos y un sinnúmero de elementos que permitirían observar las variables que afectaban con mayor fuerza la motivación de Andrés.

En segundo lugar, la información que proporcionaran los padres era importante para poder encontrar qué de estas actividades, objetos y momentos podían funcionar como un incentivo o pretexto para desarrollar habilidades que le sirvieran a Andrés en la escuela. Por ejemplo, si encontrábamos que le gustaba jugar béisbol podríamos plantear actividades que incluyeran ese objeto para trabajar distintas áreas o sacar a la luz ciertas características de él. Podríamos llevarlo a realizar ciertas actividades en las que no se sintiera diestro para que intentando conocer más aquel objeto se esforzara en habilidades como la escritura. En palabras de Ryan y Deci (2000) se buscaría internalizar una meta como la escritura a partir de un objeto placentero. De esta manera podríamos fortalecer habilidades específicas, ejemplificar cómo las habilidades y la

inteligencia se desarrollan a través de estrategias específicas. En última instancia esto promovería que Andrés pudiera realizar evaluaciones de su propio actuar de manera positiva desarrollando aspectos específicos y globales de su yo. Harter (2006) describe ampliamente cómo las investigaciones sugieren que el tipo de pensamientos generados a partir de ciertas actividades se relacionan directamente con las emociones de la persona, acompañadas de efectos en la autoimagen. Se buscaba así promover una imagen positiva de Andrés que le permitiera fortalecerse para sortear los obstáculos que representaban las tareas escolares.

Otro de los objetivos principales de conocer a Andrés a través de las palabras de sus padres fue observar características de la relación que existía entre Andrés y cada uno de sus padres, así como de los tres en conjunto y en familia. Al mismo tiempo, permitiría comprender algunas de las emociones y acciones de Andrés en función de las creencias de los padres. En concordancia con lo anterior, Bugental y Johnston (2000, en Jiménez 2008) sugieren que las percepciones de los padres acerca de los hijos son fundamentales para comprenderlos. Las teorías del desarrollo cognitivo del yo mostradas por Harter (2006) abonan a las mismas ideas, mostrando cómo los padres hasta la adolescencia tardía tienen efectos específicos en las distintas etapas de desarrollo del yo y de la identidad. Comprender las dinámicas de los padres permitiría posteriormente reforzar los vínculos entre ellos a través de experiencias que abarcaban desde, su reflexión del valor de la escuela, la valoración y evaluación positiva de las habilidades de su hijo, hasta el tipo de expresión de emociones entre ellos mismos en situaciones lúdicas, cotidianas y sobre temas escolares. También se buscó explicitar los valores de los padres y el tutor acerca de la escuela para que se verbalizara cómo la escuela, incluidas las tareas, materias y procesos ahí vividos, eran importantes. Esto

posteriormente fomentaría la construcción de una serie de valores específicos de la escuela para Andrés. Jacobs y Eccles (2000) muestran cómo la socialización de estos valores es fundamental para encontrar un flujo que motive a padres e hijos en las labores escolares. El cambio en el tipo de comunicación que se dio en estas áreas permitió a Andrés y su padre y madre hablar sobre temas escolares específicos de manera concreta y positiva, logrando establecer metas y apoyarse durante diferentes situaciones escolares. Estos cambios fueron de los más importantes en la dinámica familiar durante todo el periodo de atención de Andrés en el PAES.

Por último cabe mencionar que los cambios en las percepciones de Andrés en términos de sus habilidades, sus capacidades mentales, sociales y afectivas se enfocaron hacia los aspectos positivos y se fueron comunicando a la tutora y los maestros de la escuela de Andrés, de tal manera que su perspectiva fue acompañando también el proceso de valoraciones y cambios. La escuela cambió la manera en la que veían a Andrés de tal forma que hubo cambios también en este ambiente que modificaron el tipo de relación que tuvo Andrés y sus padres en ésta.

Hasta que se fueron acumulando estas experiencias y se alinearon con el trabajo y esfuerzo realizado en las sesiones por Andrés se pudo observar un cambio consistente y persistente en sus trabajos escolares. En este punto se vuelve relevante revisar el objetivo del PAES. El objetivo principal es apoyar a los alumnos pero este está íntimamente relacionado con el trabajo con los padres y maestros, ya que son fundamentales para obtener información y establecer parámetros de interacción entre ellos. Este modo de apoyo se alinea con la concepción de los problemas de aprendizaje como un desajuste entre las necesidades de desarrollo del alumno y su contexto familiar

y escolar. Se puede decir que esta visión es sistémica en tanto que considera las situaciones buenas o malas en un contexto influenciado por diferentes miembros y necesidades propias y compartidas. Normalmente los padres y maestros proporcionan información y se trabaja en algunas sesiones, sin embargo, después de las primeras sesiones con los padres, les fueron surgiendo inquietudes que requerían aclarar para ellos mismos. Los padres estaban muy preocupados ya que intuían que la relación con su hijo así como su desarrollo podría ser mejor.

Las cuatro entrevistas iniciales con los padres

Lo primero que se pidió a los padres es que explicaran como había crecido Andrés tal y como se mencionó en el Capítulo I. Posteriormente pedí a los padres entrevistas adicionales, de una hora, para poder conocer más sobre las posibles causas del comportamiento evitativo de Andrés y construir acuerdos que regularan el trabajo de Andrés en las tareas escolares en su casa.

En la segunda entrevista se preguntó a los padres sobre situaciones donde Andrés hubiera experimentado una gran cantidad de ansiedad, miedo, dolor, etc. Sus padres expresaron que no habían ocurrido situaciones de este tipo en su niñez. La única situación que marcaban como importante había sido un accidente menor de su hermano al caer de un árbol, en el que se lastimó un brazo y la cabeza levemente. La pequeña herida en su cabeza produjo mucha sangre la cual espantó mucho a Andrés. Su hermano no padeció de ningún problema después de que sanaron sus heridas, sin embargo, según los padres Andrés quedó turbado por la impresión de las heridas y la sangre en su hermano. Los padres dijeron que Andrés dijo que se sentía mal ya que él era responsable de su hermano y no había estado ahí para ayudarlo. Se puede interpretar

que Andrés experimentó culpa ya que él era responsable de salvaguardar el bienestar de su hermano. El anterior episodio indicó que Andrés tenía un lazo afectivo con su hermano importante, que podía observar su responsabilidad sobre otra persona significativa, y finalmente que podía sentir empatía por los otros en general. Esto abonó a las ideas que descartaron los posibles rasgos de autismo que se dieron al inicio del trabajo. Adicionalmente los padres se expresaban acerca de Andrés como un niño tímido, retraído, pero feliz y con sus necesidades cubiertas.

Si bien esto era importante ya que mostraba un lado que no se conocía de Andrés, era necesario encontrar la razón por la cual él mostraba ansiedad al estar con otras personas. Se buscaron situaciones que dieran cuenta de esta baja capacidad para desenvolverse socialmente y de su falta de interés en los temas escolares.

Se comenzó a explorar qué más pudo haber sucedido en la historia de desarrollo de Andrés. Al no ser un evento en específico se buscó encontrar qué situaciones o intercambios constantes entre los miembros de la familia podían abonar a explicar por qué a Andrés no le gustaba relacionarse con sus maestros y compañeros, y por otra parte por qué no encontraba satisfacción en las actividades de la escuela. De esta manera podríamos identificar qué estímulos o situaciones se podrían modificar para mostrar a Andrés una nueva manera de relacionarse.

En la tercera entrevista con los padres me mostraron los estudios que habían realizado en el 2009, las recetas de los medicamentos y me explicaron por qué habían suspendido el tratamiento. Ahondamos en detalles del proceso de valoración y en los efectos que esta produjo. En esta como en todas las sesiones subsecuentes agradecí la

información que habían proporcionado. En nuestra cuarta sesión y como se describió en el capítulo anterior les comenté que era necesario realizar una nueva valoración neurológica para poder descartar de manera adecuada un trastorno fisiológico ya que no se había realizado un buen diagnóstico y tratamiento. Expliqué que mientras se realizaba la valoración médica era importante continuar con las sesiones de tutoría con Andrés y que me gustaría ir revisando aspectos y situaciones específicas con ellos para poder completar una visión que nos pudiera llevar a actividades que beneficiaran a Andrés. El medicamento por sí solo no podría ser suficiente para producir los cambios en el desempeño escolar de Andrés. Ambos accedieron y platicamos sobre dónde y a qué hora nos podríamos ver durante una hora para poder platicar. El padre de Andrés me pidió que nos viéramos por la mañana, a las 8, en su casa de tal manera que él pudiera estar y no descuidar su trabajo que a veces le requería quedarse hasta tarde. Esto me mostró una buena disposición y confianza de ambos hacia mí. Los padres estaban interesados en compartir información conmigo y en realizar actividades juntos para apoyar a Andrés.

Adicionalmente, reflexioné sobre el significado de la petición del padre. Si bien había conveniencia de la vida diaria en la petición, ya que no tendría que trasladarse a ningún lugar y no modificaría su rutina, parecía que el padre buscaba mostrarme su hogar, entendido como un espacio distinto a una casa, es decir un lugar donde él y su familia vivían, donde compartían sus momentos más íntimos, donde crecían y se tomaban las decisiones importantes de la vida. Me quedó la sensación de que el padre se sentía orgulloso de su hogar y de su familia, y que quería mostrármela. Esto haría sentido después en función de lo que el papá esperaba que su hijo hiciera y de cómo lo intentaba motivar a través de premios, muchos de los cuáles estaban en casa.

Primeras actividades con los padres

Después de revisar la información presentada y cotejarla con los otros tutores del programa así como con las supervisoras, lo primero que identifiqué como una actividad dirigida para los padres fue mostrar algunas técnicas de apoyo y motivación que podrían utilizar con Andrés. Esto se intentó realizar a partir de un manual desarrollado dentro del PAES que lleva por título *Manual de Apoyo para Padres y Madres Cuyos Hijos (as) Presentan Problemas de Aprendizaje*. Este manual fue elaborado por Elizabeth Barreto Martínez y Rosa del Carmen Flores Macías, específicamente para el trabajo con padres de estudiantes que acuden al programa. Les di una copia impresa del manual y durante la sesión siguiente revisamos su estructura y cómo se podría aprovechar para apoyar a Andrés. Les comenté que el manual en la primera parte mostraba información sobre qué es una dificultad en el aprendizaje en los alumnos y les pedí que la leyeran para que observaran otros ejemplos de alumnos como su hijo, que poseían muchas habilidades y que con los apoyos necesarios mejoraban su desempeño escolar.

Un día después de revisar esa primera parte del manual con los padres tuvimos sesión en el PAES Andrés y yo. Al llegar su mamá me pidió platicar conmigo después de que se acabara la sesión para comentarme una situación que le tenía muy preocupada. Le respondí que sí y pregunte sobre qué quería hablar. Respondió que estaba preocupada al igual que el papá por Andrés, ya que el día anterior por la tarde notaron que tenía las pestañas recortadas. Me explicó que hablaron con Andrés y este dijo que le molestaban y que había utilizado las tijeras para recortarlas. Dijo que le preocupaba que se hiciera daño y que su padre opinaba lo mismo. Comentó que Andrés y su papá habían discutido y no sabían que hacer. Entré a sesión y platiqué con Andrés, le expliqué que su mamá me había comentado que se había preocupado porque se había

recortado las pestañas. Le pedí que me explicara qué había sucedido y verifiqué que tuviera consciencia de lo que había pasado y que estuviera bien. Le pedí que me enseñara las pestañas, se acercó un poco hacia delante sentado sobre su silla y le pedí que se quitara los lentes. Al realizar esto batalló con la correa que amarran las patas de los lentes al pasarla por arriba de su cabeza. Noté que los lentes estaban sucios en las micas, tenían cinta adhesiva en los agarres de la correa y las patas, de tal manera que se mantenía fijas. La correa tenía un nudo firme a la mitad dejando una parte de ésta colgar, logrando tener un agarre firme de los lentes. Observar esto me dio la sensación que eran muchos actos de seguridad. El objetivo de cada una de las modificaciones a los lentes permitía a Andrés dejarlos justo en la posición que él quería, disminuyendo lo más posible la movilidad de estos. Mientras sucedía la conversación me acerqué a él de tal manera que mi cuerpo se viera relajado, los hombros relajados, las manos sobre la mesa, tranquilicé mi cuerpo esperando que el pudiera sentir que no había sucedido algo de qué preocuparse simplemente quería saber los eventos. Lo cual hasta el momento era cierto, es decir no había ningún signo de daño en Andrés y lo que busqué con mi actitud relajada era hacerlo hablar sobre la situación. Una vez que se quitó los lentes, le extendí la mano para que me los dejara sentir, me acerqué un poco a su cara y le vi los ojos y las pestañas. Busqué calmadamente signos de cortadas, raspones o cualquier otra señal que pudiera indicar que se hubiera lastimado a propósito. Intuí que no era el caso, pero busqué realizar la observación con tiempo y paciencia. Mientras se quitaba los lentes le pregunté por qué se había recortado las pestañas, no respondió inmediatamente, así que mientras le observaba los ojos le repetí la pregunta. Utilicé un tono de voz tranquilo, intenté hacerle sentir que quería saber y que me sentía curioso sobre sus razones. Andrés tiene unos ojos grandes, cafés oscuros y unas pestañas largas y fuertes. Mientras yo le revisaba con una distancia cercana aunque no de exploración de oftalmólogo, comenzó

a explicar despacio y dudando a veces de sus palabras. Cuando dudaba mucho y comenzaba una palabra la cual dejaba a la mitad volvía a decir la palabra pero con mayor velocidad y fluidez. Explicó que las pestañas le rosaban los lentes, lo hizo despacio, sincerándose y un poco temeroso de lo que yo pudiera responder. Le dije que entendía, que debía ser difícil utilizar sus lentes mientras tallaban sus pestañas las micas. Asintió con la cabeza. Le expliqué que su mamá me había comentado que se había preocupado, le pregunté si sabía por qué. Me dijo que no, alzando los hombros y moviendo un poco la boca y los ojos hacia su derecha. Le comenté que ella tenía miedo de que se pudiera hacer daño con las tijeras. Con sus lentes en la mano le pregunté si consideraba una buena idea dejar un poco más del cordón de la correa suelta para que cuando volvieran a crecer sus pestañas, éstas no rasparan con los lentes. Dijo que si seguido de mi nombre. Desamarré el nudo que tenía la correa y lo volví a hacer con más espacio. Agarré mi propia tela para limpiar lentes y limpié los suyos. Los miré contra la lámpara para asegurarme de que no tuvieran grasa o basuras, mientras le explicaba mis propósitos en voz alta. Le pedí que se pusiera los lentes de nuevo sin quitar la mirada de sus ojos, de tal manera que él pudiera hacer contacto visual fácilmente una vez que se los acomodara. Se los puso y me miró. Le pregunté si habían quedado bien y volteó hacia varios lados, respondió que sí. Le dije que me gustaría explicarle a su mamá y a su papá que había revisado sus lentes y sus ojos para resolver la situación, asintió una vez más. Al salir expliqué la situación a su mamá y le pedí que continuáramos hablando de ese evento en nuestra siguiente sesión entre ella, el papá y yo.

A partir de esta experiencia se puede notar la preocupación de los padres hacia Andrés, la respuesta de ellos ante la situación de peligro potencial fue de emergencia y angustia. Cabe notar que el hecho de pedir ayuda muestra que se sentían inseguros con

lo que ellos mismos pudieran realizar, platicar o comprender de su propio hijo. El trabajo con ellos partiría de esta experiencia para poder bajar su ansiedad y construir herramientas para que ellos pudieran comunicarse mejor con su hijo y pudieran favorecer que él hiciera lo mismo.

Esta experiencia generó en mí varias ideas sobre lo que podría decir o explicar de la relación entre los tres miembros de la familia. Podría mostrar que los padres eran incapaces de comunicarse con su hijo sobre algunos temas por ejemplo el propio cuerpo; podría significar que los padres sintieran que su hijo podía hacerse daño sin quererlo o a propósito y además que ellos no podrían hacer nada para evitarlo; podría significar que los padres estuvieran llegando a un límite de incomunicación con su hijo en donde verdaderamente se sintieran muy angustiados. Aunado a estas posibles explicaciones se puso de manera implícita una llamada hacia mí como tutor de Andrés, es decir si bien el interés era poder ayudar a Andrés en sus actividades académicas la necesidad de los padres para conmigo era de otra índole. Las necesidades de ellos como familia mostraban un mayor foco en sus emociones, en sus intercambios y en la estabilidad que sentían entre estos. Un día después de este episodio tuvimos la siguiente sesión los padres y yo. Comencé por encuadrar la sesión proponiendo una estructura de temas a retomar en el tiempo que teníamos. Les propuse hablar sobre lo que había sucedido con las pestañas de Andrés y sus lentes, para después hablar sobre el seguimiento de la valoración neurológica y terminar con la revisión del manual para padres. Estuvieron de acuerdo repasamos lo que había sucedido y lo que le pedí a Andrés que hiciera conmigo en la sesión del PAES. Les comenté a los padres que no creía que fuera una situación de peligro y que no creía que él quisiera hacerse daño. Andrés quería solucionar un problema a su manera, una manera *sui generis* para el caso.

Les expliqué que me parecía importante observar cómo la solución no estaba en ajustar los lentes sino en adaptar sus pestañas. Es decir para Andrés era mejor recortarse las pestañas que mover los lentes. Por lo tanto, la motivación para llevar tal actividad no estaba en el correr un riesgo o infligir algún tipo de mutilación. No había impulsividad en el acto, sino más bien un cuidadoso manejo de las tijeras. Les pregunté a los padres si Andrés se lastimaba físicamente de alguna manera y respondieron que no. Les reiteré que no creía que quisiera lastimarse de tal manera que pudieran bajar su ansiedad y les dije que era importante observar si se hacía daño de alguna manera. Una vez que los padres estuvieron calmados comenté que los lentes de Andrés estaban sucios de grasa natural de su cuerpo. La mamá comentó que muchas veces le decía a Andrés que los limpiara y que él no hacía caso. Le pregunté si era como si *le diera el avión* ya que quería confirmar si tenían la misma sensación que yo tuve en las primeras sesiones, respondió que sí. Les dije las preguntas que le hice a Andrés y lo que le pedí que hiciera conmigo. Les expliqué que había cooperado y que habíamos ajustado la correa de sus lentes. A manera de conclusión, y buscando hilar el siguiente tema que había planteado al inicio, les comenté que sentía que Andrés ponía mucha seguridad en sus lentes, en la sensación de ellos bien montados sobre su cara. La sensación de la correa que pasaba detrás de su cabeza le daba seguridad. Seguramente de que no cayeran y el pudiera terminar incapacitado para ver y moverse. Expliqué que en última instancia si no pudiera ver y moverse tendría que ayudarse de alguien más. Tendría que pedir ayuda para encontrar los lentes si es que cayeran, para moverse a algún lugar, para hablar a su mamá para que ella le ayudara, y un sinnúmero de situaciones que tendría que enfrentar si no pudiera ser independiente, autónomo. Les expliqué que esto mostraba ansiedad que no estaba manejando adecuadamente y sería un punto en el que había que poner atención. Esta ansiedad parecía comenzar en las situaciones de comunicación como las

mencionadas anteriormente y por lo tanto sería una de las habilidades más importantes a desarrollar. Si tuviera mejores habilidades comunicativas habría pedido ayuda con sus lentes y sus pestañas. Más importante aún, probablemente no sentiría tanta ansiedad con mantener sus lentes en esa posición si tuviera mejores habilidades comunicativas.

Les pedí que platicáramos sobre el *Manual para Padres*. Pregunté qué les había parecido la primera y segunda parte, dijeron que bien. El uso de ese adjetivo fue muy similar al lenguaje utilizado por Andrés. El lenguaje o la comunicación fue corta y concisa, diciendo solamente lo fundamental, la respuesta mínima satisfactoria a mi pregunta. En ese momento de la relación con los padres no interpreté como una respuesta que indicara rasgos que reflejaban el tipo de comunicación de la familia. Pensé que la respuesta podía indicar que no habían leído el material o que les había parecido muy extenso o poco interesante. Les pedí que me prestaran el manual y que revisáramos el siguiente capítulo ya que tenía una actividad que me interesaba que realizaran los dos padres juntos. La mamá trajo el manual y me lo dio. Los movimientos de las manos de la mamá eran iguales a los movimientos de las manos de Andrés. Al acercar el manual lo inclinó hacia mí y su mano parecía como si estuviera intentando hacerlo resbalar para hacerlo llegar a mis manos. Esta observación se volvería relevante una vez que pude observar más tiempo a Andrés. Abrí el índice y busqué el capítulo 3 que lleva por título *¿Cómo educar positivamente?*. Les expliqué que el capítulo mostraba tips para motivar a los hijos de manera positiva. Les comenté que me parecía muy importante realizar la actividad que se mostraba en la página 37, la cual requería que ellos escribieran cualidades positivas que Andrés poseía en diferentes contextos. Una vez identificado lo anterior se podría entonces guiar a los padres a expresar ideas concretas sobre las cualidades de su hijo. El acto de ser reconocido por los padres en casa y por mí en las sesiones permitiría motivarlo y llevarlo a alcanzar metas cada vez

más complejas. En mi imaginario, el escenario ideal era poder ayudar a Andrés a hacerse fuerte en un sentido emocional en función de la valoración real de sus habilidades (Jiménez, 2008). Me imaginaba que mientras más capaz se sintiera para realizar actividades podría creer más en su capacidad, lo cual con el paso del tiempo permitiría a Andrés construir aspectos de su autoimagen fundados en esa fuerza propia, interna. Este proceso sería parte del todo de acciones que constituirían nuestra relación de alianza y el desenlace que se daría a partir de los resultados de la valoración neurológica. Los padres serían, como en la mayoría de los casos exitosos de este tipo de apoyo, fundamentales para llevar este proceso.

Al revisar el manual les expliqué que para lograr motivarlo teníamos que hacer un ejercicio de reflexión que nos permitiera definir las fortalezas de Andrés. Explicué que eso era parte de lo que decía ese capítulo y les dije que me gustaría que hicieran la primera actividad que venía señalada en el manual (Ver Anexo I). La actividad requería que ellos identificaran cualidades positivas de su hijo en tres roles distintos, como estudiante, como hermano o amigo y como hijo. Cuando terminaba de explicar lo anterior concluía la hora de la sesión. Les dije esto y les pregunté si tenían alguna duda para realizar la actividad, respondieron que no. Les pregunté si tenían algo más que comentar antes de terminar, dijeron que no. Les dije que continuaríamos revisando las opciones para la valoración neurológica y que me gustaría que nos viéramos la semana siguiente para revisar eso y la actividad del manual. La mamá dijo que sí, su papá asintió con la cabeza y con voz calmada dijo –está bien–. Acordamos vernos el mismo día a la misma hora. Les dije gracias y ambos respondieron lo mismo mientras me levanté de la silla del comedor donde estábamos sentados y la regresaba a su lugar. Les recordé que tenían mis teléfonos por cualquier cosa. Ambos se levantaron, le extendí la

mano al papá y nos dijimos un cordial – nos vemos –. El tono de voz del papá era calmado, suave y como si supiera que todo iba a estar bien. La mamá a unos cuantos pasos también me extendió la mano, nos dimos un apretón y ella dijo gracias de nuevo.

A la semana siguiente llegué puntual a casa de Andrés. La mamá abrió la puerta después de unos momentos. Me pidió que me sentara amablemente y mientras le habló a su marido. Salió después de unos minutos. Me saludó como si le faltara un poco de energía, como si quisiera ahorrar aliento. La mamá me ofreció un café el cual acepté y le preguntó a su esposo lo mismo, mientras el agarraba un plato y servía un poco de galletas. La mamá parecía ya haber desayunado. Al sentarnos comencé por decirles que había revisado varias opciones para realizar la valoración neurológica y se tomó la decisión de seguir con la valoración neurológica como se señaló en el capítulo anterior. Esta parte de la plática nos tomó aproximadamente 30 minutos. Les recordé a los padres que aun cuando estuviéramos en ese proceso teníamos que apoyar a Andrés en otras áreas para poder lograr mejoras en su desempeño escolar. Expliqué que era necesario poder ayudar a Andrés a comunicarse mejor y esto le ayudaría a una serie de actividades relacionadas. Aunado a esto Andrés reflejaba en muchos momentos una sensación de temor y ansiedad, parecía que se sentía inseguro de sí mismo, de lo que su persona pudiera ofrecer en la interacción con los otros. Además, parecía no tener claro que gratificaciones podría obtener él. Estos serían de los puntos principales a trabajar con Andrés a lo largo de este periodo y en el que sus padres ayudarían enormemente. Es así como la actividad del manual para padres que había pedido que resolvieran encajaba perfectamente para comenzar un trabajo de apoyo desde la casa que favoreciera las cualidades positivas de Andrés en tres contextos sociales, el hogar, la escuela y con los hermanos o amigos. Al comenzar a hablar sobre cómo Andrés necesitaba construir

mejores habilidades de comunicación para mejorar en la escuela su padre comenzó a explicar que Andrés siempre había sido así. Su tono de voz era un tanto derrotista y demostraba un grado de frustración, como si no hubiera nada que hacer con esas características suyas y matizado con algo de desesperación. Continuó diciendo que Andrés lo que necesitaba era querer algo para lograrlo. Dijo que su hijo era muy inteligente y reiteró que era una cuestión de que se convenciera de desear una meta. Explicó que no le iba bien en la escuela porque no quería, no veía nada en ello, y que él había intentado motivarlo para hacer muchas cosas. Seguido de esto me recitó una lista de actividades y clases en las que él quería que participara, parecía que las tenía perfectamente ubicadas en su mente, como si estuvieran listas para decirlas y expresar un reclamo inmediato. Dijo que le había dicho de las clases de guitarra, que había propuesto las clases de animación por computadora, las clases de natación, entre otras. Mientras las decía su tono de voz subía y al llegar al final de esta lista, terminó por decir en desesperación total que Andrés no quería nada. No le interesaba nada, era la conclusión del padre. Mientras el padre daba esta explicación la madre escuchaba, como si supiera exactamente que palabras seguían, como si fuera un guion que ya se hubiera dicho y solo se repetía en una función más. Ella se veía un poco preocupada y a la vez con la certeza de lo que el “guion” que contaba el padre daba cierto grado de seguridad o de expectativa de algo conocido. El padre terminó diciendo desesperado que hasta que Andrés quisiera entonces lo haría y que a él no le interesaba si no tenía una buena relación con su hijo con tal que lograra motivarlo a hacer lo que fuera que le gustara. La madre intervino en ese momento y explicó que muchas veces se enojaban los dos. Mientras se daba la explicación no quise intervenir, además de no encontrar una oportunidad para hacerlo puntualmente. Por una parte mi intención era poder dar un espacio donde el padre explicara todo lo que veía, si hubiera hecho alguna pregunta

probablemente no hubiera permitido observar la emoción que afloraba de él. Había una desesperación profunda que se tornaba casi violenta, tenía una necesidad de hacer algo y estaba determinado a cumplir con su objetivo como padre educador aunque la relación armónica y feliz con su hijo terminara.

Sin embargo, mientras el padre hablaba surgían en mi muchas preguntas sobre cómo se llevaban padre e hijo. Me preguntaba si hubiera alguna situación o variable que determinara el curso de esta relación de búsqueda del otro sin posibilidad de comunicar efectivamente. Pensé que el padre depositaba en el hijo una serie de expectativas irracionales propias, depositaba deseos, los cuáles no parecían florecer en el hijo. Me quedó la sensación de que el padre ponía semillas en una tierra que no era fértil. No crecía nada ahí. Pensé también que sería importante mostrar al padre cómo es que Andrés se sentía y ponerlo en la misma situación en la que lo ponía. La técnica de la silla vacía me pareció un buen ejercicio a retomar en un segundo momento. Identificar estos pensamientos fue muy importante para mí en la elaboración que haría posteriormente. Se resalta en este momento ya que las sensaciones despertadas en mi tendrían que ser interpretadas desde una concepción intersubjetiva de tal manera que pudiera detectar si había elementos positivos a rescatar de mi sensación para el beneficio de la estructuración del caso o bien estaba depositando emociones que sólo reflejaban mi propio yo, con sus necesidades y proyecciones que no tenía ningún beneficio para Andrés o sus padres. En palabras de Moore (2002, en Flores; Otero; Lavalleé, 2011) tenía que comprender la relatividad de mi experiencia en este contexto, de tal manera que los padres pudieran realizar el mismo ejercicio de cambio de perspectiva para observar y valorar a su propio hijo y al efecto de las palabras que se emitían entre ellos. Las palabras del padre estaban tan cargadas de emoción que era muy

probable que no pudiera observar las emociones que elicitan en su hijo.

El trabajo como escucha de los padres tiene entonces tres lados por lo menos, por una parte estaba mi energía invertida en poner un espacio en el que el padre y la madre se sintieran cómodos y seguros para explicar lo que sentían y veían. Esto es importante ya que es muy fácil emitir juicios de valor hasta con pequeños gestos faciales sobre lo que se escucha de la persona. El resultado común de esto es que la persona comience a crear barreras, resistencias, que reflejen casi como un espejo el rechazo que uno muestra a la hora de escuchar. Otro aspecto importante era poder registrar mentalmente mientras escuchaba al padre aquellas situaciones y reflexiones que retomaría con ellos y con Andrés. Cada pedazo de información reflejaba momentos de la vida de ellos, exploraciones, búsquedas, frustraciones, alegrías y esperanzas que tenían un espacio viviente en la mente del padre y de la madre. Eran pensamientos que les regresaban a la cabeza, que les hacían revivir emociones, y cada una de ellas se reflejaba en las variaciones de voz y de velocidad en el discurso. La elaboración más compleja era comprender qué de lo que se decía ahí tenía un efecto en la vida de Andrés. Cómo es que todas estas expresiones del padre y la madre se hallaban en un espacio mental en el que Andrés y ellos interactuaban. Y finalmente, cómo es que estas expresiones reflejaban momentos clave en el desarrollo de Andrés y más importante aún momentos cotidianos en la interacción con el padre. El padre habló y en algunos momentos pidió a su esposa que confirmara lo que decía haciendo preguntas que sólo requerían un – si – como respuesta “¿verdad que le dije...?”, ¿te acuerdas que...?”. Comenzó a terminar la explicación y el tiempo de la sesión también. Me pregunté si habría sido a propósito que él hubiera buscado hablar lo suficiente para que yo no tuviera tiempo de decir mucho.

Consideré que tenía que hacer un par de comentarios a manera de cierre de tal manera que pudiera contener la experiencia del padre, dar esperanzas de cambio y esto a su vez unirlo a la idea de crecer juntos con su hijo para que él estuviera mejor, más a gusto y fomentar así su adecuado desarrollo. Abrí mi discurso diciendo que se nos estaba acabando el tiempo y quería entender a profundidad lo que me decía. Seguí diciendo que creía tener una idea de lo que él sentía y que quería confirmarlo. Dije que parecía que Andrés no quería emprender ninguna actividad de esas, parecía que él (el padre) estaba desesperado ya que lo veía poco motivado, como si estuviera inmóvil y esto debía causarle mucha desesperación. Mientras comenté esto no dijeron nada, hice una breve pausa para mirarlos, ninguno dijo nada por lo que decidí seguir. Explicué que seguramente esa sensación era la que los maestros sentían ante él también. Continué diciendo que me parecía muy importante apoyar a Andrés desde las características positivas que poseía, de tal manera que pudiera atreverse a hacer cosas, a buscar y experimentar situaciones que desconocía. Les comenté que yo veía que había una buena disposición de ellos y una preocupación porque su hijo estuviera mejor. Explicué que una muestra de lo anterior era que estábamos ahí platicando de su hijo y que estábamos buscando la manera de apoyarlo desde varias áreas, la valoración neurológica, las sesiones en el PAES y estas pláticas con ellos. Para cerrar les expliqué que revisaría la valoración neurológica de cerca y eso nos daría buena información para poder tomar decisiones, y que con las sesiones del PAES y la información que compartiéramos entre los tres podríamos ayudar a que Andrés se desarrollara de la mejor manera buscando siempre su felicidad y su bienestar. Les dije que haríamos todo lo posible porque él estuviera bien y que estaba seguro que lograríamos muchos avances. Les expliqué que me gustaría que nos viéramos de nuevo a la semana siguiente para seguir comentando varias de estas situaciones ya que me surgían varias dudas. También expliqué que

vernos de nuevo nos permitiría establecer puntos de trabajo juntos en casa, como las actividades del manual, y en las sesiones del PAES. Estuvieron de acuerdo, la mamá respondió inmediatamente con un – Si Carlos. – Muy parecido al de su hijo. Su padre dijo – sí, está bien. – con un volumen mucho más bajo de lo que había estado utilizando, pero firme y como si mantuviera algo de la tensión que le causaba hablar del asunto.

El padre había sido una figura central en esta plática, había tomado un papel protagónico. Esto fue distinto a la primera y a la segunda entrevista en las que ambos participaron casi en la misma medida. La interpretación subsecuente del ritmo y los roles que se habían configurado en esta sesión indicaban que el padre buscaba expresar su opinión a partir de dos situaciones específicas. Por una parte, la valoración neurológica y por otro la revisión de la actividad que venía en el manual para padres. Es decir, ante estas dos situaciones el padre había sentido la necesidad imperante de abarcar un espacio muy específico. La ansiedad que provocaba la valoración neurológica permitía que el padre imaginara una explicación alternativa. Éste intuía que la respuesta a los problemas de Andrés y la familia no era la valoración neurológica y que el desarrollo adecuado de su hijo en términos escolares y sociales tenía que ver con la motivación, pero no podía indicar exactamente por qué. Por lo tanto, su reflexión era extensa, incluía las situaciones que habían vivido alrededor de los esfuerzos que él y la familia habían intentando. Lo anterior concluía con una sinrazón que debilitaba, que cansaba y consumía energía.

Al salir de la casa realicé un ejercicio de imaginación pensando en otras situaciones que pudo haber dicho pero que decidió no hacer o simplemente no pensó. Imaginé que él podría haber dicho que estaba consciente de que la valoración anterior

no había sido buena. Por lo que se habría podido enfocar a eso y advertirme sobre lo que les había sucedido y lo que no quería que sucediera. Pudo haber dicho que él había querido motivar a su hijo pero no lo había logrado cuando le mostraba actividades extraescolares a realizar. Sin embargo, no dijo que no lo había logrado, sino que depositaba en su hijo la llave del cambio. Su aseveración – él tiene que decidir y darse cuenta – mostraba cómo consideraba a su hijo suficientemente capaz para motivarse, pero insatisfecho con las opciones y con la necesidad de lograrlo. El padre entonces mostraba enojo y frustración ya que no podía motivar a su hijo a través de las actividades propuestas, pero suponía lograrlo mostrándole otras. Su pensamiento notaba una necesidad de resolver por el hijo con sus propios intereses. Esto demostraba a su vez una falta de confianza y probablemente algunos componentes de rechazo hacia su hijo. La madre jugaba un papel de fondo, no negaba ni afirmaba las aseveraciones del padre, simplemente escuchaba. Sus gestos variaban muy poco, movía los ojos de manera natural escuchando lo que su esposo decía y en ocasiones los dirigía hacia mí. Su expresión denotaba atención y algo de preocupación, esperando que se comentara algo más que pudiera mostrar un camino. Parecía que sabía que iba a tomar tiempo, no se animaba a decir mucho y parecía saber que el padre tenía una necesidad mayor de hablar. En retrospectiva, probablemente ella sabía que el padre necesitaba un espacio de reflexión más que ella, ya que él tendría que resolver varias situaciones para poder ver a su hijo de manera diferente.

Estas dos sesiones mostraron un primer panorama sobre el cuál habría que trabajar aspectos específicos en la familia y las tutorías. Era claro que el padre y la madre tendrían que trabajar fundamentalmente tres aspectos. Por un lado, tenían que sacar la frustración que habían vivido en torno a este conjunto de experiencias en el

desarrollo de Andrés. En segundo lugar, tenían que lograr observar a su hijo a partir de las características positivas que poseía para crear una imagen que les permitiera proyectarlo en sí mismos de manera positiva. Esto haría que Andrés viera aspectos de él mismo desde una perspectiva positiva. Podría verse y reconocerse en acciones y situaciones donde él se volvía diestro, hábil para resolver situaciones, orgulloso de sus logros y con la capacidad de enfrentar lo que él quisiera. Por otra parte, los padres podrían también revalorar características positivas que no tenían que ver con saber hacer algo o ser diestro en algo, sino por ejemplo con los sentimientos o actitudes que mostraba con otras personas. Una parte del ejercicio del manual para padres, pedía que los padres escribieran las características positivas de su hijo como hermano o amigo. Después de que los padres describieron el episodio del accidente del hermano de Andrés, tenía la certeza de que Andrés podría demostrar muchas características positivas en torno a sus afectos y cuidados para con su hermano.

Esas características positivas y admirables en los seres humanos que tienen que ver con la convivencia y las emociones hacia los miembros de la comunidad son muy importantes aun cuando estas no sean valoradas en el sistema educativo. Dirigir la atención hacia esas características permitiría a los padres recuperar una visión al parecer escondida de su hijo. Se esperaba que a partir de esta revaloración de Andrés desde esta imagen positiva mejoraría la comunicación entre ellos. En específico entre el padre y Andrés. La madre si bien parecía no comprender algunas de las actitudes de Andrés no parecía estar enojada. A partir de este trabajo se esperaba trabajar en las interacciones entre los miembros de la familia de manera diferente, de tal manera que hubiera demostración de cariño, reconocimiento y una proyección hacia lo fructífero, hacia el crecimiento y el alcance de la felicidad. Que pudiera construir las herramientas

emocionales necesarias para enfrentar lo desconocido y maravilloso de la vida. En el presente texto haré un énfasis en el papel del padre ya que cómo se ha mostrado en este apartado, él tenía una necesidad mayor de compartir y de procesar experiencias específicas. La madre siempre jugó un papel importante en el proceso de acompañamiento desde lograr que Andrés llegara puntual a la sesión, facilitando materiales, haciendo recordatorios a Andrés en casa para la realización de tareas o de esfuerzos que lo acercarían a mejorar su desempeño, y un largo etcétera. A diferencia del padre ella no estaba conflictuada en la misma medida. Le preocupaba su hijo pero no había elementos que la hicieran sentir enojos o frustraciones fuertes. Ella mantenía y mantuvo una actitud de serena y poseía esperanza en que su hijo saldría adelante. El padre vivía una experiencia distinta, él tenía que aclarar muchas ideas que tenía en su cabeza y buscaba ayuda presentando todas sus inquietudes. Por lo anterior, se tomó la decisión de hacer un énfasis en la figura del padre aunque se haga referencia a los dos en la mayoría del texto.

La relación de alianza y trabajo con los padres: creencias, valores y cambios.

A partir de las sesiones descritas se pudo delinear un panorama tentativo de trabajo a seguir con los padres y Andrés. En el trabajo se buscó mostrar cómo ellos poseían ciertas creencias y valores que podían estar dirigiendo las motivaciones y decisiones que tomaba Andrés en la escuela. Se muestra cómo estuvieron hilados estos cambios de creencias con la comunicación subsecuente entre los miembros de la familia y con cambios específicos en el ámbito escolar y familiar realizados por Andrés. Es decir, muchos de los cambios más importantes mostrados por Andrés fueron producto de los cambios en los padres y la relación con él.

Jacobs y Eccles (2000) resaltan la importancia de los valores que poseen los individuos acerca de ciertas actividades y de cómo cada persona al enfrentarse a éstas se responde a la pregunta “¿quiero hacer esto?”. Estas investigadoras sugieren que una gran parte de la investigación sobre motivación ha surgido a partir de la pregunta “¿puedo hacer esto?”, englobando así las ideas sobre la autoeficacia, las creencias de competencia, etc. En el caso de Andrés era evidente que tenía la capacidad de realizar muchas actividades pero decidía no realizarlas. Los padres tenían una serie de ideas muy particulares sobre el porqué hacer la tarea, ir a la escuela, perseguir una meta académica, etc., qué a su vez comunicaban a su hijo y el cual asignaba una respuesta a veces consciente a veces inconsciente sobre a la pregunta *¿quiero hacer esto?*. La pregunta normalmente tenía una respuesta negativa –no quiero hacer esto– y aunado a sus características de comunicación, Andrés había encontrado un equilibrio para *navegar* por la secundaria. Jacobs y Eccles (2000) sugieren también que han sido pocos los esfuerzos por producir investigaciones que iluminen cómo es que los padres motivan a los niños para realizar diferentes actividades o valorarlas de manera distinta. Sin embargo, presentan una serie de recomendaciones y un modelo de la socialización parental de estos.

Por su parte, Jiménez (2008) confirma parte del modelo de Jacobs y Eccles en población mexicana, mostrando que las madres de hijos motivados presentan mayor interés por el aprendizaje de sus hijos así como un mayor nivel de involucramiento. Falta dar cuenta de cómo los padres promueven la motivación en general en nuestras comunidades mexicanas, de tal manera que se observe el ciclo mostrado por Jacobs y Eccles; y en este caso cómo los padres promueven la motivación en sus hijos con problemas de aprendizaje.

Los padres de Andrés trabajaron en función de lo que se exponía en las sesiones, lo que deseaban continuar analizando conmigo y mis propias inquietudes para apoyar a Andrés. El encuadre que se planteó al inicio de la primera sesión fue el que se siguió sin necesidad de replantear o modificarlo. En total las sesiones de trabajo con los padres fueron 22, y adicionalmente fui invitado a un par de eventos importantes para la familia de Andrés, una sesión de juego de Gotcha y la primera comunión de él y su hermano. Las sesiones se dieron a lo largo del periodo de trabajo, variando en función del proceso durante la valoración neurológica, las vacaciones escolares, periodos críticos como los últimos meses de los ciclos escolares y en algunos casos muy específicos las propias necesidades de los padres para elaborar situaciones que se veía que afectaban a Andrés a partir de su relación con él.

El avance en las sesiones con los padres, la información sobre el desarrollo de Andrés y la relación entre los miembros de la familia se fue refinando y se fueron descartando posibles explicaciones sobre el comportamiento de Andrés de manera aislada y cada vez más como un miembro integrado a su núcleo familiar con el que compartía muchas características. En cada sesión se recordó en un momento u otro que el objetivo del trabajo que estaban desarrollando era apoyar a Andrés. Cada sesión permitió acercarnos al objetivo a partir de *encontrar información que pudiera iluminar sobre cómo apoyar a Andrés de la mejor manera, reflexionar sobre lo que significaba e implicaba la escuela, las relaciones sociales, las metas escolares, los deseos del futuro, las verdaderas capacidades cognitivas o la verdadera inteligencia, las posibilidades de desarrollo como adulto en un ambiente escolar y laboral en el futuro inmediato y a largo plazo*. Durante estas pláticas se fueron extrayendo las ideas que ellos tenían alrededor de todo lo anterior y para fines de este trabajo se presentan estas experiencias

organizadas en tres momentos, que representan tres posturas de creencias de los padres:

1. Mi hijo no puede con la escuela
2. La escuela no sirve
3. Mi hijo puede con la escuela aunque esta no me agrade

El trabajo con los padres se centró en hacer consciente el tipo de motivación que daban a Andrés, a partir de las evaluaciones que ellos realizaban sobre el comportamiento y las habilidades de su hijo. Estas evaluaciones reflejan las creencias mencionadas en estos tres momentos. Se pudo observar que Andrés seguía consistentemente los valores que los padres poseían alrededor de la escuela y de él. De esta manera se pudo trabajar alrededor de cómo el éxito de Andrés estaba asociado en parte a la modificación de ciertos valores que el padre y la madre mantenían y comunicaban. Esto fue acompañado al fomento de evaluaciones positivas o en otras palabras de la autoestima de Andrés, a partir de las actividades en las que se esforzaba y las características positivas que poseía y demostraba. Esto permitió vincular las ideas del valor de la educación, con métodos específicos de motivación y de intercambios entre los miembros de la familia que promovieron el desarrollo de la autoestima de Andrés. La construcción de un yo más fuerte y resiliente fue el resultado de este proceso.

1. Mi hijo no puede con la escuela

Los padres de Andrés llegaron al PAES con una serie de dudas, inquietudes y angustias que surgían a partir de observar cómo se desenvolvía Andrés dentro y fuera de la escuela. Presentaban la imagen de su hijo como un chico retraído aunque feliz, con un

probable déficit de atención, con problemas para pronunciar la letra “r”, con dificultad para comunicarse o iniciar una conversación con sus pares. Posteriormente también comentaría la madre que a veces sentía que Andrés no se movía con agilidad, sino con su cuerpo entumecido. La imagen que proyectaban ambos de su propio hijo estaba caracterizada por deficiencias desde aspectos físicos y motrices, pasando por su escritura, hasta deficiencias emocionales y sociales, no comunicaba, no salía con sus amigos, etc. Estas imágenes reflejaban partes de la relación que llevaban con él y muy probablemente el tipo de mensajes que mandaban a su hijo. El yo de Andrés estaría moldeado a través de estas evaluaciones de sus padres.

En términos de la cercanía emocional entre ellos, la madre parecía más cercana a él y su padre más distante aunque no ausente. En palabras de Micucci (1998) la familia de Andrés parecía mostrar un patrón relacional que reflejaba el ciclo sintomático que partía de las evaluaciones acerca de las bajas cualidades de Andrés. Bajo este modelo se entendería que la familia parecía tener un conflicto parental no resuelto. Es decir, ambos padres observan deficiencias en su hijo, pero las reacciones de los padres eran distintas y en ocasiones contradictorias ante los tratos con éste, he aquí la noción del conflicto entre padres.

Sin embargo, este conflicto no se traducía en discusiones entre los padres, sino que parecía que simplemente tenían opiniones distintas. Parecía haber un enojo constante del padre y una comunicación pobre entre ellos dos. Esta reacción de enojo es común entre los padres que observan a sus hijos con baja motivación para actividades escolares (Jiménez, 2008). Esto parecía afectar otras áreas de la vida, no solamente la relación entre ellos, sino por ejemplo en situaciones en donde Andrés parecía evitar

buscar ayuda de sus padres como en el caso de las pestañas y los lentes, o en evitar pedir la contraseña de la computadora, la cual observó introducir al papá mientras él surrepticiamente observó y la cual introdujo después por sí sólo. Micucci (1998) sugiere que la identificación del comportamiento sintomático en los adolescentes por los miembros de la familia, provocan que estos inviertan energía en la resolución del problema. Cuando el problema sobrepasa las capacidades de solución de la familia se da lugar a la frustración y la desesperanza. Esto genera, o pone en marcha un ciclo sintomático el cual se alimenta así mismo, frenando el desarrollo y la adaptación de la familia. Aun cuando estaban enojados y frustrados los padres estaban preocupados y tenían ganas de invertir en esfuerzos diferenciados para sobrepasar sus dificultades.

Asistir al PAES buscando ayuda, seguir los procedimientos de inscripción, promover que Andrés fuera a las sesiones, mostraba un grado de esperanza, sabiendo que todavía no habían hecho todo lo que se podía y querían comprender cómo manejar sus preocupaciones. Estas características eran importantes a resaltar con los padres, ya que estaban cumpliendo con el rol que les tocaba como guías del desarrollo de su hijo. Mostraban una buena actitud para explorar sus propias ideas y posteriormente modificarlas. Este proceso era importante para contrarrestar la carga emocional negativa que producía el lidiar con las problemáticas que surgían de la interacción hijo–escuela.

Una de las ideas importantes que afloró en el padre desde el inicio es que tenía una creencia sobre cómo su hijo no tenía ningún problema y lo único que necesitaba era tener ganas de hacer las cosas. “Andrés es inteligente, sólo se hace” fue una frase que repitió en las primeras sesiones. La idea implícita es que Andrés se “hacía”, probablemente lo contrario de inteligente, es decir se hacía tonto. La interpretación que

Andrés podría realizar de los comentarios del padre sobre esto probablemente se procesaban como –si mi papá cree que solo me estoy “haciendo” mejor no me esfuerzo, porque si me esfuerzo y me sale mal entonces significa que yo no puedo–. Este tipo de reacciones permiten que el yo de la persona, de Andrés, se mantenga protegido y refleja una actitud adaptativa a su ambiente. La continuación de este tipo de evaluaciones del padre probablemente provocó que Andrés no intentara, siquiera, realizar muchas actividades académicas durante muchos meses tanto en la escuela como en el PAES. Se puede decir que la protección de la autoimagen de Andrés era más valiosa que tolerar algunos momentos de roce con su padre. Se mostraba así una necesidad de romper el ciclo que alimentaba estas creencias de ambos.

El padre realizó varios comentarios en los que se pudo identificar un elemento adicional a la ecuación de la relación familiar. El padre comentó su propia experiencia durante la secundaria, había sido igual y sólo hasta que se vio en necesidad luchó por un trabajo y sin estudiar pudo llegar a donde estaba ahora. Se puede interpretar que el padre reconocía el dolor y/o malestar de su hijo, tal y como él lo vivió. Su manera de afrontar sus problemas fue evitando el sistema educativo y comenzar a trabajar durante sus años de preparatoria. Implícitamente el padre mostraba cómo él quería enseñar a Andrés que el camino que había seguido era bueno también para él. Adicionalmente reconocía también que él estaba dispuesto a realizar lo que fuera para poder motivarlo y lograr que encontrara su camino. Es decir haría lo que fuera por hacer que dejara la escuela y trabajara. Durante la sesión donde comentó lo anterior también expresó, con algo de enojo y frustración, que no le interesaba si sacrificaba tener una buena relación con su hijo, pero el lograría que se motivara para seguir adelante, para crecer. Es decir que el padre en su papel, consideraba que para crecer y motivarse podía ser necesario

romper con una relación afectiva con su hijo. Se muestra aquí como el padre tenía expectativas irreales con su hijo. La capacidad y posibilidades de Andrés para trabajar a sus doce años eran muy pocas y la posibilidad encontrar un trabajo placentero tampoco era una certeza. La noción del yo de Andrés a partir de estas experiencias probablemente la había construido alrededor de no ser suficiente, que jamás podría alcanzar las metas que su padre quería y en última instancia que no poseía las características suficientes para triunfar.

Relacionado con esto en una ocasión el padre dijo “no le interesa (a Andrés), no es que no pueda, es que simplemente no le llama. Lo que necesita es encontrar algo que le interese. Yo le he estado diciendo de las clases de Java y de Maya.”. Estos son lenguajes de programación y diseño los cuales le permitían al padre realizar su trabajo. El padre intuía que estos le gustaban ya que al realizar algunos trabajos Andrés se acercaba a la computadora y observaba como trabajaba su padre. Adicionalmente, las animaciones en video y los videojuegos eran un gran pasatiempo para Andrés y su hermano. Se nota aquí de nuevo como el padre buscaba que su hijo emprendiera actividades extraordinarias, en las que las posibilidades de éxito eran muy bajas. Por su parte, Andrés se mostraba profundamente resistente a emprender cualquiera de estas sugerencias. Cuando el padre le ofrecía el simplemente decía que no, repetidas veces y hasta el cansancio. Se volvía una respuesta automatizada que hacía perdurar el ciclo de comunicación superficial, anclada a percepciones parciales de las capacidades, deseos y gustos de Andrés.

Los comentarios del padre acerca del trabajo y las necesidades de crecer se anclaban a estas experiencias. Una de las hermanas del papá tenía una tortillería y en

alguna ocasión dijo que quería mandar a Andrés a trabajar ahí las vacaciones, ya que se veía que no tenía ganas de realizar nada de la escuela, entonces así se daría cuenta del trabajo y de lo que significaba. Se notaba en sus palabras una desesperación la cual fue importante reconocer y elaborar con él. Mis comentarios alrededor de estas situaciones primero buscaron hacer sentir al padre que comprendía su preocupación, es decir, si Andrés no va a la escuela, tiene que aprender a hacerse responsable y útil en algún otro lugar. Comenté que me parecía que el deseo detrás de todo era que Andrés pudiera crecer y volverse un hombre de bien, con un trabajo digno y que fuera feliz. El padre asintió, ese era el objetivo. No critiqué la postura del padre alrededor de su necesidad de motivar a Andrés para que encontrara trabajo, aun cuando me parecía absurda. Me pareció una aberración y sentí enojo con el padre. ¿Cómo era posible que pensara que su hijo de doce años pudiera trabajar en algo fructífero que lo hiciera crecer y evitar ir a la escuela? Al identificar mi enojo consideré necesario compartir la experiencia en la sesión de supervisión de casos con mi supervisora y mis colegas tutoras acerca de mi emoción. Sentía que el padre de Andrés podría estar lastimándolo, exigiéndole esfuerzos extrahumanos, incoherentes. En sesión comenté lo anterior y con los comentarios de mis contrapartes pude construir una reflexión que me permitió elaborar mi enojo de manera productiva. Por una parte, parecía muy probable que Andrés no saliera a trabajar, sus bajas capacidades comunicativas, sus pobres habilidades sociales así como su grado de autonomía e independencia de su casa eran factores suficientes como para descartar la opción aun cuando el padre insistiera en ponerlo a trabajar. Por otra parte, mi enojo me permitió comprender que Andrés probablemente se sentía igualmente enojado con su padre. Después de escuchar en varias sesiones el comentario del padre en torno a estas ideas me quedó claro que Andrés evitaría cualquier situación que permitiera al padre elaborar al respecto.

Durante las sesiones mientras el padre explicaba estos puntos la madre no comentaba mucho, no lo interrumpía, parecía que ella lograba ver que el papá tenía una necesidad mayor de hablar y de ser escuchado. Cuando participaba era porque yo le hacía una pregunta directa o bien porque el padre decía algo que a ella no le parecía estar perfectamente de acuerdo. Una de estas ocasiones fue cuando habló de la tortillería, en donde dijo que ella no creía que eso le haría mucho bien, como si supiera que Andrés sólo se molestaría más. Sin embargo, su intervención no era agresiva con el padre o buscando el enfrentamiento. Parecía saber que su esposo sólo necesitaba escuchar ese pequeño comentario, por lo menos frente a mí. No mostraba desesperación, simplemente posicionaba la idea. Mis ideas y temor sobre que Andrés fuera empujado a conseguir un trabajo disminuyeron al escuchar esas palabras de la madre.

Otro de los temas que surgieron en las primeras sesiones fue intentar comprender por qué Andrés no poseía la facilidad de hablar con otras personas, compañeros o compañeras de la escuela. Pregunté a los padres acerca de sus amigos en la infancia y explicaron que cuando estuvo en la primaria tenía amigos, que siempre había sido callado pero que tenía una serie de amigos con los que compartía la mayoría del tiempo en la escuela y fuera de ésta. Lo invitaban a cumpleaños y otros eventos y se divertían. Después de que sufrieran una crisis financiera los padres, tuvieron que ir a vivir a una casa mucho más pequeña y más lejos de la escuela. El padre expresó con un poco de resistencia y premura que la casa no era lo mejor para que los amigos fueran ya que casi no había espacio. Pregunté si Andrés había visto a sus amigos después de este periodo, si estaban en contacto o algo parecido. La madre respondió que no, explicó que ella le había insistido a Andrés que los buscara que tenían el teléfono de varios de ellos

y que sería divertido volver a verlos. Andrés respondió que no sabía si ellos se acordarían de él y si querrían verlo de nuevo. La madre explicó que eso era lo que Andrés sentía y por eso no había retomado la amistad con ellos. Expliqué que esto me parecía importante ya que Andrés no mostraba interés por compartir con sus compañeros y que había varias situaciones escolares donde la ayuda de estos podrían ser de ayuda. Adicionalmente me preocupaba el desarrollo de la identidad de Andrés en torno a esta área.

La sensación que permanecía en mí después de escuchar estos comentarios durante las sesiones, era que habiendo sumado todas las variables anteriores y observando todo lo que había pasado antes, era natural y lógico que Andrés no se esforzara para permanecer en la escuela y lograr un buen desempeño. Por cada comentario que realizaba el padre acerca de Andrés le acompañaba una frustración, una incapacidad de hacer algo, de movilizar algo en Andrés. Parecía una especie de ecuación donde el resultado siempre parecía ser el mismo. Ante a, b, y c, el resultado es que Andrés no se esfuerza en la escuela. Ante d, e y f el resultado es que Andrés no se esfuerza en la escuela. La conclusión final terminaba siendo “Mi hijo no puede con la escuela”.

Además de este mensaje, existía un mensaje adicional positivo y no explícito. El padre quería ahorrar a Andrés el sufrimiento que él tuvo, su bajo desempeño académico era parecido, sus habilidades sociales eran parecidas, su situación en general parecía repetir el patrón. El padre entonces buscaba proteger a su hijo y parecía decir que si ninguna de estas experiencias era satisfactoria y él como padre observaba a su hijo sufrir igual que cómo él sufrió, tenía que mostrarle a su hijo que no debería estar

haciendo eso sino otra cosa. Lo mejor sería que Andrés trabajara. La escuela no era para él, pero el trabajo si es una necesidad, por lo que Andrés debería de ir a trabajar. Según el padre eso lo haría sentir mucho mejor, ya que observaría que es bueno para hacer otras cosas y podrá así crecer. El papel de educador y guía del padre era muy claro, estaba preocupado por el buen desarrollo de su hijo. Su preocupación principal era poder ahorrarle sufrimiento al hijo, de tal manera que pudiera evitar seguir el patrón que él siguió.

En las sesiones con los padres parecía que en él terminaban con una sensación de desahogo parcial. El padre pudo expresar muchas de sus preocupaciones e ideas, y la madre pudo observar al padre expresar sus preocupaciones con un tercero. Durante estas intenté que mi rol fuera de escucha. Mi perspectiva, visión y opinión sobre algunos temas tendrían que esperar a momentos distintos ya que se notaba que el padre tenía que elaborar ciertas ideas en el espacio que teníamos juntos. Por así decirlo, tomaba el micrófono y explicaba, recitaba su cantar trágico y doloroso. Dentro de mí sabía que en algún momento se tendría que confrontar algunas ideas de tal manera que se pudiera contrastar sus deseos con otros, con otras visiones y posibilidades para su hijo. Sin embargo, durante las primeras sesiones busqué no emitir palabra que pudiera sonar a un juicio sobre lo que yo pensaba alrededor de algunas ideas como por ejemplo que Andrés trabajara. La idea parecía absurda en mi mente, sin embargo, lo importante no era mi pensamiento sino la capacidad para realizar dos cosas. Por un lado, era importante establecer una relación con el padre y la madre en donde ellos pudieran expresar todos sus pensamientos, esto permitiría hacerles ver que mi deseo era comprender su visión. Esto permitiría hacerme su aliado, es decir establecer una relación de alianza al igual que con Andrés. Por otra parte, mantener mis ideas al

margen permitiría establecer un espacio donde ellos pudieran proponer opciones de cambio en distintas áreas para tomar acciones específicas con Andrés. Es decir, lo importante era que ellos encontraran las opciones con las que se sintieran más cómodos de tal manera que fuera natural emprender acciones para apoyar a su hijo de manera distinta.

El mensaje general dado en las sesiones era *mi hijo no puede*, por las diversas razones mencionadas. Por mi parte, las primeras actividades con Andrés buscaron fortalecer sus habilidades sociales, cosa que logró desde el principio y progresivamente dominó con mayor soltura y seguridad. El mensaje inicial de los padres se contrastaba con mis propias observaciones y acciones proponiendo así un mensaje contrario *Andrés si puede*. Estos cambios iniciales en las habilidades sociales y las exploraciones que hacía Andrés ponían una línea base distinta sobre la cual hablar con los padres alrededor de la escuela, y sobre la inversión de las energías de Andrés en ésta. A continuación se describe el siguiente momento de trabajo con los padres en los que se consolida la idea de que Andrés podía realizar cada vez más actividades de la escuela, pero ésta no era suficientemente buena como para buscar involucrarlo en aquellas.

2. La escuela no sirve

En las sesiones que continuaron mostré a los padres cómo es que Andrés había logrado realizar muchas actividades que parecía no querer hacer o no poder. Las primeras actividades que realizamos en sesión Andrés y yo se dirigieron hacia la respuesta de dos preguntas principalmente. ¿Qué tarea dejaron? y ¿qué necesito para hacerla? Un objetivo era que Andrés pudiera pensar qué necesitaba para satisfacer un requerimiento de los maestros y así mejorar su desempeño. Lo que se esperaba como

consecuencia lógica a partir de su historial académico hasta ese momento era que no supiera que había de tarea, de tal manera que entonces necesitaría buscarla. Por supuesto, hubiera sido deseable que supiera, sin embargo, era una situación que no había sucedido durante muchos meses por lo que era difícil considerar que la tendría.

Para saber qué tarea se había dejado la manera más fácil era preguntar. Planteé como objetivo que Andrés pudiera preguntar a sus maestros o compañeros que había de tarea si es que Andrés no alcanzaba a escribirla por cuenta propia. Durante los primeros intentos a realizar esta meta Andrés no alcanzó a apuntar las tareas que se dejaban, por lo que tenía que encontrar la respuesta y preguntar a uno de sus compañeros. Había dos opciones, hablar por teléfono a alguno de sus compañeros o bien preguntar directamente a alguien. De antemano consideré a una de sus compañeras de grupo que estaba también en el programa pero en otro grupo de tutoría. Junto con los otros tutores y supervisores se acordó que sería una buena opción para preguntar la tarea y exponer a Andrés a una experiencia donde tuviera que utilizar sus habilidades sociales. La primera sesión que le propuse la actividad de ir a buscar a su compañera evadió la mirada y no respondió nada. Le dije que parecía que le costaba trabajo ir a ver a su compañera, pero que yo estaba seguro que podría lograr subir las escaleras, tocar la puerta y pedir permiso a la tutora para hablar con su alumna. Mi objetivo con estos dos comentarios era, por un lado, reconocer la dificultad que sentía, el probable temor y ansiedad, que aunque sin hablar de ellas eran reconocidas a través de su estado general. Por otra parte, mi comentario iba acompañado de un mensaje positivo sobre mi evaluación, mi propia certeza, de que podía lograr preguntar la tarea. Busqué que Andrés pudiera visualizar los pasos concretos que tenía que dar, el camino de ida y de regreso, buscando así minimizar los posibles momentos o áreas desconocidas que podían causarle temor. El

miedo surge ante lo desconocido por lo que me pareció buena idea exponerlo de esa manera. No respondió, bajó la mirada hacia sus pies, le di un momento para que tuviera posibilidad de asimilar la propuesta, la información sobre los pasos, su miedo y su posible análisis de la situación en general. Me quedé en silencio, esperando paciente y manteniendo de nuevo una actitud corporal relajada y cercana. Su mirada barría el espacio debajo de la mesa donde estábamos y por momentos se dirigía hacia la pared, como si su movimiento pendular del cuello se extendiera. No podía ver su cara de manera total, solo podía observar una parte de su frente, su nariz y la parte más saliente de su mentón. No podía ver las expresiones en su cara. Después de un minuto aproximadamente, le dije que tenía otra propuesta, que yo lo acompañaría y yo le preguntaría a su compañera para que pudiera observar cómo lo hacía yo y para que después el lo intentara, acompañé mi explicación con un comentario final –No te preocupes no va a pasar nada – Mi intención era poder mostrarle que todo se mantendría bajo un orden, una estabilidad. Me paré y le toqué el hombro para hacerle sentir que no estaba solo, que el contacto conmigo podía ser su apoyo, como si ante el miedo de una situación extraña yo me pusiera delante de él para protegerlo. Le dije de nuevo –vamos, anda, va a estar bien – Andrés se paró de su silla a una velocidad normal, aunque sus movimientos parecían un poco apresurados, agarró un cuaderno y un lápiz, le sonreí esperando que viera que me daba gusto que estuviera realizando lo anterior. Di varios pasos hacia delante dirigiéndome a la puerta y me paré un paso más delante de ésta. Andrés siguió. Mientras caminamos por el pasillo y subimos las escaleras le comenté que iba a estar bien, que no tenía de que preocuparse, sólo iríamos a preguntarle a su compañera cuál era la tarea y regresaríamos. Al llegar a la sala donde estaba el grupo de la compañera, con su tutora y los otros alumnos, toqué la puerta, le pedí a la tutora permiso para ambos y preguntar cuál era la tarea. La tutora afirmó, tal y como habíamos

acordado antes, la compañera de Andrés volteada hacia la puerta miró a Andrés y le explicó la tarea. Era resolver una serie de preguntas que venían en el libro de formación cívica y ética, proporcionó el número de páginas y le agradecí mientras Andrés apuntaba las indicaciones. Volteé a ver a Andrés para observar sus anotaciones y a él en conjunto. Sus anotaciones fueron “formación” y las páginas del libro. Pregunté a Andrés si necesitábamos algo más y respondió después de una pausa con un –mmmmmm... no – La respuesta era sencilla, concreta, pero alargó este periodo con su silencio y su duda al responder. Al responder no hizo contacto visual con su compañera, pero si volteó a observarme por un instante antes de responder. Le agradecí a ambas por su apoyo y volteé a ver a Andrés para observar su actuar después de que yo había dicho gracias. Se quedó en silencio, por lo que después de unos cuatro segundos le pedí que le diera las gracias a su compañera. Dio las gracias con un volumen bajo, parecía que casi le temblaba la voz mientras pronunciaba las palabras viendo hacia el piso y con la cabeza dirigiéndose hacia la derecha de donde estaba su compañera. Le agarré el hombro breve y levemente, le volteé a ver de cerca y le dije –bien ahora ya sabemos qué tarea hay, muy bien Andrés – De regreso a nuestra sala le dije que habíamos hecho bien y caminamos en silencio de regreso. Esta experiencia mostró una primera línea sobre la cual partir en el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas de Andrés. Tal y como se promueve el modelamiento de actividades académicas así busqué modelar actividades sociales. En cada sesión la necesidad de la tarea era expuesta y le pedí a Andrés que realizara el mismo procedimiento de ir a preguntar a su compañera. Las primeras tres veces lo acompañé, con cada una limité progresivamente mi participación de tal manera que él pudiera hablar, realizar las frases concretas que le harían alcanzar su meta. A la cuarta sesión Andrés llegó sin saber cuál era la tarea y le volví a preguntar “¿qué tienes que hacer para saber?”, Andrés se paró de su silla y emprendió el camino

solo hacia donde se encontraba su compañera, regresó después de unos minutos con la tarea. Le compartí la experiencia a los padres y los alcances progresivos de Andrés. Les expresé mi emoción y alegría al ver que podía lograr vencer su miedo y su obstáculo. Les sugerí que esto daba buenas señales ya que permitía observar que Andrés tenía la capacidad de desarrollar habilidades dadas algunas condiciones o circunstancias específicas. Al mismo tiempo que se daban estas sesiones, se hablaron los planteamientos acerca de la valoración neurológica, por lo que las sesiones incluían ambos temas. Una vez que se tuvo claridad sobre cómo proceder con la valoración mencionada hubo más espacios para poder hablar de observaciones mías en las sesiones que buscaban mostrar las imágenes que yo veía de Andrés.

Estas imágenes hacían referencia a las capacidades que yo veía en Andrés, a los logros que alcanzaba cuando estábamos en sesión y a las metas futuras que me parecía debían guiar el trabajo. Ante estas observaciones el padre escuchaba, al igual que la madre. Ponía atención y escuchaba mi relato sin preguntar mucho o interrumpir con comentarios, escuchó lo que yo tenía que decir de Andrés. Después de hablar sobre sus habilidades sociales, siempre busqué relacionar con las otras habilidades que requería para dar un desempeño adecuado en la escuela. Mi planteamiento se podía traducir como –Si Andrés puede realizar esto que le cuesta mucho trabajo, entonces podrá realizar actividades que ahora le cuestan mucho trabajo, lo que necesitamos es apoyarlo de manera similar para que realice tareas académicas más complejas – Es decir el desarrollo de sus habilidades sociales permitía mostrar que no había impedimentos para desarrollar otro tipo de habilidades. Al tocar estos temas el padre de Andrés hablaba de cómo era difícil promover que su hijo hiciera tareas o trabajos o que le fuera bien en los exámenes, era casi imposible. Es decir que ante una imagen de Andrés superando sus

dificultades el padre mostraba la otra cara de la moneda. Mi respuesta fue que le costaba mucho trabajo realizar tareas y actividades que tuvieran que ver con escribir, ya que la velocidad de escritura era muy alta en la escuela. A lo largo de las sesiones con los padres fuimos agregando y explorando opciones para poder sortear este problema y otros de tal manera que se fueran atendiendo las diferentes áreas que abonaban en su desempeño académico.

En el caso de la escritura intentaríamos que Andrés pidiera ayuda posteriormente a sus maestros o compañeros y escribir apuntes en momentos posteriores a las clases, esto haría que los maestros observaran el esfuerzo de Andrés. Esta técnica de reescritura de resúmenes y/o apuntes ha sido muy útil para algunos grupos de alumnos con problemas de aprendizaje (Macotela, 2010). Asociado a esto expliqué también que la tutora de Andrés en la escuela, la maestra de inglés, había proporcionado el número de teléfono del jefe y subjefe de grupo, de tal manera que Andrés pudiera contactarlos después de clases. La tutora había hablado con ellos y les había pedido que colaboraran con Andrés si les pedía ayuda.

Aquí se muestra tangiblemente cómo una habilidad como la escritura se entrelaza con las habilidades sociales confirmando la complejidad de los problemas de aprendizaje en la adolescencia como una red de cuidado de áreas interdependientes. Lo que se logró es que tanto en el PAES, como en la escuela y en casa tendríamos opciones a darle a Andrés para desarrollar sus habilidades sociales asociadas con su desempeño académico. Por ejemplo, cuando se abordaba el tema de la tarea, siempre intenté dirigir la atención hacia cómo promover el desarrollo de sus habilidades y su motivación para encontrar una razón para apuntarla.

Su padre durante los primeros dieciseis meses de trabajo, es decir de octubre de 2010 a enero de 2012, mantuvo un discurso que fluctuaba en una línea muy cercana a la dificultad de motivar a Andrés para realizar tareas. Explicó que había querido motivarlo muchas veces ofreciéndole premios para que se esforzara pero no habían resultado bien. Dos meses después de llegar al programa el padre le había prometido que si para antes de las vacaciones de semana santa había pasado sus exámenes bimestrales entonces le compraría una consola de videojuegos. Este tipo de promesas normalmente no tenían los frutos que el padre esperaba. El final del periodo llegó y Andrés no había pasado todas las materias. Quedaba entonces abierta la pregunta, ¿por qué Andrés no quiere hacer la tarea? Un comentario muy específico del padre sobre la materia de español revelaba los primeros indicios de esta respuesta. El padre dijo: *¿a quién le importa si son adjetivos o adverbios?, ¿quién utiliza eso en la vida real?*. Esta frase demostraba el valor que veía el padre de Andrés en algunas actividades de la escuela. Las habilidades ahí aprendidas parecían ser superfluas, consistentemente, por qué debería pedirle a su hijo que las aprendiera. Esta idea embonaba perfectamente con la incapacidad de Andrés de encontrar un motivo por el cuál esforzarse para apuntar la tarea, por ejemplo, de español. La transmisión de este tipo de valores había resultado en que Andrés realmente no encontrara ningún motivo para involucrarse en casi ninguna de las materias. Después de unos años con este tipo de problemas el padre había construido una alternativa que se ajustaba perfectamente para dar solución a estos problemas, como se mencionó antes lo importante para Andrés era conseguir un trabajo. Es decir la idea presentada se podía traducir como –si la escuela no sirve, para qué seguir invirtiendo tiempo en estos esfuerzos – Esta interpretación concordaba con observaciones que había compartido la tutora escolar acerca de la actitud del padre cuando había asistido a citas con ella para hablar de Andrés. La tutora explicó que cuando se preguntó sobre Andrés,

el padre parecía no querer hablar de él, como si quisiera desviar la atención del tema. Incluso hubo ocasiones donde habló de su hijo menor, el cual estaba en la primaria y no tenía relación directa con Andrés y su desempeño escolar. El padre estaba experimentando un conflicto interno que no le permitía encontrar caminos certeros sobre los cuales dirigir sus energías cognitivas y afectivas para poder describir por qué era importante la escuela, por qué Andrés debería de ir, por qué la escuela le serviría a Andrés a crecer y desarrollarse, etc.

Para atender las llamadas del padre sobre cómo motivar a Andrés dirigí las conversaciones para integrar fundamentalmente dos elementos señalados por el padre, los premios y los valores de la escuela. Por un lado, expliqué a los padres que era importante delimitar las reglas para la otorgación de premios u objetos que motivaran a Andrés. La esperanza de que Andrés pasara todas sus materias era una meta deseable, pero inalcanzable en sentido estricto durante los primeros meses de trabajo. Andrés había llegado al PAES con varias materias reprobadas, situación que no había cambiado. Las calificaciones del tercer bimestre de Andrés, fueron:

Español 5	Inglés 6
Matemáticas 5	Educación Física 6
Geografía 6	Taller de Electricidad 7
Biología 5	Música 7
Asignatura Estatal 5	

Explicué a los padres que para Andrés sería muy difícil conseguir pasar todas sus materias ya que para nivelar sus calificaciones tenía que desarrollar aprendizajes sobre muchas habilidades y conocimientos. El tiempo que había pasado sin poder seguir los flujos de información en clase, así como la baja velocidad de su caligrafía no le permitiría realizar todas las actividades necesarias para pasar todas las materias. El

padre no había considerado el detalle descrito, para él su hijo solamente tenía que convencerse de hacer las cosas bien y lograrlo. Asimismo incluí la idea de que se sentiría mal si no lograba conseguir su meta ya que invertiría energía que no produciría los efectos deseados. Por lo tanto, sugerí que se ajustara el premio de tal manera que Andrés pudiera realizar esfuerzos que le permitieran lograr su meta. Para poder transmitir esta idea comencé diciendo que me encantaría poder ver que Andrés llegaba a ser un alumno que podía lograr un promedio de nueve, pero que por más que yo quisiera eso, Andrés necesitaba enfocarse a metas más cercanas. Estuvieron de acuerdo con la idea y acordaron reflexionar alrededor del premio a otorgar en función de plantearse metas próximas, específicas y con un nivel de desafío alcanzable.

Por otra parte, quedaba claro que los valores de la escuela que Andrés percibía no eran suficientes para que el deseara ir a la escuela y esforzarse. Por ejemplo, cuando se hablaba de la poca utilidad de saber la diferencia entre un adverbio y un adjetivo, Andrés percibía y adquiría la idea que esa materia no era importante, y por lo tanto no había razón para realizar un esfuerzo por desempeñarse. La idea detrás parecía ser –por qué esforzarme si tu no crees que sea importante – les expresé esta idea y expliqué que entendía como algunas materias parecían no tener sentido, o un sentido práctico, y que yo entendía que para el padre era muy importante poder abonar a que su hijo aprendiera para que llevara una vida adulta saludable y productiva. Expliqué que me parecía importante hacerle ver a Andrés que la escuela le ayudaría a lograr esto y a su vez produciría una idea diferente en él. Las experiencias de los padres de Andrés la comparten millones de padres de México y el mundo (Flores, 2010), los alumnos en general pierden progresivamente motivación intrínseca por las tareas presentadas y parece en muchas ocasiones enfocar sus esfuerzos en tareas académicas a través de

fuentes de motivación extrínseca como los premios que consideraba el padre.

En las sesiones subsiguientes con los padres retomamos la reflexión sobre los premios y la necesidad de ser reconsiderados para ajustarse al esfuerzo que implicaba en Andrés. Un premio tan grande como una consola de videojuegos no era un buen incentivo ya que Andrés no lograría pasar todas sus materias del bimestre. Esto les quedó claro a los padres y procedimos al ajuste de los premios en términos de tareas más aterrizadas a las posibilidades. Los padres sugirieron que podían comenzar con algunas materias, como las que le gustaban más. Les comenté que Andrés me había dicho que las materias de Geografía y Biología le gustaban, continué diciendo que su maestra de inglés había dicho que tenía una habilidad superior en el idioma con respecto a muchos de sus compañeros pero no sabía por qué no se esforzaba por entregar las tareas, por lo que también sugerí que el premio estuviera en función de lograr un mejor puntaje en ésta. Durante el primer año de trabajo los padres reflexionaron alrededor de esto y pudieron lograr ajustar los premios de manera adecuada. Un año después de las primeras conversaciones sobre el premio de la consola de videojuegos, en Marzo de 2012, el padre quería incentivar a Andrés a través de una sesión de Gotcha. Lo cual me pareció adecuado ya que requería a Andrés pasar seis de las ocho materias. El costo monetario de la actividad para la familia era adecuado con el esfuerzo de Andrés, no era ni muy alto ni muy bajo el precio de una sesión; por otra parte la experiencia de ir al Gotcha me parecía muy acertada ya que Andrés disfrutaba de las películas de terror, acción, guerra, etc., la sensación de ir al Gotcha le remitiría a estos gustos y observaría como su padre le daba algo que él si deseaba. Y finalmente, me parecía una gran oportunidad de desarrollo lúdico por la dinámica de convivencia que involucraba el juego en equipo, la planeación y las estrategias en función de las modalidades del reto y

la asignación de roles. La relación entre ambos integraría esta experiencia de tal manera que el padre se mostraba interesado en su hijo, con afectos positivos y con una clara idea de la implicación de la motivación extrínseca en la vida de Andrés. Es así como la sesión de Gotcha no sólo tenía un beneficio sobre la motivación intrínseca, sino que permitiría fortalecer los lazos afectivos entre ambos.

El logro del padre un año y tres meses después de estar acompañando a su hijo en la dinámica del PAES había producido cambios no sólo en el tipo de premios a utilizar. El valor de la escuela para él también había cambiado y le permitía mantener un esfuerzo muchos meses después en varias áreas de la vida. Al inicio del trabajo con ellos era muy claro que el valor de la escuela no era positivo. Los comentarios del padre acerca de la poca utilidad del conocimiento de español, matemáticas, formación cívica y las otras materias eran frecuentes. Sin duda alguna, fomentar el interés en estas materias es un reto para todo el mundo, padres, maestros y otros involucrados en el proceso educativo consideran que es difícil y requiere tiempo poder planear recursos y experiencias que permitan a los alumnos permanecer interesados (Pintrich & Schunk, 2002).

Más importante aun en el caso de Andrés y sus padres era que estos habían comenzado a reflexionar acerca del valor de la educación desde el principio del proceso de trabajo. Los comentarios iniciales mostraban como existía poca relación entre lo que significaban las matemáticas para su vida cotidiana, la materia de español parecía estar plagada de exquisiteces que a nadie interesaban o servían, la formación cívica y ética otro tanto, reforzado con la idea mediatizada de que nuestro país parece sufrir una pérdida de valores y apego por la ética, y así con la mayoría de las materias. Las materias que si se valoraban en casa era el taller de electricidad y la clase de música.

Ambas materias que permitían la expresión artística o creativa en cierta medida. Los padres de Andrés vivían de producir objetos hermosos, estéticos y compartían un interés por todas aquellas expresiones. Su padre al principio de nuestra relación de trabajo mencionó que le interesaba que Andrés tomara una clase de guitarra; ésta no era idea de Andrés, y no se veía motivado por intentarlo. Por otra parte, el taller de electricidad le parecía al padre el único lugar donde Andrés se sentía bien y donde él se podía relacionar. El gusto infantil y continuado de su hijo por los “fierritos”, el mecano, los objetos con partes móviles, etc., era un punto en común con Andrés ya que permitía expresar y construir objetos de la nada, como si fuera magia. Fuera de estos, la escuela parecía una necesidad, un deber que tenían que cumplir los padres. Parecía una orden incuestionable hasta cierto punto, y justo cuando llegaron al PAES el padre parecía estar llegando al límite de este orden de tal manera que podía pensar en romper con la escuela y entrenar a su hijo para el trabajo. La escuela carecía de sentido, la escuela no servía.

El padre compartía de manera natural su propia experiencia con la escuela en la adolescencia y posteriormente. Desde el principio comentó que él se sentía orgulloso de que a pesar de no tener una educación había logrado muchas cosas. Tenía un trabajo que le permitía obtener beneficios para su familia, tenían una casa en una zona agradable, un coche, objetos de lujo como videojuegos y computadoras, comían bien e iban de vacaciones por lo menos una vez al año. El padre se sentía orgulloso de sí mismo, y de las decisiones que había tomado que lo habían llevado hasta ahí. Como se mencionó anteriormente se puede inferir que al ver a su hijo tener dificultades con la escuela pensó en que también él podría seguir el mismo camino. Reflexionando conmigo el padre pudo observar cómo su camino a pesar de haber dado resultados favorables, éste no había sido el más sencillo y mucho menos libre de obstáculos difíciles. En varias

ocasiones se abrieron las preguntas ¿qué beneficio trae consigo estudiar en una escuela, seguir la preparatoria o la universidad?, ¿por qué es bueno estudiar?, ¿qué significa ir a la escuela? Las respuestas eran ricas, profundas en cuanto a la repercusión que tenían en diversas áreas de la vida, y se exploraron con detenimiento cada una de éstas.

El padre comenzó a abrazar la idea de que la educación servía para mostrar cómo las personas atraviesan dificultades y que eso les hacía sentir bien; esto se parecía a su propia experiencia fuera de la escuela, pero se asoció con una idea adicional sobre el beneficio laboral y económico que traería continuar estudiando. Su trabajo como diseñador web y de animación en 3D, le impulsaba a buscar distintas ofertas de trabajo, con mayor responsabilidad y mayor remuneración. Los requisitos que se mostraban normalmente incluían una carrera en diseño o afines. El padre después de los primeros siete meses comenzó a pensar seriamente en realizar una carrera profesional. Este proceso de desarrollo en su persona, le permitió observar cómo Andrés podía obviar algunas de las dificultades que él había tenido. Finalmente, aunque no menos importante, el padre pudo observar cómo Andrés se servía de las experiencias de estar con otros alumnos con características similares a él. El padre compartía con la misma naturalidad su deserción en la escuela, su falta de tacto social. Mencionaba que cuando tenía la edad de Andrés él era muy parecido, casi no tenía amigos, era callado y retraído. Creció así y comentaba que ni siquiera él había podido acercarse a la mamá de Andrés para cortejarla. Esto le producía una satisfacción particular en donde su pareja era la que había buscado el encuentro y lo había escogido a él. Su persona se sentía valorada a pesar de que él no tuviera habilidades sociales como para acercarse.

Normalmente estos actos de compartir información surgían como respuesta a una inquisición mía sobre cómo había crecido Andrés o cómo era con otras personas fuera de la escuela. Mis preguntas iban encaminadas a saber por qué Andrés tenía una resistencia a comunicarse y a buscar contacto con otros. Las respuestas del padre normalmente mostraban cómo Andrés seguía su ejemplo. Mi objetivo durante la revisión de esta información con los padres era poder mostrar cómo Andrés sufría ansiedad, temores y frustraciones ya que no sabía manejar el trato con otras personas. Evité en todo momento hacer referencia a la historia de vida del padre, a sus decisiones y deseos con respecto a esta distancia que guardaba con los otros. En esta área en particular el padre sólo compartía su experiencia a petición mía, y no existía una llamada hacía mi para trabajar este aspecto. Es decir al padre no le molestaba estar aislado y con poco contactos a lo largo de su vida, el día de hoy se sentía satisfecho con quien era y los amigos que poseía. El foco siempre estuvo en Andrés en torno a este tema. La escuela y las sesiones del PAES eran lugares donde yo podía ver sus reacciones ante situaciones que le requerían convivir. La capacidad para pedir la tarea y para pedir aclaraciones sobre lo revisado en clase eran habilidades cognitivas que estaban asociadas a las sociales. La búsqueda de Andrés por adaptarse al ambiente escolar y dejar de ser señalado por sus compañeros y los maestros era un tema que le interesaba al padre y a la madre tratar. El padre comenzó a reconocer la necesidad de Andrés de aprender a lidiar con estos aspectos. La escuela entonces se convertía progresivamente en un lugar donde también se exploraban aspectos personales, de la identidad y pertenencia de Andrés a círculos de pares. Luego entonces la escuela era importante para formar aspectos que no sólo tenían que ver con saber más acerca de las materias, sino sobre las otras personas y sobre sí mismo.

3. Mi hijo puede con la escuela aunque esta no me encante

Once meses después de haber comenzado el periodo de trabajo con Andrés y su familia se concluyó la valoración neurológica. Era diciembre de 2011, y Andrés había pasado de ser un misterio para sus padres y los maestros a un adolescente en desarrollo con potencial para lograr las metas que se propusiera. Los padres habían podido elaborar una serie de ideas a partir de información concreta y crear una imagen de Andrés como un adolescente que no tenía ningún impedimento neurológico, físico o mental que le frenara realizar cualquier actividad. Sus habilidades sociales se habían ampliado considerablemente, podía pedir la tarea, pedir explicaciones extra, podía defenderse de los otros y divertirse con sus compañeros. Había demostrado a sus maestros que tenía capacidades similares a las de sus pares ya que podía interactuar con ellos para desempeñarse como le requerían. Los padres observaron cómo se descartaban posibles problemas e identificaron el efecto que tenían en su hijo algunas de sus creencias y mensajes comunicados. Comprendieron que su hijo necesitaba saber de boca de ellos ciertas ideas para que entonces él pudiera identificarse con ellas y crecer.

Los padres jugaron un papel fundamental ya que pudieron modificar varios de sus comportamientos frente a Andrés para volverse agentes de cambio. Los padres se habían vuelto interpretadores de una realidad distinta a la que Andrés estaba acostumbrado, es decir los padres al comprender que Andrés no tenía ningún problema fisiológico, o mental, reforzaron y transmitieron esa idea a su hijo. Su hijo entonces tenía una idea de sí mismo como una persona con todas las capacidades, como todos los otros chicos. Muestra de esto se dio cuando se le propuso a los padres y a Andrés realizar una valoración neuropsicológica en la Facultad de Psicología de la UNAM. Los padres aceptaron realizar esta nueva valoración para observar algunos detalles sobre

habilidades cognitivas más finas en Andrés. Sin embargo, Andrés ya no quería asistir, estaba harto de las valoraciones, los médicos y los protocolos. Él comprendía que se habían descartado una serie de diagnósticos y que no tenía ningún impedimento, entonces quedaba la pregunta ¿por qué seguir con otra valoración distinta? Andrés expresó esto a sus padres y posteriormente lo expresó conmigo. Ya no quería más evaluaciones por que ya tenía la información que él necesitaba. En términos del yo, Andrés poseía ahora una imagen que había que proteger y asistir a una valoración nueva no significaba ningún beneficio y probablemente implicaba poner en riesgo esta nueva imagen.

El comportamiento de negociación desplegado por Andrés y sostenido en el ambiente familiar por los padres también era indicación que la familia había promovido varios cambios. Por una parte, estaban más involucrados de maneras significativas, el clima socio-emocional era de comprensión y escucha, se podía negociar hasta una valoración que en otro momento habría sido fundamental. Los padres habían modificado sus prácticas de tal manera que Andrés podía expresar su opinión y que esta fuera respetada (Jacobs y Eccles, 2000).

De la misma suerte, se puede ver que los padres habían producido cambios en la cantidad y calidad de actividades valoradas en las que participaban y fomentaban. Para este momento Andrés había permanecido ya en clases de natación junto con su hermano por tres meses. Los padres estaban dando este tipo de espacios y podían observar cómo Andrés se sentía mejor. La constancia que se mostraba en esta actividad no sólo demostraba sus capacidades físicas, sino su voluntad y el valor que comenzaban a tener algunas actividades. Es decir para él era importante hacer ejercicio y seguir en las clases

de natación. Esto contrastaba con las calificaciones en Educación Física las cuales promediaban en seis hasta este periodo. La actividad física se volvía parte importante de la vida de Andrés y su familia. Cabe recordar que la madre al inicio del proceso pensaba que Andrés se movía con dificultades. Los padres se comenzaban a sentir orgullosos y a expresarlo con su hijo y con otros. Durante las vacaciones de diciembre del 2011 la familia fue a visitar a parientes que tenían en una ciudad del Bajío. La madre regresó contenta del viaje, orgullosa, me mostró un video en donde Andrés estaba andando en una bicicleta. La madre dijo que eran años que Andrés no agarraba una bicicleta y que en ese momento le sorprendió verlo subido por iniciativa propia y dar vueltas en ella. La sorpresa marcaba una distancia de la imagen que ellos tenían de él como un adolescente poco ágil. La comunicación de la percepción de habilidad jugaba un papel más importante ahora. Esto necesariamente tendría efectos en el yo de Andrés.

Durante este periodo se dio la propuesta de ir al Gotcha, como incentivo para subir el promedio de varias de sus materias para la evaluación del tercer bimestre del ciclo 2011 – 2012, el cual estaba por terminar. Andrés logró pasar seis de las ocho materias, reprobando así sólo dos materias matemáticas y formación cívica y ética. El padre propuso ir al Gotcha y así se hizo. La idea era una muestra de cómo iba cambiando el comportamiento de Andrés y la relación entre él y sus padres. Demostraba una cercanía y calidez muy distinta a la del año anterior. La convivencia entre los miembros estaba cambiando, permitiendo explorar juntos otro tipo de actividades de convivencia. En específico la dinámica de convivencia del Gotcha me parecía una excelente forma de motivar al padre y a él a interactuar. El Gotcha se juega con pistolas de balas de pintura en un campo que contiene construcciones rudimentarias de madera, cuerdas, paja y otros objetos que utilizan los participantes como escudos. Dependiendo

del establecimiento existen varias modalidades de juego como por ejemplo, encontrar tesoros, recuperar banderas, alejar a un grupo de un territorio determinado, o bien el clásico todos–contra–todos. El padre y Andrés podrían formar equipo y jugar en conjunto para conseguir metas. La sesión de Gotcha se planeó y fui invitado por el padre a ésta. Acepté la invitación y nos reunimos un domingo cerca de un campo de Gotcha por la salida al Ajusco. Como tutor de Andrés y en el rol de apoyo de los padres mi papel en un día de diversión y convivio cambiaría aunque sea por ese día. Me interesaba pasar un día de diversión con ellos y al mismo tiempo realizar algunas observaciones sin que esto significara que estaba en rol de tutor/psicólogo. Después de pasar el día puedo decir que logré mi cometido. Fue un día de diversión y durante el mismo pude realizar varias observaciones relevantes. Pude observar a Andrés jugar y divertirse, su modo de llevarse era silencioso como en las sesiones, pero se notaba contento e interesado. El padre había invitado a dos de sus mejores amigos y a los hijos de estos. Andrés no se llevaba particularmente bien con ninguno de ellos, pero disfrutó compartir la sesión de juego. En una de las “misiones” se jugó a recuperar la bandera, el padre y Andrés junto conmigo y uno de los hijos de los amigos jugamos en equipo. Andrés capturó la bandera y ganamos esa partida. Al terminar la partida, los equipos regresan a la base para ponerse de acuerdo en la siguiente misión. Durante ese momento el padre preguntó quién había encontrado la bandera. El hijo del amigo dijo que había sido Andrés. El padre respondió –Míralo, quién lo viera –. La respuesta del padre era de reconocimiento, mezclado con una dosis de sorpresa. La frase “quien lo viera”, hacía notar que era inusual que Andrés obtuviera esos logros. El tono de voz del padre contenía también algo de alegría. Su sonrisa mostraba un rastro pequeño de orgullo, como si lo intentara esconder. Andrés no cambió su expresión mucho. Parecía satisfecho pero no conmovido, no supe interpretar su expresión como si hubiera sucedido algo

extraordinario o importante. Parecía que era un evento como cualquier otro. Probablemente esto no era así. Probablemente había significado más que una simple conquista en un juego pero los modos de expresar algunas emociones con su padre mantenían ese tono influyente. Es probable que tal como al padre le sorprendía el logro de Andrés, a Andrés le sorprendían las palabras del padre. Podría ser entonces que Andrés sólo estuviera regresando la misma expresión – quien lo viera –a su padre, como si dijera *quien te viera expresándote así sobre mí*. La palabra –míralo – indica una orden, es un imperativo para observar. Les dice a todos los que están cerca, veanlo, vean a mi hijo. Se nota el orgullo en su expresión.

En la sesión siguiente en el PAES comenté con Andrés que me la había pasado muy bien y que había sido muy entretenido. Le pregunté si él la había pasado bien y dijo que sí. No extendió su respuesta. El modo de expresar sus emociones agradables no parecía incluirme a mí. Me preguntaba si incluiría a los otros. En las primeras sesiones que tuvimos durante nuestro periodo pude observar algunas demostraciones de emoción y curiosidad intensa que tenía Andrés. Habíamos empezado una actividad de escritura alrededor de películas que nos gustaban, durante la plática se emocionó mucho al contarme sobre un par de películas de terror las cuales le habían impresionado mucho. Sus ojos se abrieron ampliamente, su voz era acelerada y alegre, se atropellaban sus pensamientos y palabras para describirme algunas escenas que le habían parecido impresionantes. Esas expresiones no estaban presentes, ni cerca de estarlo en la interacción entre padre e hijo durante estos comentarios del Gotcha. Sin embargo, no me pareció relevante en sentido estricto para mi relación con él. Me parecía más importante reflexionar sobre cómo Andrés había escuchado a su padre reconocer su éxito y cómo probablemente Andrés estaba también sorprendido de la nueva actividad,

de la expresión del padre y de lo que implicaba para él estar en esa situación.

Probablemente la falta de emoción demostraba su falta de noción sobre lo que tenía que hacer.

En estos dos ejemplos se puede observar como el padre posee un discurso distinto a los meses anteriores, en el que su percepción generó cambios en el ciclo de creencias de ellos mismos y de su hijo. El involucramiento de los padres de manera significativa mostraba también cambios en lo que comentaban conmigo en las últimas sesiones que tuvimos. Los cambios descritos habían mostrado a los padres cómo en actividades concretas podían apoyar a Andrés, y quedaban las interrogantes sobre cómo apoyarlo en actividades meramente académicas que no poseían un interés personal (Pintrich y Schunk, 2002, Jacobs y Eccles, 2000) Durante una sesión con los padres en el mes de marzo de 2012, Andrés se quedó en casa ya que se sentía enfermo. Los padres y yo hablábamos sobre cómo teníamos que ayudar a Andrés a comprender que las tareas de la escuela aun cuando fueran poco interesantes tenían que ser realizadas para poder obtener beneficios mayores. Andrés apareció por el corredor del departamento dirigiéndose al baño, mientras daba el par de pasos hacia la puerta de éste escuchó que platicábamos sobre él. Volteé a ver a los padres para que con mi contacto visual pudieran entender que Andrés había salido de su cuarto. El papá de Andrés me preguntó si había salido, respondí que sí con la cabeza. Me dijo que le gustaría que Andrés saliera del baño y platicara con nosotros. El padre escuchó la puerta del baño abrirse y le pidió a Andrés que fuera a donde estábamos. Andrés se sentó en la mesa del comedor, con pocos ánimos, hombros caídos, pies en la barra transversal de la silla, codos apoyados en sus rodillas posición que le permitía postrar su cabeza en sus manos. A pesar de que no se veía con mucho ánimo el padre explicó que estábamos hablando de cómo su

desempeño en la escuela podía mejorar. La frase que dijo fue –Sabemos que tú puedes dar más en la escuela, y es importante que hagas un esfuerzo – La pronunciación de las palabras del padre me hicieron sentir una alegría inmensa. Aun cuando la situación era difícil y delicada para Andrés, el mensaje emitido estaba cayendo en una interpretación positiva y distinta a las vividas un año atrás. Las palabras de la madre de la tercera sesión que tuvimos reaparecieron en mi mente –el padre y Andrés se enojan– refiriéndose a su desempeño en la escuela. En este momento este tipo de situación estaba muy lejos. El padre reconocía las habilidades del hijo y le pedía que hiciera un esfuerzo ya que la escuela era importante. Mi expresión mostraba gusto, sonreí viendo a los padres y voltee a ver a Andrés. Escuchaba atentamente, no evadía la mirada, no volteó a ver al piso como solía hacer al principio. Aun cuando no expresó con palabras su postura corporal y el contacto visual eran suficientes para establecer un diálogo en el que se transmitían ideas sin palabras. Su postura mostraba que estaba atento, que los escuchaba, que sabía que tenían que comunicar algo importante y que él pondría atención. La disposición de Andrés dejaba ver su confianza en sus padres, estaba dispuesto, tenía la certeza de que lo que dijeran sería un comentario positivo y que estaría lejos del dolor. Habían podido crear un campo de comunicación, en donde se podía explorar ideas sin violentarse. El padre continuó diciendo que sabía que podía esforzarse más, dijo que la escuela era importante, que era importante que pasara sus materias, es como una especie de medicina que no sabe bien a veces pero que es necesaria para poder estar mejor. La mamá contribuyó diciendo que era como comer algo que era nutritivo pero que no gustaba mucho. Abrió la pregunta a Andrés – ¿qué no te gusta comer? – Respondió Andrés con un volumen y tono naturales –Consumí de pollo – Estas características de su voz mostraban cómo estaba dispuesto y seguro de lo que venía después. La mamá continuó y dijo, es así, algunas tareas y materias son así

como el consomé, te las tienes que comer porque son buenas para ti aunque no te gusten. A veces le tenemos que echar limón y comerlas rápido para que no sepan tan mal. El papá retomó y dijo no todas las actividades nos van a gustar, no es como cuando dibujas. Andrés seguía con buena disposición reflejada en su cuerpo. El papá le pidió que trajera los dibujos que había estado haciendo para que me los enseñara. Andrés se paró dispuesto, con buena velocidad y ánimos. Regresó con su cuaderno y lo abrió para enseñarme. Estaba repleto de dibujos impresionantes, con una serie de rasgos finos y de trazos certeros. Había figuras de protohumanos, animales y otros seres fantásticos. La gráfica tenía una marcada carga de animación japonesa y hermosa. Eran dibujos finos y expresivos. Algunos seres tenían expresiones muy claras de goce, alegría o enojo. Le dije emocionado que me parecían increíbles volteándolo a ver y luego a su padre y madre. Estaba presenciando un gran momento. Admiré varios de los dibujos sin descuidar mis ojos y mi postura de la familia. Le devolví a Andrés su cuaderno. Con una pluma que tenía cerca retocó algunos detalles de algunos dibujos mientras su padre continuaba con su reflexión. Dijo que sus dibujos eran muy buenos, y que los disfrutaba hacer, pero que no todas las cosas eran así. Le gustaría que todas fueran así de interesantes o emocionantes pero que no lo eran. Incluyó a la mamá de nuevo, es como dice tu mamá, hay cosas que hay que hacer para tener un beneficio.

En esta sesión quedaba claro que el padre quería reconocer la habilidad de su hijo, un interés muy personal del hijo, reconocer sus gustos, sus satisfacciones en la vida. Quería motivarlo para que pudiera observar cómo su interés por algunas actividades no sería como esa, pero que si se esforzaba podría conseguir beneficios. Esto mostraba una conciencia del padre alrededor de cómo él tenía que introducir ideas específicas sobre el valor de la escuela. Estas ideas estaban sustentadas en saber que su

hijo podía realizar cualquier cosa que se propusiera, de tal manera que se partía de un aspecto positivo que era su habilidad.

La escuela no era un lugar muy interesante o divertido en algunas ocasiones, pero era necesario y Andrés podía sobrepasar cualquier obstáculo que ahí se presentara.

Los padres de Andrés habían desarrollado en este proceso de acompañamiento una serie de ideas que les permitió ver a su hijo a través de otros ojos. La capacidad para analizar información y contrastar contra evidencias específicas les había permitido construir una serie de certezas que promovían el desarrollo y aprendizaje de su hijo. La comunicación de valores por parte de los padres produjo la posterior introyección de estos en Andrés. Lo cual a su vez produjo que Andrés se esforzara progresivamente con más empeño en sus actividades escolares.

CAPÍTULO IV - Apoyo en Tutorías

La identificación de emociones propias del tutor, así como de las actitudes y creencias implicadas en éstas, fueron también importantes para poder distinguir entre las propias y las de la otra persona. De esta manera el objetivo implícito y constante, desde esa primera sesión, recuperar elementos que representan la realidad de la persona y evitar así la proyección innecesaria de valores y actitudes de mí como tutor, y de otras personas como personal de servicio, psicólogo, doctor, psiquiatra, etc.

El apoyo en las sesiones de tutoría se ha ido mostrando y ejemplificando a lo largo del texto de tal manera que se pudieran relacionar experiencias de las tutorías con eventos importantes en otras áreas. En este apartado se presentan los apoyos específicos en las tutorías comenzando con las primeras cinco sesiones, un panorama general sobre la autorregulación desplegada por Andrés y cómo se fue favoreciendo, para terminar con un apartado dedicado a la lectura y escritura.

Durante las primeras sesiones, como ya se ha dicho, establecíamos una base ambiental segura, intentando controlar la ansiedad que pudiera surgir de estar en actividades escolares o relacionadas. Se fue sondeando qué actividades podía realizar Andrés con facilidad, cuáles actividades le costaban trabajo y cuáles simplemente no intentaba. De esta manera podíamos establecer tres niveles de autoeficacia, en donde se proporcionaran apoyos específicos y se retiraran adecuadamente para que Andrés obtuviera mejores resultados para sí mismo y para la escuela de manera autónoma y autorregulada.

Por otra parte, busqué proporcionar estrategias a Andrés para ir observando su propio desempeño y su conciencia sobre lo que el requería hacer para demostrar un buen desempeño. Era necesario saber qué tanto Andrés tenía claros los esfuerzos específicos que le harían llegar a la zona segura de las calificaciones y evitar la reprobación de los bimestres. Si Andrés tenía claro esto, entonces podríamos enfocar su motivación hacia actividades que tuvieran un valor extrínseco pero funcional, para alcanzar otra meta que si era deseable, como no reprobando. Todas estas actividades y objetivos se plantearon como los escenarios ideales de en los que Andrés desarrollara su autorregulación. La autorregulación se refiere a los pensamientos generados por la persona, las emociones y comportamientos orientados a lograr una meta (Zimmerman, 2008) Este es uno de los ejes rectores del modelo de atención del PAES. Se ha observado que estos escenarios ideales permiten a los alumnos con los apoyos adecuados lograr niveles de autorregulación superiores que permiten progresivamente la introducción de actividades cada vez más complejas que se traducen en un nivel de desempeño escolar mayor.

Bajo este esquema cada sesión los alumnos seleccionen sus metas a cumplir. Cuando éstos recién llegan al programa normalmente buscan fijarse metas sencillas que les permitan mostrar los aspectos positivos de su trabajo. Escogen tareas como realizar portadas o ilustraciones que acompañan los apuntes en los cuadernos, y posteriormente y con ayuda del tutor se van seleccionando tareas más complejas. Esto permite mostrar aspectos positivos de su yo, de tal manera que se refuerza parte de su identidad, procurando mantenerla y protegerla, y sobre de la cual comienza la relación con el tutor.

La labor del tutor es permitir al alumno un grado de libertad en la selección de la tarea de tal manera que él mismo pueda alcanzar una meta que le implique un reto. En la selección y elaboración de las tareas o metas, el tutor ayuda a que los alumnos coordinen tiempos, materiales y estrategias que les ayudarán a completar sus actividades.

A través de este proceder, se presentan expectativas de los alumnos para obtener resultados concretos y para percibirse autoeficaces. Bandura (en Jiménez, 2008) sugiere que las expectativas de resultados son las creencias que se construyen sobre como realizar ciertos pasos lograrán alcanzar una meta; por ejemplo creer que la práctica lleva a la perfección. Por otra parte, está un conjunto distinto de creencias que tiene la persona en las que se consideran con la posibilidad para volverse mejor en las actividades contempladas. Es decir, ya sé que la práctica lleva a la perfección, y yo creo que yo puedo mejorar cada vez más hasta realizar X perfectamente. A estas últimas creencias se les conoce como expectativas de eficiencia y la investigación muestra tener un nivel de predicción alto con respecto al desempeño. Es decir, mientras una persona se cree eficiente su desempeño será eficiente, si una persona no se siente eficiente entonces no se alcanzará el máximo nivel de desempeño posible por esa persona. En el caso de Andrés una de las mayores preocupaciones era que se sintiera poco eficiente en tareas que incluyeran escribir. Su caligrafía era poco clara y el esfuerzo por seguir los apuntes o la escritura de instrucciones para trabajos escolares o tareas era insuficiente para ir a la velocidad que normalmente se llevaban en todas las clases. Para compensar lo anterior se buscó desarrollar estrategias que le permitieran sortear la limitante de la velocidad a través de apoyos con sus compañeros. Como se ha mencionado, para Andrés resultaba doblemente importante desarrollar sus habilidades sociales.

En conjunto la promoción del desarrollo de los aspectos mencionados promovería que la imagen ante los maestros y la autoimagen de Andrés fuera distinta. A través de esfuerzos específicos, Andrés demostró que tenía muchas capacidades y que podía desplegarlas a voluntad. Esto generó en los maestros un nuevo trato y permitió un cambio del nivel de exigencia que se le dio en los primeros meses de la secundaria.

Las primeras 5 sesiones

Como se describió en el capítulo I, en la primera sesión se le explicó a Andrés cómo funcionaba el programa y se le mostró el lugar de trabajo, así como los otros espacios de los tutores y se realizó la actividad de conocer la biblioteca y la posterior lectura de un libro encontrado ahí. En la segunda sesión, Andrés llegó un poco tarde, abrió la puerta del salón que ocupábamos y se sentó poniendo su mochila al lado de su silla. Lo saludé extendiendo mi mano, la cual agarró, como no saludó a su compañero Ángel le pedí que lo saludara, a lo que respondió calladamente extendiendo su mano hacia él y evitando hacer contacto directo con el cuerpo o los ojos. Ángel no parecía muy feliz de haber estrechado manos con Andrés. Como si hubiera pensado que no comprendía por qué le costaba trabajo saludarlo. Le pregunté qué meta iba a fijar ese día, dijo que no sabía. Le recordé que podía escoger una tarea de la escuela. Meditó un momento y sacó unas fotocopias de su mochila. Las fotocopias estaban guardadas sin cuidado alguno para evitar que se maltrataran. Estaban dobladas de los bordes y en varias secciones se podía observar cómo se plegaron varias veces, probablemente a la hora de sacar y meter otras cosas de la mochila. Eran dos páginas fotocopias de un libro, mostraban un esquema de una red alimenticia incompleta la cual había que completar con dibujos y palabras que describieran las relaciones entre seres. Había una serie de círculos interconectados, la mayoría vacíos y otros que mostraban plantas y

algunos animales. Me enseñó las hojas sin decir una palabra, como si yo tuviera que rellenar las instrucciones en el espacio entre los dos. Las tomé y le comenté – ya veo, tienes que rellenar los espacios con los animales o plantas de esta lista y dibujarlos, ¿cierto? – Respondió concordando con movimientos leves de su cabeza, sus ojos siempre un poco desanimados. Le dije que era una buena idea y que se pusiera a trabajar. Le pedí que me dijera si necesitara algo y que juntos lo resolveríamos. Voltee mi atención a su compañero para revisar qué es lo que estaba trabajando y su avance. Mientras realizaba lo anterior mantuve mi atención en los movimientos que realizaba Andrés. Sus esfuerzos eran casi nulos, movía el lápiz en la mano mientras sus ojos veían las cajas de material didáctico y lúdico que se guardaban ahí para otros psicólogos y terapeutas del centro comunitario. Volteaba a ver el techo y regresaba a la hoja, como si evaluara algo en la página aunque no daba la certeza de esto. Su atención no permanecía mucho en ella. En un momento dado, sus ojos y los míos se intersectaron, le sonreí levemente y el volteó su cara de nuevo a la hoja sin una velocidad excesiva, pero si como si se hubiera percatado de que yo esperaba verlo hacer la actividad.

Esta vez puso su atención durante un tiempo más prolongado en la página y en los objetos ahí representados. Comenzó a realizar la actividad, ponía el lápiz casi señalando con la punta los círculos y animales que se unían con líneas representando la red alimenticia. Realizó un pequeño dibujo de una planta que indicaba que se comía un castor y siguió buscando qué otro círculo podía llenar. Un momento después se detuvo, con lápiz en mano y agitándolo como si jugara, continuó observando el salón. Observaba los detalles de éste sin moverse de su lugar, sin que su cuerpo saliera de un límite imaginario de la silla. No se estiró, ni se paró, ni volteó a ver la pared detrás de él. No hubo signos de que buscara distraerse completamente de la tarea. Parecía que había

aprendido que mientras se quedara en el lugar donde estaba trabajando, se le dejaba en paz aun cuando no realizara la actividad. Regresé con él unos minutos después y pregunté cómo iba. No respondió con palabras, volteó a verme por un segundo con su característico movimiento pendular de cabeza, donde no hacía contacto completo con mi cara sino solamente mostraba su atención volteando a ver, lo que asumo era mi hombro. Me acerqué unos centímetros, observé su planta dibujada, vi cómo se unía con los otros círculos, verbalice las relaciones que observé entre los elementos que había unido y dije un “bien, sigue así” concreto y un tanto animoso. Sin decir nada me volteó a ver y después regresó la atención a su página. Mi sensación era que no tenía ganas de ser molestado, que le gustaba el silencio y que las preguntas hacia él no tendrían respuesta como yo las esperaba. Andrés no tenía una mala actitud, no parecía fastidiado o enojado, las preguntas que yo le hacía no parecían una molestia. La experiencia que reflejaba era distinta, pero no podía comprender cómo. ¿Cómo vivía ese momento Andrés?, ¿qué significaría para él que yo estuviera a su lado?, ¿qué significaría que yo le preguntara?, ¿qué creía que tenía que hacer?, o mejor dicho ¿cómo había llegado a tener ese tipo de respuestas con el otro? Su actitud no mostraba mucho interés en responder mi inquisición por lo que probablemente no tenía la necesidad de responderse a la pregunta “¿qué tengo que hacer?”.

Su actitud parecía de indefensión, parecía tener miedo, estar parcialmente paralizado, a lo que respondí dándole tiempo. Esperando su respuesta, sin repetir la pregunta de manera insistente. Este tipo de actitudes más después cambiarían con el paso de las sesiones, sin embargo, en esos primeros momentos de contacto fue así. Andrés había encontrado una forma de interacción con los otros que le permitía mantener un equilibrio entre lo que él hacía y lo que los otros hacían. Este equilibrio

parecía fundamentarse en lo que él sentía que el otro requería y lo que podía ofrecer. Las interacciones no parecían ser iniciadas por él. No buscaba, sino que recibía y respondía como mejor podía. Este tipo de comportamientos modularían en buena medida nuestra relación y las actividades que de ésta se desprenderían en las sesiones. Después de unos minutos regresé la atención con él y le pedí que me explicara cómo iba su tarea. Respondió con un “pues” con volumen bajo, un tono temeroso, como si se arriesgara a algo –veamos –respondí yo. Había dibujado tres figuras más y colocado un par de palabras más que describían las relaciones entre las especies. Esta tarea le había tomado aproximadamente 35 minutos. Seguí las líneas que conformaban la red para observar cómo había descrito las relaciones del esquema, y verbalicé lo que estaba descrito. Lo había realizado bien, y le faltaban dos tercios de los círculos a completar. Se podía observar que sabía cómo realizar el ejercicio pero quedaban varias dudas. No era claro si necesitaba mucho tiempo para reflexionar sobre qué poner, para no errar, si se distraía de la actividad mientras observaba los objetos circundantes, o realmente no le interesaba el ejercicio y sólo estaba resolviendo de tal manera que mantuviera un esfuerzo mínimo y cumpliera con parte de mi expectativa y de su meta. Una última reflexión era que Andrés podía estar tomándose mucho tiempo para poder rellenar el tiempo de la sesión sin realizar mucho. En esa segunda sesión decidí no presionar y permitir que continuara a su ritmo. Realizó 5 dibujos más, y escribió algunas palabras más en los siguientes 30 minutos. Durante este tiempo le dije que si tenía alguna duda me preguntara y unos minutos después le pregunté cómo iba. Dijo que bien. Después de unos minutos guardó las hojas, lo hizo apresuradamente, como si quisiera evitar que yo le volviera a preguntar. Volteé a verlo y pregunté si había terminado, respondió afirmativamente con un rápido “sí” y un movimiento de cabeza conciso. Le dije que la primera parte que había visto había quedado bien, y que me hubiera gustado ver la

última parte. No respondió nada y no insistí, pero continué diciendo que quedaban 20 minutos y pregunté qué haría en ese tiempo. Meditó la respuesta y después de unos minutos mientras volteé de nuevo con su compañero, parecía que ya no reflexionaba al respecto. Como si mi pregunta se hubiera diluido en el aire, como si no hubiera registro del momento anterior. Insistí diciendo –entonces –. Dijo un breve “no sé”, con un volumen más bajo y alzando los hombros. Le recordé que podía realizar varias actividades, podíamos revisar alguna otra tarea, podíamos leer, revisar la tarea que acababa de hacer. Resolvió que leer le gustaría, acepté su propuesta y le pregunté qué iba a leer. Dijo que leería el del otro día. – *Bunnycula* – respondí yo, a lo cual confirmó con un sí.

Leyó el resto de la sesión y nos despedimos cuando dio momento de terminar. Me quedó la sensación de que Andrés había querido dejar poco espacio para mí, o para nosotros. Como si hubiera cortado a propósito un lugar de tal manera que él pudiera estar en silencio y sin esforzarse mucho. Parecía que la actividad era fácil para él. Llama la atención que no quisiera enseñarla al final. La parte que quedaba en mí, la valoración de su trabajo, había sido buena, positiva –bien, sigue así– dije. ¿Había sido insuficiente el comentario?, ¿había sentido que no arriesgaría que lo evaluara una segunda vez por temor a una valoración negativa?, ¿había preferido irse victorioso antes de volverse a poner en una posición vulnerable? Las respuestas a estas preguntas tendrían que esperar a que nuestra relación progresara y pudiéramos establecer más confianza. Mi preocupación principal era que no cerrara o limitara el diálogo entre nosotros. Las necesidades de socialización eran más importantes en esos momentos iniciales sobre las necesidades académicas. Si llegáramos a establecer un rapport adecuado tendríamos mayores posibilidades de explorar en actividades difíciles para él.

En la tercera sesión Andrés llegó al PAES a tiempo, un poco antes de la hora. Cuando salí a la sala de espera ya estaba ahí con su mamá y su hermano menor. Saludé a la mamá y a Andrés, posteriormente su mamá me presentó al hermano menor. El hermano es cuatro años más pequeño. Cuando su mamá lo presentó sonrió y se puso detrás de ella, viéndome directamente pero con algo de pena. Me pareció una reacción natural y un chico alegre. Andrés estaba parado mientras esto sucedía. Parecía estar a punto de dormirse parado, pero mantenía atención hacia la escena. Voltee con él, le toqué el hombro y le dije que si estaba listo para comenzar. Mientras dije esto Andrés movió la cara un poco para arriba, como si indicara que escuchaba. Dijo que si y emprendimos el camino hacia nuestro espacio. En esta ocasión al preguntar sobre la tarea Andrés dijo que no tenía ninguna. Pregunté entonces qué le gustaría realizar, expuse de nuevo las opciones de la vez anterior, revisar algo que le costara trabajo en la escuela, realizar alguna actividad o tarea. Alzó los hombros rápidamente sin decir palabra, asumiendo que yo entendería que no se le ocurría nada. Como mi objetivo era establecer un vínculo con él, no insistí en la tarea o actividades académicas, intenté llevar una conversación amistosa sobre sus gustos y buscaría unir posteriormente con algo que pudiéramos utilizar para el desarrollo de otras áreas si relacionadas con la escuela. – Bueno, si no tienes nada que hacer cuéntame de ti, ¿qué te gusta hacer?, ¿qué es lo que haces cuando no estás en la escuela? –su respuesta aunque no inmediata llegó con un buen volumen y decisión. – Pues, me gustan los videojuegos, las películas de terror, de sangre, de esas donde hay mucha sangre – su postura era distinta a la que había visto en las dos sesiones anteriores, se emocionó y pude sentir que quería seguir hablando sobre el tema.

Había momentos donde Andrés no quería incitar respuesta del otro, en esta ocasión fue el primer momento donde sentí que si quería mi aportación. La conversación continuó, fue como si de repente jugáramos con el tema como si fuera una pelota. Un diálogo en el que parecía que se hacía volar algo, dar vueltas en el aire con las palabras para que entonces el otro repicara con otro movimiento y continuara el tema en el aire. Contesté con emoción e interés, diciendo que a mí también me gustaban los videojuegos. Platicamos sobre un juego en específico que ambos conocíamos y que disfrutábamos. Me interesaba descubrir qué tanto sabía del juego y qué disfrutaba de éste. Pudo nombrar personajes, escenarios, armas, enemigos, misiones, etc., lo cual indicaba que poseía una buena memoria sobre el juego. Esta conversación confirmaba que Andrés poseía una buena memoria y que podía acceder a recuerdos a voluntad, además de emocionarse sobre estos. Su tono de voz cambiaba y modulaba conforme detallaba aspectos del juego, la dificultad de algunos escenarios, el temor de encontrar ciertos enemigos, etc. Fue posible observar un rango de emociones que no había observado además de promover un diálogo que le produjo placer en general conmigo. Esto fue muy importante ya que me permitió sentir seguridad en nuestros intercambios. En ese entonces no se tenía claridad sobre si sufría algún padecimiento como autismo o déficit de atención, por lo que fue muy ilustrativa esta escena al mostrar evidencias que pesaban sobre los otros trastornos. Después de hablar una media hora, le sugerí que realizáramos una actividad. En ese tiempo un colega y yo teníamos un blog en el que escribíamos algunas reflexiones sobre grandes placeres como películas, videojuegos, música, y otros temas un poco más académicos. Le dije que tenía un blog y contestó que no sabía lo que era. Expliqué estos detalles y le dije que me gustaría escribir algo sobre ese videojuego y que él colaborara conmigo. Expresé mi interés por el tema y por cómo había querido escribir algo sobre ese videojuego en particular, pero no tenía claro cómo.

Le expliqué que ya había escrito un artículo sobre un videojuego de mi infancia y cómo me había reencontrado con la música de éste. Imité los sonidos del juego y los beats que acompañaban cada mundo. Puso atención, aunque perdí algo del intercambio que habíamos establecido, parecía que le hablaba de algo en lo que no podía participar.

Expliqué que ahora quería hacer un texto diferente y le pregunté qué podríamos poner sobre el juego del que hablábamos. Se quedó en silencio, su postura corporal cambió, después de unos momentos respondió que no sabía. Su tono de voz regresó al que había mostrado las sesiones anteriores. Le sugerí que hiciéramos una descripción del juego en el que explicáramos de que se trataba. Asumí que la actividad le parecería interesante, y que se sentiría a gusto con la posibilidad de escribir sobre algo que conocía. Mi interés era observar qué de su interés querría comunicar conmigo, como si el punto fuera compartir una experiencia conmigo y con otros. Por otra parte, quería observar cómo era su escritura en una actividad de expresión libre, sin restricciones académicas, escolares o de estilo.

Respondió con una mueca, su boca se movió hacia un lado, sus labios cerrados; interpreté sus gestos como de sorpresa, de no comprender qué debía seguir. Intenté motivarlo diciendo que se me ocurría explicar que el juego trataba de un soldado, un soldado del futuro, el cual era el comandante de una brigada que debía proteger varios planetas que estaban bajo ataque e invasión de una especie violenta. Escribí lo anterior en dos frases, en una hoja de papel que arranqué de un bloc mío. Continué diciendo – ¿tú que más pondrías? –no respondió. Mientras decía esto pasé la hoja hacia él, invitándolo a escribir. Agarró la hoja y la pluma con la que empecé yo, pero con poca noción sobre cómo seguir. En retrospectiva creo que tomó ambos por seguir mi

emoción, por no quedar mal conmigo, más que por ganas de escribir. En primera instancia me parece que el gesto fue bueno, intentó complacer una idea mía, aun cuando no supiera cómo seguir. Habíamos hablado de algo que le interesó por lo que el tema en sí era motivante para él. Se puede decir que había una motivación intrínseca en éste, su expresión mostraba que vivía una experiencia de flujo, no había relación con la sensación de evaluación, no había estrés externo, sin embargo, Andrés no tenía ganas de escribir aun cuando hubiera todas esas condiciones. Le costaba mucho trabajo, tanto la parte mecánica de la escritura, como la organización de ideas y el acto de plasmarlas en el papel. Se quedó con la pluma unos minutos, parecía un largo tiempo, al darme cuenta de la gran dificultad pregunté – ¿como ves? – pero no hubo respuesta. Andrés volvió a mirar el papel, y después me miró directamente a los ojos por unos segundos. Su mirada seguía siendo directa como durante todo el tiempo que estuvimos hablando nada más. Esa mirada era distinta a la sesión anterior, en la cual sus contactos directos habían sido mínimos. Interpreté que era como si me estuviera diciendo que no podía con los ojos; habíamos hablado a gusto y emocionados sobre el tema, pero no quería arriesgarse a escribir. Había una barrera fuerte, tenía que proteger algo de sí mismo. El tipo de comunicación de Andrés le impedía expresar con detalle lo que sentía y pensaba. No dijo nada, sobre no poder, sobre su estrés, miedo, etc. No podía comunicar detalles de este tipo. Después de conocer a sus padres con mayor profundidad estos modos harían sentido en cuanto a su origen y su significado.

En ese momento, solamente podía intentar comprender qué necesitaba para mantener un ambiente tranquilo. Le sugerí que otra manera posible de comenzar era realizar una lista de los personajes y los objetos que estos utilizaban. Después de realizar esto podríamos describir cómo se utilizaban estas armas y en qué situaciones,

expliqué. Andrés siguió mi sugerencia escribiendo algunos de los personajes y algunos objetos. Escribió con temor y duda, al agarrar la pluma dudaba en qué escribir, al realizar sus trazos lo hacía intentando mostrar fluidez, no era un trazo que intentara ser altamente cuidadoso, con poca velocidad buscando un estándar de calidad. Interpreté que buscaba mostrar una escritura fluida y que no tenía problemas para realizar los trazos. Sus letras se distinguían, pero había errores en algunas de los detalles en algunas letras. Era evidente que el proceso mecánico de escribir no había logrado ser automatizado, y no estaba a disposición inmediata para poder concentrar su atención en detalles de otro orden, como temas, personajes y narrativas.

Tardó aproximadamente 15 minutos en pensar y escribir diez palabras. Comparando quince minutos de la conversación anterior sobre el tema y el uso de los quince minutos posteriores quedaba claro que había un canal no fluido entre su pensamiento y su capacidad para expresarse de manera escrita. Este sería una de las áreas más importantes a trabajar con Andrés. Al quedar pocos minutos de la sesión le comenté a Andrés que me gustaría continuar con esa actividad por unos 20 minutos la próxima sesión, y continuar hablando del videojuego en cuestión. Pensé durante ese periodo que llevaría la computadora y le mostraría el tipo de escritos que había hecho incluyendo imágenes, video y audios que acompañaban. Pensé que en esa siguiente sesión podríamos realizar otro ejercicio de escritura o el mismo con la computadora, de tal manera que pudiera observar cómo interactuaba con su lenguaje a través de otro medio de expresión y con una mecánica diferente. Agarró su mochila en silencio y se dirigió a la puerta mientras yo lo acompañaba. Al llegar a la sala de espera su mamá y hermano estaban nuevamente ahí. Nos dimos los saludos protocolarios y quedamos en vernos en la sesión siguiente.

A la sesión siguiente, se dio el incidente del recorte de pestañas como se explicó en el capítulo anterior. Tal como se mencionó el objetivo era poder valorar si Andrés estaba en peligro, si tenía conductas de automutilación u otras relacionadas, en principio. Por otra parte, era importante observar qué tanta consciencia tenía Andrés sobre el evento y en segundo lugar qué tanto podía comprender la preocupación de sus padres. Al terminar de realizar las preguntas e inquisiciones pertinentes, le pregunté a Andrés si quería utilizar la computadora para que siguiéramos con nuestra plática anterior, para que le pudiera mostrar mi blog y ver si escribíamos algunas ideas más del videojuego. Asintió con un movimiento de cabeza muy pequeño y un si igualmente pequeño. No parecía temeroso, pero había regresado a la postura de codos sobre rodillas, piernas sobre la barra de la silla y capucha en la cabeza. Abrí la computadora, la encendí, abrí el navegador de internet y observé a Andrés de reojo y directamente, estaba poniendo atención, observando cada movimiento y cambio de pantalla. Abrí el blog (extraído de anoteichons.blogspot.mx 2012) le mostré algunas de las entradas que me parecían más interesantes para él. Observó atentamente, sus ojos en la pantalla y siguiendo mis palabras. Le hice algunas preguntas sobre su gusto por los temas y objetos ahí presentados, había un video de los Muppets del *Swedish Chef*, un artículo sobre la música de *Super Mario Bros. 1* de Nintendo Entertainment System, y un último artículo que escribí sobre tres películas de suspenso y terror. Tenía los codos sobre las rodillas, en ese momento pensé que estaba protegiéndose como las primeras dos sesiones, cubriéndose con una especie de manto o capa que lo protegía de que las otras personas lo buscaran pero escuchaba mis palabras y veía mi pantalla con mis palabras e imágenes, como si desde su guarida estuviera poniendo atención a mi mundo. Me pareció que podríamos seguir esa dinámica en donde él observaba y yo llevaba la actividad de explicación o instrucción. Sentí como si estuviera contando una historia al

estilo de un cuentacuentos.

Después de sentirse criticado y probablemente molesto por el tipo de reacción de sus padres pensé que no querría exigirle que hiciera mayor esfuerzo con la actividad de escritura que había pensado antes. Aun así me quedé con la idea de realizarlo en un segundo momento, el cual esperaba que fuera la sesión siguiente. La sesión terminó y le recordé mi petición para hablar con sus padres sobre lo que habíamos hecho con sus lentes. Lo acompañé hacia la salida, en donde su mamá esperaba y nos despedimos. Me quedé con una sensación de satisfacción por haber podido observar que estaba bien y que habíamos continuado platicando sobre un tema interesante para ambos. Por otra parte, me quedé pensando en los padres y en cómo su llamada de ayuda para comprender por qué se había cortado las pestañas significaba una incapacidad para comunicarse con su hijo. Esto mismo lo vivía yo también con Andrés. Pensé que debió de haber sido muy difícil y frustrante para los padres no poder comunicarse con su propio hijo y que empezaba a ser muy importante en la medida en que sentían que entraba a la adolescencia y muy pronto sería un joven independiente. Esta distancia podría significar una ansiedad de ellos al no poder sentirse emocional o simbólicamente cerca de su hijo. Es decir cerca de él no podían hablar, qué se podía esperar de cuando Andrés creciera.

Durante la quinta sesión Andrés llegó, pregunté cuál era su meta y respondió que no sabía, sus movimientos eran cortos, con su timidez característica, sugerí realizar alguna tarea y respondió que no tenía. Mi pensamiento fue que no quería hacer tarea aun cuando si tuviera, es difícil que entre semana no haya alguna tarea a realizar, sin embargo acepté su respuesta sin mayor cuestionamiento. Le pedí que continuáramos

con la actividad que estábamos haciendo de escribir sobre el videojuego mencionado. Aceptó moviendo la cabeza. Después de varias sesiones descubriría que sus movimientos de cabeza eran su método de comunicación más frecuente conmigo y otras personas. En el trabajo de las sesiones uno de los planteamientos más importantes fue poder hacer que esos gestos cambiaran hacia expresiones verbales que le permitieran comunicar con mayor precisión su sentir y pensar. En parte debido a lo anterior insistí en la actividad de escritura del videojuego. Buscaba poder obtener más información sobre cómo se expresaba, qué le causaba interés, qué lo hacía hablar y qué moverse para contactar con el otro. Una de las entradas del blog que no dio tiempo de revisar la sesión anterior era el artículo sobre las películas de suspenso. Le mostré la entrada completa, explicando partes del texto y cómo se relacionaban con las películas descritas. Eran tres películas unidas por su manejo del suspenso, *Jaws*, *Saw* y *Alien the eight passenger*. En los tres casos, se pone a humanos en situaciones extremas de terror, miedo y violencia durante muy pocos minutos a lo largo de toda la película, logrando así que la mente del espectador proyecte sus propios miedos en casi toda la película. Esto le pareció fascinante a Andrés ya que había visto no sólo la película de *Saw*, sino la parte dos, tres y cuatro de la saga que aún el día de hoy continúa realizando secuelas. Andrés con una tremenda velocidad en sus palabras intentó explicar cada punto que le había dado miedo o en el que había experimentado algo emocionante. Su mente revivía muchas escenas, y su boca intentaba comunicarlas a la misma velocidad. Habló con gusto, emocionado, como un niño con un gran descubrimiento, modulando su tono de voz para expresar cada parte. Su voz seguía los ritmos de distintas partes, algunas escenas en las que había momentos de acción veloces se emocionaba hablando apresurada y fuertemente; en momentos de experiencias prolongadas que ponía al espectador en un estado de suspenso inconcebible bajaba el ritmo y su tono era más grave permitiendo revivir lo

tenebroso de la escena en cuestión. A Andrés le parecía increíble la película. Me dio mucho gusto observar que había algo que le entusiasmaba de esa manera. Esta sería una de las experiencias más importantes hasta el momento, dado que yo podía relacionarme con él a un nivel emocional. Podía sentir su emoción, la excitación por el miedo, sus manos se movían hacia adelante y atrás, acompañaban lo que sus palabras expresaban, se replegaban hacia su pecho cuando revivía el miedo. Andrés podía sentir un rango de emociones, fue una de las conclusiones más importantes. Podía además mostrarse ante los demás y hacer contacto visual directo cuando tenía algo importante para su espectador. El tema a discutir era el vértice sobre el cual las relaciones con él se moverían. Se tenía que interesar para poder salir de su caparazón, para hablar con el otro. Las películas de terror, los efectos especiales, los videojuegos, el dibujo, las animaciones, videos y chistes serían algunos de los temas más recurrentes en los momentos que se favoreció la convivencia. Una vez que platicamos sobre estas películas y estos momentos, introduje el tema del videojuego de nuevo diciendo que me gustaba escribir porque podía comunicarle a otras personas este tipo de emociones más y como las de él. Le pedí que escribiéramos algunas de las frases que describían estas emociones. Aceptó con la cabeza y diciendo un si un poco más fuerte del acostumbrado, o sea con un volumen normal. Sin embargo, en el momento en el que se tenía que enfrentar a escribir, a plasmar en palabras, quedó confundido o desorientado con respecto a la meta a lograr. De nuevo fue como si no supiera que tenía que poner.

Le recordé que podíamos realizar varias técnicas para escribir sobre el videojuego, podíamos comenzar describiendo qué era lo que le gustaba de los videojuegos en general o del volumen del que habíamos estado platicando. Le expliqué también que podía comenzar haciendo una lista de los personajes y de las armas,

podríamos describir cuál era la meta concreta del juego, o cual era la historia. Le pedí que lo intentara y que comentaríamos en unos minutos más sobre lo que había escrito. Tardó bastante tiempo frente a la hoja en blanco. Decidió ir por la línea de describir qué eran los videojuegos, creando una lista de los elementos que se utilizaban.

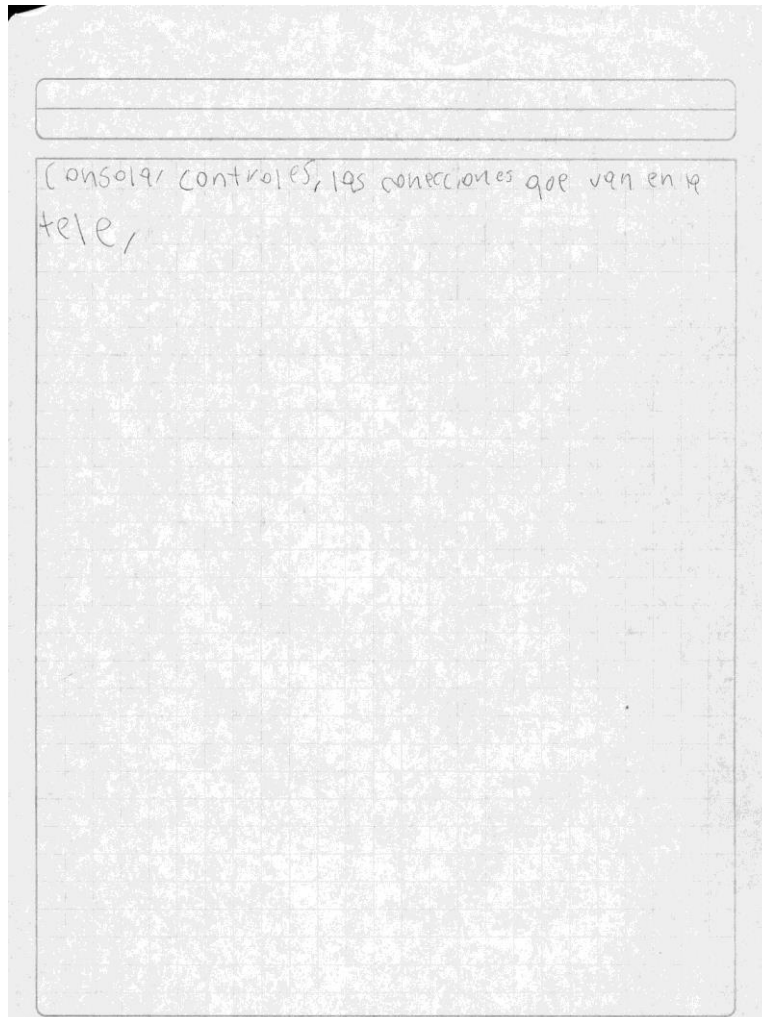


Imagen 2. Escrito sobre los elementos que conforman un videojuego. Esta fue la primera producción escrita por Andrés de manera libre.

Se detuvo durante largos periodos. Codos sobre rodillas, movía sólo los ojos de derecha a izquierda. Me recordó a los leones enjaulados yendo de un lado a otro. Con la diferencia que Andrés sabía que si se movía causaba disturbios y vendría alguien a decirle o preguntarle. Como se muestra en la imagen 2, comenzó a escribir unas cuantas palabras. Le pedí que me dejara ver lo que había escrito. Mostró su hoja y leí las palabras. Dije –bien, estos son los elementos que hacen que funcione un videojuego –

continué diciendo que ahora podríamos describir cada parte de ellos hasta llegar al videojuego en sí. Reflexionó varios minutos, me volteó a ver y alzó los hombros como si dijera que no había nada en su cabeza o en su acción que supiera seguir. Comenté – parece que te cuesta trabajo escribir, yo te sugeriría que escribieras sobre lo que ya comentamos, no te preocupes, solo recuerda lo que dijimos y escríbelo. –Respondió que sí, ahora más corto y con el volumen de voz igualmente bajo. Mi intención fue verbalizar su dificultad para que la pudiera ver en el espacio entre nosotros, así comprendiera que yo lo entendía o que sabía cómo se sentía. Ahora pienso que fue un momento como cuando uno aprende a andar en bicicleta en donde uno va agarrando el asiento mientras el otro pedalea. Si él podía sentir que yo estaba ahí para ayudarlo podría aventarse a seguir, a escuchar mi sugerencia y a continuar con la actividad. Continué pidiéndole que recordara lo que habíamos hablado, del personaje principal, de quién era, cómo era y su misión. Proseguimos en una dinámica como esta durante toda la sesión, logrando refinar el objetivo del texto y un esquema general de éste.

Los resultados de esta actividad se muestran en la imagen 3. Unas sesiones después retomamos la actividad y se construyó el párrafo que se muestra en la imagen 4. Se puede ir observando la progresión de los textos en las tres imágenes y cómo con el apoyo en sesión se fue logrando cada vez más un texto coherente que pudiera ser leído por otras personas.

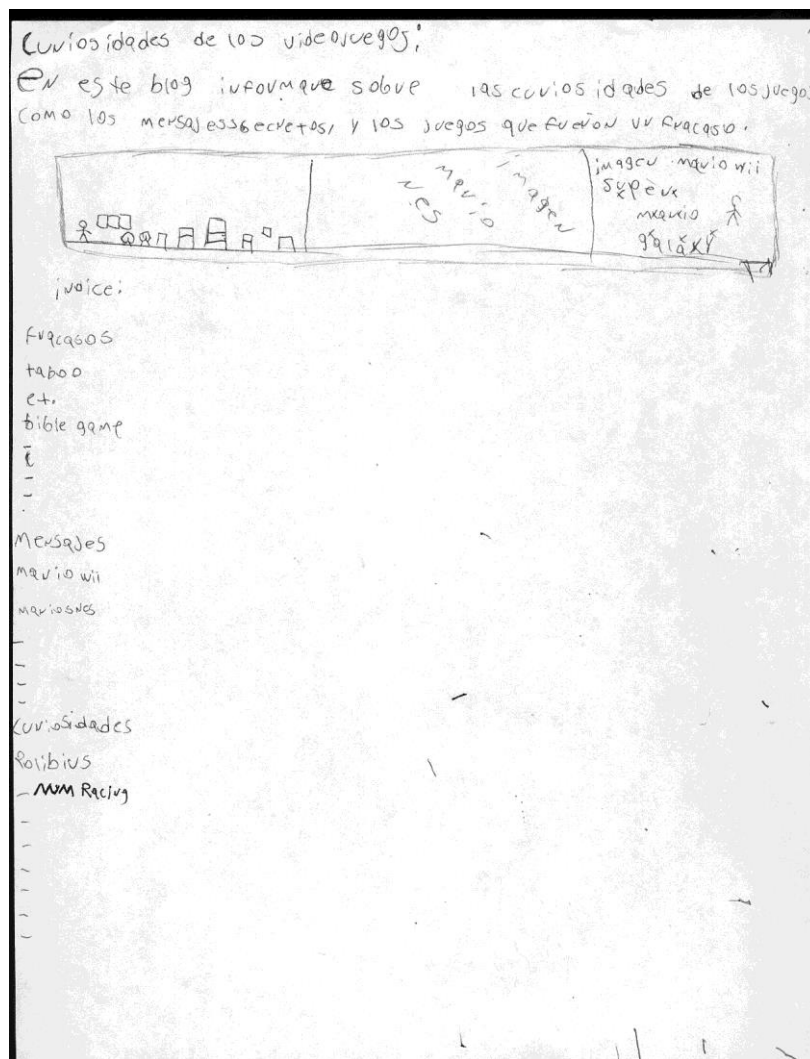


Imagen 3. El título de este ejercicio es “Curiosidades de los videojuegos”. Se puede observar una mayor elaboración del listado de palabras. El índice muestra los primeros intentos de planeación del texto, desde la cual se trazaron metas tentativas para el texto. De esta manera se buscó establecer un objetivo que queda mejor delineado en los siguientes esfuerzos.

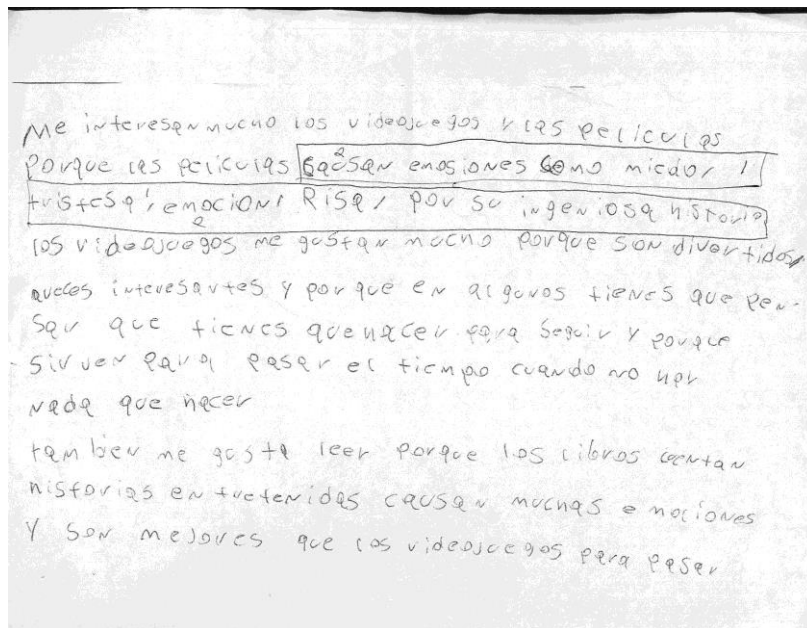


Imagen 4. En esta imagen se puede observar el resultado de seguir una estructura específica. Las frases fueron planeadas por ambos, alumno y tutor, fueron discutidas y escritas por el alumno.

Conforme se acercaba el final de la sesión comenté que quedaban pocos minutos, comenté que había sido un buen avance y que me gustaría que continuáramos después con esta actividad pensando que podríamos publicarla como una colaboración a mi propio blog con su nombre. Su respuesta corporal fue de incertidumbre, cómo si no supiera qué le estaba diciendo o si realmente creía que el escrito sería suficientemente bueno para ser publicado. Yo sonreía, me sentía feliz de su esfuerzo, y sentía un orgullo creciente, potencial, como si supiera que podíamos lograr realizar mucho. Él tenía una postura de cansancio, se había esforzado, su mente no estaba en los pensamientos donde estaba la mía. Probablemente sólo tenía ganas de irse, aun cuando había disfrutado la sesión en general, realizar ese tipo de esfuerzos le requerían de mucha inversión de energía tanto emocional como cognitiva. El esfuerzo por escoger las palabras que componían una frase parecía enorme. Había una distancia grande entre lo que podía pensar, recordar, y lo que podía plasmar en una hoja de papel en blanco.

Esta actividad la alternamos con otras en sesiones posteriores e intentamos una variante más del ejercicio ahora utilizando un procesador de textos para continuar con la

creación del escrito. Esto permitía también incluir imágenes para ilustrar las partes descritas. Andrés decidió abrir el navegador y buscar imágenes para ilustrar, fue hábil para buscar imágenes, tecleó con fluidez y con certeza de que encontraría lo buscado. Utilizó ambas manos y por lo menos tres dedos para escribir en el teclado. Aun eliminada la variable mecánica de escribir con pluma o lápiz, su dificultad iba más atrás, estaba en la selección de palabras y composición de frases gramaticalmente coherentes. (Ver Anexo II)

Las primeras cinco sesiones fueron importantes para observar un rango de emociones, habilidades, deseos y caminos futuros. Quedó claro que Andrés podía sentir felicidad, gozo, excitación, miedo, angustia, tranquilidad, etc. Esto dejaba ver claramente que no había un aplanamiento afectivo. Se podía trabajar alrededor de otras variables que no tenían que ver con un trastorno de ese tipo apoyándolo a través de recursos que si poseíamos en el programa. Al mismo tiempo, poder observar distintas emociones en Andrés hacía confirmar que muchas de las emociones que experimentaba en las actividades académicas estaban relacionadas con el aburrimiento, con miedo de ser cuestionado o que se le pidieran esfuerzos que consideraba no podría lograr; lo cual indicaba que sus modos poco comunicativos tampoco apuntaban a un trastorno marcado con rasgos de autismo.

Andrés no sabía comunicarse de manera suficientemente efectiva y probablemente eso se unía a la sensación de poca autoeficacia, combinación que le hacía buscar espacios aislados donde el pudiera ser espectador sin participar en los eventos. Su capacidad para pedir ayuda estaba sobrepasada por la cantidad de situaciones en las que requería asistencia, lo cual podía ser una explicación factible para

su baja inversión de energía en actividades académicas. De aquí entonces quedaba claro que habría que hacer un trabajo enfocado a sus habilidades de comunicación y socialización, retomando aspectos sobre sus propias valoraciones de su eficacia y reconsiderando así también las creencias sobre el logro académico. En esta necesidad se podía observar claramente la necesidad de trabajar con padres, maestros y compañeros tutores y sus alumnos de tal manera que pudiéramos preparar ambientes y situaciones donde de manera natural y dirigida Andrés explorara características de estas relaciones y de cómo él podía encontrar satisfactores y ayuda en las mismas. Por otra parte, quedaba claro que Andrés necesitaba ayuda con la escritura más allá de un aspecto mecánico asociado al desarrollo de su motricidad fina. Presentaba una baja motivación a comunicar de manera escrita, interpreté como –Si no me gusta hablar, ¿por qué debería de escribir? –Su idea podría surgir de una valoración pobre de su propia comunicación, por lo que habría que trabajar alrededor de lo que significaba comunicar. Por otra parte, en términos de mecánica de la escritura tendríamos que trabajar en la construcción de letras, palabras, frases, párrafos y escritos que fueran útiles o significativos que le permitieran desarrollar fluidez para seleccionar las ideas que buscaba comunicar. Igualmente importante, tendríamos que trabajar su capacidad para escribir y satisfacer los requerimientos escolares alrededor de esta habilidad.

Esto era muy importante ya que aproximadamente 80% de las actividades escolares requieren en algún grado el uso de la escritura para ser completadas. Tanto la automatización del proceso de escritura de las letras, como la velocidad en función de dictados, copiado y escritura libre serían aspectos fundamentales a considerar en el apoyo de Andrés. Finalmente quedaba claro, que Andrés había pasado varios años de su vida junto con su familia en una dinámica en donde el valor de la escuela no quedaba

claro. Podía ser que éste fuera difuso o muy claro. Si fuera difuso podría ser que Andrés no tuviera claro por qué ir a la escuela, por qué esforzarse, por qué pedir asistencia. Si hubiera claridad podría ser que el valor de la escuela y las actividades ahí contenidas tuvieran un tinte negativo, superfluo, podrían ser vistas como inservibles y que Andrés sintiera que solo iba a la escuela por una especie de persecución de un *deber ser*, es decir una máxima adoptada por los padres como *–Los niños deben ir a la escuela, no sé por qué, pero deben ir.* –En los meses subsiguientes comprendería con detalle estos valores como se describió en el capítulo anterior. Lo que quedaba en evidencia era que el problema de Andrés no era de “él” sino de un desajuste entre sus necesidades y deseos con los contextos en los que se gestaban los anteriores. A pesar de que fuera un desajuste entre contextos se favoreció constantemente su poder personal, ya que en el desarrollo natural de la identidad y el yo en la adolescencia, se vuelve fundamental el sentido de agencia y autonomía que comienza a construir la persona, el niño en su metamorfosis hacia la adultez. Esto sería uno de los puntos más importantes para Andrés; él podría determinar qué necesitaba y deseaba. Al final de nuestro periodo juntos este sería uno de los grandes logros de Andrés.

Apoyos específicos en las sesiones

Según Zimmerman (2002) la autorregulación es un proceso a través del cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en una destreza académica. Se refiere a pensamientos, emociones y comportamientos destinados a alcanzar una meta. Los estudiantes autorregulados son proactivos en su aprendizaje ya que están conscientes de sus fortalezas y limitaciones, están guiados por metas personales y estrategias relacionadas con las tareas involucradas. La meta era que Andrés se convirtiera en un estudiante autorregulado. Para lograrlo Andrés tendría que trabajar cada una de los

procesos que le permitirían alcanzar un estado como el descrito por Zimmerman.

Para lograr lo anterior, el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria parte de considerar a los estudiantes como personas autónomas, las cuales deciden en qué invertir sus esfuerzos. Esto se traduce, entre otras cosas, en que durante las sesiones los alumnos decidan cuales actividades desean realizar. Esto permite a los alumnos en un momento inicial demostrarle a su tutor, a sus compañeros y a sí mismos que pueden realizar actividades escolares. Su sentido de autonomía se fortalece y se promueve un escenario donde él se motiva a sí mismo; posteriormente esto se vuelve un compromiso consigo mismo en el cual el tutor le ayuda a lograr metas cada vez más difíciles. El ambiente que se propicia en el PAES a partir de este formato es de apertura y aceptación incondicional (Rogers, 1980), se podría decir que los alumnos comprenden que ellos pueden decidir a qué actividades dedicar sus esfuerzos y esto los hace sentir empoderados. Esta sensación permite a los alumnos observar que poseen la capacidad para vencer retos cada vez más difíciles; estos retos se vuelven progresivamente actividades escolares relevantes para su desempeño el cual en última instancia se traduce en mejores calificaciones por lo que se promueve así un tipo de motivación intrínseca y extrínseca a la vez. Este proceso es distinto para cada alumno en el tipo y tiempo en el que se dan los avances de desempeño. Muchas veces estos avances no siguen los tiempos ideales marcados por los maestros, los programas escolares y/o los padres. Por lo tanto, esta manera de trabajar se debe explicitar de manera directa con padres, maestros y alumnos de tal manera que comprendan que los alumnos van avanzando en áreas académicas asociadas a las actividades que se realizan en la escuela.

Conforme fueron avanzando las sesiones fui progresivamente delimitando el encuadre de nuestro trabajo de tal manera que siguiéramos con los protocolos establecidos en el PAES y nos alejáramos de las sesiones abiertas a realizar cualquier actividad aun cuando no estuviera relacionada con la escuela. Como se describió en el apartado anterior, el primer reto a vencer para Andrés fue saber qué tenía de tarea y encontrar maneras de obtenerla. Al llegar le pedía que escribiera en su hoja de metas cuál iba a ser ésta. Normalmente decía –no sé –a lo que yo proseguía a decir que tenía que encontrar una actividad que le ayudara a mejorar su desempeño en la escuela, y que yo creía que lo lograría en cualquier actividad que se propusiera. La mayor parte de las veces decía que realizar la tarea sería una de las mejores opciones y proseguíamos a determinar cuál era. Se realizaron dos actividades constantemente para atender esta necesidad. La primera fue pedir la tarea a su compañera de salón la cual también asistía al PAES con otra tutora. Como se describió en el capítulo anterior, apoyé a Andrés para conseguir esta meta primero acompañándolo y hablando por él, la siguiente vez después de saludar y pedir permiso para hablar con la otra alumna, le pedí a Andrés que él hiciera la pregunta de qué había de tarea y una vez terminado esto le pedí que diera las gracias; la siguiente sesión le pedí que él hablara desde el saludo, pedir permiso para hablar, realizar la pregunta y dar las gracias él solo. Realizamos este procedimiento varias veces hasta que él pudo realizarlo sólo, sin que yo lo acompañara. Durante las sesiones en las que lo acompañé reflexionamos sobre cómo la necesidad de buscar la tarea así, era consecuencia de que él no la apuntara en clase. Ahondamos alrededor de esto, en torno a la pregunta ¿qué harías para no recurrir a tu compañera? Su respuesta fue algo cómo –Pues apuntar la tarea cuando la dicen o apuntan en el pizarrón. –A lo cual mostré gusto ya que había nombrado una acción específica que él podía realizar durante clase. Esto era importante ya que tenía claridad de lo que había que hacer en

clase y su respuesta mostraba un tono en el que mostraba la obviedad de mi pregunta. Esto indicaba que Andrés comprendía específicamente qué comportamiento se esperaba de él, y por lo tanto, su evitación para escribirla tenía que ver con emociones alrededor de la actividad escolar. En torno a esto yo podría anclar posteriormente muchos comentarios sobre la importancia de poner atención en momentos clave de las clases y en general, así como reflexionar alrededor de emociones específicas sobre las materias y las actividades.

Progresivamente su fue alternando el pedir las tareas de esta manera y el registro de estas durante esos momentos en la escuela. Esta transición fue paulatina para Andrés, al principio no traía ninguna meta, tarea o actividad, en cada sesión le recordaba los objetivos, para que quedara claro que ahí lo que se buscaba era partir de sus decisiones para trabajar. De esta manera quedaba explícito que él era quien decidía en qué trabajar y en qué invertir sus esfuerzos. Muchas veces llegó con pocos ánimos para realizar cualquier actividad de éstas, Andrés poseía muchos mecanismos para evitar el trabajo. Podía pasar decenas de minutos sentado y pensando, después de que yo recordaba que él tenía que decidir su meta. En intervalos de unos minutos yo le recordaba que era su tiempo y que si él no lo aprovechaba sería una desventaja para él, normalmente intenté balancear cada uno de estos comentarios con algo positivo que él podía obtener de realizar un esfuerzo, sentirse bien de haber realizado una actividad de la escuela, lograr resolver algo que le costara trabajo, realizar una actividad que directamente se viera reflejada en sus calificaciones, realizar una actividad que abonara a que sus padres o maestros observaran que estaba haciendo un esfuerzo, etc.

En algunas otras ocasiones Andrés decía que tenía mucho sueño y que no podía trabajar, recostaba su cabeza en la mesa y hacía como si durmiera. Le pedía que despertara moviéndolo amistosamente y con un tono firme y volumen normal le pedía que fuera a echarse agua a la cara para despertar. En algunas ocasiones estas salidas a echarse agua se convertían en tours del edificio donde estaban los otros tutores y alumnos. Estos duraban pocos minutos antes de regresar, resultaba obvio que no había salido nada más al baño y de regreso, pero no importaba realmente esto ya que lo que hacía era explorar otros lugares y sesiones con sus pares. Esto era importante ya que Andrés podía realizar una exploración por iniciativa propia sin sentir miedo lo cual era uno de los objetivos de esos espacios. Con otros de los alumnos en el PAES es distinto ya que tienen buenas habilidades sociales, pero consideré que para Andrés era importante. Aun así cuando regresaba le decía que tenía que ponerse a trabajar, pero no hacía referencia o inquisiciones sobre el lugar a donde había ido. La elección de metas y el mantenimiento del esfuerzo para lograrlas fue uno de los puntos más importantes en el trabajo de Andrés. Para él era muy difícil intentar realizar algo en lo que muy probablemente iba a fracasar, y/o en lo que no tenía ningún interés. Poco a poco Andrés fue observando que podía realizar esfuerzos y cumplir sus metas. Esto reafirmaba su sentido de autoeficacia, él podía lograr lo que se propusiera. En otros casos era difícil encontrar un porque suficientemente valioso para realizar la tarea.

Había una condicionante adicional que influía en el proceso de cumplir sus metas, que era traer el material necesario para lograr las metas. Pedir y hacer la tarea no sólo implicaba realizar un esfuerzo en ese momento sino también durante su tiempo en las clases, en la escuela y en casa de tal manera que él podía llegar con todo lo necesario para cumplir con sus deberes. Estos esfuerzos requerían que Andrés tuviera en la mente

constantemente una serie de ideas muy concretas que después repercutían en otros momentos. Andrés creció el repertorio de ideas y acciones anteriores a lo largo de los meses, pudiendo progresivamente tener una conciencia constante sobre las demandas escolares. Esto implicó tener una serie de recordatorios que le permitieran en cada momento necesario realizar la acción que lo llevaría a su vez a la conclusión de una tarea eficiente. Por ejemplo, durante muchas sesiones en donde después de meditar ampliamente sobre cuál sería la meta Andrés se daba cuenta que necesitaba el cuaderno de la materia, el cual necesitaba estar forrado de un papel de color específico para no confundirlo con otros; a veces necesitaba el libro de la materia para realizar la actividad, necesitaba haber apuntado las páginas específicas del libro y necesitaba hojas blancas, regla y pluma roja para dar formato a la hoja a entregar. Esta secuencia de pasos y consideraciones sucedían desde el principio del ciclo escolar hasta el final.

Andrés y yo trabajamos alrededor de diversos tipos de recordatorios y metas más concretas con las que pudiera trabajar para alcanzar las otras más complejas; éstas iban desde comprar una libreta de tareas, apuntarse en la mano, pedir ayuda a su mamá, poner notas en sus cuadernos, escribir notas para pegar en otros espacios como su cuarto y su casa. Esto permitió a Andrés recordar específicos, su mente no tenía la disposición automática como muchos otros niños, pero podía auxiliarse de un objeto concreto que le ayudara a introyectar en su mente esos detalles a recordar. Adicionalmente los maestros valoraban cada uno de estos esfuerzos, desde los esfuerzos por mantener una estética o estilo hasta las respuestas sobre ideas y opiniones específicas. La cantidad de detalles a considerar dio pauta a la realización de muchas reflexiones las cuales todas se buscaron llevar a la autoeficacia, a la valoración del esfuerzo propio y a la sencillez de algunos procedimientos para lograr mejores calificaciones. Había hilos de acciones y

pensamientos que unían muchos de los eventos que después se traducían en calificaciones. Andrés construyó progresivamente esfuerzos que formaban la hebra de su trabajo, que en última instancia se tradujo en mejores resultados y en la proyección de una imagen de eficacia para sus maestros, padres y para sí mismo.

Al iniciar el ciclo 2011 – 2012 se pudo realizar una nueva variante de la actividad de pedir la tarea, ya que llegó un nuevo integrante del salón de Andrés al grupo del PAES. Este alumno, al cual nombraré Ricardo, junto con Andrés determinaron que podían hacer uso del teléfono para contactar a otros de sus compañeros y realizar el procedimiento que antes sucedía con la compañera en sesión del PAES, misma que había dejado el programa durante el primer periodo. La llegada de Ricardo, permitió a Andrés convivir con una persona con la que compartía características y experiencias observando así cómo es que resolvía esa situación y muchas otras. Tanto para Ricardo como para Andrés, la necesidad de hablar por teléfono y pedir la tarea les recordaba la necesidad de poner atención durante clase. Ambos construyeron esfuerzos en conjunto que les permitieron acercarse al ideal de desempeño que esperaban los maestros y al ideal propio que iban construyendo de sí mismos.

Al igual que las tareas, había otras actividades que requerían el mismo tipo de esfuerzo descrito; proyectos de investigación, exposiciones y lecturas con resumen o reporte eran constantes. Algunas estaban planeadas para cumplirse con una periodicidad específica y otros eran trabajos únicos a cumplir después de varias semanas o meses. Muchas de las actividades que se realizaron a partir de estos permitieron planeaciones cada vez más acotadas dependiendo del caso; había una serie de momentos en dónde era necesario recordar material, libros, lápices, tijeras, etc. de manera cotidiana.

Si la tarea significaba, responder unas preguntas del libro, en el cuaderno y realizar una ilustración que las acompañara, Andrés tenía que recordar todos esos detalles de tal manera que en sesión o en su casa pudiera realizar de manera fluida la actividad. Concebir estas metas y los detalles para lograrlas implicó la reorganización de recursos cognitivos para poner atención en detalles específicos de lo que se comunicaba e interpretaba. Cada que se llegaba a este nivel de detalle en las actividades le recordé que tenía una buena idea de lo que había que hacer y que estaba seguro que lograría lo que se propusiera. Asimismo, al hablar sobre estos procedimientos Andrés notaba que no tenía ganas de hacer muchas de las actividades aun cuando las pudiera hacer. Esto implicó una reconstrucción del valor de las tareas, es decir por qué era importante hacer las tareas que los maestros dejaban, los detalles, los tiempos, los materiales. De esta manera se asoció progresivamente las ideas del qué, el cómo y por qué de la tarea en esfuerzos concretos y cada vez más alcanzables. Por qué hacer un esfuerzo para realizar una síntesis del capítulo de Formación Cívica y Ética, la tarea de Español sobre un texto romántico y sus características, responder preguntas sobre la historia de las olimpiadas para Educación Física, hacer tarea de trigonometría sobre el teorema de Pitágoras, etc. Junto con Ricardo se reflexionaron muchas veces sobre el porqué de las tareas y las materias. Poder reflexionar entre los tres y a veces también con su compañero Ángel, el cual iba un grado más arriba que ellos, permitió identificar la importancia de muchos conocimientos. En algunas ocasiones favorecí enfocarnos al porque realizar una actividad, más que a la realización de la misma, especialmente cuando no poseíamos materiales para continuar con la actividad mencionada.

Las tareas entonces comenzaron a poseer un valor distinto sobre la utilidad, la necesidad o interés personal de éstas. De la misma suerte, hubo un cambio en la manera

en cómo se daban las sesiones y momentos de ésta. Al principio, las sesiones consistían en que yo pidiera a Andrés qué había que realizar, que escribiera su meta, etc.

Paulatinamente llegaba y comentaba su meta sin que yo le preguntara, progresivamente le pedí que escribiera de manera más específica qué era lo que realizaría. Un ejemplo de esto es que al principio de las sesiones escribía “realizar la tarea”, “hacer inglés”, y progresivamente hubo una transición cada vez más acotada a la tarea específica “realizar resumen y responder preguntas de formación cívica y ética, en las páginas 195 – 197”. Este tipo de metas permitían a Andrés, y a los chicos en el programa, observar con claridad su metas, les permite trazar esfuerzos que los llevarán a actividades específicas, mismos que se traducirán en resultados concretos en relación a la maestra o maestro y su evaluación.

Ese mismo patrón se comenzó a observar dentro de la escuela; el comportamiento de Andrés en las sesiones cambiaba y así se reflejaba en las clases en la secundaria. De ser el chico que no preguntaba, no hablaba, ni participaba, comenzó a acercarse progresivamente a sus maestros. Pedía la tarea, pedía que se le repitieran instrucciones, pedía prórrogas y explicaba sus retrasos, negociaba con sus maestros para que pudieran observar que le interesaban sus materias. Los maestros comenzaron a observar los esfuerzos de Andrés y a construir una imagen distinta de él. Al principio Andrés era un misterio y un posible alumno con un trastorno de desarrollo, psicológico o neurológico. Conforme fueron pasando los meses y Andrés fue demostrando cada vez más habilidad e interés. Andrés era capaz de realizar muchas actividades pero decidía no realizarlas.

Un ejemplo claro de esto era su comportamiento en la clase de inglés. Su maestra había observado en él una serie de características y acciones que le mostraban que Andrés tenía mucha capacidad, aunque no se explicaba porqué su resistencia. Su capacidad para comprender y hablar en inglés era superior a la de sus compañeros. Esta materia es una de las más difíciles para los alumnos de secundaria, especialmente si no se han tomado clases anteriores a este periodo, sin embargo, Andrés podía resolver cualquier trabajo o tarea si le interesaba. Además es una de las materias más complicadas para alumnos con problemas de aprendizaje. Conforme se fueron afinando las observaciones, la maestra comenzó a observar que Andrés decidía no hacer un esfuerzo. Esto cambió la imagen que ella tenía de él, dejó de ser un chico con incapacidad a realizar el trabajo y pasó a ser un chico con habilidad y capacidad para lograr lo anterior pero decidía no realizarlo. Este cambio en perspectiva también se dio en otros maestros. Los esfuerzos de Andrés en cada una de las materias mejoraba y había periodos en los que bajaba su nivel de actividad o su precisión para realizar algunas. Esto mostraba que Andrés a veces quería realizar la tarea y cumplir con los deberes que daban los maestros y a veces no. Durante el segundo ciclo de trabajo intercambié con los maestros este tipo de observaciones, mostrando por una parte que Andrés estaba descubriendo que podía esforzarse sin temor del fracaso, que podía intercambiar información con ellos y pedir ayuda, y que el mantenimiento de su esfuerzo era una situación que requería de paciencia para que se pudiera consolidar dentro de sí mismo. Era demasiado, esperar que porque Andrés había logrado hacer una tarea bien y un trabajo bien, él iba a poder mantener este esfuerzo constante a lo largo de todos el ciclo, en todas las materias, en todos los detalles, etc. La transición que se dio en Andrés fue comunicada a los maestros de distintas materias, a su tutora, a la psicóloga escolar y en algunas ocasiones a la directora de la escuela. Todos ellos

pudieron observar cómo transicionaba Andrés hacia un estado de desarrollo superior. Como parte de este proceso de comunicación y trabajo con los maestros se elaboraron una serie de reportes. En estos se destacan las fortalezas de Andrés y los caminos a seguir en el trabajo con él. Se muestran de manera sintética muchas de las observaciones incluidas en el presente texto y dan cuenta del tratamiento de la información obtenida con Andrés y sus contextos para ser presentada a los actores mencionados. (Ver Anexos III, IV, V.)

Los esfuerzos de Andrés eran destellos de su autorregulación, eran chispas que centelleaban y mostraban la belleza de su mente, del contexto que lo apoyaba y esto se traducían en el grado de eficiencia de Andrés en las tareas escolares. Aunado a proporcionar apoyos enfocados a regular las acciones necesarias para cumplir con la tarea y los propósitos sobre el porqué hacerla Andrés requería desarrollar aspectos específicos de sus habilidades de escritura, lectura y matemáticas. Se puede decir que en el periodo de trabajo hubo una transición del esfuerzo y la motivación hacia el desarrollo de habilidades cognitivas cada vez más específicas. Una vez que tuvo sentido hacer la tarea, entonces se pudieron llevar los esfuerzos hacia la mejora de habilidades. A continuación se presentan los esfuerzos realizados en estas habilidades.

Lectura y Escritura

La realización de las actividades mencionadas, le llevó constantemente a poner en uso la lectura y la escritura. Había que leer y anotar la tarea para poder realizarla, para escribir respuestas, reportes, ensayos, exposiciones, contestar exámenes, etc. Había que leer instrucciones para anotarlas o para responder ejercicios, había que leer textos narrativos y expositivos, recordar lo que se decía ahí y responder preguntas u otros

ejercicios que le requerían recordar información de lo leído, etc. Todas las actividades anteriores eran y son constantes durante todas las semanas de clase, que se traducían en esfuerzos específicos que a su vez se podían traducir en mejores calificaciones. Tanto la escritura como la lectura eran procesos que requerían un esfuerzo de Andrés, el nivel de automatización de los subprocesos de cada una era bajo. Sin embargo, ambas comenzaron a tener un valor específico y un propósito claro. Fue importante para la escuela y los padres observar cómo es que sus esfuerzos por escribir y leer estaban asociados a estos propósitos, de esta manera se pudo acompañar los logros tanto de las tareas en su totalidad como de sus logros en habilidades de escritura y lectura. Ambas habilidades requerían tiempo para madurar en procesos con un mayor nivel de automatización.

Ya que Andrés mostraba mucha resistencia a trabajar actividades en las que no encontraba mucho sentido, gusto o en las que se sentía evaluado (como la mayoría de personas con problemas de aprendizaje) en un principio la instrucción directa de habilidades tanto de lectura como de escritura fue reducida; la mayoría de las actividades partían del por qué realizar tal o cual esfuerzo. Es así como para ayudarlo a desarrollar sus habilidades de escritura y lectura partíamos de la tarea encomendada por los maestros la cual en segunda instancia ayudaría a que obtuviera mejores calificaciones.

PROGRAMA ALCANZANDO EL ÉXITO EN SECUNDARIA
UNAM

Tutor _____ Alumno _____ Fecha 25-11-10.

Mis Metas para la sesión son:

	Cómo la hice		
	Solo	Poca ayuda	Mucha ayuda
1. Situaciones con Carlos (emocionales)		✓	
2. Hacer actividades 3 pág. libro de inglés			
3.			
4.			

¿Qué es lo que hice para alcanzar mis metas?
hacer la actividad junto con Carlos

Lo que más me gustó de la sesión fue:
Donar los videos

Fecha 2-12-10.

Mis Metas para la sesión son:

	Cómo la hice		
	Solo	Poca ayuda	Mucha ayuda
1. Hacer actividades Asignatura E.			
2. Estudiar para examen			
3.			
4.			

¿Qué es lo que hice para alcanzar mis metas?

Lo que más me gustó de la sesión fue:

Imagen 5. Hoja de metas del mes de noviembre y diciembre de 2010.

Una de las tareas más frecuentes dejada por los maestros era leer un fragmento de un libro y responder preguntas. Para realizar la actividad Andrés comenzaba a leer y conforme iba avanzando en la lectura era común que se distrajera, perdiendo el hilo de lo que estaba leyendo, mi labor como tutor fue ayudar a que regresara su atención a la lectura para que pudiera extraer el significado de lo que leía. Las lecturas más frecuentes eran de historia, formación cívica y ética, biología, literatura de la materia de español que variaba entre ficción, poesía y ensayo.

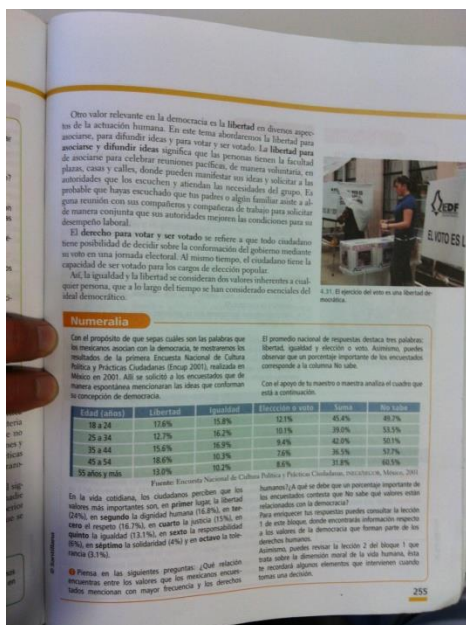


Imagen 6. Ejemplo de tarea de lectura, se muestra una página del libro de Formación Cívica y Ética. Alrededor de este tipo de materiales se tuvieron que construir ideas para motivar a la revisión y a completar la actividad asignada.

Por cada uno de estos textos Andrés tuvo que encontrar un por qué leer, una vez hecho esto podíamos entonces ir de nuevo al texto y extraer la información necesaria para entenderlo, para responder las preguntas presentadas y si se podía disfrutar de algún otro elemento del texto. Como se mencionó en el capítulo I Andrés, obtuvo en la prueba SICOLE – R puntajes bajos en el módulo de percepción del habla y lectura de pseudopalabras, así como puntajes medio bajo en conciencia fonológica y procesamiento sintácticos. Andrés mostraba dificultad en el reconocimiento de los sonidos que forman las palabras según los puntajes de los tres primeros módulos. Lo anterior podía causar una baja comprensión de los textos, ya que invertía mucho tiempo decodificando los propios fonemas de las palabras delimitando su capacidad para atender al resto de estímulos implicados en la lectura. Por otra parte, mostraba un bajo manejo de las reglas sintácticas, reflejo también de su atención en otros procesos más básicos.

Esta correlaciona entre niveles pobres de desempeño en habilidades básicas para la lectura ha sido poco estudiado según sugieren Nation y Snowling (2000, en Flores, Jiménez & García, 2014), no hay amplias investigaciones alrededor del procesamiento sintáctico los lectores pobres o con dificultades específicas en la comprensión, pero se ha visto que son menores en habilidad que los normolectores. Aunado a lo anterior, los resultados del SICOLE – R muestran que Andrés compensaba sus dificultades anteriores recurriendo a su conocimiento semántico, reflejo de su buena memoria y vasto vocabulario. En sesión estos datos se volvían relevantes ya que al decidir qué actividades realizaría normalmente se requería revisar textos, los cuales se leían por segunda ocasión después de platicar y discutir acerca del tema.

Evaluaciones como ésta permitían observar datos los cuales se volvían relevantes para crear planes de trabajo distintos para poder sortear estas dificultades. Por otra parte, se volvían relevantes ya que me permitían pensar que Andrés tenía ciertas dificultades y que era normal releer un texto. A veces la poca motivación de Andrés podía ser difícil de enfrentar ya que permanecía casi mudo en la sesión. Sin embargo, saber que tenía una dificultad me permitía comprender su frustración y su necesidad de tomar tiempo para animarse. Asimismo me permitía saber que era necesario y conveniente dar una segunda leída a los textos y platicarlos conmigo y en ocasiones también con sus compañeros. La relectura le permitía cumplir con su meta, conociendo más elementos del tema a través de una plática favoreciendo sus conocimientos semánticos, los cuales le ayudarían a sortear sus dificultades fonológicas al mismo tiempo que favorecíamos el intercambio entre los miembros de nuestro pequeño grupo.

En sesión llegar a la segunda lectura de un texto normalmente llevaba una hora y media, lo cual dejaba media hora más para concluir con la segunda parte de las actividades que normalmente requería escribir. Uno de los objetivos en nuestro periodo de trabajo fue poder diseñar actividades que fomentaran el desarrollo de habilidades para acortar el tiempo de la lectura y relectura, lo cual abonaría a tener más tiempo para dedicar a las necesidades de escritura.

Durante los primeros seis meses de trabajo, el equivalente al primer periodo de trabajo en el PAES que concluyó con el ciclo escolar de primero, la segunda parte de la tarea que requería responder preguntas y escribir fue muy difícil para que Andrés la lograra. Andrés podía escribir algunas palabras de una frase y posteriormente detenerse por completo sin buscar terminar las oraciones, sin buscar responder la siguiente pregunta, sin buscar información que pudiera faltarle, o cualquier otra actividad que sugiriera un esfuerzo dirigido hacia la obtención de la meta. La escritura era uno de los grandes retos de Andrés y rehuía cualquier esfuerzo asociado a esto. Había dos procesos que frenaban su voluntad para escribir. Por una parte, su caligrafía era poco legible, contenía errores de selección de letras, los trazos eran inconsistentes lo cual provocaba después que fuera difícil hasta para él descifrar lo que había escrito.

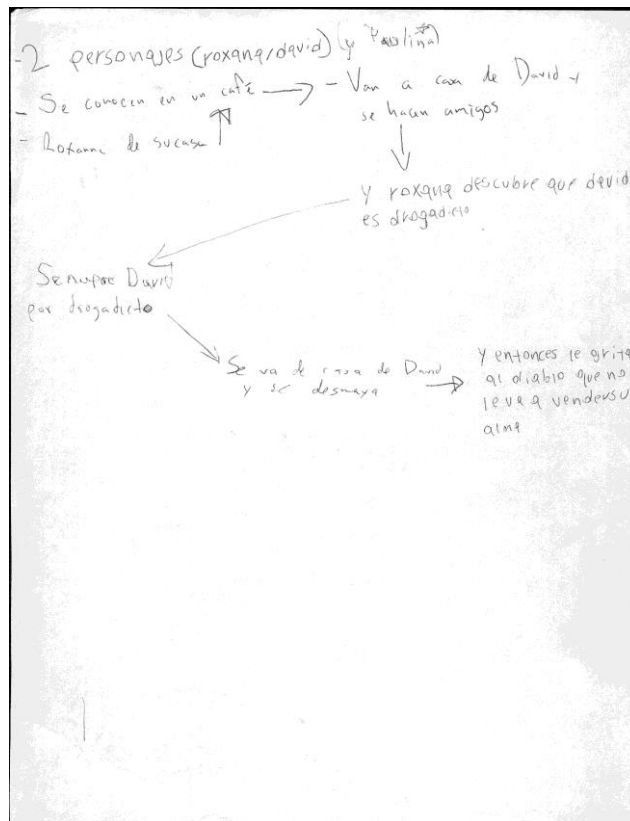
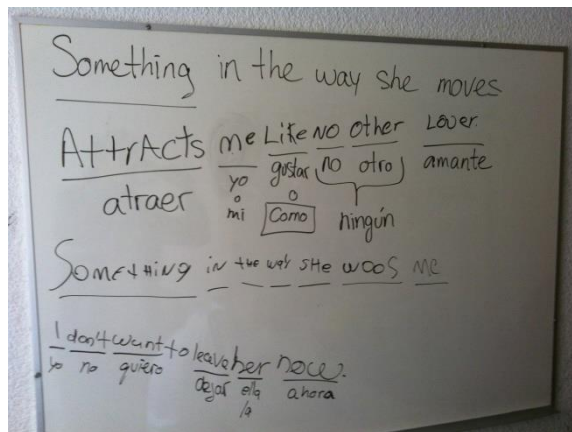


Imagen 7. En este caso se puede notar como la página no contiene marcas de identificación, no hay título, ni asignatura o cualquier otro dato que pudiera indicar de qué trata o refiere. Por otra parte, se pueden apreciar detalles de organización en un mapa mental y del tipo de manejo de éste lenguaje gráfico.

Al enfrentarse con estas actividades Andrés prefería no hacer un esfuerzo, parecía proteger su yo evitando evidenciar que él no poseía esas capacidades. Estas además repercutían en varios procesos de la vida diaria escolar. Escribir la tarea que el profesor estaba dictando no sucedía probablemente porque la velocidad de su escritura era muy baja. En segundo lugar, si escribía la tarea significaba que había puesto atención y el profesor o profesora podría notar que Andrés tenía conocimientos y registro de lo que se requería entregar. A falta de evidencia de la tarea es como si esta no existiera en la mente de Andrés y por lo tanto los profesores no podrían recriminar contra de él, no podrían exigirle nada. Es decir no podrían argumentar que él sabía cuál era la tarea y que él había decidido no realizarla.

Estas situaciones reflejaban cómo Andrés concebía la mente de las otras personas y las necesidades de las mismas. Para Andrés aun cuando alguien le pidiera realizar algo él podía quedarse de su lado de la mente sin necesidad a movilizarse en función de las palabras del otro. Andrés podría pedir la tarea a sus compañeros pero eso significaría tener que comunicarse con ellos, situación de la que no gustaba y en la que se regresaría al escenario anterior en el que el profesor podría ver que Andrés había apuntado y había decidido no hacer caso a la instrucción. De esta manera su problema de aprendizaje se unía con los procesos de socialización entre él y los profesores y sus compañeros. Su poca habilidad para escribir repercutía en varias áreas.

Es así cómo el apoyo en la escritura partió de su propia necesidad y su propia toma de decisiones. Es decir una vez que Andrés tuvo elementos suficientes a manera de metas propias por cumplir entonces habría una razón para intentar escribir, registrando sus tareas y necesidades y por lo mismo dejaba una ventana para interactuar con sus profesores y compañeros. El registro de la tarea fue un proceso que requirió de un poco más de 12 meses para ser un proceso automatizado, desde que Andrés ingresó en la parte final del 2010 hasta los primeros dos meses de 2012. Al mismo tiempo de realizar el esfuerzo de escribir la tarea en sesión intentamos encontrar el mayor número de actividades que requirieran de hacer uso de distintas habilidades para la escritura, normalmente eran juegos y distintas actividades de escritura dirigida y libre. Entre ellas estaban jugar “basta”, Scrabble, escritura libre de temas, escritura de reglas de juegos, escritura y traducción de canciones en inglés.



number	apellido	Por F	cosa	gusto	lugar	total
9000	9000	9000	9000	9000	9000	550
12000	12000	12000	12000	12000	12000	975
1000	1000	1000	1000	1000	1000	250
1000	1000	1000	1000	1000	1000	250
1000	1000	1000	1000	1000	1000	250
1000	1000	1000	1000	1000	1000	325
1000	1000	1000	1000	1000	1000	325
1000	1000	1000	1000	1000	1000	2225



Conforme Andrés fue adquiriendo mayor motivación para realizar actividades que involucraran escritura fue subiendo el nivel de dificultad que establecía en sus metas. Al inicio del ciclo escolar casi no había tareas que quisiera realizar, posteriormente Andrés fue trayendo mayor número de tareas que requerían responder preguntas o completar frases con información de un texto visto. Estas primeras tareas abarcaron la mayor parte del ciclo 2010 – 2011 y los primeros meses de segundo año de secundaria. Paulatinamente desde su segundo grado, comencé a insistirle en que era

importante realizar los esfuerzos que pedían los maestros en torno a las actividades de resumen de textos, comentarios de textos y producciones más libres como ensayos, cuentos y poemas. A partir de este periodo le propuse con mayor insistencia establecer metas con acciones específicas para lograr calificaciones específicas en las materias.

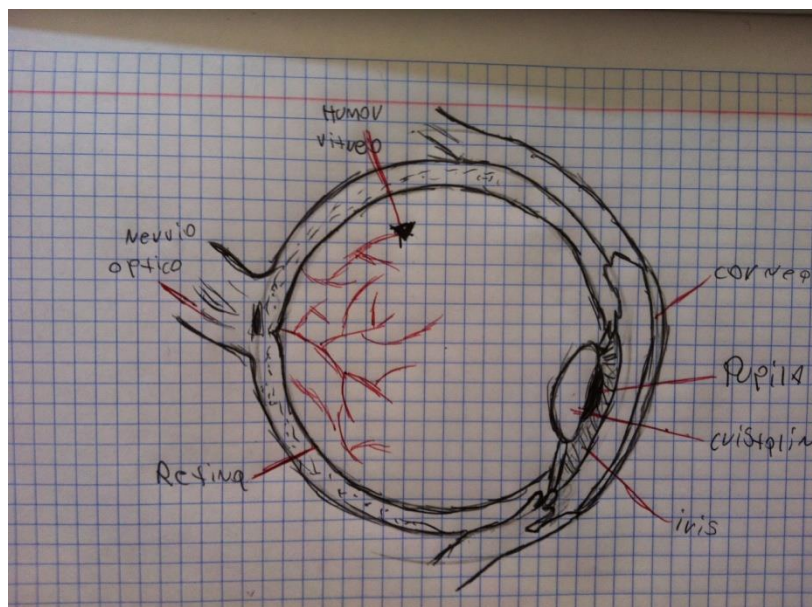
1. MIS METAS DE HOY SON: (Qué vas a trabajar y con qué vas a empezar)

A. Hacer Definición ojo

B. Hacer Diagrama ojo

C. Hacer tarea Historia guerra fría

2. ¿QUÉ HICE PARA ALCANZAR MIS METAS DE HOY? (Qué estrategias necesitaste para hacer tu tarea)



Debíamos lograr tener en la conciencia, cuánto peso tenían la mayoría de las actividades en sus calificaciones finales. Cada maestro al inicio de cada ciclo explicaba la manera en que se evaluaría a los alumnos. Los alumnos debían comprar un cuaderno con una forma e interlineado específicos, ser forrado de un color y ser utilizado por primera vez para incluir la información sobre la evaluación. El alumno entonces tendría claro el método de evaluación y decidir esforzarse por conseguir cada uno de los porcentajes delineados. Al inicio de su segundo ciclo, Andrés debía presentar varios

exámenes extraordinarios por lo que se le permitía la inscripción y entrada a la escuela dos semanas después de iniciado el ciclo escolar. Esto requería que Andrés recurriera nuevamente a alguno de sus compañeros o maestros para conseguir la rúbrica de evaluación. Este proceso fue una de las metas de sesión y se cumplió sin problemas al día siguiente de haber sido establecida. De ahí en adelante pudimos realizar con mayor precisión tareas que le permitieran acercarse a un objetivo concreto que repercutiera en sus calificaciones. La mayor parte de las actividades que conformarían el todo que sería puesto a evaluación incluían escribir. Fue hasta el penúltimo bimestre de su segundo año de secundaria, en el que pudo seguir las instrucciones completas de los maestros y realizar trabajos con mayor atención a los detalles necesarios para obtener calificaciones aprobatorias.

Capítulo V - Nuevos significados

La automatización de la escritura de tareas y su resolución marcó el logro de otra etapa de autorregulación en la vida de Andrés. Al final de su segundo año de secundaria era posible para Andrés seguir una serie de esfuerzos relacionados desde el inicio del ciclo escolar hasta el final. Su desarrollo de habilidades de lectura y escritura significaron un logro propio que mostraba su capacidad natural para vencer retos. Esto le permitía verse asimismo como una persona capaz, con poderes psíquicos desde cognitivos hasta afectivos, para vencer obstáculos como los otros chicos. Además contaba con una familia que creía lo mismo acerca de él. Su padre y madre sabían que él era capaz de lograr cualquier meta desde las sencillas hasta las aburridas y las muy difíciles.

Durante los últimos meses del segundo año de secundaria tuve las últimas entrevistas con los padres y maestros de Andrés. En ambos casos se observaba una diferencia significativa en las visiones que tenían sobre las capacidades y deseos de Andrés. Los maestros estaban preocupados ya que no estaba logrando pasar con suficientes elevadas calificaciones sus materias para poder evitar exámenes extraordinarios. Durante los últimos dos bimestres era muy claro para los maestros que Andrés podía realizar muchas más actividades de las que había logrado al inicio de ambos ciclos escolares. Por lo mismo, los métodos de evaluación y la relación entre maestros y él se volvía la misma que con el resto de sus compañeros. No había razón para tratar a Andrés como un alumno con problemas cognitivos, abstraído del mundo, era un alumno como todos los demás al que había que exigirle el mismo nivel de esfuerzo. Para el final del ciclo quedaba claro que aun cuando era tan inteligente y

capaz como todos los demás, tenía grandes carencias en algunos conocimientos y la velocidad en la que podía realizar algunas actividades. Esto dejaba a Andrés en una posición difícil ya que necesitaba compensar en muchas áreas de esfuerzo. Para Andrés no fue posible evitar reprobar cuatro de las nueve materias por lo que perdió la posibilidad de presentar extraordinarios de todas esas materias. Realizamos varias pláticas para determinar cuál era el mejor camino a tomar y tanto maestros como padres consideraron que era prudente que repitiera segundo año de tal manera que pudiera compensar en conocimientos y pudiera fortalecer algunas habilidades.

Una de las últimas pláticas que tuve con los padres en su casa durante la primavera del 2012, reflexionamos acerca de esta posibilidad de repetir ciclo escolar. Les comenté que sería importante saber si querían que permaneciera en la escuela que lo había apoyado o bien si desearían buscar otra escuela. En ambos casos habría que realizar esfuerzos específicos. El padre de Andrés sugirió que era mejor opción cambiarlo de escuela para que pudiera formar otras amistades que no lo vieran como el alumno que no había podido pasar de año. Explicó que sería como empezar desde cero y crear amigos y empezar relaciones con sus profesores como las había formado en esta última etapa. Esto deja ver que el padre estaba preocupado por la imagen de Andrés en términos positivos, a diferencia de preocuparse en términos negativos sobre cómo él no podría adaptarse. Adicionalmente, quedaba implícita la idea de que el padre creía que su hijo podría generarse una idea positiva frente a los ojos de los demás. Ya no era el chico al que había que esconder, del que no se debía hablar.

También le pregunté a Andrés cuál era su deseo y explicó que también le gustaría asistir a otra escuela.

Andrés fue inscrito en otra secundaria no tan lejos de su casa. Comenté a Andrés que él podría seguir asistiendo al PAES si lo deseara, aun cuando ya no estuviera en la escuela donde empezó. Dijo que ya no quería seguir yendo y le dije que estaba bien y que si quisiera regresar al PAES habría un lugar para él con otro tutor. Por una parte me sentí triste de terminar mi relación de tutor con él; habían sido muy importantes nuestros esfuerzos como tutor y alumno y habían cambiado nuestras vidas el espacio y tiempo juntos en ese contexto. Posteriormente, reflexioné sobre cómo era importante el hecho de que él ya no quisiera seguir asistiendo a tutoría. Significaba que él sentía que tenía el control para poder sobrepasar sus problemas en la escuela. Implicaba una fortaleza construida hacia la independencia y le auguraba un futuro de autodependencia hacia las metas que él más deseara. En última instancia el hecho de decir que ya no quería seguir asistiendo a tutoría significaba que él sabía que no necesitaba más ayuda, como si dijera “yo puedo solo”.

El cierre de esta experiencia de tutoría significaba que la familia y él habían podido construir con los apoyos en el PAES ideas claras sobre sí mismos, sobre sus posibilidades y sobre los deseos que buscarían alcanzar desde esta nueva postura.

REFERENCIAS

- Aldana, M. (2006) Promoción de la motivación en estudiantes con problemas de aprendizaje en la realización de tareas escolares. En Flores, R., Macotela, S. (2006) *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: Experiencias en el programa alcanzando el éxito en secundaria*. México. UNAM.
- American Psychiatric Association (APA). (2005). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM–IV–TR*. Barcelona: Masson.
- Barreto, E., Flores, R. (2006) *Manual de apoyo para padres y madres cuyos hijos (as) presentan problemas de aprendizaje*. Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria, Distrito Federal, México.
- Bednar, R., Peterson, S. R. (1995). *Self–esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. USA. American Psychological Association.
- Bugental, D. B., Johnston, Ch. (2000). Parental and child cognitions in the context of the family. *Annual Review of Psychology*, 51, 315–344.
- Cazares Palacios, I. (2007) *Percepción de factores protectores y factores de riesgo en alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje*. (Reporte de Experiencia Profesional) Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- Dweck, C. (2000) *Self–theories: their role in motivation, personality and development*. USA. Edwards Brothers.
- Elbaum & Vaughn (2003) Self–concept and students with learning disabilities. En Swanson, H. L., Harris, K., Graham, S. *Handbook of learning disabilities*. New York. The Guilford Press.
- Epstein, S., Morling, B. (1995) Is the self motivated to do more than enhance and/or verify itself. In Kernis (Ed.) *Efficacy, agency, and self–esteem*. New York.

Plenum.

- Flores, R, Macotela, S. (2006) *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: Experiencias en el programa alcanzando el éxito en secundaria*. México. UNAM.
- Flores, R, Otero, A., Lavalleé, M. *La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes de posgrado. El caso de los psicólogos escolares*. Perfiles Educativos. vol. XXXII, núm. 130, 2010. IISUE–UNAM. Recuperado de: <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v32n130/v32n130a2.pdf>
- Gardner, H. (1994) *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. España. Fondo de Cultura Económica de España.
- Flores, R., Gómez, J. Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. REDIE, 12-1 Ensenada. 2010.
- Harter, S. (2006) The self. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of Child Psychology, Social, emotional, and personality development*, (pp. 505–571). Vol. 3, 5th ed. New York: Wiley.
- Jacobs, J. E., Eccles, J. S. (2000). Parents, task values and real–life achievement–related choices. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance* (pp. 405–439). San Diego: Academic Press,.
- Jiménez Hernández, M. E. (2008) *El papel de las madres en la motivación que presentan sus hijos hacia el aprendizaje escolar*. (Tesis Doctoral) Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Ortiz, R., Díaz, A., Estévez, A., García, E., ... & Rojas, E. (2009). Validez discriminante de la Batería Multimedia SICOLE–R–PRIMARIA para la evaluación de procesos cognitivos asociados a la dislexia.

Revista de Investigación Educativa, 27(1), 49–71.

- Macotela, S., Balderas, G., Flores, R. *Reelaboración de apuntes tomados en clase mediante el recurso del mapa del apunte*. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*. 2010, 1 (1), 75-89
- Micucci, J. (1998) *The adolescent in family therapy*. New York The Guilford Press.
- Owans, T., Stryker, S., Goodman, N. (Eds.) (2006) *Extending self-esteem theory and research*. *Sociological and Psychological Currents*. UK. Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, Research, and Application*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Toste, J.; Flores, R. *The role of alliance in tutorial interventions for adolescents with learning disabilities*.

Anexos

Anexo I

Actividad con Padres. Manual Padres

Actividad para los padres:

A continuación reflexione y escriba cuáles cualidades posee su hijo(a) y cuáles han sido sus pequeños avances.

COMO ESTUDIANTE	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____

COMO HERMANO O AMIGO	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____

COMO HIJO(A)	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____

"Identificar lo positivo en nuestros hijo(a)s es un hábito esencial para crear un ambiente de motivación".

Anexo II

IMAGINÁNDOME QUE SOY UN SPARTAN

¿DE QUE SE TRATA? – TRAMA

UNA. VEZ QUE LO CONECTAS Y EMPIEZAS A JUGARLO ES MUY EMOCIONANTE LA HISTORIA. LOS VIDEOS SON MUY EMOCIONANTES Y ES MUY IMPRESIONANTE LA CANTIDAD DE PERSONAS QUE TRABAJARON PARA CREAR EL JUEGO.



LA TRAMA ES MUY INTERESANTE POR LO QUE DICEN LOS PERSONAJES Y LAS SECUENCIAS DE VIDEO. COMO LAS DE INICIO DONDE EXPLICAN QUE PASA, LAS QUE HAY CUANDO PASAS UN NIVEL Y LAS DEL FINAL. POR EJEMPLO AQUÍ SE COLÓ UN GATO EL CUAL ES DIABÓLICO Y PERTENECE AL COVENANT.



CUANDO EL SPARTAN ESTABA DESAYUNANDO PARA EMPEZAR EL DÍA SE PUEDE OBSERVAR CON SU DONA Y SU CAFÉ.



LAS MISIONES

SON EMOCIONANTES LAS MISIONES EN LAS QUE ERES HUMANO, UN ELITE O TIENES QUE DETENER ALGUNA COSA O BUSCAR ALGO O RESCATAR A ALGUIEN.

POR EJEMPLO, EN HALO 3, HAY UNA MISIÓN DONDE TIENES QUE RESCATAR A TUS COMPAÑEROS HUMANOS EN UN AEROPUERTO. O UNA MISIÓN DE HALO 2, DONDE TIENES QUE CORTAR LOS CABLES QUE SOSTIENEN UNA ESTACIÓN ESPACIAL

LAS EMOCIONES / LA SORPRESA

SOBRE LAS EMOCIONES QUE HACE PASAR COMO EL MIEDO Y LA EMOCIÓN DE PELEAR. ME EMOCIONA CUANDO APARECE UN ENEMIGO DE SORPRESA Y ATACA. ESTO ME HACE SENTIR MIEDO PERO DESPUÉS SIENTO QUE ME EMOCIONA PODER MATARLOS.

TAMBIÉN ES EMOCIONANTE Y ALGO DIVERTIDO CUANDO VAS EN UN

VEHICULO Y LES DISPARAS A LOS ENEMIGOS O LOS ATROPELLAS. SON MUY INTERESANTES LOS DISTINTOS VEHÍCULOS QUE PUEDES UTILIZAR, POR EJEMPLO, EL TANQUE, LAS MOTOS, EL TANQUE CON MISILES AZULES Y EL COCHE METRALLETA.



QUE TRAE

Anexo III



Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) del Centro Comunitario Julián MacGregor y Sánchez Navarro, de la Universidad Nacional Autónoma de México

México D.F. a 24 de noviembre de 2010.

Informe sobre el estudiante

Edad: 12 años

Grado: 1º A

Tutor PAES: Carlos Becerril Romo

El presente documento contiene observaciones sobre las habilidades y estrategias mostradas en el comportamiento y desempeño de Andrés durante las sesiones de trabajo en el PAES. Además de señalar aspectos sobre su motivación.

Andrés aprobó en el primer bimestre las siguientes materias: matemáticas, inglés, educación física, taller de electricidad y música.

Las materias que reprobó son: español, geografía, biología, asignatura estatal.

Andrés ha asistido al PAES durante 9 sesiones. En éstas se pide a los alumnos que traigan tareas escolares que quieran resolver con el tutor. En este proceso se ayuda al

alumno a regular sus esfuerzos en las tareas académicas para que desarrolle habilidades de planeación y regulación. Esto busca que el alumno logre satisfacer las exigencias de sus maestros en la escuela de manera consciente e independiente.

Habilidades Sociales

En las sesiones Andrés ha mostrado dificultad en el área de habilidades sociales por lo que uno de los objetivos primordiales en el trabajo con él ha sido brindarle espacios de aprendizaje seguros (evitar burlas, comentarios negativos a su trabajo, etc.) A partir de estos espacios Andrés poco a poco va mostrando motivación a interactuar con su tutor y sus compañeros, platica sobre temas que le interesan y a su vez pregunta acerca de los intereses de los demás.

Cuando las situaciones le presionan para interactuar con otros Andrés evade la mirada, cambia de tema o se limita a responder “no sé”. Por lo tanto, los ambientes de aprendizaje seguros disminuyen la ansiedad, lo cual puede observarse en los movimientos corporales que realiza.

De allí que sea necesario apoyar a Andrés en este aspecto, ya que al sentir ansiedad desatiende los requerimientos académicos que se le dan por preocuparse en cómo responder a la situación social que aún está aprendiendo a manejar. La forma de actuar de Andrés podría hacer sentir a su interlocutor poco atendido si no tiene el antecedente de que el estudiante está aprendiendo a regular las demandas sociales.

Andrés es un chico amable y entusiasta y se continuará trabajando en el PAES en las habilidades que necesita desarrollar para mostrar estos aspectos de su persona. Es importante que Andrés se mantenga en un ambiente escolar ya que podrá observar la integración de sus compañeros y de esta manera podrá mejorar sus habilidades de socialización.

Lectura y Escritura

Andrés es un lector eficiente, comprende y lee a una velocidad adecuada. Le interesa la literatura y lo demuestra buscando libros durante las sesiones del PAES. En cuanto a su escritura es necesario ayudar a Andrés a desarrollar su velocidad y caligrafía. Es capaz de escribir y posteriormente entender lo que escribe, sin embargo la velocidad necesaria para tomar apuntes y dictado en clase necesita mucho apoyo. Es decir, un área de oportunidad de desarrollo para Andrés es mejorar sus estrategias de toma de notas. En las sesiones del PAES se trabajará para mejorar estas habilidades y se espera que en los próximos meses la calidad de sus cuadernos mejore considerablemente.

Habilidades de planeación de tareas y trabajo en clase

Andrés es capaz de planear actividades y llevarlas a cabo en la medida en que siente que logrará alcanzar sus metas. Si la actividad la percibe como muy difícil no intenta realizarla. Sin embargo, puede llevar a cabo actividades que considera complicadas con el apoyo de alguien más. Esto se ha observado a través de la realización de tareas en conjunto con su tutor. Éstas han demostrado que Andrés posee una inteligencia que le permite desarrollar actividades complejas como escribir una reseña de un libro o un videojuego, describir las características psicológicas de los personajes

de una película así como la trama y los puntos más importantes, realizar diagramas explicativos (por ejemplo, redes alimenticias). Para llevar a cabo estas actividades a Andrés le ha ayudado platicar acerca del tema, en donde se exploran las ideas principales y las relaciones que tiene un elemento con otro. Además se ayuda de la revisión de libros y diagramas que contengan las ideas principales o los puntos clave. De esta manera puede integrar la información faltante y relevante.

Se trabajará en el PAES para que Andrés adopte las habilidades necesarias para resolver las tareas académicas de manera independiente, proporcionándole los apoyos necesarios por parte del tutor del PAES además de buscar oportunidades de traslado en el salón de clases.

A su vez, al trabajar en estas actividades mejorará su motivación hacia la realización de tareas y trabajos escolares, y por lo tanto, mejorará la percepción que tienen de sí mismo como estudiante y podrá esforzarse con mayor empeño.

A través de la maestra de inglés se han obtenido los temas de estudio del bimestre de la mayoría de las materias de Andrés. Se continuará trabajando en estos a través de sus libros y cuadernos, buscando que termine eficientemente el mayor número de tareas y trabajos posibles.

Se continuará el desarrollo de las actividades anteriores y se evaluarán sus habilidades matemáticas. Finalmente se evaluará el trabajo con otros profesionales como puede ser el apoyo de un neurólogo para descartar o atender condiciones que ayuden a Andrés a lograr sus metas escolares.

Atentamente,

Carlos Becerril Romo (Tutor del PAES)

Anexo IV



Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad
04510, Del. Coyoacán, México, D.F.



INFORME PSICOEDUCATIVO

13 años de edad.

Fecha: 22 de agosto de 2011

El presente informe sintetiza: El trabajo que se ha desarrollado a lo largo de siete meses de trabajo con Andrés en las sesiones de tutoría en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria, las evaluaciones médicas realizadas en el mismo periodo, el trabajo de seguimiento que se ha realizado con los padres de Andrés y las recomendaciones a corto y mediano plazo.

En general se aprecia que Andrés ha mostrado cambios significativos en este periodo por lo que se establece un buen pronóstico en el desarrollo de sus competencias académicas y socioemocionales.

Apoyo Psicoeducativo recibido en el programa de tutoría PAES

Andrés comenzó a asistir al PAES en noviembre del 2010 referido por su tutora, la maestra de inglés y la orientadora. En las primeras sesiones Andrés mostró dificultad para interactuar con las personas, así como una baja motivación hacia las actividades académicas escolares. Nuestro punto de partida fue crear un ambiente en el que Andrés se sintiera seguro y motivado en las actividades escolares en las que tenía temor de fracasar.

A lo largo de estos siete meses se continuaron las sesiones de tutoría. En éstas Andrés ha demostrado que es una persona con una inteligencia normal y con potencial para desarrollar tareas cada vez más complejas, esto se ha observado en la medida en que él se siente seguro, percibe un ambiente de confianza y cuenta con el apoyo de su tutor para superar sus dificultades.

Una explicación más extensa de esta evaluación se presenta en el documento adjunto, titulado *Reporte de Trabajo del ciclo 2010 – 2011 del Alumno Andrés*. Cabe resaltar que las dificultades de Andrés se concentran en las actividades de escritura (tomar apuntes, redactar ideas, elaborar resúmenes, escribir bajo presión) y que esta es una dificultad que en mucho explica el atraso de algunos adolescentes con problemas de aprendizaje.

También cabe resaltar que Andrés gradualmente ha ido superando su timidez y dificultad para relacionarse con compañeros del PAES y con otros tutores.

Durante este tiempo los padres de Andrés se han mostrado muy dispuestos a colaborar. Con su tutor, se han llevado a cabo reuniones semanales para compartir información sobre las habilidades y necesidades de Andrés y para

orientarles sobre la mejor manera de apoyarlo.

Los padres han mostrado un buen nivel de compromiso con las necesidades de su hijo y han trabajado junto con el tutor para desarrollar mejores maneras de fomentar el desempeño escolar de su hijo y a la par desarrollar un ambiente de confianza que le permita a Andrés sentirse capaz de realizar actividades escolares, que sabemos le resultan difíciles.

Las limitaciones sociales y académicas que Andrés presentaba cuando empezó a trabajar en el PAES, gradualmente se están superando lo que ha favorecido que muestre el potencial y fortalezas en sus habilidades sociales, intelectuales y académicas. Se ha constatado que en la medida en que sus habilidades sociales mejoran y que ha aprendido a identificar y a superar con el apoyo de su tutor, Andrés presenta mejoras en su desempeño académico, pero que este es un proceso a largo plazo.

Evaluaciones médicas.

A partir de una evaluación diagnóstica realizada en el 2009 Andrés fue diagnosticado con Déficit de Atención. La madre reportó haber suspendido el tratamiento por sus efectos negativos en Andrés. En este punto es importante mencionar que algunos adolescentes con problemas de aprendizaje presentan un déficit de atención y que suele ocurrir que sus dificultades se confundan con esta problemática. Por lo que fue importante solicitar una valoración sobre este punto para descartar dicha problemática.

Conforme a lo reportado por la madre se solicitó realizar una nueva valoración neurológica en el Hospital X. En esta nueva evaluación se descartaron problemas fisiológicos cerebrales mayores, y se presentó un posible diagnóstico de déficit de atención por lo que se prescribió un medicamento que tomó de abril a junio.

Se realizó una nueva valoración médica el día 20 de julio del 2011 en el mismo hospital y se determinó que el medicamento suministrado no había dado los resultados que tendrían si Andrés presentara un déficit de atención, por lo que este diagnóstico pasó a un segundo plano y se recomendó realizar una valoración psicológica.

Cabe mencionar que a la entrega de los resultados en ambas ocasiones, acudió junto con la madre su tutor del PAES y que se dará seguimiento a la valoración psicológica dentro del mismo Centro Comunitario.

Consideraciones a futuro y recomendaciones

Se buscará el apoyo de otros psicólogos dentro del Centro Comunitario para fortalecer los logros de Andrés y de sus padres, así mismo, se seguirán llevando a cabo las sesiones de tutoría en el PAES y las sesiones con los padres para poder llevar un seguimiento paralelo entre su tutor y sus maestros. Se recomienda que Andrés permanezca en el sistema escolarizado, ya que es en éste donde podrá desarrollar sus habilidades socioemocionales con sus pares y superar sus dificultades académicas. Se espera que, en la medida en que Andrés fortalezca ambos aspectos su desempeño académico aumentará

en calidad y cantidad.

Para concluir es importante señalar que el apoyo que ha brindado la secundaria 229, ha sido clave en la superación de las dificultades de Andrés. Una escuela que cree en la capacidad de los alumnos de superar sus dificultades es el mejor apoyo que un alumno pueda tener.

Atentamente

Carlos Becerril Romo Aguirre
Tutor del PAES

Rosa del Carmen Flores Macías
Directora del PAES

Anexo V

Universidad Nacional Autónoma de México
Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES)

Alumno: Andrés

Ciclo escolar: 2010 – 2012

Grado y grupo: 2 A

Tutor: Carlos Becerril Romo

Andrés es un chico gentil, amable y muy inteligente. A lo largo de casi dos años de asistir regularmente al programa, ha logrado observar que posee estas características y que puede emplear sus recursos cognitivos y emocionales para desempeñarse de mejor manera en la escuela. A su vez, en este periodo, ha reflexionado ampliamente sobre el porqué asistir a la escuela y esforzarse en materias que no le agradan o a las que no les ve sentido.

Asimismo ha desarrollado significativamente sus habilidades sociales, las cuales han aumentado en paralelo con su autoestima y su desempeño académico. Estas habilidades han sido uno de sus principales aprendizajes, las cuales ha desarrollado al establecer vínculos afectivos con las personas que le rodean en las sesiones, lo cual también ha aumentado su sentido de pertenencia en el PAES. Ha logrado disfrutar el establecer relaciones de amistad y ha aumentado su capacidad para establecer mejores relaciones con sus profesores.

Tanto el autoconocimiento de sus fortalezas como el desarrollo de sus habilidades sociales han repercutido significativamente en la motivación de Andrés para permanecer en la escuela y esforzarse por alcanzar metas que le satisfacen en ésta.

Lectura y escritura

Andrés posee buenas habilidades de lectura, posee una excelente fluidez y comprensión. Su gusto por la lectura de textos escolares ha aumentado en la medida en que puede observar y comprender la relevancia de un determinado contenido académico. Ha podido reflexionar con su tutor y sus compañeros el por qué los textos de formación

cívica y ética, historia, educación física y español presentan conocimientos relevantes no sólo para su formación, si no para la humanidad en general. Además ha observado cómo al comprender esto le agrada más realizar ciertas tareas y actividades. El ejemplo más contundente ha sido en la materia de historia en la que ha podido entregar un número significativamente mayor de tareas en su último ciclo escolar. Ha logrado esto en tiempo y forma, siguiendo los lineamientos de sus profesores. Estos han reconocido sus habilidades y le han exigido un mayor esfuerzo ya que tienen la certeza de que Andrés puede desempeñarse mucho más. En otras palabras, cuando Andrés comprende por qué esforzarse, lo logra y demuestra así una parte de su persona, en ocasiones oculta para sí mismo y los demás. Estos cambios le han permitido demostrarse que puede escribir mucho más de lo que creía, tomando muchos más apuntes y tareas en el último año académico. Al llegar al PAES Andrés evitaba escribir ya que consideraba que su caligrafía no era lo suficientemente buena. Al reflexionar acerca de los procesos descritos antes, Andrés ha podido escribir mucho más y ha logrado considerar que la estética de su caligrafía no importa mucho en la medida en que él y sus profesores comprendan lo que ha escrito, a diferencia de centrarse, por ejemplo, en si su letra “r” es perfecta. El desarrollo de ésta habilidad ha empoderado a Andrés y se ha dotado de un sentido mayor de autoconfianza y esperanza en su desarrollo académico. Este mismo cambio se ha notado en otras materias como matemáticas.

Matemáticas

Andrés ha dedicado más tiempo en sesión y en la escuela en el desarrollo de actividades y tareas de esta materia. Le agrada retar su mente y hacer cálculos aritméticos mentales. Estas demostraciones matemáticas han impresionado a sus compañeros y tutor, y ha logrado ganar respeto de sus compañeros que tienen dificultades para realizar estos cálculos con la precisión que él posee. Andrés se ha demostrado que al querer desarrollar sus habilidades matemáticas lo puede lograr.

Su mayor reto ha sido comprender por qué esforzarse en el aprendizaje de procedimientos matemáticos que no se reflejan en ningún lugar de su realidad “visible”. Esto lo ha logrado a partir de la satisfacción que encuentra al darse cuenta de que puede resolver actividades de álgebra, las cuales comienza a conocer. Es decir, se han vuelto “visibles” en la medida en que puede observarse a sí mismo resolviendo ecuaciones y problemas algebraicos. Ha disminuido su resistencia a esta materia, dominando un problema a la vez o una tarea a la vez, en contraposición con responder toda la guía de matemáticas un día antes de su entrega.

Su propia observación le ha permitido planear de mejor manera sus esfuerzos. Progresivamente presentó más tareas de matemáticas y logró resolver efectivamente muchos ejercicios. El desarrollo de su confianza en esta materia ha sido un punto en el que ha tenido que regresar y observar con evidencia escrita o fotográfica su desempeño. De esta manera Andrés ha podido constatar repetidamente que puede pasar esta materia, entregar tareas, resolver problemas y sacar buenas calificaciones en sus exámenes. Ha desarrollado su capacidad para autoevaluar su desempeño y esto le ha permitido crecer adecuadamente su autoestima.

Habilidades sociales

En el desarrollo de las actividades académicas descritas se demostró a sí mismo que puede entablar mejores relaciones con sus profesores, ya que al tener conciencia de sus habilidades y ponerlas en uso para lograr un objetivo académico ha logrado construirse

una imagen diferente ante sus profesores. Esto ha significado que sus profesores le exijan un mayor esfuerzo. Situación que si bien no le agrada del todo, ya que tiene que trabajar más, le satisface ya que se ha demostrado ser capaz de vencer obstáculos entre su persona y otras personas, entre sus habilidades y las tareas presentadas, y en última instancia entre él y el mundo en general. Es capaz de tener más control sobre lo que sucede en su entorno en relación con su propia persona.

Esta exploración le ha llevado a observar sus propias emociones, expresarlas y negociar sus deseos de manera más efectiva en muchas áreas de su vida.

Finalmente, todo lo anterior se ha desarrollado en conjunto con su familia, los cuales han sido una gran fuente de apoyo y motivación. El trabajo con su mamá y su papá ha permitido a los tres reconocer sus fortalezas y construir escenarios ideales en el futuro de su formación académica. Los tres han construido ideas sobre sí mismos y sus capacidades para crecer y desarrollarse en cualquier ámbito que lo deseen. Este proceso les ha permitido observarse con mayor esperanza y con un sentido del esfuerzo correspondiente a sus verdaderas capacidades cognitivas, emocionales y sociales.