

151

01963

4
2ij

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



"PROMOCIÓN DE CONDUCTAS AUTÓNOMAS EN NIÑOS
PREESCOLARES, A TRAVÉS DE SUS PADRES DURANTE
EL DESARROLLO DE TAREAS ACADÉMICAS"

TESIS

PRESENTADA POR:

KATHERINA EDITH GALLARDO CORDOVA

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Comité de Tesis:

- Directora de Tesis: Dra. Silvia Macotela Flores
- Mtra. Lizbeth Vega Pérez
- Mtra. Estela Jiménez Hernández
- Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle
- Mtra. Fayne Esquivel Ancona

MÉXICO, D. F.

1999

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.

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
I.- ANTECEDENTES	
1. Conductas autónomas de pensamiento y acción en el niño.	
1.1. Concepto de autonomía e importancia en el proceso de aprendizaje del niño	4
1.2. Investigaciones que respaldan la importancia del fomentar conductas autónomas de pensamiento y acción	5
1.3. Concepto de autorregulación y la importancia de la técnica de verbalización	8
2. La escuela preescolar y su papel en la educación infantil	
2.1 Concepto de la educación preescolar y su importancia	12
2.2. Estimulación del aspecto intelectual en el nivel preescolar	15
2.3 Promoción de conductas autónomas desde la escuela preescolar	19
2.4 Las tareas escolares y sus objetivos de trabajo en el nivel preescolar	20
3. Los padres de familia, la importancia de su participación como miembros de apoyo para la educación y formación académica.	
3.1 La participación de los padres en la educación y formación de sus hijos preescolares. Algunas investigaciones sobre su importancia	23
3.2 Escuelas para padres en México	29
4.- Estudio Piloto y modificaciones de la intervención	33
II.- MÉTODO	40
RESULTADOS	50
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	

RESUMEN

El análisis de uno de los tantos aspectos que están inmersos en la problemática educativa actual, marcó la necesidad de llevar a cabo un taller para padres de familia, con el objetivo de que los padres sean los llamados a enseñar a sus hijos a autorregularse para aprender. Este taller se hizo con el objetivo de que los niños aprendan a enfrentarse de manera independiente al desarrollo de sus tareas escolares. Tomando en cuenta que desde los 3 años los niños desarrollan este tipo de actividad en casa, se propuso trabajar con padres de niños de 4 y 5 años de edad, en un taller que abarcó diferentes temas que se conjuntan alrededor del tema "fomento de conductas independientes". Se decidió trabajar con dos grupos de niños y padres (experimental y contraste) para poder analizar los alcances del programa de intervención. Participaron un total de 14 familias. Asimismo, se vio necesario la construcción de 5 instrumentos diseñados para fines específicos de esta investigación. Los instrumentos se aplicaron a los padres, niños y maestras que se vieron involucrados en este estudio. En relación con el contraste de los resultados, se encontró que los niños, cuyos padres habían participado en el programa de intervención, se mostraban mucho más independientes al realizar sus tareas. Sin embargo, a pesar de las diferencias significativas que se hallaron con la participación *padre-hijo* al desarrollar las tareas, no se encontraron tales en la relación *niño - maestro* en el aula. Estos resultados se discuten con relación a la amplitud del programa, a la participación del maestro en este tipo de talleres y a la sugerencia de continuar con este tipo de investigación en el área.

An analysis of one of the problems that affects our educational environment, took the researcher to plan a program for parents for they to become teachers of independent behavior for learning purposes (self-regulation). Indeed, it has been taken into consideration that in most of kindergarten schools, children have homework from their early childhood, since they are in kindergarten. Children have problems at home with such tasks and their parents as well, for unknowing the homework educational objectives, the procedures but above all how to do it independently. For that reason, children from 4 to 5 years old and their parents were considered for this study. Parents took a three-week program about independent behavior, the ways of promoting it at home while helping with homework and the benefits in the educational field. It was planned to work with two groups (experimental and contrast). 14 families participated in this research. 5 tests were designed for assessing the behaviors and opinions of the people involved. After assessment, results indicated that children whose parents had followed the program behave more independently when doing homework than those whom had not taken it. However, at the moment of assessing children doing homework in the classroom (with their teachers) this significant difference did not arise. In the discussion chapter, it is argued that the program must have more time of application and in addition, teachers also have to participate actively in this kind of programs and apply some strategies for obtaining best results.

INTRODUCCIÓN

Dentro de las prácticas educativas que favorecen el aprendizaje, la tarea escolar, aplicada bajo diferentes perspectivas y objetivos, está considerada como uno de los recursos de refuerzo y ejercitación más usados (Cooper, 1994; Earle, 1992). Esta actividad escolar, que se realiza en el hogar, no es propia de un solo nivel escolar, siendo en la actualidad frecuente que, desde el nivel preescolar, se lleve a cabo de manera cotidiana, contemplando los mismos objetivos instruccionales que la escuela primaria.

Por otro lado, se conoce ampliamente que promover desde el aula la autonomía de pensamiento y acción, es una de las prácticas más importantes que se deben fomentar para que el aprendizaje sea significativo.

También se sabe a través de diversas publicaciones (Flores y García, 1996; Bárcena, 1989; Hoover-Dempsey, Otto y Brissie, 1992) que la participación activa de los padres en diversas actividades escolares, mejora el rendimiento académico y la actitud hacia la escuela en sus hijos. Los talleres de educación para padres, donde se trabaja en relación con temas de desarrollo infantil e intereses escolares, están cada vez más difundidos y cuentan actualmente con apoyo por parte de la escuela y una mayor aceptación por parte de los padres.

Sin embargo, existen algunas áreas en que los talleres para padres podrían apoyar aún más su labor educadora. Un ejemplo es el modificar los aspectos negativos en torno a la tarea escolar y a su desarrollo. Entre ellos hallamos la falta de guía y apoyo adecuados por parte de los padres en estas actividades escolares, existiendo entre las más frecuentes acciones erróneas el crear un vínculo de dependencia del hijo hacia el padre cuando se trata de desarrollar estas actividades académicas. Esto entorpeció el desarrollo de los objetivos educativos de incrementar, conforme el desarrollo integral del niño, las conductas autónomas en su vida cotidiana. Esto hace concluir que, llevar a cabo de un programa para padres en torno a temas escolares como el desarrollo de tareas en casa, sería más efectivo si se empezara desde el nivel preescolar, donde los niños - como anteriormente se afirmó- tienen un primer contacto con este tipo de actividades. De esta manera se prevendrían las comunes dificultades que se presentan durante el periodo en que el niño cursa la escuela primaria y como benéfico adicional, se colaboraría con la labor del maestro.

Por otro lado, al realizar una búsqueda acerca de este tipo de estudios, donde se vincula la labor de los padres y su participación en la escuela, el apoyo para promover conductas cada vez más independientes en los niños y algunos indicios de la utilidad de las tareas escolares en educación preescolar, se encontró más de 10,000 artículos, libros y estudios, pero en ningún trabajo o artículo aparecen relacionados estos tres aspectos. Sin embargo, dentro de lo que es educación a nivel primario, se hallan más investigaciones y publicaciones con relación a alguno de los aspectos antes mencionados, por lo cual se concluye que, si bien es cierto este tipo de investigaciones existen en el nivel primario, en el nivel preescolar no se ha tomado en cuenta, a pesar de ser un nivel donde este tipo de actividades podrían empezar a trabajarse y obtener mayores beneficios relacionados con el aprendizaje.

Tomando en consideración los elementos anteriormente expuestos, se realizó un estudio con niños de nivel preescolar (de 4 y 5 años) y sus padres, con el objetivo de llevar a cabo una intervención sistemática y planeada para padres de familia, cuyos hijos muestran una baja o mediana independencia al desarrollar tareas escolares; esto con la finalidad de promover dichas conductas desde temprana edad.

Para tal fin, en el presente trabajo se realizó una revisión teórica sobre los temas centrales y sus derivados más importantes. Estos temas son la autonomía de acción y pensamiento en el niño preescolar, las características de la educación preescolar en México, la tarea escolar como herramienta de refuerzo del aprendizaje, la importancia de los talleres para padres y la participación de los mismos, en apoyo al desarrollo integral del niño.

Asimismo, la propuesta metodológica corresponde a estos temas centrales. En la parte donde se desarrolla la metodología de trabajo, se expone y explica cómo se formaron los criterios de evaluación y qué es lo que se esperó lograr con la puesta en marcha de este proyecto.

ANTECEDENTES

1. Conductas autónomas de pensamiento y acción en el niño.

1.1. Concepto de autonomía e importancia en el proceso de aprendizaje del niño.

Sobre el tema de la autonomía de pensamiento y acción, que es el tema principal del presente estudio, se han consultado diversas fuentes literarias y de investigación. Una definición precisa la dan Harris y Liebert (1992), los cuales definen autonomía como independencia, auto-determinación, así como la habilidad de decidir por uno mismo lo que va a hacer. Por otro lado, Piaget en 1932 (citado por Kammi, 1982) definió la autonomía como la capacidad de un ser humano de pensar y actuar por sí mismo, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como intelectual. Este punto de partida generó muchas investigaciones con respecto a la capacidad humana de desarrollar una independencia concreta y real.

Asimismo, Vigotsky (citado por Dison-Krauss, 1996) al explicar la noción de la Zona de Desarrollo Próximo - el cual es un amplio tema a tratar - que la edad mental puede ser calificada menor, igual por encima de la edad cronológica según la independencia que muestre el sujeto durante la realización de las tareas utilizadas para medir sus capacidades, siendo lo importante el poder comprender el curso interno del desarrollo y orientar al niño a alcanzar la madurez en esas habilidades, que aún tienen que ejercitarse de manera guiada para alcanzar la independencia en su ejecución. Por lo tanto, se afirma que se debe descartar una metodología de enseñanza que se base en la imitación o la imposición como parte de la instrucción y tome como fuentes de apoyo la motivación hacia el desarrollo de ejecuciones autónomas por parte del niño, guiándolo hacia la acción independiente de las actividades que realice.

Para profundizar aún más en el tema, cabe decir que en lo que se refiere a independencia de pensamiento, además de lo citado por Vigotsky, existe una fuerte tendencia al desarrollo del pensamiento lógico y por lo tanto de acciones que desemboquen del mismo; a esto se le conoce como técnicas de pensamiento metacognoscitivo.

Puntualmente, este estudio cuyo propósito central es la promoción de conductas autónomas, conceptualiza la autonomía como la capacidad del niño de realizar ciertas actividades (como tareas escolares) por sí mismos de una manera efectiva e íntegra, apoyándose en un guía que en este caso particular es uno de sus padres o ambos, de quien paulatinamente irán independizándose conforme a su avance en la aplicación de la estrategia de auto-preguntarse (ver tema correspondiente). Esta autonomía de acción es factible, tomando en cuenta las capacidades, así como las debilidades que niños de 4 y 5 años presentan.

1.2 Investigaciones que respaldan la importancia de fomentar conductas autónomas de pensamiento de pensamiento y acción.

A continuación se presentarán algunas investigaciones que se han realizado en torno al tema de promoción de conductas autónomas o apreciaciones relacionadas con el tema. Cabe afirmar que este estudio tiene antecedentes actuales importantes. Tal es el caso de un estudio realizado en Israel, donde se aplicó la técnica de auto-preguntarse.

Así, Glaubman, R. Glubman, H. Y Ofir, L. (1997), realizaron una investigación en la cual conjuntaron a 7 escuelas preescolares, en las cuales estudiaron los efectos del aprendizaje auto-dirigido, la comprensión de cuentos y el proceso de auto-preguntarse. Los autores afirman que " la relación entre la generación de preguntas por los mismos estudiantes y su proceso de pensamiento y logros de aprendizaje, han sido estudiados desde hace varios años desde el punto de vista del cuestionamiento y habilidades espontáneas y adquiridas. Diversas investigaciones han encontrado que la estrategia de auto-preguntarse establece y promociona el entendimiento y conduce a la independencia y a la autorregulación durante el curso del aprendizaje" (p. 361).

De los tres aspectos estudiados por estos autores, el auto-preguntarse contempla un entrenamiento específico, llevado a cabo por maestras de educación preescolar, con la finalidad de que en un número determinado de sesiones los niños pertenecientes al grupo de 4 y 5 años - de un total de 93 - aprendieran técnicas para realizar estas auto-preguntas. Un comentario interesante que realizan estos investigadores es que en estudios anteriores, efectuados entre en las décadas de los 60 y 70, se afirmó que este tipo de entrenamientos estaba descartado para niños pequeños, puesto que se creía que los niños de tan corta edad no

efectuarían las técnicas y no las aplicarían con el éxito esperado. Algunos años después, otros investigadores como Wellman (1992)¹, demostraron lo contrario, estableciendo que “los niños de 4 y 5 años están ya lo bastante avanzados en el desarrollo de su memoria, ya han alcanzado estados mentales de representaciones y relaciones causales entre acciones, pensamientos, experiencias con el mundo que le rodea y representaciones mentales”.

Es así que una de las principales hipótesis de estudio de Glaubman, Glaubman y Ofir (op.cit), fue el probar que el entrenamiento para auto-preguntarse es superior y más efectivo que el método del proceso activo, el cual es el método de enseñanza aprendizaje que se trabaja en las escuelas regulares de Israel. Las maestras a cargo de este entrenamiento fueron capacitadas por los investigadores, para dar 16 sesiones de media hora cada una durante 16 semanas. Se empezó por lo más sencillo: la adquisición del hábito de preguntar, la cual consiste en comenzar a formular preguntas sencillas que integran información general hasta llegar a hacerse preguntas sobre información más específica como objetivos de la actividad o lectura que estaban realizando. El tipo de preguntas giraba alrededor de varios objetos y/o estímulos y se formulaban acerca de sus cualidades, funcionamiento, métodos de operación, etc. Esta actividad ayudó a los niños a ampliar y enriquecer sus conocimientos y vocabulario con respecto al objeto o situación por la que estaban preguntando.

Con respecto a los resultados de esta investigación, es relevante remarcar que el postest resultó favorable para la hipótesis citada, siendo entre las tres que se probaron la más significativa en resultados.

Tomando en cuenta lo citado anteriormente, podemos afirmar que la autonomía o independencia de pensamiento y acción es de vital importancia para el niño, pero esta autonomía no se presentará sola; los guías para promoverla y llevarla a cabo son fundamentales para que se llegue a alcanzar este objetivo. Beaty (1988), afirma que cuando se promueven conductas autónomas, el auto-concepto de los niños recibe una cantidad de refuerzo excepcional al aprender a hacer cosas por sí mismo. El fin de reportar esta relevante afirmación, aunque en sí no hable de rendimiento escolar o involucramiento con padres, es profundizar la importancia de generar oportunidades para que el niño aprenda a conocerse, a valorar sus logros y que eleve su nivel de motivación para alcanzar sus propias metas.

¹Citado por Glaubman, Glaubman y Ofir, 1997: p. 362.

Otra investigación relevante la realizó Ishima (1986), quien en su artículo reporta un estudio efectuado en Japón sobre el desarrollo de la autonomía en niños que asistieron a escuelas preescolares de programas distintos: un programa de actividades programadas con la participación de los alumnos y otro de actividades controladas por los maestros. El primer programa tiene como bases la teoría piagetiana de integración, así como la de teoría del juego de Hunt. Este programa educativo enfatiza la seguridad emocional, el desarrollo de la individualidad y se preocupa por la adquisición de habilidades básicas para que los niños se desempeñen autónomamente en la rutina diaria de actividades en el jardín. Los maestros usan técnicas de motivación intrínseca en la enseñanza diaria. Por otro lado, el grupo control lo conformaron niños que estaban siendo educados bajo un modelo educativo de actividades controladas, donde el objetivo primordial es la adquisición de hábitos básicos, disciplina, modales y conformidad con el medio ambiente, descartando la toma de decisiones y pensamiento crítico. En este programa los maestros tienden a usar técnicas de motivación extrínseca.

Se administró un cuestionario de 40 ítems a 50 madres acerca de la autonomía, independencia y grado de responsabilidad que habían desarrollado sus hijos. Para medir este grado de independencia se utilizó el instrumento: Prueba de Independencia de Miyazawa creado en 1982. Los resultados se presentaron favorables para el grupo de niños que seguía sus estudios en un programa de actividades de aprendizaje, regulado por las maestras. Lo que se le critica a este estudio es su diseño ex-post-facto, puesto que las madres fueron entrevistadas cuando sus hijos cursaban el 2º grado de primaria, haciendo menos confiables los resultados.

En Latinoamérica también se han creado programas preescolares planeados para una promoción temprana de la autonomía. Muñoz (1986) realizó un estudio en Costa Rica con respecto a la promoción de la autonomía en un jardín de niños, donde se planean actividades educativas bajo el sistema ALEM. El autor asegura que la autonomía favorece el desarrollo de una auto-percepción más exacta en el niño, le permite reconocer con más precisión sus capacidades y sus deficiencias y le ayuda a ampliar sus posibilidades de participación en las actividades que realiza. Asimismo, promueve en el educando un mejor manejo de la disciplina personal, un compromiso más responsable con su aprendizaje y con el cumplimiento de reglas y los valores necesarios para lograr relaciones más productivas. En

resumen, la práctica de la autonomía en el proceso educativo forma a individuos más seguros, con capacidad de juzgar y decidir y con mayor sentido de responsabilidad. Con respecto a su estudio y los resultados obtenidos, Muñoz aplicó el instrumento de observación del Programa ALEM, del cual desprendió guías de observación y encuestas para maestros.

Con relación a lo que se ha planteado en México acerca del tema, Hemáiz (1998), expuso en su ensayo ¿Por qué retar a la familia? la importancia de promover la autonomía desde el núcleo familiar, afirmando que " la principal tarea en la educación es, primero que nada, acoger al hijo para después impulsarlo hacia su autonomía ...es necesario también que haya una autoridad que le señale límites, le ponga normas y le ayude a cumplirlas" (p.4). Es relevante remarcar a partir de la cita expuesta, que la autonomía no se puede promover sin ciertos límites o normas que el niño debe reconocer y respetar.

No existe duda que en la familia debe existir un ambiente de libertad, donde los niños pueden ser ellos mismos, así como donde pueden aprender a ser capaces de desarrollar una noción de responsabilidad. En el mismo artículo, Hemáiz expone que en la familia deben existir 3 elementos para dar lugar a que exista un ambiente congruente y funcional. Estos elementos son: afecto, autoridad y libertad, todos éstos coadyuvan al objetivo educativo de promover conductas autónomas.

1.3 Concepto de autorregulación y la importancia de la técnica de verbalización.

Se ha visto conveniente tratar este punto casi al final de este capítulo, el cual engloba lo que se ha tomado en cuenta como autonomía o independencia de acción y pensamiento así como su importancia, debido a que este punto se relaciona aún más con lo que en los próximos puntos se sustentará. En cuanto a la autorregulación, es importante definirla debido a que ésta encierra en sí muchos subtemas y técnicas, dentro de las cuales la técnica de verbalización es una de las más conocidas y aplicadas.

Así, enseñar a autorregularse es la acción de preparar a un sujeto o sujetos para que orienten sus acciones hacia metas que se hayan trazado, con fines específicos, en diferentes ámbitos de sus vida. Así lo explica Schunk (1996), cuando explica que: "La autorregulación son los pensamientos, sentimientos y actos originados por los estudiantes y que están orientados

sistemáticamente a la consecución de sus metas". A través de esta definición, podemos entender que la autorregulación va más allá del ámbito educativo, pudiendo orientarse a todos los aspectos de la vida cotidiana. Sin embargo, buscando una definición que se acerque más al aspecto educacional, Zimmerman (1994) nos da un concepto más preciso asegurando que es la activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas. (Citado por Schuk, op cit). Los factores comunes que podemos analizar entre la definición general y la orientada hacia la educación, es el establecimiento de metas a alcanzar, realizando acciones dirigidas hacia el logro, evaluando y modificando estas conductas en el transcurso de la acción para poder llegar a lo establecido.

Profundizando en lo trabajado en materia de autorregulación, Zimmerman elaboró un marco conceptual que se presenta a continuación.

Marco Conceptual elaborado por Zimmerman sobre el estudio de la autorregulación

Condiciones del aprendizaje	Dimensiones del aprendizaje	Condiciones del estudiante	Atributos de autorregulación	Subprocesos de autorregulación
Por qué	*Motivo	*Elegir participar	*Automotivado	*Autoeficacia y metas personales
Cómo	Método	*Elegir el método	*Planeado o automatizado	Uso de estrategias de desempeño rutinario
Cuándo	Tiempo	*Elegir el flujo de trabajo	*Oportuno y eficaz	Manejo del tiempo
Dónde	Conducta	*Elegir la conducta resultante	*Consciente del desempeño	Observaciones, juicios y reacciones personales
Con quién	*Medio físico	*Elegir el entorno	*Sensible al entorno e ingenioso	Elaboración del ambiente
	Social	*Elegir el modelo o maestro	*Sensible al medio social e ingenioso	Búsqueda selectiva de ayuda

Fuente : Schunk, 1996

* Puntos tomados en cuenta en la planeación de la intervención y composición del material del entrenamiento a padres.

Este cuadro se presenta con la finalidad de explicar de una manera más sencilla lo que se trata de trabajar en cuanto a autorregulación se refiere. El punto central de este cuadro - según lo explica el mismo Zimmerman- es la columna denominada: *condiciones del estudiante*, donde la posibilidad de elección es el punto central. Según el autor, podemos

medir si el nivel de autorregulación es alto o bajo, con relación a la cantidad de oportunidades de elección que tenga el alumno durante su formación. Esto significa que promover la autorregulación empieza por cambiar estructuras rígidas, inflexibles e impuestas por el que planea la formación académica, e ir más allá, siendo los alumnos los que también tomen parte en la planeación de las actividades.

Acerca de la columna: *condiciones de aprendizaje*, las preguntas allí expuestas son importantes para el proceso de autorregulación. El maestro enseña a sus alumnos a preguntarse por qué debo aprender hasta con quién aprenderé de tal manera que trace sus metas para este fin.

Con respecto a la columna denominada: *dimensiones de aprendizaje*, los aspectos allí presentes se refieren a las características personales y ambientales necesarias para que la autorregulación se pueda dar.

Finalmente, en las dos últimas columnas se muestran atributos y subprocesos importantes que participan en cada dimensión de autorregulación, las cuales son elementos fundamentales que se deben incentivar en el alumno para que pueda alcanzar las metas de las que hablábamos en la definición. Es relevante agregar que la motivación es también importante dentro del proceso autorregulatorio, siendo esta motivación una intrínseca más que una extrínseca, lo cual coadyuva aún más a la toma de decisiones y al logro de metas.

Una vez explicado lo que la autorregulación implica y desarrolla dentro del campo educativo, se pasa a explicar lo que el *habla privada* proporciona a la autorregulación del aprendizaje. El habla privada es el conjunto de fenómenos lingüísticos que tienen una función autorreguladora mas no comunicativa. Este tema ha sido estudiado por importantes científicos que han contribuido a los avances en psicología tales como Pavlov, Luria y Vigotsky entre otros, siendo relevante explicar lo que Luria determinó con respecto al habla privada y el desarrollo. Para este científico, el habla privada es un fenómeno que se presenta en las 3 etapas de adquisición de lenguaje en el niño. Al principio el habla de las personas que rodean al niño es la principal dirección para el comportamiento, lo cual sucede entre el año y medio y los 2 años y medio de edad. En la segunda etapa (3 a 4 años) el niño tiende a hablar más, a expresar sus conductas y a realizarlas. Finalmente, en la tercera etapa (de 4 a 5 años y medio) el niño es capaz de iniciar, dirigir e inhibir estas conductas. Así se puede

afirmar que el habla privada y autorregulada, dirigen el comportamiento gracias a mecanismos neurofisiológicos.

Las afirmaciones antes expuestas se confirman en diversos estudios sobre autorregulación como los de Berk, 1986, Frauenglass y Díaz, 1985, Harris 1982 (citados por Schunk, op cit.) en donde se afirma que el habla privada establece un nexo muy fuerte con el desarrollo cognoscitivo y la autorregulación.

La verbalización puede contribuir al logro de las metas educativas en los alumnos. Schunk explica que las reglas, los procedimientos y las estrategias de verbalización pueden mejorar el aprendizaje en los estudiantes. El entrenamiento en la auto-enseñanza del habla privada (que empieza en voz alta, para luego interiorizarla) es uno de los ejemplos más relevantes dentro de este rubro. Las preguntas que se formulan y se contestan van dirigidas a la definición del problema, a la dirección de la atención, a la planeación y conducción de las respuestas, así como a la autoevaluación y al refuerzo. La formulación y aplicación de este método para promover la autorregulación del aprendizaje, fueron diseñadas por Michenbaum (citado por Schunk, 1996 p. 232) quien desde 1977 hasta 1986 se guió por la progresión del habla privada para realizar este modelo.

Sin embargo, la importancia que se le da a la verbalización en los métodos educativos actuales es mínima, las prácticas educativas tradicionales con que se siguen trabajando en la mayoría de escuelas tanto públicas como privadas, no establecen el uso de esta técnica de autorregulación en los niveles básicos, mucho menos en el nivel preescolar. Esto es comprensible si tomamos en cuenta el número de alumnos por clase - que en ocasiones rebasa los límites recomendados- la falta de conocimientos por parte de los capacitadores y maestros para aplicar este tipo de modelos que favorecen el aprendizaje y además el sistema educativo en sí, el cual da más peso a la evaluación de retención de contenidos que al proceso de aprendizaje per se.

Todo lo anteriormente expuesto sustenta el planteamiento de trabajo de esta investigación, a través de la cual se busca a los padres de familia como posibles promotores de la autorregulación en el aprendizaje, comenzando con la primera fase de la técnica del habla privada o verbalización propuesta por Michenbaum, para lograr cumplir con los objetivos

educativos trazados en la escuela, apoyando su cumplimiento a través de la aplicación de esta técnica en casa, al momento de guiar a sus hijos en la realización de tareas de tipo académico.

2. La escuela preescolar y su papel en la educación infantil

2.1 Concepto de educación preescolar y su importancia.

La educación preescolar es un proceso educativo planeado y llevado a cabo con la finalidad de anticipar una educación formal e institucionalizada. Sin embargo, esto no significa que la educación preescolar esta fuera de los parámetros oficiales educativos. Por el contrario, este nivel se ha reglado y ofrece servicios en el ámbito profesional, estando incluso legalmente descrito y reconocido.

Este periodo mencionado como preescolar, comprende edades tempranas que cuentan desde los primeros meses de vida hasta alcanzar la edad de 6 años. Debido a este rango de edad, el cual comprende los primeros años de desarrollo integral, resulta difícil determinar un perfil general o concreto acerca de las practicas educativas. Por lo tanto, se ha tomado esta definición para englobar todas las actividades relacionadas con algún aspecto educativo que tienen lugar antes de empezar con un periodo educativo formal.

Profundizando un poco en la historia de la educación preescolar, Rezzano (1974) escribe sobre los jardines de infantes y firma que la escuela preescolar es una creación de los tiempos modernos. Nació como una respuesta para cuidar a los niños de clase baja en naciones como Escocia, Inglaterra y Francia por el año de 1769. Este tipo de escuelas comenzó a tomar importancia cuando cada vez más discípulos de Federico Frobel empezaron a entender los beneficios de esta educación formativa y preparatoria para los niños, hasta llegar al entendimiento y la concepción que se tiene hoy en día. El autor de este documento afirma que " hoy en día, con la cooperación de esclarecidos estadísticos, eminentes pedagogos, psicólogos y sociólogos, la escuela infantil constituye un organismo que tiende a perfeccionarse día a día, siendo ya una institución indispensable en todo estado moderno". (p.2). Por tal motivo, al analizar lo que hoy en día significa la educación preescolar, el autor

educativos trazados en la escuela, apoyando su cumplimiento a través de la aplicación de esta técnica en casa, al momento de guiar a sus hijos en la realización de tareas de tipo académico.

2. La escuela preescolar y su papel en la educación infantil

2.1 Concepto de educación preescolar y su importancia.

La educación preescolar es un proceso educativo planeado y llevado a cabo con la finalidad de anticipar una educación formal e institucionalizada. Sin embargo, esto no significa que la educación preescolar esta fuera de los parámetros oficiales educativos. Por el contrario, este nivel se ha reglado y ofrece servicios en el ámbito profesional, estando incluso legalmente descrito y reconocido.

Este periodo mencionado como preescolar, comprende edades tempranas que cuentan desde los primeros meses de vida hasta alcanzar la edad de 6 años. Debido a este rango de edad, el cual comprende los primeros años de desarrollo integral, resulta difícil determinar un perfil general o concreto acerca de las practicas educativas. Por lo tanto, se ha tomado esta definición para englobar todas las actividades relacionadas con algún aspecto educativo que tienen lugar antes de empezar con un periodo educativo formal.

Profundizando un poco en la historia de la educación preescolar, Rezzano (1974) escribe sobre los jardines de infantes y firma que la escuela preescolar es una creación de los tiempos modernos. Nació como una respuesta para cuidar a los niños de clase baja en naciones como Escocia, Inglaterra y Francia por el año de 1769. Este tipo de escuelas comenzó a tomar importancia cuando cada vez más discípulos de Federico Frobel empezaron a entender los beneficios de esta educación formativa y preparatoria para los niños, hasta llegar al entendimiento y la concepción que se tiene hoy en día. El autor de este documento afirma que " hoy en día, con la cooperación de esclarecidos estadísticos, eminentes pedagogos, psicólogos y sociólogos, la escuela infantil constituye un organismo que tiende a perfeccionarse día a día, siendo ya una institución indispensable en todo estado moderno". (p.2). Por tal motivo, al analizar lo que hoy en día significa la educación preescolar, el autor

no duda en afirmar que " la escuela de párvulos pasó de ser una escuela filantrópica a una de carácter marcadamente educativo, que engloba el aspecto social preventivo y terapéutico. Las escuelas infantiles constituyen el organismo educativo por excelencia... no sólo es un auxiliar valioso para el desarrollo del niño, sino que contribuye a perfeccionar los cimientos sobre los cuales ha de desarrollarse toda la vida del ser humano, proyectando su influencia a través de todas las edades" (p.3).

Después de lo anteriormente citado, queda establecido que la educación preescolar forma los pilares de una futura educación, tanto en el aspecto intelectual como en el emocional y social.

Este no es pensamiento de un solo autor. En otros documentos consultados como en la Enciclopedia de Educación Preescolar de García et al. (1987), se analiza también la importancia de este tipo de educación, afirmando que "en todos los ámbitos, creando las condiciones y entornos adecuados, se han conseguido aprendizajes espectaculares en niños de las más dispares procedencias". (p. 63). Con esta afirmación, se concluye que una educación preescolar adecuada, rica en oportunidades de aprendizaje, eleva las posibilidades de alcanzar un desarrollo más completo que apoye el futuro aprendizaje y logro de habilidades; pero esto no sería posible sin un conocimiento profundo de las características infantiles, su modo de aprendizaje y etapas de desarrollo, lo cual es fundamental para lograr calidad educativa. Por supuesto, con esta afirmación no se está indicando que la educación preescolar es el único factor que influye en el desarrollo. Se sabe que las diferencias en cuanto al rendimiento escolar también las genera la tipología y la riqueza del entorno socio-cultural.

Otro asunto importante que es pertinente tratar en este punto, es la pregunta ¿qué es lo que se pretende lograr en educación preescolar como metas educativas? Por supuesto, estas metas han sido trazadas a partir de una situación concreta, como respuestas a una problemática o necesidades de la sociedad. Según Hildebrand (1992) la educación preescolar tiene como norma cumplir con 10 metas educativas que constituyen el esqueleto de su organización y función.

Es importante mencionar que todas las metas mencionadas a continuación, giran en torno a las tareas evolutivas, que son aquellas habilidades comunes que cada individuo debe dominar como requisitos para poder realizar más adelante tareas más complejas. Las diez metas son:

- *Creecer independiente:* Los niños comenzarán a pensar por sí mismos como individuos capaces e independientes. Es responsabilidad de los adultos ayudar a cada niño a que alcance un nivel apropiado de independencia. Esta meta debe estar siempre en la mente del maestro al preparar el programa, los materiales y guías para los niños. El objetivo es enseñarle a cada niño a que aprenda a hacer las cosas por sí mismo.
- *Aprender a dar y compartir así como recibir afecto:* Los niños deben desarrollar la capacidad de compartir y dar afecto a los de su edad y a los adultos que se hallan dentro de su entorno. El maestro debe ayudar a que se sientan seguros y queridos en su ambiente.
- *Aprender a relacionarse con los demás:* Los niños deben aprender a relacionarse con los demás y coadyuvar a que estas experiencias sean felices y positivas. Esto se logra utilizando técnicas de interacción en el aula y fuera de ella.
- *Desarrollo del autocontrol:* Los niños comienzan a crearse los hábitos de autocontrol y a mantener la disciplina desde la primera infancia. La meta es que el niño sea autodisciplinado, sepa orientarse y dirigirse por sí mismo. Esto es completamente distinto a que mantenga el control y la disciplina cuando un adulto lo está supervisando. Es deseable que a esta edad los niños aprendan ciertas conductas y el motivo de ellas. Definitivamente, el temor a una figura autoritaria no proporciona bases adecuadas para el desarrollo del control de sí mismo.
- *Aprender roles humanos no sexistas:* Los maestros deben estar atentos a establecer expectativas y lineamientos que animen a los niños de ambos sexos a desarrollar todos los aspectos de sus personalidades y sus talentos. Los derechos del niño exigen que todos los niños tengan el mismo trato y oportunidades.

- *Comenzar a entender su cuerpo:* Las actividades programadas por los maestros deben contemplar actividades de movimiento de músculos grandes y pequeños, que favorezcan la coordinación muscular a nivel integral.
- *Aprender a entender y controlar el mundo físico:* El maestro es el llamado a estimular el desarrollo intelectual del niño, fomentando en él la curiosidad, el pensamiento, el razonamiento, la capacitación y el uso de la información; todo esto a través de actividades lúdicas que contengan una significancia en el entorno del niño.
- *Enriquecer su bagaje lingüístico y comprender a otros:* El maestro debe aprovechar todas las oportunidades posibles para fomentar el uso del lenguaje en el niño y que entienda la manera de hablar de los demás.
- *Desarrollar un sentido positivo de su relación con el mundo:* Es obligación tanto de padres como maestros contribuir a que los niños se sientan a gusto mientras van adquiriendo experiencia en el mundo. Durante estos primeros años se puede desarrollar en los niños un autoconcepto positivo. Además, un ambiente que sea interesante contribuirá al impulso de aprender. De lograrse lo anteriormente expuesto, es lógico que el niño se sienta seguro y confíe en sí mismo, coadyuvando a que la perspectiva del niño en cuanto a la escuela se mantenga positiva.

Después de lo anteriormente expuesto, tomando en cuenta las verdaderas metas de la educación infantil, cabría hacerse la pregunta siguiente: ¿En dónde ubicamos entonces a las tareas de tipo académico? Esta pregunta será discutida en el siguiente punto.

2.2. Estimulación del aspecto intelectual en el nivel preescolar.

Si bien es cierto, la estimulación integral (física, intelectual y emocional) es importante a nivel preescolar, en este trabajo de investigación es pertinente hablar sobretodo del aspecto intelectual, debido a que las tareas de tipo académico en su mayoría buscan estimular este

aspecto. A continuación se presentarán brevemente las características de los niños preescolares según los postulados piagetianos.

Los niños de 4 a 6 años de edad están pasando por la Etapa Preoperacional si tomamos en cuenta los estadios de desarrollo mencionados por Piaget en su teoría psicogenética. Esta Etapa Preoperacional, comprende de los 2 a los 6 años como parámetros de referencia no riguroso. Lo que caracteriza y da cierta fuerza al Periodo Preoperatorio es que el niño a diferencia del estadio anterior, ya cuenta con la característica de tener un pensamiento representativo; es decir, el niño ya se halla en una etapa que el llegar a una solución ante un problema no tiene que ser ejecutado a través de una acción, sino que por el contrario, ya puede pensar entre varias soluciones y ejecutar aquella que más se adecue al problema. Con esta inteligencia representativa, el pensamiento del niño se vuelve más rápido y eficaz. Además, ya cuenta con otra herramienta importante para su desarrollo cognoscitivo y socioemocional, que es el lenguaje. A través del lenguaje el niño preoperatorio puede comunicar ideas y recibir información del mundo que le rodea. Es por eso que al período preoperatorio se le considera como una etapa de adquisiciones cognoscitivas importantes, durante el cual el niño desarrolla una forma de conocimiento que Piaget denominó *identidad cualitativa*, lo cual se refiere a poder darse cuenta de que la naturaleza cualitativa de algo no varía a pesar de que pueda haber un cambio de apariencia. Así lo asegura Vasta, R., Haith M., y Miller, S (citado por González, J., 1985) afirmando que "Debería estar claro que la identidad cualitativa, como la apariencia del objeto, refleja un tema central esencial para Piaget: la importancia de denominar las invariencias del entorno". (p.307) Los autores aclaran que tal identidad cualitativa no sólo se da a causa de las imágenes y que todo se da a través de la vista, sino que, todos los sentidos pueden ayudar en esta etapa al niño a conservar dicha identidad.

Sin embargo, a pesar de mostrar grandes avances con relación al estadio anterior, los niños preoperatorios aún presentan muchas limitantes en su pensamiento; entre ellas se halla la falta de razonamiento lógico y el no poder resolver todos los problemas mentalmente, de allí el término que se le da a esta etapa, refiriéndose al hecho de que el niño está cumpliendo recién con ciertos requisitos para más adelante realizar operaciones que le permitan resolver eficientemente los problemas que se le presenten.

Un ejemplo que clarifica más estas características cognoscitivas de esta edad es el hecho que el niño preoperatorio suele centrarse en un solo aspecto del problema cada vez, sin poder tomar en cuenta los demás factores que circundan el planteamiento. Esto se da mucho en las actividades de seriación o de conservación, donde el niño no puede darse cuenta que existen presentes la misma cantidad de objetos o que se ha conservado el mismo volumen de una masa porque se hallan seccionados a propósito y habiéndolo hecho en frente del niño. Sin duda, se dejan llevar por las apariencias y relacionan dos factores que se conjuntan en un solo problema.

Es relevante remarcar que para otros autores como Carretero, M. (1992) la etapa preoperacional es motivo de un estudio más profundo. En su obra "Pedagogía de la educación preescolar", el autor afirma que es necesario hacer la distinción entre dos subetapas que se hallan inmersas en el período preoperacional, las cuales son : la primera de los 2 a los 4 años y la segunda de 4 a 6 años. Para el autor, es pertinente tomar en cuenta que durante la primera etapa se evite introducir métodos educativos muy estructurados, pues es bastante difícil y no muy recomendado a causa del limitado tiempo de atención de un niño a esa edad. Con relación a la etapa de 4 a 6 años, Carretero expone algunas conclusiones interesantes que extrajo de varios estudios sobre los procesos de aprendizaje, llevados a cabo por autores piagetianos como investigadores en el tema.

Así, se puede afirmar en primer lugar que el aprendizaje ha sido considerado como un proceso constructivo interno, donde son las actividades cognitivas del sujeto las que determinan sus reacciones ante la estimulación del ambiente. Por lo tanto, es muy recomendado que el aprendiz no sea un receptor pasivo de la información sino que la elabore por si mismo.

Segundo, que lo que el sujeto aprende del medio depende de su nivel de desarrollo. Por lo tanto, cuanto más cercano se halle de una determinada noción, más fácilmente y con más aprovechamiento se producirá su aprendizaje.

Retomando directamente el tema de estimulación cognoscitiva en la escuela preescolar, después de todo lo anteriormente expuesto, Sinclair (1971) (citado por Carretero, op.cit) hace la aclaración de qué tan benéfico resulta tomar al pie de la letra las sugerencias

educativas de Piaget. Esto es importante discutirlo en este punto, puesto que nos damos cuenta que existe una diversidad de formas en la práctica de tomar a Piaget en cuanto a sugerencias educativas se refiere. Sinclair discute la aplicación de los postulados piagetianos comentando que "enseñar tareas piagetianas a los niños en la educación preescolar es como enseñarles las respuestas correctas de los tests de inteligencia, pensando que por ello van a mejorar su inteligencia. Por lo tanto, lo esencial no resulta ser qué vamos a enseñar a los niños durante el preescolar, sino cómo lo vamos a hacer, ateniéndonos muy especialmente a los mecanismos de aprendizaje del niño de esta edad", (p.186).- Además este mismo autor llama a reflexión acerca del factor madurez del niño. Una posición demasiado estática o anclada en la maduración (a la cual se refiere Piaget), puede llevar a que esto sea un instrumento escasamente útil en la educación infantil, ya que es cierto que siempre debe tenerse en cuenta el nivel de desarrollo cognoscitivo del niño, pero no hasta el extremo de no enseñarle nada que no pueda entender. Por lo tanto, las actividades sugeridas para este nivel, que pueden estimular el desarrollo cognoscitivo en el niño, son el poder actuar con los objetos que van a ser parte de sus actividades, ver cómo reaccionan y se comportan en el medio ambiente interactuando con ellos, actuar sobre ellos para producir un efecto deseado, hacer consciencia de cómo se ha logrado el efecto deseado y favorecer la reflexión sobre sus acciones, tratando de que busquen razones por las cuales tal o cual cosa ocurrió. Como bien lo afirma por su parte Hildebrand, (op.cit), "la actividad mental, sin la cual es imposible la labor cognoscitiva, constituye el estímulo más importante del interés en el estudio. Enseñar a pensar, enseñar de forma que los niños sientan alegría al darse cuenta de sus adelantos en el campo intelectual, es la clave para reforzar el interés cognoscitivo", (p. 106).

Todo lo anteriormente expuesto no es difícil de lograr, siempre y cuando se entiendan los objetivos educativos para este nivel. Sin embargo, vemos que la actual realidad educativa y los objetivos que persiguen las escuelas preescolares (en su mayoría) son distintos, contemplando la actividad académica más formal desde la edad preescolar, buscando las maneras de preparar a los niños para una educación de tipo académica, asignándoles actividades que hasta hace algunos años, eran propias del nivel primario, como son las tareas escolares que refuerzan nociones matemáticas y de lecto-escritura entre otros.

Siendo conscientes de esta problemática de nuestros tiempos, es pertinente hallar soluciones que unan los objetivos del nivel preescolar con las exigencias académicas a la que hoy en día

se enfrentan los niños. Discutir acerca de su aplicación o su completa anulación del sistema preescolar, sería otro tema de investigación.

2.3 Promoción de conductas autónomas desde la escuela preescolar.

Como se ha expuesto en párrafos anteriores, la educación preescolar es una preparación graduada para una educación formal, pero lo más importante es que es una preparación para la vida. La autonomía es entonces una de las actitudes que se deben promocionar desde temprana edad, teniendo como objetivo que el niño desarrolle un conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea, entendiendo la estructuración de su medio; porque en el fondo, la escuela no es sino un instrumento mediante el cual se aumentan las oportunidades de conocer las cosas para las que el entorno, de forma espontánea, no dispone de medios y recursos adecuadamente estructurados.

Lamentablemente la realidad en México a nivel preescolar es distinta. En el artículo presentado por Arroyo (1997) en el Foro sobre educación preescolar, Nayarit, la autora afirma que no se respeta en muchas ocasiones las características de aprendizaje de los niños y que la atención educativa a niños pequeños se ha empobrecido. Por ejemplo, la concepción errónea de la actividad lúdica está perjudicando las oportunidades de aprendizaje significativo debido a que el juego se considera como algo improductivo, poco tolerado y sobre todo poco controlable. Esto ocurre aún cuando se trata de una de las funciones constitutivas más importantes del ser humano desde su nacimiento.

Asimismo, la autonomía de acción y pensamiento se ve limitada por la planeación de actividades educativas poco adecuadas para los infantes, en la cual los niños son simples receptores y ejecutores de estas actividades, no siendo participes de ejercicios donde se fomenten el pensamiento y la opinión. En realidad, las acciones autónomas que requieren promover en ellos son: la toma de decisiones, su participación en el establecimiento de normas con la guía de sus padres, desarrollar el sentido de responsabilidad y de creatividad.

Lopes (1997), en su artículo acerca de cómo ayudar a los niños a ser más independientes, presenta algunas acciones clave para tal fin. Entre las más importantes se hallan las siguientes:

1. Proveer al niño un ambiente físico adecuado donde éste halle oportunidades para tomar decisiones, que goce de un espacio donde claramente identifique áreas específicas para diversas acciones. De preferencia debe estar delimitado, de tal manera que pueda ser guiado y supervisado por adultos.
2. Proporcionar reglas claras y seguras, apropiadas para la edad del niño y sus actividades, para que pueda sentir el control sobre el medio que le rodea.
3. Proporcionarles la oportunidad de compartir el control de las acciones, promoviendo la participación de los niños en la planeación de actividades.

Finalmente, es importante comentar que hay muchos factores que impiden tal vez promover la autonomía de acción en los niños en la escuela preescolar (por razones de ambientación, de normas, de objetivos de formación, de planes curriculares rígidos, etc.) Sin embargo, como se expresará más adelante cuando se mencionen los trabajos hechos en México, se está logrando poco a poco que los padres y maestros cambien de actitudes frente a la forma tradicional de la educación, comprendiendo aún más los procesos necesarios que se deben estimular y respetar para lograr una educación para la vida.

2.4 - Las tareas escolares y sus objetivos de trabajo en el nivel preescolar.

Las tareas escolares en el ambiente educativo, están consideradas como actividades importantes que apoyan el aprendizaje del niño, lo cual está estrechamente relacionado con el logro de un mejor rendimiento escolar.

Se han publicado libros e investigaciones con respecto a los beneficios y desventajas de las tareas escolares a niveles básicos como avanzados. Cooper (1994), elaboró un compendio de las diferentes publicaciones hechas en Estados Unidos acerca de este tema. El autor reconoce entre los aspectos positivos más importantes de la tarea los siguientes:

- 1) Efectos académicos favorables de manera inmediata y a largo plazo.

2) El aumento en la comprensión de los temas, el mejoramiento del pensamiento crítico y el desarrollo del procesamiento de información.

3) La involucración positiva de los padres en las actividades escolares.

Entre los aspectos negativos el autor expone los siguientes:

1) La pérdida del interés.

2) Fatiga física y emocional.

3) Una intervención inadecuada de los padres causando presión para que sus hijos realicen bien las tareas.

4) Una notoria diferenciación que se hace entre los buenos y malos estudiantes.

Sin embargo, el autor muestra una inclinación hacia los beneficios de las tareas afirmando que el 70% de los estudios recopilados demuestran que la tarea beneficia en el aprendizaje y el rendimiento escolar. Asimismo, los estudios consultados con respecto a los beneficios del involucramiento de los padres en las tareas escolares muestran en un 60% que es benéfico tal involucramiento y se refleja en el mejor rendimiento escolar de los niños.

Por otro lado, Earle (1992) afirma en su artículo acerca del tema que las tareas escolares son benéficas para el aprendizaje siempre y cuando tenga un propósito instruccional específico. En caso de carecer de tal propósito, ni el maestro ni el alumno sabrán aprovechar este recurso didáctico.

Con respecto a investigaciones sobre las opiniones acerca del tema, Johnson y Pontius (1987), efectuaron un estudio acerca de los beneficios y las dificultades que hallaban los maestros en cuanto a las tareas escolares. Aplicaron un instrumento sobre creencias y práctica en tareas escolares y lo administraron a 120 maestros de los cuales el 32% afirmó que las tareas tienen por objetivo enseñar y motivar al alumno a ser responsable, el 44% aseguró que los padres de los alumnos esperan que les dejen tareas, y 41% encontraron muchas dificultades para poder motivar a los alumnos a hacer las tareas.

Comentando acerca del enfoque que se le da a la tarea escolar en el jardín de niños, no se han hallado estudios o investigaciones en la realidad mexicana acerca del tema. Sin embargo, se puede afirmar que en su mayoría, la tarea escolar ha sido un tema de importancia en las escuelas y familias mexicanas. En el nivel preescolar, en jardines particulares donde no se aplica algún enfoque educativo específico diferente al tradicional (escuelas que aplican el

enfoque High Scope o el método Montessori por mencionar algunos) se piden libros y cuadernos para tareas. Sus objetivos se centran en ejercicios de aprestamiento a la lecto-escritura, matemáticas e idiomas extranjeros o ejercicios iniciales de estas materias básicas a nivel primaria. La frecuencia de las tareas varía de escuela en escuela, pudiéndose afirmar que son asignadas diariamente en casi todas las escuelas preescolares particulares.

Comentando características de lo que se ha observado en las dos escuelas que participaron en este estudio, los niños de preescolar (todos los niveles) trabajan tanto en el aula como en casa con cuadernos y libros de aprestamiento para las matemáticas y la lecto-escritura (entre algunos títulos se hallan: La Mágia de las Letras, Mi Gadercito, Tris Trazos, etc.) así como idioma extranjero (que en ambos casos es inglés) y desarrollo de habilidades psicomotrices finas (recortar, pegar, ensartar) teniendo la responsabilidad de cumplir con las tareas escolares de manera diaria. Como se afirmó al principio, no se han hallado fuentes o investigaciones sobre las razones que sustenten la asignación de tareas a nivel preescolar. Sin embargo, sin lugar a dudas, el principal objetivo es comenzar a preparar al niño para el ambiente educativo formal que empieza en la escuela primaria, donde seguro se enfrentará a exigencias de este tipo.

Dentro de las fuentes literarias consultadas con relación al tema de tareas y el estímulo de la actividad intelectual en los escolares, Hildebrand, (op.cit) resalta como se mencionó anteriormente, la actividad mental para la labor cognoscitiva, pero además, asegura que la mayor parte de esta actividad recae en el arte del maestro en poder lograr que sus alumnos resuelvan con mayor eficacia las tareas que se le plantean. La autora da algunas consideraciones a seguir cuando se asigna una tarea a los alumnos sin tomar en cuenta algún nivel educativo en especial:

1. Plantear bien la tarea.
2. Plantearla considerando sus posibilidades de realizarla, de acuerdo con su nivel de preparación y desarrollo.
3. El contenido debe ser "nutritivo" para el desarrollo de la inteligencia, la memoria, la imaginación y otros procesos cognoscitivos del niño.
4. La tarea debe ser considerada por ambos, el maestro y el alumno, una tarea necesaria, debiendo despertar en el niño el deseo de resolverla.

5. Es importante enseñar a resolverla, proporcionándole medios y los hábitos necesarios que exige la actividad cognitiva, así como animarlo a buscar otros caminos para la resolución de problemas.

3. Los padres de familia, la importancia de su participación como miembros de apoyo para la educación y formación académica.

3.1 La participación de los padres en la educación y formación de sus hijos preescolares. Algunas investigaciones sobre su importancia.

La necesidad de crear el lazo de comunicación eficaz y participación por parte de los padres en la escuela se hace más urgente que nunca. Se ha comprobado (como se reporta más adelante) la importancia de la participación de los padres en el área educativa de tipo escolar en la vida de sus hijos. Sin embargo, crear esta participación de los padres en la escuela no es fácil para ningún experto en este campo, y mucho menos lo es cuando las condiciones ambientales, sociales, económicas y familiares no son favorables para que esto ocurra.

Hoy en día, las Escuelas para Padres se presentan como una alternativa para que esa comunicación, reflexión e información que se les quiere proporcionar a los padres llegue de una manera directa, con elementos que favorecen su comprensión y asimilación. Sin embargo, lograr una Escuela o Taller para Padres no es una tarea sencilla. De hecho la educación para adultos o *Andragogía* contempla muchos aspectos importantes a tomar en cuenta para que este propósito de educación adulta sea efectiva y sólida. Knowles (1980) define la educación de adultos como "un aspecto normal del proceso de maduración de una persona para pasar de la independencia a incrementar su autocontrol y desarrollo" (p. 43).

La aplicación de la andragogía es un proceso complejo y amplio de educación, donde se desarrollan habilidades, se trazan metas con objetivos específicos que cubran sus necesidades e intereses y se enfatiza la participación conjunta, la cual se establece desde el primer momento. El autor afirma que la educación adulta ha dado buenos resultados en muchos campos importantes y que se debe promover en todas las áreas que la requieran. Asimismo, el reto de los educadores de adultos es entender las necesidades de las personas

5. Es importante enseñar a resolverla, proporcionándole medios y los hábitos necesarios que exige la actividad cognitiva, así como animarlo a buscar otros caminos para la resolución de problemas.

3. Los padres de familia, la importancia de su participación como miembros de apoyo para la educación y formación académica.

3.1 La participación de los padres en la educación y formación de sus hijos preescolares. Algunas investigaciones sobre su importancia.

La necesidad de crear el lazo de comunicación eficaz y participación por parte de los padres en la escuela se hace más urgente que nunca. Se ha comprobado (como se reporta más adelante) la importancia de la participación de los padres en el área educativa de tipo escolar en la vida de sus hijos. Sin embargo, crear esta participación de los padres en la escuela no es fácil para ningún experto en este campo, y mucho menos lo es cuando las condiciones ambientales, sociales, económicas y familiares no son favorables para que esto ocurra.

Hoy en día, las Escuelas para Padres se presentan como una alternativa para que esa comunicación, reflexión e información que se les quiere proporcionar a los padres llegue de una manera directa, con elementos que favorecen su comprensión y asimilación. Sin embargo, lograr una Escuela o Taller para Padres no es una tarea sencilla. De hecho la educación para adultos o *Andragogía* contempla muchos aspectos importantes a tomar en cuenta para que este propósito de educación adulta sea efectiva y sólida. Knowles (1980) define la educación de adultos como "un aspecto normal del proceso de maduración de una persona para pasar de la independencia a incrementar su autocontrol y desarrollo" (p. 43).

La aplicación de la andragogía es un proceso complejo y amplio de educación, donde se desarrollan habilidades, se trazan metas con objetivos específicos que cubran sus necesidades e intereses y se enfatiza la participación conjunta, la cual se establece desde el primer momento. El autor afirma que la educación adulta ha dado buenos resultados en muchos campos importantes y que se debe promover en todas las áreas que la requieran. Asimismo, el reto de los educadores de adultos es entender las necesidades de las personas

del medio social en el que viven y se desempeñan, para así poder llevar a la práctica los conocimientos que se vayan adquiriendo.

Con respecto a la organización de Escuela de Padres, Moratinos (1985), la define como una labor que se proporciona para orientar a los padres en su papel de educadores. Los temas que se discuten y analizan, giran en torno al desarrollo integral del niño, relaciones familiares, ambientes óptimos para el aprendizaje así como las dificultades más comunes que se presentan en cada área. Las modalidades de presentación y trabajo varían de acuerdo a los objetivos planeados, pudiendo trabajarse a manera de charlas, conferencias, reuniones, talleres, etc.

Además de los libros que nos proporcionan información acerca de la educación para adultos y escuelas de padres, existe una amplia gama de investigaciones que se han publicado. Estas investigaciones se han llevado a cabo con diferentes propósitos, teniendo como factor común la participación de la familia.

En la investigación reportada por Griffith (1996) se asegura que la participación de los padres en la educación de sus hijos es esencial para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje sean efectivos. Los factores que están relacionados con la alta o baja participación de los padres son: 1) la condición económica y 2) el nivel educativo que tienen los padres. Sin embargo, lo más importante de esta investigación fueron los resultados en la prueba, los cuales reflejaron un alto índice de correlación entre alta participación de los padres en actividades escolares y mejor rendimiento por parte de los niños. Se han realizado investigaciones acerca de la relación entre el rendimiento escolar del niño y la participación de su familia en la vida escolar. En la investigación realizada por Stevenson y Baker (en Griffith, op.cit) las hipótesis se generaron a partir de la preparación educativa de la madre relacionada con la vinculación existe entre la familia y la escuela, de la edad del hijo y la vinculación que existe entre la familia y la escuela, la edad del hijo, el involucramiento de los padres en los asuntos escolares y la relación de este involucramiento con el rendimiento escolar. Las hipótesis resultaron positivas. Se hizo el análisis estadístico a través de un estudio estadístico seccional cruzado (cross-sectional), siendo los predictores más relevantes el nivel educativo de la madre y la edad del niño con relación al rendimiento escolar. Los sujetos escogidos para este estudio fueron tanto madres como niños que tenían entre 5 y 17

años. Estos estudios demuestran los beneficios de vincular escuela-hogar, esta vinculación es uno de los elementos esenciales para hacer de la educación un sistema integrado y completo.

En artículos publicados en revistas especializadas en educación se enfatiza esta unión. Barclay y Breheny (1994) introdujeron 4 elementos fundamentales para lograr un mejor rendimiento escolar: aprendizaje cooperativo, involucramiento de los padres, niños mayores en las actividades de clase, investigación independiente y colaborativa por parte de los niños. Los resultados de tal interacción fueron satisfactorios. La promoción de la independencia fue el principal objetivo educativo y se llevó a la práctica en trabajos de clase. Así, las autoras declaran: "Lo que es importante, es que ellos se den cuenta que necesitan ser ellos los que planeen y realicen las acciones. Los niños desde el nivel preescolar pueden asumir grados razonables de responsabilidad en sus actividades diarias. Los niños pueden aprender a decidir y aprovechar su tiempo" (p. 34).

Por otro lado, Hoover-Dempsey, Otto y Brissie (1992) realizaron una investigación basada en el postulado de Bandura acerca de la eficacia de los padres en el apoyo a sus hijos con base en sus creencias de ser capaces de apoyarlos en sus labores educativas de manera eficaz. Se examinaron a 390 padres y 50 maestros. Tanto padres como maestros tenían niños desde el nivel preescolar hasta cuarto grado de primaria. Se hallaron altos niveles de eficacia asociados con actitudes específicas de los padres como: ser voluntarios de clase, inversión de más horas en actividades educativas con los niños, apoyo en casa en las tareas escolares, etc. Los maestros calificaban estas actitudes como benéficas para los niños y de apoyo para su labor docente. En las sugerencias que se realizaron en esta investigación se hallan las siguientes: 1) Que exista una comunicación más estrecha entre escuela y hogar, donde se les indique a los padres las formas óptimas en la que deben apoyar a sus hijos en las tareas escolares; 2) Se necesita más investigación en cuanto a la relación escuela-hogar.

Stipek, Rosenblatt y DiRocco (1994), a manera de dar una respuesta a la necesidad de integrar escuela y hogar, exponen la problemática educativa de su comunidad y dan soluciones concretas para lograr un mejoramiento: Los padres presionan en la adquisición temprana de conocimientos y habilidades básicas preocupados en las exigencias escolares futuras, sin tener en cuenta la manera en que los niños aprenden. Tampoco tienen bien

definido cómo apoyar a su hijo en las tareas que desarrollan en casa. Las autoras plantean la puesta en marcha de una serie de sesiones conjuntas para ayudar a los padres a entender lo que es un desarrollo apropiado y como manejar los contenidos que se ven en la escuela. Es así que sugieren la siguiente secuencia.

- 1) Explicación del propósito de las actividades.
- 2) Explicación detallada de cómo apoyar al niño mandando a casa documentos y materiales explicativos.
- 3) Invitar a los padres a trabajar en la escuela a manera de apoyo conjuntamente con los maestros.

Las autoras remarcan: "...hay que recordar que los padres son los primeros maestros de los niños y ellos son los llamados a maximizar los beneficios de la educación temprana" (p. 9).

Otra investigación completa y relevante con relación al impacto de la participación de los padres en la escuela, es la realizada por Zellman y Waterman, (1998), quienes publicaron un artículo sobre diferentes aspectos de esta participación, las cuales repercuten en el rendimiento escolar del niño. Antes de presentar los resultados de este estudio, es conveniente reafirmar algunas ideas que exponen estos autores: Para ellos y otros investigadores citados, el involucramiento de los padres en la educación escolar de sus hijos está asociado a la obtención de un buen rendimiento escolar. Las autoridades y maestros de escuela están trabajando arduamente para implantar programas que den como efecto una mayor participación activa y útil de los padres en las actividades escolares, puesto que se sabe este factor coadyuva a obtener mayor motivación y rendimiento por parte de los niños. Lamentablemente, una gran parte de personas que trabajan con el fin de que esto se de en la escuela, desconocen cómo motivar a los padres para que asistan y se involucren más en la vida escolar. Fantuzzo, D y Ginsburg, R., citados en esta investigación, afirman que "la falta de entendimiento acerca de cómo lograr que los padres se involucren en programas como una manera de apoyar a sus hijos, se debe a que la participación de los padres es un concepto que envuelve en si una gran variedad de conductas de los padres"(p.371) En otras palabras, las conductas y/o reacciones de los padres son diversas tanto como sus opiniones. Hay que considerar que lo ideal cuando se trabaja con padres, es tomar en cuenta que son personas a las que no se les pueden dar programas rígidos, de fórmulas sobre crianza adecuada o estilos

de apoyo correctos para sus hijos. Lo valioso de los programas para padres se centra en la pluralidad de opiniones y de conductas, las cuales enriquecen los objetivos de trabajo, puesto que pueden ser tomadas como puntos claves de reflexión y darse cuenta de los diferentes puntos de vista, en temas que competen el desarrollo del niño.

Existe otra afirmación importante en este estudio. Los autores citan a Darling y Steinberg (citado en Zellman y Waterman, op.cit), quienes afirman que los estilos de crianza, específicamente en padres que participan en actividades escolares, afectan la naturaleza del estilo de interacción padre-hijo, influyendo en el grado que el niño se muestra abierto a las influencias de su padre. Asimismo, argumentan que todos sabemos que los padres quieren que sus hijos obtengan mejores resultados y calificaciones en la escuela, sin embargo no todos lo logran, debido a que las interacciones antes mencionadas son limitantes y negativas en muchos casos, dando como resultado que el niño realice ciertas acciones - como estudiar y realizar trabajos de la escuela- con el cometido de complacer a su padre y no encontrando otro objetivo en propio beneficio.

Concretamente, los objetivos de la investigación fueron 3, siendo el más importante el hallar el grado de participación de los padres y su relación con el rendimiento escolar en los niños. Los sujetos fueron seleccionados de dos escuelas de un área de la ciudad de Los Angeles, de las cuales una era privada y otra pública. Sumaron un total de 193 estudiantes (de 2do. y 5to. grado de primaria), de los cuales participaron sus madres paralelamente. En su mayoría las familias estaban integradas por madre y padre. Sus características étnicas variaron entre 4 grupos sociales (latinos, americanos, africanos y blancos) y su condición económica no fue tomada como un factor importante.

Las variables tomadas en cuenta fueron las medidas de IQ a través de la prueba de Kauffman Brief Intelligence Test (K-Bit) para medir inteligencia en los niños, el TCRS para medir relación niño y maestro. Asimismo, se registraron en video por cada par de participantes, una discusión para resolver un problema determinado entre madres e hijos, teniendo una duración de 10 minutos, esto con el fin de poder analizar los estilos de relación madre-hijo y de poder concluir los estilos de crianza y relación que se mantenían en cada familia. De estas observaciones se concluyó que el 21% de participantes mantenía una relación positiva, mientras que el 26% mantenía un trato autoritario con el niño. También se tomó en cuenta su

procedencia (etnia) y características de su cultura. Por otro lado, también se midió grado de participación de los padres en las actividades dentro de la escuela y el apoyo de los padres en las tareas escolares de sus hijos.

Los resultados de esta investigación se basaron en correlacionar todos los factores examinados, siendo los más importantes el que los autores pudieran afirmar que: a) El apoyo en tareas escolares tiene que ver más con el CI de los niños que con el grado de involucramiento de los padres con las actividades escolares. De hecho, el resultado los llevó a afirmar que la tarea escolar era una actividad muy aparte de las demás, donde hasta el padre menos participativo apoyaba a su hijo si este así lo requería. b) El factor participación de los padres en las actividades escolares repercutió aunque levemente el rendimiento académico. Lo que sí tuvo una repercusión muy importante fue el factor estilo de crianza.

Después de exponer estos hallazgos, los autores manifiestan su preocupación sobre el apoyo que realmente la escuela debe dar a los padres de familia, afirmando que los programas para padres deben ser más productivos y basados en conceptos fundamentales (cómo ser buen padre, qué significa ser padre, cómo dirigirse a un niño de tal manera que se le impulse a desarrollar sus capacidades mentales y el aspecto emocional, etc.) Finalmente, aseguran que "sus características culturales y étnicas no les impide de ninguna manera el poder enfocarse claramente en un mejoramiento de los estilos de crianza, los cuales a la larga son más significativos y de mayor efecto en los niños". (p.379)

Finalmente, la investigación realizada por Kay, P. Fitzgerald, M. y Mellecamp, A. (1994) (citados por Zellman y Waterman, 1998) nos da una visión más clara sobre lo que los padres sienten cuando se ven en la situación de ser guías de sus hijos en casa para desarrollar tareas escolares. Sin bien es cierto, este estudio se realizó con alumnos de educación especial, es válido como sustento de este estudio porque ofrece panorama amplio de los pensamientos de padres de familia con respecto a estas actividades académicas. Esta investigación nació de la problemática de la inversión excesiva de tiempo por parte de los niños y padres en la realización de tareas académicas en casa. Los principales resultados arrojaron 5 conclusiones:

1. Los padres se sentían poco preparados para ayudar a sus hijos en sus tareas.
2. Los padres requerían de más información con respecto a las expectativas de los maestros, información sobre sus hijos y cómo podían ayudarlos con sus tareas. Walberg (1984) ya había manifestado en su trabajo de investigación esta conclusión, afirmando que la participación de los padres en las tareas de sus hijos, puede llevar a revalorizar el significado de estas actividades en el niño.
3. Los padres requerían que los maestros realizaran tareas de tipo cooperativo - donde toda la familia pueda participar.
4. Los padres también requerían que las tareas fueran asignadas para hacerlas de manera individual.
5. Los padres deseaban establecer comunicación efectiva con los maestros, para recibir información que les permitiera volverse partícipes activos en la formación de sus hijos.

Luego de haber sustentado el tema de la intervención de los padres y los beneficios de que se envuelvan en actividades como tareas escolares, concluyo que sería benéfico que los padres reciban un entrenamiento, cuyo objetivo sea darles una orientación práctica para que se vuelvan guías activos de sus hijos, que promuevan el pensamiento independiente, así como ejerciten con ellos las técnicas básicas de autorregulación de aprendizaje - modelo de Michenbaum -, dotándolos así de técnicas para que su desempeño escolar sea cada vez más eficiente.

3.2 Escuelas para padres en México

Al hacer la búsqueda de fuentes literarias o información acerca del apoyo que se da a nivel de México sobre este tipo de actividad educativa complementaria, se podría afirmar que es poco común a nivel de escuelas privadas y/o públicas. En el caso del nivel preescolar, este problema se da de la misma manera; así lo expone Barcena (1988) quien afirma que no se cuenta con cursos para padres de manera regular o continua, y que por el contrario, los cursos son muy escasos o no se imparten. Sin embargo, en los últimos años se han dado pasos importantes hacia el desarrollo de este tipo de apoyos para padres en el campo de la psicología educativa.

Es relevante tomar en cuenta que en el "Primer Encuentro de Instituciones que trabajan con Padres de Familia", llevado a cabo en el mes de mayo de 1998 (Universidad Pedagógica Nacional)², se dieron a conocer muchos trabajos de instituciones mexicanas que laboran en este campo (Ecca de México, Universidad Panamericana, Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Nueva Vida, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Desarrollo Humano Alexander Bain, Instituto Cultural Helénico, etc.) así como personas quienes de manera individual presentaron trabajos que analizan y discuten las dinámicas familiares que se presentan en las familias mexicanas en su mayoría. Todo esto dio a entender que el campo de Educación de Padres no es un terreno sin explorar; sin duda, lo que hace falta es mucho apoyo para que estas fuentes literarias se divulguen y/o publiquen de manera más formal, de tal manera que se den a conocer y contar con un mayor alcance.

De los artículos presentados (los cuales aparecen publicados en las *Memorias* del congreso en mención), es pertinente remarcar algunos trabajos presentados. En primer lugar, en el trabajo expuesto por el Dr. Adolfo López Uriarte: *Una visión de la familia mexicana* (1998). Uriarte asegura que gracias a tantos años de experiencia trabajando con padres de familia, ha podido detectar algunos puntos frágiles que se deben trabajar con los padres y madres a fin de constituir una familia sólida, con el objetivo de prevenir ciertos problemas, que a la larga repercuten en todos los miembros de esta célula base de la sociedad. Entre los principales problemas, el Dr. López destaca: Comunicación defectuosa, Asuntos de jerarquía dentro de la familia y estilos de crianza (dentro de los cuales destacan el estilo autoritario y el indulgente permisivo) y establecimiento de límites, en el cual comenta que "establecer límites dentro de un sistema familiar significa definir los derechos de cada persona, establecer cierta separación entre los miembros de una familia fomentando su autonomía y al mismo tiempo facilitar vínculo afectivos, limitando la dependencia emocional". (p.18) Esto también fue expuesto en parte por Hernáiz (1998)³, quien también fue expositor en este congreso.

² Cabe mencionar que en este Primer Congreso de Instituciones que trabajan con Padres de Familia, se presentaron más de 23 trabajos de las cuales 5 fueron ponencias magistrales. En este congreso se dio la oportunidad de compartir todos los aspectos de la educación para padres en las diferentes temáticas (apoyo para niños especiales, niños con problemas de aprendizaje, dinámica familiar, apoyo en el trabajo escolar, ayuda para padres de niños de posición económica desfavorable, etc.) En una mesa redonda del congreso, se tuvo la oportunidad de exponer el estudio piloto de esta investigación. El resumen se halla en la p. 30 (memorias del congreso)

³ Ver subtítulo 1.2

En segundo lugar, el trabajo de García (1998) sobre la creación de una escuela para padres de familia, que se conforma como una respuesta permanente a los padres de una comunidad educativa es también interesante y útil. Como bien dice la autora, formar una escuela para padres permanente no es tarea fácil, puesto que al formarla en paralelo con la escuela para niños (sistema escolarizado) se está hablando de dos escuelas diferentes, con un objetivo común que es el bienestar y el desarrollo integral del niño, pero con caminos a seguir bastante distintos. Como bien afirma en su propuesta de trabajo "nadie nos enseña a ser padres, contamos en el mejor de los casos con nuestra experiencia de vida, mucho amor y buena voluntad (...) es necesario abrirnos a nuevas alternativas para desarrollar habilidades útiles en esta delicada tarea, así como, hacemos conscientes de nuestras propias necesidades y las de nuestros hijos en sus distintas etapas de desarrollo, para enriquecer y facilitar nuestra labor como educadores". (p.55)

En tercer lugar, se halla un trabajo que amplía la panorámica en cuanto a qué se pretende lograr en el trabajo con padres desde otra perspectiva educativa que favorecen el desarrollo integral del niño. Así, Corona (1998) colaboradora del Instituto High Scope de México, ha desarrollado un programa para padres siguiendo los lineamientos que la perspectiva psicoeducativa de esta fundación proporciona. *El programa de Formación de Padres de Familia, cuyos hijos asisten a Preescolar en donde se aplica el currículo de High Scope* ha sido diseñado con los objetivos de fortalecer el vínculo con la escuela preescolar y todo lo que ello implica (conocimiento del programa, de la filosofía educativa, de la concepción de desarrollo y evolución del mismo). Para las escuelas donde el currículo de High Scope es aplicado, es fundamental que los padres se familiaricen y comprendan cómo se planean, llevan a cabo y evalúan las actividades, de tal manera que el vínculo no sólo sea de forma sino también de fondo, trabajando para que los padres actúen con coherencia con relación al currículo de la escuela. Corona afirma que "Las investigaciones han mostrado que los niños cuyos padres son participativos en el proceso preescolar y escolar, muestran mejores logros en pruebas de conocimiento y en desenvolvimiento en general. Asimismo, se ha encontrado que cuando los padres se exponen a programas de educación, éstos tienden de participar de manera más activa en la educación de sus hijos, lo cual lleva a una promoción integral del desarrollo de la educación de los pequeños". (p.60)

Lo que esta investigadora planea lograr es que los padres conozcan las bases del curriculum de esta perspectiva educativa, que favorezcan la continuación de estas bases en casa, que cambien sus actitudes con respecto a la educación (ya que la concepción se halla muy ligada a la tradicional) y que adopten una postura de resolución al conflicto, considerándose miembros activos en la educación de sus hijos. En este caso, también se planea trabajar con talleres con base en una estructura de aprendizaje significativo para el adulto, promoviendo el aprendizaje de conceptos, vivencia y aplicación de los mismos.

Es importante remarcar que en las Memorias del congreso en mención existen muchos más trabajos que podrían ser comentados. Sin embargo, los trabajos anteriormente mencionados nos dan una perspectiva general de lo que se en este congreso de trabajó con relación a este tema.

Por otro lado, un trabajo que se tomó como base para la elaboración del presente trabajo con padres fue la propuesta presentado por Flores y García (1996) quienes planearon llevar a cabo una serie de sesiones con padres de familia, con relación al desarrollo cognitivo de los niños y técnicas necesarias relacionadas con la autorregulación de aprendizaje, para apoyar a sus hijos en casa cuando hacen las tareas escolares. Dicha propuesta se realizó desde un enfoque ecológico-conductual, lo cual implica tomar en cuenta todo el ambiente, condiciones y necesidades de los sujetos que beneficiará este tipo de educación. Las autoras enuncian los siguientes pasos básicos para llevar a cabo de una manera significativa este tipo de trabajo:

- 1) Identificación de necesidades de la población con la que se trabajará.
- 2) Planeación de las condiciones de trabajo.
- 3) Evaluar el trabajo realizado con el fin de apoyar eficientemente la labor educativa de maestros y padres de familia teniendo resultados concretos de lo que se ha trabajado. Asimismo, se describen dentro de la propuesta la manera en que se deben planear las sesiones, el material de trabajo y las distintas actividades a llevar a cabo dentro de los talleres que se organicen.

4.- Estudio Piloto y modificaciones de la intervención.

Cabe resaltar que el presente proyecto tiene como antecedente directo una experiencia de piloteo, la cual se desarrollo de la siguiente forma:

A partir de una revisión bibliográfica, se diseñaron los primeros instrumentos de evaluación de conductas autónomas en niños de nivel pre-primario, incluyendo el juicio de 5 expertos. Estos se aplicaron posteriormente al ajuste correspondiente a 10 niños con sus madres. Paralelamente, se diseñó un programa para padres con el objeto de promover conductas independientes en sus hijos, el cual se implantó a lo largo de 4 sesiones y en las cuales participaron regularmente 5 madres de familia. Se diseñaron los materiales correspondientes a las sesiones: diapositivas, resúmenes, carteles, así como formatos de vaciado y concentración de datos. Se evaluó a los padres y a los niños y después de la instrumentación del programa a fin de determinar sus efectos.

El haber llevado a cabo este primer intento, aplicando los instrumentos y la propuesta de intervención, permitió las siguientes consideraciones:

1. Se detectaron los problemas más comunes que hallan los padres al momento de apoyar a sus hijos en las tareas escolares (ejemplo: falta de estrategias para establecer normas, falta de estrategias para promover la autonomía de acción y pensamiento en sus hijos).
2. Se detectaron reactivos en los instrumentos que presentaban ciertas fallas con relación a su redacción, a su intención y a su importancia para el estudio, las cuales se modificaron a partir de los resultados del juicio de expertos, así como en la administración a madres y niños.
3. El material elaborado para las sesiones de trabajo resultó de fácil comprensión para las madres. Sin embargo, un análisis detallado condujo a reconocer la necesidad de realizar ajustes a la cantidad de sesiones que se requieren para lograr el objetivo de apoyo a padres a través de la modalidad de taller. En consecuencia, el contenido también se ajustó

En resumen, la experiencia piloto permitió definir con mayor claridad los elementos que conforman la propuesta metodológica que se presenta a continuación.

Con respecto a la propuesta de intervención, a continuación se clarifica detalladamente sus características:

1. Objetivos del taller y temática:

El taller para Padres de Familia, el cual es el elemento de intervención en el presente trabajo, tuvo por objetivos principales:

- a) Que los padres conozcan y comprendan la importancia de la autonomía de pensamiento y acción en el proceso de aprendizaje.
- b) Que los padres conozcan algunas sugerencias y pautas que pueden seguir para promover la independencia de pensamiento y acción durante el desarrollo de tareas escolares, que puedan aplicar en el hogar.
- c) Que los padres favorezcan el fortalecimiento del vínculo escuela-hogar, así como establecer vías eficaces de comunicación con los maestros.

Una vez establecidos los objetivos propios de la intervención, se pasó a describir la temática que se ha planeado para cada sesión, así como las razones por las cuales se eligieron los temas.

2. Estructuración del programa.

Este taller contó con 9 sesiones, de las cuales 6 son exclusivamente con los padres de familia y 3 han sido planeadas para padres e hijos, esto con la intención que en las 3 sesiones donde ambos acudan se realice una práctica directa entre padres e hijos con relación a los temas trabajados, así como para que los padres realicen una autoevaluación de la aplicación de las técnicas y consejos que extrajeron.

Los temas de las 9 sesiones se dan a continuación:

- Primera Sesión:* Introducción al Taller y comprensión de la importancia de la autonomía o independencia de pensamiento y acción.
- Segunda Sesión:* Implantación de normas o reglas en el hogar, ambiente de trabajo, tareas escolares y motivación ante las tareas.
- *Tercera Sesión:* Primera práctica con los niños en cuanto a motivación ante las tareas escolares
- Cuarta Sesión:* Pensamiento y acción independiente: aplicación de las preguntas que promocionan la autorregulación del pensamiento y acción.
- Quinta Sesión:* Promoción de la creatividad en el desarrollo de tareas escolares
- *Sexta Sesión:* Segunda práctica con niños, aplicación de las sesión 4 y 5.
- Séptima Sesión:* Estrategias para trabajar con los niños en diversas materias tomando en cuenta su nivel escolar (matemáticas, lectura, escritura,)
- Octava Sesión:* Comunicación eficaz con los maestros de aula y apoyo a los niños.
- *Novena Sesión:* Práctica final aplicando lo trabajado durante todas las sesiones. Cierre formal del taller.

Las sesiones se establecieron con este orden y con estos temas por las siguientes razones:

- a) Durante las sesiones, se partió de lo general a lo específico. En el caso de la autonomía o independencia de pensamiento y acción, se hace primero una introducción de su importancia en el desarrollo y en la conducta del niño para paulatinamente, llegar a promocionarla en el tema central que son tareas escolares. En este punto cabría remarcar que, si bien es cierto que el trabajo con padres se centra en el apoyo durante la tarea escolar, ésto no descarta la oportunidad de comentar y entender la importancia de la

autonomía en muchas otras áreas de la vida del niño, y tampoco aleja la relevancia de entender primero por qué es importante y luego trabajarla de maneras específicas, una vez entendido el interés por promocionar esta clase de conductas en los niños.

- b) Los temas incluidos en las sesiones 1 y 2 son temas que son necesarios trabajar antes de hacerlo en el tema central. Esto debido a que si no se trabajan temas previos que coadyuven a la mejor práctica de la promoción de conductas autónomas, la promoción de estas conductas no podrían tener los efectos positivos que se esperan. Es mejor en este caso, incluir estos temas introductorios, con el objetivo de prestar a los padres, pautas necesarias para lograr mejores resultados.
- c) Los temas de las sesiones 4, 5, 7, son temas que giran alrededor de las tareas escolares, los cuales abordan temas directos a tratar, desde el concepto de una tarea, la motivación necesaria para un niño, la parte de autorregulación del aprendizaje que se enfatiza y las estrategias correspondientes en las materias de lecto-escritura y matemáticas acorde con la edad por la que atraviesan los niños. Sin embargo, es relevante aclarar en este punto que la sesión N. 4 es la más importante de todo el taller, porque es en ésta donde se explica a los padres la manera de realizar las 5 preguntas de autorregulación durante la realización de la tarea, así como los beneficios de la aplicación de estas preguntas y su repercusión en el desarrollo cognoscitivo del niño.
- d) Finalmente, en la sesión 8 se trata el tema de vínculo hogar-escuela, que se genera a partir de uno de los objetivos expuestos anteriormente. En este tema se trabaja acerca de la importancia de una buena comunicación con la maestra y las autoridades de la escuela, con el fin de conjuntar esfuerzos para lograr cumplir con los objetivos educativos primordiales, los cuales se deben conocer para que el trabajo realizado en el hogar mantenga más coherencia con lo que el niño hace en la escuela.

3. Sustento teórico de los temas incluidos y trabajados.

Si bien es cierto, dentro de la sección de antecedentes se han nombrado y citado las ideas con respecto a lo que se aborda en las sesiones, es pertinente ser aún más puntual en las aseveraciones que se realizan en el contenido de las mismas.

Así como en el punto 1 de esta sección, los temas a desarrollar y sus sustentos teóricos en esta segunda parte, siguieron el orden presentado en las sesiones, de tal manera que el seguimiento de los temas con el marco de referencia, se hizo de una manera clara y ordenada.

- **Autonomía de acción y pensamiento:** El sustento teórico de este tema nace de los postulados e ideas centrales, citados en las obras de: Arroyo, 1997; Muñoz, 1996; Barcklay y Breheny, 1994; Dison-Klauss, 1996; González, 1985; Ishima, 1986; Kammi, 1982; Shunk, 1996; Lopes, 1997.). Todos estos postulados expuestos por los autores mencionados y citados en la sección de antecedentes, han constituido las bases para sostener lo que los padres de familia junto con la orientadora trabajaron en las primeras sesiones de este Taller. Lo principal sobre lo desarrollado en este punto, es definir la autonomía como el punto de llegada de los objetivos educativos de la edad preescolar, apoyando al niño a que sea capaz de realizar las actividades que, acorde con su edad, pueda realizar por sí mismo, midiendo sus fuerzas y habilidades por desarrollar. En el caso específico de la verbalización como una de las estrategias para lograr conductas autónomas en el desarrollo de tareas de tipo escolar, es importante remarcar que no sólo el maestro o psicólogo puede apoyar con estas técnicas, sino que son los padres y madres también un punto de apoyo importante con el que se puede contar, sin importar que se hallen fuera de la escuela, aunque sí se encuentran vinculada a ella.
- **Motivación y creatividad en el desarrollo de tareas escolares:** Para desarrollar este tema en la sesión correspondiente, se cita a Hendrick (1990), dentro de las principales obras que apoyan esta temática. En esta obra, se hallan 2 capítulos dedicados a la promoción de la creatividad usando materiales diversos y a la promoción de la creatividad de pensamiento y lenguaje. De allí se extrajeron las ideas citadas en la sección de creatividad. Si bien es cierto, esta obra se centra más en la labor del docente, los consejos y pautas que dan para estimular la creatividad pueden ser igualmente aplicadas por los padres si modificamos en cierto grado las implicaciones y el lenguaje utilizado para explicar las técnicas sugeridas. Esta obra es valiosa para la propuesta de trabajo con padres, debido a la amplia gama de ejemplos y técnicas sugeridas para el trabajo con niños pequeños. Asimismo, se cita a Carretero (1992), en su obra "constructivismo y educación". En el capítulo 3 de la citada obra se hallan algunas pautas para estimular la motivación intrínseca en los niños.
- **Tareas escolares como herramienta y problemática educativa:** Este tema se halla sustentado en los documentos elaborados por Earle, 1992, Flores y García, 1996 Johnson y Pontius, 1987 y Anesko, 1987. Estos autores nos dan acercamientos sobre los aspectos más relevantes de tareas escolares en cuanto a beneficios, objetivos, características, opiniones de los maestros y padres de familia y significatividad en el aprendizaje. Sin embargo, muchas de las ideas citadas en el capítulo

pertinente han sido extraídas de las diferentes opiniones y observaciones de quien escribe este trabajo, a lo largo de la experiencia profesional con niños pequeños. Es más, no se han encontrado sustentos o referencias que aborden el tema de tareas escolares en el ámbito preescolar.

- **Trabajo con Padres y Madres de familia y Fortalecimiento del vínculo escuela-hogar:** Este tema tiene sus sustentos teóricos en las obras de Moratinos, 1985, Knowles, 1980, Flores y García, 1996 y Stipek, Rosenblatt y Di Roccio, 1994; donde se habla de la importancia de la educación de padres, las características que debe guardar la educación para adultos y algunos ejemplos relevantes en cuanto a los beneficios de trabajar con padres en y para la escuela. Con relación al vínculo escuela - hogar, Hendrick (op.cit) aborda el tema de lo que los padres necesitan para establecer vínculos de comunicación eficaz con el maestro. Asimismo, se sustenta esta sección en la bibliografía de las memorias del Primer Encuentro con Instituciones que trabajan con Padres de Familia, realizado en la Ciudad de México en el mes de mayo del año en curso. En este congreso se enfatizó la importancia de la educación de los padres y la unión que debe existir entre la escuela y el hogar con el afán de lograr mejores resultados en cuanto a cumplimiento cabal de objetivos educativos. Cabe mencionar que este material cuenta con más de 30 trabajos hechos a nivel del Distrito Federal, así como al nivel de la República Mexicana.

4. Planeación de las sesiones:

La planeación de las sesiones se hizo con base en el programa presentado por Flores y García (1996) así como en los sustentos teóricos de los temas mencionados anteriormente. La planeación de las sesiones tiene por característica general haber conjuntado diversas estrategias didácticas que facilitan y motivan el trabajo con adultos, trabajando diversos temas y apoyando dicho trabajo con material pertinente. Las técnicas didácticas fueron extraídas en de los libros de Méndez, donde podemos encontrar diversas características que debe tener una sesión educativa para adultos como materiales visuales, ejemplos vivenciales, toma en cuenta de experiencias de cada participante, etc.

Cada plan de las sesiones cuenta con los siguientes puntos desarrollados: Objetivo general, Objetivos específicos, contenidos (títulos de los temas a trabajar a manera de preguntas), estrategias didácticas, materiales y finalmente actividades, donde se detalla los contenidos y maneras de trabajo en cada sesión.

Con respecto al tiempo que se planeó para cada sesión, es pertinente decir que cada sesión se realizó en una hora y media de trabajo. Sin embargo, en las sesiones prácticas (donde se trabajó padre-hijo) se

previó trabajar tan sólo una hora, debido a que los niños aún no tienen las capacidades de espera y atención requeridas para permanecer una hora y media en una sesión de trabajo.

5.- Implantación:

La implantación de este programa se realizó en la Escuela del Rey Gerardo, en la sala de juntas de esta institución educativa. Los padres se dividieron en 2 grupos de 4 y 5 familias, teniendo como criterio de separación los horarios disponibles por cada uno de ellos. Esta medida se tomó a partir del criterio de número de padres en cada sesión. Para trabajar de una manera más eficaz en este tipo de taller, es conveniente separarlos si el número excede de 10, tomando en cuenta que el tiempo de cada sesión no dejaría desarrollar los temas adecuadamente y las intervenciones orales de cada padre deberían reducirse a un mínimo, disminuyendo la oportunidad de participación y por consecuencia, empobreciendo de experiencias propias este taller.

6. Comentarios finales:

Para establecer una concordancia y elementos más explícitos de lo expuesto en los puntos anteriores, la planeación y desarrollo de las sesiones, veo conveniente incluir en la sección de anexos los planes y materiales correspondientes (Ver Anexo VII)

Antes de pasar a la siguiente sección, conviene aclarar que el diseño de los materiales y la forma de enfocar las ideas en este taller son responsabilidad de la autora. Si bien es cierto, que el trabajo se apoya en variada bibliografía actual, esta manera particular de emprender la tarea de trabajar con padres con respecto a tareas escolares, promoviendo la autonomía y fortaleciendo vínculos con la escuela es una integración de experiencias y de fuentes bibliográficas, que surgen como una respuesta a necesidades inmediatas de muchos padres de familia.

II.- MÉTODO

Objetivo General :

Determinar los efectos de un programa de entrenamiento a padres de familia, sobre el desarrollo y promoción de conductas autónomas en sus niños preescolares al momento de realizar tareas de tipo escolar.

Objetivos Específicos:

1. Desarrollar una propuesta de evaluación de conductas autónomas en el niño preescolar.
2. Diseñar y probar un programa de capacitación con énfasis en la promoción de conductas autónomas en los niños al desarrollar tareas escolares.
3. Determinar los efectos del programa tanto en el aula como en el hogar.

Hipótesis :

H¹ : El trabajo con padres de familia de niños preescolares acerca de cómo promover conductas de pensamiento y acción independientes ante el desarrollo de tareas escolares, dando un entrenamiento pertinente a los padres, favorece el logro de estas conductas en los niños.

La variable independiente es: el programa de entrenamiento para padres de familia, con el fin de promover de conductas autónomas por parte de los padres en el momento en que sus hijos desarrollan tareas escolares.

La variable dependiente en este estudio esta determinado por: Las conductas autónomas que manifiestan los niños durante el desarrollo de tareas escolares en el hogar y en la escuela.

Sujetos :

Los sujetos que intervinieron en el presente estudio fueron niños de niveles de segundo año de kinder y pre-primaria. Asimismo, sus padres (ambos en el mejor de los casos) son los

mediadores a través de los cuales se pretendió promover conductas autónomas ante el desarrollo de tareas escolares.

Los sujetos que formaron el grupo de contraste fueron 9 niños comparables en términos de edad, nivel escolar, nivel socioeconómico, y tipo de programa escolar; sin embargo, sólo se contempló a los niños de kinder 2 y pre-primaria porque en la escuela del grupo contraste no existía aún el nivel primario. Es por tal razón que el total de grupo de contraste será igual al total de niños que cursan actualmente los grados mencionados en el grupo experimental, no incluyendo a los de primaria.

Las características más relevantes de estos sujetos son las siguientes:

Niños:

El grupo experimental lo conformaron niños que tienen entre 4 a 6 años de edad (4.7 años y 5.6 años de edad promedio) de ambos sexos, quienes presentan condiciones físicas, intelectuales y emocionales que pueden calificarse como normales. Ningún niño presenta características que lo puedan clasificar como un niño con necesidades especiales. Los padres y sus familias habitan en la Colonia Educación o en la periferia de esta zona

Los niños han cursado por lo menos 1 año de educación preescolar y todos llevan a casa tareas de tipo académico, las cuales se planean de acuerdo a las capacidades intelectuales y psicomotoras que hayan o estén desarrollando. Estas tareas escolares son hechas por la maestra o se encuentran ya planeadas en los libros de texto que usan en la escuela. Las tareas asignadas son acerca de: nociones lógico-matemáticas, pre-lectura y escritura, inglés y ejercitación de habilidades manuales, usando material variado como es: papel de colores, trozos de palitos de madera, estambre, monedas, confeti, etc.

Antes de pasar a especificar las características del grupo contraste, es importante señalar que en un principio se estimó que el total de padres serían 15 al terminar el pretest. Sin embargo, el total de padres fue de 9 familias (3 padres y 9 madres) en la escuela del grupo experimental y 7 madres en el grupo contraste. No obstante, para fines de reportar los resultados, no se tomaron en cuenta los resultados obtenidos por las dos familias del nivel

primario (1° grado), debido a que el grupo contraste no presenta sujetos que puedan apoyar el análisis de datos.

El grupo de contraste lo conformaron niños que asisten a la escuela preescolar Paideia, ubicada en la colonia Alamos en la Ciudad de México. Las edades de los niños también fluctuaron entre los 4 y 6 años (4.8 y 5.7 años). Son niños sin características especiales en cuanto a sus capacidades para el aprendizaje, y al igual que el grupo experimental lleva tareas con frecuencia de los diversos temas que trabajan en la escuela. Son niños que ya han cursado 1 o 2 años de nivel preescolar.

Es importante reportar que el grupo estuvo conformado por un mayor número de varones que de niñas debido a que fueron seleccionados a partir de la disposición de los padres a participar.

Padres: Las edades de los padres de familia fluctuó entre los 22 y 45 años. Eran personas profesionales, técnicos, negociantes y amas de casa. La cantidad de hijos que tenían era entre 1 a 3 en edad escolar. Por lo general, eran las madres quienes pasaban con sus hijos las horas de la tarde (entre 15:00 y 19:00 horas). Este horario se utilizaba para apoyar a sus niños en el desarrollo de tareas escolares. Tanto en el grupo experimental como en el grupo de contrastarse se buscó que tuvieran características educativas y socioeconómicas similares.

En resumen, los sujetos quedaron formados en dos grupos, quedando presentados en estos cuadros para su mejor comprensión:

GRUPO EXPERIMENTAL:

Sujeto	Asistencia al taller	Sexo del sujeto	Grado que cursa
1	asistieron ambos padres	Masculino	Pre-primaria
2	asistió la madre	Femenino	Pre-primaria
3	asistió la madre	Masculino	Pre-primaria
4	asistió su padre	Femenino	Kindler 2
5	asistieron ambos padres	Femenino	Kindler 2
6	asistió su madre	Femenino	Kindler 2
7	asistieron ambos padres	Masculino	Kindler 2

GRUPO CONTRASTE:

Sujeto	Asistencia al taller	Sexo del sujeto	Grado que cursa
1	asistió su madre	Masculino	Pre-primaria
2	asistió su madre	Masculino	Pre-primaria
3	asistió su madre	Masculino	Pre-primaria
4	asistió su madre	Femenino	Kinder 2
5	asistió su madre	Masculino	Kinder 2
6	asistió su madre	Masculino	Kinder 2
7	asistió su madre	Masculino	Kinder 2

Escenario:

El lugar donde se realizó este trabajo es el Centro Educativo Rey Gerardo ubicado en la zona sur de la Ciudad de México. Era una escuela privada de nivel medio y medio-alto. El horario es único, de 7 a 14 horas, prolongando el horario hasta las 19 horas para la realización de actividades extracurriculares.

El centro educativo contaba con el servicio de niveles maternal, primer año de kinder, segundo año de kinder, pre-primaria y los 6 grados de primaria, con un aula por grado.

El espacio para trabajar con los niños y sus padres fue el aula de conferencias del centro educativo, el cual contaba con mobiliario adecuado (pizarrón, mesas, sillas y un espacio para proyección de acetatos o diapositivas, iluminación y servicios higiénicos).

El centro educativo Paideia fue el escenario de donde se decidió tomar en grupo de contraste. Este centro educativo también contaba con todos los niveles de preescolar mencionados en la escuela anterior, pero aún no existía nivel primario (se creó el primer grado en el año lectivo 1998-1999). Sin embargo, fue un centro con características muy parecidas al anteriormente mencionado en cuanto a espacios, nivel educativo, características socio-económicas de las familias que acuden a la escuela y horario de clases. El espacio para trabajar con los padres y los niños en esta escuela fue el aula de maternal que fungió como aula de reuniones.

Materiales :

1. Instrumentos de medición cuantitativa diseñados para las necesidades de esta investigación (Anexos del I al V). Es importante remarcar que se construyeron dos instrumentos para la obtención de datos complementarios. El primero que fungió como guía de observación se administró con el fin de complementar la información obtenida a través de los instrumentos principales (los dos tipos de cuestionario a padres y la guía de observación). El segundo instrumento complementario consiste en un cuestionario a maestros para analizar sus opiniones con respecto a las conductas autónomas que se observaron en los niños antes y después de la intervención experimental.
2. Documentos de información para los padres de familia acerca de los talleres planeados, planeado con base en la bibliografía reportada como bibliografía consultada.
3. Materiales didácticos que se aplicarán en los talleres para padres de familia (diapositivas, carteles, proyector de diapositivas).
4. Muebles como mesas, sillas, pizarrón.

Procedimientos:

Los 5 instrumentos de medición utilizados en esta investigación se construyeron y reestructuraron como se explicó en el punto sobre **Estudio Piloto** de este estudio (ver p. 33). De manera paralela se construyó el programa de intervención a trabajar con padres a partir de los siguientes lineamientos generales

1. La duración del programa constó en total de 9 sesiones de hora y media cada una
2. El contenido del programa se organizó por temas eje, incluyendo los siguientes: La autonomía como finalidad de la educación, importancia de la autonomía en el nivel preescolar, la tarea escolar como herramienta educativa, papel de los padres y la importancia de su apoyo durante el desarrollo de tareas escolares y las normas como elemento clave para promover la autonomía en los niños pequeños
3. La forma de trabajo consistió de sesiones teórico - prácticas donde se fomentó el diálogo abierto y la participación de los padres, tomando como punto de partida los temas ejes ya mencionados

Una vez reestructurados los instrumentos, se procedieron a realizar las siguientes actividades.

1. - Se convocó a los padres de familia mediante un aviso escrito a través del cual se les informó acerca de los objetivos del estudio, duración de las cuatro etapas de evaluación y fechas de las citas personales para la primera evaluación. A los padres de familia del grupo contraste se les invitó de manera similar, y se obtuvo la colaboración de los 9 padres de familia que se requerían. A éstos no se les envió ningún documento informativo, sólo se les envió por escrito una solicitud de cita.
2. Se aplicó el instrumento N°1, tanto a los sujetos del grupo contraste como a los del grupo experimental, a través del cual se obtuvo información acerca de cómo se lleva a cabo en casa las tareas escolares, incluyendo además datos generales familiares, información sobre normas establecidas, horarios, prácticas de apoyo por parte de los padres, condiciones físicas que caracterizan el lugar donde el niño las hace y problemas más comunes que se presentan durante este período (Anexo I).
3. Se aplicó el instrumento N°3 que es una guía de observación, a través de la cual se registraron diversos aspectos de la manera en que los padres apoyan las tareas escolares de sus hijos. Esto fue posible proponiendo que padres e hijos realicen dos tareas escolares con sus hijos en una situación semi-estructurada planeada para la observación. Las tareas se diseñaron con base en los libros de texto de aprestamiento a la lecto-escritura y a las matemáticas para el segundo y tercer año de educación preescolar, los cuales se utilizan de manera cotidiana en clase y en casa (Anexo III)
4. Se aplicó el instrumento N°2 que es el cuestionario a padres, después de haber participado en las sesiones de trabajo con respecto a las conductas autónomas que pueden promover los padres. Esta medición se hizo en ambos grupos (Anexo II)
5. En el aula donde se realizaron observaciones en clase, se apreció cómo el niño se desempeñaba en clase ante el desarrollo de tareas escolares, ahora sin la presencia de uno de sus padres. La guía de observación aquí usada tuvo los mismos criterios de evaluación

que la anterior en relación a las acciones realizadas por el niño de manera autónoma. Este instrumento también se aplicó en el grupo experimental. (Anexo IV)

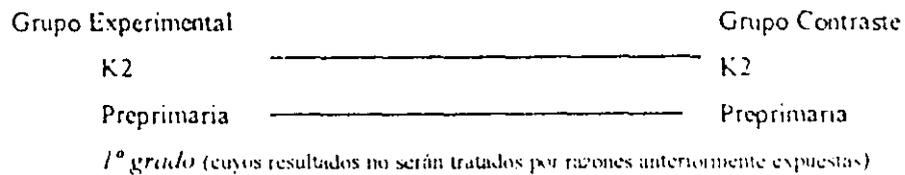
6. - Se obtuvieron las opiniones de los maestros del grupo experimental a través de un cuestionario. Esta encuesta no tuvo un fin de medición específico. Sin embargo, se contempló la administración de este instrumento con el objetivo de tomar en cuenta los avances del niño en su trabajo escolar el cual se refleja de igual manera en el aula. (Ver Anexo V)
7. - Se analizaron los datos ofrecidos por los instrumentos y se determinaron las conductas independientes en los niños de la muestra.
8. En el grupo experimental, se asignaron los 2 grupos de trabajo (divididos por razones expuestas en la bibliografía de apoyo, donde se sugiere formar grupos pequeños para el mejor aprovechamiento del espacio, tiempo y utilización de los comentarios y trabajos de los padres, siendo poco posible aprovechar de manera óptima estos recursos si el grupo de padres excede de 10 personas). Se incorporaron tanto a niños y padres del nivel de kinder 2, y de pre-primaria
9. Se aplicó la fase de intervención con los padres del grupo experimental, a partir del programa elaborado.
10. Se aplicaron los instrumentos mencionados, considerando al grupo experimental.
11. Se evaluó nuevamente al grupo experimental
12. Se realizó un seguimiento de los sujetos del nivel de kinder 2 y preprimaria que se incorporaron al siguiente año lectivo, para poder analizar en qué medida la intervención beneficia el aprendizaje a mediano plazo (4 sujetos)

Diseño:

Se utilizó un diseño de grupos (experimental y contraste) durante la primera, y segunda evaluación). El siguiente esquema ilustra los elementos del diseño:

GRUPO	PRETEST	INTERVENCIÓN	POSTEST	SEGUIMIENTO
Experimental	X	X	X	X
Contraste	X		X	

El diseño de este estudio dio posibilidad de análisis entre grupos. De ahí que las comparaciones se realicen de la siguiente manera:



Este tipo de contraste con relación a los resultados en cada momento de evaluación, así como analizar el efecto de haber experimentado el programa para padres de familia mencionado, apoya las afirmaciones que presentadas en el apartado de resultados.

Procedimientos de análisis:

Para evaluar los datos que obtenidos a través de los instrumentos se usaron las siguientes formas de calificación:

Instrumento 1: Durante la primera evaluación, las respuestas óptimas que aquí se describen daban la posibilidad de diferenciar a los niños altamente independientes de los mediana y bajamente independientes, de tal manera que los grupos experimental y control quedarían definidos. Los reactivos omitidos en esta tabla proporcionan información diversa acerca de las prácticas en el hogar que no están directamente relacionadas con el nivel de independencia o autonomía.

ITEM	RESPUESTA ÓPTIMA	PUNTUACIÓN
1	d	1
2	a/b	1
5	c	1
6	a/b	1
7	a/b	1
8	a	1
9	c	1
10	a	1
15	a	1
17	a	1
TOTAL		10

Cualquier otra respuesta que no coincidiera con las respuestas óptimas en estos reactivos fueron calificadas con un valor de 0.

Estas respuestas se contrastaron con la Guía de Observación (Anexo 3) para tener una calificación final. Este instrumento tiene una calificación óptima de 14 puntos, dándose el caso que todas las respuestas sean marcadas en la opción afirmativa. Cuando se obtuvieron los resultados tanto del instrumento 1 como el del 3 se procedió a la comparación de resultados obtenidos en cada sujeto, determinando así su pertenencia a cualquiera de los dos grupos según su puntuación.

Cuadro de puntuaciones comparativas:

INSTRUMENTO 3	INSTRUMENTO 1	DETERMINACIÓN DE GRADO DE INDEPENDENCIA EN EL NIÑO
14- 10	10-8	Altamente independiente
9- 5	7- 5	Medianamente independiente
4 - 0	4-0	Altamente dependiente

Se consideró que cuando este tipo de contraste entre los resultados de ambas pruebas no se ajustaran a algún caso en especial, se debía tomar en cuenta los resultados del instrumento 2 por estar más relacionado al tema de la investigación y a las conductas que se quieren observar y evaluar. Sin embargo, este tipo de medida no fue necesario tomarla.

En el postest se administró el instrumento 2, el cual se calificó retomando los criterios de calificación para una escala tipo Likert, la cual tiene como máxima puntuación 5 y como mínima 1. La escala da la siguiente información:

PUNTUACIÓN	CALIFICACIÓN
80-67.5	Altamente independiente
67-54.5	Medianamente independiente
54-41.5	En vías de desarrollar conductas independientes
41-28.5	Dependiente
28-15.5	Muy dependiente

En la parte de resultados, las diferencias de las puntuaciones entre grupos se presentan de 3 diferentes maneras: poco significativa, significativa, o muy significativa para este instrumento. Las diferencias poco significativas oscilan entre 5 y 14 puntos, las significativas oscilan entre 15 y 25 puntos y las muy significativas oscilan entre 26 y 35 puntos.

En la etapa de seguimiento se aplicó la prueba de rangos de Wilcoxon, que es una prueba que compara las diferencias entre grupos, donde a partir de las puntuaciones obtenidas por cada uno de los grupos en el instrumento 2, se procedió a determinar la significancia de las diferencias entre grupos

También se procedió a analizar cualitativamente los avances de los niños durante y después de la participación de sus padres en las sesiones. Los instrumentos 4 y 5 fungieron como apoyo para sustentar el análisis y las conclusiones pertinentes

Antes de empezar con la presentación y los comentarios de acuerdo a los resultados obtenidos, cabe mencionar que las tablas donde aparecen las puntuaciones se hallan juntas, en orden numérico, en una sección titulada **Tablas**, antes de conclusiones.

Resultados

Pretest:

Comentarios con relación a los resultados en el instrumento N. 1

Con respecto al instrumento N. 1, se analizaron los 10 reactivos que tienen como función recabar la información sobre las opiniones y participación de los padres en tareas académicas en casa. Los resultados se presentan en la Tabla I.

El dato que merece mención con respecto a la Tabla I consiste en que la puntuación total del grupo de contraste es marcadamente superior al del grupo experimental. También se aprecia que excepto en un caso la puntuación individual de los sujetos del grupo de contraste es superior a los del grupo experimental.

En la Tabla II se presenta con mayor detalle los resultados relativos a las respuestas de los sujetos de cada grupo con relación a los 10 reactivos de interés del instrumento 1. Se analizaron cada una de las opciones por reactivo.

Se apreció en la Tabla II que el 57.14% de padres en el grupo experimental opinó que las tareas escolares son útiles para ejercitar nociones de matemáticas y lecto-escritura, mientras que el 71.42% del grupo contraste pensó que son buenas herramientas para elevar el nivel de aprendizaje en sus hijos; pero en ningún caso los padres manifestaron que las tareas escolares son herramientas que tienen la finalidad de motivar al niño para seguir incrementando sus destrezas y habilidades en cualquier materia y también apoyar a promover la investigación por él mismo.

Asimismo, para la opción *a* del reactivo # 2, el primer 42.9% de padres opinó que las tareas son buenas herramientas para reforzar en casa lo aprendido en la escuela, el otro 42.9% (para el reactivo *c*) opinó que la tarea fomenta ante todo la noción de responsabilidad en el niño. Esta última opinión es compartida por el grupo experimental en un 57.14%

Con respecto a la elaboración y puesta en práctica de las normas o reglas a seguir al momento de hacer tareas escolares en casa, el 57.14% de padres del grupo experimental afirmó que sólo uno de los padres había elaborado las reglas a seguir, sin tomar en cuenta la opinión o participación de su pareja o del niño en tal cometido. Por su parte, un 42.9% del grupo contraste manifestó la misma idea expuesta por el grupo experimental, mientras que el otro 42.9% si manifestó que ambos padres habían sido los organizadores de las reglas que se tienen en cuenta para este momento específico. Aún así, cabe remarcar que en ninguno de los casos el niño tuvo participación en la propuesta de dichas normas, siendo posible afirmar que en estas actividades, donde el niño juega un papel principal, las oportunidades de participación y toma de decisiones son nulas.

Con respecto al lugar donde los niños realizan las tareas, el grupo experimental manifestó en un 57.14% que sus hijos las desarrollan en el comedor, donde cuentan con una mesa, silla e iluminación adecuadas. El 71.42% del grupo contraste manifestó lo mismo.

En relación al horario, tanto el grupo experimental como el contraste en un 42.9% en ambos casos, afirmaron que el rango de tiempo para realizar las tareas oscila entre las 14:00 y 20.00 horas. Esto debido a que actividades diversas realizadas por parte de los padres y del niño hacen que el horario para desarrollar tareas sea diverso y de amplio rango.

Por otro lado, el 57.14% de padres del grupo experimental manifestaron que perciben conductas medianamente independientes en sus hijos al realizar tareas escolares, manifestando una opinión de que presentan conductas totalmente independientes el 28.6% de padres y sólo el 14.28% manifiesta que su hijo exhibe conductas muy dependientes del apoyo de sus padres cuando realiza sus tareas. Para el grupo contraste esto varía notablemente, afirmando el 85.71% que sus hijos reflejan conductas medianamente independientes y sólo el 14.28% afirma que su hijo es altamente independiente. En este caso ningún padre asegura que su hijo se muestra altamente dependiente de su apoyo para realizar sus tareas.

Al hablar del uso de materiales necesarios que se utilizan al momento de realizar tareas, el 71.42% manifiesta que sus hijos tienen absoluta libertad para tomar y utilizar los materiales que juzgue convenientes. El 57.14% del grupo contraste manifiesta lo mismo. Cabe comentar

que si bien es cierto los niños no tienen oportunidad de decidir cuando se trata de establecer normas o reglas, si tienen oportunidad de decidir en cuanto a los materiales que necesitan para realizar sus tareas.

Con respecto a la clase de apoyo que los padres les proporcionan a sus hijos cuando tienen tareas, el 71.42% de padres del grupo experimental, manifestó que su manera más común de ayuda es leerle las indicaciones de la misma hasta que el niño entienda qué es lo que debe realizar para luego dejarlo hacer la tarea por sí mismo, mientras que en el grupo contraste el 42.9% participa de la misma idea. El otro 42.9% del grupo contraste apoya a su hijo leyendo la indicación y realizando los padres el primer ejercicio a manera de ejemplo, para que la manera de desarrollar la tarea quede más claro para el niño.

Con relación a la percepción que tienen los padres con respecto al trabajo que realiza el niño en general, el 85.71% del experimental afirman que califican de "bueno" el trabajo de sus hijos, mientras que en el grupo contraste un 42.9% afirman lo mismo que el experimental, pero el otro 42.9% afirma que el trabajo de sus hijos puede calificarse como "excelente".

Para finalizar con los comentarios de esta parte del pretest, las expectativas de los padres con relación al desempeño futuro de su hijo en la escuela primaria es de "bueno" para un 71.42% del grupo experimental, mientras que en el grupo contraste tales expectativas son más altas, esperando que tal desempeño sea "muy bueno" en un 85.72%. En ambos casos, a la pregunta por qué piensa usted lo que acaba de afirmar, la mayoría en ambos grupos (71.48%) opina que su hijo esta formándose una noción clara de lo que significa ser responsable en la escuela preescolar, pudiendo así afirmar que gracias a la buena conceptualización de este valor, sus hijos saldrán adelante y con éxito en la escuela primaria.

La Tabla III presenta los resultados obtenidos a partir de la guía de observación permitiendo contrastar a los grupos estudiados.

En la Tabla III, se expresan los resultados totales obtenidos por ambos grupos cuando se aplicó la guía de observación (instrumento N°3, con la finalidad de observar otras conductas autónomas, así como corroborar algunas ya preguntadas en el instrumento N°1) Se aprecia que el total más alto lo tiene el grupo experimental con 37.5 contra un total de 29 puntos

para el contraste. En la Tabla IV, los comentarios se harán de manera más detallada, partiendo de los indicadores evaluados y los porcentajes para cada uno de los reactivos.

Comentarios sobre los resultados del instrumento N. 3

En el instrumento N. 3, todos los elementos evalúan conductas independientes que reflejan los niños durante el desarrollo de tareas escolares. Cabe decir que las puntuaciones obtenidas se calcularon con relación en dos tareas, una de lecto-escritura y otra de matemáticas, acorde con los contenidos y nivel de dificultad para cada nivel evaluado.

Con respecto a la toma de decisiones por parte del niño para saber con cuál tarea comenzar, tanto en el grupo experimental como en el contraste, el 28.6% de niños tomaron tal decisión. El 71.40% de niño no decidieron el orden en que empezarian, su madre y/o padre les daban la tarea que ellos estimaban conveniente para desarrollar primero. Esto reafirma en cierta medida lo que se comentó anteriormente (instrumento 1) con relación a la oportunidad que tiene en niño en decidir con respecto a lo que él va a trabajar.

En relación con la búsqueda y toma de materiales necesarios para desarrollar la tarea, en el caso del grupo experimental todos los niños (100%) realizaron esta decisión y toma de los materiales por si mismos, no siendo tan general en el grupo contraste, donde el 85.72% también reflejó esta conducta. Sin embargo, estos altos porcentajes reafirman lo expuesto por los padres en el instrumento N° 1, al manifestar que sus hijos - en gran porcentaje - tienen absoluta libertad en tomar y usar los materiales pertinentes.

Cuando se preguntó acerca de algunas nociones de promoción de conductas independientes durante la tarea, aplicando ciertas estrategias que nos dan los postulados de autorregulación, tanto en los ítems 3 y 4 que determinan el apoyo para planear el desarrollo de la actividad, se nota una ausencia total de estas estrategias, siendo el resultado de un 0% en ambos grupos. Es decir, los padres no apoyan el pensamiento independiente con preguntas que lleven al niño a estructurar mentalmente sus acciones, sino que por el contrario, le dicen qué es lo que debe de hacer una vez que el padre leyó las instrucciones. Por supuesto, se debe tomar en cuenta que este tipo de estrategias no son conocidas y por lo tanto no practicadas

por los padres. Este es uno de los puntos centrales del entrenamiento como anteriormente se manifestó

Con respecto a las preguntas que los padres pueden plantear para que el niño decida qué materiales tiene que usar acorde con lo que indica la tarea, sólo el 28.6% de padres en el grupo experimental lo hizo, mientras que otra vez, en el grupo control esta conducta no se manifestó del todo (0%)

Con relación a las indicaciones que el padre da al niño a manera de supervisar si el niño está haciendo correctamente lo indicado en la tarea, en ambos grupos el 85.71% indica a sus hijos qué debe de hacer durante el desarrollo, es decir, les dan las indicaciones y sugieren maneras para hacerlo (por qué lado comenzar hacia donde dirigir el trazo del lápiz, de qué color pintar ciertos objetos, etc.)

Con respecto a la necesidad de reforzarle al niño que si lo estaba haciendo bien, en el grupo experimental sólo el 28.6% preguntó a su padre o madre si lo que estaba haciendo era lo correcto

En ninguno de los casos (0%) en ambos grupos, los padres hicieron reflexionar al niño acerca de cómo le quedó su trabajo, es decir ninguno de los padres motivó a su hijo a hacer una autoevaluación de su trabajo. Por el contrario, lo que se observó en todos los casos es que al finalizar con una de las tareas o con ambas, se entregaban a la evaluadora sin mayor comentario.

Haciendo referencia a los errores que cometían los niños durante el desarrollo de las tareas, se observó que pocos niños los cometieron, (4 niños en el experimental y 2 en el contraste) Se observó que el 75% no corrigieron sus errores por si mismos, sino que por el contrario, sus padres les señalaban dónde estaba el error y les indicaban cuál era la respuesta correcta. Lo mismo ocurrió con los dos niños del grupo contraste

En ninguna de las observaciones realizadas (0%), se apreció un comentario por parte del niño y/o del padre con respecto a los objetivos y contenidos de la tarea. Es decir, los padres

no suelen fomentar un pensamiento que vaya acorde con lo que los contenidos de la tarea aportan al aprendizaje y conocimiento en el niño.

Finalmente, el 100% de niños en ambos casos desarrollaron completamente ambas tareas.

En la tabla que se presenta a continuación, se encuentran los datos de la observación realizada en clase, donde se administró el instrumento N°4. Esta observación sólo se realizó con el grupo experimental, puesto que es el grupo que recibió el tratamiento y donde se ven los efectos del mismo. Esta observación se realizó directamente en el aula. Para la interpretación se han integrado algunos datos del instrumento N°3, con el objetivo de poder analizar los contrastes y similitudes en cuanto a algunas conductas autónomas que se lograron apreciar en ambos casos, con sus padres y solos en el aula.

Comentarios de los resultados del instrumento N. 4

Como se explicó anteriormente, este instrumento es de apoyo, así como el instrumento N. 5 (Opiniones del maestro de aula con respecto a las conductas autónomas que presentan los sujetos del estudio) que se comentará más adelante. Las interpretaciones de la Tabla V se acompañan con los datos expuestos en la Tabla VI.

Como se expuso anteriormente, las Tablas V y VI orientarán al lector a entender los comentarios en torno a los resultados del instrumento N°4

Para tener una mejor comprensión de la Tabla V en cuanto a cómo se han presentados los porcentajes, se debe leer esta tabla de arriba hacia abajo, en el caso de querer saber la frecuencia en que se presentó o no la conducta evaluada y de izquierda a derecha al querer saber cómo se presentaron dichas conductas en cada uno de los sujetos observados. Los comentarios empezarán por sujetos, para luego culminar con la frecuencia de cada conducta.

Así, el niño N. 1 al momento de la observación cumplió con sólo el 25 % de las conductas independientes que se esperaban encontrar, quien tomó los materiales necesarios para la actividad y terminó su tarea. (Es relevante comentar que la conducta de tomar los materiales necesarios para desarrollar la tarea fue realizada por todos los sujetos observados en esta

primera etapa de evaluación). El sujeto N. 2 obtuvo el 62.5% de conductas independientes, realizando la conducta antes mencionada y además decidió por sí misma qué materiales usar sin necesidad de consultar o pedir sugerencias para la selección del mismo. Esta niña también siguió las indicaciones dadas por la maestra, nunca se paró o hizo una pausa a causa de la falta de materiales requeridos para la tarea y terminó su tarea completamente.

En el caso del sujeto N. 3, este niño también alcanzó un porcentaje de 62.5% de las conductas independientes observadas, difiriendo de su igual anteriormente reportada en que este sujeto sí tuvo necesidad de hacer una pausa para ir en busca de un material faltante. Sin embargo, este sujeto sí comentó uno de los objetivos de la actividad con su maestra.

Para el sujeto N. 4, quien obtuvo un 25% de conductas independientes observadas, es importante decir que tomó los materiales que se requerían y siguió las indicaciones dadas. Sin embargo, todas las demás conductas no se manifestaron durante el desarrollo de su tarea.

Con respecto al sujeto N. 5, quien obtuvo un 50%, hizo lo mismo que el sujeto N. 2 anteriormente citado. El sujeto 6 presentó las mismas conductas que el sujeto N. 1 y finalmente el sujeto N. 7 presentó las mismas conductas que los sujetos 2 y 5.

Antes de pasar a comentar los porcentajes por conductas realizadas, es relevante remarcar que ninguno de los sujetos observados tiene un porcentaje menor que el 25 %, es decir al menos 2 de las conductas se presentaron. Por otro lado, también es importante hacer hincapié en que el porcentaje no se elevó más allá del 62.5%, lo cual corrobora que si bien es cierto algunos niños obtuvieron más de la mitad de las conductas que se esperaba realizaran, ninguno de los sujetos se mostró altamente independiente en el desarrollo de su actividad académica.

El siguiente comentario corresponde a la última fila de la Tabla V, donde se muestran los porcentajes de ocurrencia por cada una de las conductas observadas. Con relación a la primera conducta (tomar material necesario para desarrollar la tarea) se efectuó en un 100%. La conducta N. 2 (decisión de qué materiales va a utilizar) la conducta se realizó en un 57.15%, es decir más de la mitad de niños lo hicieron. En la conducta N. 3 hubo una ocurrencia del 71.42%, lo cual indica que casi la totalidad de alumnos siguieron las

instrucciones de la tarea correctamente. Para la conducta N. 4, sólo el 28.57% de los niños no tuvo necesidad de interrumpir la ejecución de la tarea, lo que denota una falta de pensamiento previo por parte de la mayoría de sujetos. Sin embargo, debe hacerse notar que las tareas fueron diferentes, debido a que se observaron en días distintos, por lo cual puede ser esta variable no controlada un factor para que tal resultado se haya dado así. Aunque, también hay que tomar en cuenta que un dato obtenido en la observación del desarrollo de una tarea en la situación padre-hijo (instrumento N. 3) indicó que la facultad para decidir que tienen los niños es mínima, apoyando el resultado del instrumento N. 4 tal afirmación

Con respecto a la conducta N. 5 que es el hacer una pausa que denote una reflexión por parte del niño durante la ejecución de la tarea, cabe mencionar que ninguno hizo tal pausa, observando que las únicas pausas que se hicieron, fueron para tomar algunos materiales faltantes para el desarrollo de la actividad. La conducta N. 6 tuvo un 85.71% de ocurrencia, por lo tanto se puede afirmar que casi todos los niños (a excepción de 1) terminaron su tarea en el tiempo establecido.

En la conducta N. 7, encontramos que como en la N. 5, no hubo ocurrencia alguna, es decir que nadie autoevaluó su trabajo comparándolo con el de un compañero o pidiendo a la maestra una apreciación del mismo. Aquí se vuelve a encontrar una coincidencia con lo hallado a través del instrumento N. 3, donde se ve que el 0% de los niños tuvo la oportunidad o fue motivado a auto- evaluarse al finalizar su tarea. Finalmente, con relación a la conducta N. 8, se aprecia que 14.29% de los niños sí pudo dialogar con su maestra acerca de los objetivos de la tarea, pero igualmente el porcentaje es mínimo, al igual que lo observado con sus padres durante la evaluación pertinente.

Para concluir con los resultados de los instrumentos administrados en este momento de evaluación, se presenta a continuación la Tabla VII, donde aparecen los resultados obtenidos al preguntarle al maestro de aula cómo percibía a cada uno de los alumnos involucrados en esta investigación. Esto se hizo con el fin de apoyar los datos recabados por los demás instrumentos y luego analizar en conjunto los resultados obtenidos para enriquecer el análisis de la problemática educativa estudiada. La Tabla VIII, se ha elaborado con el fin de apoyar la comprensión de las conclusiones y comentarios pertinentes

Comentarios acerca del instrumento N.5

Al igual que en los comentarios de los resultados del instrumento N°4, la tabla auxiliar funge como medio de apoyo para la comprensión de las interpretaciones pertinentes. Cabe decir que el instrumento N°5 tiene un ítem de pregunta respuesta cerrada (Sí - No) y las demás de opción múltiple. Este instrumento fue contestado por las maestras a cargo en su hogar, con los datos generales previamente llenos por la investigadora.

Tomando en cuenta la opinión de las maestras (una maestra de kinder 2 y de preprimaria) en cuanto a cómo percibe a sus alumnos el momento de realizar actividades escolares en clase relacionado a cuán autónomos o independientes se muestran, ambas maestras coincidieron en que en clase realizan con regularidad actividades de tipo académico. Con respecto al ítem N° 2, de las respuestas dadas, las maestras coinciden en que la mayoría de los alumnos 85.71 % hacen la tarea como se las explican en clase, totalmente solos la mayoría de veces. Cuando se les preguntó a las maestras sobre el refuerzo y la repetición de las indicaciones de la actividad por parte del niño, la respuesta que indica que el niño no vuelve a pedir explicación de la actividad, sino que por el contrario, comprende bien lo que se le explicó tuvo un 57.14 % mientras que, según las maestras, el 42.86 % de los alumnos sí piden explicaciones y ayuda para realizar la actividad propuesta. Para el ítem N. 4, sobre el material que necesita el niño para realizar las actividades, las respuestas dadas por las maestras son variadas, no encontrándose un porcentaje alto en ninguna de las opciones. Así, el 42.85 % de niños pregunta qué debe usar para realizar la actividad, el 21.425% pide reforzar sus decisiones en cuanto los materiales que el cree que son los correctos para realizar la actividad, mientras que el 21.425% restante sí toma el material necesario, pensando por ellos mismos si la utilidad del material corresponde a los objetivos de la actividad a realizar

Con relación al apoyo que el niño recibe en casa, las maestras estuvieron de acuerdo de que el apoyo de los padres hacia sus hijos en cuanto al desarrollo de tareas escolares en casa es bueno, con un 71.43 % de frecuencia en las respuestas. Cabe mencionar que sólo en una respuesta se calificó de excelente dicho apoyo, y una respuesta denotó una falta de apoyo por parte de uno de los padres en cuanto a tareas escolares. Finalmente, en cuanto a la noción de responsabilidad que están desarrollando los niños con relación al cumplimiento de sus

tareas y actividades escolares, las maestras opinaron que el 57.14 % de los niños está desarrollando una buena noción de responsabilidad, mientras que el 42.85 % tenían ya una muy buena noción de responsabilidad en cuanto al cumplimiento de sus tareas.

De los resultados arrojados por estos instrumentos denominados de apoyo (instrumentos N° 4 y N° 5) si se contrastan con lo observado durante la situación de observación con sus padres al momento de desarrollar ciertas actividades escolares, se puede afirmar que las conductas que fueron objetivo principal de aplicación en el taller para padres (con respecto a estimular conductas independientes), no se conocen y por lo tanto no se practican ni en casa ni en la escuela (ver resultados del instrumento N. 3 del instrumento N.4). Asimismo, con respecto a las tareas escolares, en los instrumentos donde se hizo una pregunta con respecto a este punto, (instrumentos N. 1, N. 5) se halló una respuesta de alta frecuencia en cuanto a ejecución de este tipo de actividades tanto en casa como en la escuela. Sin embargo las tareas son tomadas como instrumentos de ejecución y ejercitación, mas no como herramientas educativas que pueden estimular más habilidades en el niño ni desarrollar conductas independientes. (Instrumentos N, 1, N. 3 y N. 4). Para terminar estos comentarios entre respuestas es relevante señalar que el apoyo en casa es un factor que si se presentó en la mayoría de los casos (instrumentos N. 1 y N. 5 y N. 3) aunque podría aprovecharse más ese tiempo dedicado a apoyar al niño con sus tareas, utilizando la tarea escolar como una fuente de recursos didácticos que proporciona oportunidades de acción independiente y al mismo tiempo de interacción con los padres, maestros y compañeros.

Postest:

Comentarios de los resultados del Instrumento N. 2

Como se sustentó en la explicación sobre los objetivos y usos de los instrumentos, el instrumento N. 2 de este estudio se aplicó a ambos grupos después de que la intervención fue realizada. Los detalles de los resultados y de las conductas evaluadas se pueden encontrar en las Tablas IX, X y XI, las cuales servirán de apoyo para comprender mejor la interpretación pertinente.

En esta tabla se han presentado en detalle las puntuaciones de cada uno de los grupos, tomando en cuenta a todos los sujetos que participaron en el estudio. Esta puede dar una mayor orientación al lector en cuanto a las diferencias que se comentan más adelante.

Es importante recordar que el instrumento N. 2 contempla la promoción de conductas independientes, así como la participación de los padres como todo, es decir, donde ya se puede evaluar al padre de familia como un participante que promueve el pensamiento y conductas independientes en sus hijos así como su apoyo en cuanto a facilitar ciertos aspectos (ambientales, físicos) que tienen que ver con un mejor desarrollo de las tareas. Como se mencionó en el diseño y procedimiento de este estudio, este instrumento se aplicó tanto al grupo experimental como al contraste. Se tomó como criterios de diferencias entre grupos la comparación entre puntuaciones obtenidas (ver p.49 y 50).

Es pertinente comenzar por el resultado de las medias obtenidas por cada grupo. Como se aprecia, el grupo experimental alcanzó una puntuación media de 70.5, mientras que el contraste alcanzó una puntuación de 58.00, haciendo una diferencia de 20.5 puntos, lo cual es considerado como una diferencia significativa. Esta brecha denota que los padres del grupo experimental durante el momento de intervención trabajaron el cambio o adquisición de muchas conductas que el grupo contraste no aplica o desconoce. Esto se reafirmó en los resultados del instrumento N. 3 en el postest.

Analizando en detalle las conductas que evalúa el instrumento, se vio conveniente realizarlo con respecto a la cantidad de veces que los padres afirman o niegan realizar una acción. Así,

en el grupo experimental, el 71.42% de los sujetos afirmaron que casi siempre permiten o estimulan que su hijo decida con cual tarea empezar en caso de tener dos o más a desarrollar, mientras que en el grupo contraste el 57.14% afirmaron siempre hacerlo. Con respecto a la toma de decisión por parte del niño en cuanto al horario en que desea realizar la tarea, el 57.14% afirmaron que casi siempre lo permiten, pero en un rango de tiempo prudente (de 14:00 a 20:00 horas). Sin embargo, las respuestas del grupo contraste varían, presentándose que el 42.85% casi siempre lo permitía también, pero el 57.15 % restante respondió afirmativa y negativamente a esta premisa. Al preguntarles si apoyaban a sus hijos a aprendan a preguntarse qué van a hacer durante la tarea, el 57.14% de los padres afirmaron que lo hacían siempre, mientras que el 57.14% de los padres del grupo contraste afirmaron que lo hacían casi siempre. Esto contradice lo observado en la guía de observación (para más detalles ver pág.54) a través del cual se observó lo contrario.

A los padres también se les preguntó si apoyaban a sus hijos a aprender a preguntarse cómo va a hacer la tarea. A tal pregunta, el 71.14% de los padres del grupo experimental contestaron que siempre lo hacían con sus hijos, mientras que en el grupo contraste, los padres respondieron que casi siempre lo hacían. Esto lo afirmó el 57.14%.

Para apoyar al niño a que aprenda a preguntarse qué materiales va a usar para realizar sus labores escolares, en el grupo experimental un 42.85% afirmó que siempre lo hacían y el otro 42.85% afirmó que casi siempre, sólo el 14.3% afirmó algunas veces si lo apoyaba. Las respuestas para esta misma pregunta por parte del grupo control fueron de un 42.85% para afirmar que casi siempre lo hacían, pero es significativo aclarar que el 28.57% nunca y casi nunca lo hacía.

Al preguntarles a los padres acerca de la disponibilidad de los materiales que hace uso su hijo para realizar sus labores, así como la libertad de decisión de tomarlos y utilizarlos, los padres del grupo experimental respondieron que siempre lo hacen en un 57.14% y que casi siempre en un 42.86%. Sin embargo, en el grupo contraste se notó una diferencia con respecto a esta conducta, manifestando el 57.14% que a veces dejan que sus hijos tengan un acceso libre a este material. Con respecto al apoyo que ejerce el padre para que su hijo aprenda a preguntarse cómo está elaborando su trabajo realizando una pausa para autoevaluar su trabajo, el 42.85% afirma que siempre y casi siempre lo hacen. Lo que se

puede apreciar en las respuestas del grupo contraste, es que el 42.85% afirma que casi siempre lo hace y un 28.57% afirma que a veces. Sin embargo, esta es otra conducta que no se observó con frecuencia durante la administración del instrumento N. 3 (ver pág. 54).

Al momento de preguntar a los padres de familia acerca del apoyo para que su hijo aprenda a preguntarse cómo hizo su tarea, realizando una evaluación total de la misma, el 57.14% afirmó que casi siempre y el 42.86% respondió que siempre lo hace. Por otro lado, en el grupo contraste, el 42.85% afirmó que a veces lo realiza con su hijo, mientras que los demás sujetos manifestaron opiniones totalmente diferentes. Al preguntarles a los padres en cuanto a la responsabilidad que mostraba su hijo en dejar los materiales que utiliza en su lugar, los sujetos del grupo experimental respondieron que siempre y casi siempre lo hacen en un 42.85% respectivamente. Las respuestas del grupo contraste fueron poco similares en este ítem, respondiendo sólo el 28.57% que siempre lo hacen mientras que el 42.85% respondió que casi siempre. A diferencia del grupo experimental, en esta pregunta también hubo respuestas de nunca (14.28%) y casi nunca (14.28%). Asimismo, al cuestionar a los padres acerca de la responsabilidad por parte de sus hijos en el cumplimiento de tareas, el 100% del grupo experimental afirmó que siempre cumplen con sus actividades académicas, mientras que en el grupo contraste esta respuesta tuvo resultados similares, obteniendo un 71.42% de afirmación en que siempre las cumplen y un 28.58% que casi siempre lo hacen. Esto denota un interés marcado de los padres de ambos grupos por incentivar en sus niños el sentido de responsabilidad desde sus primeros años de escuela.

Para la siguiente premisa, que se trata del apoyo por parte del padre para que el niño piense y diga cuáles fueron los objetivos educativos de la tarea realizada, se notó una gran diferencia en las respuestas emitidas respectivamente. Para el grupo experimental, el 57.14% de los padres afirmaron que siempre lo hacían con sus hijos al realizar la tarea o tareas, mientras que en el grupo contraste, 42.85% afirmó que a veces lo hacía, el 28.57% de las respuestas fueron negativas y el otro 28.57% fueron positivas, es decir la mayoría de respuestas en este ítem para este grupo, se inclinaron por hacer notar que no se practica con frecuencia este tipo de diálogo con el niño

Si bien es cierto, hubo una pregunta acerca del cumplimiento de tareas, fue relevante preguntar acerca de qué tan frecuentemente los niños tienen la precaución de cumplir con la

presentación de la misma y no olvidarla en casa sin necesidad de estarle recordando, a lo cual los padres del grupo experimental afirmaron que sí existe casi siempre, responsabilidad y precaución por parte de sus niños en un 71.42% de los casos, mientras que la respuesta del grupo contraste fue de 14.28% afirmando que nunca toman esa precaución, sino que por el contrario, son las madres o padres los que toman las precauciones y los hacen por sus hijos.

También se les preguntó a los padres acerca de algunos aspectos físicos y ambientales donde sus hijos acostumbran trabajar. Para la premisa sobre la iluminación del lugar donde se realizan las tareas, el grupo experimental sustentó en un 57.124% que siempre está iluminado de manera adecuada. Así también lo respondió el grupo contraste, en un 71.42%. Con respecto a los muebles e infraestructura del lugar, los padres del grupo experimental aseguran que sus hijos siempre y casi siempre cuentan con lo necesarios para realizar sus tareas, en un 42.85% y 57.15% respectivamente. En el grupo contraste se encontraron respuestas variadas, donde la mayor parte de ellas (42.85%) coinciden en que casi siempre cuentan con un ambiente adecuado, pero cabe mencionar que no en todos los casos esto se ha dado. Las razones pueden ser diversas.

En cuanto a la facilidad que les dan los padres a sus hijos al evitar ruidos o distracciones en el momento de desarrollar sus tareas, el 57.14% de los padres afirman que casi siempre evitan todo tipo de distracciones, mientras que el 100% de los padres del grupo contraste también lo afirman así.

Por último, con respecto a la puesta de reglas en el hogar, en cuanto al desarrollo de tareas, el 100% de los padres de familia del grupo experimental coincidieron en que siempre dejan que su hijo participe en la propuesta de normas, mientras que en el grupo contraste, el 42.85% respondieron que a veces y 42.85% a la vez respondieron que siempre.

Comentarios del instrumento N. 3

A continuación, se comenta el instrumento N. 3, el cual se aplicó en el pretest y postest

En la Tabla XII al igual que en la Tabla III, se expresan los resultados totales obtenidos por ambos grupos cuando se aplicó la guía de observación. En este punto, hubo una finalidad además de la mencionada en la pag. 44 que fue evaluar y analizar hasta qué punto el entrenamiento había dado sus efectos en cuanto a la conducta de padres e hijos a corto plazo. Se aprecia que el total más alto lo tiene el grupo experimental con 75 contra un total de 31 puntos para el contraste. En definitiva, si se observa una diferencia considerable. Con el apoyo de la Tabla XIII se entenderá aún más dónde radicaron estas diferencias entre ambos grupos al someterse a la observación.

En el instrumento N. 3, como también se indicó en la presentación del pretest, todos los elementos evalúan conductas independientes que reflejan los niños durante el desarrollo de tareas escolares. También es pertinente recordar que se observó el desarrollo de dos tareas, una de matemáticas y otra de lecto-escritura

Con respecto a la toma de decisiones por parte del niño para saber con cuál tarea comenzar, los niños del grupo experimental lo hicieron en un 71.42% mientras que en el grupo experimental esto sucedió en un 42.85%. Es decir, más niños del grupo experimental decidieron el orden en que empezarían, mientras que en el grupo contraste la mayoría de padres daban la tarea que ellos estimaban conveniente para desarrollar primero.

Con relación a la búsqueda y toma de materiales necesarios para desarrollar la tarea, en el caso del grupo experimental el 100% de los niños realizaron esta decisión y toma de los materiales por sí mismos, no siendo tan general en el grupo contraste, donde el 85.72% también reflejó esta conducta. Con respecto al pretest, estas puntuaciones variaron con relación al grupo experimental, mostrándose esta conducta en la totalidad de la muestra

Al observar si el padre o padres apoyan a su hijo a preguntarse qué va a hacer para desarrollar la tarea, en el grupo experimental se notó un cambio significativo, haciéndolo un 71.42% de los padres durante la observación, mientras que en el grupo contraste no hubo

cambios en este sentido, presentando otra vez un 0% de ocurrencia. Lo mismo se presentó al observar el apoyo en cuanto a aprender a preguntarse cómo se hará la tarea, presentando el grupo experimental un 85.71% de ocurrencia mientras el grupo contraste no realizó en ninguno de los casos tal apoyo.

Con respecto a las preguntas que los padres pueden plantear para que el niño decida qué materiales tiene que usar acorde con lo que indica la tarea, el 85.71% de padres en el grupo experimental sí lo realizó, mientras que en el grupo contraste esta pregunta sólo fue realizado por el 28.58%. En este punto también se ve una diferencia considerable.

Con relación a las indicaciones que el padre da al niño a manera de supervisar si el niño está haciendo correctamente lo indicado en la tarea, en el grupo experimental sólo se observó este tipo de indicaciones durante el desarrollo de dos tareas (28.57%). En la Tabla XIII se indica claramente tal observación. Por su parte, en el grupo contraste no se presentó tal conducta por parte de los padres.

Con respecto a la necesidad de reforzarle al niño que si lo estaba haciendo bien, en el grupo experimental sólo se observó esta conducta durante el desarrollo de tres tareas (ver anexos), lo que significa que se presentó en un 42.85% de las veces (tomando en consideración lo antes explicado). En el grupo contraste esto se observó con más frecuencia, realizándolo el 71.42% de los niños, quienes preguntaban a su padre o madre si lo que estaba haciendo era lo correcto. Esta es una conducta que se vuelve a repetir como se analizó y comentó en el pretest.

En cuanto a hacer reflexionar al niño acerca de cómo le estaba quedando su labor, en el caso del grupo experimental el 100% de los padres apoyaron a sus hijos a hacerlo, mientras que nuevamente en el grupo contraste tal conducta no se presentó. En el caso de apoyar al niño a realizarse la pregunta de cómo había quedado finalmente el trabajo, los padres del grupo experimental lo hicieron en su mayoría (85.71%) mientras que el grupo contraste no experimentó ningún cambio en este sentido, quedando nuevamente ausente este tipo de conducta.

Haciendo el comentario pertinente a los errores que cometían los niños durante el desarrollo de las tareas, se observó que pocos niños los hicieron, (3 niños en el experimental y 2 en el contraste). Así, se pudo observar a los sujetos del grupo experimental quienes cometieron errores y los corrigieron por sí mismos (42.85%), mientras que en el grupo contraste, los sujetos que los cometieron, no los corrigieron por ellos mismos sino que sus padres les ayudaron a encontrar y enmendar dichos errores.

Con respecto al orden y propiedad del uso de los materiales, el 100% de los niños mostraron destreza y orden al hacerlo en ambos grupos. Cuando se observó si el padre o madre formulaba algún tipo de pregunta o iniciaba el diálogo con el niño acerca de los contenidos y objetivos de la tarea, se notó un cambio significativo en el grupo experimental. Todos los padres de tal grupo realizaron comentarios acerca de los contenidos y objetivos educativos (100%), realizando preguntas como: qué aprendiste, o para qué crees que esto te puede servir, qué escribiste, por qué, etc. En el grupo contraste, ninguno de los padres realizó algún tipo de comentario adicional con su niño de esta índole, una vez acabada la actividad

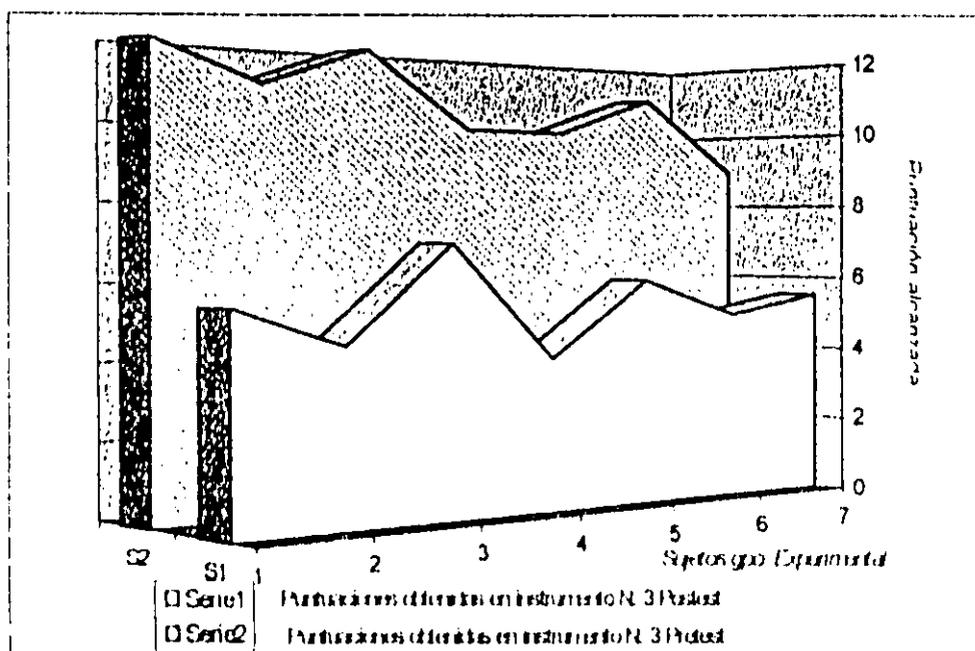
Finalmente, el 100% de niños como en el pretest, desarrollaron completamente ambas tareas

En este punto del análisis que se está realizando, es pertinente hacer un comentario a partir de los resultados del pretest y posttest para el instrumento N. 3, para lo cual se presenta la Tabla XIV

También se ha visto conveniente incluir dos figuras, para observar con mayor claridad las diferencias antes presentadas.

Figura I

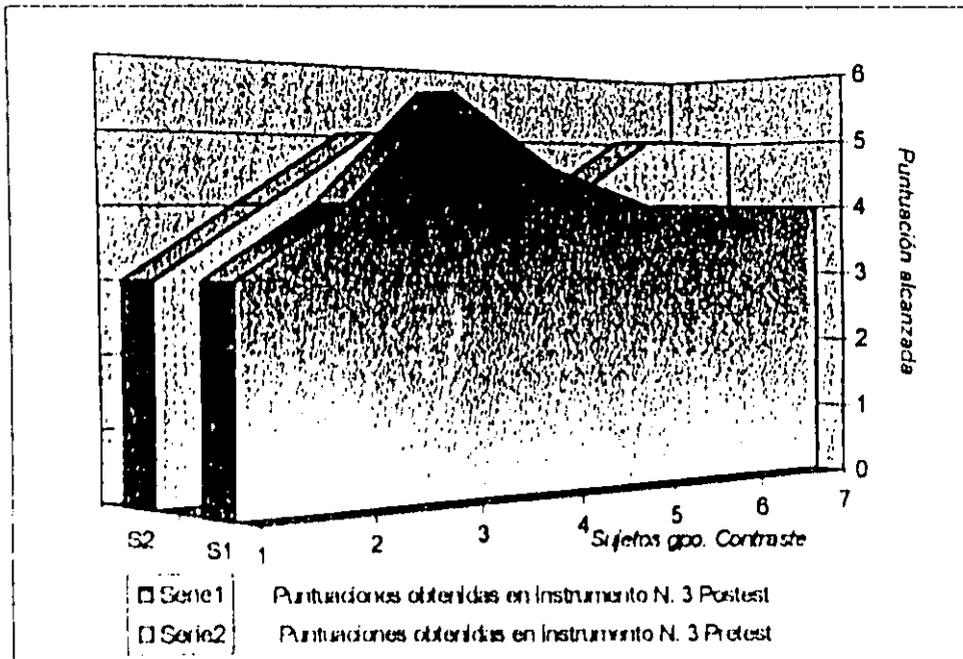
Comparación de resultados en el pretest y postest, con relación al instrumento N. 3, para el grupo experimental.



La Tabla XIV presenta los resultados globales de los dos grupos que conforman esta investigación, con relación al instrumento de más peso durante el estudio realizado. En la Figura I, presentada anteriormente, se puede apreciar la diferencia en las conductas observadas entre el pretest y postest para el grupo experimental, lo cual demuestra si se mostró un cambio de conductas con respecto a la manera como los padres apoyan el desarrollo de tareas escolares en casa, específicamente en la promoción de ciertas conductas de pensamiento y acción que los niños pueden ya realizar de manera independiente.

Figura II

Comparación de resultados en el pretest y postest, con relación al instrumento N. 3, para el grupo contraste.



Sin embargo, al interpretar la Figura II, donde se hallan concentradas las puntuaciones del grupo contraste con relación al instrumento N. 3, se observó que las conductas evaluadas no cambiaron de manera relevante, presentándose ligeras modificaciones en algunas de ellas

Aplicando la prueba de signos de Wilcoxon tomando como base los resultados del instrumento N. 3, por ser la prueba que más se ajusta a comprobar la diferencia de conductas entre un momento y otro se calculó lo siguiente:

Análisis Intragrupos:

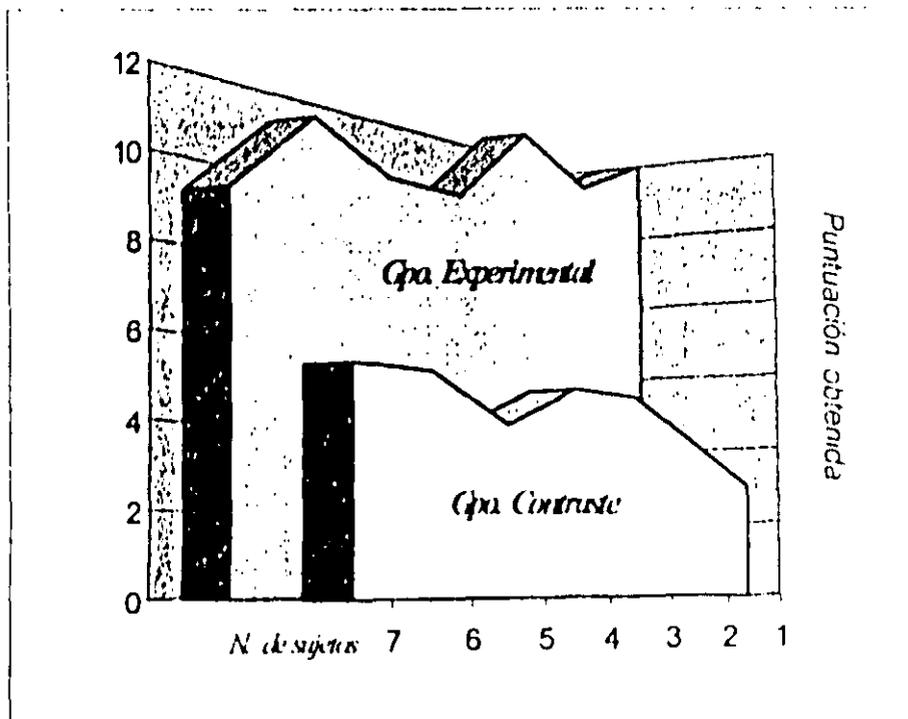
Para el grupo experimental la $T = 0$ (conservando la misma cantidad de sujetos, debido a que ninguna diferencia dio por resultado 0). Se asume que la T tiene el valor antes mencionado. Entonces T se ubica en la columna de 0.02, por lo tanto se afirma que las diferencias son significativas al nivel del 2%. ($p < 0.02$)

Para el grupo contraste: la $T = 1.5$ (conservando sólo 5 sujetos, debido a que dos diferencias efectuadas en dos sujetos, dieron por resultado 0), por lo tanto se asume que la T tiene el valor antes mencionado. Entonces T no se muestra significativo según la tabla de valores críticos para esta prueba. Por lo tanto, se descarta la hipótesis nula.

Antes de presentar los resultados del análisis entregupos, es pertinente mostrar la gráfica correspondiente a la diferencia de puntuaciones que ocurrió en el postest.

Figura III

Diferencia de puntuaciones en el postest con relación al instrumento N. 3 entre el grupo experimental y el contraste.



Análisis entregrupos:

Para el grupo experimental y contraste, en el pretest, la $T = 7$ (conservando los 7 sujetos, debido a que ninguna diferencia dio por resultado 0) por lo tanto se asume que la T debería tener un valor de 2 para considerarse significativo. Por lo tanto, esta puntuación demuestra que no existe ninguna diferencia entre la manera en que el grupo experimental y el contraste empezaron el estudio en cuanto a conductas autónomas se refiere.

Para el grupo experimental y contraste, en el posttest, la $T = 0$ (conservando la misma cantidad de sujetos, debido a que ninguna diferencia dio por resultado 0), por lo tanto se asume que la T tiene el valor antes mencionado. En este caso, también se ubica en la columna de 0.02, por lo tanto se afirma que las diferencias son significativas al nivel del 2%. ($p < 0.02$)

En este punto de la evaluación, también se tomó en cuenta la opinión del maestro en cuanto a cambios que se hayan presentado en el aula. Asimismo, se volvió a cuestionar a las maestras acerca de sus apreciaciones sobre las conductas independientes que manifiestan los niños, a manera de percibir si los cambios que se estaban dando en casa, también se reflejaban en el trabajo de aula

Para tener una mejor comprensión de la Tabla XV, se recomienda leer la Tabla VI (Guía de observación, aplicada en el aula) para el grupo experimental, la cual se encuentra en la interpretación del pretest de este mismo instrumento. Para la interpretación de estos datos se ha usado el mismo orden que se siguió en el comentario de la Tabla V

El niño N. 1 al momento de la observación cumplió con el 35.5% de las conductas independientes que se esperaban hiciera durante el trabajo. Este porcentaje de conductas realizadas durante el período de observación fue mayor que el mostrado en el pretest, pero sin gran diferencia como se esperaba. Este sujeto volvió a presentar las mismas conductas que en la primera observación. Además el niño sí seleccionó y tomó los materiales por sí mismo. Por su parte, el sujeto N. 2 obtuvo el 62.5% de conductas independientes nuevamente, no presentando ningún cambio en sus conductas.

En el caso del sujeto N. 3, este niño alcanzó un porcentaje de 87.5%, presentando un incremento significativo en cuanto a manifestación de conductas independientes se refiere

Además de las conductas antes reportadas, el sujeto 3 ejecutó su tarea de manera independiente y realizó una pausa para saber cómo le estaba quedando su trabajo. Sin embargo, esta ocasión no realizó una autoevaluación final de su trabajo así como tampoco hizo comentario alguno acerca de la tarea realizada con sus compañeros o amigos.

En el caso del sujeto N. 4 se notó un ligero incremento en las conductas esperadas, superando el 25% de conductas, obteniendo en esta observación el 50%. Además de tomar los materiales necesarios y seguir por sí mismo las indicaciones de la actividad, el niño decidió cuáles materiales eran los pertinentes para desarrollarla y desarrollo la misma de manera independiente. No se presentaron aún las demás conductas.

Comentando lo observado en el sujeto N. 5, aquí como en el sujeto N. 2 no se hallaron diferencias en cuanto a sus conductas a excepción de que realizó una pausa para revisar cómo le estaba quedando la actividad que realizaba. No culminó la actividad por completo en esta ocasión.

El sujeto N. 6 por su parte se manifestó un poco más independiente en la realización de su actividad, alcanzando un aumento considerable, (62.5%). Además de las conductas antes registradas, este sujeto decidió por sí mismo los materiales necesarios para trabajar, atendió y siguió las indicaciones dadas por la maestra y realizó la misma de manera independiente

Finalmente, el sujeto N. 7 también presentó ciertos cambios favorables, presentando en esta evaluación un total de 87.5% de conductas manifestadas. Además de las anteriormente comentadas, el sujeto en esta ocasión realizó una pausa para revisar la manera en que estaba ejecutando de su tarea, además de autoevaluarlo, haciendo comentarios con su maestra

Con respecto a las conductas y a la frecuencia en que se manifestaron, es pertinente decir que en general sus frecuencias aumentaron, a excepción de las conductas 6 y 8 (ver Tabla VI culmina la actividad por completo y realiza comentarios con maestra y/o compañeros sobre los objetivos educativos de la actividad).

Una de las conductas que se incrementaron con mayor frecuencia en su ocurrencia fueron las conductas 2 4 y 5, es decir se observó que los niños decidieron más veces qué materiales

utilizar para la realización de sus tareas y la ejecutaron de manera independiente. Además se notó que los niños realizaban pausas para saber que lo que estaban haciendo estaba correcto y darse cuenta de sus errores. Por otra parte, la de menor frecuencia fue la de culminar la actividad por completo, aunque este factor en algunos casos se debió a la longitud de la actividad y no a la dependencia o ayuda que el niño requería del maestro para realizar la tarea.

Por último, para la culminación de esta parte de la evaluación del postest, se presenta a continuación la Tabla XVI, donde se muestran los resultados obtenidos cuando se volvió a preguntar a los maestros acerca de los cambios que han notado en sus alumnos con respecto a sus conductas independientes así como el apoyo que recibe en casa.

Para poder comprender mejor la interpretación de los resultados de este instrumento, se recomienda leer la Tabla VIII donde están especificados los indicadores tomados en cuenta para la construcción de este instrumento. Este instrumento fue contestado tres semanas después de haber terminado el entrenamiento pertinente con los padres de familia. Cabe aclarar que, si bien es cierto, el período entre la culminación del entrenamiento y la administración de este instrumento es relativamente corto, se identificaron ciertos cambios en la opinión de las maestras. Estas maestras sí estaban enteradas del entrenamiento que se les dio a los padres de estos niños. Sin embargo, el cambio de opinión no es tan significativo como se esperaba.

Con relación a los resultados de la primera pregunta, no se presentaron cambios, es decir las tareas se seguían dejando con regularidad. Con respecto a la segunda pregunta, se presentaron cambios favorables, respondiendo las maestras que casi todos los niños (85.71%) realizaban su tarea siguiendo las explicaciones que se le habían dado al momento de la explicación.

Para la tercera pregunta, acerca de qué tanto pueden realizar las tareas por sí mismos sin necesidad de ejercicios de ejemplo o ayuda extra, el 71.42% ya presentaban este tipo de conducta. Los demás niños seguían presentando las conductas usuales sin presentar mayor cambio. En la pregunta acerca de la selección de los materiales por parte de los niños también se notaron algunos cambios de opinión, subiendo el porcentaje al 57.14% de los

niños que lo realizaban. Esto sobretodo se notó en las opiniones acerca de los niños del nivel pre-primario.

Con respecto a la opinión que tienen las maestras sobre el apoyo que tienen los niños en casa, ésta varió levemente a favor, presentando un 71.42% de frecuencia en la respuesta excelente. Sólo el 28.58% fue calificado como buena. Para finalizar, las maestras opinaron que los niños en su mayoría (85.71%) tenían una buena noción de responsabilidad, lo cual fue más alto que la opinión reportada en el pretest.

Lo que se puede resumir y afirmar acerca de lo hallado a partir de la administración de los instrumentos de apoyo (N. 4 y N. 5) con los instrumentos N. 2 y N. 3, que el entrenamiento tuvo repercusiones en el adquisición y/o cambio de algunas conductas observadas. Sobre las conductas que conllevan al pensamiento y acción independientes, que fueron las que se trabajaron con más énfasis, tanto en su entendimiento, importancia y puesta en práctica en casa como apoyo durante el desarrollo de tareas, se puede afirmar que se lograron en su mayoría. Esto puede corroborarse en la diferencia de puntuaciones entre el pretest y postest, sobretodo en el instrumento N. 3.

Seguimiento:

A continuación se realizará la presentación y análisis de los datos del seguimiento, es decir de la post-evaluación que se realizó durante el mes de octubre (primera semana) del año lectivo 1998-1999, donde se pudo contactar al 57.14% de los padres que participaron en el estudio. Los demás participantes por razones diversas ya no pertenecen a la comunidad educativa de la escuela Rey Gerardo, por lo cual no se contó con ellos para el seguimiento del estudio. Por lo anteriormente expuesto con relación al objetivo del seguimiento, no se tomó en cuenta al grupo contraste, por lo tanto este reporte se limita al grupo experimental concretamente

Asimismo, es importante aclarar que la finalidad de este seguimiento fue sólo saber si los padres seguían aplicando las técnicas aprendidas durante el entrenamiento para apoyar a sus hijos en sus tareas escolares; por tal motivo en esta etapa se tomó en cuenta la administración de los instrumentos N. 2 y N. 3, debido a que los demás instrumentos no

podieron volverse a tomar en su forma original. Tampoco se estimó conveniente tomar la opinión de las maestras como un indicador confiable, debido al poco tiempo de conocer a los niños ya que el año lectivo tenía un mes de haberse iniciado.

Antes de presentar los siguientes datos, se ha visto conveniente aclarar quienes son los sujetos que colaboraron con el seguimiento (con los datos correspondientes), a los cuales se les denominó sujeto 1,2,3 y 4.

GRUPO EXPERIMENTAL (MOMENTO DEL SEGUIMIENTO, AÑO LECTIVO 1998-1999)

Sujetos	Asistencia al taller	Sexo del sujeto	Grado que cursa
1	asistieron ambos padres	Masculino	Primaria
2	asistió la madre	Femenino	Primaria
3	asistió su padre	Femenino	Preprimaria
4	asistió su madre	Femenino	Preprimaria

Comentarios de los resultados del instrumento N. 2

Antes de empezar con la interpretación de los resultados expuestos en la Tabla XVII, se sugiere consultar la Tabla XVIII que se encuentra a continuación y de la Tabla XI, las cuales servirán de apoyo para la mejor comprensión.

En la Tabla XVIII a continuación, se han presentado en detalle las puntuaciones de cada uno de los sujetos, tomando en cuenta a quienes participaron en esta parte del estudio

Tomando los resultados de manera general, se afirma que no se encontraron muchas diferencias en las respuestas emitidas y en las puntuaciones (puntuación media del postest 70.28 y la puntuación media del seguimiento: 71.25). Sin embargo, se analizó en detalle las respuestas emitidas, a partir de las cuales se afirma lo siguiente

El sujeto N. 01 mostró respuestas muy similares a las presentadas anteriormente. Sin embargo mostró una respuesta diferente para el ítem N. 3, el cual se refiere al apoyo que da

el padre o la madre para que el niño aprenda a preguntarse qué va a hacer durante la tarea, declarando que ahora es más frecuente (casi siempre) este tipo de apoyo en casa. En el caso del sujeto N. 02 las respuestas fueron más variadas, mostrando modificaciones en los ítems 1, 3, y 13. Así, la respuesta al ítem 1 (toma de decisiones en cuanto al horario para desarrollar las tareas) varió, diciendo que actualmente siempre permite a su hijo decidir el orden en que puede desarrollar sus tareas. Además en el ítem N. 3, aseguró que casi siempre apoya a su hijo a preguntarse qué va a hacer durante el desarrollo de su tarea. Finalmente, el sujeto asegura que el ambiente donde su hijo realiza sus labores académicas presenta buena iluminación pero no es un factor constante, es decir que este factor se presenta inconstante esto debido a las características de los ambientes del hogar y de la diversidad de lugares donde el niño puede realizar su tarea.

El sujeto N. 3 presentó respuestas diversas en los ítems 2,9, y 15 con relación a lo respondido en la primera administración del instrumento N. 2. En el ítem N. 2, afirmó que casi siempre permite que su hijo decida el momento en que desea trabajar. Asimismo, declaró que su hijo ha cambiado su conducta con respecto al orden que demuestra en dejar los materiales en su lugar, declarando que esta conducta la demuestra casi siempre. Finalmente, el padre declaró que se le está brindando más apoyo en casa para evitar factores que distraigan al niño durante el momento de trabajo, afirmando que casi siempre los evita.

Para concluir con el análisis de estos datos, el sujeto N. 4 presentó pocas diferencias. Específicamente, en los ítems 1 y 15 se presentaron las diferencias, afirmando en esta ocasión que siempre permite a su hijo decidir con cuál tarea empezar a trabajar. Además, declaró que está evitando que su hijo sea interrumpido por factores que lo distraigan, por tal motivo expone que casi siempre cuida que estos factores no se hagan presentes al momento de trabajo.

A continuación, se reportan los resultados que se obtuvieron en el instrumento N. 3. Los resultados se reportan con base a un 100% equivalente a los 4 sujetos que participaron. Es pertinente aclarar que, si bien es cierto los niños pertenecen en este momento a un grado superior del anterior, las tareas diseñadas originalmente para los diferentes niveles se siguieron tomando como indicadores para la observación, debido a que el lapso de tiempo entre el postest y el seguimiento fue de sólo un mes, tiempo insuficiente para elevar el nivel

y tomar otro tipo de tarea. Asimismo, esto favoreció el análisis, debido a que se está comparando el desempeño en el desarrollo de las mismas tareas propuestas en el postest.

Luego de haber realizado la administración de este instrumento, se puede apreciar que las puntuaciones no varían de manera drástica con respecto al postest. Esto se asegura a partir de las puntuaciones medias que se obtuvieron, siendo de 10.75 en el postest y de 10.25 en el seguimiento. Los resultados relevantes a comentar a partir de las diferencias halladas entre postest y seguimiento son las siguientes:

Para el sujeto N. 1, se halló una sola diferencia, realizando el apoyo de manera casi similar. El niño no mostró la necesidad de estar constantemente preguntando si lo que hacía lo estaba realizando de la manera correcta en ninguna de las tareas a desarrollar. Las demás conductas fueron mostradas de manera similar. En el caso del sujeto 2, se hallaron 3 diferencias. En esta ocasión, no se observó que la niña estuviera pidiendo se hicieran comentarios que le reafirmaran que lo que estaba haciendo era lo correcto. Por otro lado, la niña no fue cuidadosa en devolver los materiales y el padre omitió en la tarea de matemáticas establecer un diálogo o emitir alguna pregunta acerca de los objetivos de la tarea. Todo lo demás se presentó como en el postest. Cuando se observó al sujeto 3, se encontraron diferencias en dos conductas. El padre olvidó apoyar a la niña a preguntarse qué es lo que iba a hacer en la tarea, saltándose a la pregunta cómo lo iba a realizar. Además, el padre se mostró atento a cómo realizaba su hija los ejercicios, remarcándole el cuidado y los posibles errores que podría cometer, sin darle oportunidad a cometer sus propios errores y corregirlos más adelante. Finalmente, el sujeto N. 4 mostró también algunas diferencias con respecto al resultado del pretest. Con respecto a la pregunta con qué materiales trabajaré, la madre apoyó con esta pregunta a su hija en ambas oportunidades y no solo en una como se observó en el pretest. La niña sí pidió aprobación a su madre cuando realizaba la tarea, dudando si lo que estaba haciendo estaba bien. Por último, en la tarea de lecto-escritura, la niña cometió un error al completar una vocal, lo cual fue enmendado por ella misma.

TABLAS
“PRETEST”

(de Tabla I a la Tabla VIII)

Tabla I
Puntuaciones obtenidas en el grupo experimental y
contraste con relación al instrumento N.1

N	PUNTUACIONES	PUNTUACIONES
	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTRASTE
1	3	4
2	2	6
3	7	6
4	4	7
5	5	7
6	3	5
7	3	4
TOTAL	27	39

Tabla II
Porcentajes obtenidos en el grupo experimental y el grupo contraste
en el instrumento N°1, en detalle

Items evaluados y opciones elegidas al responder	Grupo experimental	Grupo Contraste
1) Tareas escolares opción b opción d	57.14%	71.42%
2) Tareas escolares en preescolar. opción a opción c	42.9 % 42.9 %	57.14 %
3) Normas en el hogar opción a opción b	57.14%	42.9 % 42.9 %
6) Lugar donde se realizan las tareas opción a	57.14%	71.42%
7) Horario de trabajo opciones b y c	42.9 %	42.9 %
8) Percepción de conductas inadecuadas Opción a opción b opción c	28.6 % 57.14 % 14.28 %	14.28% 85.71% 0%
9) Proporción del material opción c	71.42 %	57.14 %
10) Apoyo por parte de los padres opción a opción b	71.42 %	42.9% 42.9 %
13) Percepción de los padres acerca del trabajo escolar de sus hijos opción a opción b	85.71 %	42.9% 42.9 %
17) Expectativas de futuro desempeño opción a opción b	71.42 %	85.72%

ESTA TESTS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Tabla III
Puntuación obtenida en el instrumento N. 3
por el grupo experimental y contraste (puntuaciones globales)

	PUNTUACIONES GRUPO EXPERIMENTAL	PUNTUACIONES GRUPO CONTRASTE
1	5.5	3
2	4.5	4
3	7	5.5
4	4	4.5
5	6	4
6	5	4
7	5.5	4
TOTAL	37.5	29
Promedio	5.35	4.14

Tabla IV

Resultados del instrumento N° 3 (Guía de Observación) para el grupo
experimental y contraste. Porcentajes de respuestas por cada ítem, en detalle.

Ítem evaluado y opciones elegidas al responder	Grupo experimental		Grupo Contraste	
	SI	NO	SI	NO
1) Atención para comenzar a desarrollar tareas	28.6%	71.4%	28.6%	71.4%
2) Atención para elegir y tomar materiales	85.72%	14.28%	100%	
3) Padre guía al niño a preguntarse lo que tiene que hacer en la tarea	0%		0%	
4) Padre guía al niño a preguntarse cómo tiene que hacer su tarea	0%		0%	
5) Padre guía a su hijo a preguntarse con qué materiales tiene que hacer su tarea	28.6%	71.4%		0%
6) Observaciones constantes por parte del padre con respecto al desarrollo de la tarea	85.72%	14.28%	85.72%	14.28%
7) Constante petición de aprobación por parte del niño con respecto a lo que hace en su tarea	0%		28.6%	71.4%
8) Padre guía al niño para que haga una pausa a la mitad de su trabajo y preguntarse cómo la está haciendo	0%		0%	
9) Padre guía al niño a preguntarse cómo la hizo, al finalizar con la tarea, con el fin de que autoevalúe su desempeño en la tarea	0%		0%	
10) El niño corrige los errores por sí mismo (solo se toma en cuenta a 4 niños del experimental y 2 del contraste)	25%	75%		100%
11) El niño regresa los materiales a su lugar	100%		100%	
12) El padre formula a su hijo preguntas acerca de los contenidos de la tarea	0%		0%	
13) El padre formula a su hijo preguntas acerca de los objetivos educativos de la tarea	0%		0%	
14) El niño terminó la tarea por completo	100%		100%	

* Resultados con base en las opciones indicadas entre paréntesis en la columna de indicadores evaluada por el instrumento N° 3 (ítem 10)

Tabla V
 Datos obtenidos a partir del instrumento N. 4

n	Items evaluados en el instrumento N. 4								Porcentajes
	1	2	3	4	5	6	7	8	%
1	SI					SI			25
2	SI	SI	SI	SI		SI			62.5
3	SI	SI	SI			SI		SI	62.5
4	SI		SI						25
5	SI	SI	SI			SI			50
6	SI					SI			25
7	SI	SI	SI	SI		SI			62.5
%	100	57.15	71.42	28.57	0.00	85.71	0.00	14.29	

Nota: Los cuadros en blanco indican que las conductas no ocurrieron

Tabla VI
 Conductas evaluadas por cada ítem del instrumento N. 4 (Guía de observación aplicada en el aula)

Items	Conductas evaluadas, observadas en clase
1	Toma los materiales necesarios por sí mismo.
2	Decide cuáles materiales usar para el desarrollo de la actividad.
3	Sigue instrucciones dadas al explicar la actividad.
4	Ejecuta la tarea de manera independiente.
5	Realiza una pausa para revisar la ejecución de la tarea en proceso.
6	Culmina la actividad por completo.
7	Al terminar su trabajo lo autoevalúa, comentándolo con la maestra o compañeros de aula.
8	Realiza comentarios con maestra y/o compañeros sobre los objetivos educativos de la actividad.

Tabla VII
 Resultados obtenidos en el instrumento N. 5

n	Reactivos del instrumento N. 5					
	1	2	3	4	5	6
1	B	A	C	D	B	A
2	SI	A	D	A	B	A
3	SI	A	C	D	A	B
4	SI	A	B	A	B	B
5	SI	C	C	B	A	B
6	SI	A	B	B	B	A
7	SI	A	C	A	B	B

** Los cuadros en blanco se refieren al grupo de niños de preprimaria*

Tabla VIII
Indicadores evaluados en el instrumento N° 5

Indicadores del instrumento N° 5 por ítem.	
1)	Frecuencia de ocurrencia de tareas o actividades dentro del aula.
2)	Conductas que manifiesta el niño luego de la explicación de la tarea.
3)	Conductas que manifiesta el niño al momento de desarrollar la tarea.
4)	Conductas que manifiesta el niño cuando elige el material para trabajar.
5)	Calidad de apoyo que el niño recibe en casa.
6)	Nivel de desarrollo de la noción de responsabilidad por parte del niño.

TABLAS

“POSTEST”

(de Tabla IX a la Tabla XVI)

Tabla IX
Puntuación obtenida en el instrumento N. 2
por el grupo experimental y contraste, de manera global

N	PUNTUACIONES	INTUACIONES GRUPO
	GRUPO EXPERIMENTAL	CONTRASTE
	73	66
	69	58
	71	68
	70	60
	69	61
	72	52
	68	41
	70.28	58.00

Tabla X
Puntuaciones obtenidas en el instrumento N. 2 por ambos grupos, en detalle.

Grupo Experimental																	
Items pertenecientes al instrumento N. 2																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
1	4	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	4	5	73
2	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	3	4	4	5	69
3	5	4	4	4	5	5	4	5	5	5	3	5	5	4	3	5	71
4	3	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	4	3	5	3	5	70
5	4	5	4	5	4	4	5	4	4	5	3	4	4	5	4	5	69
6	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	72
7	4	4	4	4	3	5	4	4	5	5	4	5	5	4	3	5	68
	P. Media																70.28
Grupo Contraste																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
1	4	4	5	5	5	3	5	5	5	4	4	1	4	4	4	4	66
2	5	3	4	4	5	4	4	3	4	5	1	1	5	1	4	5	58
3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	3	68
4	5	5	4	4	4	3	3	3	2	4	3	2	5	4	4	5	60
5	5	4	4	4	4	3	3	3	4	5	3	4	5	3	4	3	61
6	3	1	2	2	2	3	4	4	5	5	3	2	5	4	4	3	52
7	5	5	1	1	1	5	1	1	1	5	1	1	3	1	4	5	41
	P. Media																58.00

Tabla XI
Ítems tomados en cuenta en el instrumento N. 2

Ítems	Indicadores tomados en consideración para elaboración de ítems del instrumento N. 2
1	Toma de decisiones en cuanto al orden en que se desarrollan las tareas en casa.
2	Toma de decisiones en cuanto al horario para desarrollar las tareas.
3	Apoyo por parte del padre para que el niño aprenda a preguntarse qué va a hacer durante la tarea.
4	Apoyo por parte del padre para que el niño aprenda a preguntarse cómo va a hacer la tarea.
5	Apoyo por parte del padre para que el niño aprenda a preguntarse qué materiales debe usar para desarrollar la tarea.
6	Disponibilidad y libertad de uso de los materiales.
7	Apoyo por parte del padre para que el niño aprenda a preguntarse cómo está elaborando su trabajo para lo cual debe hacer una pausa durante el desarrollo del mismo, con el fin de autoevaluarlo.
8	Apoyo por parte del padre para que el niño aprenda a preguntarse cómo hizo su tarea, con la finalidad de que lo autoevalúe.
9	Distribución de los materiales en su lugar luego de haber acabado el trabajo
10	Responsabilidad en el cumplimiento de tareas.
11	Apoyo por parte del padre para que el niño piense y diga cuáles fueron los objetivos educativos de la tarea realizada.
12	Responsabilidad y precaución para presentar tarea al día siguiente
13	Iluminación adecuada en el ambiente donde se realizan las tareas
14	Infraestructura y muebles adecuados en el lugar donde se realizan las tareas
15	Apoyo en cuanto a evitar ruidos o distracciones
16	Elaboración de reglas en el hogar, en cuanto al desarrollo de tareas

Tabla XII
Puntuación obtenida en el instrumento N. 3
por el grupo experimental y contraste (puntuaciones globales)

ÍTEMS	GRUPO	
	EXPERIMENTAL	CONTRASTE
1	12	3
2	11	4
3	12	5
4	10	5
5	10	4
6	11	5
7	9	5
TOTAL	75	31

Tabla XIII

Resultados del instrumento N° 3 (Guía de Observación) para el grupo experimental y contraste, en detalle.

Ítems evaluados y opciones elegidas al responder	Grupo experimental		Grupo Contraste	
	SI	NO	SI	NO
1) Decisión para comenzar a desarrollar tareas	71.42%	28.58%	42.85%	57.14%
2) Decisión para elegir y tomar materiales	100%	0%	85.71%	14.29%
3) Padre guía al niño a preguntarse lo que tienen que hacer en la tarea	71.42%	28.58%	0%	100%
4) Padre guía al niño a preguntarse cómo tiene que hacer su tarea	85.71%	14.29%	0%	100%
5) Padre guía a su hijo a preguntarse con qué materiales tiene que hacer su tarea.	85.71%	14.29%	28.58%	71.42%
6) Observaciones constantes por parte del padre con respecto al desarrollo de la tarea (sólo se observó en dos ocasiones en el caso del grupo experimental y en ningún caso en el grupo contraste, ver anexos)	28.57%*		0%	100%
7) Constante petición de aprobación por parte del niño con respecto a lo que hace en su tarea (sólo se observó en tres ocasiones en el caso del grupo experimental, ver anexos)	42.85%*		71.42%	28.58%
8) Padre guía al niño para que haga una pausa a la mitad de su trabajo y preguntarse cómo la está haciendo.	100%	0%	0%	100%
9) Padre guía al niño a preguntarse cómo la hizo, al finalizar con la tarea, con el fin de que autoevalúe su desempeño en la tarea.	85.71%	14.29%	0%	100%
10) El niño corrige los errores por sí mismo. (se presentó este caso solamente en 3 ocasiones en el grupo experimental y en 2 ocasiones en el grupo contraste)	42.85%*			28.57%
11) El niño regresa los materiales a su lugar.	100%		100%	
12) El padre formula a su hijo preguntas acerca de los contenidos de la tarea.	100%	0%	0%	100%
13) El padre formula a su hijo preguntas acerca de los objetivos educativos de la tarea.	100%	0%	0%	100%
14) El niño terminó la tarea por completo.	100%		100%	

*Algunos porcentajes corresponden a lo observado sólo en algunas etapas, para mejor entendimiento revisar anexos

Tabla XIV

Puntuación obtenida en el instrumento N. 3 por ambos, tanto en el pretest como en el postest (puntuaciones globales)

N	PUNTAJES GRUPO EXPERIMENTAL		PUNTAJES GRUPO CONTRASTE	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
1	5.5	12	3	3
2	4.5	11	4	4
3	7	12	5.5	5
4	4	10	4.5	5
5	6	10	4	4
6	5	11	4	5
7	5.5	9	4	5
Total	37.5	75	29	31
Puntuaciones Media	5.35	10.75	4.14	4.42

Tabla XV

Datos obtenidos a partir del instrumento N. 4

N	Items evaluados en el instrumento N. 4								%
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	Si	Si				Si			37.5
2	Si	Si	Si	Si		Si			62.5
3	Si	Si	Si	Si	Si	Si		Si	87.5
4	Si	Si	Si	Si					50
5	Si	Si	Si		Si				50
6	Si	Si	Si	Si		Si			62.5
7	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si		87.5
%	100	100	85.71	71.42	42.85	1.42	4.29	4.29	

Nota: Los cuadros en blanco indican que las conductas no ocurrieron.

Tabla VXI

Resultados obtenidos en el instrumento N. 5

Ítems del instrumento N.5						
N	1	2	3	4	5	6
1	SI	A	C	D	A	A
2	SI	B	B	D	A	A
3	SI	A	C	D	A	A
4	SI	A	C	A	A	A
5	SI	A	C	B	A	A
6	SI	A	B	D	B	A
7	SI	A	C	A	B	B

TABLAS
“SEGUIMIENTO”

(de Tabla XVII a la Tabla XX)

Tabla XVII

Resultados del instrumento N.2 obtenidos por el grupo experimental de manera global

PUNTUACIONES GRUPO EXPERIMENTAL	
1	72
2	70
3	71
4	72
P MEDIA	71.25

Tabla XVIII

Puntuaciones obtenidas en el instrumento N. 2 por el grupo experimental, en detalle.

Grupo Experimental																	
ii	Items pertenecientes al instrumento N. 2																Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1	4	4	4	5	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	4	5	72
2	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	3	4	4	5	70
3	3	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	3	5	4	5	71
4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	4	5	4	4	5	72
	P. Media																71.25

Tabla XIX

Resultados obtenidos por el grupo experimental en el instrumento N. 3
Puntuaciones globales

PUNTUACIONES GRUPO EXPERIMENTAL	
N	
1	11
2	9
3	10
4	11
TOTAL	41
P. media	10.25

Tabla XX

Resultados obtenidos por el grupo experimental en el instrumento N. 3

Items evaluados y opciones elegidas al responder	Grupo experimental	
	SI	NO
1) Decisión para comenzar a desarrollar tareas.	75%	25%
2) Decisión para elegir y tomar materiales.	100%	0%
3) Padre guía al niño a preguntarse lo que tienen que hacer en la tarea.	50%	50%
4) Padre guía al niño a preguntarse cómo tiene que hacer su tarea.	100%	
5) Padre guía a su hijo a preguntarse con qué materiales tiene que hacer su tarea.	100%	
6) Observaciones constantes por parte del padre con respecto al desarrollo de la tarea.	25%	75%
7) Constante petición de aprobación por parte del niño con respecto a lo que hace en su tarea.	100%	
8) Padre guía al niño para que haga una pausa a la mitad del trabajo y preguntarse cómo la está haciendo.		100%
9) Padre guía al niño a preguntarse cómo la hizo, al finalizar con la tarea, con el fin de que auto-evalúe su desempeño en la tarea.		75%
10) El niño corrige los errores por sí mismo (<i>se presentó en dos casos</i>).	100%	
11) El niño regresa los materiales a su lugar.	100%	
12) El padre formula a su hijo preguntas acerca de los contenidos de la tarea.	100%	
13) El padre formula a su hijo preguntas acerca de los Objetivos educativos de la tarea.	100%	
14) El niño terminó la tarea por completo.	100%	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de lo anteriormente analizado, se puede concluir que si se cumplió con el objetivo del estudio, por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación: el trabajo con padres de familia de niños preescolares acerca de cómo promover conductas autónomas ante el desarrollo de tareas escolares a través de un taller para padres, favorece el logro de estas conductas en los niños. Esto se puede afirmar a partir de las diferencias significativas que se hallaron entre el pretest y el postest y su confirmación en la etapa de seguimiento aunque la muestra se haya visto reducida a casi el 50% de sus integrantes.

A través de este estudio, se ha demostrado que en una muestra con las características anteriormente descritas, un taller para padres que dote de herramientas a los mismos para apoyar a que su hijo(a) consiga desde pequeño desarrollar habilidades de pensamiento y acción independientes en el ámbito académico si puede ser un apoyo sustancial para los padres. Asimismo, se ha probado a través de este estudio que los padres pueden ser excelentes guías para sus hijos también en el campo académico, siempre y cuando se les proporcionen las herramientas para realizarlo; estas herramientas deben ser tanto teóricas, prácticas como de observación y discusión con la orientadora y entre los mismos padres: pero sobretodo debe darse en la práctica directa entre padres e hijo. Este tipo de estudio de intervención de campo, podría ser una de las alternativas que busca la psicología educativa para analizar y aplicar los postulados que se emiten en tomo a la manera de lograr un mejor rendimiento académico y también elevar el nivel de aprendizaje.

Sin embargo, es pertinente realizar algunas observaciones con respecto a los logros y limitaciones del estudio realizado.

En cuanto a los Instrumentos: Si bien es cierto, este estudio tuvo como antecedente un estudio piloto a partir del cual se pudieron obtener datos y observaciones relevantes para afinar la construcción de los instrumentos, éstos no fueron sometidos a una prueba de confiabilidad y/o validez que hicieran este estudio aún más confiable. El someter a pruebas de confiabilidad y validez los instrumentos de este estudio podría proponerse como un estudio posterior al realizado, de tal manera que la próxima aplicación de la intervención tenga aun más rigor científico.

Es necesario recordar que el estudio requirió de instrumentos que pudieran dar información acerca de diversos aspectos que tenían que ser evaluados. Es por tal motivo que se diseñó un instrumento para conocer las ideas y conductas de los padres que apoyan la labor académica de sus hijos en casa (Instrumento N. 1). Asimismo, se vio conveniente diseñar dos instrumentos que evaluaran las conductas independientes que se trabajaron en la intervención, donde el padre y el padre con el niño mostraran lo que ocurre al momento de desarrollar las tareas (Instrumentos N. 2 y N. 3). También se tomaron en cuenta otros factores, que se midieron a través de los instrumentos N. 4 y N. 5, los cuales fungieron como apoyo a lo evaluado por los instrumentos antes mencionados. Se estimó conveniente observar a los niños en clase, desarrollando una actividad académica de cualquier clase, con el objetivo de evaluar qué tan independientemente la realizaba. De igual manera, se determinó que las maestras dieran su opinión acerca de cómo se desenvuelven los niños que fueron sujetos a la parte de intervención. Si bien es cierto, las educadoras no fueron sujetos que conformaron directamente este estudio, se tomó su opinión como un indicador importante de los resultados y cambios que podrían presentar. Sin embargo, se estima que el tiempo entre la primera y segunda aplicación del instrumento N.5 fue relativamente corto, por lo tanto, las diferencias entre opiniones no fue muy notoria. Para un próximo estudio, se propone se controlen dos factores importantes: la participación de las maestras a cargo de los alumnos del grupo con el que se trabaje y la amplitud del tiempo entre la aplicación de ciertos instrumentos como los anteriormente mencionados.

Además, cabe aclarar que luego de la aplicación del instrumento N. 2, se les solicitó a los padres llenar un cuestionario sobre la opinión del taller (calidad de las sesiones, calidad y utilidad del material que se distribuyó, dinámica y preparación de los ejercicios, etc. ver Anexo VI) que consta de 9 preguntas (6 cerradas y 3 abiertas). Cabe decir que éste no se tomó en cuenta como un instrumento de medición, debido a que no responde a los objetivos del estudio. Este se construyó sólo con la finalidad de evaluar la intervención y además de saber de otras necesidades que tienen los padres, con relación a temas de interés de acuerdo con la edad y desarrollo de sus hijos. Los resultados fueron los siguientes:

La mayoría de los padres (71.42%) asistieron a todas las sesiones que conformaron el taller, el 100% opinó que en las exposiciones de los temas de trabajo y la explicación de los objetivos de los mismos se utilizó un lenguaje muy claro. Asimismo, opinaron en un 100%

que los materiales visuales (carteles, diapositivas, cuestionarios, lecturas) estaban bien elaborados, claros y comprensibles. Esta misma opinión fue compartida en un 100% cuando se les preguntó sobre la claridad de la redacción y el orden de ideas en que se elaboró el material de resumen que se entregó una vez acabada cada sesión a los padres participantes (ver Anexo VI). También declararon que tuvieron mucha oportunidad de intervención (100%) y en un 85.71% que el nivel de motivación para participar en las sesiones fue alto.

Al realizar la primera pregunta abierta acerca de las dos sesiones que le fueron más útiles o interesantes, la mayoría (85.71%) respondió que la sesión N. 4 (sobre técnicas para apoyar el pensamiento y acción independientes). El segundo tema de mayor utilidad fue el de las normas en el hogar, en un 71.42%.

Acerca de los temas que merecen ampliación, algunos padres no respondieron a esta pregunta, pero dentro de los sujetos que sí lo hicieron (3 sujetos), se afirmó que la sesión N. 7 necesitaba ser ampliada y dar más ejemplos prácticos. Finalmente, dentro de los temas que podrían trabajarse si se organizaran más talleres para padres, los temas que más solicitud presentaron fueron: disciplina, autoestima educación sexual.

Se concluye a partir de este cuestionario, que la intervención fue de utilidad para los padres en varios aspectos como son: conocer otras maneras de apoyo y ejercitarlas con sus hijos, reflexionar sobre las pautas que se establecen en casa, la educación que reciben en la escuela, las características del sistema escolar y la correspondencia con sus propios objetivos educativos como padres así como la importancia de la independencia de acción y pensamiento en el ámbito académico y de la vida cotidiana. Sin embargo, se estima que este tipo de intervención podría ampliarse, programando más sesiones prácticas como bien lo declararon los padres. Asimismo, las maestras deberían también intervenir en un programa paralelo (como se afirmó anteriormente) con objetivos similares, de tal manera que se lleve a cabo un trabajo conjunto entre la escuela y el hogar.

En cuanto a las características de la población: Los padres de familia del grupo experimental que participaron en este estudio fueron quienes, por diversas razones, pudieron acceder a la invitación que se les ofreció mediante una carta de invitación dirigida hacia toda la población. Cabe mencionar que se elaboraron 50 cartas de invitación, las cuales

se enviaron en la escuela del grupo experimental. Al finalizar el plazo de una semana para emitir una respuesta a dicha invitación, sólo respondieron afirmativamente un total de 17 padres, de los cuales 15 se presentaron a la entrevista personal, donde se les aplicó el pretest (instrumentos N. 1 y N. 3) además de otorgarles una explicación acerca de la intervención (el taller para padres), sus objetivos, duración y modalidad de trabajo.

Por otro lado, los padres de familia del grupo contraste fueron seleccionados a partir de la disponibilidad que mostraron los padres para integrarse al estudio, tomando en cuenta que la edad de los participantes fuera similar, así como sus características socioeconómicas.

En cuanto a la participación en el taller para padres: La participación de los padres de familia en las sesiones que conforman la parte de intervención del presente estudio fue del 60%, considerando que de las 15 familias inscritas al programa, 9 familias estuvieron presentes. Cabe remarcar que de estas nueve familias, 3 asistieron los dos miembros (padre y madre) quienes trabajaron de manera conjunta. Es pertinente remarcar que la asistencia a las sesiones de estas familias fue del 100%, comenzando y terminando el trabajo de manera conjunta, sin que se hayan presentado bajas durante el período de trabajo. En total, fueron 12 padres quienes trabajaron en las sesiones, 6 en el primer grupo y 6 en el segundo. Los padres se mostraron en todo momento participativos e interesados en los temas programados para el taller. Trabajaron tanto en las sesiones con las actividades programadas como en casa con el material de resumen que se les proporcionó.

Finalmente, es importante dar a conocer algunas de las conclusiones que se han derivado a partir del estudio realizado. Primero, es pertinente afirmar una vez más que la familia es de donde pueden partir muchas de las conductas, valores, ejemplos, y apoyos que la escuela busca para llevar a cabo su labor educativa, siendo los padres un apoyo fundamental para lograr este objetivo. Moratino (1985) y Hemáiz (1998) así lo hacen saber en sus obras, de donde se rescata la importancia de la participación activa y comprometida de los padres en diferentes aspectos de la educación de sus hijos. Sin la participación de los padres la tarea educativa no se concluye a cabalidad.

Segundo, este estudio tuvo como objetivo principal llevar a un área concreta de trabajo lo

afirmado por Berk, 1986, Frauenglass y Díaz 1985, Harris 1982 (citados por Schunk, 1997) quienes postularon que el habla privada establece un nexo muy fuerte con el desarrollo cognoscitivo y la autorregulación. Se utilizaron las técnicas pertinentes para que los padres funjan como orientadores en esta labor, lo cual dio resultado, es decir, los padres al entender la importancia de motivar a su niño a que piense y actúe por sí mismo, apoyan a sus hijos a habituarse a un estilo de trabajo que utiliza estas técnicas. Así, el siguiente paso es investigar hasta qué punto este tipo de trabajo con padres y niños da como resultado un rendimiento escolar positivo en el sistema escolar mexicano, evaluando las diferencias que se podrían establecer entre niños cuyos padres sí trabajaron con este tipo de técnicas y aquellos que no, en cuanto a su rendimiento escolar.

La tercera conclusión se enfoca a lo que educación para adultos se refiere. Como bien lo mencionan Moratinos (1985) Knowles (1980), Hoover-Dempsey, Otto y Brissie (1992) y Stipek, Rosenblatt y DiRocco (1994), las escuelas para padres son una manera de dar respuesta a las múltiples necesidades que se presentan ante la responsabilidad de educar a un niño en edad escolar. Muchas veces estas escuelas los orientan a aclarar ciertos puntos de vista con respecto a diversos temas. Si bien es cierto, la intervención en este estudio se centró en el área de pensamiento y acción independiente, fue necesario tomar una serie de puntos periféricos que están de alguna manera comprometidos con el tema, con la finalidad de que la intervención tuviera una repercusión real y que se aplicara lo trabajado en varias áreas, no solamente en la académica. Con base en la experiencia de trabajar con padres de familia, se puede afirmar que una real comprensión de lo que se quiere transmitir y cambiar, implica trabajar con una serie de pasos que se pueden incluir en una intervención como la que se realizó, siendo estos pasos los siguientes: exposición al problema, confrontación, diálogo, conclusiones, sugerencias y práctica. Estos pasos y la metodología de trabajo se hallan en la planeación y materiales de la intervención (ver Anexos correspondientes).

Por último, con respecto a los resultados mostrados por los niños, en el caso del grupo experimental, las conductas mostradas fueron cambiando paulatinamente de menos independientes y críticos a más independientes con apoyo y la orientación de sus padres. Sin embargo, cuando estaban lejos del apoyo que ellos les podrían brindar (por ejemplo, cuando trabajaban en el aula), los niños mostraban pocos avances. Esto debido a que en la escuela no

existe una compatibilidad con lo trabajado en casa ni se aplican las técnicas anteriormente mencionadas. Por lo tanto, se sugiere que este trabajo de investigación sea continuado y replanteado, de tal manera que no sólo los padres sean los encargados de promover conductas independientes sino también los maestros, quienes pueden encontrar en este tipo de recursos psicopedagógicos una respuesta a una de las tantas problemáticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OBRAS CITADAS

- Arroyo, M. (1997). *Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño*. Artículo presentado en el Segundo Foro de Educación Preescolar, llevado a cabo en Tepic – Nayarit México.
- Barcena, A. (1989). *Ideología y pedagogía en el jardín de niños*. México: Ediciones Océano.
- Barcklay, K. y Breheny, C. (1994). Letting the children take over more of their own learning: Collaborative reseach in the kindergarten classroom. *Young Children Journal, Sep*, 33-39.
- Beaty, J. (1988) *Skills for preschool teachers* . 3 Ed. Ohio : Merrill Publishing Company.
- Carretero, M. (1992) *Pedagogía de la educación preescolar*. España. Editorial Santillana- Aula XXI
- Carretero, M. (1994) *Constructivismo y educación*. Zaragoza, España. Editorial Aula-reforma.
- Cooper, H. (1994). *The battle over the homework*. California: Corwin Press.
- Corona, S. (1998) *Formación de Padres de Familia, cuyos hijos asisten a Preescolar en donde se aplica el curriculum de High Scope*. Artículo perteneciente a las memorias del Congreso: Primer Encuentro con Instituciones que trabajan con Padres de Familia. México.
- Dison-Klauss, L. (1996). *Vigotsky in the classroom*. [Vigotsky en el salón de clases]. New York: Longman Publisher.

- Earle, R. (1992). Homework as an instructional event. *Educational Technology*, Apr, 36-41.
- Flores, C. y Garcia, B. (1996). *El desarrollo de programas escuela-hogar*. Manuscrito inédito.
- García, J. (1987) Enciclopedia de la educación preescolar. Ecología escolar y organización, informaciones y recursos .Tomo IV Madrid : Santillana.
- García M. (1998) *La creación de una escuela para padres de familia*. Artículo perteneciente a las memorias del Congreso: Primer Encuentro con Instituciones que trabajan con Padres de Familia. México.
- Glaubman, R., Glaubman, H. Y Ofir, L. (1997) Effects of self-directed learning, story comprehension and self-questioning in kindergarten. *The Journal of Educational Research*. Vol. 90 N.6 p.p 361-373.
- González, J. (1985) *Cómo educar la inteligencia del preescolar. Manual de actividades cognoscitivas*. 2 de. México : Editorial Trillas
- Harris J. y Liebert R. (1992) *Infant and child development*. New York : Prentice Hall editors
- Hendrick, J. (1990) *Educación infantil 1. Desarrollo físico, social e intelectual. temas especiales..* Barcelona, Ediciones Ceac.
- Hendrick, J. (1990) *Educación infantil 2. Lenguaje, creatividad y situaciones especiales*. Barcelona, Ediciones Ceac.
- Hemáiz, R. (1998) *¿ Por qué retar a la familia?*. Artículo perteneciente a las memorias del Congreso: Primer Encuentro con Instituciones que trabajan con Padres de Familia. México.

- Hildebrand, V. (1992) *Fundamentos d la educación infantil. Jardín de niños y preprimaria. México. Grupo Noriega Editores.*
- Hoover-Dimpsey, K., Otto, R. y Brissie, J. (1992). Exploration in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, May, Vol 85, Nº 5, 287-294.
- Ishima, F. (1986). *Preschool education and development of independence in children. The Kurasaki program vs. a controlled activities program.* (Reporte de investigación). Japón, Universidad de Mensei.
- Johnson, J. Y Pontius, A. (1987). Homework: a survey of teacher beliefs and practices. *Research in Education*, Nº 41, 71-77.
- Kammi, C. (1982). *La autonomía como finalidad de la educación.* México: Unicef A.O.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education.* New York: Cambridge. The Adult Education Company.
- Moratinos, J. (1985). *La escuela de padres.* Madrid: Editorial Narcea.
- Muñoz, C. (1986). Efectos de la enseñanza individualizada sobre el desarrollo de conductas autónomas en niños preescolares. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rezzano, C. (1974). *Los jardines de infantes.* Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- Schukina, G. (1986) *Los intereses cognoscitivos en los estudiantes.* México. Editorial Grijalbo.
- Schunk, D. (1997). *Teorias del aprendizaje.* México. Prentice-Hall.

Stipek, d. , Rosenblatt, L. y Di Roccio, L. (1994). Making parents your allies. *Young Children Journal, March*.

Uriarte, A. (1998) *Una visión de la familia mexicana*. Artículo perteneciente a las memorias del Congreso: Primer Encuentro con Instituciones que trabajan con Padres de Familia. México.

Zellman, G. y Waterman, J. (1998) Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *Journal of Educational Research Vol. 91 N. 6*

OBRAS CONSULTADAS

Anesko, K. (1987). The homework problem checklist. *Behavioral Assessment, Vol 19, 179-185*.

Coolican, H. (1994). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México : Manual Moderno.

Méndez, A. (1992). *Metodología y técnicas de la educación en Salud*. Ediciones de la Fundación Santa Fe de Colombia. División de salud comunitaria. Colombia.

Méndez, A. (1991). *Educación para la salud: diseño, desarrollo, seguimiento*. Ediciones de la Fundación Santa Fe de Colombia. División de salud comunitaria. Colombia.

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist 25 (1), 3-17*

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Lopes, M. (1997). *Helping children to become independent*. Artículo aparecido en Internet bajo la referencia de : The National Network for Child Care.

ANEXOS

ANEXO I	Instrumento de evaluación N. 1
ANEXO II	Instrumento de evaluación N. 2
ANEXO III	Instrumento de evaluación N. 3 y ejercicios de matemáticas y lecto-escritura para segundo de kinder y preprimaria (<i>tareas con las que se evaluaron a los niños</i>).
ANEXO IV	Instrumento de evaluación N. 4
ANEXO V	Instrumento de evaluación N. 5
ANEXO VI	Instrumento de evaluación del taller
ANEXO VII	Planeación de las sesiones
ANEXO VII	Material utilizado en las sesiones

Muchos de los documentos incluidos como Anexos han sido reducidos de tamaño por motivos de publicación

ANEXO I

Estimado Padre de Familia : Este cuestionario ha sido elaborado con el fin de conocer aún más las prácticas educativas en casa con respecto al trabajo escolar de su hijo. Para tal finalidad, se le pide por favor responder a todas las preguntas con veracidad ya que las respuestas serán tratadas con toda confidencialidad y únicamente para fines de investigación.
GRACIAS POR SU COLABORACION.

I. DATOS GENERALES

Fecha : _____

Nombre de su hijo: _____

Edad de su hijo: _____

¿Cuántos años lleva su hijo cursando el nivel preescolar? * responder a esta pregunta en caso de que su hijo(a) se encuentre cursando este nivel _____

Nivel que cursa actualmente : _____

Nombre de la madre: _____ Ocupación _____

Nombre del padre: _____ Ocupación _____

* Solo responderán a esta pregunta los padres cuyos hijos cursan algún grado de educación preescolar.

II PREGUNTAS: Responda a las siguientes preguntas. No deje ninguna sin contestar. En las preguntas que contengan líneas donde pueda dar su opinión , marque con una (X) la respuesta y luego escriba por qué.

1. ¿Cuál es su opinión acerca de las tareas escolares como complemento del aprendizaje?

- a) Son verdaderamente buenas herramientas para elevar el nivel de aprendizaje .
- b) Son elementos útiles para ejercitar algunas nociones de matemáticas y escritura.
- c) No son necesarias para el aprendizaje .
- d) Son buenas maneras de fomentar el interés en el niño en cuanto a investigación e incremento de su cultura general en diversas áreas.
- e) Otro :

2. ¿Cuál es su opinión acerca de las tareas escolares asignadas en el nivel preescolar y primaria?

- a) Son buenas porque el niño puede ejercitar en casa lo que aprende en clase.
- b) Son buenas para que el niño se acostumbre a cumplir con responsabilidades desde pequeño.
- c) No deberían dejarse en la escuela preescolar porque los niños están pequeños aún para asumir responsabilidades.
- d) No estoy de acuerdo porque a la edad de 4 o 5 años los niños deben aprender con juegos y actividades recreativas mas no con actividades de tipo académico.
- Otro :

3. Cuando llega su hijo a casa, ¿con qué frecuencia lleva tareas?

- a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca

4 ¿Existen en casa algún tipo de normas o reglas a la hora de hacer la tarea? (con respecto al horario, lugar, materiales)

- a) Sí b) No

5. ¿Quién elaboró esas reglas o normas?

- a) Yo b) Los dos padres c) Los dos padres, tomando en cuenta la opinión o ideas del niño

6. El lugar donde su hijo estudia es por lo regular :

- a) El comedor b) Su recámara c) Mi recámara d) La cocina e) La sala

Otro :

7. Por lo general, ¿a qué hora hace las tareas?

- a) Entre 13:30 y 16:00 horas
b) Entre 16:00 y 18:30 horas
c) 18:30 en adelante

Otro :

8. ¿Cómo se muestra su hijo ante el desarrollo de sus tareas en casa?

- a) Independiente b) Más o menos independiente c) Dependiente

9. Con respecto al material que usa para hacer las tareas (lápices, goma, colores, crayolas, etc.), ¿cómo son utilizadas por el niño?

- a) Yo le doy el material necesario después de checar qué es lo que le piden que haga en la tarea.
b) El material que usa en casa está guardado y tiene que pedirme permiso para usarlo.
c) Tiene absoluta libertad para usar el material necesario

Otro :

10. Cuando su hijo tiene que hacer una tarea (sin importar el tema) por lo general, ¿qué es lo que usted hace para apoyarlo?

- a) Leemos las indicaciones, las entiende y él hace la tarea sólo
b) Le leo las indicaciones, le hago lo primero a manera de ejemplo para que él siga haciéndolo
c) Le leo las indicaciones, le ayudo con lo más difícil y él hace lo más fácil
d) Le hago la tarea completamente y luego le explico de qué se trataba

e) Otro :

11. ¿Cuáles son los principales problemas (si los tuviera) para su niño a la hora de hacer la tarea?

- a) No muestra interés por hacer las tareas
b) No cumple con el horario que le he asignado
c) No entiende lo que tiene que hacer en la tarea
d) No puede hacer la tarea solo
e) La hace rápido como sea, sin importar si está bien hecha

Otro :

12. ¿Cuáles son los principales problemas (si los tuviera) para usted a la hora de apoyar a su hijo a hacer la tarea?

- a) Tengo poco tiempo para apoyarlo en sus tareas.
b) No tenemos materiales adecuados en casa para que haga sus tareas.
c) No tengo idea de cómo apoyarlo a hacer sus tareas porque está muy pequeño.
d) Yo hago la tarea la mayoría de veces porque no puedo explicarle al niño qué tiene que hacer.
e) La mayoría de veces las indicaciones no son suficientemente claras ni para el niño ni para mí.
f) Otro: _____

13. ¿Cuál es el tema que presenta mayor dificultad para usted cuando necesita apoyar a su hijo en las tareas?

- a) Tareas de lecto-escritura b) Tareas de matemáticas c) Tareas de manualidades
d) Tareas de idiomas

14. ¿Cuáles son los motivos más frecuentes por los cuales su hijo no cumple con hacer las tareas? Mencione 3.

1..... 2.....
3.....

15. ¿Cómo califica usted el trabajo que realiza su hijo en tareas escolares que le dejan para desarrollar en casa?

- a) Excelente b) Bueno c) Regular d) Malo

16. ¿Cree que su hijo está desarrollando una noción de responsabilidad ante el cumplimiento de sus tareas?

- a) Si b) No

Por qué ?

17. ¿Cómo calificaría usted el futuro desempeño de su hijo en la escuela primaria con respecto a sus obligaciones académicas?

- a) Muy bueno b) Bueno c) Regular d) Deficiente

Por qué ?

18. ¿ Qué le gustaría a usted trabajar con respecto al apoyo en tareas escolares si asistiera a un taller para padres con hijos próximos a pasar a primaria? Mencione algunas dudas o inquietudes que usted cree necesita aclarar con respecto al tema de tareas escolares.

.....
.....

* Por favor, escriba la hora en que le gustaría se realizaran los talleres para padres :.....

11. Marque con una (X) el número adecuado a su respuesta. Por favor no deje ninguna pregunta en blanco.

¿Qué significa cada número?

1 : NUNCA 2: CASI NUNCA 3: A VECES

4: CON MUCHA FRECUENCIA 5 : SIEMPRE

<i>Afirmaciones que debe leer y calificar según la escala presentada.</i>	<i>Puntuación</i>
1. Cuando mi hijo lleva tareas a la casa, él decide con cuál tarea empezar en el caso que lleve 2 tareas o más.	1 2 3 4 5
2. Dejo que mi hijo decida en que momento de la tarde quiere hacer las tareas.	1 2 3 4 5
3. Cuando hace la tarea, yo le apoyo y le enseño a preguntarse qué es lo que va a hacer	1 2 3 4 5
4. Cuando hace la tarea, yo le apoyo y le enseño a preguntarse cómo ha pensado hacer la tarea.	1 2 3 4 5
5. Cuando hace la tarea, yo le apoyo y le enseño a preguntarse qué materiales y útiles necesita para hacer la tarea.	1 2 3 4 5
6. Cuando hace la tarea mi hijo, el material que usa está a su alcance. No me pide que se lo de.	1 2 3 4 5
7. Cuando hace la tarea, yo le apoyo y le enseño a preguntarse cómo está haciendo la tarea. Mi hijo hace una pausa para que él observe cómo le está quedando su trabajo.	1 2 3 4 5
8. Cuando mi hijo acabó de hacer la tarea yo le apoyo y le enseño a preguntarse "¿cómo la hice?" para que mi hijo autoevalúe su trabajo.	1 2 3 4 5
9. Una vez que termina de trabajar mi hijo guarda todos los materiales y útiles en su lugar.	1 2 3 4 5
10. Cuando mi hijo tiene 2 o 3 tareas de un día para otro, lleva completas todas las tareas a la escuela.	1 2 3 4 5
11. Cuando mi hijo termina la tarea o tareas, hablamos acerca de lo que hizo, para qué y por qué le dejaron esa tarea.	1 2 3 4 5
12. Cuando mi hijo termina sus tareas, guarda todo en la mochila o portafolios para llevarlo al día siguiente a la escuela.	1 2 3 4 5
13. El lugar donde hace diariamente las tareas está acondicionado con una iluminación adecuada.	1 2 3 4 5
14. El lugar donde hace las tareas cuenta con muebles adecuados para que haga las tareas (silla, mesa, lámpara, etc.)	1 2 3 4 5
15. En el lugar donde mi hijo hace las tareas no se perciben ruidos que lo distraen.	1 2 3 4 5
16. Mi hijo participa en la construcción de reglas o normas para el momento de realizar sus tareas escolares.	1 2 3 4 5

ANEXO III

I. DATOS GENERALES

Fecha de hoy : _____
 Nombre del niño: _____
 Nivel que cursa actualmente : _____
 Nombre del padre o padres que lo acompañan en la sesión: _____
 Hora de inicio : _____ Hora de finalización: _____

Marcar con una (X) el tipo de tarea que está realizando
 a) Aprestamiento para las matemáticas b) Pre-escritura
 * Solamente se marcará la frecuencia en los ítems que lo necesiten
 (ítems 6, 7 especialmente)

CONDUCTAS DURANTE EL DESARROLLO DE TAREAS ESCOLARES	OBSERVACIONES					
	SI		NO		FREC	
	Mat	Esc	Mat	Esc	Mat	Esc
1. El niño decide con cuál tarea comenzar						
2. El niño toma los materiales necesarios para desarrollar la tarea sin necesidad de que su padre se los proporcione						
3. El padre guía al niño a preguntarse : ¿Qué voy a hacer en la tarea? (el tema de la tarea y las indicaciones que ésta tuviera) antes de empezar a desarrollarla						
4. El padre guía al niño a preguntarse : ¿Cómo la voy a hacer? (los pasos que voy a seguir para desarrollarla) antes de empezar a desarrollarla .						
5. El padre guía al niño a preguntarse : ¿Con qué la voy a hacer? (los materiales que requiere para desarrollar la tarea) antes de empezar a desarrollarla.						
6. Durante el desarrollo de la tarea, el padre dice constantemente qué hacer al niño						
7. Durante el desarrollo de la tarea, el niño pregunta si está bien lo que está haciendo constantemente.						
8. El padre apoya al niño a que haga una pausa en su trabajo y se pregunte, ¿cómo lo estoy haciendo?						
9. El padre apoya al niño a que se haga la pregunta ¿cómo la hice? al finalizar la tarea con el fin de que el niño acepte el trabajo como quedó o corrija algunos errores cometidos.						
10. En el caso de presentarse errores, el niño los corrige por sí mismo						
11. El niño regresa todos los materiales a su lugar						
12. Al finalizar el desarrollo de la tarea el padre le hace preguntas acerca del tema o contenidos de la misma.						
13. Al finalizar el desarrollo de la tarea, el padre le hace preguntas en cuanto a los objetivos de la misma						
14. El niño terminó ambas tareas completamente.						

Observaciones: _____

ANEXO IV

Guía de observación administrada en el aula

I. Datos Generales:

Nombre del niño observado : _____

Tipo de tarea que realiza : _____

Fecha y hora de la observación : _____

II. Observaciones :

1. El niño toma los materiales necesarios para el desarrollo de la tarea por sí mismo
SÍ No
2. El niño decide por el mismo que materiales usar para desarrollar su tarea.
SÍ No
3. El niño realiza su tarea siguiendo las instrucciones dadas durante la explicación
SÍ No
- 4.- El niño prosigue con su tarea de manera continua de manera independiente
SÍ No
5. El niño hace una pausa durante la realización de la tarea para evaluar su trabajo
SÍ No
6. El niño termina su tarea completamente .
SÍ No
7. Al finalizar la tarea, el niño evalúa su trabajo comparándolo con otro o pidiendo un comentario de la maestra.
SÍ No
8. El niño dialoga con la maestra o compañeros acerca de los contenidos y/u objetivos de la tarea.
SÍ No

EVALUACIÓN DEL TALLER PARA PADRES SOBRE PROMOCIÓN DE CONDUCTAS AUTÓNOMAS EN NIÑOS PREESCOLARES Y DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

Responda las siguientes preguntas en breves palabras. Encierre su respuesta con un círculo.

1) ¿A cuántas sesiones asistió?

1 2 3 4 5 6 7 8 todas

Según su opinión:

2) ¿Cómo evaluaría la calidad de las exposiciones de los temas trabajados en cuanto a lenguaje explicativo?

a) Muy bueno b) Bueno c) Regular d) Deficiente

3) ¿Cómo calificaría el material visual y de reflexión (diapositivas, frases, textos auxiliares, etc)

a) Muy bueno b) Bueno c) Regular d) Deficiente

4) ¿Cómo calificaría el material de resumen que se le entregó al final de cada sesión en cuanto a:

Redacción a) Muy bueno b) Bueno c) Regular d) Deficiente

Orden en las ideas trabajadas a) Muy bueno b) Bueno c) Regular d) Deficiente

5) ¿Cómo calificaría usted la oportunidad que tuvo de intervenir y ser partícipe de los contenidos del Taller?

a) Tuve mucha oportunidad b) Tuve poca oportunidad

6) ¿Usted estuvo motivado durante las sesiones en cuanto a trabajo y participación a un nivel.....?

a) Alto de motivación b) Mediano de motivación c) Bajo de motivación
d) No hubo motivación

7) Mencione 2 sesiones que fueron de mucha utilidad para usted:

_____ y _____

¿Por qué? _____

8) Mencione qué temas merecen ampliación en cuanto a objetivos o contenidos

¿Por qué? _____

9) ¿Qué otros temas le gustaría trabajar en un próximo taller para padres? Puede marcar más de dos opciones si así lo desea:

Disciplina	()	Desarrollo integral del niño	()
Promoción de autoestima positiva en niños	()	Estilos de crianza positivos	()
Educación Sexual para niños	()		

ANEXO VII

Planeación y programación de las sesiones con Padres de Familia

Sesión N. 1 (duración : 1h.30 min)

OBJETIVO GENERAL

Introducir, presentar y trabajar el concepto de autonomía o independencia para el presente taller, así como la importancia de ésta en el desarrollo del niño y en su vida escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las conductas autónomas y no autónomas que refleja el niño en diferentes momentos o situaciones.
- Discutir con los padres participantes acerca del tema y concluir de manera conjunta cuál es la importancia de promover la autonomía de pensamiento y acción en sus hijos.

CONTENIDOS (estos contenidos se hallan elaborados en el cuadernillo de resumen, que se les entregará a los padres de familia en cada sesión)

- 1.- ¿Qué es promover la autonomía o independencia de pensamiento y acción?
- 2.- ¿Por qué es importante la autonomía de pensamiento y acción?
- 3.- ¿En qué acciones puedo considerar que mi hijo es independiente?
- 4.- ¿En qué acciones puedo considerar que mi hijo no es independiente o está en vías de serlo?
- 5.- Como padre y madre ¿Cómo podemos guiarlo a que alcance paulatinamente su independencia en sus acciones?

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Dinámica de presentación
Método expositivo
Motivación a la discusión
Retroalimentación
Tarea a realizarse en casa

MATERIALES

Aula de reuniones
Sillas
Mesas
Gafetes
Proyector de diapositivas
Diapositivas a color
Hojas de formato establecidas para la sesión
Parte de asistencia y resumen
Paneles informativos y decorativos
Plumas

Folders

ACTIVIDADES

1.- Se realizará una dinámica de presentación entre la orientadora y los padres de familia, que consistirá en lo siguiente: Primero un encuentro de reflexión, donde la orientadora les dirá a los padres de familia qué es lo que tienen que hacer, cómo deben venir a las sesiones, qué es lo que van a aprender y que no se presenten a las sesiones sin antes haber leído el material. Luego de estas indicaciones se les formulará la pregunta: ¿Cómo se sintieron? de tal manera que la pregunta invite a la reflexión de la conducta tomada y sus especiales efectos en cada uno de ellos. Se espera que las reflexiones se lleven a cabo sobre la autoridad y la falta de libertad de decisión.

Luego de una breve reflexión se pasará a una dinámica de presentación, donde en una madre o un padre pasará voluntariamente a presentarse diciendo: Su nombre, su edad, número de hijos, su ocupación, sus expectativas con respecto al taller. Tomará su gafete que se hallará en un lugar específico de una mesa y tomará otro al azar, de tal manera que el nombre de la persona que elija sea dicho en voz alta y la persona pertinente haga ahora lo mismo, respondiendo a las preguntas antes expuestas. Esto se hará hasta terminar con las presentaciones de todos los padres asistentes.

2.- Se les pedirá a los padres que establezcan reglas para que sean respetadas durante las sesiones, por ejemplo, reglas sobre puntualidad, respeto, etc. las cuales serán escritas en un panel diseñado para este fin.

3.- Se dará un panorama general de la organización y contenido de las sesiones, así como una semblanza de lo que se revisará en la presente sesión. En la proyección de la primera diapositiva se expondrán los puntos de cada una de las sesiones, de tal manera que los padres conozcan de manera global los contenidos y los objetivos de cada una de las sesiones programadas. Enseguida, se les presentarán los puntos específicos de la primera sesión. Se presentarán las diapositivas en orden, se hará una pausa del paso de una a otra para tener un espacio de discusión.

4.- Se les pedirá a los padres que resuman las ideas que hemos trabajado, se designará a un miembro del grupo para que las escriba en el parte de las sesiones, en la sección *RESUMEN DE IDEAS* y se les recordará que ese resumen de ideas deberá ser leído al principio de la próxima sesión.

5.- Explicación de la tarea: La tarea consiste en llenar un cuadro donde los padres reflexionarán las acciones en las cuales sus hijos se muestran independientes y en otras que no se muestran de esa manera. (ver tarea 1). Se les explicará la importancia de esta tarea para trabajarla aún más en la siguiente sesión.

Sesión N. 2 (duración : 1h.30 min)

OBJETIVO GENERAL

Trabajar con base en 2 elementos de apoyo fundamentales para promover la autonomía de acción : Las reglas y el ambiente en el hogar que favorezca la práctica educativa en casa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir acerca de las reglas que tienen los padres en clase, de su experiencia con sus hijos en cuanto al establecimiento y ajuste de las mismas.
- Platicar acerca del ambiente en el hogar donde se realizan las tareas escolares, sobre sus características y su funcionalidad a la hora de desarrollar tareas
- Dar algunos consejos para estos dos temas centrales, consejos que se darán para que los padres lo apliquen en su realidad inmediata.
- Discutir acerca de la motivación en la tarea escolar y las manera de promoverla.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Comentario y discusión acerca de la tarea asignada (sobretudo comentarios que se hayan hecho en el cuadro de tareas escolares)

Lectura del parte de las sesiones para recordar conclusiones de la primera parte

Introducción al segundo tema con preguntas de opinión

Lectura de reflexión del artículo sobre crianza y límites

Motivación para fomentar diálogo entre parejas

Motivación para el diálogo global

Método expositivo

Retroalimentación

Resumen y conclusiones

Tarea N. 2 para realizar en casa.

MATERIALES

Aula de reuniones

Sillas

Gafetes

Mesas

Proyector de diapositivas

Diapositivas a color

Hojas de formato establecidas para la sesión

Parte de asistencia y resumen

Paneles informativos y decorativos

Plumas

Artículos fotocopiados del artículo mencionado de la revista Apoyo.

CONTENIDOS

- 6.- ¿Qué es una tarea escolar y cuáles son sus beneficios?
- 7.- Las reglas en el hogar, ¿qué son y por qué son importantes?
- 8.- ¿Existen algunos consejos para que las reglas sean eficaces?
- 9.- ¿Cómo puedo mejorar el ambiente físico a la hora de estudio para mi hijo?
- 10.- ¿Cómo puedo motivar a mi hijo(a) para que haga mejor sus labores escolares?

ACTIVIDADES

- 1.- Se realizará una discusión de lo que los padres expusieron en sus tareas, ellos comentarán lo que hicieron, sobre todo en la parte de tareas.
- 2.- Luego de haber escuchado algunos comentarios y discutido acerca de ellos, se hará a los padres las siguientes preguntas: ¿Qué es una tarea escolar? ¿Cuál es la finalidad que persigue?, ¿Cómo hacemos las tareas en casa?
- 3.- En seguida de haber preguntado lo anteriormente expuesto, se les entregará a los padres una lectura titulada "Educar es Amar", la cual servirá para reflexionar sobre algunos malos entendidos acerca de los malos entendidos que tienen los padres en cuanto a normas, establecimiento de límites y sanciones para con sus hijos. Los padres comentarán lo que comprendieron de la lectura y lo llevarán a sus experiencias personales.
- 4.- En seguida, se dará paso al método expositivo con ayuda de las diapositivas, donde se dará a conocer para qué son útiles las reglas y cómo pueden ser manejadas en el hogar con el fin de que sean más eficaces.
- 5.- Asimismo, se hará la presentación del material relacionado al ambiente escolar, donde se discutirá acerca de algunas condiciones óptimas que se pueden adaptar a la realidad de cada familia.
- 6.- Se abordará el tema de motivación hacia las tareas escolares, este tema será orientado hacia el interés que puede hacerse crecer en el niño y el fomento de la autonomía. Se pondrán algunos ejemplos prácticos en torno a este tema.
- 7.- Finalmente, se procederá a la explicación de la tarea N. 2, la cual consistirá en : a) Los padres escribirán algunas reglas que les funcionan y otras que no funcionan, de tal manera que nos muestren la manera en que han pensado pueden cambiar esas prácticas ineficaces en el hogar.
b) Acerca del ambiente, que nos comenten oralmente cuáles han sido los cambios que han hecho o están pensando hacer en el lugar donde regularmente se realiza la tarea.
c) Con respecto a la motivación, que comenten si están aplicando algunas estrategias y qué dudas y resultados están teniendo. Esta tarea se comentará en la siguiente sesión.

Sesión N. 3 (duración : 1h.)

OBJETIVO GENERAL

Practicar de manera directa entre los padres de familia y sus hijos, en la cual aplicarán algunas de las pautas vistas en el tema de motivación.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Que los padres de familia se hallen en una situación de motivación ante una tarea escolar, para lo cual habrá que acondicionar el ambiente de trabajo.

CONTENIDOS

11.- Primera Práctica en el Taller de Padres y Autoevaluación de la práctica. (La autoevaluación se hará por escrito y se leerá en la próxima sesión)

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Exposición de ideas
Explicación de la dinámica a seguir
Observaciones de la práctica por cada par de padre-hijo
Comentarios
Conclusiones

MATERIALES

Aula de reuniones
Sillas
Gafetes
Mesas
Hojas de formato establecidas para la sesión
Parte de asistencia y resumen
Paneles informativos y decorativos
Plumas
Tareas elaboradas para la práctica
Materiales para la práctica (lápices, gomas, plumones, colores, etc)

ACTIVIDADES

- 1.- Como en la sesión anterior, se leerá el parte de las sesiones, luego se procederá a escuchar cómo desarrollaron la tarea N. 2 los padres de familia, se hará comentarios sobre lo que escribieron.
- 2.- Se explicará el objetivo fundamental de la sesión N. 3, el cual consiste en tener la primera práctica con los hijos de los papás asistentes sobre motivación ante las tareas.
- 3.- Se procederá a tener la práctica pertinente, cada niño(a) tendrá una tarea acorde al grado que está cursando.
- 4.- La responsable del taller tomará notas de cada par de padre-hijo, por intervalos de 2 minutos en cada mesa de trabajo, de tal manera que para el final de la práctica se hayan podido escribir observaciones de 3 a 4 frases de la labor realizada por cada pareja padre-hijo.
- 5.- Se harán breves comentarios al final de la sesión sobre las observaciones así como de las experiencias de cada padre, las cuales se escribirán en el parte de las sesiones.

Sesión N. 4 (duración : 1h.30 min)

OBJETIVO GENERAL

Trabajar con base en las 5 preguntas que apoyan la independencia de pensamiento y acción en los niños, a practicarse con los padres de familia además de una pregunta con respecto a la utilidad y objetivo de la tarea a efectuar.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Explicar a los padres de familia por qué y cómo estas preguntas favorecen la autonomía de acción en el niño
- Trabajar su aplicación en clase de manera grupal

CONTENIDOS

12.- ¿Cómo puedo apoyar el pensamiento y acción independiente en mi hijo(a) en el momento que desarrolla tareas escolares?

13.- ¿ A qué se refieren estas preguntas y cómo se aplican?

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Recuerdo y retroalimentación
Motivación al diálogo
Método expositivo
Práctica comentada
Resumen y Conclusiones

MATERIALES

Aula de reuniones
Sillas
Gafetes
Mesas
Proyector de diapositivas
Diapositivas a color
Hojas de formato establecidas para la sesión
Parte de asistencia y resumen
Paneles informativos y decorativos
Tareas preparadas para la práctica
Plumas, colores y crayones.

ACTIVIDADES

- 1.- Se realizará una discusión de la práctica anterior, se leerá para tal fin el parte de las sesiones.
- 2.- Se les formularán respuestas como : ¿ Cómo les va con las reglas? ¿ qué creen que han modificado o implantado en casa que les está sirviendo o están probando?
- 3.- Se pasará a la introducción de las 5 preguntas mencionadas, éstas se hallan en las diapositivas. Los Padres se ayudarán a entender el significado de estas preguntas con los paneles que estarán ilustrando de manera auxiliar este momento (iguales a los del material).
- 4.- Se motivará a los padres a que dialoguen o pregunten acerca de estas preguntas, las cuales se comentarán en esta parte de la sesión.

5.- Se les explicará a los padres de qué se trata la práctica que a continuación harán, algunos fungirán como hijos y otros como padres y viceversa, de tal manera que tengan la oportunidad de practicar las preguntas antes mencionadas

6.- Luego de terminada la práctica, se procederá a un comentario final, así como anotaciones de las conclusiones en el parte del taller.

7.- Se les explicará y dejará la tarea N. 3, esta tarea la deben desarrollar para la próxima sesión.

Sesión N. 5 (duración : 1h.30 min)

OBJETIVO GENERAL

Trabajar con los padres de familia el tema de creatividad como complemento de pensamiento y acción independiente, con el fin de que promuevan prácticas de creatividad cuando sus hijos realicen actividades escolares así como trabajos diversos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Platicar acerca de la importancia de la creatividad como parte del pensamiento y acción independiente
- Dar a conocer algunos aspectos importantes sobre la creatividad en los niños.
- Dar a conocer, comprender y practicar algunas técnicas que los padres pueden realizar para promover la creatividad en sus hijos.
- Retroalimentar lo visto la sesión N. 4 y hacer el enlace de temas con esta sesión
- Practicar algunas técnicas relacionadas a la promoción de creatividad.

CONTENIDOS

14.- ¿ Qué significa ser creativo?

15.- Pero, ¿qué significa ser creativo a la edad de mi hijo(a)?

16.- ¿ Cómo puedo promover la creatividad en mi hijo(a)?

17.- ¿ Cuales son los beneficios para mi hijo en estimular su creatividad?

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Recuerdo y retroalimentación
Lectura de un cuento
Motivación al diálogo
Método expositivo
Práctica comentada
Resumen y Conclusiones

MATERIALES

Aula de reuniones
Sillas
Gafetes
Mesas
Proyector de diapositivas
Diapositivas a color
Cuento sobre creatividad (copias para todos los participantes)
Hojas de formato establecidas para la sesión
Parte de asistencia y resumen
Paneles informativos y decorativos
Tareas preparadas para la práctica
Plumas, colores y crayones.
Material de deshecho y reciclable
Cartulina cortada en medidas 21x 28 cm.

ACTIVIDADES

1.- Después de dar la bienvenida, se leerá en el parte de las sesiones las ideas de la sesión pasada. Enseguida, se pedirá que 2 a 3 padres comenten la tarea N. 3 en forma oral. Asimismo, se les alentará para que realicen algunas preguntas acerca del tema.

2.- A todos los padres se les entregará un cuento (autor anónimo) escrito en una hoja de papel. Este cuento resume la creatividad frustrada de un niño a causa de algunas prácticas mal encaminadas por parte de su maestra de escuela. Se hará la aclaración que este cuento no pretende criticar directamente a las maestras de aula sino al sistema educativo en sí.

3.- Se invitará a un reflexión acerca de los contenidos del cuento y de experiencias personales que se hayan suscitado con relación al tema.

4.- Se procederá a la presentación del tema con la pregunta: ¿Que significa ser creativo?, la orientadora hará uso del método expositivo para explicar la definición y ejemplificar con material visual (diapositivas). De igual manera, se hará con las siguientes preguntas enumeradas en el contenido. Se pondrá énfasis en la relación que existe entre promover la creatividad y promover la independencia de pensamiento y acción. Así como el tipo de creatividad que los padres pueden promover según el tipo de tarea en la que su hijo trabaja.

5.- Se invitará a los padres a que elijan entre ellos quien fungirá como padre y como niño. Se les mostrará una tareaa desarrollarse en un pedazo de cartulina, donde tendrán que pintar algo común que piden en ciertas tareas escolares (un animal, una fruta, una máquina o aparato eléctrico y un mapa). Cada par de padres tendrá un tema diferente. El objetivo de esta sesión es que incentive a su hijo a ser creativo con algunos materiales extras que se les darán , por ejemplo diamantina, pinturas, cartón, palillos, pedazos de papel crepé, tapas, palitos de helado. Estos materiales por supuesto, son materiales que pueden tener en casa. Los padres por supuesto, deben aplicar las técnicas antes mencionadas y platicadas. Esta actividad durará aproximadamente 15 minutos. Luego cada par de padres compartirán con el resto del grupo sus experiencias.

6.- Se hará una retroalimentación de la sesión y se escribirá en el parte de las sesiones las ideas importantes. Se les recordará a los padres que la sesión siguiente será de práctica con sus hijos, deberán venir con ellos. Los temas que se tratarán serán las sesiones N.4 y N.5

Sesión N. 6 (duración : 1h.)

OBJETIVO GENERAL

Practicar directa durante la sesión con los niños, de tal manera que se aplique y evalúe lo trabajado durante las sesiones 4 y 5.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Trabajar directamente con los niños para que se desarrolle una situación donde los padres deban aplicar las 5 preguntas para promover el pensamiento y la acción independiente y la creatividad
- Autoevaluar el trabajo y comentar dudas respecto a la aplicación realizada.

CONTENIDOS

18.- Segunda Práctica entre Padres e Hijos: Las 5 preguntas que promueven el pensamiento y la acción independiente. Fomento de la creatividad en el trabajo escolar.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Exposición de ideas
Explicación de la dinámica a seguir
Conclusiones

MATERIALES

Aula de reuniones
Sillas
Gafetes
Mesas
Hojas de formato establecidas para la sesión
Parte de asistencia y resumen
Paneles informativos y decorativos
Plumas
Tareas elaboradas para la práctica
Materiales para la práctica (lápices, gomas, plumones, material de deshecho, etc)

ACTIVIDADES

- 1.- Se leerá brevemente las conclusiones de la sesión pasada acerca del tema de creatividad.
- 2.- Se procederá a explicar la práctica de esta sesión, que consistirá en aplicar las técnicas trabajadas tanto para el pensamiento y acción independiente como para la promoción de la creatividad.
- 3.- Se realizará la práctica durante 30 minutos
- 4.- Igual que en la primera sesión de práctica, se procederá a la observación por intervalos de 2 minutos en cada mesa de trabajo donde estarán los padres con sus hijos. Se comentarán al final de la práctica tanto las observaciones como las experiencias de los padres durante esta sesión.
- 5.- Los padres se llevarán a casa un registro de autoevaluación, el cual deberán llenar y traer para la próxima sesión.

Sesión N. 7 (duración : 1h.30 min)

OBJETIVO GENERAL

Trabajar con los padres de familia sobre maneras de apoyar conductas autónomas en relación a las materias básicas de los primeros años de escuela.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Trabajar con los padres de familia sobre algunas técnicas que pueden apoyar materias básicas tales como matemáticas y lecto-escritura en español, tomando en cuenta el grado de dificultad y las capacidades de los niños de acuerdo a su edad y año que cursa.
- Reforzar a través de las técnicas lo trabajado en las sesiones 4 y 5 sobre independencias de pensamiento y acción así como creatividad.

CONTENIDOS

19.-¿ Existe alguna manera para que pueda apoyar a mi hijo a que sea más independiente en la materia de lecto-escritura?

20.- ¿ Existe alguna manera para que pueda apoyar a mi hijo a que sea más independiente en la materia de matemáticas?

ESTRATEGIAS DIDACTICÁS

Recuerdo y retroalimentación de la segunda práctica

Motivación al diálogo

Método expositivo y ejemplificación

Práctica comentada

Resumen y Conclusiones

MATERIALES

Aula de reuniones

Sillas

Gafetes

Mesas

Hojas de formato establecidas para la sesión

Parte de asistencia y resumen

Paneles informativos y decorativos

Plumas

Tareas elaboradas para la práctica

Materiales para la práctica (lápices, gomas, plumones, tapas, bloques de plástico, botones de diversos colores y tamaños, cuentos infantiles)

ACTIVIDADES

1.- Se empezará esta sesión motivando a los padres a que platiquen cómo se sintieron en la segunda sesión práctica con sus niños. Se les pedirá a algunos que lean su autoevaluación para comentar sus aciertos y dudas.

2.- Se les hará la introducción a la presente sesión con la pregunta : ¿En que les parece más fácil ayudar a su hijo, en matemáticas o en lecto-escritura?, ¿por qué?, de tal manera de incentivarlos al

diálogo en relación al tema de la presente sesión. Esto servirá de preámbulo para llegar a conocer técnicas más específicas para las diferentes materias en los diferentes grados.

3.- La orientadora se apoyará en el método expositivo para ejemplificar algunas situaciones que se presentan cuando se desarrollan tareas de matemáticas y lecto-escritura.

4.- Se dialogará con los padres acerca de lo que piensan acerca de las estrategias presentadas y se les explicará la actividad de práctica. Cada padre tendrá que resolver una tarea acorde con el grado que su hijo cursa actualmente.

5.- Se hará una práctica, donde los padres fungirán como padres e hijos, los padres usarán los materiales adicionales y estrategias de diálogos para motivar al niño hacia la tarea y promover conductas autónomas en cada una de las materias trabajadas.

Sesión N. 8 (duración : 1h.30 min)

OBJETIVO GENERAL

Orientar a los padres en la manera de establecer una buena comunicación con el maestro para que se siga enfatizando la labor de promoción de conductas autónomas en los niños.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Orientar a los padres a poder establecer una comunicación eficaz con el maestro de aula, viendo al maestro como el adulto más próximo al desarrollo y aprendizaje de sus hijos
- Orientar a los padres a obtener fuentes de información que les permita ver si la labor que se está llevando a cabo en casa tiene repercusiones en el aula, de tal manera que puedan seguir apoyando al niño en casa guiándose de las observaciones del maestro.

CONTENIDOS

- 21.- ¿ Cómo podemos establecer vías de comunicación eficaces con la maestra de aula, de tal manera que sepamos los avances y dificultades de nuestros hijos en la vida escolar y en actividades académicas?

ESTRATEGIAS DIDACTICAS

Motivación al diálogo

Método expositivo

Discusión por pares

Dinámica de juego de roles

Motivación a la reflexión

Escritura de una carta dirigida a la maestra de aula.

MATERIALES

Aula de reuniones

Sillas

Gafetes

Mesas

Hojas de formato establecidas para la sesión

Parte de asistencia y resumen

Paneles informativos y decorativos

Plumas

Materiales para la elaboración de la carta

ACTIVIDADES

1.- Se hará una pequeña bienvenida a esta casi última sesión. Se le pedirá a los padres que lean en el parte de las sesiones los asuntos pendientes para este día. Lo primero que se hará es la lectura de la autoevaluación que llenaron en la sesión anterior. Se comentará acerca de la utilidad de la sesión pasada y las experiencias que puedan haber tenido con sus niños en estos últimos días con respecto a tareas.

2.- Luego del comentario sobre la autoevaluación, se les dará a cada uno una hoja donde escribirán la respuesta a la pregunta : ¿quien es y qué significa la maestra de aula para mi hijo(a)? Se les pedirá que sea breve la respuesta pero concreta.

3.- Algunos de los padres leerán sus respuestas. Se les invitará a que hagan una reflexión acerca de cuál es el rol de la maestra en la vida escolar de sus hijos y de la relevancia del trabajo del mismo; así como cuán difícil o deficiente es la comunicación con él o ella, sin tomar en cuenta a veces, que lo que informen los maestros acerca de sus hijos es lo esencial, para que así los esfuerzos de apoyo de los padres sean aún más efectivos.

4.- Mediante el método expositivo se dará a conocer algunas pautas para que el diálogo con el maestro sea mejor y más eficiente, y que dentro de las preguntas u observaciones que el maestro realice, se incluyan comentarios acerca del desempeño del niño en cuanto a tareas escolares antes y después de que sus padres asistieron a este taller. Luego se motivará a que los padres expongan sus ideas y experiencias en lo que a comunicación con el maestro se refiere.

5.- Se hará un juego de roles. Se les entregará cada uno de los padres cartulinas, donde aparecerán escritas las consignas para entablar el diálogo. Se hará este juego de roles con 6 personajes, 1 de los cuales fungirá como maestro y otro como miembro del área administrativa de la escuela. Se discutirá a partir de un problema planteado. Luego de haber realizado esta dinámica, se analizarán los aspectos que más sobresalieron y se concluirán algunas ideas para lograr el objetivo trazado.

Sesión N. 9 (duración: 1h.)

OBJETIVO GENERAL

Realizar una sesión práctica con padres y niños, donde se aplique de manera general todos los temas trabajados en las sesiones.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Realizar una sesión práctica de tal manera que los padres y niños tengan la oportunidad de realizar una práctica general acerca de los temas de las sesiones N°1, 2, 4, 5 y 7 las cuales contienen temas que se han aplicado por separado, pero que ahora aplicarán en una práctica donde reunirán todos los temas trabajados.
- Motivar a que los padres de familia realicen comentarios sobre lo que les agradó de las sesiones, lo que les gustaría seguir trabajando y sobre lo que según sus opiniones debería mejorarse para una próxima ocasión. Estos comentarios serán orales y luego escritos en un formato preparado para la ocasión.
- Dar por finalizado el Taller para Padres, otorgándoles un certificado de asistencia y participación al Taller, firmado por la Dra. Macotela, asesora del trabajo y por la responsable del mismo.

ESTRATEGIAS DIDACTICAS

23.- Práctica final y finalización del Taller.

MATERIALES

Aula de reuniones
Sillas
Gafetes
Mesas
Hojas de formato establecidas para la sesión
Plumas

ACTIVIDADES

- 1) Se dará la bienvenida a la última sesión. Se les indicará a los padres que en esta última práctica traten de hacer lo posible por aplicar aquellas estrategias que hemos trabajado y que lo están trabajando en casa. Igualmente, se les dirá que en el caso de presentarse alguna dificultad o duda durante la práctica, lo hagan saber para apoyarlos.
- 2) Se les entregarán las tareas correspondientes a cada nivel educativo. Los padres tendrán 30 minutos aproximadamente para realizarla con su hijo(a). Igualmente, como en las sesiones de práctica anteriores, se tomará notas de todos los participantes durante la ejecución de la tarea para saber qué tanto están aplicando las estrategias que se han trabajado.
- 3) Los padres e hijos al término de esta sesión comentarán cómo se sintieron ante el desarrollo de esta tarea y se harán comentarios pertinentes a partir de la toma de observaciones.
- 4) Se concluirán las ideas principales y se entregarán los certificados
- 5) Se les anunciará a los padres de familia la fecha y hora para la evaluación final del Taller (postest) la cual se realizará de manera individual. Las fechas, horarios y nombres se publicarán en la puerta de la escuela.

ANEXO VIII

MATERIAL UTILIZADO DURANTE LAS SESIONES PARA
PADRES DE FAMILIA
EN LA ESCUELA REY GERARDO.



WALLER PARA PADRES DE FAMILIA

Sesiones planeadas y llevadas a cabo con el objetivo de promover conductas autónomas en niños pequeños, a través de la guía de sus padres

ESCUELA DEL REY GERARDO

1998

ORIENTA: LIC. KATHERINA GALLARDO C.

NOMBRE DEL PADRE PARTICIPANTE:

OBJETIVOS DE LAS SESIONES

- 1.- CONOCER Y COMPRENDER LA IMPORTANCIA DE LA AUTONOMÍA DE PENSAMIENTO Y ACCIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL NIÑO.

- 2.- CONOCER ALGUNAS SUGERENCIAS Y TÉCNICAS PARA PROMOVER LA INDEPENDENCIA DE PENSAMIENTO Y ACCIÓN, QUE PUEDAN APLICAR EN EL HOGAR.

- 3.- COMPRENDER QUE EL VÍNCULO ESCUELA-HOGAR DEBE SER CADA VEZ MÁS FUERTE Y EFICAZ, PARA PODER APOYAR AL NIÑO A ALCANZAR LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS DESEADOS.

SESIÓN N° 1

1.- ¿ Qué es promover la autonomía o independencia de pensamiento y acción para la edad de mi hijo?

Es promover las capacidades del niño para poder tomar sus propias decisiones, manifestando conductas responsables e independientes en el desarrollo de diversas actividades de la vida cotidiana.

2.- ¿ Por qué es importante promover la autonomía de pensamiento y acción ?

Es importante porque :

- a) Apoyamos a que el niño piense y actúe por él mismo
- b) Se le motiva a alcanzar sus metas
- c) Apoyamos a mantener elevadas su autoestima y seguridad en sí mismo.

3.- ¿ En qué acciones pudo considerar que mi hijo es independiente?

En aquellas en que mi hijo logra hacer por él mismo lo que necesita hacer, donde yo juego el papel de guía.

4.- ¿ En qué acciones puedo considerar que mi hijo no es independiente o está en vías de serlo?

En aquellas acciones que yo participo con él de manera activa, en todo aquello que mi hijo no puede hacer por él mismo.

5.- Como padre y madre, ¿ Cómo podemos guiarlo para que alcance paulatinamente independencia en sus acciones?

Hay que recordar que los padres son

estupendos guías , los cuales motivan al niño de muchas maneras a ser independiente, haciendo muchas cosas, como por ejemplo:

- a) Preguntándole y dialogando acerca de la actividad que está realizando.
- b) Animándolo a que tome decisiones.
- c) Aceptando y respetando las decisiones del niño y de ambos (usted y su hijo).
- d) Reconociendo y elogiando tanto el esfuerzo como el logro de la actividad.

* Es bueno empezar a fomentar la independencia por lo más sencillo, porque:

- El niño empieza a aprender a tomar sus propias decisiones.
- Los pequeños logros elevan su autoestima y confianza en sí mismos.

Tarea N. 1

Escriba en breves palabras las respuestas a las siguientes preguntas:

	¿ Qué es lo que mi hijo puede hacer de manera independiente?	¿ Qué es lo que mi hijo aún no puede hacer de manera independiente o está empezando a aprender de tal manera?
Cuando se viste		
Cuando hace la tarea		
Cuando toma sus alimentos		

* No olvide traer esta tarea hecha para la siguiente sesión

Sesión N°2

6.- ¿ Qué es una tarea y cuáles son sus beneficios?

Una tarea escolar es una actividad que conduce al niño al recuerdo, a la ejercitación, a la creatividad o a la investigación según sea el objetivo.

Esta actividad presenta las siguientes ventajas:

- a) Mejoran y refuerzan el aprendizaje del niño.
- b) Tiene mejores resultados si son diarias.
- c) Se aprovechan mejor si son hechas por el mismo niño y comentadas con sus padres, maestros y compañeros.

7.- Las reglas en el hogar, ¿qué son y por qué son importantes?

Una regla es un acuerdo establecido con la participación de los miembros de la familia, con el propósito de cumplir con ciertas responsabilidades.

8.- ¿ Existen algunos consejos prácticos para que las reglas sean eficaces?

Sí, algunos consejos eficaces son los siguientes:

- a) Se deben recordar antes de iniciar una actividad, para favorecer su logro y evitar conflictos (si así lo necesita).
- b) El niño debe participar en el establecimiento de las normas.
- c) El lenguaje debe ser claro y preciso, de tal manera que no haya lugar a malos entendidos.

Con respecto a las reglas a la hora de realizar tareas, se recomienda lo siguiente:

- a) Platique con el niño acerca de las características propias de su familia y de las dificultades particulares que tengan al momento de hacer las tareas (problemas de horario, de tiempo, etc.) de tal manera que el niño participe activamente en la toma de decisiones con respecto a las reglas, así como en las posibles consecuencias de su incumplimiento.
- b) El niño con la guía de sus padres, buscarán el mejor lugar y horario para realizar las tareas. (de preferencia, tratar de respetar el mismo horario y lugar).
- c) Recuerden juntos las normas que establecieron.

d) Si se presentara después de todo el caso de incumplimiento a una regla, recuerde que la regla fue establecida por usted(es) y el niño. En tal caso, es recomendable llamar a la reflexión y que las consecuencias que se establecieron en caso de incumplimiento sean aplicadas.

9.- ¿ Cómo puedo mejorar el ambiente físico a la hora de estudio de mi hijo?

Podría considerar las siguientes sugerencias:

- a) De preferencia, el niño debe contar con un ambiente donde las condiciones de iluminación, temperatura y ventilación sean adecuadas.
- b) Realizar la tarea en una mesa y sentado en una silla con respaldo.
- c) Evitar en lo posible ruidos e interrupciones.
- d) Contar con el materiales necesarios antes de empezar, con el fin de evitar

distracciones. Además, los materiales deben estar, de preferencia, al alcance del niño. El niño debe sentirse libre de usarlos.

10.- ¿ Cómo puedo motivar mejor a mi hijo para que haga mejor sus labores escolares?

La motivación es una de las principales fuentes internas y externas con la que contamos, cuya fuerza ayuda a tener el impulso necesario para cumplir con nuestras metas.

La principal tarea de los padres al motivar a sus hijos es que esa motivación se internalice , de tal manera que el niño no dependa de los demás para sentirse bien consigo mismo. Para lograr que esa motivación se internalice, los padres pueden apoyar a su niño usando lenguaje claro y preciso, de la siguiente forma:

a) Mostrar un entusiasmo real por la

tarea que su hijo está realizando.

- b) Traer a la memoria diversos eventos que en la realidad inmediata del niño estén ligados con la tarea.
- c) Hacerle comprender la utilidad de la tarea, sus beneficios y cómo va a ver reflejado su esfuerzo en próximas acciones .

Sin embargo, la motivación externa es igualmente importante de promover, para lo cual se dan las siguientes sugerencias:

- a) Haga comentarios positivos acerca de su esfuerzo y logro en algunas acciones que le cueste trabajo realizar. Recuerde que el comentario positivo debe ser breve y claro.
- b) Externalice sus logros, comentándolos con miembros de la familia o personas importantes para el niño.

- c) Haga que su niño se sienta útil, aplicando lo que tanto trabajo le costó aprender, usándolo en una situación donde se requiera algún tipo de ayuda que el niño puede ofrecer.
- d) Prémíelo con algún estímulo material (significativo)

** Recuerde que la clave de la motivación es mantener equilibrada tanto la motivación interna como externa.*

Tarea N. 2

1.- Escriba en la siguiente tabla las reglas que actualmente tienen (pueden ser relacionadas a las tareas escolares como pueden ser de otro asunto), de las cuales debe separar las que cree funcionan y las que no funcionan, de tal manera que las pueda modificar para encontrar eficacia en su aplicación.

Reglas que funcionan	Reglas que no funcionan y debemos cambiar

2.- Cuando llegue a casa, analice si el lugar donde su hijo realiza tareas está adecuadamente condicionado. Encierre en un círculo lo que usted podría cambiar para darle un mejor ambiente de trabajo. Los elementos que debe encerrar se encuentran enlistados a continuación:

- Mesa
- Silla
- Materiales educativos
- Iluminación
- Materiales escolares (lápicas, goma, colores, papelería)
- Libros
- Librero
- Más orden y organización
- Ventilación

3.- **MOTIVACION PARA LAS TAREAS Y EL APRENDIAZAJE:** Aplique algunas de las técnicas que hemos visto en esta sesión y coméntenos su experiencia. A continuación están algunos datos que le podrán ser de utilidad para organizar el comentario que nos hará la siguiente sesión:

- Clase de tarea : _____
- Hora en que la hicieron : _____
- ¿Recordaron las reglas establecidas? _____
- ¿ Qué fue lo que dialogó con su hijo (a) antes de empezar la tarea?

- ¿ Cómo se desempeño su hijo en el momento de la tarea? _____

- ¿ De qué platicaron usted y su hijo(a) al finalizar la tarea? _____

11.- PRIMERA PRÁCTICA CON LOS NIÑOS

Por favor, guarde los ejercicios y la autoevaluación que hicimos con los niños y usted en esta sección durante la primera práctica , de tal manera que revisemos este material completamente al final del Taller.

GRACIAS!

AUTOEVALUACIÓN DE LA PRIMERA PRÁCTICA

Responda a estas preguntas y léalas antes de volver a practicar con los niños en la segunda sesión de práctica. GRACIAS

1.- ¿ Qué fue lo que mejor aplicó en la tarea, en la cuál fue guía de su hijo(a)?

2.- ¿ Qué fue lo que usted siente le hizo falta al guiar a su hijo en la tarea?

3.- ¿ Cómo piensa que podría mejorarlo para la próxima ocasión?

Sesión N. 4

12.- ¿ Cómo puedo apoyar el pensamiento y acción independiente en mi hijo en el momento en que desarrolla las tareas?

Existen algunas preguntas que ayudan a fomentar la autonomía de pensamiento y acción. Estas preguntas se aprenden a usar poco a poco, y se aplican antes, durante y después de la tarea.

- 1.- ¿ Qué voy a hacer?
- 2.- ¿ Con qué la voy a hacer?
- 3.- ¿ Cómo la voy a hacer?
- 4.- ¿ Cómo la estoy haciendo?
- 5.- ¿ Cómo la hice?
- * ¿Para qué la hice?

13.- ¿A qué se refieren estas preguntas y cómo se aplican?

Debe recordar lo siguiente:

1.- La primera se refiere al conocimiento de la acción y a la toma de decisiones.

2.- La segunda se refiere a los materiales que necesita el niño para hacer la tarea.

3.- La tercera se refiere a los pasos a seguir.

4.- La cuarta se refiere a hacer una pausa durante el proceso para autoevaluar el trabajo que se está realizando.

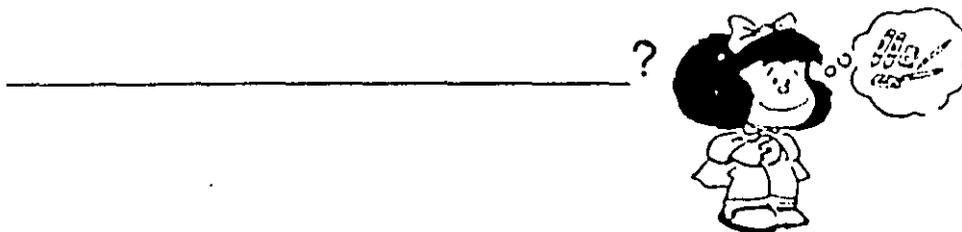
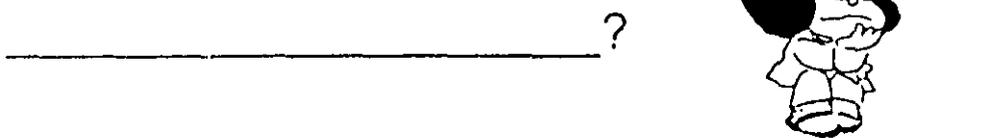
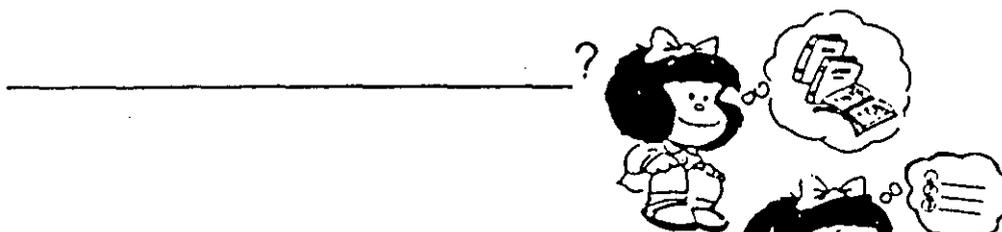
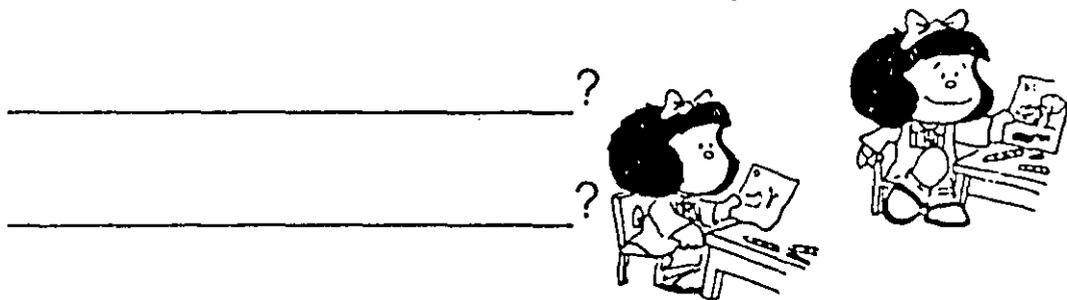
5.- La quinta se refiere a la autoevaluación final y corrección de errores que encuentre el niño.

* La última se realiza al final de la tarea para enriquecer los objetivos y contenidos.

de la misma. Esta labor le da sentido a la tarea y hace ver su utilidad.

**Ejercicio de comprensión y visualización:*

Vea los siguientes dibujos y escriba a qué pregunta pertenece cada uno de ellos, lo recordaremos y discutiremos la próxima sesión:



MIGUEL DIBUJA UNA ROSA

Miguel es un niño de 5 años. Un día su madre y su padre le dijeron "nos vamos a cambiar de ciudad por algunos meses, tendrás una escuela diferente, pero cuando regresemos volverás a la misma". Por dentro, Miguel se preguntaba cómo sería la otra escuela donde iría y donde conocería nuevos niños.

Una vez instalados en la nueva ciudad, el niño conoció su nueva escuela a la que, al día siguiente, entraría a estudiar y jugar.

A la mañana siguiente Miguel inició su trabajo en la nueva escuela, lo presentaron y se sentó en una mesa con otros niños. La maestra entonces dijo: "hoy vamos a dibujar y pintar una flor". Miguel se puso muy contento, recordó como eran las flores en su antigua casa, las imaginó de color rosa, con tallo largo y fuerte, con gotitas de lluvia en sus pétalos, y también se acordó de las buganvilias y los geráneos. Él pensó ya sé, las voy a hacer con muchos colores para que se vean bonitas, y les voy a hacer agua y pajaritos". Pero de pronto se dió cuenta que la maestra dibujaba una flor roja con dos hojas verdes y un tallo delgado y corto en el pizarrón. Terminado su dibujo, la maestra les dijo que podían empezar a trabajar.

Miguel le dijo que él quería hacer unas flores muy bonitas que él sabía, pero que no eran como las del pizarrón. La maestra le dijo "Miguel, todos los demás niños están pintando como las pinté yo en el pizarrón porque así son las flores". Miguel se sentó y se puso a trabajar como indicó la maestra, pero seguía pensando que sus flores se verían más bonitas.

Pasados los meses, la familia de Miguel volvió a su hogar de origen. Entró de nuevo a la misma escuela donde lo recibieron entusiasmados. La maestra les dijo: "bueno, hoy vamos a dibujar una flor, como ustedes gusten, tienen mucho tiempo para hacerla". y al final del período de trabajo, Miguel entregó una flor roja, con dos hojas verdes y un tallo delgado y corto.

Sesión N. 5

14. ¿ Qué es ser creativo?

Ser creativo es el proceso de echar mano de experiencias pasadas y reunir estas experiencias escogidas en nuevos modelos, nuevas ideas y nuevos productos.

15.- ¿ Pero, qué significa ser creativo a la edad de mi hijo?

La definición no es diferente, su niño en la edad por la que cursa es capaz de reunir experiencias propias en algo nuevo, en actividades propias de su edad como son el juego, el canto, la narración de cuentos, etc.

Sin embargo, es bueno plantearnos como padres la siguiente pregunta: ¿Qué clase de creatividad estoy promoviendo?

En relación con tareas escolares, la creatividad puede caer en 2 áreas:

Creatividad manual y expresión gráfica o Creatividad de pensamiento y lenguaje

Para la primera forma de creatividad y cómo apoyarla en el hogar se hacen las siguientes recomendaciones:

- a) Permanecer abiertos a la originalidad del trabajo infantil.
- b) Materiales disponibles y variados.
- c) Promover la expresión oral de lo que el niño está representando con el material.

Para la segunda forma de creatividad, los padres pueden valerse de cierto tipo de preguntas:

- a) Preguntas abiertas (cuya respuesta requiera más que un sí o no).
- b) Las respuestas deben ser respetadas aunque parezcan fuera de contexto.
- c) Promueva la producción de más soluciones

o caminos de los que a simple vista aparecen de manera lógica.

16.- ¿ Cómo puedo promover la creatividad en mi hijo cuando hace la tarea?

Además de las recomendaciones indicadas en la pregunta anterior, es importante recordar lo siguiente:

- a) Comentar con el niño lo que piensa hacer en la tarea, sobretodo si la tarea le permite expresión personal (dibujos, maquetas, oraciones o frases, cuentos, manualidades)
- b) Dando la oportunidad a que exprese y realice ideas nuevas, a pesar que a veces no estén de todo en la realidad (sí dibuja un sol sonriente, un árbol azul, un animal que no existe, etc.)
- c) Sugiriendo ideas si el niño no está motivado a generar más para enriquecer su trabajo, mostrándose interesado y atento a lo que el niño le comunique.

17.- ¿ Cuáles son los beneficios para mi hijo en estimular su creatividad?

Podríamos enuncias los siguientes beneficios:

- a) Su expresión tanto en habilidades manuales como en expresión de lenguaje es más rica.
- b) Su autoestima se fortalece, al verse capaz de producir y no sólo de ser receptor y repetidor de ideas.
- c) Se estrechan los lazos de comunicación y respeto con sus padres, al darse cuenta de la aceptación de sus ideas y de su capacidad de llevarlas a cabo.

18.- SEGUNDA PRÁCTICA ENTRE PADRES Y NIÑOS : LAS 5 PREGUNTAS QUE PROMOCIONAN EL PENSAMIENTO Y LA ACCIÓN INDEPENDIENTE.

FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL TRABAJO ESCOLAR.

* Por favor, sírvase guardar en esta parte los materiales que trabajamos durante la segunda sesión práctica.

Lo comentaremos en la próxima sesión.

Sesión N° 7

19.- ¿ Existe alguna manera para que pueda apoyar a mi hijo a que sea más independiente en la materia de lecto-escritura?

Podemos dar algunos ejemplos prácticos:

- Representen los movimientos de sus trazos con el cuerpo, de tal manera que comprenda las representaciones que le puede dar a la escritura. (K2, Pp)
- Estimule la lectura colocando etiquetas de las cosas de su recámara, con el objetivo de que poco a poco sean ambos, usted y el niño quienes etiqueten tales objetos, anímelo a escribir y a que se interese por estas actividades. (Aquí sería importante acordarnos de los consejos para fomentar la creatividad!!) (Pp, 1ºg)

20.- ¿ Existe alguna manera para que pueda apoyar a mi hijo a que sea más independiente en la materia de matemáticas?

En esta pregunta, podemos tener también algunos ejemplos:

- Apoye a su niño a entender con ejemplos qué es lo que le piden hacer. De preferencia, usted y el niño proporcionen estos ejemplos. Se sugiere hacerlos con base en eventos de la vida diaria.

- Sugiera elegir un material que apoye la actividad matemática. (frijoles, tapas, corcholatas, lápices, etc.)

Use las 5 preguntas de regulación que aprendimos.

- Apoye su aprendizaje, haciéndole sentir y ver que sus avances les son útiles para

ayudar en diferentes labores de la casa
(sumen cuentas, hagan inventarios, de la
ropa y juguetes del niño, etc.)

nal, intelectual), dándole importancia a cada uno de ellos.

- d) Usar lo menos posible palabras que expresen crítica destructiva, tanto sobre los estilos de crianza de los padres como de las estrategias didácticas del maestro.

Con respecto a las tareas escolares, los padres pueden estar aún más atentos y enterados de los objetivos educativos que se quieran trabajar si:

- a) Planean reuniones periódicas de una duración moderada. Esto se puede hacer aún más concreto si se comunica esta inquietud a la administración de la escuela.

- b) Abren líneas de comunicación en cuanto a los objetivos educativos que se pretenden trabajar en las diferentes materias.

Sesión N. 8

21.- ¿ Cómo podemos establecer vías de comunicación eficaces con la maestra de aula, de tal manera que sepamos los avances y dificultades de nuestros hijos en la vida escolar y en actividades académicas?

Las vías de comunicación eficaces se logran manteniendo abiertas las líneas de comunicación. Estas líneas se caracterizan por lo siguiente:

- a) Tener un mismo objetivo, por el cual establecer el diálogo.
- b) Escuchar las necesidades, tanto de la maestra como de los padres en relación a los avances y dificultades que presentan los niños.
- c) Abordar temas que competan a los 3 temas del desarrollo del niño (físico, socio-emocio

c) Platican cuáles son los puntos claves de la actividad académica donde los padres pueden apoyar más.

- * *Recuerde que usted puede promover aún más la independencia de acción y pensamiento de su hijo si conoce mejor lo que su hijo está aprendiendo en la escuela, porque de esta manera puede estimularlo en casa con situaciones más reales y concretas que apoyen la comprensión de los temas.*
- * Sería conveniente que informe de manera particular sus horarios y teléfonos , en caso de no poder asistir a las reuniones que el grupo de padres de familia organiza de manera periódica.

- * Piense en algunas otras formas para una comunicación más eficaz, lo comentaremos la próxima sesión.

22.- ¿ Qué podemos concluir de todo lo que hemos trabajado durante estas sesiones?

Lo que podemos decir es que lo que hemos trabajado es en beneficio del niño, de tal manera que poco a poco sepa defenderse en un ambiente de estudio y trabajo que se presenta cada vez más competitivo y restringido. Es misión de los padres promover el pensamiento independiente y la toma de decisiones en sus hijos desde pequeños, con el objetivo de formar una persona íntegra, que sepa qué es lo que es y lo que quiere y cómo lograr sus propósitos.

Los beneficios que podemos dar a partir de lo trabajado son:

- a) *El niño se muestra más independiente en sus acciones.*
- b) *Lo estamos dotando de herramientas para que sepa enfrentarse a situaciones nuevas y difíciles.*
- c) *Tiene más deseos de aprender, al verse respetado y tomado en cuenta en su proceso de aprendizaje.*
- d) *Trabaja mejor, con más gusto y dirección en su aprendizaje.*

Por favor, escriba su propia conclusión:

e) _____

Conserve este material, compártalo con quien lo necesite!

Lic. Katherina Gallardo.