

Relevancia de las mediaciones frías y cálidas en el asesoramiento a padres de niños con dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura (DALE)

De Sixte Herrera, R., ¹Rueda M.I.¹.(2012) Relevancia de las mediaciones frías y cálidas en el asesoramiento a padres de niños con dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura (DALE). Coord.: J.A. González-Piñeda; C.Rodríguez; D.Álvarez; R.Cerezo; E. Fernández; M. Cueli; T. García, E.Tuero y N. Suárez. Ediciones U. Oviedo. ISBN: 978-84-8317-936-9

¹Universidad de Salamanca

Resumen: *El objetivo principal de esta comunicación es presentar los resultados de un estudio de asesoramiento dirigido específicamente a intentar dar respuesta a las necesidades que presentan los padres de alumnos con dificultades en lecto-escritura. En este sentido, creemos que una de las aportaciones más significativas de este trabajo reside en la puesta en práctica de mediaciones frías, ayudas dirigidas a favorecer la comprensión y afrontamiento del problema, y ayudas cálidas, mediaciones dirigidas a atender la resonancia o impacto que a nivel motivacional y emocional conlleva la comprensión y afrontamiento de dicho problema. Estudios previos en diferentes áreas relacionadas con nuestro ámbito de investigación, avalan esta propuesta. Este estudio pretende asimismo tres objetivos: (1) Analizar la correspondencia entre el asesoramiento diseñado y su desarrollo en la práctica; (2) Realizar un registro exploratorio del número y tipo de mediaciones frías y cálidas que se desarrollan en cada una de las fases del asesoramiento y (3) Averiguar si existe o no relación entre lo que se lleva a cabo durante las sesiones de asesoramiento y la percepción de los padres al finalizar la intervención. Para ello, se escogieron al azar cinco de las siete sesiones de asesoramiento disponibles (de 1 hora/hora y media), todas ellas grabadas en formato vídeo y, posteriormente, transcritas de forma literal. Metodológicamente, utilizamos el análisis de la interacción (del discurso) y un auto-informe para los padres (escala tipo Likert), para valorar el impacto del asesoramiento.*

Los resultados muestran: (1) correspondencia entre el asesoramiento diseñado y su puesta en práctica; (2) adaptación, por parte de las asesoras, del número y tipo de ayudas (frías y cálidas) a las necesidades y objetivos del proceso. Por ejemplo, en cuanto a su tipología, se observa que las ayudas cálidas son más potentes en las fases de mayor complejidad desde el punto de vista frío (v.g. diafonía vs. control emocional); (3) parece existir relación entre el asesoramiento y la percepción de los padres al respecto (v.g. declaran sentirse escuchados y tener una referencia clara y ajustada de las dificultades de su hijo/a). Por tanto, se constata la necesidad de los padres de ser escuchados y asesorados, así como la relevancia del empleo de ayudas frías y cálidas en el procedimiento de asesoramiento.

Palabras Clave: Dificultades en lecto-escritura; mediación fría y cálida; asesoramiento a padres.

1. Introducción

Desde hace años venimos planteando la necesidad de visualizar el trabajo con niños/as con DALE (Dificultades de aprendizaje en lectura y escritura) como una intervención a *largo plazo*, al constituir un sistema que optimiza los recursos del alumno, lo que condiciona su prolongación en el tiempo, *multidimensional*, dado que afecta tanto al ámbito académico como al personal, familiar y social del alumno, y *coordinada*, en la medida que la que deben estar involucrados de manera efectiva en el proceso, el centro educativo, el alumno y la familia (Rueda, 1995; Rueda, 2012; Rueda y De Sixte, 2010). Con este planteamiento en mente, detectamos una necesidad clara de apoyo específico en contexto educativo (dirigida a estos niños/as) y familiar (orientado a los padres/tutores de los niños/as). En el caso particular del contexto familiar una de las claves es, a nuestro entender, facilitar la vivencia y afrontamiento de la dificultad de la forma más saludable posible.

La propuesta que realizamos, en este sentido, es en primer lugar integrar en los programas de intervención en las dificultades de la lectura, de manera sistemática y coordinada, a las familias (Rueda, 2012). En segundo lugar, prestar, en esta intervención, atención a todos los aspectos implicados en el problema que suponen las dificultades en la lectura y su resolución, esto es, aspectos cognitivos “*fríos*” y motivacionales/emocionales “*cálidos*” (Rueda y De Sixte, 2010). En relación a esta idea hemos podido comprobar que pese a la aparente sencillez y la fácil aceptación del planteamiento, llevarlo a cabo, en la práctica, es realmente difícil. Lo que solemos encontrar, tanto en los estudios de investigación, como en la práctica educativa, es la tendencia a primar un aspecto sobre el otro, bien cognitivo ó bien motivación /emoción (Cuadrado y Fernández, 2008; De Sixte, 2006; De Sixte y Sánchez, 2010, 2011). Es más, lo habitual, en el caso particular de este tipo de dificultades, es encontrar programas de intervención centrados en el alumno y dirigidos a compensar las dificultades específicas (Lewkowicz, 1980; Wise y Olson, 1994). Sin embargo, interesantes resultados de investigación (De Sixte y Sánchez, en prensa; García y Pintrich, 1994; Meyer y Turner, 2002, 2006; Pekrun, 2006; Perry y Vandekamp, 2000; Pintrich, Marx y Boyle, 1993; Pintrich, 2003; Sinatra, 2005) nos invitan a pensar en la necesidad de abordar este tipo de situaciones de manera multidimensional y sin desligar en ningún momento aspectos tan entrelazados como la cognición y la motivación/emoción. Una invitación que tratamos de aceptar en el trabajo que aquí presentamos.

Desde la realidad descrita, y focalizando nuestra atención sobre los padres de los niños/as con DALE, desarrollamos un procedimiento de asesoramiento que nos ha permitido prestar atención a todos los aspectos implicados en el problema y su resolución, esto es, tal como hemos señalado: aspectos cognitivos “*fríos*” y aspectos motivacionales-emocionales “*cálidos*”. Así, en el primer caso, se anticiparon ayudas frías dirigidas a favorecer la comprensión y afrontamiento del problema y en el segundo, ayudas cálidas orientadas a atender la resonancia o impacto que a nivel motivacional y emocional pudieran conllevar la comprensión y afrontamiento de dicho problema. El procedimiento de intervención y/o asesoramiento se traduce en el planteamiento de tres grandes *fases* – (1) escucha activa, (2) principio de realidad y ajuste de expectativas y (3) ¿qué podemos hacer? – y varias *acciones* a realizar en cada una de ellas (Rueda y De Sixte, 2010).

En la *fase de escucha activa* el objetivo es que los padres se sientan escuchados de manera que sea posible, *en la fase siguiente, compartir el problema* y poder iniciar, ya en *fase tres*, la *formulación de pautas* concretas respecto a lo que es posible hacer para contribuir a su resolución. Ayudando además, a vivir la situación de la mejor forma posible. Para el logro de estos objetivos y el paso de una fase a otra se escucha, se acota, se concreta y/o se reformular los mensajes y verbalizaciones que los padres emiten. Todo ello nos conduce a la segunda fase señalada en la que se ajustan las expectativas y se aplica el principio de realidad, con el objeto de “focalizar” el problema y poder revisar con los padres lo que hacen para ayudar a su hijos con dificultades y negociar lo que se puede hacer creando un compromiso de corresponsabilidad en la resolución del problema.

A lo largo de todo el proceso de asesoramiento, planteamos la necesidad de emplear mediaciones o ayudas frías y cálidas que faciliten su desarrollo y contribuyan a la consecución de los objetivos que lo enmarcan.

La dimensión fría de la ayuda en el proceso de asesoramiento supone favorecer que los padres consigan activar un conjunto de estrategias y procesos orientados a resolver de manera conjunta un problema. Nuestro objetivo es ayudarles a identificar sus preocupaciones y problemas en relación a las dificultades que presenta su hijo/a, fijar metas y seleccionar los medios adecuados para conseguirlas y así, dar solución a los problemas detectados. A medio y largo plazo, propiciar autonomía en el procedimiento de resolución de problemas.

Por su parte, la dimensión cálida de la ayuda supone prestar atención a los estados motivacionales y emocionales de los padres a lo largo de dicho proceso de resolución de problemas. Nuestro objetivo es ayudar para que las motivaciones, pensamientos y emociones que surjan (en este caso en los padres) a lo largo del proceso, faciliten la consecución de las metas propuestas y, *nunca*, lo contrario. En ese sentido, las ayudas cálidas potenciarán el efecto de las frías a lo largo de cada sesión de asesoramiento. Este tipo de ayudas son especialmente necesarias (no sólo deseables) ante actividades que previsiblemente se alargarán en el tiempo, que suponen dificultad, que pueden contener un carácter rutinario y repetitivo, y que requieren un gran esfuerzo (De Sixte y Sánchez, en prensa; García y Pintrich, 1994; Meyer y Turner, 2002, 2006; Pekrun, 2006; Perry y Vandekamp, 2000; Pintrich, Marx y Boyle, 1993; Pintrich, 2003; Sinatra, 2005). Por tanto, se requieren si lo que se pretende, entre otras cosas, es facilitar un posible cambio en la vivencia de un problema o ‘dificultad’.

Conociendo la necesidad de la que parte todo este trabajo y habiendo descrito sucintamente la propuesta de asesoramiento desarrollada en respuesta a la misma, las siguientes líneas se dedicarán a explicitar algunos de los datos que comenzamos a obtener con su implementación.

2. Desarrollo de la ponencia

Nuestra principal pretensión con el trabajo que aquí presentamos es comenzar a ofrecer datos sobre la implementación del procedimiento de asesoramiento desarrollado en la atención a padres de niños/as con DALE. Como veremos más adelante, los resultados encontrados revelan no solo la existencia de la necesidad por parte de los padres de un canal para vehicular sus preocupaciones e inquietudes

sobre la dificultad que presentan sus hijos, sino también lo complejo que resulta aceptar la ayuda que han precisado (visible, por ejemplo, por la dificultad encontrada en la asunción de un compromiso de trabajo y su mantenimiento). Asimismo, veremos que los pequeños logros que se obtienen obedecen a la puesta en práctica de un procedimiento complejo que considera la necesidad de prestar atención a la dimensión *fría* y *cálida* de una buena ayuda.

Objetivos

1. Analizar la correspondencia entre el asesoramiento diseñado y su desarrollo en la práctica :
 - Esto es, constatar si a lo largo de la interacción se desarrollan todas y cada una de las fases establecidas, así como, si en el transcurso de las mismas se suceden mediaciones frías y cálidas.
2. Realizar un registro exploratorio del número y tipo de mediaciones frías y cálidas que se desarrollan en cada una de las fases del asesoramiento.
3. Averiguar si existe o no relación entre lo que se lleva a cabo durante las sesiones de asesoramiento y la percepción de los padres.

Estudio Empírico

Se escogieron al azar cinco de las siete sesiones de asesoramiento disponibles (de 1 hora/hora y media), todas ellas grabadas en formato vídeo y, posteriormente, transcritas de forma literal. La población a la que pertenecen las familias con las cuales hemos realizado las sesiones de asesoramiento, es de clase media, media-baja. En todos los casos, el cuidador que asiste a las sesiones es la madre. La edad oscila entre los 40-50 años y el nivel de estudios fluctúa entre los estudios básicos (3), bachillerato (2) y estudios universitarios (2). Metodológicamente, utilizamos el análisis de la interacción (del discurso) y un auto-informe para los padres (Escala tipo likert (1...7); 22 Items desarrollados para *valorar el impacto del asesoramiento según los objetivos que dan sentido a cada una de las fases del procedimiento*), para valorar el impacto del asesoramiento.

Resultados

En relación al objetivo (1) – Analizar la correspondencia entre el asesoramiento diseñado y su puesta en práctica. Fases, Acciones y Mediaciones (Frías y Cálidas) – encontramos los siguientes resultados:

1. Registro de los tres elementos del procedimiento.

Se verifica, como sucedía en estudios previos, que unas acciones tienen más peso que otras en la consecución de los objetivos de cada fase.
2. Se observa que la relación entre fases no es secuencial. Se producen constantes interacciones. Se nutren entre sí.

3. Se constata que la fase 3 (¿Qué podemos hacer? – vivencia saludable y corresponsabilidad) tiene mayor entidad revelándose como el objetivo fundamental de la sesión.

En cuanto al registro exploratorio del *número* y *tipo* de mediaciones frías y cálidas empleadas a lo largo de las sesiones, segundo y principal de nuestros objetivos, los resultados se muestran en las tablas 1 y 2, respectivamente.

AYUDAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
FRÍAS	6%	10%	27%	43%
CÁLIDAS	10%	16%	31%	57%
TOTAL	16%	26%	58%	100%

Tabla 1. Porcentaje de número de ayudas frías y cálidas en cada una de las fases del procedimiento de asesoramiento.

En la tabla 1 se reflejan los resultados más relevantes en cuanto al número de ayudas ofrecidas:

Se observa una evolución de las ayudas de menor a mayor cantidad según se avanza en el proceso de asesoramiento (señalado a través de la flecha en la tabla 1). En la fase tres encontramos el mayor número de apoyos (58% del total), tanto fríos (un 27% del total) como cálidos (un 31% del total).

Llama la atención también que, aunque no resulta significativa, la diferencia entre los apoyos fríos y los cálidos empleados durante las dos primeras fases es del 6% (señalado en la tabla 1 con el primer recuadro horizontal en línea discontinua), mientras que en la fase 3 – momento en que se concentra el mayor número de los apoyos – la distancia es menor (4%).

Teóricamente, una explicación válida para ambos resultados viene dada por la complejidad que encierra cada fase. En este caso, la fase tres reviste una mayor dificultad que la fase uno y dos. Durante este espacio de la interacción el objetivo principal a nivel frío es la concreción de una meta y, a nivel cálido, la creación de un compromiso fuerte para con la misma (Gollwitzer, 1990; Heckhausen, 1991); compromiso que depende de equilibrar valores de *deseabilidad* (cuán deseable resulta el logro de la meta propuesta) y *viabilidad* respecto a su logro (posibilidades reales de conseguir alcanzar una meta).

Las características de esta fase permiten explicar también el segundo de los resultados, esto es, una menor distancia entre los apoyos fríos y cálidos ofrecidos (4%) en fase tres, respecto a las dos fases precedentes (6%). Debemos recordar que lo frío alude a la parte cognitiva de los procesos que se activan durante la interacción, en este caso, de la decisión sobre la que se ha de asentar un compromiso que, con posterioridad, permitirá el desarrollo de las acciones oportunas en pos del logro de la meta con la que uno decide comprometerse. Así, los estados motivacionales y emocionales deben ser atendidos con el objeto de facilitar dicha decisión y de

contribuir a la fuerza del compromiso que se asume (en términos del grado de equilibrio entre su deseabilidad y viabilidad). Las mediaciones cálidas están, por tanto, al servicio de las frías, contribuyendo en este caso, a la elección de una meta concreta. En otras palabras, y como veremos más adelante al considerar la tipología de los apoyos, las ayudas cálidas cumplen la función de potenciar el efecto de las frías. Estos resultados son coherente con los encontrados hasta ahora en estudios previos, al analizar otros contextos de logro (De Sixte, 2006; De Sixte y Azofeifa, 2011).

Regresando a la tabla 1, como tercer y último resultado, del total de las ayudas (visible en la tabla a través del último recuadro en línea discontinua), el 57% son cálidas y el 43% son frías; las cálidas superan a las frías en un 14%, una diferencia habitual según los distintos estudios desarrollados hasta la fecha (De Sixte, 2006; De Sixte y Azofeifa, 2011; De Sixte y Sánchez, en prensa) y que se explica desde la concepción de las mediaciones cálidas como potenciadoras de las frías.

¿Qué podemos concluir a la luz de estos resultados? En primer lugar, parece que las asesoras se adaptan a la dificultad del proceso de asesoramiento. La fase tres es la fase en la que se especifica la meta y donde se han de concretar los valores de deseabilidad y viabilidad del compromiso que se llegue a asumir para con la misma. En principio, la cantidad de ayudas en esta última fase, parece adaptativa, al igual que la diferencia encontrada entre los apoyos fríos y cálidos, ambos resultados supeditados a la complejidad de los objetivos del asesoramiento en cada una de sus fases.

Veamos si existe o no coherencia entre estos resultados y los encontrados en cuanto a la tipología de los apoyos ofrecidos, visibles en la tabla 2.

AYUDAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3
FRÍAS	Explicaciones-Dificultad	Reformulación/ Concreción de la Dificultad Procedimiento	META PLAN "FORMULACIÓN-COMPROMISO"
CÁLIDAS	Creación de un Clima Motivacional propicio para la comunicación (Afinidad-Implicación Intrínseca) <i>'Respuestas en Espejo'</i>	Diafonía + Afinidad Control Emocional Control Atribucional Expectativas de Éxito + Reconocimiento de competencia y capacidad	Afinidad + Diafonía Valor Intrínseco – Meta (Posible Disfrute) Expectativas de Control Control Emocional

Tabla 2. Tipología de los apoyos registrados en cada fase del procedimiento de asesoramiento.

En cuanto los apoyos fríos, según se observa en la tabla 2, durante la fase uno las ayudas se dirigen a promover la explicitación de explicaciones sobre la dificultad en lecto-escritura. En la fase dos, esas explicaciones son reformuladas y se ofrecen

mediaciones que permiten concretar la dificultad y descartar aquellas otras explicaciones más desajustadas que no ayudan en el proceso de resolución. Solo en ese momento se explicita el procedimiento a seguir para, en fase tres, formular la meta y elaborar un plan de acción concreto, requiriendo de forma explícita que se asuma un compromiso (de corresponsabilidad) respecto a su implementación.

En cuanto a la tipología de los apoyos cálidos, durante la fase uno, las mediaciones se dirigen principalmente a la creación de un clima motivacional adecuado que facilita la comunicación entre ambas partes. En este momento del asesoramiento, las ayudas permiten una mayor flexibilidad en la interacción o dicho de otro modo, una menor rigidez – lógica en este punto inicial del proceso. Las ayudas específicas de atención a una necesidad básica de afinidad (vinculadas con el desarrollo de una implicación intrínseca en aquello que se propone), junto con las respuestas en espejo (véase tabla 2), contribuyen a que en este espacio de interacción se cumpla un primer objetivo del asesoramiento, que los padres se sientan escuchados y lo suficientemente seguros como para formular sus inquietudes y dudas respecto a la dificultad de sus hijos/as. La tipología de estos apoyos es coherente con lo pretendido en la fase uno. No tendría mucho sentido haber registrado apoyos más sofisticados a nivel cálido (p.ej. expectativas de control) dadas las características de esta fase.

En la fase dos la dificultad aumenta ligeramente, se persigue compartir el problema. Como hemos visto, a nivel frío los apoyos se adecúan a dicho objetivo aumentando su complejidad (reformulaciones, explicitación del procedimiento...) pero ¿qué se registra a nivel cálido? Los apoyos son más sofisticados que los detectados en fase uno. Además, son tipológicamente coherentes con los empleados a nivel frío. Aunque en todo momento se mantiene la atención iniciada en fase uno a un estado de motivación intrínseca, a través de apoyos como la diafonía o la atención a una necesidad básica de afinidad, en esta fase destacan las mediaciones dirigidas al control emocional y al control atribucional durante la reformulación y concreción de la dificultad. Asimismo, se registran apoyos dirigidos al reconocimiento de competencia y capacidad a lo largo de todo el proceso y, en particular, durante la explicitación del procedimiento a seguir cuando uno se ha de enfrentar a esta dificultad. Este tipo de apoyos cálidos pone de manifiesto que a medida que la dificultad del proceso aumenta (de la escucha activa en fase uno, pasamos al ajuste de expectativas y a la confrontación con el principio de realidad en fase dos) las asesoras adaptan sus movimientos o mediaciones (frías y cálidas) a las necesidades que puedan tener los padres en el transcurso del asesoramiento. De ahí que en fase dos encontremos apoyos específicos dirigidos a atender las creencias que los padres puedan tener respecto al problema y su resolución, así como al ejercicio de cierto control sobre las emociones que experimenten en ese punto del proceso (capaces de socavar el éxito de la sesión) y las atribuciones que puedan llevar a cabo cuando, entre otras cosas, se concreta la dificultad objeto de su preocupación.

Ya en fase tres observamos esta misma coherencia. Se continúa registrando apoyos cálidos dirigidos a la estimulación de un estado de motivación intrínseca mediante apoyos de diafonía y afinidad. No obstante, en esta fase, este estado es atendido a través de un apoyo nuevo y totalmente ajustado a lo que sucede desde el punto de vista frío: valoración intrínseca de la meta que se formula (en este caso, la experimentación de un posible disfrute con su implementación). Se siguen registrando apoyos dirigidos al control emocional aunque en esta ocasión al servicio del futuro afrontamiento de la meta que se plantea. Únicamente en esta fase – recordemos, de

mayor complejidad en el conjunto del asesoramiento – se registran apoyos específicos dirigidos a la estimulación de expectativas de control. Llama la atención que este tipo de mediaciones se sucedan justo en el momento en que resulta preciso hacer fuerte el compromiso con la meta que se asume, otorgándole no sólo valores de deseabilidad (prestando atención a estados de motivación intrínseca y ejerciendo control sobre posibles emociones negativas en la anticipación del logro de la meta) sino también de viabilidad (en este caso, generando expectativas de control sobre aquello que se anticipa; creencias que contribuyen a percibir su logro con mayor grado de viabilidad).

En resumen, los resultados descritos se podrían concretar en los siguientes puntos: (1) la potencia de los apoyos (fríos y cálidos) parece estar ajustada a los objetivos que definen cada una de las fases de asesoramiento; (2) los apoyos más complejos o sofisticados (fríos y cálidos) se registran en fase dos y tres, momento en que la dificultad parece aumentar; (3) a mayor complejidad de los apoyos fríos, mayor resulta la de los cálidos.

El registro exploratorio de las mediaciones frías y cálidas empleadas a lo largo de las sesiones pone de manifiesto que las asesoras ajustan los apoyos que ofrecen (número y tipo) a la complejidad del proceso, a los objetivos de cada fase y a las necesidades de los padres en el transcurso del proceso.

A modo de ilustración, a continuación se ofrece un ejemplo del análisis conjunto dentro de una sesión de asesoramiento, donde el lector puede observar de forma global la coherencia de estos datos con los ya expuestos. El objetivo de este resultado es el de posibilitar una visualización conjunta del número y tipo de ayudas empleadas por las asesoras en cada una de las fases, durante una sesión completa (tabla 3).

ASES	NÚMERO DE AYUDAS		TIPOLOGÍA – AYUDAS – ESTADOS ATENDIDOS	
	F T: 62	C T: 83	‘FRÍO’	‘CÁLIDO’
FASE 1 – ESCUCHA ACTIVA	9 (14,5%)	15 (28%)	Reformulación Criterios Específicos Contra-argumentación Explicaciones Adaptativas	‘AFINIDAD’-IMPLICACIÓN (Se favorece un clima prop. para la comunicación)
FASE 2 – PPIO. REALIDAD AJUSTE EXP.	14 (22,5%)	23 (28%)	DIFICULTAD: <i>Descripción-Reformulación-Especificación-‘Necesidad de abordarla’</i> PROCEDIMIENTO: <i>Actividades</i> <i>“Lo que se puede esperar...”</i> <i>Ejemplificaciones</i>	‘Afinidad’-Implicación DIAFONÍA VALOR ‘IMPORTANCIA PERCIBIDA’ EXPECTATIVA DE ÉXITO CONTROL EMOCIONAL CONTROL ATRIBUCIONAL RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIA
FASE 3 - ¿QUÉ PODEMOS HACER?	39 (63%)	45 (54%)	META Planteamiento-discriminación - Explicitación-Clarificación- Meta Específica- Reformulación PLANIFICACIÓN (Modo – Afront./ Pasos probables – ejemplificación /Aclaraciones/ Sentido- Tarea / Role-playing/ Recapitulación FORMULACIÓN DEL COMPROMISO Cierre-Búsqueda de acuerdos -Propuesta de Revisión	‘Afinidad’-Implicación Diafonía Valor- ‘DISFRUTE’ EXPECTATIVAS DE CONTROL AUTONOMÍA CONTROL EMOCIONAL RECONOCIMIENTO DE CAPACIDAD

Tabla 3. Muestra de registro conjunto (número y tipo) de apoyos fríos y cálidos ofrecidos a lo largo de una sesión representativa.

En cuanto al tercer y último de nuestros objetivos, esto es, averiguar si existe relación entre lo que hacemos en las sesiones de asesoramiento y la percepción de los padres, los resultados indican lo siguiente: (1) Los padres perciben útil sentirse *escuchados*, tener una *referencia clara y ajustada* de las dificultades de su hijo/a, y entienden la *necesidad de un compromiso de trabajo por su parte*; (2) La mayor limitación se encuentra en la *puesta en práctica del compromiso asumido en la sesión*. Parece que encuentran dificultades en el desarrollo de las actividades propuestas.

3. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos presentado los resultados de un estudio de asesoramiento dirigido específicamente a intentar dar respuesta a las necesidades que presentan los padres de alumnos con dificultades en lecto-escritura. Con este objetivo planteamos lo preciso de prestar atención tanto a los procesos cognitivos (fríos), como a los motivacionales y emocionales (cálidos) implicados en un proceso de resolución de problemas de estas características.

A través de este estudio hemos constatado varias cosas. En primer lugar, los padres de los alumnos con dificultades específicas en lecto-escritura necesitan ser escuchados y asesorados. Ambas necesidades deben ser atendidas, la pregunta es ¿de qué modo? Este trabajo nos ha permitido constatar también, el buen resultado y lo conveniente de la puesta en práctica de un procedimiento de asesoramiento que incluya una atención explícita a los procesos cognitivos, motivacionales y emocionales implicados en el problema y por tanto, en su resolución. Podemos afirmar así, que el procedimiento de asesoramiento mediante la utilización de ayudas frías y cálidas se revela de gran utilidad.

Centrando nuestra atención en este procedimiento, entendemos que el objetivo fundamental en el inicio del asesoramiento es el establecimiento de un compromiso. A la luz de los datos presentados en este trabajo, este compromiso se crea a lo largo de la sesión tras un esfuerzo específico para establecerlo (sustentado en el *tipo y número* de mediaciones *frías* y *cálidas* empleadas). En este sentido, podemos concluir que la ayuda a los padres de estos niños/as en la resolución del problema que les preocupa, reviste una gran complejidad. No basta sólo con necesitar y desear la ayuda. Ni si quiera que el asesor sea más o menos capaz de ofrecer el mejor de sus apoyos en el momento preciso. Es necesario además, aceptar la complejidad del proceso de resolución, así como los avances y retrocesos que de seguro se experimentarán. La efectividad de la 'ayuda' durante un asesoramiento necesario y deseado, va a requerir de un esfuerzo constante, sistemático y prolongado en el tiempo, dirigido a atender las dos dimensiones implicadas en el proceso de resolución de problemas: fría y cálida.

La creación del compromiso registrado en este estudio, no garantiza su mantenimiento a lo largo del tiempo. Así pues, los esfuerzos deben dirigirse a facilitar su mantenimiento, ya que sólo así se posibilitará la consecución de la meta con la que se adquiere ese compromiso (corresponsabilidad y vivencia saludable). Entre otras cosas, este hecho implica desarrollar un procedimiento de seguimiento con una estructura clara en cuanto a las mediaciones frías y cálidas a emplear. Un procedimiento que haga las veces de regulador externo y facilitador de los procesos volitivos necesarios para el éxito.

Nos parece de máximo interés, una última reflexión sobre la relevancia de incluir a los padres en los programas de intervención en las dificultades de lectura de sus hijos/as. Datos recientes (Navarro y Rueda 2012) nos invitan a reflexionar sobre la influencia que puede tener esta intervención en las percepciones que los padres desarrollan respecto a las dificultades de sus hijos, las atribuciones que hacen a sus éxitos o fracasos y las expectativas que tienen sobre ellos respecto al éxito académico y profesional. Más concretamente, estos datos nos indican que los padres de niños con dificultades tienen expectativas más bajas que las de los padres de alumnos sin dificultades de aprendizaje leto-escritor y atribuyen los posibles éxitos en tareas de lectura a causas externas (suerte, tarea fácil, etc.), mientras que el fracaso lo atribuyen a causas internas (capacidad, etc) (Miller, 1995; Natale, et. Al. 2009, Navarro y Rueda 2012.). Parece sensato pensar que este tipo de atribuciones y expectativas, tal vez, no sean las más adecuadas y adaptativas de cara al progreso del alumno con dificultades y a la construcción de su propia imagen académica. La repercusión que esas percepciones tienen sobre los niños/as en general, y sobre los niños/as con dificultades en particular, es constatable (Miller, 1995; Natale, Aunola y Nurmi, 2009). Parece lógico pensar entonces, que si conseguimos que el proceso de asesoramiento sea lo más efectivo posible, aumentaremos también la posibilidad de modificar esas percepciones, haciendo que resulten más adaptativas y, por lo tanto, que influyan de manera más positiva en el niño/a y en su rendimiento académico.

REFERENCIAS

De Sixte, R. y Azofeifa, V. (2011). Planificación dentro del aula. Elementos discursivos fríos y cálidos. *VI Congreso Internacional de Psicología y Educación y III Congreso Nacional de Psicología de la Educación*.

De Sixte, R. (2006). *Un Sistema de observación de las mediaciones emocionales en la interacción profesor-alumno. La estrecha relación entre cognición y emoción*. Colección Vítor, 178. Ediciones Universidad Salamanca.

De Sixte, R. y Sánchez, E. (2010). ¿Qué procesos se movilizan con la ayuda de otros? Mediaciones 'frías' y 'cálidas'. *Revista do Aprendizagem e Desenvolvimento*. Mayo, nº 46 (24pp).

De Sixte, R. y Sánchez, E. (2011). Ayudas cálidas en el contexto de aula. Una descripción a través del análisis del discurso. *Revista de Psicología y Educación*.

De Sixte, R. y Sánchez, E. (en prensa). Cognición, Motivación y Emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y Aprendizaje*,

Dibbelt, S. y Kuhl, J. (1994). Volitional processes in decision making: Personality and situational determinants. En Julius Kuhl y Jürgen Beckmann (Eds.), *Volition and Personality. Action Versus State Orientation* (pp. 177-194). Hogrefe & Huber Publishers.

García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications* (Vol. 3, pp. 127-153). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, Nueva Jersey.

Gollwitzer, P. M. (1990). Action Phases and Mind-Sets. En E. T. Higgins y R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundation of social behaviour* (Vol. 2, pp. 53-92). Nueva York: The Guilford Press.

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and Action*. Springer-Verlag.

Lewkowicz, N.K. (1980). Phonemic awareness training: what to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72(5): 686-700.

Linan-Thompson, S., Vaughn, S., y Cirino, P.T. (2006). The response to intervention of english language learners at-risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 390-398.

Meyer, D. y Turner, J. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 107-114.

Meyer, D. y Turner, J. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 377-390.

Miller, S.A. (1995). Parents' attributions for their children's behavior. *Child Development*, 66, 1557-1584.

Natale, K., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2009). Children's school performance and their parents' causal attributions to ability and effort: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 14-22. DOI:10.1016/j.appdev.2008.10.002

Navarro, JJ y Rueda, M.I (2012) Atribución causal, ideas y expectativas de familias y docentes sobre el rendimiento y el progreso de estudiantes con dificultades de aprendizaje en lectura. Oviedo 21st Congress on Learning Disabilities

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315-341.

Perry, N.E. y Vandekamp, K.J.O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33, 821-843.

Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. En W.M. Reynolds y G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol.7, pp. 103-122). Hoboken, N.J: Wiley.

Pintrich, P.R., Marx, R.W., y Boyle, R.A. (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of Educational Research*, 63 (2), 167-199.

Rueda, M.I. (1995) *La lectura: adquisición dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú. 2003 (2ª edición, en 2003).

Rueda, M.I. y De Sixte, R (2010). Atendiendo a una necesidad: procedimiento de actuación en el asesoramiento a padres de niños con dificultades en lecto-escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, N°3, pp. 203-210.

Rueda, M.I. (2012) *Una propuesta integradora para abordar la intervención en las dificultades lecto-escritoras*. 21st Congress on Learning Disabilities.

Sinatra, G. M. (2005). The "warming trend" in conceptual change research: the legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 107-115.

Stanovich, K. E. (1984). The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental and educational psychology. *Remedial and Special Education*, 5(3), 11-19.

Vellutino, F. (1979). *Dyslexia. Theory and research*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press

Wise, B. y Olson, R.K. (1994). Using computers to teach spelling to children with learning disabilities. In Brown, G. & Ellis, N. (eds.) *Handbook of Spelling: Theory, Process & Intervention*. Chichester: J. Wiley & Sons.