



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**“EFECTOS DE LA INTERACCION PADRES - HIJOS
SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN NIÑOS
DE SEXTO AÑO DE PRIMARIA”.**

Tesis Profesional

**Que para obtener el Título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

p r e s e n t a

DOLORES ANTONIETA RUBIN VARGAS

México, D. F.

1 9 8 3



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

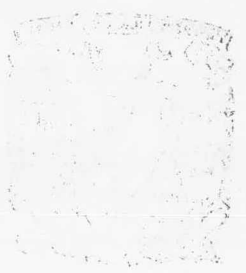
DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

British Library

UNAM.51



ISOS3.08

UNAM.51

1983

ej. 2

M. 20220

Spe. 1004

A MARGARITA VARGAS

mi madre

A EVANGELINA VALLE

mi amiga

A SILVIA MACOTELO

mi maestra

3010

A MI PADRE

A AARON

A MARIETTA

A CARLOS

A te CON AMOR

A MIS AMIGOS

AGRADEZCO:

A la MTRA. SILVIA MACOTELO FLORES,
el apoyo, la gran colaboración y las acertadas
correcciones que me brindó durante la asesoría
en la elaboración de este trabajo.

También agradezco la colaboración que me
brindaron:

El PROFR. JESUS TOLEDO CABRERA,
(Director de la Escuela del Grupo Experimental);

la PROFRA. GRECIA GALLARDO ROBLE,
(Directora de la Escuela del Grupo Control);

la PROFRA. YOLANDA GLORIA GUTIERREZ ORTEGA,
(A cargo del Grupo Experimental);

y la del PROFR. JAVIER PINEDA VILLALOBOS,
(A cargo del Grupo Control).

C O N T E N I D O

INTRODUCCION	1
ANTECEDENTES	4
DESCRIPCION DEL ESTUDIO	18
- Objetivo	
- Método	
- Definición y Control de Variables	
- Procedimiento p. 22	
RESULTADOS	31
CONCLUSIONES	42
BIBLIOGRAFIA	48
APENDICE 1	54
APENDICE 2	56

INTRODUCCION

Diversos problemas entre los cuales se encuentra el creciente descenso del nivel académico en las diferentes etapas de la educación pueden atribuirse a diversas causas:

- a) Incremento en la población escolar, lo que implica grandes grupos de alumnos y una desproporción en la relación maestro-alumno.
- b) Deficiente preparación en los cuadros magisteriales.
- c) Falta de continuidad y vinculación entre los objetivos que se persiguen.
- d) Material educativo inadecuado.
- e) Constantes cambios innecesarios en programas y planes de estudio.
- f) Falta de programación de repertorios pre-requisito para entrar en los diferentes niveles, etcétera.

Si bien, todos estos factores pueden ser determinantes, prácticamente, to dos ellos representan dificultades insuperables para su pronta solución, - dado que implican aspectos sociales, económicos y políticos de difícil con trol.

Esta situación hace necesario proponer alternativas que solucionen el pro blema mencionado; ya que éste último, de no resolverse, continuará apare ciendo sumativamente con las consecuencias negativas evidentes.

Una posible alternativa consiste en considerar el papel que los padres pueden asumir en la superación de los problemas escolares, por lo anterior, se propuso hacer un estudio que explorara en qué medida el involucrar directamente a los padres en la realización de tareas escolares del niño, podría resultar en un incremento en el rendimiento escolar.

El interés por involucrar a los padres en el proceso educativo, se refleja en eventos tales como el XI-Congreso Mundial de la Federación Internacional para la Educación de los Padres.

La FIEP, es un organismo de educación familiar fundado el 24 de abril de 1964, por representantes de las asociaciones de 25 países, bajo la iniciativa de la Escuela de Padres y Educadores de París.

En la actualidad, la Federación, reúne a más de 40 países de todo el mundo. Mantiene relación de tipo consultivo y de información con UNESCO, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) y la UNICEF, como organismo internacional no gubernamental.

La educación de los padres aparece por primera vez a fines del siglo XIX, con el objetivo de proporcionar a los padres, los conocimientos útiles a su tarea educativa. Para ello, se creó una condición de interacción familiar a través de tareas que los padres realizaran en unión de sus hijos; lo cual — permitiría:

- a) Que el padre ayudara a superar deficiencias escolares del niño, por ejemplo; de vocabulario, gramaticales, usos del -

diccionario, enciclopedias, redacción, etcétera.

- b) Que el padre estuviera enterado de un tipo de actividades - del niño.
- c) Que el padre se responsabilizara de que el niño cumpliera con su tarea.
- d) Que la realización de tareas, redundara en beneficio para - el niño, a nivel de las evaluaciones escolares.

Este trabajo que a continuación se describirá, consiste en las tres siguientes partes:

- En la primera, se hace una revisión sobre aspectos relacionados con el rendimiento escolar; las consecuencias que -- produce el bajo rendimiento escolar, así como algunas alternativas para solucionar el problema, finalmente, se incorpora una revisión sobre el papel de la familia en la educación del niño.
- En la segunda, se presenta una descripción detallada del estudio realizado y de los resultados obtenidos.
- La última parte, consiste en la discusión tanto de los resultados, como de los elementos involucrados en el trabajo; y se plantean las limitaciones del estudio, así como algunas - sugerencias para trabajos posteriores de esta naturaleza.

ANTECEDENTES

El proceso educativo es uno de los temas más abordados por los interesados en la educación misma, como son: los maestros, los pedagogos, los psicólogos, los paidólogos, etcétera.

De acuerdo a los planteamientos del Plan Maestro de Investigación Educativa, ⁽¹⁾ se describe la problemática educativa del país en relación a algunas de sus funciones esperadas:

- a) La distribución equitativa de las oportunidades de educación.
- b) Su contribución al desarrollo económico.
- c) Su contribución al mejoramiento del ambiente cultural.
- d) La suficiencia de los servicios educativos.
- e) El fomento del aprendizaje y del desarrollo intelectual.
- f) La contribución de la educación a la integración sociopolítica.
- g) La investigación y planeación.
- h) La administración y financiamiento de la educación.

En relación al punto (e), es evidente que "en los recientes esfuerzos por mejorar la calidad de la educación primaria, se ha puesto la atención en los aspectos curriculares, pero se han dejado de lado, por falta de investigaciones, las características del alumno y del maestro de cada nivel, lo -

(1) Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa.

CONACYT - 1981.

que disminuye el efecto de dichos esfuerzos".

Respecto al punto (f), "es un hecho comprobado que el medio ambiente en el que se desarrolla el niño, es más importante que la escuela, para su proceso de socialización valoral y política. Por tanto, mientras no se revisen las conductas que, desde la vida familiar, el ambiente escolar y -- otras instancias de nuestra vida cívica, deforman la mentalidad de la niñez y la juventud; será difícil que se institucionalicen las conductas sociales pretendidas. Los pocos datos con los que se cuenta en relación a esta función, demuestran que el cumplimiento de la función sociopolítica por parte del sistema educativo aún deja mucho que desear" (Segovia - 1968).

Como puede observarse, solamente se hace hincapié en algunos aspectos del mencionado documento, debido a que son los que se vinculan más estrechamente con el propósito de este trabajo.

Al hablar sobre las causas de la problemática mencionada, se expresan varios factores determinantes, entre los cuales se encuentran los efectos educativos del medio social. "Este factor afecta directamente la función sociopolítica de la educación. (El poder formador - o deformador - del medio ambiente social y político es bastante más determinante que el de la escuela. De esta manera, la influencia sobre los niños, de la familia, de los grupos y organizaciones formales e informales, de los medios de comunicación social y de los valores que se ponen en práctica en las relaciones sociales y políticas cotidianas es decisiva.) Estos agentes contrarres-

tan las más de las veces algunos de los valores que se propugna la filosofía educativa, como: solidaridad social, participación, conciencia crítica, igualdad y justicia, etc., e impiden un cumplimiento más cabal de la función sociopolítica de la educación".

(Por otro lado, "la escasez de actividades extraescolares, no permiten al sistema educativo, alcanzar tanto al sector infantil como al sector adulto y reorientar la influencia de la familia y de los medios masivos de comunicación. A través de ellas, el sistema educativo podría asegurar cierta congruencia valoral entre lo que se intenta transmitir en la escuela y lo que se transmite a través de la familia, la sociedad y la vida política. (1)

(Sin embargo, no se ha tomado en cuenta que los procesos educativos se generan no solo a través de la relación maestro-alumno, sino que forman parte de sistemas complejos en los que intervienen factores culturales, sociales, fisiológicos, psicológicos, institucionales y económicos. Este tipo de factores, deben ser atendidos y uno de los medios más idóneos para hacerlo, serían las actividades extraescolares".)

Históricamente, una gran diversidad de científicos, han señalado la importancia que tiene el ambiente sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños. "Las investigaciones acumuladas en torno a la función de la educación en la sociedad, demuestran reiteradamente, que la esperanza que se tenía en

(1) Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa. CONACYT, 1982-1984, México, 1981.

la educación como impulsora fundamental de cambios sociales estaba equivocada, por el contrario, los datos parecen confirmar que la educación es un proceso dependiente de los procesos de cambio y no una causa de los mismos". (Mercado y colaboradores, 1978).

En lo que va de este siglo, hemos presenciado un avance tecnológico impresionante en aspectos diversos relacionados con el bienestar humano. El acelerado desarrollo de la ciencia en general, ha permitido fructíferas aplicaciones en campos tan diversos como la salud pública, la producción de bienes de consumo, la recreación y las diversiones, los medios de locomoción, etcétera. Sin embargo, lo que es por esencia, la actividad social más importante; la educación, no ha mostrado paradójicamente, adelantos significativos en el mismo orden.

Quizá el reflejo más notable de esta falta de adelanto, sea el bajo nivel de rendimiento académico que se observa en los diferentes niveles escolares.

Es evidente, que un rendimiento escolar bajo en los primeros niveles de enseñanza, es producto de muchos factores, pero a su vez, es factor determinante para las etapas posteriores de la educación.

En este sentido, elevar el rendimiento escolar en cualquier nivel de enseñanza es importante, pero lo es más aún, cuando ocurre en los primeros años escolares. La razón es muy clara, si se superan las deficiencias escolares del niño en etapas tempranas, se evitará una sucesión de desempeños mediocres o lo que es peor, una sucesión de fracasos.

De alguna manera, el rendimiento del niño en la escuela, revela datos respecto a la efectividad de los sistemas de enseñanza, la competencia de los maestros, la utilidad de los contenidos, etc., pero además, también es - un predictor del desarrollo futuro del escolar.

Diversos autores se han preocupado por resolver problemas relacionados al rendimiento escolar, utilizando para ello técnicas variadas. Entre - - otros, podemos citar algunos estudios que abordan diversos aspectos de - la situación educativa dentro del salón de clases.

Tratando de aumentar el rendimiento escolar académico, de estudiantes de primaria de bajo nivel académico; en un estudio de Chadwick y Day - - (1971), se utilizó un sistema de puntos (reforzadores simbólicos que podían ser cambiados por reforzadores tangibles) y la administración contingente de refuerzo social. Se midieron tres aspectos de rendimiento: el porcentaje de tiempo de trabajo, la cantidad de trabajo por hora y la precisión del trabajo académico; en diversas tareas.

El estudio demostró que el uso contingente de reforzadores sociales en la forma de alabanza, apoyado en un sistema de puntos, aumentó en forma significativa los tres aspectos mencionados de la conducta académica de - los niños. Este estudio demuestra como la aplicación contingente de reforzadores positivos, puede aumentar la probabilidad de conductas deseables en el salón de clases y que en algunos casos, estos cambios pueden permanecer aún después de haber retirado el sistema de puntos.

Herman y Tramontany, (1971), compararon el efecto relativo de un sistema de fichas aplicado en grupos o individualmente y de instrucciones en la reducción de la conducta perturbadora en el salón de clases.

O'Leary y Drabman (1971), han hecho una revisión minuciosa del empleo del sistema de fichas en la situación particular del salón de clases de las escuelas públicas.

Bushell, Wrobell y Michaelis, (1908), evaluaron los efectos del programa de fichas sobre la conducta de estudio en niños preescolares.

Hewett, Taylor y Artuso, (1969), utilizando un salón de clases diseñado para niños con trastornos emocionales, evaluaron los efectos de un sistema de fichas en el rendimiento académico y la atención prestada a la realización.

Wolf, Giles y Hall, (1968), hicieron un estudio sobre los efectos de un sistema de fichas en la conducta académica de niños de quinto y sexto año con problemas de aprendizaje.

Miller y Schneider, (1970), al implementar un programa de fichas, observaron además de los consabidos efectos de aumento en la conducta académica de los estudiantes, que los ayudantes instruyeron con más facilidad y con mayor precisión, las conductas correctas e incorrectas de los niños por el marco objetivo de referencia proporcionado por el sistema de fichas.

✓ Betancourt y Zeiler, (1971), al aplicar un sistema de fichas, observaron -- que, "quizá las fichas controlaron la conducta porque eran signos tangi- bles de la aprobación del maestro, más que porque permitieran comprar cosas".

✓ Chadwick y Day, (1971), observaron que durante la administración de fichas, disminuyen las conductas de desaprobación del maestro y aumentan sus -- conductas de aprobación.

✓ Mandelker, Brigham y Bushell, (1970), encontraron que el empleo contingente de fichas aumentó en forma significativa al número de contactos sociales de la maestra con los alumnos, a diferencia de lo que ocurría cuando las fichas se administraban en forma no contingente.

✓ O'Leary y Becker, (1968), estudiaron el efecto de las reprimendas del -- maestro en voz alta y en voz baja en la conducta de los niños mediante el Costo de Respuestas.

Coleman, (1970), individualizó un sistema de contingencias, para por una -- parte, disminuir la conducta de levantarse del asiento y hablar indebida-- mente en el salón de clases y por otra, aumentar el tiempo de trabajo aca démico. Barrish, Saunders y Wolf, (1969), ejemplificaron un procedimiento similar.

Ribes, Galván, García, Villanueva, Rivas, Castro y Magallanes, (en pre paración), evaluaron el efecto de la administración de un reforzamiento -

social solo, fichas con valor de intercambio más reforzamiento social y fichas sin valor de intercambio más reforzamiento social.

Los elementos comunes de los estudios citados son los siguientes:

1. La administración de estos tipos de reforzadores se hizo siempre en forma contingente.
2. Los autores concuerdan en que el salón de clases constituye una situación en donde se lleva a cabo una multitud de interacciones entre los alumnos y el maestro y en donde de la conducta de un sujeto individual, siempre se ve seguida por las consecuencias en la forma de la conducta de otro alumno o del maestro.

Ahora bien, el salón de clases no es el contexto único en donde se desenvuelven los niños; incluso algunos estudios han mostrado que las conductas de los niños pueden ser completamente diferentes de un escenario (escuela), a otro (casa). (Johnson et al, 1976; Berneal et al, 1976). Esto implica que los procedimientos en uno u otro contexto, son tan diferentes, que el niño discrimina las situaciones, comportándose diferencialmente ante ellas.

"Es posible que la conducta desarrollada por un niño en un escenario educativo o de tratamiento no la generalice o mantenga en casa y en los escenarios de la comunidad, a menos que las personas en esos escenarios, (como algunos familiares), hayan tenido una instrucción especial".

(Lovaas, et, al, 1973; Wahlev, 1969).

Es importante por lo tanto, considerar aquellos otros medios que afectan en forma diferencial o complementaria, el desarrollo del niño.

La educación y la socialización no pueden desligarse ya que ambas van a la par en una variedad de escenarios. No debe considerarse a la socialización tomando parte únicamente en la familia y a la educación tomando parte únicamente en la escuela. (Bronfenbrenner, 1978; Hobbs, 1978).

Se ha observado que la relación del niño con sus padres, es la asociación más importante en la vida. De acuerdo a Lowenfeld, (1964), la manera como se sienten los padres con el niño, va a influenciar su desarrollo posterior, más que las técnicas o métodos que se empleen en años subsecuentes.
(1)

Cowen, et, al, (1970), han señalado que las actitudes de aceptación por parte de los padres y el alto grado de comprensión, están directamente relacionados con la adecuada aceptación del niño; quien puede obtener experiencias ambientales constructivas, si se le brinda oportunidad para ello.
(1)

Sheldon White, (1973), ha encontrado que la participación de los padres de

(1) De: Benassinni, F.G., "Rehabilitación Educativa del niño con visión parcial", Ed., Universidad Iberoamericana, México, 1981.

familia es una de las condiciones de éxito en los programas de intervención para la escuela elemental.

Se ha visto que los padres que cambian sus propias conductas, (especialmente cuando interactúan con sus hijos), es posible que produzcan cambios importantes en algunas conductas de sus hijos.

Algunos estudios como el de Patterson, Cobb y Ray, (1971), han desarrollado un conjunto efectivo de técnicas de interacción en el salón de clases y en el hogar para modificar la conducta de niños agresivos.

Se utiliza una combinación de procedimientos que se especifican en un contrato que deben suscribir el niño problema, el maestro, el Director de la Escuela y los padres del niño. En ese contrato se especifican con toda claridad las conductas que se reforzarán y de qué manera y las conductas que acarrearán consecuencias negativas al sujeto.

A pesar de que los estudios sugieren como pueden solucionarse algunos problemas del escolar, se hace hincapié en la responsabilidad de la escuela. Sin embargo, es necesario considerar los diversos contextos en que se desarrolla un niño. En principio, lo relacionado con el contexto familiar que significa un factor de responsabilidad respecto al niño.

Actualmente, es muy cuestionable que los problemas de aprendizaje o conducta sean causa total de los padres; porque hay problemas biológicos en los cuales ellos no intervienen, y a veces los padres buscan caminos en

los que pueden ayudar a sus hijos en cuestiones educacionales o de socialización.

"No siempre los padres pueden ayudar a generalizar y mantener las conductas adicionales ganadas por sus hijos; pero nuestro estudio en una escuela de St. Louis, sugiere que los padres que trabajan con sus hijos en el hogar, pueden actualmente incrementar la proporción en que sus hijos aprenden". (Hamblin, et al; 1971; Kozloff, 1973).

Estos autores marcan algunas posibilidades más allá de la escuela, para superar problemas de los niños. Estas posibilidades se centran alrededor de las familias. Implica además, que no existe una comunicación estrecha entre los medios en los que el niño pasa la mayor parte de su tiempo.

En 1979, Almeida realizó un programa para el desarrollo de la competencia (motivación y aprendizaje), con niños de sexto año, de cinco escuelas. El programa afectó las aptitudes y el comportamiento de padres de familia y maestros en términos del comportamiento escolar de los alumnos participantes; así como en las relaciones entre padres y maestros.

Se dió un curso al grupo control (solo maestros), con duración de ocho semanas; la misma duración tuvo el curso dado al grupo experimental (padres y maestros). El curso fue sobre el desarrollo del niño.

Se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimental y control, tanto en las variables referentes a la motivación, como a las del comportamiento.

A pesar de que el adiestramiento a padres ha sido una alternativa para ayudar a los niños, algunos métodos para ayudar a las familias a cambiar fallan por los siguientes puntos (Kozloff, 1979):

1. Naturaleza de la relación de consulta a padres.

Si una relación es aparte de profesional, formal o autoritaria; los padres pueden resistirse a la oferta de ayuda de parte del asesor, tanto como a sus sugerencias. Una relación que es también informal y amistosa, puede resultar que carece de expectativas claras y a la larga, deterioran la ejecución.

2. Programa inadecuado.

El contenido del programa, puede producir problemas; por ejemplo: si el programa educacional que los padres han pensado usar en la enseñanza de sus hijos no es el punto de atención en conductas que son importantes para ellos, o no abarcan un suficiente rango de conductas; los padres pueden sentir que su trabajo no es digno de esfuerzo y pueden participar menos cada vez. Por otra parte, si los métodos instruccionales usados por el asesor no son suficien-

temente completos para ayudar a los padres a vencer los problemas que ellos muestran; los esfuerzos de los padres para educar a sus hijos son probablemente inefectivos e ineficientes. Además, los padres pueden llegar a depender del asesor.

3. Técnicas utópicas.

Muchos programas de conducta, se basan en la suposición de que los problemas humanos pueden ser solucionados -- con técnicas más sofisticadas y poderosas (Boguslaw, 1965; Ellul, 1964; Mumford, 1970). Aunque lleguen a utilizarse técnicas sofisticadas, como videotapes, éstas llegan a fallar, ya que los padres reciben "ayuda" también de los familiares y amigos los cuales, "echan a perder", el programa.

4. "Cuando concluyen los programas, algunos padres son incapaces de mantener en el hogar programas de enseñanza y las ganancias educacionales que ellos han obtenido" ---- (Patterson, 1976).

La solución, en otras palabras, requiere enseñar a la gente a analizar, entender y cambiar las condiciones de su vida diaria, más bien, que simplemente usar una tecnología para modificar unas pocas conductas que son al final, producto de esas condiciones. Es claro, entonces, que una estrategia encaminada a resolver problemas escolares, debe contemplar va -

rios factores.

Según Weber, (1971,) los principales elementos de éxito en los programas desarrollados en la escuela primaria son:

- a) Planeación cuidadosa
- b) Clara determinación de objetivos
- c) Desarrollo de expectativas
- d) Buen ambiente
- e) Intensa e individualizada instrucción
- f) Entrenamiento de maestros y
- g) Participación de padres de familia.

En resumen, se deduce que entre las posibilidades para ayudar a los niños, se encuentra el manejo en el salón de clases, a través del maestro o el adiestramiento a padres mediante programas sistemáticos. A pesar de la efectividad potencial de estas estrategias, es necesario considerar que pueden resultar inefectivas en contextos como el de nuestro país.

Como se planteó en la Introducción, es necesario, por lo tanto, intentar desarrollar alternativas viables, acordes a las necesidades y posibilidades de nuestro medio.

A continuación, se describe la alternativa que se propone, en la cual se intenta vincular al niño, al programa educativo, al maestro y a los padres; a través de un procedimiento que, de hecho, implica un mínimo esfuerzo por parte de: maestro, padres y niños.

DESCRIPCION DEL ESTUDIO

OBJETIVO.

Incrementar el rendimiento escolar en un grupo de niños de sexto año de primaria, a través de un procedimiento en el cual participaron los padres de cada niño.

Las relaciones entre procedimiento e incremento, se describen en las secciones de definición de variables y de procedimiento.

METODO.

Sujetos.

Dos grupos de sexto año de primaria seleccionados al azar, los cuales tenían aproximadamente la misma edad, características socioeconómicas similares y que asistían a escuelas oficiales en el mismo horario de(8:00 a 12:30)horas y en turno(matutino).

El grupo control constó de 37 sujetos (niños y niñas), cuyas edades fluctuaban entre 11 y 13 años, los cuales estaban a cargo de un profesor.

El grupo experimental constaba de 35 sujetos (niños y niñas), cuyas edades fluctuaban entre 11 y 13 años, los cuales estaban a cargo de una profesora.

El procedimiento consistió en programar actividades (tareas) que

deban realizar padres e hijos en conjunto.

Escenario.

El grupo experimental fue de la Escuela "General Felipe Angeles Ramírez", sita en la colonia Euzkadi, en la zona norte de la ciudad; el grupo control era de la Escuela "Austria", sita en la colonia Potrero del Llano, en la zona norte de la ciudad; ambas escuelas son oficiales.

Como escenario principal, se utilizaron los propios salones de clase y también el hogar de los diferentes niños.

DEFINICION Y CONTROL DE VARIABLES.

Variable Dependiente.

Se tomó como Variable Dependiente el rendimiento escolar de los niños de sexto año de primaria, el cual se midió a través de las calificaciones obtenidas por cada niño en las materias de Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Se tomaron las calificaciones de los cinco primeros meses y a este dato, se le denominó; Evaluación Inicial. Posterior al procedimiento, se tomaron las calificaciones de los últimos cinco meses, a lo que se denominó; Evaluación Final.

Variable Independiente.

Se tomó como Variable Independiente, el procedimiento que impli

caba la realización conjunta (padre e hijo), de tareas escolares programadas.

Control de Variables.

Se controlaron las Variables Extrañas, fundamentalmente de las dos formas siguientes:

1. A través de la Técnica de Aleatorización:
 - a) Edad
 - b) Sexo
 - c) Nivel Socioeconómico.

2. A través de la Técnica de Constancia de Condiciones:
 - a) Horario Escolar
 - b) Turno Escolar
 - c) Grado Escolar
 - d) Sistema Escolar (oficial)
 - e) Zona.

Material.

I. Cuestionario Inicial.

Este consistió en una serie de preguntas que se elaboraron con el propósito de obtener datos de las familias de cada niño participante.

Este cuestionario fue básicamente una forma de obtener in

formación secundaria, que permitiera relacionar informalmente, algunos aspectos propios del hogar, con el rendimiento escolar. Fue una previsión para poder analizar los datos del estudio, en el caso de que no hubiera diferencias significativas entre los grupos; en caso de que si las hubiera, permitieran fundamentar aún más la eficacia del procedimiento. (Veáse apéndice No. I).

Se intentó ubicar a través de dicho cuestionario, los siguientes factores:

- a) Disposición de las familias a cooperar con sus hijos.
- b) Expectancia de las familias respecto a sus hijos
- c) Condiciones socioeconómicas y escolaridad de padres y hermanos.

II. Para las Evaluaciones.

Calificaciones de los cinco primeros meses y posteriormente de los últimos cinco meses de las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

III. Para el Procedimiento.

Cuestionarios que se les dictaron a los niños del grupo experimental (tareas), consistentes en siete actividades conjuntas que se relacionan con el área de Español principal-

mente, cada tarea del procedimiento fue calificada como una más de las tareas normales del año.

Para la realización de las tareas, se indicó a los niños -- que era conveniente utilizar diccionarios y enciclopedias accesibles dentro del hogar.

Diseño.

De dos grupos al azar, en el cual se incorporaron las siguientes condiciones:

- a) Evaluación Inicial (pre-test)
- b) Procedimiento aplicado al grupo experimental
- c) Evaluación Final (post-test).

PROCEDIMIENTO.

A los maestros de los dos grupos se les pidió su colaboración en las siguientes actividades:

- a) Enviar a los padres una encuesta que los niños entregarían a sus maestros una vez contestadas y éstos a su vez, las entregarían al experimentador. -- La encuesta se contestó anónimamente, sin embargo, se tuvo control sobre quiénes eran los padres que contestarían ya que los maestros pusieron una clave a cada encuesta.

ENCUESTA

¿Cuánto tiempo le dedican al día al niño para ayudarlo en sus tareas?

¿Creen que es suficiente ese tiempo?	SI	NO
¿Creen que deberían ayudarlo más tiempo?	SI	NO
¿Creen que podrían ayudarlo más tiempo?	SI	NO

¿Cuántas personas viven en la casa?

	HOMBRES	MUJERES
¿Cuántos son adultos? _____	_____	_____
¿Cuántos son adolescentes? _____	_____	_____
¿Cuántos son niños? _____	_____	_____

¿Viven juntos papá y mamá? SI NO

¿Cuántas habitaciones hay en la casa? _____

¿En dónde hace la tarea el niño? _____

¿En la casa hay?:

plancha	SI	NO
licuadora	SI	NO
radio	SI	NO
refrigerador	SI	NO
televisión	SI	NO

¿Todos los hijos de la familia van a la escuela? SI NO

3. Hacer biografía, recabar datos históricos y cuestionarios respecto a algún tema, de preferencia histórico, esto revisando enciclopedias y libros para obtener información anexa.
 4. Descripción del oficio del padre, materiales que utiliza en su trabajo, etcétera.
 5. Buscar significado de palabras no conocidas, encontradas en las lecturas de sus hijos, utilizando diccionarios.
 6. Historia familiar, cuándo se casaron los padres, dónde han vivido, con quién, etcétera.
 7. Visitas a instituciones, museos, iglesias, zoológicos, etc., para recabar información de investigaciones específicas; especies diversas de animales, diferentes estilos arquitectónicos, etcétera.
- c) A la maestra del grupo experimental, se le pidió que citara a los padres de sus alumnos, para pedirles su colaboración en los trabajos que iba a dejar de tarea en los meses siguientes, a lo cual, la mayoría accedió.
- d) A esta misma maestra, se le dió la lista de tareas y se le pidió que preguntara a los niños, al entre-

garlas si les habfa ayudado su papá o su mamá. No se le dió ningún otro tipo de información al respecto; sólo se le pidió su colaboración, argumentándole que se esperaba que el nivel del rendimiento -- escolar de su grupo mejoraría.

A partir de la segunda tarea, semanalmente el experimentador le recordaba a la maestra que programara las tareas dentro de sus actividades, para evitar que transcurrieran lapsos prolongados, como fue el caso entre la primera y segunda tarea. (Véase tabla de tareas). (Página 28).

Esta precaución, permitió que a partir de la segunda tarea, la maestra programara semanalmente cada tarea.

No se volvió a ir, ni a solicitar al maestro del grupo control, ningún tipo de intervención, excepto, para recabar las calificaciones de los últimos cinco meses.

Las tres fases del estudio se describen a continuación:

Fase 1. -- Evaluación Inicial.

Se tomaron las calificaciones del primer semestre de cuatro áreas: Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, a los dos grupos. (Véase sección de resultados).

Fase 2. -- Procedimiento Aplicado al Grupo Experimental.

Después de la Evaluación Inicial, se le aplicó el procedimiento al grupo experimental, el cual consistió en involucrar a los padres en las tareas de sus hijos, para que los ayudaran y al mismo tiempo, se enteraran de algunas actividades que realizan en la escuela. Para esto, como ya se mencionó, fue la maestra quien solicitó a los padres su colaboración, según indicaciones del experimentador, en el sentido de que se esperaba que para las tareas que el niño llevaría a su casa a partir de esa fecha, los padres trabajarían junto con los niños en la realización de las mismas.

En resumen, en la reunión a la que se convocó a los padres, previa programación de las tareas, se hizo hincapié en lo siguiente:

- Que las tareas subsecuentes exigían, por su naturaleza, que no solo el niño trabajara, sino que los padres lo hicieran también junto con aquél.
- Que los padres debían responsabilizarse de la calidad de la tarea.
- Que cada tarea debía ir acompañada de la firma del padre o de la madre.

El procedimiento duró ocho semanas. Como se mencionó anteriormente, en un principio se programaron siete actividades, sin em-

bargo, se realizó un cambio que obedeció a que no se consideró necesario que se indicara específicamente la actividad de buscar palabras en el diccionario; ya que esta actividad forma parte de las otras.

La maestra del grupo olvidó indicar la actividad acerca de la Historia Familiar. Por lo tanto, las actividades que se realizaron de hecho, son las que se enumeran a continuación, incluyendo la calendarización correspondiente.

<u>FECHA EN QUE SE DEJO LA TAREA</u>	<u>T A R E A</u>	<u>FECHA DE ENTREGA</u>
04 de febrero	Arbol Genealógico	09 de febrero
27 de febrero	Ocupación del Padre	03 de marzo
09 de marzo	Cruz Roja -(Investigación)	11 de marzo
13 de marzo	Historia de la Colonia	17 de marzo
16 de marzo	Benito Juárez -(Investigación)	19 de marzo
17 de marzo	Visita al Zoológico	21 de marzo
27 de marzo	Visita al Museo	28 de marzo

Las tareas fueron programadas intentando enlazar todas las Areas.

Las tareas referentes al Area de Español, fueron las siete actividades en si; ya que tuvieron que escribirlas los niños con buena ortografía y a veces, copiando de libros, enciclopedias, biografías,

diccionarios, copiando los letreros de los museos, etcétera.

Referentes a Ciencias Sociales, tenemos las actividades siguientes:

- Ocupación del padre.
- Investigación de la Cruz Roja.
- Historia de la Colonia.
- Investigación de Benito Juárez.
- Visita al Museo.

Las actividades referentes a Ciencias Naturales, fueron:

- Arbol Genealógico.
- Visita al Zoológico.

En el Apéndice, se encuentra una muestra de las tareas realizadas.

Para las siete tareas del procedimiento, a los alumnos se les daba instrucciones tales como: "Tienen "X" días (no todas las actividades requirieron el mismo tiempo) para traer la siguiente tarea ... "X" ..., sólo que recuerden que sus papás, pueden y deben ayudarles a hacerla". Esto se intentó controlar al pedirle a los niños que entregaran firmadas todas sus tareas. Los papás al firmarlas, por lo menos se enteraban de la tarea correspondiente. Con el objeto de determinar si el padre había colaborado, la maes

tra les preguntaba a los niños, al recoger la tarea, si sus papás les habían ayudado. Esta información se obtuvo globalmente y no se realizó ningún cotejo formal.

Las tareas anteriores, a pesar de ser las requeridas, realmente fueron suplementarias dentro del programa escolar que debe llevarse a cabo durante el año escolar. Por lo mismo, fueron instigadores para que los padres estuviesen más tiempo (o quizá por fin les dedicasen más tiempo) con sus hijos, atendiéndolos y ayudándolos en sus deberes escolares.

Fase 3. -- Evaluación Final.

Una vez que se llevó a cabo todo el procedimiento, se esperó a - que terminara el año escolar y se recabaron las calificaciones finales de los dos grupos, (control y experimental). (Veáse sección de Resultados).

RESULTADOS

En general, los resultados del experimento corroboran la relación esperada: un incremento en el rendimiento escolar en función de la introducción de actividades conjuntas entre padres e hijos.

En todas las áreas y globalmente, la calificación del grupo experimental resultó significativamente mayor que la del grupo control después del procedimiento, aún cuando inicialmente el grupo control presentó calificaciones más altas que el experimental.

Además, las calificaciones finales (últimos cinco meses), del grupo experimental, resultan significativas en comparación con las iniciales (primeros cinco meses).

Se realizó un análisis de resultados que se presenta en forma gráfica, inicialmente, además del análisis estadístico correspondiente.

Se analizan:

1. Las diferencias intragrupo de los promedios obtenidos en la Evaluación Inicial y Final; en las cuatro áreas.
2. Las diferencias entre el grupo experimental y control, de los promedios obtenidos en las cuatro áreas.
3. El porcentaje de sujetos que mostraron incremento, decremento o permanecieron sin cambio en sus calificaciones en la Evaluación Final.

Como puede observarse en la Figura 1, aún cuando ambos grupos incrementaron calificación, se obtuvo un incremento promedio por áreas de ciento diez décimas en el grupo experimental, en comparación con un incremento promedio de 30 décimas en el grupo control.

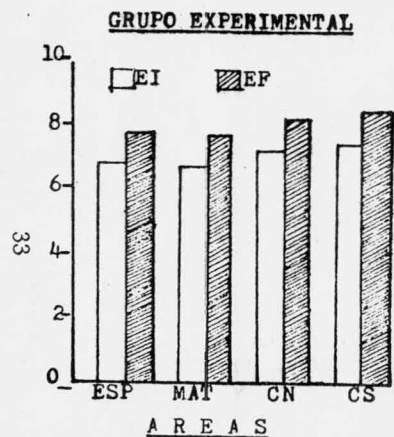
También se hace una comparación intra-grupo de las calificaciones del grupo control y experimental en la Evaluación Inicial y la Evaluación Final. Resulta claro el incremento a favor del grupo experimental.(Ver Figura 1).

Se aplicó además una prueba t, para determinar la significancia entre las diferencias. Se obtuvo una t global de 3.8 que resulta significativa entre el 0.5 y el .01.

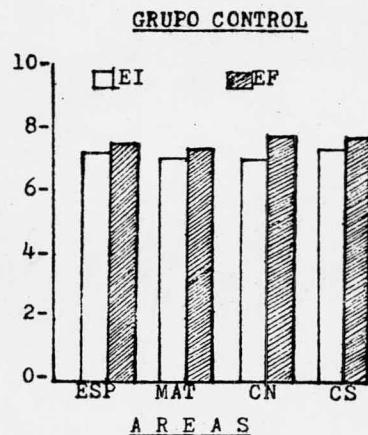
Se obtuvieron los siguientes valores de t para cada Area, entre grupos:

ESPAÑOL	t=1.87
MATEMATICAS	t=1.86
CIENCIAS NATURALES	t=1.94
CIENCIAS SOCIALES	t=1.94

La Figura 2, representa una comparación entre ambos grupos en cada una de las evaluaciones. Aquí se observa (en la parte izquierda), que el grupo control (barra rayada), inicialmente mostraba un promedio superior al del grupo experimental (barra blanca). Esta relación se invierte en la evaluación final (veáse parte derecha), en donde el grupo experimental



	EI	EF
ESP	6.87	7.95
MAT	6.76	7.92
CN	7.05	8.03
CS	7.23	8.41



	EI	EF
ESP	7.31	7.58
MAT	7.16	7.52
CN	7.46	7.85
CS	7.52	7.72

FIGURA 1.- COMPARACION INTRA-GRUPO DE LOS PROMEDIOS OBTENIDOS EN LA EVALUACION INICIAL (EI) Y FINAL(EF) EN LAS AREAS DE ESPAÑOL, MATEMATICAS, CIENCIAS NATURALES Y CIENCIAS SOCIALES.

muestra promedios mayores al del control. (Ver Figura 2).

En la Figura 3, se observa un dato interesante, ya que se analiza el porcentaje de sujetos que incrementaron, decrementaron o permanecieron sin cambios en sus calificaciones en cada grupo en la evaluación final - por área. Puede observarse una diferencia notable entre los grupos.

Por ejemplo, en el Area de Español, el 97.14% de los sujetos aumentaron calificación en el grupo experimental, mientras que en el control, incrementaron 62.16% de los sujetos. Ninguno de los sujetos del grupo experimental decrementó calificaciones, mientras que el 27.03%, del grupo control, si lo hicieron y solamente uno (2.86%), de los del grupo experimental permaneció sin cambio en comparación con cuatro sujetos (11%), del grupo control.

En el Area de Matemáticas, 94.28%, de los sujetos aumentaron calificaciones en el grupo experimental, mientras que en el control, aumentaron 54.05% de los sujetos. Uno (2.86%) de los sujetos del grupo experimental decrementó calificación, mientras que el 32.43% de los sujetos del grupo control decrementaron calificación. Uno (2.86%) de los sujetos del grupo experimental, se mantuvo sin cambio y el 13.51% de los sujetos del grupo control, se mantuvieron sin cambio.

En el Area de Ciencias Naturales, el 97.14%, de los sujetos del grupo experimental incrementaron sus calificaciones, mientras que el 70.27% de

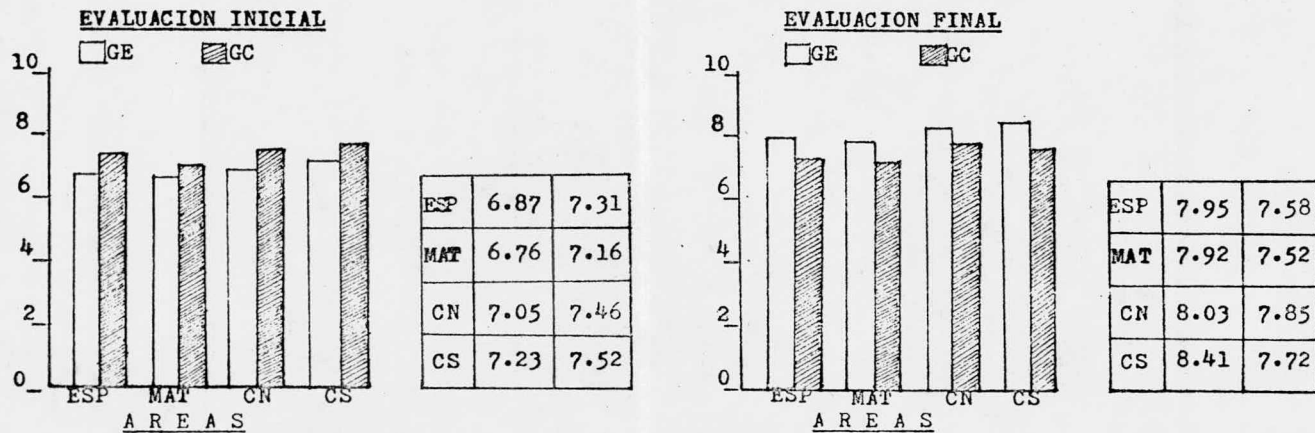


FIGURA 2.- COMPARACION ENTRE EL GRUPO EXPERIMENTAL (GE) Y CONTROL (GC) DE LOS PROMEDIOS OBTENIDOS EN LAS EVALUACIONES EN LAS CUATRO AREAS.

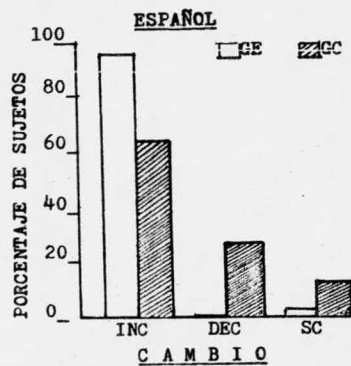
los sujetos del grupo control incrementaron calificaciones. Ninguno de los sujetos del grupo experimental, decrementó calificación y el 18.92% de los sujetos del grupo control si decrementó calificación. Uno (2.86%) de los sujetos del grupo experimental, se mantuvo sin cambios y el 10.81% de los sujetos del grupo control se mantuvieron sin cambios.

En el Area de Ciencias Sociales, el 97.14%, de los sujetos del grupo experimental aumentaron sus calificaciones y el 54.05% de los sujetos del grupo control. Ningún sujeto del grupo experimental decrementó calificación y el 29.73% de los sujetos del grupo control si lo hicieron. Uno (2.86%) de los sujetos del grupo experimental se mantuvo sin cambios y el 16.22% de los sujetos del grupo control se mantuvieron sin cambios. (Figura 3).

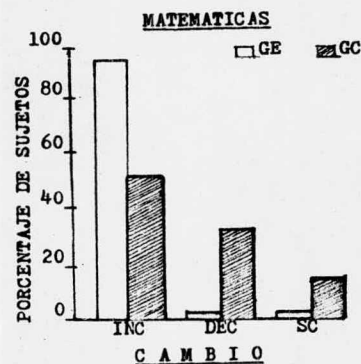
En relación a la encuesta para las familias, como se indicó, se elaboró principalmente para determinar si existían factores que pudieran relacionarse con los cambios esperados en el grupo experimental.

Se intentó ubicar a través de dicha encuesta, los siguientes factores:

1. Disposición de las familias a cooperar con sus hijos (preguntas 1, 2, 3, 4 y 14).
2. Expectancias de las familias respecto a sus hijos (preguntas 12 y 13).
3. Condiciones socioeconómicas y escolaridad de padres y hermanos (preguntas 5, 10 y 11).

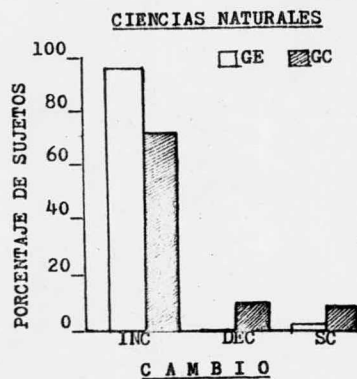


	GE	GC
INC	97.14	62.16
DEC	0	27.03
SC	2.86	11.00

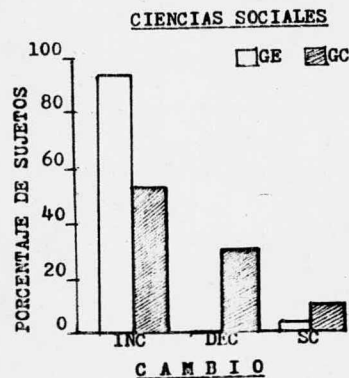


	GE	GC
INC	94.28	54.05
DEC	2.86	32.43
SC	2.86	13.51

78 FIGURA 3.- PORCENTAJE DE SUJETOS QUE MOSTRARON INCREMENTO (INC), DECREMENTO (DEC) O PERMANECIERON SIN CAMBIO EN SUS CALIFICACIONES EN LA EVALUACION FINAL.



	GE	GC
INC	97.14	70.27
DEC	0	18.92
SC	2.86	10.81



	GE	GC
INC	97.14	54.05
DEC	0	29.73
SC	2.86	16.22

Debe hacerse notar que la encuesta fue de tipo abierto y que algunas preguntas fueron reactivas en sí mismas, como es el caso de las preguntas 3, 4, y 14; las cuales prácticamente obligan a una respuesta positiva y la pregunta 2, que prácticamente obliga a una respuesta negativa.

Se realizó un análisis de contenidos que se tradujo en una categorización de respuestas por reactivo. Los datos crudos fueron a su vez transformados a porcentajes. Los resultados finales se encuentran en la Tabla I.

Con el objeto de determinar si existían diferencias significativas entre las frecuencias de padres de los grupos Control y Experimental, con respecto al tiempo que dedican a ayudar a sus hijos, se aplicó la prueba de χ^2 , cuya fórmula es: $\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$ y se encontró respecto al tiempo que las familias de ambos grupos les dedicaban a sus hijos en ese momento, un tiempo equivalente, (no se encontró diferencia significativa). Y en relación a la disposición para ayudar a sus hijos, las familias del grupo experimental, se mostraban más positivas al respecto (reactivo 2, $\chi^2 = 4.46$; reactivo 3, $\chi^2 = 1.15$; reactivo 4, $\chi^2 = 1.07$; reactivo 14, $\chi^2 = 1.77$; todos significativos al .05).

Respecto a las expectativas, se encontró diferencia significativa (reactivo 12, $\chi^2 = 1.45$) al .05; en lo que respecta a un deseo de superación académica y de superación personal (reactivo 13, $\chi^2 = 6.03$); ambas fueron más positivas en el grupo experimental.

En cuanto a condiciones socioeconómicas y escolaridad, la situación de -
ambas familias resultó muy semejante.

No obstante, puede afirmarse que independientemente de las condiciones
variadas de las familias, el procedimiento no se vió afectado por estas va
riables.

Un dato interesante se refiere al reactivo 6, que resultó significativo (X²
=2.67), a favor del grupo experimental y que representa un indicador de -
mayor integración familiar (ambos padres viven juntos).

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

PREGUNTA	G. E.	G. C.	CONDICIONES
1	8%	14%	0 - 15'
1	14%	8%	15' - 30'
1	35%	32%	30' - 60'
1	43%	46%	+ de 60'
5	31%	27%	3 a 5
5	57%	68%	6 a 9
5	12%	5%	10 a +
7	52%	40%	1 - 2
7	31%	46%	3 - 4
7	17%	14%	+ de 5
9	86%	84%	5
9	14%	14%	4

PREGUNTA	G. E.	G. C.	CONDICIONES
9	-	2%	3
8	14%	14%	Sala
8	54%	64%	Comedor
8	12%	11%	Recámara
8	20%	11%	Otros
12	8%	14%	Superación Personal
12	46%	32%	Superación Académica
12	46%	54%	Otros
13	12%	16%	Ser Profesionista
13	12%	11%	Terminar Carrera
13	-	2%	Tener Oficio
13	3%	14%	Superación Económica
13	48%	27%	Superación Personal
13	25%	30%	Otros

PREGUNTA	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	SI	NO	SI	NO
2	54%	46%	29%	71%
3	86%	14%	76%	24%
4	69%	31%	57%	43%
6	97%	3%	86%	14%
10	75%	25%	81%	19%
14	97%	3%	89%	11%

ESCOLARIDAD*

GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL			
PADRE	MADRE	HIJOS	PADRE	MADRE	HIJOS	
-	-	3	-	-	2	PREESCOLAR
24	27	52	19	23	54	PRIMARIA
8	3	27	7	4	33	SECUNDARIA
-	5	1	5	6	3	TECNICA
1	-	12	-	1	8	VOCA-PREPA
1	-	1	4	-	4	PROFESIONAL
-	-	-	-	-	1	OTROS

OCUPACION*

GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL			
PADRE	MADRE	HIJOS	PADRE	MADRE	HIJOS	
18	1	10	18	2	5	OBRERO
8	7	2	8	2	8	EMPLEADO
5	-	-	3	1	-	COMERCIANTE
-	25	-	1	30	-	HOGAR
1	1	-	2	-	2	PROFESIONISTA

* Los datos de la pregunta 11 por no poderse categorizar, se presentaron en esta forma.

CONCLUSIONES

Es un hecho la existencia del problema del bajo rendimiento escolar en las escuelas y la necesidad de plantear soluciones factibles y razonables; asumiendo que una solución factible consiste en lograr una mayor participación de los padres en el proceso escolar, se planteó el estudio descrito; además, existe la necesidad de que dentro de los grupos de escuela primaria haya interacción padres-hijos, para que los padres se responsabilicen del trabajo escolar aún en sus propios hogares.

En consecuencia, el objetivo del estudio era elevar el rendimiento académico de los niños, responsabilizando a los padres de algunas actividades escolares de sus hijos.

La hipótesis de trabajo fue confirmada, debido a que en efecto se obtuvo un aumento en las calificaciones (rendimiento) a partir de la participación de los padres (procedimiento).

Los resultados son halagueños, dado que los datos obtenidos nos muestran que sí hubo un aumento significativo del Grupo Experimental, con relación al Grupo Control.

Además, los datos del cuestionario a padres, permiten, en general, descartar la influencia de Variables de carácter socio-económico. De antemano, se consideró la posibilidad de que hubiera ciertos factores que pudieran influir en la realización de tareas en la casa. Por ejemplo: Es pro

bable, que el hecho de que no haya un espacio donde el niño pueda estudiar, afecte la realización de las tareas; o que la existencia de una familia numerosa, impida que los padres le presten la atención adecuada. De igual manera, si la escolaridad de los padres es baja, la ayuda que le pueden proporcionar al niño sería limitada.

Sin embargo, independientemente de estas condiciones, los datos revelan la posibilidad de emplear procedimientos como el descrito, con resultados prometedores.

Las ventajas del procedimiento son las siguientes:

- a) Es económico, en tanto que no requiere de adiestramiento especial a padres y a maestros.
- b) La duración del procedimiento es corta.
- c) No implica alteraciones en el curso escolar.
- d) No involucra elementos extraños ni para el niño, ni para los padres.
- e) Refleja un mantenimiento natural, (observarlo en la constancia del aumento en calificaciones).

Sin embargo, debe hacerse notar que hubo Variables Extrañas, no controladas:

1. Se le dijo a la maestra del Grupo Experimental, que mediante el procedimiento, iba a aumentar el rendimiento escolar del grupo; lo cual pudo intervenir para que el au--

mento en el rendimiento no sea debido únicamente al procedimiento.

2. Sin embargo, la maestra del Grupo Experimental, no asignó la calificación de diez a ningún niño y el maestro del Grupo Control si lo hizo; lo cual no permitió que hubiese una diferencia más significativa intergrupar.
3. No se cotejó directamente la realización conjunta de tareas por los padres e hijos, por lo que sería deseable hacer visitas al hogar, aún cuando esto multiplique los costos.
4. Los datos del cuestionario a padres que revelaron una aparente disposición mayor a cooperar con los hijos, así como una aparente expectancia académica mayor, respecto a los mismos, obliga a sugerir que no se asignen al azar a los grupos (Control y Experimental), sino que se contrabalanceen, de manera que el que tenga menor disposición y menor expectancia, sea el Grupo Experimental.
5. El hecho de que en el Grupo Experimental, la responsable haya sido una maestra y en el Grupo Control un maestro, pudo haber afectado los resultados, por lo que se sugiere que para estudios de este tipo, ambos maestros sean del mismo sexo.

Por otro lado, sería conveniente afinar los contenidos de las tareas, por

ejemplo: estableciendo un acuerdo con la maestra, respecto a las tareas que se consideren adecuadas al programa escolar.

También sería útil, estimular a los padres; por ejemplo: citándolos para felicitarlos, haciendo reuniones grupales en donde se haga evidente el adelanto de los niños, desplegando carteles con representaciones gráficas del aumento de las calificaciones, etcétera.

Se puede sugerir que el experimento se pruebe en otros grados escolares; podría ser que los niños de sexto año respondan a este procedimiento y no así los de primer año.

Otra sugerencia sería que el experimentador directamente hable y prepare a los padres, ofrezca conferencias, asesoría individual a las familias, etcétera.

Finalmente, sería deseable que en estudios de esta naturaleza, se realice una encuesta formal entre familias, previa al procedimiento y que la encuesta se elabore de manera que evite la reactividad intrínseca de las preguntas.

A pesar de lo anterior, como se expuso en la Introducción y en los Antecedentes Bibliográficos, que involucran a los padres en el proceso educativo, se considera que ésta es una forma efectiva de resolver diversos problemas en la escuela.

Fortaleciendo la llamada "Continuidad Educativa", en tanto que la familia (padres), participe activamente en el proceso educativo del niño, es posible superar muchos problemas que se observan en la escuela. - - (Patterson, 1975).

En conclusión, se plantea que la escuela no es el único medio a través del cual debe ayudarse al niño.

Existen diversos estudios en donde se demuestra que los adelantos observados en un contexto, no se generalizan a otros; sin embargo, si la acción resulta de la participación coordinada entre el hogar y la escuela, los beneficios son evidentes.

A partir de la Segunda Guerra Mundial; el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología, trastornó las estructuras y condiciones de vida de las familias; la industrialización en todas las regiones del mundo llevó consigo la urbanización de la población y la disociación de los grupos familiares; la reducción de la mortalidad infantil y la participación de la mujer en la sociedad modificaron los respectivos roles de los padres. - Los medios masivos de comunicación y las facilidades de desplazamiento transformaron las costumbres y las creencias tradicionales.

Todo esto dió como resultado un nuevo enfoque de la educación concebida ya no solamente, como la transmisión de nociones y actitudes preestablecidas. Como consecuencia, surgieron inquietudes y cuestionamientos per

manentes de ideas y valores. Frente a la confusión engendrada en la familia, surgió la necesidad de ofrecer ayuda en el cómo ser padres.

Ante esta actitud reflexiva, la educación de padres ha tenido que ampliar su campo de acción y ocupar un lugar predominante en la organización de programas de educación permanente.

La meta es, entonces, la toma de conciencia de la nueva ubicación de los padres en el contexto del proceso evolutivo integral del individuo y de la sociedad.

Para finalizar, se hace hincapié en que existen numerosos intentos para mejorar el aprendizaje en los niños. Sin embargo, muchos de ellos enfatizan uno solo de los factores involucrados: el niño, el maestro, o los padres. Por lo tanto, un enfoque integrado como el que proponen autores como Bronfenbrenner (1978) y Hobbs (1978), en donde se manejen por lo menos estos tres factores en forma simultánea, será mucho más provechoso.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, E.

Revista del Consejo Nacional, para la enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. 5, - No. 1, Enero-Junio 1979. Un programa de colaboración de padres y maestros para estimular la motivación y el aprendizaje de niños de sexto año de primaria, México, 1979.

AYALA, V., H. y

colaboradores, La medición de la Riqueza ambiental y su aplicación en escenarios educativos, Ponencia presentada en el Simposium de Análisis Conductual Aplicado en la Educación, México, 1981.

BAILEY, J., S.;

Wolf, M.M.; and Phillips, E.L., Home-based reinforcement and modification of predelinquent's class room behavior, Journal of Applied Behavior Analysis, 1970, 3, 223-233.

BECKER, W.C.

Los padres son maestros: Nuevos Métodos para la Educación Infantil, Ed., Ciencia de la Conducta, México, 1974.

BENASSINI, F.G.,

Rehabilitación Educativa del niño con visión parcial, Ed., Universidad Iberoamericana, México, 1981.

BRONFENBRENNER, U., Who needs Parent Education, en Jensen, H.L.,

- Families and Communities as Educators, Teachers, College Press, 1978.
- CAMPBELL, D., Stanley, J., Diseños Experimentales y Cuasi-experimentales en la Investigación Social, Ed. Amorrortu, 1973.
- CREMIN, L., Family-community linkages in American Education: Some comments on the recent historiography, Teachers College Record, 1979 - - - (May 1978) : 701.
- CHRISTOPHERSEN, E. R. Behavioral Intervention with parents, Ponencia presentada en el Simposium de Análisis Conductual Aplicado en la Educación, México, -- 1981.
- CHRISTOPHERSON, E. ; Arnold, D. ; Hall, D. , ; and Quilitch, R., The home pint system: Token reinforcement procedures for application by parente of children -- with behavior problems, Journal of Applied -- Behavioral Analysis, 1972, 5.
- DOWNIE, N. M. ; Heath, R. W., Métodos estadfsticos aplicados, Ed., Harla, México, 1973.
- EMBRY, L. H. Two emerging models of parent training general and problem-specific, Ponencia presentada en el Simposium de Análisis Conductual Apli -

- ✓ GESELL, A., cado en la Educación, México, 1981.
 y otros, Vida Escolar e imagen del mundo del
niño de 5 a 16 años, Ed., Paidós, Buenos Aires,
 1967.
- HALL, M. C., Responsive parenting: A program for teaching
parents about applied behavior analysis, Ponencia
 presentada en el Simposium de Análisis Conduc
 tual Aplicado en la Educación, México, 1981.
- HERBERT, E., and Baer, D., Training parents as behavior mo-
difiers: Self recording of contingent attention. -
 Journal of Applied Behavior Analysis, 1972, 5, -
 139-149.
- HERBERT, E.; Pinkston, E.; Hayden, M.; Sajwaj, T., ; - - -
 Pinkston, S.; Cordua, G.; and Jackson, C., Ad
verse effects of differential parental Attention,-
 Journal of Applied Behavioral Analysis, 1973, 6,
 15-30.
- HOBBS, N., Families, Schools and Communities: An ecosys--
tem for children, en Jensen, H. L., Families --
 and Communities as Educators, Teachers College
 Press, 1978.
- JOHNSON, J., Using parents as contingency managers, Psycho
 logical Report, 1971, 29, 703-710.

- KAUFMAN, K., Teaching Parents to teach their children, The behavior Modification Approach, en Faingold y Bank (ed) Developmental Disabilities in Early Childhood, Charles C. Thomas, 1976.
- KOZLOFF, M. A., A program for families of children with learning and behavior problems, John Wiley And - Sons, Inc., 1979.
- MADSEN, C. H., and Madsen, C. K., Teaching/discipline (2 and ed.), Boston: Allyn and Bacon, 1974.
- MAGER, R. F., Developing attitude toward learning. Palo Alto: Fearon, published, 1968.
- MERCADO, T. R., y colaboradores, Guía para la preparación de Cursos de Capacitación Central para el Desarrollo y la Participación Social A. C., México, 1978.
- MILTON, S., Estadística Simplificada para Psicólogos y Educadores, El Manual Moderno, S. A., México, 1971.
- MIRA, M., Results of a Behavior modification training program for parents and teachers, Behavior Research and Therapy, 1970, 8, 309-311.
- PATTERSON, G. R., Ebner, M., y Shaw, D., Teachers peers and parents as agents of change, en Bensons, A., -

- (ed) Behavior Modification in the School, University of Oregon Press, 1969.
- PATTERSON, G. R., Reid J. B. ; Jones, R. R. ; and Conger, R. E. A., Social Learning approach to family intervention, Vol. I. Families with aggressive children. Eugene Ore. : Castal Publishig Co., - 1975.
- Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, CONACYT, 1982-1984, México, - 1981.
- RIBES, E., De Ardila, R., Análisis Experimental del - - Comportamiento: La Contribución Latinoamericana. El condicionamiento Operante en la - - Educación, Ed. Trillas, México, 1974.
- RUTHERFORD, E., Teachers and Parents, A guide to Interaction and Cooperation, Abridged Edition, 1979.
- TWARDOSZ, S., Description of a measurement sistem to asses the expression of afection in educational set-- tings. Ponencia presentada en el Simposium - - de Análisis Conductual Aplicado en la Educa-- ción, México, 1981.
- URBINA, S.J., Psicología Ambiental: Algunos factores am- - bientales de los Centros de Desarrollo Infantil

y su influencia en las interacciones sociales y el involucramiento en actividades académicas, Ponencia presentada en el Simposium de Análisis Conductual Aplicado en la Educación, México, 1981.

WAHLER, R. G., Oppositional Children: A quest for parental reinforcement Control, Journal of Applied Behavioral Analysis, 1969, 2, 159-170 (a).

WAHLER, R. G., and Cormier, W. H., The ecological interview: A first step in out-patient child behavior therapy, Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1970, 1, 293-303.

WAHLER, R. G.; Winkel, G. H.; Peterson, R. F.; and Morrison, D. C., Mothers as behavior therapists for their own children, Behavior Research and Therapy, 1965, 3, 113-124.

WESLEY, C. B., Los padres son maestros: Nuevos métodos para la Educación Infantil, Ed; Ciencia de la Conducta, México, 1974.

XI Congreso Mundial de la Federación Internacional para la Educación de los Padres. Asociación científica de profesionales para el estudio integral del niño, ac 5 a 11 de julio, México, 1981.

APENDICE 1

ENCUESTA

Cuánto tiempo le dedican al día al niño para ayudarlo en sus tareas? _____

Creen que es suficiente ese tiempo? SI NO

Creen que deberían ayudarlo más tiempo? SI NO

Creen que podrían ayudarlo más tiempo? SI NO

Cuántas personas viven en la casa? _____

HOMBRES MUJERES

Cuántos son adultos? _____

Cuántos son adolescentes? _____

Cuántos son niños? _____

Viven juntos papá y mamá? SI NO

Cuántas habitaciones hay en la casa? _____

En dónde hace la tarea el niño? _____

En la casa hay:

plancha SI NO

licuadora SI NO

radio SI NO

refrigerador SI NO

televisión SI NO

Todos los hijos de la familia van a la escuela? SI NO

HASTA QUE AÑO TERMINO EN LA ESCUELA

OCUPACION DE TODOS LOS INTEGRANTES DE LA FAMILIA

-papá: _____

-mamá: _____

-hijos: _____

Qué quisieran para su hijo? _____

Quieren ustedes que su hijo siga estudiando? ¿Para qué? _____

Creen ustedes que si le ayudan en sus tareas a su hijo, pueda

aprender mejor en la escuela? SI NO

APENDICE 2

México, D.F. a 21 de marzo de 1981
B. Alfredo M.M.

En el Zoológico de Chapultepec
Hay animales como estas: aves, reptiles
mamíferos y acuáticos

Empezando por la entrada por atrás
hay muchas Guacamayas

Rama: Vertebrado Clase aves

Orden: Psittora Especie Guacamaya

Se alimenta de semillas y frutos
generalmente viven subidas en los árboles



No. 3302. - GUACAMAYA



No. 3316. - GATO MONTES

Orden: Primates
Rama: Vertebrados
Clase: Mamíferos
Especie: Mono



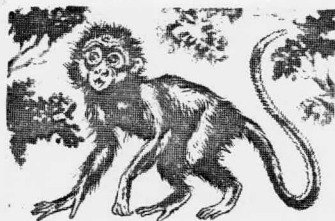
CHEN PANCE

Orden: Primates
Rama: Vertebrados
Clase: mamíferos
especie: Mandril

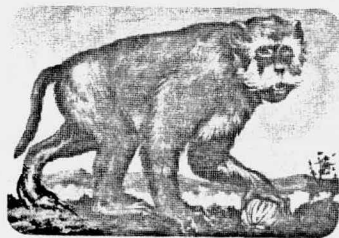


No. -1153- MANDRIL

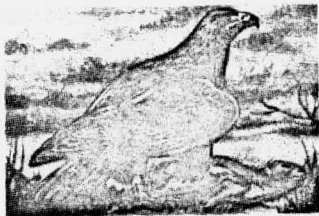
Orden: Primates
Rama: vertebrados
Clase: mamíferos
especie: mono araña.



Orden Primates
Rama vertebrados
Clase mamíferos
especie mono macaco



Nombre: Aguila
Orden: Rapaces
Clase: Aves
Especie: aguila
Rama: Vertebrados



No. 3019 - AGUILA

Orden: Rapaces
Clase: Aves
Especie: Cóndor
Rama: Vertebrados

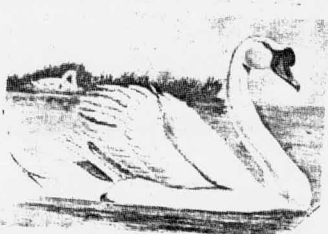


No. 3020 - CONDOR

Orden: Coraciiformes
Clase: Aves
Especie: Búho teodote
Rama: Vertebrados



Rama: Vertebrados
Orden: Anátidos
Clase: Aves
Especie: Cisne



No. 3154 - CISNE

Rama: Vertebrado
Orden: Felidos
Clase: mamífero
Especie: León



LEON

Rama: vertebrado
orden: Carnívoros
Clase: Felidos
Especie Pantera negra



FIG. 3119. PANTERA TIGRE.

Rama: Vertebrados
orden: Carnívoros
Clase: mamíferos
Especie tigre



Rama: Vertebrados
Clase mamíferos
orden Carnívoros
especie puma



Rama: Vert + invertebrado
Especie: foca

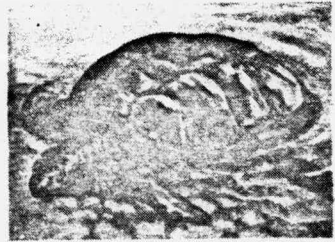


Rama: Invertebrado
Especie: Nutria

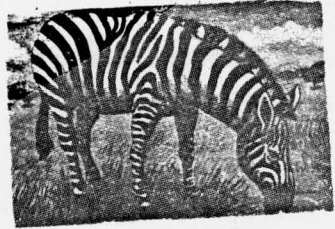


Fig. 8000. NUTRIA

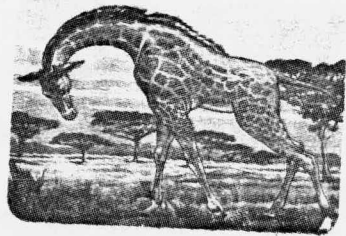
Especie: tortuga
 Rama: vertebrada



Rama Vertebrados
Orden Ungulados
Clase mamíferos
Especie Equino Zebra



Rama: Vertebrados
Especie Jirafa



Rama Vertebrados
Orden artiodactilo
Clase mamíferos
Especie camello

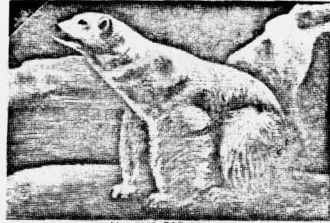


No. 3126 CAMELO

Clase Paquidermo
Rama Vertebra
Especie: Elefante



Rama vertebrados
Orden Carnívoro
Clase mamífero
Especie Oso polar

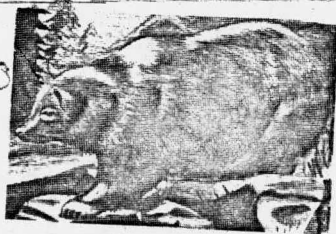


NO. 3129 OSO POLAR

Rama vertebrado
Clase mamífero
Orden Ruminante
Especie Paquidermo



Clase mamífero
Familia Plantigrado
Orden Carnívoro
Especie Oso pardo



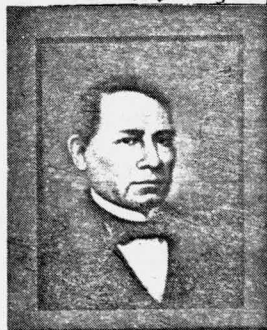
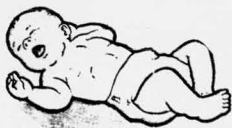
OSO PARDO

Rama: Vertebrados
Especie Puma-León
americano



Nacimiento de Benito Juárez 6

Don Benito Juárez su ascendencia indígena y estudio y ascensos en el Poder Nacio en San Pablo Guelatao Oaxaca el 21 de marzo de 1806 Sus padres eran indios pobres y humildes Huerfano des de pequeño Juárez quedó bajo la guardia de un tío suyo A los once años de edad abandonó la casa de su tío y se fue a la ciudad resultó alegre el Triunfo de sus principios liberales y la implantación de un regáimen de Justicia libertad e igualdad para todos los habitantes de México Lo distinguían la constante firmeza de su carácter y su inquebrantable rectitud de Oaxaca Allí aprendió a leer y a escribir y el idioma castellano despues hizo estudios superiores y recibió el título de abogado Hombre de grandes inquietudes y de nobles ideas e ingresó en la política



Niñez de Juárez 6

Huérfano a los 8 años de edad el niño Juárez García tenía que buscar protección puesto que estaba huérfano de padre y madre inmediatamente se movilizó y fue a ver a su tío paterno el cual le dió protección y le encomendó el cuidado de su poca rebaña que poseía. Sin embargo en día debido a una distracción varias ovejas causaron destrozos en los sembrados ajenos y este temeroso de las reprimendas optó por alejarse de la casa de su tío. Se marchó a la ciudad de Oaxaca, en busca de su hermana Josefa.



PRESIDENTE JUÁREZ 6

Juárez en el Poder

Juárez se hace cargo del poder por primera vez cuando Ignacio Comonfort asustado por el radicalismo de la Constitución abandona la presidencia Juárez fue reelecto varias veces debido a que su gobernatura gustó a todo el pueblo como datos dignos de mencionarse están el establecimiento de la Constitución de 1857 y las leyes de Reforma que fueron expedidos en Veracruz En 1861 Benito Juárez decreta la expulsión de Monseñor Luis Clementi, nuncio de Papa y agente de la facción conservadora Felipe Neri, del Barrio ministro de Guatemala Feo. Pastler ministro del Ecuador y el Arcebispo de México



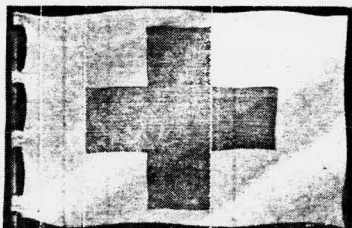
Muerte de Juárez

6

Juárez fue víctima de la violenta angina de pecho dejó de existir el 19 de Julio de 1872. Eran las once de la noche cuando Juárez que se hallaba en su lecho acostado boca arriba no podía ni siquiera pronunciar una palabra estando inmóvil pasaron unos minutos y finalmente exhaló el último suspiro. En esta forma se eclipsó una luz para que no se apague porque aún sigue brillando en el corazón de los mexicanos.



La cruz roja



EMBLEMA CRUZ ROJA

Salvador Rodrí-
guez Mondragón

N. de lista

19

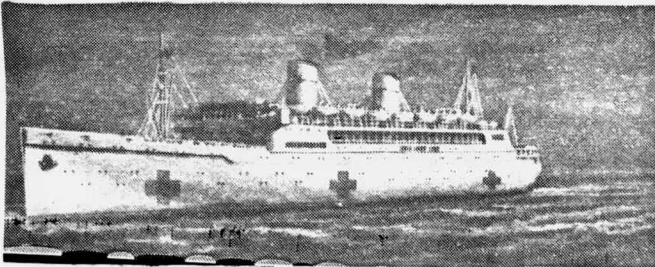
CRUZ ROJA



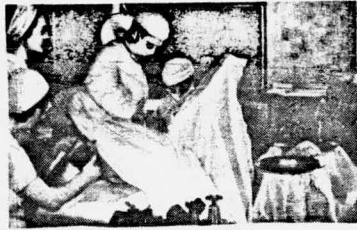
LA CRUZ ROJA INICIO SUS ACTIVIDADES DURANTE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL



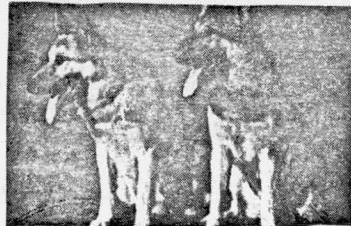
RESCATE EN HELICOPTERO



BARCO HOSPITAL PARA HERIDOS DE GUERRA



FLOTILLA DE AMBULANCIAS



PERROS GUIAS DE AUXILIO



Transcurría la noche de 24 de junio de 1859. Sobre la altura de Solferino había cesado hacía muy pocas horas el furioso combate. Sobre el campo de batalla yacían algunas decenas de millares de heridos. Y en esta escena de dolor se presentó el médico suizo Enrique Dunant. El médico no se daba un momento de descanso; todos los heridos, sin distinción de nacionalidades, recibían inmediato socorro, eran curados, atendidos, reconfortados. Dunant personalmente se consagraba a la obra y su ejemplo arrastró centenares de voluntarios.

En un libro suyo, aparecido poco tiempo después, Dunant afirmaría que los heridos de guerra deben ser curados y atendidos también por el enemigo. Este principio de nobilísima fraternidad humana había sido proclamado en distintas oportunidades por pensadores y filántropos europeos.

Precisamente en las humanitarias ideas de estos hombres se inspiró cinco años más tarde una institución fundada en Ginebra (Suiza) por Dunant, Gustavo Moynier, el Gral. Dufour y los Dres. Maunoir y Appia (26 de oct. de 1863), y fue

reconocido por casi todas las naciones civilizadas: La cruz roja. Un año después, en la conferencia de Ginebra (8 de oct. de 1864), 26 Estados reglamentaron las tareas de esta organización convertida en un organismo internacional. A la atención y cuidado de los heridos y prisioneros en tiempos de guerra, la cruz roja ha agregado obras asistenciales que se realizan en tiempo de paz.



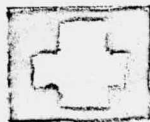
HENRI DU NANT

Porque se llama cruz roja

La cruz roja debe su nombre a su emblema: una cruz roja sobre campo blanco. Esta insignia distintiva fue elegida en honor de la nación suiza, que fue la promotora de esta asociación de socorro. En realidad el emblema de la cruz roja reproduce la bandera suiza con los colores invertidos. La sede central de la cruz roja internacional se halla en la Ciudad de Ginebra



bandera de la cruz roja



bandera suiza

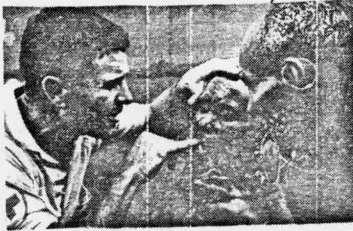
Numerosos institutos sanitarios de la entidad

La cruz roja posee numerosos establecimientos de cura climática (tanto en el mar como en la montaña), donde se alojan enfermos cuyas posibilidades económicas no les permiten concurrir a un establecimiento oneroso; de manera que la institución les asegura gratuitamente además de las atenciones médicas, la permanencia en un lugar salubre.

La mayor parte de estos establecimientos está reservada a los ni

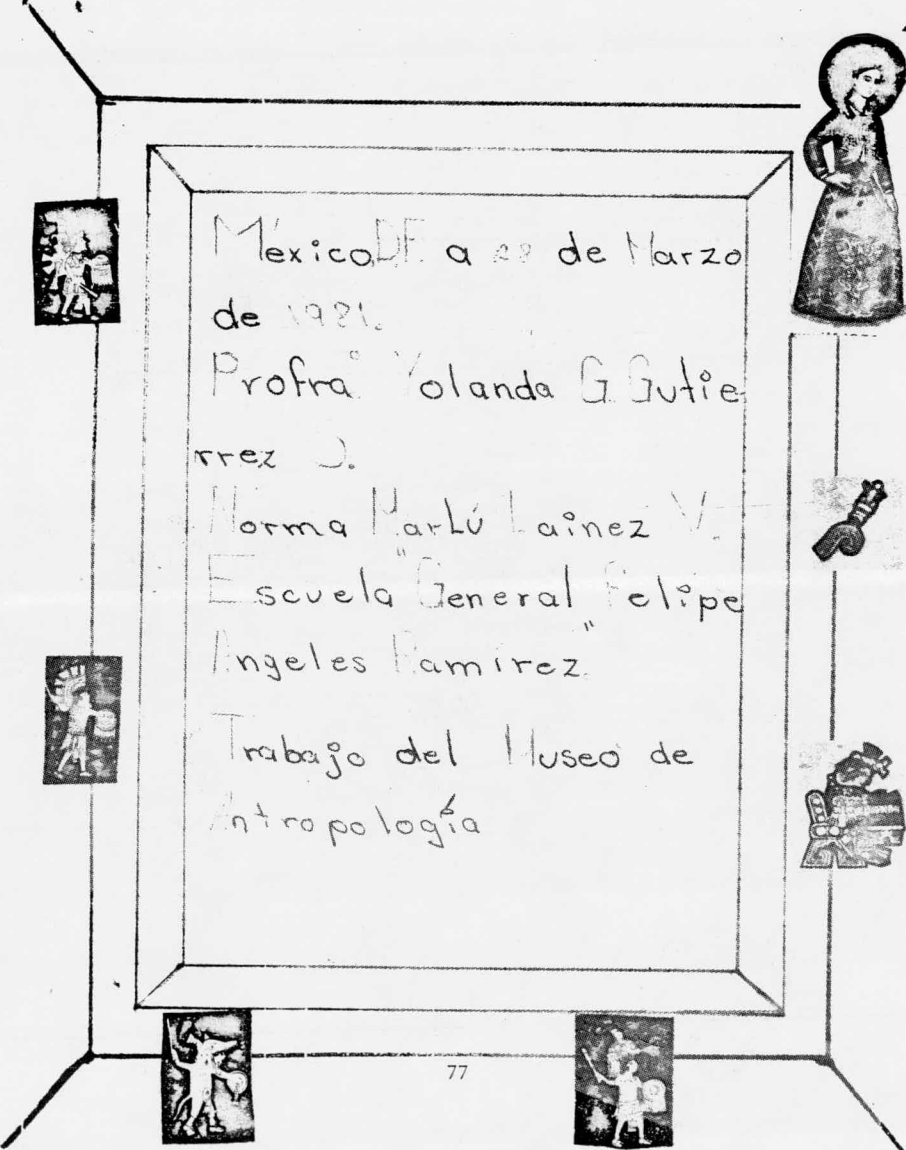
ños débiles pre dispuestos a la tuberculosis.

La cruz roja pide ayuda al público desde 1910. también tienen patrocinadores que también desde esa fecha. La ayudan económicamente.



ASISTENCIA MEDICA MUNDIAL





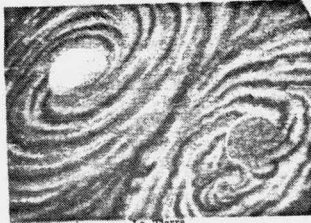
México D.F. a 28 de Marzo
de 1981.

Profra. Yolanda G. Gutie-
rrez J.

Norma Marlú Lainez V.
Escuela "General Felipe
Angeles Ramírez"

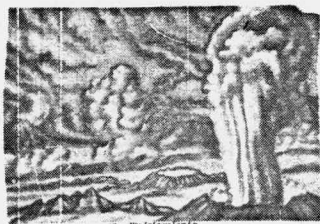
Trabajo del Museo de
Antropología

La Tierra: El Mundo que habitamos tiene su origen en el desprendimiento de un anillo de materia cósmica del Sol, este anillo conservó en un principio, una forma esférica, pero posteriormente, poco a poco fué perdiendo dicha forma hasta quedar convertido en un "esferoide," achatado por los polos y ensanchado por el Ecuador.



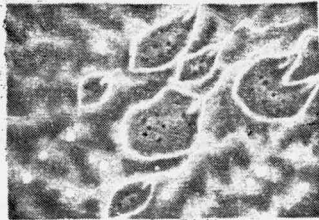
La Tierra

Enfriamiento.- La masa esférica primitiva estaba dotada de una temperatura elevadísima, que paulatinamente fué perdiendo, esto dió lugar a la época de su solidificación, en la cual, según recientes estudios geológicos, se pueden distinguir cinco edades a saber: PRIMITIVA ó PLUTONICA, PRIMARIA, SECUNDARIA, TERCIARIA, y CUATERNARIA.



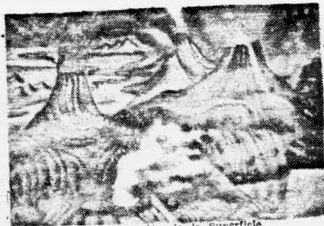
Enfriamiento

Océano primitivo: Al ir enfriando la Tierra, se desprendieron varios gases y elementos, esto dio origen a la formación de gotas, las cuales acumuladas en la atmósfera provocaron fuertes lluvias torrenciales, provistas de descargas eléctricas. Las lluvias ocuparon las oquedades de la superficie. Al caer las lluvias destruyeron porciones de minerales, los cuales al llegar al fondo de lagunas, juntos con otros elementos, formaron "la sopa primigenia": formación de proto células.



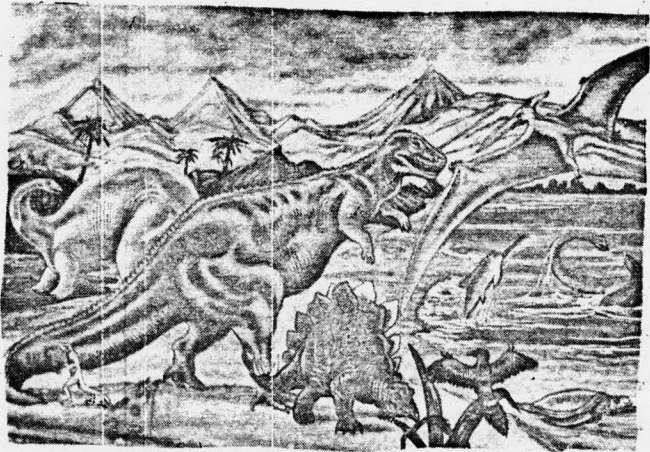
Océano Primitivo

Configuración de la superficie:
Al continuar enfriando la Tierra
ocurrieron desigualdades sobre
su superficie, pues aún podemos
observar, la elevación de las gran-
des montañas, volcanes y la depre-
sión de los valles. Se sabe que dos
agentes son los que contribuyen
a éste modelamiento por la fuer-
za centrífuga y el otro repre-
sentado por la acción atmosférica.



Continuación de la Cuarta

Los reptiles particularmente de Verdadero interés son los dinosaurios; los cuales según descripciones, alcanzaban más de 20 metros de longitud y tenían un peso calculado en unas 30 Toneladas. Algunos de estos como el que se presenta en el grabado era uno de los más terribles y más grandes, sus extremidades anteriores eran reducidas, las posteriores provistas de tres dedos, fuertes y grandes, su cola larga y gruesa; sus mandíbulas con dientes agudos y fuertes, algunos de los cuales alcanzaban hasta 30 centímetros de longitud, este tipo de reptiles predominó durante cien millones de años.



25

4.5

Descubrimiento del Fuego

Los hombres en el lapso de existencia que tuvieron durante esta época, se dedicaron profundamente a fabricar herramientas, para dar frotaban contra el pulidor en que se apoyó, pero sucedió que al frotar una pieza de piedra hacia otra causó una chispa; y, muy pronto se propagó el uso del fuego que era considerado como algo divino.



DESCUBRIMIENTO DEL FUEGO

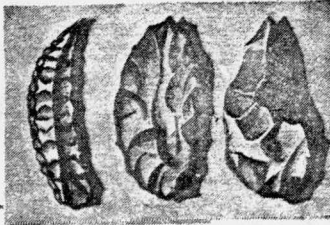
Lacería

Se llevaba a cabo primero preparando con anterioridad una trampa fosa, en la cual después de hacer caer al animal, tras un largo recorrido, se le daba muerte propinándole con diversas armas una serie de golpes. Este es el primer paso, que separa al hombre del animal, es decir comienza a ejercer una dominación, surge la domesticación.



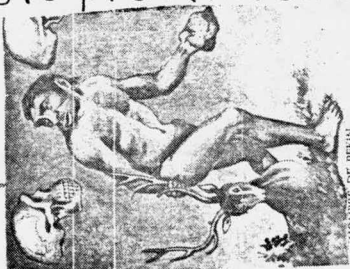
Utensilios

Son los que propiamente determinan la atribución de un estrato a determinada división cronológica del paleolítico. Las herramientas y las armas en los niveles del paleolítico inferior son exclusivamente piedra, mientras que en el paleolítico superior aparecen cada vez más junto a la piedra los materiales orgánicos: hueso de animal, marfil de mamut, astos de renos etc., en un principio sus armas habían sido preferentemente de madera.



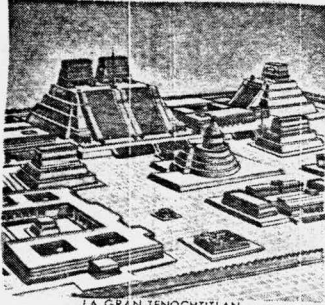
UTENSILIOS

Hombre de Pekín (Sinanthropus pekinensis). Este es uno de los más interesantes hallazgos, por el número de piezas encontradas. Este fósil fue encontrado en una caverna de piedra caliza, a 50 Km. al sur de la ciudad de Pekín, China por pei y Davidson Black, 1929-30. Los restos de éste hombre de Pekín corresponden exclusivamente a la cabeza, dientes, maxilares, casquete craneano y un cráneo completo, la mandíbula carece de mentón y presenta características simias. La dentadura es típicamente humana. Este tipo de hombre practicaba al canibalismo.



Hombre de Cro-Magnon (Homo sapiens) Se encontraron 5 esqueletos de este hombre Cro Magnon Francia en 1868. Las relaciones de éste sujeto con el hombre actual son muy estrechas; por eso se le ha clasificado dentro del mismo género y la misma especie. Los hombres eran de gran talla: 1,87 mts, aproximadamente, con extremidades inferiores rectas, las mujeres alcanzaban una estatura de 1,62 mts. la cabeza era larga y angosta con un mentón bien marcado. La capacidad craneal era ligeramente superior a la del hombre actual. Se desconocen las causas de su decadencia.

Aquí podemos ver la gran Tabloch ⁷/₁₁ lán.



LA GRAN TENOCHTILAN

Aquí está el calendario Azteca
la piedra del sol que pesa 27 tone-



CALENDARIO AZTECA ASTRONOMIA

ladas y que
se encuentra
ubicado en el
edificio principal
llamado el
templo redondo
o astronómico.