

164
2ej.



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**Diseño, Aplicación y Evaluación de un
Programa de Capacitación Dirigido a
Madres, para apoyar a sus hijos en el
Desempeño de Tareas Escolares**

T E S I S
Que para obtener el título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
p r e s e n t a
CYNTHIA MARTINEZ VELASCO



Director de Tesis: Mtra. Rosa del Carmen Flores Macias

México, D. F.

Mayo 1997

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

**A mis padres por su amor y confianza
a lo largo de mi vida.**

**Lalo y Max, gracias por su paciencia
en todo momento.**

**A mi abuelito por su ejemplo, amor
y todas su enseñanzas, te extraño.**

**A la Mtra. Rosa del Carmen, gracias por
tu apoyo y por compartir conmigo tus
conocimientos.**

**A todos mis profesores del área de psicología
educativa, por despertar en mí el amor, el entusiasmo
y el respeto hacia nuestra profesión.**

**DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE
CAPACITACIÓN DIRIGIDO A MADRES, PARA APOYAR A SUS HIJOS
EN EL DESEMPEÑO DE TAREAS ESCOLARES.**

ÍNDICE

	PAG.
RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1. CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO QUE INICIA LA EDAD ESCOLAR.....	9
CAPÍTULO 2. FAMILIA Y RENDIMIENTO ESCOLAR.....	12
CAPÍTULO 3. TAREA ACADÉMICA.....	16
3.1 VINCULACIÓN ESCUELA HOGAR.....	18
CAPÍTULO 4. LA CAPACITACIÓN DE LOS PADRES.....	22
MÉTODO.....	29
Sujetos.....	29
Escenario.....	30
Materiales e Instrumentos.....	30
Instrumentos de la estrategia de evaluación.....	30
Diseño.....	33
Variables.....	33
Procedimiento.....	33
RESULTADOS.....	41
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	56
REFERENCIAS.....	60
ANEXOS.....	64

RESUMEN

En este estudio se aplicó un programa para apoyar a las madres en la supervisión de tareas escolares. El estudio tuvo un carácter correctivo pues los niños participantes presentaban problemas en el desempeño.

La comunicación que tenga el niño con la madre al hacer tareas escolares, la mala orientación con la que cuentan las madres en relación a cómo llevar a cabo la tarea con el niño, pueden ser factores que determinen las causas de un mal comportamiento o en ocasiones bajo rendimiento.

Es por esto que se diseñó un programa de capacitación con orientación cognoscitivo - conductual dirigido a madres que tienen niños que comienzan la etapa escolar, específicamente de 1º y 2º año, considerando aspectos tales como: la instrucción, supervisión y motivación del niño al realizar la tarea escolar, así como la comunicación madre-hijo en dicho proceso. Se contó con dos grupos, un experimental y un control compuestos por 10 madres de familia cada uno, al grupo experimental se le aplicó el programa.

Los resultados se analizan de manera cuantitativa y cualitativa. Se compararon en la pre-evaluación y post-evaluación, los siguientes aspectos: ambiente familiar, el desempeño del proceso de la tarea, trabajo individual de los niños, calificaciones de los niños, y la interacción de la madre - hijo al realizar la tarea escolar.

INTRODUCCIÓN .

Actualmente el trabajo del psicólogo educativo en México no se circunscribe únicamente al tratamiento de las conductas atípicas, sino que se considera que su función es mucho más variada, sin reducirla al ámbito escolar. Las contribuciones del psicólogo educativo se presentan en el desarrollo de programas de intervención en ambientes educativos, básicamente en el análisis de los procesos de cognición, en la medición y evaluación académica y en la orientación vocacional; además, en la década pasada, el estudio del proceso enseñanza - aprendizaje y la formación docente, fueron incorporadas como áreas de incidencia profesional (Carlos y col; 1991).

El trabajo con padres es un aspecto importante dentro de la Psicología Educativa, debido a que el trabajo en el ámbito escolar no concierne únicamente a los profesores y psicólogos, sino que el papel de los padres como educadores en el hogar, es imprescindible para lograr cambios en el niño .

En la actualidad se da poco apoyo a los programas para padres, por parte de los maestros, administradores y profesionales de la educación, pues no hay conocimiento de cómo los padres deban tener injerencia en el aprendizaje académico; sin embargo, el problema no es si la educación de los padres es necesaria o no, sino cómo pueden ser llevados en forma efectiva y eficiente estos programas para beneficio de los niños. Clements y Alexander (citados por Walker, & Shea, 1987) sugieren que los profesores e instituciones escolares son responsables de dar este servicio a padres, y que un programa para los padres debe cumplir con los objetivos de: darles información respecto a las necesidades de sus niños, y ayudarlos en forma práctica en sus esfuerzos por satisfacer las necesidades de éstos.

Desde hace 20 años el avance de la investigación de entrenamiento a padres ha tenido un desarrollo efectivo en la modificación de la interacción disfuncional padre-hijo.

Estas intervenciones tienen como principal propósito, enseñar a los padres a reestructurar los intercambios sociales en situaciones problemáticas, mantener los cambios que se den y generalizarlos.

Webster-Stratton y Herbert (1993) afirman que la tecnología del entrenamiento a padres es esencialmente, practicar el "cómo hacer y conocer", basado en el aprendizaje empírico, que puede ser utilizado por consejeros y educadores en programas de entrenamiento a padres.

La revisión de algunos estudios, realizada por Ehrlich (1981), plantea la importancia de apoyar a los padres a través de programas de capacitación, para que a su vez ellos cuenten con las herramientas necesarias para mejorar habilidades académicas de los niños. Dentro de la revisión de estos estudios, se presenta el realizado por Mackinney, donde se capacitó a padres de niños con bajo rendimiento, para que pudieran supervisar tareas escolares de sus hijos; se encontró que los padres que recibieron capacitación tuvieron mejores resultados en lectura y matemáticas, que los niños cuyos padres no participaron en el curso de capacitación.

Es por ello importante presentar a los padres opciones de capacitación que vayan de acuerdo con sus intereses y necesidades. En particular la supervisión de la tarea académica se puede considerar como un aspecto nodal de las responsabilidades que la escuela asigna a los padres.

Dentro de la presente investigación se da atención muy particular a la tarea escolar o académica, pues en esta situación, se establece una comunicación madre-hijo que tiene como principal objetivo, reafirmar los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, fuera del horario escolar. El éxito de esta encomienda depende varios factores del ambiente familiar (Jenson y cot; 1994).

En el estudio realizado por Jiménez (1994), se plantea que existen una gran cantidad de factores que intervienen, a favor o en contra de los logros del niño en la escuela. La autora establece que no son determinantes la influencia del nivel de estudio de los padres, los recursos económicos o la estructura familiar, y que existen otros factores más simples dentro del hogar que podrían favorecer el desempeño escolar,

como pueden ser: la aceptación y la confianza hacia el niño, la disciplina consistente y razonada, la valorización y el apoyo a la actividad intelectual del niño, y la promoción de su autoestima. Esto hace pensar que la interacción que se da entre la madre y el hijo al trabajar en la tarea escolar es fundamental para que la comunicación no se deteriore y el niño aprenda a actuar con autonomía.

El fracaso en el desempeño de tareas académicas, conlleva a múltiples situaciones poco favorables tanto para el niño como para su contexto, puede ser causa de alteraciones psicológicas como: baja autoestima, problemas de disciplina, bajo rendimiento escolar, deterioro en la relación madre - hijo, y en general problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el hogar.

Es por esto de suma importancia actuar preventivamente y desarrollar propuestas para apoyar a las madres de familia que comienzan a afrontar con sus hijos problemas para hacer la tarea. Esta propuesta debe considerar, la comunicación, la sistematización y organización de la actividad, el empleo de apoyos que gradualmente promuevan la autonomía del niño, la motivación, la supervisión y el apoyo de la madre a través de una adecuada interacción, que permita llevar con éxito el desempeño de la tarea escolar.

El análisis de los factores que afectan la relación entre la madre y el niño al hacer la tarea, puede ser una forma de saber que actitudes, tanto de la madre como del niño, influyen en el éxito o no del desempeño de la tarea escolar.

CAPÍTULO 1.

CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO QUE INICIA LA EDAD ESCOLAR.

En primera instancia es importante plantear cómo es un niño que inicia la etapa escolar, ya que esta es una etapa donde se presentan cambios que tienen mucho que ver con la adaptación del niño a la escuela y todo lo que esto conlleva, como son los cambios físicos, socioafectivos, e intelectuales.

En relación a los cambios físicos, se sabe de antemano que desde el nacimiento hasta los siete u ocho años el niño ha perfeccionado diferentes capacidades, lo que le permite adquirir otras nuevas. Logra grandes progresos psicomotores, como por ejemplo una buena ubicación espacio temporal y corporal; en el aspecto motriz, el niño presenta una gran flexibilidad y movilidad, lo cual le permite participar en un mayor número de juegos, tener un mayor dominio en algunos deportes y actividades artísticas. Los cambios corporales que se producen en este período son graduales y continuos, permitiéndole al niño alcanzar nuevas habilidades motoras (gruesas y finas). El niño sigue creciendo en fuerza, velocidad y coordinación, su capacidad física recién conquistada se refleja en la obsesión por los deportes y por malabartismos impresionantes (trepar árboles, saltar vigas etc.). Las habilidades motoras finas aparecen aún antes de que ingrese a primer año, ya que a medida que los símbolos y signos de la lectoescritura se toman más complejos, se requiere una mejor coordinación visomotora (Turner y Helms, 1987). En general, el niño escolar muestra un gran despliegue de actividades.

Lejos de ser una pérdida de tiempo, los juegos y deportes infantiles proporcionan al niño la oportunidad de adquirir fuerza, coordinación, agilidad y flexibilidad. Por ejemplo, el andar en bicicleta y eludir obstáculos mejora su coordinación entre mano y ojo, y el lanzar pelotas ayuda a adquirir un mayor vigor físico.

En el aspecto socioafectivo, se desvanece su egocentrismo afectivo para ser capaz de entender los sentimientos de otros y enriquecer los propios. A la par, en este período los iguales llegan a ocupar en la vida del niño la misma importancia que antes

habían tenido sus padres. Ahora en la segunda infancia el niño buscará la socialización con sus iguales. Los niños se prueban a sí mismos afrontando retos que al superarlos darán como resultado una mayor seguridad. En las relaciones afectivas, según Monedero (1970), el niño se encuentra en el nacimiento de la introspección y del yo interior; lo cual implica que el niño pueda permanecer aislado y entregado a sus fantasías, donde la vivencias de amor y triunfo juegan un papel importante. Esto hace del niño un sujeto con una historia personal que puede narrar desde su propio y peculiar punto de vista.

Los estilos de crianza, la relación con la familia, la adquisición de conocimientos sociales y la relación con un grupo, son factores que hay que tomar en cuenta para conocer la personalidad del niño escolar; sin embargo, un aspecto importante de esta personalidad, es la necesidad de conservar un sentimiento de autoestima y a medida que el niño se aleja de la seguridad de la familia, entra en el mundo externo. Es importante considerar también que el niño aprende a evaluarse a sí mismo, dependiendo de la relación que ha llevado con sus padres y de lo que los amigos piensen de él; en el caso de que la evaluación sea negativa, el niño puede presentar dificultades con las normas o reglas de algún grupo al que quiera pertenecer o en el que ya está inmerso como es la familia.

Brembeck (1977), plantea que en estos años es cuando se desarrolla más rápidamente, tanto su inteligencia, como las pautas del rendimiento escolar. La primera infancia va acompañada de la adaptación intelectual, además sufre un proceso de interiorización para dar paso a la inteligencia representativa, es decir, que su pensamiento está ligado a los objetos y acciones; el desarrollo del lenguaje le permitirá estar en contacto con los conceptos y nociones, y de esta forma será capaz de transmitir en forma coherente información acerca de sus observaciones y actividades.

Turner & Helmes (1987) describen que dentro de esta etapa el niño se encuentra apto para iniciar intelectualmente, mediante el proceso de asimilación y acomodación, una serie de funciones cognitivas y afectivas que le confieren un aspecto de madurez.

Piaget (1969) denomina a este periodo como la etapa de operaciones concretas, en la que se observan varios principios en relación a las acciones mentales del niño, como son: el principio de conservación en donde se manejan los sistemas de significantes, semejanzas y agrupaciones que establecen criterios lógicos para dar una permanencia al todo a pesar de sus transformaciones aparentes. En esta etapa el niño adquiere las principales herramientas para introducirse a la cultura y a la conquista de una lógica regida por la no contradicción, es decir, que de un conocimiento que era perceptivo pasa a un conocimiento lógico. El principio de cuantificación y comprensión de la clase, la cuantificación que se refiere a los conceptos de todos, algunos y ningunos, y en la comprensión de clase, el niño es capaz de reunir criterios para que pertenezca a algo. El principio de seriación, que implica la posibilidad de establecer las diferencias existentes entre los objetos, el conocimiento infralógico que permite el conocimiento de la realidad en relación al espacio y tiempo, y la reversibilidad por medio de la cual se da un dinamismo al pensamiento, que implica el surgimiento de las nociones de conservación a través de las inversiones o reciprocidad de las acciones.

A esta etapa Osterieth (1977), la llama la infancia intermedia "Madurez infantil". Para otros autores es la etapa de la escolaridad debido a su incorporación al medio escolar.

Los años intermedios son un periodo en el que se aprenden nuevas destrezas y se refinan las ya existentes, (como la lectura y escritura). Al ingresar el niño a la escuela primaria, da inicio una etapa totalmente nueva en su vida. Para este momento tan importante debe estar preparado, acatando una serie de obligaciones y aceptando otro tanto de derechos.

La disposición de los niños hacia la escuela es el producto del desarrollo psíquico anterior al niño, así como de las experiencias de aprendizaje que han recibido en la etapa preescolar. Brembeck (1977) menciona que la familia tiene una gran influencia en los primeros años de vida del niño, y que es durante este periodo cuando puede el niño aprender a acatar ciertas normas y asumir actitudes positivas hacia determinada actividad ya sea dentro del hogar o en la escuela.

CAPÍTULO 2.

FAMILIA Y RENDIMIENTO ESCOLAR.

El rendimiento académico se refiere al nivel de habilidades y conocimientos de un alumno. Puede ser evaluado a través de pruebas de rendimiento y en la relación y trabajo constante con el niño (Guzmán, 1991).

Alonso (1992) destaca cuatro factores importantes que pueden favorecer al niño para que este obtenga un alto rendimiento:

1. Los alumnos y los padres atribuyen una gran importancia al aprendizaje escolar.
2. Los padres demuestran un interés marcado por la escuela.
3. Los alumnos sienten que la educación tiene compensaciones económicas.
4. La moral y la calidad de la enseñanza son elevados.

Garza (1992) menciona que existen factores que pueden determinar un bajo o alto rendimiento, como son: Los educativos, cognoscitivos y motivacionales, ya que una de las causas más frecuentes por lo que el niño no aprende, es cuando no hay iniciativa, ni interés por aprender, debido a la influencia de factores motivacionales dentro del núcleo familiar o escolar, y a la falta de habilidades cognoscitivas, como pueden ser: la memoria y atención.

Además plantea que la influencia de la familia es de vital importancia en la educación del niño, pues de ella provienen las bases de la formación moral que guían al niño. La familia es la fuente de afectividad y socialización más importantes para los niños escolares. En ella adquieren valores, desarrollan expectativas y aprenden formas de comportamiento y conocimiento. Por ejemplo, se ha visto que los niños con alto rendimiento académico reciben de sus padres el apoyo necesario para enfrentar y superar los problemas que puedan suscitarse dentro de la escuela. En relación a esto, Alonso (op.cit) señala, entre otros puntos, que los padres de este tipo de niños mantienen un constante interés por las actividades que realizan sus hijos dentro de la escuela, y establecen una buena comunicación con ellos, esto da pie a que los alumnos sostengan

la misma actitud de sus padres frente al medio social en que se desenvuelven.

En una revisión de varios estudios, Walberg (1986), establece que el logro académico está en función al tamaño de la familia, aspectos étnicos y culturales . Además plantea que el papel de los padres y del ambiente familiar, son de vital importancia para que el niño tenga éxito en sus actividades escolares. Pone de manifiesto el vínculo que existe entre la forma en que el padre estimula al niño, a través de incentivos, y el desarrollo del niño en actividades académicas específicas .

Es importante que el niño viva en un ambiente social, como es la familia, ya que esta proporciona un ambiente propicio para un buen desarrollo académico. La influencia que tiene el hogar para dicho desarrollo se ubica en tres niveles (Flores,1996):

1. En un nivel afectivo, puesto que provee la estimulación necesaria para adquirir el sentido de competencia, necesario para aplicar las habilidades aprendidas y promover el aprendizaje de otras nuevas .
2. A un nivel cognoscitivo, ya que el hogar puede dar un sinnfin de experiencias que estimulen la adquisición y práctica de nuevos conocimientos .
3. A un nivel conductual, debido a que el ambiente del hogar impone una serie de condiciones que regulan el repertorio conductual del niño .

Las relaciones familiares son algunas veces tranquilas y seguras, otras veces provocan ansiedad y conflictos. El estilo de crianza tiene mucho que ver con la disciplina, y la conducta socialmente adecuada en la edad escolar. Los padres tolerantes (demócratas) tienden a producir características positivas en el niño. Los padres negligentes que no se ocupan del niño y actúan con gran hostilidad, lo más seguro es que den origen a la desobediencia y agresividad por parte del niño. De igual forma ocurre cuando los padres son permisivos, debido a que tienden a evitar el ejercicio del control y no estimulan a sus hijos a obedecer reglas dentro y fuera del hogar (Herbert, 1989).

Bronstein (1984) realizó una investigación donde analiza la interacción padre hijo y madre hijo en familias mexicanas, encontró que así como las madres dedican una gran

cantidad de tiempo en interacciones y actividades de cuidado de sus hijos, los padres también tienen esa misma capacidad y de igual manera tanto los padres como las madres se involucran en interacciones de juego. Los padres no fueron menos cálidos y afectivos en comparación con las madres, incluso fueron más amigables y cariñosos. Esto puede ayudar a deshacer el mito de que el padre no puede intervenir en aspectos de crianza dentro del hogar y la escuela, en relación al niño, actividad que generalmente es delegada a la madre por ser la persona que se encuentra más en contacto con él.

Jiménez (1994), llevo a cabo un estudio donde se determina el grado de relación entre la estimulación que proporciona el ambiente familiar y el rendimiento escolar en un grupo de niños de primaria de nivel socioeconómico medio bajo y bajo. En esta población se encontró que la aceptación, la confianza y el apoyo intelectual al niño, promueven su autonomía. En las familias estudiadas encontró poca relación entre la estimulación que proporciona el padre a su hijo y el aprovechamiento académico del niño; sin embargo, la autora afirma que no se puede decir que el papel de los padre no es relevante, sino mas bien que dedica poco tiempo a su hijo.

Con base en lo anterior se puede señalar que la participación de ambos padres tiene influencia importante en el desarrollo integral del niño escolar y en todas las actividades que realiza; sin embargo, la madre por lo general es la persona con la que más interactúa el niño, ya sea porque es la que se encuentra a su cuidado porque el padre trabaja o debido a que no existe la figura paterna dentro de la familia.

Cassidy (1988) menciona que al comienzo de la edad escolar la madre generalmente establece una relación de apego muy fuerte. En esta investigación sobre apego madre-hijo a los seis años, se establece que la mayoría de los niños de esta edad son controlados, por lo que su autoestima será determinada por el tipo de relación que lleve con la madre; sin embargo, la familia, la raza, el estado socioeconómico y su soporte social también son factores y procesos que hay que considerar para entender como se desarrolla la autoestima del niño. Este autor considera que si la madre es

desorganizada será muy difícil que ayude al niño en alguna situación, por ejemplo, dado que el niño incorpora toda experiencia de la relación con su madre, es posible que la mala organización que ha vivido se vea reflejada en su forma de trabajo.

Es por esto, que la influencia de la familia, en diversos aspectos de desarrollo del niño, es un factor importante a considerar y más cuando se estudian estilos de crianza, aspectos académicos, afectivos y sociales.

CAPÍTULO 3. TAREA ACADÉMICA.

La tarea académica es considerada como una de las múltiples actividades que realiza el niño con la madre, rica en relaciones interpersonales, afectos y aspectos de crianza.

Jenson y col.(1994) definen la tarea en casa, como el trabajo asignado por la escuela para practicar las habilidades académicas durante las horas en que no se tienen clases. Para evitar caer en un juego de conceptos, que la tarea en casa, la tarea escolar o tarea académica, serán tomadas como sinónimos.

Actualmente, es una actividad que compensa, el período reducido en que el niño permanece en la escuela; es necesaria para reafirmar los contenidos expuestos en la clase. Como la tarea no es supervisada por los profesores, es necesaria la participación de la familia, especialmente de la madre, sobre todo si es un niño pequeño (Garza,1991).

Para tener una mayor claridad acerca de qué es la tarea en casa presentaremos los tipos habituales de tareas académicas: Tareas dirigidas a la automatización del aprendizaje, por ejemplo, ejercicios de mecanización de las cuatro operaciones básicas; tareas en que se ponen en práctica los conocimientos ya adquiridos; un ejemplo claro de estas tareas se encuentra generalmente en libros de texto donde se proporciona al niño determinadas instrucciones que debe seguir para llevar a cabo la tarea con éxito; la tarea de investigación que usualmente se realiza por medio de temas que deben ser resueltos de forma práctica; tareas de trabajos manuales, que el alumno elabora con base en las indicaciones del maestro; y tareas en equipo, en donde las tareas pueden ser diferentes para cada equipo (Villareal, 1968).

Para que una tarea cumpla con sus objetivos es apropiado que se plantee de acuerdo al desarrollo biopsíquico del niño y a sus capacidades; así como tomar en cuenta el nivel socioeconómico, la cantidad de tarea, el contenido y por supuesto lo que se pretende lograr al dejar una tarea en casa.

En cuanto a la importancia de la tarea académica en el desempeño escolar, Villareal (op.cit) describe dos posturas; la primera argumenta que es una actividad de la cual se abusa al dejarle mucho trabajo al niño, con la finalidad de mantenerlo ocupado y no dejarlo realizar otras actividades; son absurdas pues al maestro le resulta difícil calificar o revisar todas las tareas, además de exponerse a que éstas sean resueltas por los padres de familia. La segunda postura sostiene que la tarea es necesaria para que el alumno reafirme determinados aprendizajes, conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes, que permitirán fortalecer hábitos de responsabilidad, y en caso de que el alumno reciba ayuda en casa, el ejecutar la tarea puede ayudar no sólo a las relaciones familiares, sino que también da pie para reconocer la necesidad de que el maestro oriente a los padres acerca de cómo ayudar a su hijo en las tareas en casa.

En relación a la segunda postura, Paschal, Weinstein & Walberg (1984) analizaron varios estudios para saber los efectos de la tarea en casa y las múltiples estrategias que se pueden utilizar para realizarla. Encontraron que al parecer, el dejar trabajo en casa, de forma graduada, beneficia el aprendizaje del alumno. Al contrario de lo que en ocasiones se piensa, ya que la mayoría de los padres considera que el hecho de dejar mucha tarea favorecerá el aprendizaje de su hijo.

Con base en lo anterior, se puede decir que la tarea académica es una actividad importante para el niño ya que permite complementar y reafirmar los conocimientos que ha adquirido dentro de la escuela, además de ayudar al desarrollo de otro tipo de aspectos como son: la relación con su madre, la responsabilidad, y posiblemente favorecer un buen rendimiento escolar .

Bryan y col. (1984), plantean que las madres de niños con bajo rendimiento pasan más tiempo con el niño tratando de hacer la tarea escolar, están más tiempo en silencio y son más directivas, además de proveer menos información explícita o clara, o dar información irrelevante para el niño. Actúan así para compensar las deficiencias del niño pero al responder ellas de esta manera, reducen la posibilidad de que los niños conteste

inadecuadamente.

Lyttinen y col. (1994), encontraron que al realizar tareas académicas o escolares, las madres de niños con dificultades académicas, emplean estrategias de enseñanza que implican una baja demanda cognoscitiva, ya que generalmente indican al niño en forma directa lo que tienen que hacer o simplemente modelan la respuesta, lo cual impide que el niño analice, sintetice o transforme la información.

En relación a este tema Freund (1990) realizó una investigación que permitió conocer la relación que existe entre el estilo de interacción madre e hijo y la independencia del niño en tareas de solución de problemas. Encontró que en el proceso de interacción madre e hijo influyen variables tales como; la edad del niño, complejidad de la tarea, estilo de interactuar etc; y que este último aspecto es el que favorece el aprendizaje y no la información que el niño recibe sobre la respuesta correcta. También encontró que las madres de niños con dificultades tienden a ser más directivas y en caso de error sólo indican la opción correcta en lugar de explicar la fuente del error.

Por lo tanto la capacitación de los padres, en especial la madre, es de suma importancia en la realización de la tarea. La reunión de diversos trabajos sobre los efectos de la capacitación a padres en la supervisión de la tarea en casa, realizados por Ehrlich (1981), permiten concluir que la vinculación entre la escuela y el hogar repercuten en el éxito del niño para cubrir con las demandas escolares, como es la tarea académica, y que la falta de involucración de los padres en las actividades académicas de los niños está muy vinculada con el bajo rendimiento, ya que determinan las actitudes y conductas que el niño adopte hacia el trabajo académico.

3.1 VINCULACIÓN ESCUELA Y HOGAR .

La vinculación escuela y hogar es una actividad que se considera importante para potencializar el desarrollo académico del niño en el ámbito escolar (García y Flores, 1996).

Kames y Zehrbach (citados por Walker y Shea, 1987), realizaron un programa

para niños minusválidos, donde la participación del padre y del maestro fue primordial. Con base en los resultados que obtuvieron, establecieron los siguientes puntos:

1. Los padres y profesionales reconocen la necesidad de la educación y entrenamiento a padres.
2. Los programas a padres, no sólo son importantes porque responden a sus necesidades, sino porque tienen efectos positivos para los niños.
3. El maestro por ser el especialista en procesos de instrucción debe participar en la coordinación de dichos programas.
4. Los niños obtienen mayores beneficios cuando el manejo conductual del hogar y escuela son consistentes.

La familia y la escuela son considerados como dos núcleos que proveen al niño, de aprendizaje y desarrollo cognoscitivo e intelectual. El aprendizaje en la familia se da desde el nacimiento, influye en el desarrollo inicial del lenguaje, y en el control de las emociones y los procesos corporales. El aprendizaje y desarrollo cognoscitivo se fortalece a través de la educación e involucración de los padres en estas áreas. La escuela se puede considerar como la principal transmisora de conocimientos en determinadas materias académicas, las cuales dependen del entrenamiento especializado que se les da a los padres (García y Flores, op.cit).

En la interacción con el niño, padre y maestro comparten mucho. Cada uno juega un papel diferente, los padres generalmente crean estrategias o sistemas para relacionarse con el niño con base en las necesidades de éste. En la escuela, los maestros necesitan desarrollar programas de motivación que les permitan mejorar la relación con el niño dentro del salón de clases. Es por esto que padres y maestros necesitan modificar la falsa percepción de que no es importante la participación de ambos en el aprendizaje del niño; este vínculo permitirá conocer y manejar mejor los conflictos que se puedan dar en la escuela y en casa (Fine, 1992).

Epstein (citado por Adelman 1994), menciona cinco formas en que se puede dar la vinculación escuela-hogar:

1. En las obligaciones básicas de los padres, para con los niños y la escuela.
2. La obligación de la escuela, hacia los niños y padres.
3. La relación que establezca el padre con la escuela.
4. La intervención del padre en el aprendizaje del niño en casa .
5. La participación grupal de los padres para tomar decisiones que promuevan actividades escolares.

La vinculación que se establece entre escuela, hogar y escolares es una actividad compleja, ya que se requiere de la intervención psicológica y educativa a la vez. Para llevar a cabo las actividades dicha vinculación se deben considerar aspectos tales como; el tiempo, el espacio, materiales, el interés por participar activamente y recursos económicos. La escuela debe proporcionar a maestros y padres la oportunidad de asistir a conferencias, eventos informativos, consultorías, además de fomentar el establecimiento de programas que permitan incrementar la relación escuela -hogar (Adelman, op.cit).

Retomando lo dicho anteriormente, García y Flores (op.cit) plantean formas en que se puede apoyar la vinculación entre la escuela y el hogar:

1. Capacitar a maestros en el manejo efectivo de la comunicación, para la implantación de medidas efectivas en la solución de problemas.
2. Adecuar los contenidos informativos y el lenguaje en programas de vinculación escuela-hogar.
3. Ajustar los programas de intervención a las posibilidades reales de participación de los padres procurando adecuarse a su horario laboral y carga de trabajo.
4. Dar a conocer a los maestros experiencias e investigaciones de cómo la familia influye en el logro escolar.

5. Realizar actividades informativas (conferencias, boletines etc.) para que los padres se enteren de temas diversos.
6. Promover reuniones con los padres de niños que estén presentando problemas.
7. Promover la participación de los padres en las actividades regulares del salón (clase abierta).
8. Capacitar a los padres acerca de cómo fungir como tutores de sus hijos en el desempeño de tareas escolares .

CAPÍTULO 4.

LA CAPACITACIÓN DE LOS PADRES.

La participación de los padres en programas de capacitación es importante ya que éstos se encuentran a cargo de la educación de sus hijos. Además les permite adquirir un papel activo y útil al interactuar como tutores académicos. A pesar de que existe renuencia por parte de los padres y de la escuela, en los últimos años la capacitación a padres es considerada como una necesidad para que éstos adquieran los conocimientos acerca de cómo pueden participar para favorecer el desarrollo y el aprendizaje del niño.

Deberá tomarse en cuenta que los programas de capacitación a padres son apropiados para responder a sus necesidades y principalmente para obtener efectos positivos en el niño.

Los objetivos de la capacitación deben considerar el conocimiento acerca de estrategias de crianza, que deberá ser expuesto de una forma práctica y sencilla, y el desarrollo de determinadas habilidades que les permitan tener un buen manejo de las técnicas y que les permitan ser más asertivos en la crianza de sus hijos.

En particular nos referimos a los programas, cognoscitivo conductuales, que toman en cuenta variables personales, de la conducta, y del ambiente, (Forehand & Macmahom, 1984; Budd & Fabry, 1984; Walker & Shea, 1987; y Digussepe, 1988). Tales programas emplean estrategias para resolver problemas específicos que pueden afectar la interacción del niño con los miembros de la familia. Algunos factores que pueden contribuir a la aparición de problemas pueden ser: el desconocimiento o falta de empleo de formas adecuadas de crianza, la falta de habilidades para que se de una concertación entre el niño y el padre, y la existencia de creencias o percepciones negativas del padre hacia el niño.

También se habla de la importancia de la capacitación en escenarios naturales o análogos, en donde se recrean situaciones en las que se busca crear un cambio en alguna conducta.

MacDowell (1976), clasificó los programas dirigidos a padres en:

1. De información, que consisten como su nombre lo indica, en informar o asesorar a los padres sobre temas vinculados al desarrollo infantil.
2. De estrategia psicoterapéutica, que tiene como objetivo tratar situaciones emocionales y conflictos que pueda tener el niño con sus padres a raíz de un problema .
3. De cambio conductual, donde se les enseña a los padres a llevar una relación positiva con su hijo y a manejar problemas conductuales, así como el enseñar comportamientos adecuados .

Abidin y Carter (1980); menciona que los principales objetivos de una capacitación pueden ser :

1. Incrementar el conocimiento de los padres sobre las técnicas adecuadas para promover el desarrollo, de acuerdo con las capacidades del niño .
2. Incrementar las habilidades del padre para aplicar técnicas en diversos ambientes y situaciones de la vida diaria.
3. Proporcionar a los padres una perspectiva común en el manejo del niño, para evitar conflictos de autoridad y promover la disciplina y confianza en sí mismo .

Otra forma de clasificar a los programas de capacitación es la que propone **Tavormina (1980)**, donde se clasifica en función del nivel de incidencia dentro del sistema familiar .

1. Conductuales: hacen mayor énfasis en que el niño aprenda formas alternativas de responder para alterar su conducta .
2. Reflexivos: dan importancia a los conocimientos, entendimientos y aceptación de los sentimientos del niño, para que éste pueda expresarlos en formas alternativas.
3. Reflexivo conductuales: parten del supuesto de que el padre debe conocer y discutir sus sentimientos, para aprender nuevas estrategias, que le permitan manejar problemas conductuales en sus hijos y saberlos conducir.

Los programas cognoscitivo - conductuales son formativos y tienen como objetivo

establecer una interacción entre padre e hijo a través de una buena comunicación, a partir del buen manejo de la conducta del niño. Estimulan la participación y compromiso por parte de los padres, y permiten que éstos utilicen apropiadamente las habilidades aprendidas para resolver determinado problema (Digusseppe, op.cit).

Un punto importante dentro de los programas cognoscitivo conductuales para padres es la evaluación, para ésto existen tres tipos de evaluación, considerados como los más importantes; la evaluación empírica o directa, la evaluación subjetiva y la validación social. La primera forma de evaluar se realiza en ambientes familiares naturales, llevándose un registro de la Interacción padre e hijo en su contexto familiar, por ejemplo el cómo se da una orden al niño y cómo este responde .

Para evaluar dicha interacción, Budd & Fabry (1984) plantean una evaluación semiestructurada que tiene como principal objetivo realizar una evaluación en un ambiente natural, pero manteniendo un procedimiento que permita medir y mejorar la interacción padre-hijo, el cual cuenta con las siguientes características :

- a) Emplean instrucciones que promueven la ocurrencia de interacciones padre hijo que puedan ser de interés particular para el programa.
- b) Se obtiene un máximo de información sobre la conducta del niño y variables ambientales que la anticipan.
- c) Se registra la conducta del padre y del hijo y se analiza cómo se determinan mutuamente, ésto a partir del uso de un sistema de tareas, que permite observar la capacidad del padre para implementar y establecer un sistema de gratificaciones .
- d) La medición se hace con un instrumento de observación que puede ser utilizado por los padres como un sistema de autorregistro que le permita evaluar su capacidad para guiar a su hijo en tareas que no ha dominado.
- e) Como se trabaja con una estructura consistente, es posible comparar datos entre diferentes poblaciones .

Este sistema de observación puede ser considerado como un buen método de evaluación siempre y cuando se tenga presente el contexto, el procedimiento y las actividades a través de las cuales se evaluará la interacción del padre e hijo.

Otra forma de evaluación es la subjetiva o indirecta, la cual permite identificar el problema del niño y la familia a través de instrumentos que evalúan actitudes, como pueden ser; el Índice de Estrés Parental de Abidin (1983), que evalúa el microsistema familiar y habilidades de afrontamiento a los eventos estresantes, y el Family environmental scale (FES) que mide el tipo de conflicto que se da en la dinámica familiar, otra forma puede ser una entrevista psicosituacional, con el propósito de recopilar información que permitan analizar conductas inaceptables y descubrir los antecedentes, consecuencias y reforzadores que la mantienen.

El último tipo de evaluación es la validación que se puede realizar a tres niveles: el primero es el significado social de un objetivo en una validación social, es decir que tanto los objetivos del programa cubren las necesidades que se plantean desde un principio; el segundo es la conveniencia del procedimiento, aquí se refiere a si los procedimientos planteados son adecuados para lograr el fin que se propone y si estos son aceptados por la población en estudio; el último son los efectos, es decir si las personas obtuvieron un beneficio real y una satisfacción al estar en un programa de entrenamiento (Forehand, Wells y Griest, 1980).

En relación al desempeño del coordinador del programa, Webster-Stratton (1993) menciona que en todo proceso terapéutico, es importante establecer un rapport con los padres, con el objeto de hacerles ver que ellos no tienen la culpa de la problemática que presenta el niño y que su participación les permitirá tener un mejor manejo de recompensas, castigos y procesos de solución de problemas. Así mismo señala que para llevar a cabo una intervención o capacitación se deben establecer contratos terapéuticos que determinen obligaciones y responsabilidades. Propone un modelo colaborativo que implica respeto hacia las personas y que los padres participen activamente en el

establecimiento de sus metas; ésto se logra a través de la motivación a los padres para que exploren diferentes soluciones a situaciones problemáticas. Este modelo también favorece el trabajo con aspectos instruccionales, personales, intelectuales, o emocionales con los padres y niños.

En general los programas de capacitación se pueden dirigir a aspectos de crianza tales como, el rol de autoridad en los padres, manejo de reglas, sistema motivacional, aspectos afectivos, de identidad, de valores e ideologías etc. Para diseñar estos programas se debe considerar el tipo de material y conocimientos que se van a manejar en el programa, los cuales tendrán que ser adecuados a las características cognoscitivas, afectivas y culturales de los padres.

Numerosos programas para padres se han trabajado para promover el desempeño adecuado de tareas en casa. Diferentes autores han investigado sobre aspectos específicos de la relación que se establece entre madre y niño al realizar las tareas académicas. Hock, Krohne & Heinz (1989) realizaron un estudio en Alemania donde se observó la relación que existía entre la madre y el hijo (de entre 8 y 14 años) durante 25 minutos al realizar la tarea; el objetivo principal es conocer el tipo de percepciones que cada uno de ellos presenta en el proceso de interacción.

Amador y Pérez (1993) realizaron una investigación que evalúa la importancia de un programa de entrenamiento a padres para mejorar las conductas del niño en el hogar. Encontraron que antes del tratamiento se presentaban patrones de conducta negativos en la relación madre-hijo, las instrucciones utilizadas por la madre generalmente eran vagas e innecesarias por lo que el niño las desobedecía. La madre también presentaba conductas tales como; hacer el trabajo del niño, insultarlo o bien ignorarlo, causando ésto aburrimiento o distracción en el niño. En la fase de intervención estos patrones tendieron a modificarse, ya que la madre comenzó a dar instrucciones más claras, supervisaba cuando el niño trabajaba y además la madre retroalimentaba al niño. Esto indica la importancia que tiene una buena relación entre la madre y el hijo en cualquier actividad

que se realice en el hogar.

Kay, y col.(1994) realizaron un estudio con padres de un área rural y encontraron que es muy frecuente que los padres se sientan poco preparados para ayudar a los niños con sus tareas, además de necesitar más información acerca de las expectativas de los maestros en clase y de su papel al ayudar en casa, también se vio que los padres estaban dispuestos a trabajar y a formar parte del equipo instruccional del niño.

Tomando en cuenta la importancia de la participación de los padres en la realización de la tarea académica de los niños, Jenson y col. (1994) orientaron mediante un programa de cinco semanas, a los padres en el empleo de algunos "tips" para desempeñar un papel específico cuando se está con el niño en el momento de hacer la tarea. Algunos de los propósitos del programa fueron: dirigir y mantener las variables medioambientales que se dan en el proceso de la tarea, implementar programas de motivación, establecer una comunicación entre padre y maestro, y brindar estrategias para supervisar la tarea. En la primera semana se realizó una evaluación de las dificultades en el proceso de la tarea en casa, en la segunda se establecieron las formas adecuadas de comunicación entre el maestro y el padre, además de identificar cómo se debe dar una buena tarea y como organizar el programa para realizar la tarea en casa; también se hizo una revisión de los diferentes tipos de tarea en casa. En la tercera semana se trabajó el desarrollo de habilidades en los padres para motivar al niño en el proceso de la tarea académica. En la cuarta semana se proporcionó a los padres técnicas de autoayuda que puedan utilizar los niños para realizar la tarea en casa. En la quinta semana se trabajó con problemas comunes que se presentan al hacer la tarea en casa.

Otro estudio realizado por Ginsburg & Bronstein (1993) plantea que el tipo de motivación que utilicen los padres y maestros tiene que ver con el alto rendimiento académico de los niños. Estudiaron tres factores familiares; la supervisión de la tarea en el niño, la reacción de los padres ante las calificaciones y el estilo familiar.

En áreas específicas como lectura y escritura, Ehrlich (citado por Flores, 1996) describe un estudio en el que se capacitó a los padres en formas de motivación y supervisión de la lectura de los niños en casa. La capacitación resultó positiva ya que se dio una mejoría en la habilidad de leer de los niños. Este tipo de actividades sirven como apoyo extraescolar y permiten que el trabajo realizado en la escuela se retroalimente a través de la participación activa de los padres .

Flores (1996) realizó un estudio para la capacitar a madres que tienen niños con problemas de aprendizaje, en la aplicación de estrategias instruccionales que les permitieran promover en casa, el empleo de estrategias de autorregulación. En este trabajo se encontró que las madres antes de la capacitación, presentaron varias formas de interacción que dificultaban el aprendizaje del niño, como: dirigir y sustituir.

Posteriormente ellas presentaban mejores formas de interacción, como induciendo y confirmando, por lo que el desempeño autónomo de la tarea por parte del niño mejoró.

En conclusión, la tarea en casa debe ser considerada como una actividad que le permita al niño adquirir ciertos beneficios tanto académicos como personales. La orientación que se proporciona a la madre debe ser encausada básicamente a la forma en que puede instruir al niño para presentar un comportamiento autorregulado en la realización de su tarea escolar, esto mediante un estilo de interacción que ayude al niño a generar estrategias que le permitan resolver y asumir responsabilidad sobre la realización de la tarea académica.

Es por esto que la presente investigación pretende profundizar en el proceso de la tarea académica, a través de la relación que establece la madre con el niño al supervisarlo, instruirlo y motivarlo. Se propone un programa de capacitación para madres cuyos hijos inicien la etapa escolar y que presenten dificultades para hacer la tarea. Dicho programa tiene como base el empleo de estrategias cognoscitivo-conductuales para mejorar el desempeño de los niños.

MÉTODO

Objetivo.

Objetivo 1. Desarrollar un programa multicomponente de capacitación a madres, para mejorar la supervisión, la instrucción y la motivación del niño, durante la realización de la tarea académica.

Objetivo 2. Evaluar un programa multicomponente de capacitación a madres, para mejorar la supervisión, la instrucción y la motivación del niño, durante la realización de la tarea académica.

Sujetos.

Se seleccionó una muestra inicial de 20 madres de familia de entre 30 y 35 años de edad aproximadamente, con un nivel de escolaridad mínimo de bachillerato, de nivel socioeconómico medio, cuyos hijos se encontraban cursando el primero o segundo año de primaria en una escuela particular.

La selección de los sujetos se realizó a través de un muestreo no aleatorio intencional, ya que se pueden considerar como representativos de una población (Kerlinger, 1979). Dicha selección se llevó a cabo por medio del Cuestionario para Detectar Problemas en la Tarea Académica (ver Anexo 1), que se entregó a las madres de familia de dos grupos de primer año y uno de segundo. La participación fue voluntaria y se seleccionaron a las primeras 20 mamás que quisieron participar en el programa de capacitación y que cumplieran las siguientes condiciones:

1. Que la mamá informará que tenía problemas para que el niño hiciera la tarea.
2. Que el niño presentará problemas en el desempeño de la tarea académica.
3. Que la mamá no manejará adecuadamente la forma de supervisar la tarea al niño, antes, durante y después de hacer la tarea.

Se formaron 2 grupos (10 madres en el experimental y 10 en el control). A lo largo de la investigación desertaron 8 madres (2 del grupo experimental y 6 del control).

Escenario.

La investigación se llevó a cabo en las instalaciones de la escuela particular "Maestro Carlos Chávez" .Que tiene como principal característica el realizar un trabajo pedagógico multidisciplinario, en la atención de las necesidades , tanto de alumnos, como de profesores y padres de familia .

El programa de capacitación se impartió en el salón de usos múltiples del colegio, que mide 5 metros de ancho por 8 de largo, cuenta con dos ventanas corredizas, dos pizarrones, rotafolio, cámara de vídeo VHS, un escritorio y 30 sillas con paleta móviles .

Las sesiones de filmación se realizaron en el mismo lugar .

Materiales e Instrumentos .

- Equipo de vídeo; videograbadora y videocasetes VHS.
- Televisión.
- Materiales para realizar la tarea académica: lápices, goma, hojas de trabajo, tijeras, resisto y colores.
- Materiales de información para la madre: rotafolios e información por escrito.
- Material didáctico del programa de capacitación: dinámicas grupales, juego de roles, actividades de discusión y análisis.

Instrumentos de la estrategia de evaluación:

1. Escala de Índice de Estrés de los Padres (Abidin 1983).
2. Cuestionario de detección de problemas en la tarea académica (Anexo 1).
3. Formato de registro para evaluar la ejecución de la realización de la tarea del niño en forma individual (Anexo 2).
4. Código de comportamiento para registrar la interacción madre-hijo en la tarea escolar (Anexo 3).
6. Cuestionario de satisfacción de las madre (Anexo 4).

6. Calificaciones del niño.

1) Escala de Índice de Estrés de los Padres .- Es un cuestionario que consta de 120 reactivos. Evalúa dos dimensiones, la del padre y del hijo. Dentro de la dimensión del niño se tienen 6 subescalas; Adaptabilidad: que se refiere a que los niños no pueden adaptarse a cambios en el ambiente físico y social, y esto dificulta las tareas maternas; Aceptabilidad: las características, físicas, intelectuales y emocionales del niño no cumplen con las expectativas del padre; Demanda: el niño es muy demandante hacia los padres y lo hace llorando, colgándose de ellos, etc; Humor: son niños tristes deprimidos, que frecuentemente lloran; Distractibilidad: son niños que presentan sobreactividad, se distraen fácilmente, no pueden concentrarse por mucho tiempo, etc, y Reforzamiento: los niños son una fuente de reforzamiento positivo hacia los padres .

La dimensión de los padres se compone por siete subescalas: Depresión: hay culpa y sentimientos de tristeza asociados con la dependencia, y ésta se debe a la insatisfacción con uno mismo y con las circunstancias de la vida: El padre encuentra difícil cumplir con sus responsabilidades de crianza; Apego: el padre no siente una cercanía emocional con su hijo o no tiene la capacidad para captarla y entender los sentimientos del niño; Restricción al rol: son padres que sienten que su vida esta controlada por las demandas del niño; Sentimientos de Competencia; percepción de los padres respecto a sus habilidades de crianza; Aislamiento Social: los padres se encuentran bajo mucho estrés y no se relacionan con los demás.

2) Cuestionario de detección de problemas en la tarea académica adaptado de Anesko (1987). Consta de siete reactivos donde los padres seleccionan la respuesta que más se acerque a su situación, un reactivo de respuesta abierta y tres más donde se les pregunta si les gustaría participar en el programa, y datos personales .

3) Formato de registro para evaluar la ejecución de la tarea del niño en forma individual. Evalúa tres aspectos; la calidad del trabajo, autorregulación en el trabajo y la evaluación externa del trabajo del niño .

4) Código de comportamiento y registro de la interacción madre-hijo en la tarea académica (Flores, 1996). El cual cuenta con un código de comportamiento de la madre y del hijo; el código de la madre tiene 9 categorías y claves que son:

1. Inducción -IN-: Expresiones que permiten al niño identificar que tiene que hacer para llevar a cabo la tarea, sin que se le de una indicación explícita .
2. Dirección -DI-: Indica en forma explícita la actividad que se tiene que hacer para llevar a cabo la tarea ya sea en forma escrita o verbal .
3. Corrección -CO-: Expresión verbal, gestual o escrita para promover la corrección de un error, indicándolo de manera explícita.
4. Inducir Corrección - IC-: Expresión verbal o gestual para promover la corrección de un error sin indicar su naturaleza .
5. Supervisar -SU-: Observar las actividades del niño mientras realiza la tarea. Revisar la tarea que se asignó o el trabajo que el niño realizó.
6. Sustitución -SUS-: Realizar la tarea parcialmente o completa en lugar del niño .
7. Confirmar -CF-: Expresiones verbales o gestuales para indicar al niño que lo que está haciendo es correcto .
8. Sancionar -SA-: Reprender al niño por errores que comete.
9. Suspender -SP-: Hacer una actividad incompatible con la realización de la tarea.

El código del niño tiene 5 categorías y claves las cuales son :

1. Trabaja -T-: Realiza actividades relacionadas con la tarea.
 2. Solicita Ayuda -SA-: Expresiones para solicitar apoyo para realizar alguna actividad relacionada con la tarea.
 3. Atender - AT-: Dirigirse al adulto cuando modela alguna actividad o le ofrece una explicación .
 4. Suspender -SP-: Realizar actividades incompatibles con la tarea.
 5. Ignorar -IG-: No responder ante la conducta del adulto o continuar trabajando .
- 5) Cuestionario de satisfacción de las madre .- Es un cuestionario de 14 reactivos, que

explora la opinión de las madres acerca del programa de capacitación en relación al contenido, procedimiento y realización de éste, así como las expectativas y beneficios logrados a lo largo de su realización.

6) Datos acerca del rendimiento escolar de cada niño, que son básicamente las calificaciones obtenidas por los niños, antes y después de que sus madres participaran el curso de capacitación .

Diseño.

Se utilizó un diseño cuasiexperimental, con medidas de pre y post evaluación en dos 2 grupos. El grupo control fue evaluado con el cuestionario para detectar problemas en el desempeño de la tarea académica y la interacción madre-hijo al realizar la tarea. El grupo experimental se evaluó con: la escala de ambiente familiar, calificaciones de los niños, desempeño individual del niño al hacer la tarea, cuestionario de tareas para detectar problemas, interacción madre-hijo al realizar la tarea, y el cuestionario de validez social.

Variables .

Variable Independiente: Programa de Capacitación .

Variable Dependiente:

Estilo de interacción madre-hijo en la tarea académica.

Ejecución del niño al realizar la tarea de forma independiente .

Procedimiento.

El programa de intervención se llevo a cabo en 8 sesiones, un día a la semana, la duración de cada sesión fue de dos horas aproximadamente, ya que en ocasiones las mamás tenían algunas dudas que generalmente expresaban casi al final de la sesión. Debido a los distintos horarios de trabajo de las mamás se contó con tres horarios, en la

mañana, en la tarde y los sábados.

Para realizar la evaluación inicial y final de algunos aspectos, se contó con tres sesiones:

Sesión 1. Para aplicar el cuestionario de tareas y el índice de Estrés Parental.

Sesión 2. Para realizar la filmación de la interacción madre-hijo.

Sesión 3. Para el trabajo individual de los niños.

La interacción de la madre e hijo tuvo una duración aproximada de entre 30 y 80 minutos, el intervalo que se utilizó para realizar el registro de dicha interacción fue de 5 segundos. Para esto se le proporcionó al niño una tarea escolar, y a la mamá se le dio la indicación de que debía supervisar al niño como normalmente lo hacía. La confiabilidad de los registros de la interacción madre-hijo, se obtuvo aplicando la fórmula de Kappa de Cohen: $k = \frac{P_o - P_c}{1 - P_c}$

$$1 - P_c$$

Las tareas designadas a los niños tanto en la filmación como en su trabajo individual, tenían que ver con temas que estaban revisando en el salón de clase.

Para llevar a cabo el programa, se establecieron sesiones de trabajo tomando en cuenta los elementos señalados por Vite y Flores (1992):

Componente: Patrones particulares de interacción que se presentaban al realizar el niño su tarea escolar. Se consideraron tres aspectos: la instrucción, la supervisión, y la motivación que se da dentro del proceso de la tarea académica. En este caso fueron los temas a revisar en cada sesión.

Objetivos: A partir de éstos se establece lo que el padre aprenderá y aplicará, a lo largo del programa de capacitación.

Información: Presentación de conceptos y conocimientos básicos relacionados con lo que se pretende aprender en el programa. Se presentó mediante lecturas concisas y accesibles.

Situación de la Capacitación: Contexto físico y social dentro del cual se llevó a cabo el

programa de capacitación; es decir, el tipo de materiales que se utilizó, dónde y cómo se trabajó la situación de aprendizaje por parte de las madres.

Estrategias de enseñanza: Aquellas utilizadas por el capacitador para enseñar a los padres, habilidades y conocimientos. Se empleó: discusión, exposición del tema, análisis, juego de roles, retroalimentación en vivo etc.

Tareas en casa: Se seleccionaron situaciones que pudieran ser aplicadas en casa, para demostrar el dominio del componente aprendido en la sesión.

Evaluación: Se llevo a cabo en dos formas: la primera fue la redefinición por parte de las madres de lo aprendido en la sesión, y la segunda una práctica análoga del componente aprendido.

Las sesiones del programa se estructuraron de acuerdo con los elementos ya mencionados. Los temas que se revisaron en el programa fueron los siguientes:

SESIÓN 1: Importancia de la tarea académica.

SESIÓN 2: Empleo de estrategias para motivar al niño al hacer la tarea académica.

SESIÓN 3: Necesidad de establecer un horario y un ambiente adecuado para hacer la tarea académica.

SESIÓN 4: Retroalimentación en vivo, de los componentes revisados hasta el momento .

SESIÓN 5: Estrategias de instrucción y solución de problemas para supervisar al niño en el desarrollo de la tarea académica.

SESIÓN 6: Retroalimentación, a través del análisis de un vídeo.

SESIÓN 7: Estrategias de inducción y solución de problemas para corregir al niño en el desarrollo de la tarea académica.

SESIÓN 8: Establecimiento de una comunicación adecuada entre escuela y hogar.

A continuación se describen brevemente las ocho sesiones de trabajo:

SESIÓN 1.

Tema: Importancia de la tarea académica.

Objetivo: La madre comprenderá la importancia de las tareas académicas .

Se realizó la presentación de las personas participantes del grupo. A continuación se les explicó, a las madres, los objetivos del curso. Después ellas establecieron las normas de trabajo. En seguida se llevó a cabo una actividad donde tenían que formar parejas con el objeto de que discutieran y analizarán la importancia de la tarea académica, esto con el fin de compartirlo al grupo y proponer una definición de la importancia que para ellas tiene la tarea académica. Es importante mencionar que en esta primera sesión las mamás se mostraron a la expectativa y un poco renuentes a expresar sus ideas .

SESIÓN 2.

Tema: Empleo de estrategias para motivar al niño, al hacer la tarea escolar.

Componente: Motivación.

Objetivo: Las madres aprenderán a utilizar, los reconocimientos y premios, como estrategias de motivación .

Esta sesión dio inicio con una dinámica de juego de roles, la cual tenía como objetivo representar una situación poco motivante para las mamás que participaban, posteriormente se les preguntaba como se sentían en dicha situación poco motivante y se les pedía que hicieran una analogía de lo que pasa con el niño al no ser motivado. En esta sesión se les pidió a las madres que escribieran 5 conductas positivas que sus hijos presentaran en casa.

Tarea en casa: Elogiar las 5 conductas positivas del niño y anotar cómo se sintieron ambos y que tipo de elogio utilizó.

SESIÓN 3.

Tema: Necesidad de establecer un horario y ambiente adecuado para hacer la tarea académica .

Componente: Negociación.

Objetivo: Las madres llegarán a un acuerdo con sus hijos, para fijar la hora y lugar adecuado para hacer la tarea académica.

Se dio inicio con la revisión de la tarea dejada en la sesión anterior y se contestaron algunas dudas que tenían al respecto. Para dar inicio al tema se realizó una dinámica de juego de roles, en donde las madres representaban una situación de una familia que no contaba con horarios para hacer sus actividades del hogar, por lo que se daba una gran desorganización y falta de comunicación.

Al término de la actividad las participantes dieron su opinión de como se sintieron, y el grupo que observaba también dio su punto de vista. A continuación todas dieron opciones para mejorar la situación. Posteriormente se proporcionó un escrito a las mamás el cual contenía los siguientes puntos: importancia de respetar las actividades del niño y padre, la importancia de establecer hora y lugar adecuado para hacer la tarea, además de enseñarles a manejar un estrategia sencilla de puntos para estimular al niño para su cumplimiento en el horario de la tarea, y posteriormente para la calidad y el tiempo en realizarla. La tarea en casa fue establecer horario y lugar adecuado para hacer la tarea y traer los registros del cumplimiento de la estrategia de puntos.

SESIÓN 4.

Tema: Retroalimentación en vivo de los temas y componentes revisados hasta el momento.

Objetivo: Que las madres expongan las dudas y sugerencias acerca de los componentes ya revisados y del curso .

Se llevó a cabo la revisión de la tarea y se resolvieron algunas dudas en relación a la estrategia de puntos para establecer un horario de tareas .

En esta sesión se realizó básicamente una actividad de retroalimentación, tanto para las madres, como para el curso. Además se atendieron las dudas y comentarios que surgieron en relación a los temas ya revisados .

SESIÓN 5 .

Tema: Estrategias Instruccionales para establecer una estrategias de solución de problemas en el desarrollo de la tarea académica.

Componente: Inducción, dirección, instrucciones, y organización del ambiente.

Objetivo: Las madres aplicarán las estrategias de instrucción y solución de problemas, para mejorar la supervisión del niño al hacer la tarea académica.

Se comenzó con una actividad que tenía como objetivo que las mamás se vieran en una situación confusa, en el momento en que se les daban indicaciones para formar un rompecabezas; esta actividad se trabajó en parejas, en donde una tenía las manos vendadas y otra los ojos. A un grupo de parejas se les dio la indicación que debían confundir a su pareja, mientras que al otro grupo de parejas se les pidió que fueran concisos y claros en sus indicaciones. Cuando terminó la actividad se les preguntó cómo se habían sentido y se realizó un análisis y crítica constructiva de lo que pasó.

Además al final del análisis, se les enseñó cómo utilizar la estrategia de solución de problemas, para facilitar la supervisión del niño en la tarea académica. Ésta consiste en manejar una serie de 5 tarjetas con dibujos y preguntas; la primera tarjeta nos dice ¿qué voy hacer?, la segunda ¿qué necesito?, la tercera ¿cómo lo voy hacer?, la cuarta ¿cómo me esta quedando? y la quinta ¿cómo me quedó?

Para complementar ésta actividad, se realizó una sesión individual con la mamá y el niño, donde tenían que hacer una tarea académica que el profesor del niño le había dejado, esto para observar la capacidad de la mamá para aplicar lo aprendido y el enfrentarlos a una situación más real.

La tarea que se dejó para la casa, consistía en aplicar lo aprendido con el niño al hacer la tarea. La cual se comentaría en la siguientes sesión.

SESIÓN 6.

Tema: Retroalimentación, a través del análisis de un video.

Objetivo: Que las madres identifiquen sus propias conductas de elogio, instrucción, inducción, y organización del ambiente, al supervisar la tarea académica del niño.

En una sesión grupal las madres observaron un video de su interacción con su hijo durante la realización de la tarea y simultáneamente cada una registro su propia

conducta y la de las demás mamás. Se proporcionó a cada mamá un formato especial para ello (ver anexo 5). Posteriormente se escucharon los comentarios de las mamás y se dio una crítica constructiva de lo que registraron. Se hizo hincapié en lo que antes no hacían cuando supervisaban al niño, y en lo que ahora han aprendido por medio del curso.

Antes de llevar a cabo la presente sesión, se pidió a las madres permiso para mostrar su vídeo en la sesión.

SESIÓN 7.

Tema: Estrategias de inducción y solución de problemas para corregir al niño en el desarrollo de la tarea académica .

Componente: Inducción de corrección.

Objetivo: Las madres aprenderán a corregir al niño en el desarrollo de la tarea académica, a través de las estrategias de inducción y solución de problemas.

Se realizó una dinámica de juego de roles, donde se representó una situación entre una mamá y su hijo haciendo la tarea, la instructora fungió como mamá modelando conductas que favorecen en desempeño del niño en su tarea como son: elogios, instrucciones claras y precisas, estrategias de solución de problemas etc. También se presentó una forma errónea de corregir al niño, para que las mamás la analizaran y presentaran sus propuestas; se les dio por escrito los siguientes puntos: 1. ¿Por qué se puede equivocar el niño al hacer la tarea ? y 2 . ¿Cómo corregir al niño ?

La tarea que se dejó para realizar en casa fue, identificar las formas en que ella corrige al niño y tratar de aplicar las propuestas que el grupo dio en la sesión.

SESIÓN 8.

Tema: Establecimiento de una comunicación adecuada entre escuela y hogar .

Objetivo: Que las madres propongan una forma adecuada de comunicación con el maestro, a través de sus propias experiencias .

Al inicio se atendieron las dudas que tenían algunas mamás en relación al tema anterior.

La primera actividad que se llevó a cabo consistió en exponer tres métodos a través de los cuales se puede establecer una comunicación escuela - hogar. Al final de la exposición las mamás analizaron los pros y contras de cada uno de estos métodos, y propusieron el suyo.

Al final de la última sesión se entregó a las madres el Cuestionario de Satisfacción. También en esta sesión se les proporcionó una cita para realizar la filmación final y para aclarar dudas de manera individual.

El grupo de control sólo fue evaluado en dos aspectos:

1. Cuestionario de Identificación de Problemas de la Tarea Académica.
2. La filmación de la interacción madre-hijo.

Posteriormente recibió el Curso de Capacitación.

Tanto en el grupo experimental como en el grupo control, se aceptó la participación de madres de familia que no fueron consideradas para la investigación (8 mamás en el experimental y 5 en el control), ya sea por no contar con las características necesarias, por ser inconstantes o bien por que desertaron en alguna de las fases del curso.

RESULTADOS

Los resultados que se obtuvieron en la investigación se presentan de la siguiente manera:

Se muestran los resultados de la pre y post evaluación del Grupo Experimental y del Grupo Control a través de una comparación cuantitativa y cualitativa de los resultados obtenidos en el Cuestionario de Tareas y de la Interacción madre - hijo al desempeñar una tarea académica. Posteriormente y sólo para el grupo experimental se muestran los resultados de la pre y post evaluación del trabajo individual del niño en la tarea académica, la aplicación a las madres del Índice de Estrés Parental, las calificaciones del niño antes y después del programa y el cuestionario de Validez Social.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE TAREAS.

En la Tabla 1 se pueden observar los cambios del grupo experimental (1) y grupo control (2), en el cuestionario de tareas.

En la pre-evaluación de la reactivo (A), el 25% de las mamás no sabían explicar la tarea al niño, en la post-evaluación del grupo 1 el porcentaje disminuyó al 0%, mientras que en el grupo 2 se mantuvo en el mismo porcentaje .

En la pre-evaluación del grupo 1, el 37.5% reportaban que atendían la tarea de otros hijos (reactivo B), en la post-evaluación el porcentaje bajó al 25 %. Mientras que en el grupo 2 el porcentaje se mantuvo en 50% en la pre y post-evaluación .

En el grupo 1 el 37.5% de las mamás reportaban que se desesperaban con el niño al hacer la tarea (reactivo C), en la post-evaluación el porcentaje disminuyó a 0%. En el grupo 2 el porcentaje se mantuvo en 25% en pre-post-evaluación.

El 75% de las madres del grupo 1 en la pre-evaluación, reportó que motivaban a sus hijos en el proceso de la tarea académica (reactivo D), en la post-evaluación el porcentaje aumentó a 87.5%, es decir que las madres aprendieron a motivar más a sus hijos al realizar la tarea. En la pre y post-evaluación del grupo 2, el 100% de las madres reportan motivar a sus hijos; sin embargo esto no se constató en el análisis de la interacción.

El 65.5% de las madres en la pre-evaluación del grupo 1, expresaron que corregían al niño con regaños, gritándole o quitándole algún privilegio (reactivo E), en la post-evaluación, éste porcentaje disminuye a 12.5 %. En el grupo 2 el porcentaje de mamás que presentaba esta conducta se mantuvo en 75% en pre y post-evaluación, con cual se observa que las mamás del grupo 2 se percibían como menos permisivas y pacientes ante el niño.

El 37.5% de las mamás reportaron, en la pre-evaluación del grupo 1, que el niño comienza a llorar al hacer la tarea (reactivo F), en post-evaluación el porcentaje disminuyó al 25 %. En el grupo 2 el porcentaje se mantuvo en un 25% en pre-post

evaluación, lo cual indica que las mamás de este grupo no tenían un problema grave con dicha conducta del niño .

En el grupo 1, el 50% de las mamás reportaron que tenían que llamar más de tres veces al niño para hacer la tarea (reactivo G), en la post-evaluación el porcentaje disminuyó a 12.5 %. En el grupo 2 el porcentaje se mantuvo en un 25 % en pre y post-evaluación.

El 50 % de las mamás de grupo 1 en la pre - evaluación reportan que los niños hacen la tarea en un mismo lugar y sentados en una mesa (reactivo H); en post-evaluación el porcentaje sube a un 75%. En el grupo 2 el porcentaje se mantiene en 75% en pre y post-evaluación.

En el grupo 1, el 25% de las mamás, en pre-evaluación, reportan que los niños hacen la tarea a la misma hora (reactivo I), en la post-evaluación el porcentaje sube a un 87.5%. Mientras que en la pre y post-evaluación del grupo 2 el porcentaje se mantiene en un 75%.

Como se puede observar, con base en los porcentajes del grupo experimental, en pre y post evaluación, se dieron diferencias en relación a la percepción de la madre hacia la tarea académica, mientras que en el grupo control no se reportan cambios, ya que los porcentajes se mantuvieron. Esto puede ser un indicador de que las conductas de supervisar, instruir y motivar al niño, fueron posiblemente aprendidas por las madres, al asistir al programa de capacitación en donde recibieron apoyo e información acerca de cómo mejorar o establecer estas conductas .

Los temas de más interés para las mamás del grupo experimental antes de iniciar el curso de capacitación, fueron; supervisión de la tarea, comunicación con el niño y motivación. Después de tomar el curso los intereses cambiaron hacia los temas de comunicación con el profesor, cuando el niño rehusa a hacer la tarea y la importancia de la tarea académica; sin embargo el interés por supervisión de la tarea siguió siendo importante para estas mamás.

TABLA 1:

REPORTE DE LA MADRE RESPECTO A TAREAS ESCOLARES.

CUESTIONARIO DE TAREAS APLICADO A LAS MADRES				
REACTIVO	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRE	POST	PRE	POST
A	25%	0%	25%	25%
B	37.6%	26%	50%	50%
C	37.5%	0%	25%	25%
D	75%	87.5%	100%	100%
E	62.5%	12.5%	75%	75%
F	37.5%	26%	25%	25%
G	50%	12.5%	25%	25%
H	50%	76%	76%	76%
I	25%	87.5%	75%	75%

REACTIVO: A- la madre no sabe explicar. B- La madre atiende la tarea de otros hijos. C- La madre se desespera. D- La madre motiva al niño. E- Lo corrige llamándole la atención, o quitándole algún privilegio. F- El niño comienza a llorar. G- Se le llama más de 3 veces. H- Hace la tarea en un mismo lugar y sentado en una mesa. I- Hace la tarea a la misma hora.

RESULTADOS DEL TRABAJO INDIVIDUAL DEL NIÑO AL REALIZAR LA TAREA ACADÉMICA .

Los resultados que a continuación se muestran son únicamente del grupo experimental y se presentan con base en tres aspectos; calidad que presenta el trabajo, planificación de la actividad y llevar a cabo el plan de trabajo de la tarea escolar Tabla 2.

Calidad que presenta el trabajo: en la pre-evaluación el 35.5% de los niños entregó un trabajo limpio, ordenado, completo y correcto, el 25% intentó realizar este trabajo con calidad, mientras que el 35.5% restante no entregó el trabajo con dichas características. En la post-evaluación el 100% de los niños entregó el trabajo con calidad.

Planificación de la actividad: en pre-evaluación el 25% de los niños organizaban y planificaban, el 62.5% lo intentaba, y el 12.5% no lo hizo. En post-evaluación el 87.5% de los niños planificó su trabajo, mientras que sólo el 12.5% lo intentó.

Llevar a cabo el plan de trabajo: en pre-evaluación se observó que el 50% de los niños, llevaban a cabo lo planeado y evaluaban su trabajo, mientras que el otro 50% no lo hacía. En post-evaluación el porcentaje aumento a 75%; y el 25% restante lo intentó.

TABLA 2:

REGISTRO INDIVIDUAL DEL TRABAJO DEL NIÑO			
GRUPO EXPERIMENTAL			
PRE-EVALUACIÓN.			
	TOTAL	PARCIAL	NO SE PRESENTA
CALIDAD DEL TRABAJO	50%	25%	25%
PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	25%	82.5%	12.5%
LLEVA A CABO EL PLAN DE TRABAJO	50%	0%	50%
POST-EVALUACIÓN.			
	TOTAL	PARCIAL	NO SE PRESENTA
CALIDAD DEL TRABAJO	100%	0%	0%
PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	87.5%	12.5%	0%
LLEVA A CABO EL PLAN DE TRABAJO	75%	25%	0%

RESULTADOS DE LAS CALIFICACIONES DEL NIÑO Y EL CUESTIONARIO DE ÍNDICE DE ESTRÉS PARENTAL.

En relación a las calificaciones obtenidas por los niños antes y después de que sus madres asistieran al curso, no muestran cambios importantes ya que éstas se mantienen; sin embargo hay que considerar, que los niños que participaron no presentaban problemas de rendimiento, además de que ésta no era una variable de estudio y posiblemente el tiempo que transcurrió entre la pre y post evaluación (2 meses) fue corto para poder obtener un mejor resultado en las calificaciones.

Los resultados del cuestionario de la Escala de Índice de Estrés Parental, muestran, en la dimensión del niño, los siguientes resultados: la pre y post evaluación indica que éstos no presentaban cualidades o actitudes muy marcadas que hicieran difícil el rol de crianza de los padres. En la dimensión del padre, en la pre y post evaluación, las madres no presentan sentimientos que les causen serios problemas para llevar a cabo su estilo de crianza. Por lo tanto se puede decir que el niño y la madre no muestran cambios importantes en el afrontamiento de eventos estresantes, esto posiblemente a que la presente muestra no tenía problemas que pudieran afectar directamente a la actividad de hacer la tarea escolar.

RESULTADOS DE LA INTERACCIÓN MADRE - HIJO AL HACER UNA TAREA ACADÉMICA.

Los siguientes resultados muestran los patrones de interacción madre e hijo, a partir del desempeño de la tarea académica, antes y después del programa de capacitación. Dicha interacción se analizó con base en los resultados de la aplicación de una Chi-cuadrada.

Los patrones de interacción madre-hijo, que se dieron en la pre y post evaluación del grupo control y experimental, se presentan en la Tabla 3 y 3.1.

A continuación se presenta una descripción y análisis de los patrones de interacción madre-hijo, para los cuales se estableció una correlación con un índice de significancia $p < .05$.

La categoría de Corrige (CO), se refiere a la conducta de la madre para corregir, ya sea de manera verbal, gestual o escrita, indicando el error en forma explícita. En el grupo experimental en la pre-evaluación la madre tendía a corregir al niño en un 3%, dicho porcentaje disminuyó a 1% en las post-evaluación, mientras que en el grupo control el porcentaje no mostró cambios importantes en sus dos etapas de evaluación.

El análisis de la interacción en el grupo experimental indica que antes las madres corregían con mayor frecuencia y los niños, o bien atendían (AT) o ignoraban (IG) a la madre; en la post-evaluación desaparece la conducta de ignorar del niño y aunque se sigue presentando el patrón de corrige-atende, éste ya no es significativo, es decir que el corregir ya no es una estrategia importante para la madre al apoyar al niño en la tarea. En el grupo control el patrón de interacción corrige-atende en pre y post evaluación, sigue siendo significativo, al igual que los patrones corrige-ignora y corrige-solicita ayuda. Esto indica que corregir, para este grupo de madres continúa siendo una forma de apoyar al niño en la tarea escolar.

La categoría Dirige (DI), implica que la madre asuma el control sobre la tarea, en la pre-evaluación del grupo experimental tiene un porcentaje de incidencia del 19% y

disminuye en post-evaluación a un 6.4%, mientras que en el grupo control el porcentaje aumentó de 5.5% a 8.8%.

En el grupo experimental y control en la pre-evaluación, el patrón de interacción significativo es dirige-atende, y deja de serlo en la post-evaluación del grupo experimental; es decir que antes las madres dirigían más al niño y éste presentaba la conducta de atención, y en post-evaluación este patrón de interacción ya no es significativo. Por lo tanto se puede decir que el niño ya no depende de las indicaciones de la madre para hacer la tarea, y en caso de que la madre llegara a dirigir esta conducta no es determinante en el trabajo del niño.

En el grupo control el patrón de interacción dirige-atende sigue siendo significativo, no presenta un cambio en ninguna de sus dos fases de evaluación. Lo cual indica que la madre sigue asumiendo el control sobre la tarea del niño.

La categoría Inducir (IN), implica que la madre apoye al niño de manera implícita, a que lleve a cabo su tarea a través de cuestionamientos, analogías o ejemplos. En la pre-evaluación del grupo experimental la categoría (IN), se presentó en un 2.5% la cual aumentó en la post-evaluación a un 14.6%. En el grupo control la conducta de induce disminuyó de 8.2% a 3.5%.

En el grupo experimental las interacciones significativas de induce se dieron en la post-evaluación lo cual puede ser un indicador de que las madres pusieron en práctica la estrategia de solución de problemas al realizar la tarea académica. Ante dicha conducta de la madre, la respuesta del niño fue atender y trabajar, y en el grupo control el patrón de interacción induce-atende siguió siendo significativo en las dos fases de evaluación; sin embargo, no hay una correlación entre inducir y trabajar, es decir que la madre siguió apoyando al niño de manera implícita en su tarea, lo cual no se veía reflejado en su trabajo y al presentarse el patrón induce-trabaja (IN-TR) éste se debería a cualquier otro factor, y no a la conducta de inducir por parte de la madre.

Como se puede ver en la categoría Suspende (SP), que se refiere a la conducta

de distraerse o dedicarse a hacer una tarea incompatible con la del niño. presenta en la pre-evaluación del grupo experimental un porcentaje de .5 % el cual aumentó a 4.3% en la post evaluación; lo mismo se dio en el grupo control, ya que de 1.96% aumento a un 3.62%.

En la pre-evaluación del grupo experimental el patrón de interacción más significativo es suspende-suspende (SP-SP), mientras que en la post evaluación es suspende-trabaja (SP-TR), lo cual indica que antes del taller la madre y el niño suspendían la realización de la tarea escolar ya que en ocasiones los niños comenzaban a hablar de otro tema y las madres les atendían; en la post-evaluación se observó, que aunque la madre suspendiera su interacción con el niño, éste seguía trabajando. Posiblemente esto se debió a que el niño ya contaba con estrategias para continuar su trabajo sin que la madre se involucrara directamente con él. A pesar de que el patrón suspende-suspende (SP-SP) se dio, este ya no fue significativo.

En la pre-evaluación del grupo control el único patrón de interacción que se dio fue suspende-trabaja (SP-TR) el cual no fue significativo; en la post-evaluación los patrones de interacción significativos fueron suspende-trabaja (SP-TR) y suspende-suspende (SP-SP). Es decir que antes la madre podía suspender y el niño seguía trabajando. Posteriormente se observó que cuando la madre suspendía el trabajo, el niño también suspendía o trabajaba.

La categoría (SU) Supervisa, se refiere a la acción de la madre para observar las actividades del niño mientras éste realiza la tarea. En la pre-evaluación del grupo experimental esta categoría aumentó de 48.5% a un 68.5%; y en el grupo control disminuyó de un 74% a 68 %. Esto puede ser un indicador de que las madres aprendieron a llevar a cabo las estrategias de supervisión vistas en el curso, mientras que en el grupo control, a pesar de que al principio se mostraban más atentas a las actividades del niño, tendieron a presentar menos esta conducta en la post-evaluación.

En la post-evaluación del grupo experimental y del grupo control el patrón de

interacción que fue significativo es supervisa - trabaja (SU-TR), lo cual indica, que la madre supervisaba al niño y éste trabajaba en la tarea. En el grupo control en las dos fases de evaluación el patrón de interacción significativo fue supervisa-trabaja (SU-TR), se puede afirmar que éste es un patrón de conducta predominante, tanto para el grupo control como para el experimental, lo que se explica considerando la naturaleza de la actividad que madre e hijo realizan.

La categoría (SUS) Sustitución, implica que la madre realice la tarea del niño de manera parcial o completa. En la pre-evaluación del grupo experimental el porcentaje de 36.3% disminuyó a 4.9% en la post evaluación, y en el grupo control aumentó de 7.95% a 14%. Esto puede indicar, que las madres que asistieron al curso de capacitación fueron capaces de apoyar al niño de manera diferente, como puede ser el inducir o supervisar la tarea del niño, ya que fueron patrones que aumentaron en la post-evaluación del grupo experimental, mientras que las madres del grupo control no contaban con opciones que les permitieran dejar de sustituir al niño en la tarea escolar.

En la pre-evaluación del grupo experimental los patrones de interacción significativos fueron; sustituye-atende (SUS-AT), sustituye-suspende (SUS-SP), y sustituye-trabaja (SUS-TR). Tales patrones dejaron de ser significativos en la post - evaluación y esto muestra que antes las madres interferían más en el trabajo del niño y éstos tendían a trabajar, suspender o atender; después del curso estos patrones ya no fueron significativos, es decir que no existía una correlación entre esas conductas.

En la pre-evaluación del grupo control no se dio ningún patrón de interacción significativo; sin embargo, en la post-evaluación los patrones de interacción significativos fueron; sustituye-trabaja (SUS-TR), sustituye-suspende (SUS-SP), y sustituye- ignora (SUS-IG). Es decir que se dio una correlación entre la conducta de sustituir de la madre con las siguientes conductas del niño: suspender, trabajar o ignorar a la madre cuando esta interfería en la realización de la tarea escolar.

La categoría (IC) Induce Corrección, se refiere al apoyo que la madre proporciona

al niño para promover la corrección de un error sin indicarlo de manera explícita. Este patrón sólo se presentó en la post-evaluación del grupo experimental en un 2%. Los dos patrones de interacción significativos que se dieron fueron; induce corrección-atende (IC-AT), e induce corrección - trabaja (IC-TR). Esto puede ser un indicador de que a pesar del bajo porcentaje de (IC) por parte de la madre, este patrón influye sobre la conducta de trabajar y atender del niño, e indica que las madres trataron de aplicar los aspectos revisados en el curso de capacitación.

La categoría (CF) Confirma, se refiere al reconocimiento de la madre hacia el niño, para indicar que lo que esta haciendo es correcto. Este patrón sólo se presentó en la post-evaluación del grupo experimental con un porcentaje de 2.4%. Los patrones de interacción que fueron significativos son; confirma -solicita ayuda (CF-SA) y confirma - trabaja (CF-TR); esto indica que cuando la madre presentaba la conducta de confirmar era en el momento en que el niño le solicitaba su ayuda o bien trabajaba correctamente en la tarea escolar. Por lo tanto se puede establecer que las madres trataron de motivar positivamente a los niños al realizar la tarea. Tal conducta no se presentó en la pre-evaluación del grupo experimental ni en las dos fases de evaluación del grupo control.

TABLA 3:
MODIFICACIONES EN LOS PATRONES DE INTERACCIÓN PARA CATEGORÍAS
QUE PRESENTABAN DEPENDENCIAS.

GRUPO EXPERIMENTAL				
CATEGORÍA	FRECUENCIA DE APARICIÓN		DEPENDENCIAS (PATRÓN DE INTERACCIÓN)	
	PRE	POST	PRE	POST
CORRIGE	3%	1.1%	CO-AT* CO-IG* CO-SA	CO-AT CO-IG N.P
DIRIGE	19%	6.4%	DI-AT*	DI-AT
INDUCE	2.5%	14.6%	IN-AT IN-TR	IN-AT* IN-TR*
SUSPENDE	.5%	4.3%	SP-SP* SP-SP	SP-SP SP-TR*
SUPERVISA	48.8%	68.5%	SU-TR	SU-TR*
SUSTITUYE	36.3%	4.9%	SUS-AT* SUS-SP* SUS-TR*	SUS-AT SUS-SP SUS-TR SUS-IG
INDUCE CORRECCIÓN	N.P	2%	N.P N.P	IC-AT* IC-TR*
CONFIRMA	N.P	2.4%	NP NP	CF-SA* CF-TR*

% Porcentaje de ocurrencia en relación al total.
 (*): Significativo $p < .05$
 N.P: No se presentó.

CO: Corrige
 AT: Atiende
 SU: Supervisa
 CF: Confirma
 TR: Trabaja
 SUS: Sustituye
 DI: Dirige
 IG: Ignora
 IC: Induce corrección
 SP: Suspende
 SA: Solicita ayuda

TABLA 3.1:

GRUPO CONTROL				
CATEGORÍA	FRECUENCIA DE APARICIÓN		DEPENDENCIAS (PATRÓN DE INTERACCIÓN)	
	PRE	POST	PRE	POST
CORRIGE	1.14%	1.47%	CO-AT* N.P N.P	CO-AT* CO-IG* CO-SA*
DIRIGE	5.5%	8.8%	DI-AT	D-AT*
INDUCE	8.3%	3.6%	IN-AT* IN-TR	IN-AT* IN-TR
SUSPENDE	1.96%	3.62%	N.P	SP-SP* SP-TR*
SUPERVISA	74%	68%	SU-TR*	SU-TR*
SUSTITUYE	7.9%	14%	SUS-AT N.P SUS-TR N.P	SUS-AT* SUS-SP* SUS-TR* SUS-IG*
INDUCE CORRECCIÓN	N.P	N.P	N.P	N.P
CONFIRMA	N.P	N.P	N.P	N.P

% Porcentaje de ocurrencia en relación al total.

(*) Significativo $p < .05$

N.P: No se presentó.

CO: Corrige

SP: Suspende

IG: Ignora

TR: Trabaja

CF: Confirma

IN: Induce.

DI: Dirige

AT: Atiende

SA: Solicita ayuda

IC: induce corrección

SUS: Sustituye

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN .

El cuestionario de satisfacción fue aplicado sólo al grupo experimental al finalizar el curso de capacitación.

Los resultados se presentan en cuarto a los beneficios obtenidos por las madres como resultado del programa de capacitación.

En relación a los beneficios obtenidos, el 75% del grupo consideran que han superado los problemas que tenían con sus hijos y que se consideran capaces para aplicar algunas de las habilidades aprendidas, además de que pudieron establecer un horario de tareas, situación que les costaba trabajo anteriormente. El 62% de las mamás reportaron que les ayudó muchísimo el programa y que trataron de cumplir con las reglas establecidas de trabajo para apoyar al niño en la realización de la tarea académica. El 87.5% reportó que los niños se esforzaron por cumplir con lo acordado para hacer la tarea. Por último, el 100% de las mamás reportaron que se dio una mejoría en la comunicación con el niño durante el desarrollo de la tarea académica .

En cuanto a la evaluación e impartición del programa, el 100% de las mamás opinó que el curso fue de su agrado y que se cumplieron en su mayoría, sus expectativas, además de estar de acuerdo en la forma de discutir y llevar a cabo los temas durante cada una de las sesiones. El 100% estuvo de acuerdo con los procedimientos recomendados por la instructora para solucionar los problemas que presentaban con el niño al hacer la tarea escolar. El 87.5% opinó que fue debidamente capacitado por la instructora para aplicar lo aprendido, además de que el tiempo de consulta fue satisfactorio. En relación al programa de capacitación el 100% opinó que estuvo de acuerdo con las metas establecidas y que recomendaría a otros padres tomar el curso.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

La presente investigación realiza una propuesta de un programa de capacitación dirigido a madres que tienen hijos en el comienzo de la edad escolar, debido a que es en esta etapa cuando los niños comienzan a adquirir una serie de derechos y obligaciones. Brembeck (1977) menciona que estos primeros años de vida escolar, es un período en el cual el niño es capaz de acatar normas y actitudes positivas hacia determinada actividad.

La tarea académica es una actividad que permite establecer hábitos de responsabilidad y una relación entre el niño y la madre. Esto implica el utilizar múltiples estrategias para realizarla adecuadamente Paschal (1984). En éste estudio se tomaron en cuenta las siguientes; la supervisión, instrucción y motivación del niño.

Los estudios realizados por Bronstein (1984), Jiménez (1994) y Cassidy (1988), establecen la importancia del apoyo que los padres den a los niños en situaciones académicas. La interacción madre-hijo en el desempeño de la tarea académica, no es la excepción

Se encontró que los patrones de conducta, que las madres presentaron después de haber participado en el curso, se relacionaban con conductas de; supervisar, confirmar e inducir. Esto indica que las madres presentaban actitudes que ayudaban al niño a desempeñar adecuadamente su tarea académica.

Esto se observa de forma más clara en los patrones de interacción madre-hijo que se registraron después del curso. El comportamiento de las madres se correlacionó con el del hijo; por ejemplo, cuando la madre inducía para que el niño realizara la tarea, la respuesta de éste era atender o trabajar, cuando la madre suspendía, el niño trabajaba; cuando supervisaba la tarea, el niño trabajaba; cuando inducía a la corrección, el niño atendía o bien trabajaba, y cuando el niño solicitaba ayuda o trabajaba, la madre confirmaba. Las conductas de dirigir, sustituir, corregir y suspender disminuyeron.

En el grupo que no participó en el programa, se presentaron correlaciones entre las conductas de sustituir de la madre e ignorar, atender o suspender del niño, así como

los patrones de corregir de la madre y atender, ignorar y solicitar ayuda del niño. también estuvieron correlacionadas las conductas de; dirige-atende, suspende-suspende, suspende-trabaja, sustituye-atende, sustituye-suspende y sustituye-ignora. Esto se puede considerar como un dato importante, ya que Freund (1990) plantea, que en la Interacción madre-hijo las madres tienden a ser más directivas, ya que en caso de error por parte del niño la madre soluciona el problema al que se enfrenta y no da oportunidad a que él mismo lo haga. Después de la capacitación, éste estilo de comportamiento cambia.

Con base en las interacciones observadas en el grupo control se puede decir que los niños siguieron presentando una dependencia hacia la madre. Esta situación hace reflexionar acerca de que la sola presencia de la madre no basta para ayudar al niño a desempeñar mejor una actividad, sino que además hay que dotar a las madres de las habilidades necesarias para que puedan supervisar la tarea escolar, motivar, dar instrucciones claras, apoyar la autonomía del niño, establecer horarios y lugares adecuados para realizar la tarea académica.

El apoyo de la madre ante una actividad escolar determinada, no implica el ser directivo o estar siempre ante el niño para que éste pueda realizar la tarea escolar; es por esto que la madre debe tener los conocimientos y habilidades necesarias para apoyar y ayudar a que el niño aprenda a autorregular su trabajo. Esto se comprobó en el trabajo individual de los niños al realizar una tarea escolar, cuyas madres participaron en el curso, ya que hubo una mejoría tanto en la calidad como en la autonomía para desarrollar la tarea escolar, a través de la estrategia de solución de problemas. El estudio realizado por Flores (1996), puede ser un fundamento de lo dicho anteriormente ya que plantea que la capacitación a padres en tareas mejora las formas de interacción madre-hijo, en el presente estudio los patrones de interacción que se presentaron después del curso son; el supervisa-trabaja, induce-atende, induce-trabaja, induce corrección-atende, induce-corrección-trabaja, confirma-solicita ayuda y confirma-trabaja. Los presentes patrones de conducta se pueden considerar como factores que favorecen el buen desempeño del

nifio al realizar la tarea académica.

Las calificaciones escolares que obtuvieron los niños, antes y después de que sus madres asistieran al curso, no son un factor, por lo menos en esta investigación, que demuestre un cambio en su rendimiento, debido a que éstas se mantuvieron, además, como se sabe, para evaluar rendimiento es necesario considerar una serie de factores académicos y familiares. Sin embargo, no se puede decir que no exista una relación entre rendimiento escolar y la tarea académica, ya que la tarea académica implica una participación del padre, la cual es considerada como un factor motivante para mejorar las habilidades escolares del niño (Ehrlich 1981).

En relación al Índice de Estrés Parental, es importante mencionar que no se presentó una relación entre las habilidades y conocimientos aprendidos por las madres, y habilidades de afrontamiento a eventos estresantes en la familia. Con base en esto se puede decir que el ambiente familiar en la población del presente estudio no vivía situaciones estresantes que interfirieran directamente con la actividad de la tarea académica; sin embargo, siempre hay que tener presente que la influencia de la familia, así como de la escuela, es de vital importancia en la educación del niño y más si la familia es considerada como la fuente de afectividad y socialización más importante para los niños escolares, ya que de ella adquieren, valores, desarrollan expectativas y aprenden formas de comportamiento y conocimiento (Garza, 1992).

En conclusión se puede decir que el programa de capacitación propuesto, establece cambios importantes en la actitud tanto de la madre como del niño hacia la realización de una tarea académica, a través de la práctica de diversas estrategias, tanto de motivación, como de supervisión e instrucción. La interacción que se da entre la madre y el hijo al hacer la tarea académica, después del programa de capacitación, muestra que dicha interacción tiende a ser menos dependiente por las dos partes, además de que se intenta apoyar al niño para que se le induzca al trabajo autónomo y establezca actitudes de responsabilidad ante la tarea académica.

Se puede decir que la participación de los padres y apoyo en tareas académicas, como se ha planteado en esta investigación, se debe dar desde edades tempranas para así proporcionarle al niño las herramientas necesarias para llevar con éxito la tarea académica.

Los datos muestran que la intervención cognoscitivo-conductual es una forma que permite establecer cambios importantes en la actitud de la madre y el niño para realizar la tarea escolar, ya que por un lado se trabajan con estrategias conductuales que nos permiten establecer conductas y técnicas de trabajo, sin olvidar los procesos de pensamiento y autonomía del niño.

El presente programa de capacitación a madres en tareas escolares, es un método, a través del cual se pueden obtener beneficios en el proceso de la tarea académica, que es considerada como una actividad que permite establecer responsabilidades, relaciones interpersonales, afectos y aspectos de crianza.

Una de las principales limitaciones del presente estudio es la falta de seguimiento a través de otras evaluaciones, ya que este tipo de observaciones implica el seguir los cambios y el desarrollo de las estrategias aprendidas por las madres, a través del curso, para apoyar a sus hijos en el desempeño de tareas académicas. Otra limitación fue la deserción de casi la mitad de la población inicial en el grupo control, sin embargo los resultados obtenidos pueden ser considerados como base para una futura investigación donde se tenga una mayor población. Además de tomar en cuenta las posibilidades reales de participación de los padres en programas de capacitación.

REFERENCIAS.

Abidin, R.R. y Carter, B.D. (1980). *Workshops and parent groups*. En R. R. Abidin (Ed.). *Parent education and intervention handbook*. (pp 107-129). Springfield Ill: Charles C. Thomas Pub.

Abidin, R. R. (1983). *Parent Estress Index*. Charlottes Ville: Pediatrics Psychology Press.

Adelman, H.S. (1994). *Intervening to enhance home involvement in schooling. Intervention in school and clinic, 29 (5) , 276-287.*

Alonso, P. F. (1992). *Identificación de los factores del ambiente social familiar que favorecen el alto rendimiento escolar*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM, Facultad de Psicología.

Amador A. A, y Pérez B. V. (1993). *Programa de entrenamiento a padres para el manejo de problemas conductuales de sus hijos desde la perspectiva de interacción social*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM, Facultad de Psicología.

Anesko, K. M., Scolock, G., Ramírez, R., y Levine, F. (1987). The homework problem checklist: Assessing children's homework difficulties. *Behavioral Assessment, 9, 179-185.*

Brembeck, C. S. (1977). *Ambiente y rendimiento familiar*. Paldos: México.

Bronsteln, P. (1984). Differences in mother's and father's behaviors toward children: A cross-cultural comparison. *Developmental Psychology, 20 (6), 995-1003.*

Budd, K. S. y Fabry, P. L. (1984). *Behavioral assessment in applied training*: En R. Dangel y R. Polster (Eds.): *Parent Training*. (pp. 417-441). New York: The Guilford Press.

Bryan, T., Danahue, Pearl, R., y Herzog, A. (1984). Conversational interactions between mothers and learning disabled children during problem solving. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 49, 64-71.*

Carlos, G., Figueroa, M., García, H., y Rojas, G. (1992). *Formación y práctica del psicólogo educativo*. Programa de publicaciones de materiales didácticos. México: UNAM, Facultad de Psicología.

Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year olds. *Child Development*, 59, 121-134.

Diguseppe, R. (1988). A cognitive behavioral approach to the treatment of conduct disorders children and adolescents: En N. Epstein, S.E. Sdechelsinger y W. Dryden (Eds): *Cognitive Behavioral therapy with Families*. New York: Brunner-Mazel.

Ehrlich, M. (1981). Parental involvement in education. A review and synthesis of the literature. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 7, (1), 49-68.

Fine, J. M. (1992). A systems-ecological perspective on home-school intervention: En Fine, M.J y Carlson, C. (Eds): *The Handbook of Family-School Intervention*. United States Of America: Allyn and Bacon.

Flores, M. R. (1996). *Enseñanza de estrategias de autorregulación a niños con problemas de aprendizaje, mediante la capacitación a madres: Una aproximación cognoscitiva-conductual*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. México: UNAM, Facultad de Psicología.

Forehand, R., y McMahon, R. J. (1984). Parent training for the non compliant child: Treatment outcome, generalization and adjunctive therapy procedures: En R. Dangel y Polster (Eds): *Parent training: Foundations for Reseach and practice*. New York: The Guilford Press.

Forehand, R., Wells, K., y Griest, D. (1980). An examination of the social validity of parent training program. *Behavioral Therapy*, 11, 488-502.

Freund, S. L. (1990). Maternal regulation of children's problem-solving behavior and its impact on children's performance. *Child Development*, 61, 113-126.

García, B. B., y Flores, M. R. (1996). *El desarrollo de programas de vinculación escuela-hogar*. Dpto. de Psicología Educativa, Div. de Estudios de Posgrado. México: UNAM, Facultad de Psicología.

- Ginsburg, G. S., y Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic-extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Garza, G. E. (1992). *Factores que influyen en el rendimiento escolar*. Tesis de Licenciatura en Educación Primaria. México: UPN.
- Guzmán, V. Y. (1991). *Las tareas escolares y el rendimiento escolar*. Tesis de Licenciatura en Educación Primaria. México: UPN.
- Herbert, M. (1989). *Entre la tolerancia y la disciplina*. Buenos Aires: Paidós.
- Hock, M., Krohne, y Heinz, W. (1989). Relation between maternal child-rearing and during homework preparation and children's trait anxiety. *Zeitschrift-fur-Pedagogische-Psychologie*, 3,(3) 169-180.
- Jenson, W. R., Sheridan, S. O., Olympla, D., y Andrews, D. (1994). Homework and students with learning disabilities and behavior disorders: A practical, parent-based approach. *Journal of Learning Disabilities*, 27,(9), 233-548.
- Jiménez, H. E. (1994). *Ambiente familiar y rendimiento escolar*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Kay, P. J., Fitzgerald, M., Pardee, C., y Mellecamp, A. (1994). Making homework at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27,(9), 550-561.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. 3 era. Edición. México: MacCraw-Hill.
- Lyytinen, P., Rasku-Puttonen, H., Polkkeus, A., Laakso, M., y Ahonen, T. (1994). Mother-child strategies and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 186-192.
- McDowell, R. L. (1976). Parent Counselling: The state of the art. *Journal of Learning Disabilities*, 9, 614-616
- Monedero, G. C. (1970). *El hombre y su mundo*. Madrid: Mateo-Cromo.
- Osterrieth, P. A. (1977). *Introducción a la psicología infantil: De la edad de bebé a la madurez infantil*. Madrid: Morata.

Paschal, R., Weinstein, T., y Walberg, H. (1984). The effects of homework on learning a quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, (2) 97-104.

Piaget, J., y Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Tavormina, J. B. (1980). Evaluation and comparative studies of parent education: En R. Abidin (Ed): *Parent education and Intervention handbook*. Springfield: Charles C. Thomas Publishing. 130-155.

Turner, J., y Helms, D. (1987). *Lifespan Development*. New York: Holt Rinehart and Winston Inc. Cap. 7 .

Vite, A., y Flores, M. R. (1992). *Proyecto de capacitación a padres: Una perspectiva basada en un modelo de Interacción social*. Manuscrito México: UNAM, Facultad de Psicología.

Villareal, C.T. (1968). *Didáctica General*. México: Ediciones Oasis.

Walberg, H. J. (1986). Home environment and school. Some quantitative models and research synthesis: En R., Griffone y R., P., Boger (Eds): *Child rearing in home and school*. New York: Plenum Press. 105-120.

Walker, J. E., y Shea, T. M. (1987). *Manejo Conductual*. México: Manual Moderno.

Webster-Stratton, C. y Herbert, M. (1993). What really happens in parent training?. *Behavior Modification* , 17, (4), 407-456.

ANEXO 1

ESCUELA PARTICULAR

"MAESTRO CARLOS CHÁVEZ"

C.C.T 09PPR0577C Clave 51-2520-372-51-Px-024

QUESTIONARIO DE TAREAS ESCOLARES

Favor de contestar las siguientes preguntas:

1.- De la siguiente lista marque con una X, el tipo de dificultades que presenta para supervisar la tarea del niño.

I. () Llega tarde de trabajar.

II. () Llega cansada de trabajar.

III. () Generalmente tiene otras actividades que hacer.

IV. () El niño no le avisa que tiene tarea.

V. () No entiende la tarea del niño.

VI. () No sabe cómo explicar la tarea.

VII. () Tiene que atender la tarea de varios hijos a la vez

VIII. () Otros familiares intervienen en el momento de hacer la tarea.

IX. () Olvida checar si el niño tiene o no tarea.

X. () Se desespera con el niño.

2.- Marque con una X, las formas en que motiva al niño, antes, durante, y después de hacer la tarea.

- a) Le ofrece algún premio (dulce o juguete).
- b) Elogia al niño (diciéndole que estuvo bien).
- c) Le demuestra su afecto con abrazos, palmadas o besos.
- d) Le permite realizar alguna actividad que sea de su agrado.

3.- Marque con una X, la (s) forma (s) en que corrige al niño, antes, durante, y después de hacer la tarea.

- a) Trata de convencerlo.
- b) le llama la atención con un tono de voz enérgico.
- c) Le quita algo que le gusta al niño.
- d) lo regaña durante el tiempo en que esta haciendo la tarea.
- e) Lo regaña por no haber terminado la tarea.

4.- Marque con una X, el tipo de problemas que presenta el niño, antes, durante, y después de hacer la tarea.

- a) Hace berrínche.
- b) Empezaba la tarea pero al rato se niega a continuar.
- c) El niño espera a que usted le diga que hacer y no trata de hacerlo solo.
- d) Avisaba que tiene tarea cuando es muy tarde.
- e) Da excusas para no hacer la tarea.
- f) No hace caso de las explicaciones de la mamá.
- g) Dice que no entiende las explicaciones de la mamá.
- h) Su tarea tiene mala presentación.

l) Dice que no tiene tarea y sí la tiene.

j) se duerme.

k) Se desespera y comienza a llorar.

l) No entiende la tarea.

m) Se le tiene que llamar 3 o más ocasiones para que haga la tarea.

n) No hace la tarea.

o) Olvida apuntar la tarea.

p) Se interesa poco por hacer la tarea.

q) Deja la tarea incompleta.

5.- ¿En qué lugar de la casa hace la tarea? Marque con una X dentro del paréntesis su respuesta.

() En distintos lugares.

() En el mismo lugar.

() Sentado en una mesa.

() En el suelo.

6.- Regularmente ¿cuándo hace la tarea? Marque con una X dentro del paréntesis su respuesta.

() Siempre en el mismo horario.

() Por la tarde a distinta hora.

() Por la noche a distinta hora.

7.- Ordene del 1 al 6, según su interés, los temas sobre los que le gustaría conocer.

() ¿Cómo motivar al niño para hacer la tarea?

() ¿Cómo mantener la comunicación con los profesores?

() ¿Qué importancia tiene la tarea académica?

() ¿Cómo puedo supervisar mejor al niño?

() ¿Cómo establecer una buena comunicación con el niño en el momento de hacer la tarea?

() ¿Qué se debe hacer cuando el niño rehusa a hacer la tarea?

8.- ¿Cómo percibe su relación con su hijo en el momento de hacer la tarea escolar?

9.- Le gustaría participar en un programa de capacitación dirigido a madres de familia, donde el tema a tratar es "La tarea escolar".

10.- Si esta usted de acuerdo en participar anote los siguientes datos:

Nombre de la mamá: _____

Edad: _____ **Escolaridad:** _____

Nombre del niño: _____

Edad: _____ **Grado:** _____

Día y hora en que le gustaría que se diera el curso de capacitación: _____

11.- ¿Qué dudas surgieron al contestar el presente cuestionario?

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

ANEXO 2

REGISTRO PARA EVALUAR LA EJECUCIÓN INDIVIDUAL DEL NIÑO.

LISTA DE OBSERVACIÓN	
NOMBRE:	GRADO:
TIEMPO DE INICIO:	TIEMPO DE TERMINO:
CALIDAD DEL TRABAJO	PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD
Limpieza :	Organiza.
Trabajo ordenado:	Planifica:
Trabajo completo:	Evalúa lo que realiza:
Trabajo correcto:	
LLEVA A CABO EL PLAN DE TRABAJO	OBSERVACIONES:
Tiene clara la meta de la tarea:	
Realiza lo que planifica:	
Interrumpe su trabajo:	
Solicita apoyo:	
Evalúa su trabajo final:	

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

ANEXO 4

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

NOMBRE: _____

FECHA: _____

Instrucciones: Por favor marque con una X, el inciso que mejor describa sus sentimientos acerca del programa de capacitación.

1.- ¿ Le gusto el programa que recibió para usted y su hijo?

- a) Le gusto completamente.
- b) Algo.
- c) Neutral.
- d) Le disgustó.
- e) Le disgustó completamente.

2.- ¿ Obtuvo lo que esperaba del programa?

- a) Definitivamente sí.
- b) probablemente sí.
- c) No está segura.
- d) Probablemente no.
- e) Definitivamente no.

3.- ¿ Estuvo de acuerdo con el terapeuta acerca de las metas del programa ?

- a) Completamente de acuerdo.
- b) Algo de acuerdo.
- c) Neutral.
- d) Algo en desacuerdo.
- e) Completamente en desacuerdo.

4.- ¿ Siente que usted pudo discutir libremente los problemas, que se dieron durante el programa, con el terapeuta?

- a) Definitivamente sí.**
- b) Probablemente sí.**
- c) No está segura.**
- d) Probablemente no.**
- e) Definitivamente no.**

5.- En general, ¿cómo han mejorado los problemas con su hijo?

- a) En gran cantidad.**
- b) Algo.**
- c) No cambió.**
- d) Empeoró algo.**
- e) No mejoró.**

6.- ¿ El tiempo que el terapeuta tomó en consulta con usted y su hijo, satisfizo sus expectativas?

- a) Definitivamente sí.**
- b) Probablemente sí.**
- c) No esta seguro.**
- d) Probablemente no.**
- e) Definitivamente sí.**

7.- ¿Fueron benéficos los procedimientos que le recomendó el terapeuta para ayudarle al manejo de su hijo?

- a) Muy benéfico.**
- b) Algo benéficos.**
- c) No está segura.**
- d) Poco benéficos.**
- e) No benéfico.**

8.- ¿Siente usted que fue adecuadamente capacitado por el terapeuta, para llevar a cabo lo aprendido en el programa, con su hijo?

- a) Muy adecuadamente.**
- b) Algo adecuadamente.**
- c) No está segura.**
- d) Algo inadecuado.**
- e) Muy inadecuado.**

9.- ¿Ha sido usted capaz de aplicar algunas de las habilidades que aprendió en el programa, para otras conductas problema del niño?

- a) Definitivamente sí.**
- b) Probablemente sí.**
- c) No esta segura.**
- d) Probablemente no.**
- e) Definitivamente no.**

10.- ¿Cuanto le ha ayudado el programa de apoyo a madres para realizar la tarea escolar con el niño, al manejo de su hijo?

- a) No ayudo.**
- b) Ayudó poco.**
- c) Ayudó algo.**
- d) Ayudó mucho.**

11.- Haga una lista de los cambios positivos que le hayan ocurrido a usted, a su hijo y a su familia como resultado de haber participado en el programa.

12.- Por favor enliste las formas o maneras en que el programa pudiera funcionar mejor.

13.- ¿Le recomendaría usted este programa a otros padres?

- a) Definitivamente sí.**

b) Probablemente sí.

c) No está segura.

d) Probablemente no.

e) Definitivamente no.

14.- ¿Cuál es su opinión global del programa?

a) Excelente.

b) Bueno.

c) Satisfactorio.

d) Regular.

e) Pobre.

¡ GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN !

ANEXO 5

REGISTRO DE SUPERVISIÓN LA TAREA ESCOLAR

Nombre: _____

Marque con una (X) el tipo de actitud que presenta para con el niño, al hacer una tarea escolar.

1. Da las instrucciones claras para que el niño realice la tarea.

SI UN POCO NO

2. Deja que el niño lea por sí solo las instrucciones que se le dan para realizar la tarea.

SI UN POCO NO

3. Elogia las actitudes positivas del niño durante la tarea.

SI UN POCO NO

4. Elogia al niño cuando termina la tarea encomendada.

SI UN POCO NO

5. Plantea junto con el niño los siguientes aspectos:

a) determinan metas de la tarea.

SI UN POCO NO

b) toman en cuenta los materiales a utilizar.

SI UN POCO NO

c) planifican el desarrollo de la tarea.

SI UN POCO NO

d) evalúa su trabajo durante el desarrollo de este.

SI UN POCO NO

e) realiza una evaluación final.

SI UN POCO NO

6. Evita sustituir al niño en la realización de la tarea.

SI UN POCO NO

7. Platica con el niño acerca de una duda, durante el desarrollo de la tarea.

SI UN POCO NO

8. Se comunica con el niño durante la tarea.

SI UN POCO NO

9. Lo invita a que él mismo corrija algún error.

SI UN POCO NO

10. Le hace comentarios acerca de cómo le esta quedando la tarea y cómo la podría mejorar.

SI UN POCO NO