



UNAM IZTACALA

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
IZTACALA

LA INTERACCIÓN MADRE-HIJO AL REALIZAR  
LA TAREA ESCOLAR: UN ANÁLISIS  
CUANTITATIVO Y CUALITATIVO.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

*LICENCIADO EN PSICOLOGÍA*

P R E S E N T A:

ELBA MARLENE SÁNCHEZ JIMÉNEZ

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. MARÍA ISABEL MORATILLA OLVERA

COMITÉ DE TESIS: DR. ARIEL VITE SIERRA

LIC. CAROLINA ROSETE SÁNCHEZ

MTRA. MARÍA ANTONIETA COVARRUBIAS



TLALNEPANTLA, EDO. MEX.

AGOSTO DE 2003



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

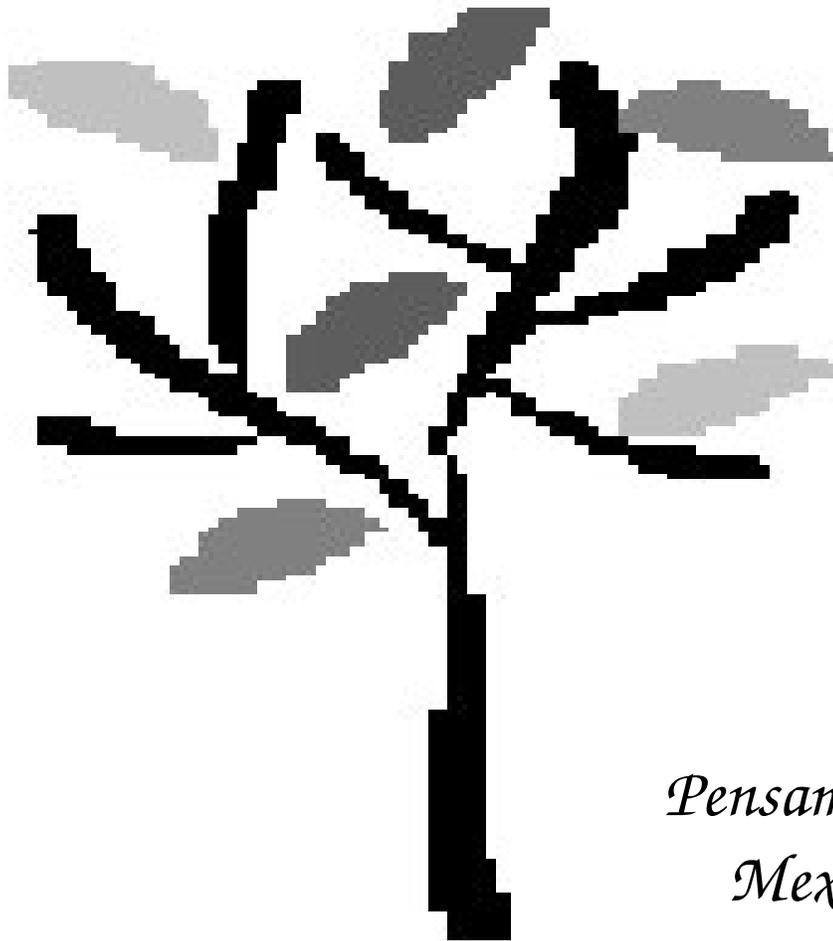
**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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.

*Un árbol es más fuerte mientras más profundas sean sus raíces en las que se sustenta.*

*Para que un pueblo sea fuerte debe buscar sus raíces más profundas.*



*Pensamiento  
Mexico*

## *AGRADECIMIENTOS*

*Agradezco a todas las personas que me ayudaron y motivaron para cerrar un ciclo más de mi vida,*

*A David por sus buenos consejos, apoyo y ayuda.*

*A mi fuente de inspiración, que sin sus críticas constructivas no hubiera alcanzado esta meta.*

*A Ariel por su dedicación y empeño en trabajos de investigación, además de su ayuda, la cual fue fundamental para facilitarme el trabajo.*

*A las madres y los niños por las facilidades otorgadas para la realización de esta investigación.*

*A familiares y amigos que aportaron algo a esta investigación.*

*Al apoyo recibido de Fundación Telmex.*

*A Elba y José por su apoyo incondicional y paciencia, además de ser los mejores padres que me pudieron tocar en esta vida.*

*A Rosalba por motivarme a seguir y apoyarme.*

*A Isabel por ser una mujer comprometida con su trabajo y su sencillez para compartir sus conocimientos con los alumnos, especialmente conmigo.*

*A Carolina por sus comentarios que fueron pertinentes para la comprensión y organización del trabajo.*

*A los alumnos conscientes de la situación Universitaria y de su país.*

*A Alain X por su colaboración en el diseño gráfico.*

## TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	4
Introducción.....	5
Marco Teórico.....	8
1. Interacción Madre-hijo al realizar la Tarea Escolar.....	8
2. Estudio de la Interacción Madre-hijo.....	25
2.1 Modelo de la Interacción social	28
2.2 Modelo Ecosistémico	30
2.3 Modelo de la Participación Guiada	33
3. Metodologías de investigación en psicología.....	37
3.1 La observación como método	40
3.1.1 Observación Sistemática en Investigación cuantitativa	40
3.1.2 Observación en la Investigación cualitativa	44
3.1.3 Uso de dos metodologías	49
4. Método.....	52
5. Resultados.....	56
5.1 Análisis Cuantitativo.....	58
5.2 Análisis Cualitativo.....	75
6. Discusión y conclusiones.....	124
7. Anexos.....	134
8. Referencias .....	136
9. Bibliografía.....	139

## **RESUMEN**

La escasa información en México del papel que juega la tarea escolar dentro del ámbito familiar hace necesaria la identificación de los problemas que pueden ocurrir durante la realización de la misma. El objetivo de ésta investigación fue analizar y describir las conductas que ocurren durante la interacción madre-hijo al realizar la tarea escolar en casa, a partir de dos metodologías cuantitativa y cualitativa. Se trabajó con una muestra de 3 estudiantes de primaria con sus madres en sus respectivos hogares. Los resultados muestran que las conductas más frecuentes por parte de las madres fueron sustitución, gritos y supervisión. Los niños presentaron conductas como distracción, aburrimiento y pasividad. Se resalta la importancia del uso de las dos metodologías cuantitativa y cualitativa como herramientas útiles en la descripción de un fenómeno.

## **ABSTRACT**

The lack of information in Mexico about Homework shows the necessity to identify problems, which can appear during the realization of the activity. The objective of this research was to analyze and describe factors that influence mother-child interaction during homework, using two methodologies: quantitative and qualitative. The participants were three elementary students of third grade with their mothers at their home. Results show the following behaviours: Mothers substitute, shout and supervise with a high frequency. Children presented behaviours like distraction, get boring and passive attitude. The information shows the complementary methodology quantitative and qualitative.

## INTRODUCCIÓN

La multidimensionalidad del fenómeno psicológico, ha permitido el surgimiento de diferentes corrientes psicológicas, que pueden ser consideradas desde un punto de vista epistemológico y metodológico como opuestas. Esta visión del conocimiento de lo psicológico ha llevado a la aparición de marcos teóricos tan diversos como: el Análisis Experimental de la Conducta, los modelos Cognitivo-conductuales; el desarrollo de una teoría de los procesos psicológicos bajo una visión Histórica Cultural; y concepciones menos generalizadas del comportamiento como el Psicoanálisis y el Humanismo.

En los últimos años, (Tashakkori y Teddlie, 1998) se ha cuestionado esta multidimensionalidad de explicaciones de un sólo fenómeno, y se propone una visión complementaria más que contrapuesta de los mismos. Considerando una visión integral que permita explicar y comprender el fenómeno psicológico.

El presente trabajo hace uso de dos metodologías: la cuantitativa y la cualitativa, para la explicación del fenómeno de la interacción madre-hijo en una actividad específica bajo diferentes ópticas, respetando las bondades que cada método nos ofrece: desde la perspectiva del discurso de la Interacción Social, la cual se ha caracterizado por realizar un análisis molecular de la conducta del ser humano, en relación con otro ser humano considerando la bidireccional del proceso.

Por lo tanto, el objetivo fue analizar y describir las conductas que influyen en la interacción madre-hijo al realizar la tarea escolar en casa a partir de dos metodologías: cuantitativa y cualitativa.

Se considera que el hacer dos tipos de análisis, permite una comprensión más amplia de un fenómeno de estudio, e incluso ayuda a contrastar y complementar la información obtenida, permitiendo una comprensión de las variables que determinan el fenómeno, más allá de los marcos teóricos donde se han estudiado. (Tashakkori y Teddli, op.cit.).

La escasa información en nuestro país del papel que juega la tarea escolar, hace necesaria la identificación de aquellos fenómenos que puedan ocurrir durante la realización de la misma.

El lugar donde se desarrolla la interacción, principalmente es el hogar, lo cual hace irrevocable las observaciones en su ambiente natural. Existen un gran número de variables que pueden ocurrir durante el tiempo en el que se realiza la observación en el hogar, además de ser el ambiente donde se desarrolla una gran variedad de estímulos de tipo emocional, social y cognitivo. Incluyendo el espacio físico que va desde la ubicación del hogar hasta la decoración del mismo. Factores que van a influir en el desarrollo del niño para volverlo integrante activo de la sociedad en la que se encuentra inmerso. (Bronfenbrenner, 1979, Cairns, 1979; Salguero, 1993; Rogoff, 1993,)

Es así, que para recientes investigaciones se ha vuelto imprescindible el estudio de los individuos en su ambiente natural.

En el capítulo I, se hace una revisión de diferentes estudios que han abordado el tema de las tareas escolares en relación a la interacción madre-hijo, enfatizando la metodología utilizada y las problemáticas detectadas.

Se considera que las tareas escolares son un vínculo entre las actividades del niño en la escuela y su familia. Uno de los principales problemas que enfrentan los padres al respecto, es el manejo de situaciones relacionadas con la elaboración de la actividad en casa. (Moratilla, 2002)

En el capítulo II, se describen diferentes concepciones del estudio de la Interacción Social; haciendo énfasis en la interacción madre-hijo, tomando en cuenta todos los sistemas que acompañan a dicha interacción.

En el capítulo III, se hace una revisión de las metodologías de investigación en Psicología. En primer lugar se presenta la metodología cuantitativa en la cual se resalta la observación sistemática, con sus características principales y su relevancia para el estudio de la psicología.

Posteriormente se presenta la metodología cualitativa, en la cual se describen sus características principales y los diferentes medios que se pueden utilizar para el análisis del fenómeno psicológico.

Con este fin se trabajó con una población conformada por tres madres y sus hijos, todos los niños cursaban el 3º de Primaria, con 9 años cumplidos. Todas las madres estaban casadas y la media de edad fue de 37 años.

Se realizaron visitas en sus casas y en cada sesión se acordaba la siguiente visita; se videograbaron las interacciones madre-hijo a la hora de hacer la tarea escolar.

Los resultados fueron divididos en dos:

*En los resultados cuantitativos* se presentan las interacciones significativas mediante un análisis secuencial no paramétrico, utilizando tablas de frecuencia de las conductas más habituales tanto de la madre como del niño y diagramas de estado de la probabilidad condicionada, contrastando la condición de línea base con la fase de generalización.

*Los resultados cualitativos*, se presentan descripciones por día de las condiciones de línea base y fase de generalización; así como un análisis general de las tres días, y por último un diagrama del método fenomenológico identificando las unidades de significado derivadas de las observaciones.

## MARCO TEÓRICO

### 1. INTERACCIÓN MADRE-HIJO AL HACER LA TAREA ESCOLAR.

La escasa información en México del papel que juega la tarea escolar dentro del ámbito familiar, hace necesaria una revisión bibliográfica de las investigaciones realizadas en otros países. En primer lugar se presenta el papel de la tarea escolar, posteriormente las percepciones de los padres y niños con respecto a la actividad y finalmente se resaltan los estudios cuyo foco de interés ha sido la interacción madre-hijo al realizarla.

Investigaciones norteamericanas han encontrado que la tarea funge el papel de puente entre la escuela y el hogar, al mismo tiempo esta relacionada con el desempeño escolar y desarrollo emocional del niño. (Epstein, Polloway y Foley, 1992)

También representa una actividad que tiene la capacidad de incrementar los logros estudiantiles. Si bien la importancia de la asignación de las tareas ha sido debatida, la mayoría de los trabajos de investigación empírica, concluyen que es benéfica para el aprendizaje de los contenidos escolares. (Kahle y Kelley, 1994)

Las concepciones con respecto a la tarea escolar son controvertidas. Puede concebirse como una extensión significativa y enriquecedora de trabajo escolar en el plano individual, al mismo tiempo puede ser experimentada como una intromisión en la vida personal del estudiante por medio de las actividades escolares. (Nicholls, McKenzie y Shufro, 1994)

Revisiones recientes revelan que la tarea tiene efectos positivos en los logros académicos. Sostienen en primer lugar, que la tarea es una buena estrategia instruccional de las actividades escolares a realizar. Segundo, los estudiantes con altos logros, han obtenido ganancias gracias al cumplimiento de la misma. La cantidad de tarea ha influido para obtener beneficios académicos. (Cooper, 1989)

Otros estudios sugieren que el cumplimiento exitoso de la tarea está relacionado con cuatro factores: El valor que se le da a la misma; los obstáculos y prácticas; la frecuencia y la retroalimentación. También se resaltan las actitudes positivas de los maestros hacia las tareas y el trabajo con los padres, así como la eficacia individual para realizar las mismas. (Haller, Spooner, Anderson y Mims, 1988, citados en Epstein, op.cit.)

Como podemos observar el papel de la tarea se ha destacado por ser benéfica, sin embargo desde el punto de vista de otros autores como Buell y Kralovec, (2001) la tarea presiona la vida familiar. La mayoría de los padres cuentan con agendas sobre las actividades escolares de sus hijos, mucha tarea, hace que estas se saturen aún cuando se esfuerzan en ayudarlos a lidiar con las actividades de la misma.

Además la tarea también refuerza las desigualdades sociales en una mala distribución de los recursos educativos en Estados Unidos. Por ejemplo algunos estudiantes tienen padres que les pueden ayudar y tienen fácil acceso a las computadoras. Otros estudiantes tienen padres que trabajan en la noche y no tienen los recursos educativos necesarios en sus casas, en consecuencia la tarea escolar exacerba los problemas académicos. Factores que hacen de la tarea no sólo un problema de índole educativo, sino un problema de índole social. (Kralovec y Buell, op.cit.)

Si bien existen problemas económicos y sociales en el ámbito académico. La mayoría de los estudios realizados en dicho país se caracterizan por revisar los beneficios de la tarea en los logros académicos del niño, así como destacar el papel de los padres, maestros y niños en la realización de las mismas. Temas que están relacionados con este estudio.

Una larga muestra de investigación educativa en Estados Unidos destaca que tanto la habilidad como el tiempo ocupado en la tarea son los mejores predictores de los grados y logros del estudiante. (Keith, 1982 citado en Kahle, op.cit)

Cooper (2001) revisó 120 estudios sobre los efectos de la tarea, sintetizó la información y descubrió factores del ambiente escolar y del hogar que influyen en el impacto de la tarea. Así como los efectos positivos y negativos de la actividad como estrategia pedagógica. (ver tabla 1)

Entre *los efectos positivos*, se encuentran el impacto inmediato en la retención y entendimiento de los materiales vistos en la escuela. Indirectamente la tarea mejora las habilidades de estudio, mejora las actitudes hacia la escuela y le enseña a los niños que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier parte, no sólo en la escuela. (Cooper, op.cit.)

La tarea tiene muchos beneficios no académicos, la mayoría relacionados con el fomento de la independencia y responsabilidad. Finalmente la tarea puede involucrar a los padres en el proceso escolar, aumentar su apreciación hacia la educación y permitirles expresar actitudes positivas hacia los logros de sus hijos.

Entre *los efectos negativos*, algunos educadores y padres se preocupan de que la tarea llegue a hartar a los estudiantes. Mencionan que ninguna actividad puede recompensarlos por mucho tiempo. Si a los estudiantes se les requiere que inviertan mucho tiempo en los materiales académicos, llegan a sentirse aburridos con los mismos, además expresan que la tarea les niega el acceso al tiempo libre y a las actividades comunitarias. Algunos padres coincidieron en que los niños aprenden excelentes lecciones fuera de la escuela, tanto académicas como no académicas, que van desde el fútbol hasta los scouts.

Otro problema, es que el involucramiento de los padres puede tornarse frecuentemente como una interferencia; es decir, los padres pueden confundir a sus hijos con sus técnicas instruccionales las cuales difieren de las utilizadas por los maestros. La tarea puede tomar la adquisición de tratos de carácter indeseable promoviendo la trampa en los estudiantes a través de copiar tareas o por parte de los padres de ayudar en la tarea yendo más allá de la tutoría.

Tabla 1. Efectos positivos y negativos de la tarea. Cooper ( 2001)

Efectos Positivos	Efectos Negativos
<p><i>Logro y aprendizaje inmediato</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejor retención en el aprendizaje.</li> <li>• Incremento en la atención.</li> <li>• Mejor pensamiento crítico, concepto de formación procesamiento de información.</li> <li>• Enriquecimiento del currículum.</li> </ul>	<p><i>Sociedad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pierde el Interés en el material académico.</li> <li>• Fatiga física y emocional.</li> <li>• Niega el acceso al tiempo libre y a las actividades comunitarias.</li> </ul>
<p><i>Beneficios académicos a largo plazo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje durante el tiempo libre.</li> <li>• Mejora la actitud hacia la escuela.</li> </ul>	<p><i>Interferencia Parental</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presionarlos a completar y hacer bien las cosas.</li> <li>• Conflictos con técnicas instruccionales.</li> </ul>
<p><i>Beneficios no académicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejor autodirección.</li> <li>• Mejor disciplina.</li> <li>• Mejor organización del tiempo.</li> <li>• Más curiosidad.</li> <li>• Más independencia para resolver problemas.</li> </ul>	<p><i>Trampa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Copiar de otros estudiantes.</li> <li>• Por parte de los padres al ayudar más allá de la tutoría.</li> </ul>

Si bien, se han destacado tanto los efectos positivos de la tarea como los efectos negativos, también será necesario tomar en cuenta las percepciones de los padres con respecto a la misma; además, de conocer las investigaciones que se han realizado con respecto al ambiente familiar en donde se desarrolla y las influencias del mismo hacia el niño.

Algunos autores como Walberg, Paschal & Weinstein, (1985) consideran que el involucrar a los padres en las actividades extra-escolares de sus hijos puede incrementar el valor de la tarea para los niños.

De acuerdo con una encuesta realizada por *Public Agenda* en EUA, cerca del 50% de los padres reportaba tener serias discusiones con sus hijos cuando hacían la tarea, el 34% reportaba a la actividad como una fuente de estrés y peleas. Los padres usualmente tenían sentimientos encontrados acerca de la misma, viéndola por un lado como ayuda para que sus hijos tuvieran éxito y por otro como una imposición de actividades en los horarios familiares. (1998, citada en Kralovec op.cit.)

Actualmente a los padres, no se les informa cómo fortalecer la relación entre el hogar y la escuela. Frecuentemente se sienten confundidos acerca de cómo pueden ayudar a sus hijos con la tarea. (Swap, 1993; citado en Kay, 1994)

La literatura actual no responde a cómo ayudar a los hijos en las tareas o cuales son los servicios que se les pueden dar a aquellos estudiantes que tuvieran problemas con las mismas. (Cooper, 2001)

Se han realizado varias investigaciones para identificar las percepciones de los padres con respecto a la tarea y los problemas que ellos identifican.

Por ejemplo: Kay, Fitzgerald, Paradee y Mallencamp, (1994) realizaron una investigación de campo cuyo objetivo era examinar la perspectiva de los padres hacia la tarea, buscando como modelo a aquellos padres que mostraran buena comunicación con sus hijos y se les pidió que entrevistaran a padres que no tuvieran buena comunicación con sus hijos. Los participantes fueron once mujeres, a quienes se les pidió reclutar a otros padres de la misma escuela.

Las citas tuvieron lugar en la casa de los entrevistados y en la escuela, participaron tres padres y once madres (los niños eran estudiantes de 4o y 8o grado escolar con problemas de aprendizaje).

La recolección de datos brindó la siguiente información de los padres con respecto a la tarea:

- a) No se sentían preparados para ayudar a sus hijos en la misma.
- b) Deseaban disfrutarla y realizar proyectos donde toda la familia pudiera participar.
- c) Necesitaban más información sobre las expectativas que tenían los maestros hacia sus hijos y qué roles debían fungir ante dicha actividad.
- d) Consideraban que ésta debía estar al nivel de sus hijos para que ellos pudieran realizarla solos.
- e) Solicitaban un sistema de comunicación en el cual pudieran ser participes en las actividades de sus hijos, para darles instrucción.

Los padres en este estudio consideraron de gran importancia la tarea, involucrándose en la realización de la actividad, sin importar sus limitaciones. Encontraron que la prolongación de las labores requiere de la participación de los mismos antes de que los estudiantes puedan completarla. Una limitación de ésta investigación fue que sólo se tomaron como modelos a padres con buena comunicación.

Desde la perspectiva del trabajo con padres, autores como Kahle y Kelley (1994) trabajaron con 40 estudiantes de primaria y sus padres; el tópico principal del trabajo fue el reporte de los últimos sobre los principales problemas de tarea en sus hijos. Utilizaron una lista de cotejo Homework checklist (HPC) realizada por Anesko, Schoiock, Ramírez, y Levine (1987) la cual consiste en una lista de 20 ítems que contiene las percepciones de los padres acerca de los problemas del niño al hacer la tarea (por ejemplo: la tardanza, las quejas sobre la tarea y descuido al hacerla), al mismo tiempo aplicaron otra lista de cotejo para fines del trabajo el cual contenía 10 ítems y la definición de 15 problemas asociados con la misma. Ésta se utilizó para evaluar la conducta de los niños durante el tiempo asignado a la tarea. (Por ejemplo: no saber que tarea dejaron, postergar el hacer la tarea y frustración ante la tarea).

Para fines de la investigación, dividieron en 4 grupos a las díadas: El primero, era el grupo meta al cual se le dio una rutina específica del tiempo, lugar y orden (fácil-difícil) para completar la tarea. Se les pidió dividirla en pequeñas metas (ejemplo: resolver 10 problemas de suma, responder 3 preguntas de comprensión de lectura) debían establecer un tiempo límite. Si cumplía las metas se le daba un reforzamiento al niño (refuerzos como ver televisión, dinero o jugar con los padres).

El segundo grupo, los padres monitoreaban la conducta. Se implementaron métodos para completar la tarea eficazmente a través del entrenamiento a padres, el cual consistía en que identificaran un lugar donde sus hijos no tuvieran distracciones, después debían realizar un horario donde se incluyera el tiempo estimado para la realización de la actividad, en último lugar tenían que identificar dos problemas en las tareas que consideraran como molestos y se les ayudó a definirlos operacionalmente. Los problemas que reportaron los padres fueron los siguientes: producción de un trabajo sucio, demora, excesivas peticiones de ayuda y errores por descuido.

El tercero era el grupo control, los participantes no recibieron entrenamiento en el manejo de los problemas en la tarea. Sólo se evaluaron los efectos del monitoreo de los padres.

El cuarto fue el grupo sin contacto, se les envió un cuestionario demográfico y el instrumento HPC por correo. Después de 6 semanas los cuestionarios fueron regresados. Sin embargo no se consideraron en el análisis de datos.

Los resultados en general fueron favorables, debido a que los autores reportan que los padres estaban muy motivados con la investigación. Se destaca la importancia que tienen los mismos en la reducción de problemas de conducta en los niños a la hora de realizar la tarea escolar y la eficacia de dividir la actividad en metas. Los problemas más frecuentes reportados por los padres fueron: *Pedirle al niño que se sentara e hiciera la tarea, demora en la actividad y distracción.*

A pesar de que la mayoría de información que hemos revisado hasta el momento destaca las percepciones de los padres y educadores con respecto a la tarea poco se ha abordado de lo que los estudiantes piensan con respecto a las mismas.

Por lo que es necesario revisar el estudio realizado por Epstein, Foley y Polloway, (1992) quienes trabajaron con 37 varones y 8 mujeres con edades entre 7 y 17 años, 25 de ellos tenían una ejecución académica al nivel en el que se encontraba, 10 tenían un grado menor al que se encontraban y 10 arriba de su nivel académico. Obtuvieron información a partir del HPC, que contiene una lista de problemas relacionados con la tarea (por ejemplo: “*Me tienen que recordar cuando debo sentarme y empezar a hacer la tarea*”). Con la finalidad de identificar el tipo de problemas experimentados por los estudiantes al hacer la tarea. Para el análisis fue necesario tomar en cuenta el tipo de estudiante (con o sin problemas de aprendizaje).

Los datos obtenidos mostraron que los niños con problemas de aprendizaje (PA) tenían más dificultades para terminar la tarea. Se confirma en este estudio que las dificultades en la misma están relacionadas con los problemas de aprendizaje.

Un ejemplo de las diferencias encontradas entre niños con PA y niños sin PA es el siguiente: Los primeros olvidan llevar a casa los materiales necesarios para llevar a cabo la actividad con más frecuencia que los segundos. Además de no saber exactamente qué tarea fue la que se dejó, quejarse y rehusarse a hacer la tarea. Conductas que presentan en menor frecuencia los niños sin PA. Los niños con PA muestran más problemas de distracción y motivación que sus compañeros.

Los maestros en este estudio enfatizaron la importancia de los padres para establecer un ambiente apropiado para el cumplimiento exitoso del trabajo escolar en casa.

Esta investigación coincide con las dos anteriores, ya que en todas se destaca la importancia de los padres como mediadores de la conducta del niño en la actividad, además de sentirse participes en la realización de la misma. Se reconoce que las dificultades en las tareas están relacionadas con los PA.

Esto se corrobora con otros estudios donde ha encontrado que los niños con PA tienen mayores actitudes favorables con respecto a la tarea cuando ésta es realizada en el contexto de un fuerte sistema de soporte de maestros, padres e iguales. El soporte paternal debe ser reconocido como una variable mediadora en las tareas asignadas por los maestros y el cumplimiento por parte de los alumnos. (Frith, 1991; citado en Kay, op.cit)

En este sentido autores como Andrews Jenson, Olympia y Sheridan, (1994) toman en cuenta a los principales protagonistas del trabajo escolar en casa, como lo son los padres, los maestros y los niños, a los cuales les asignan la misma proporción de responsabilidad. Dicha consideración los lleva a las siguientes conclusiones:

- La colaboración basada en la coordinación y consistencia entre los padres y maestros es esencial para la efectividad de la tarea. Se aumenta la generalización y mantenimiento de los beneficios académicos.
- La relación entre la escuela y el hogar puede ser conceptualizada como el lugar donde los padres, niños y maestros pueden compartir la responsabilidad de los logros y objetivos académicos. Esta relación puede ser articulada por medio de objetivos, roles y responsabilidades.
- Los programas diseñados para alcanzar la efectividad de la tarea deben considerar la comunicación entre padres y maestros.

Los padres y maestros deben de tomar en cuenta:

- a) La identificación de la naturaleza de los problemas en las tareas.
- b) El desarrollo de un programa efectivo tanto en la escuela como en casa.
- c) Monitorear los efectos de la intervención en las habilidades académicas y no académicas.
- d) Tomar en cuenta las posibles modificaciones en el programa.
- e) Evaluar las consecuencias en relación a los objetivos académicos.

Los autores mencionan finalmente que es importante destacar la responsabilidad de los maestros para asignar tareas claras y significativas, para asegurar la calidad del trabajo en casa. Por otro lado los estudiantes son responsables de entender la actividad y de llevar los materiales correspondientes a casa, primordialmente los padres son responsables de proveer un lugar apropiado para la realización del trabajo en casa, comunicarse con los maestros, trabajar constantemente con el niño y usar actitudes positivas para motivar a los niños.

Un estudio más completo y que también considera la participación de padres, niños y maestros fue el realizado por Chen y Stevenson (1989), hicieron un estudio de las diferencias culturales en la cantidad de tiempo ocupada en la tarea escolar, así como de las creencias y actitudes hacia la misma. Participaron 3,500 niños de primaria con sus madres y maestras (os). Vivían en cinco ciudades diferentes: Beijing, Chicago, Minneapolis, Sendai y Taipei (Japón).

Los resultados fueron los siguientes: A los niños chinos se les asigna mayor cantidad de tarea en comparación con los niños japoneses, que a su vez tienen más tarea que los niños americanos. Los chinos también recibieron mayor cantidad de ayuda por parte de sus familiares en comparación con los americanos y japoneses.

Los estudiantes chinos tenían actitudes más positivas hacia el trabajo en casa que los americanos. Las actitudes de los japoneses estaban entre los chinos y los americanos.

El tiempo ocupado en la actividad según las madres chinas y japonesas dependía del tipo de actividad que se había de realizar. Las madres americanas mencionaban que sus hijos ocupaban poco tiempo en la tarea. Las madres en general creían que ayudaban más a sus hijos en tareas de lectura que en matemáticas. En contraste los niños mencionaron que recibían más ayuda en matemáticas que en lectura.

A pesar de que las madres chinas y japonesas eran las que más ayudaban a sus hijos, ellas creían que los ayudaban poco. Las madres americanas pensaban que ayudar a sus hijos era muy importante ya que influía en los logros académicos.

Las maestras americanas mencionaron que la tarea tenía efectos positivos como el reforzar los que se vio en clase, desarrollar la personalidad y mejorar la autoimagen y la independencia. Las profesoras de las otras ciudades estaban de acuerdo con el primer y segundo punto señalado por las americanas, sin embargo con el tercero no.

En ninguna de las culturas existió una relación significativa entre el tiempo ocupado en la tarea y los logros académicos.

Estos dos últimos estudios consideran las percepciones de los maestros, los cuales también fungen un papel importante para la realización de la actividad. Se resalta la importancia de la comunicación entre padres y maestros para el desarrollo educativo del niño, asimismo se señala la relación de los logros académicos con el tiempo destinado a la actividad. Así como el valor de la tarea tanto para los padres y niños como para los maestros, quienes la destacan como importante para la reafirmación de los contenidos escolares.

El estudio realizado por Moratilla (2002) en México consistió en identificar y modificar la interacción madre-hijo al realizar la tarea escolar, en tres condiciones: casa-casa, cubículo-casa y cubículo-cubículo. Se trabajó con una muestra de 9 niños cuya media de edad era de 9 años con sus madres, todos cursaban el 3º de Primaria. Se utilizó metodología observacional y el análisis de las transiciones condicionadas para identificar los patrones conductuales de la interacción. Los datos obtenidos en la línea base arrojaron patrones promotores y no promotores de la autonomía del niño en la realización de la actividad.

Entre las conductas promotoras se encuentran las siguientes: Cuando la madre supervisa el niño realiza la actividad. Cuando la madre explica correctamente el niño atiende. Es decir, las madres reconocían su función en la actividad del niño. Entre las conductas no promotoras se destacan: Cuando la madre sustituye, el niño atiende, se distrae y se aburre. En consecuencia los niños se volvían dependientes de la presencia de la madre.

La estrategia de intervención consistió en la modificación de tales patrones, mejorando los ya existentes y disminuyendo los no promotores.

Las madres reportaron verbalmente los efectos de la intervención, donde destacan los cambios de conducta más importantes de los niños:

- Eran más obedientes.
- Realizaban solos la actividad.
- Lloraban menos ante las demandas de la tarea.

Con respecto a ellas mismas mencionan:

- Tener menos discusiones con el niño.
- Estar menos nerviosas.
- Ser firmes en el establecimiento de reglas.

La autora concluye que los resultados muestran la fuerte influencia de la interacción madre-hijo, en la elaboración de la tarea, más que el contexto, donde se realice la actividad. Es decir, al parecer el que el niño haga la tarea solo, depende de las características de la interacción, que establece la madre hacia la actividad que del espacio donde se realiza.

Finalmente se presenta una investigación realizada en familias estadounidenses cuyo centro de atención también fue la interacción.

Xu y Corno (1998) describen los datos de seis casos de niños haciendo la tarea con sus padres. Se trabajó con 4 niñas y dos niños, tenían 8 años y cursaban 3º de Primaria en una escuela pública de Nueva York. Los padres eran de clase social media, con estudios de licenciatura o equivalente. Cuatro de los padres eran mujeres. El promedio de integrantes por familia era de 4 personas.

Este estudio combinó los datos de la observación y la entrevista realizada a niños, padres y maestros para observar la dinámica de la tarea y el potencial para desarrollar la autoresponsabilidad en los niños.

Esta investigación se interesó específicamente en el tipo de ayuda que los padres estructuran en el ambiente del hogar: lidiar con las distracciones o dirigir a sus hijos a dimensiones relevantes al hacer la tarea. Además del interés de la experiencia diaria en los niños, de cómo lidian con las distracciones y cómo se motivan así mismos para hacer la tarea. Finalmente los investigadores querían saber como interpretaban la situación de hacer la tarea juntos tanto los padres como los hijos en sus propios contextos.

Los participantes fueron divididos en dos grupos:

En el primer grupo, se asignó tarea semanalmente. Recibían un paquete que contenía la tarea de toda la semana y debía ser entregada el día viernes. Cada paquete cubría las siguientes áreas: lectura, eventos actuales, ortografía, estudios sociales y matemáticas.

En el segundo grupo, se les asignó tarea diaria. Las labores contenían un rango de tarea similar al primer grupo. Las tareas estaban sujetas al trabajo realizado en la escuela, ocasionalmente se les asignaba un proyecto, así como un ensayo, para una revisión posterior.

A ambos grupos se les pidió que ocuparan de 45 a 60 minutos al hacer la tarea por noche. Si se excedían del tiempo podían ocupar el tiempo que necesitaran para terminar.

La información fue recolectada a través de tres recursos:

1. Entrevistas abiertas con los niños, los papás y los maestros.
2. Videograbaciones en el hogar de dos tareas escolares.
3. Recordar y estimular. (consistía en pedir la opinión de los padres con respecto a la interpretación que había dado el investigador).

Se presentan las seis categorías que fueron desarrolladas, con los resultados obtenidos:

1ª **Significado de la tarea.** Se refiere a qué significa para los padres, los maestros y niños esta actividad:

Los padres y maestros comparten razones similares. Todos los maestros mencionaron que el asignar tareas reforzaba lo que los niños habían aprendido en la escuela. El resto mencionó que también era necesaria para desarrollar el sentido de responsabilidad en los niños.

Los niños citaron razones extrínsecas para hacer la tarea. Cinco de los seis niños dijeron explícitamente que hacían la tarea por que querían la aprobación de sus padres. Todos los niños destacaron la aprobación de la maestra. Al regreso de la tarea esperaban ver rápidamente si tenían una felicitación. Algunos expresaban ansiedad al no terminar la tarea a tiempo.

2ª **Arreglo del Ambiente.** Se refiere a los esfuerzos de los padres para arreglar física y psicológicamente el ambiente antes de iniciar la tarea y durante la realización de la misma:

Los padres proporcionaron la guía de arreglar el ambiente, a partir del evitar distracciones como la televisión, el radio o el teléfono. Logrando así que los niños tomaran la iniciativa de acomodar su propio espacio. Ellos preferían un lugar que estuviera libre de ruido y distractores, que les ofreciera el acceso fácil al lugar donde se encontraban sus padres.

3ª **Manejo del tiempo.** Consistía en que los padres y los niños se esforzaran en poner un tiempo límite:

Los padres administraron el tiempo, todos consideraban que los niños debían tener un rato libre después de la escuela. También querían un horario fijo para realizar la tarea diariamente. Ninguno de ellos quería que los niños hicieran la tarea después de las 8:30 p.m., horario considerado para dormir.

Cuatro de los seis niños tenían sus propias ideas acerca del mejor horario para hacer la tarea. Por ejemplo una niña consideraba que después de cenar porque, *“no tengo que comer mientras estoy haciendo algo (la tarea) y no tengo que detenerme en nada”* Otro niño mencionaba que antes de cenar, porque después de cenar *“Me siento como cansado”*. Y para el resto era similar. Todos los niños determinaban las labores que tenían que realizar.

4ª **Monitoreo de la Atención.** Incluía los esfuerzos de los padres y los niños por evitar las distracciones:

En los seis padres se observó que mantenían la atención de sus hijos evitando cualquier posible distracción. Por ejemplo una madre, cuando veía a su hijo jugar con una taza, le pedía que dejara de jugar (Ejemplo: *“Deja esa taza”*). Más tarde el continuaba jugando con la taza, mientras leía, la madre le quitaba la taza del lugar, diciendo que eso era una distracción.

En general trataban de aumentar, dirigir y mantener la atención de los niños en los aspectos centrales de la tarea.

Los niños por su parte trataban de no distraerse, por medio de auto recordatorios y de no hacer cosas que quitaran su atención de la tarea. Por ejemplo un niño trataba de ignorar las cosas que estaban a su alrededor, incluyendo a su pequeña hermana cuando aparecía en el lugar. En una observación él estaba distraído con la conversación de su mamá con su hermana, al darse cuenta se volteó rápidamente y centro su atención en la actividad que estaba realizando.

**5ª Monitoreo de la Motivación.** Se refiere a la generación de pensamientos que incrementaban la realización de la actividad:

Todos los padres elogiaban a sus hijos cuando hacían un buen trabajo. El tipo de alabanzas variaba. Por ejemplo una madre sólo elogiaba cuando el niño hacía un trabajo excepcional. En contraste un padre elogiaba a su hija “todo el tiempo”.

También mencionaban advertir a sus hijos cuando estaban realizando un trabajo pobre o no se empeñaban en hacer la tarea. Las formas de hacerlo variaban, tres padres utilizaban un vocabulario fuerte (por ejemplo: ¡eso es realmente basura!). Los otros tres amenazaban con escribir un recado para la maestra.

Cinco de los seis niños auto monitoreaban su motivación. La estrategia más utilizada era pensar en que si terminaban la tarea iban a tener más tiempo para jugar. Un niño comentaba “*si quiero llamar a mis amigos, tengo que hacerla rápido*”

**6ª Monitoreo de la Emoción.** Indica el uso de compromiso del control negativo o afecto de la respuesta emocional:

Todos los padres monitorearon los estados emocionales de sus hijos, variando los grados de ayuda hacia la tarea. Una madre mencionó que no intervenía mucho porque su hijo podía lidiar con la frustración, mientras que otro padre mencionaba querer hacer la tarea él mismo, otro padre señalaba perder fácilmente el control cuando su hija cometía los mismos errores; en consecuencia prefería ir por su esposa para que trabajara con la niña. Otra madre ante la negativa de la niña: *“No estoy lista para esto”* trataba inmediatamente de calmar a su hija: *“Está bien sólo estamos practicando”*. Facilitando la actividad por medio de pasos a seguir.

Todos los padres de este estudio fueron observados usando varias estrategias, estableciendo rutinas y siguiendo procedimientos para ayudar a sus hijos a lidiar con las dificultades que surgieran. Proveyeron la guía de arreglar el ambiente de la tarea y el manejo del tiempo. Además monitorearon en sus hijos la atención, motivación y estados emocionales.

También ayudaron a sus hijos a seguir con la tarea, frecuentemente no era una sola estrategia, pero si una coordinación relacionada con las estrategias que tenían mayor efectividad. Por ejemplo, el desarrollar un ambiente favorable para realizar la tarea permitiendo a sus hijos escoger la secuencia de su atención o motivación. En conclusión los datos proporcionaron la evidencia clara de que las experiencias diarias con la tarea están mediadas por los padres, quienes proveen oportunidades de aprender y lidiar con varias dificultades y distracciones asociadas con la tarea.

En general en todas las investigaciones se resaltó la importancia del papel materno para moldear o dirigir las conductas del niño y viceversa. Por lo tanto en este estudio se resalta la cualidad y la cantidad de conductas importantes durante la Interacción.

El estudio de la interacción entre los sujetos no es nuevo, este ha surgido a partir de las limitaciones de las investigaciones que se han encargado de explicar la conducta de un individuo en aislado. En el capítulo siguiente se abordan tres teorías que abordan el tema de la interacción.

## **2. ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN MADRE-HIJO.**

A lo largo de la historia de investigación en psicología, uno de los focos de atención ha sido la interacción madre-hijo. Usualmente se trataba de estudiar al sujeto en aislado y descontextualizado de su ambiente natural. Ante estas limitaciones se consideró tomar en cuenta variables como el ambiente y los individuos que interactúan con él. Es así que para el trabajo en laboratorio, fue necesario arreglar el lugar lo más parecido al ambiente natural e integrar a otros sujetos en el estudio, sin embargo, se consideró también trasladar a todo el equipo de investigación al propio ambiente de los sujetos; de cualquier manera ambas formas de trabajo, permiten comprender a la interacción social como una nueva manera de estudiar la conducta del sujeto en relación a otro y viceversa, tomando en cuenta factores ambientales que pueden afectar dicha interacción.

Si consideramos que el niño recién nacido a diferencia de otros animales, está desprovisto de las herramientas necesarias como para poder sobrevivir por sí mismo, necesita de un cuidador para lograr subsistir y es la madre en la mayoría de los casos quien se encarga de proveerlo y cubrirle todas sus necesidades básicas durante los primeros años de vida. De allí que el hogar es el primer lugar en donde el niño se encuentra inmerso y es la madre a quien se le considera como la primera persona con la cual empieza su proceso de interacción social.

Este último es un proceso muy complejo que probablemente no sólo implica los intercambios entre los actores, sino también los factores contextuales que los rodean, además de su modulación por factores históricos de distinta naturaleza. (Salguero, 1993)

Dicha interacción establece que son esenciales al menos dos personas que intercambien información. Además implica algún tipo de reciprocidad y bidireccionalidad entre esos participantes. Así pues, supone que la actividad implique de ambos participantes el intercambio, llevando a él diferentes experiencias y conocimientos, tanto cuantitativamente como cualitativamente.

La naturaleza del efecto en el niño puede ser activa en lugar de pasiva, en la medida que la interacción social implica grados de reciprocidad y bidireccionalidad. La recíproca contribución al niño, y como es de suponer, de la "otra persona", afectará la naturaleza y el resultado de la interacción. Esta contribución depende tanto de los niveles existentes del repertorio conductual de la madre o también llamada experiencia y conocimiento, como la naturaleza y el propósito de la interacción. En el caso del niño implica también su repertorio conductual con respecto a su edad, lenguaje previo y conocimiento, influirán sobre la naturaleza y el alcance de su contribución. (Garton, 1992)

A partir de la interacción entre madre-hijo, éste se inserta dentro del mundo social. Mucho de lo que ocurre entre los padres y el niño transforma a un organismo biológico a la categoría de ser humano iniciando y confrontando a los adultos dentro de una nueva clase de experiencias y responsabilidades. A través de ésta faceta del proceso de socialización, padres y niños adquieren el conocimiento actitudes, habilidades, valores y expectativas que los lleva a integrarse dentro de nuevas relaciones sociales. (Salguero, op. cit.)

Generalmente los niños no crecen aislados. Tienen muchas oportunidades de interactuar con otras personas –padres, hermanos, hermanas, abuelos y abuelas, tíos, tías amigos de familia y otras convenciones sociales dominantes,- los niños tienen distintos grados de contacto social con las personas, cada una de ellas ejercerá sobre ellos algún impacto. Además otros agentes de socialización, como la televisión, formarán parte del niño y, si bien el grado de implicación activa es menor se hace inevitable alguna influencia. (Garton, op. cit.)

El ambiente material y social en que el niño nace y crece adquiere enorme importancia, en la medida que constituye la fuente de estímulos y experiencias, sin necesitar de intervenciones del exterior lo cual es un error cuando se concibe al individuo como una unidad íntegra e indisoluble donde le ambiente lo afecta y viceversa. (Salguero, op. cit)

La influencia del ambiente se definiría como el proceso mediante el cual el agente social o evento físico influye a otro mediante la acción directa sobre el niño. Es conceptualizado de manera amplia e incluye tanto variables físicas como sociales, las cuales funcionan de manera independiente y afectan al niño, también influye modulando efectos.

Los primeros ambientes sociales y físicos donde el niño se encuentra, marcan un fuerte impacto sobre su desarrollo posterior, desarrollo social y cognoscitivo, el hogar se considera como uno de estos primeros ambientes, en donde los padres estructuran la naturaleza de las experiencias de los hijos.

Las funciones paternas incluyen por su puesto, el proveer alimentación, alojamiento y ropa al niño, sin embargo ellos también son los que determinan los ambientes en los cuales los niños podrán pasar su tiempo y en consecuencia interactuar con ellos en esas situaciones cuando los niños no son hábiles para actuar por sí mismos. (Power y Parke, 1981 citados en Salguero, op.cit.)

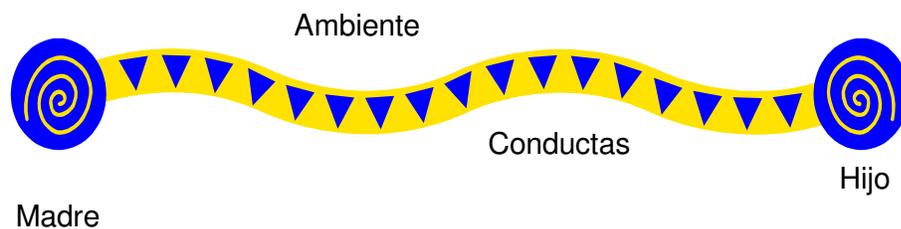
Como hemos revisado, varias aproximaciones se han hecho respecto a la Interacción social, a continuación se presentan tres posturas que han de servir como sustento teórico de este trabajo, ordenadas por las fechas en las que surgieron: Primero se rescata el Modelo de Interacción Social propuesto por Cairns en 1979, posteriormente se destaca el Modelo Ecosistémico formulado por Brofenbrenner en 1979 y finalmente se resalta el Modelo de Participación Guiada propuesto por Rogoff en 1993.

## 2.1 Modelo de la Interacción social

Este modelo hace énfasis en que la personalidad y los actos sociales no pueden comprenderse independientemente del contexto social en el que se encuentran inmersos por aquellos intercambios que existen entre la persona y su ambiente, los cuales promueven un proceso de retroalimentación en donde los organismos se influyen unos a otros. (Cairns, 1979)

Las investigaciones sobre este modelo se han enmarcado en un análisis molecular del intercambio social. El siguiente diagrama puede explicar el modelo de la interacción social:

Figura 1. Modelo de la Interacción social.



Siendo así el enfoque de la interacción social, el niño se muestra como participante activo ante la emisión de conductas de la madre y está a su vez reacciona ante las conductas de su hijo.

La unidad de análisis, es la interacción diádica o sistemas de personas interactuando recíprocamente en un contexto particular.

Por lo tanto, la interacción social es todo aquel intercambio de comportamientos entre dos o más personas en el que la participación de cada individuo ocurre en respuesta al otro e implica considerar los procesos de retroalimentación, donde los individuos se influyen entre sí. (Cairns, op. cit.)

La *Interacción social* permite ubicar a la conducta del individuo dentro de un contexto de dicha interacción, estudia el comportamiento tal y como ocurre en su medio y toma en cuenta todos los elementos que componen dicho ambiente.

Los supuestos básicos de esta perspectiva señalan:

1. La existencia de una relación bidireccional entre los individuos, y entre el individuo y su medio.
2. El funcionamiento del individuo está influido por la fusión de factores personales y ambientales de la conducta del individuo.
3. La interacción entre individuos es considerada como un proceso que opera cambios continuos en el tiempo, y se simboliza por una elipse en espiral.
4. El individuo es influido por su medio en cada etapa de desarrollo y al mismo tiempo él influencia al ambiente, es decir, existe reciprocidad.

A nivel experimental y con un análisis cuantitativo se propone la evaluación de las siguientes propiedades: los intercambios verbales, motores, gestuales; el papel que se ocupa durante el intercambio de emisor y receptor de las manifestaciones del comportamiento de manera alterada, y el control mutuo que se presenta en las intervenciones. (López, 1999; citado en Moratilla, 2002)

Estos supuestos se han aplicado al estudio de la familia, donde ésta es considerada como un sistema complejo con un funcionamiento independiente entre sus miembros y como consecuencia, se modifica por los cambios de conducta de sus integrantes. (Amador, Pérez y Vite, 1997)

## **2.2 Modelo Eco-sistémico**

El desarrollo infantil es un proceso complejo. Se trata de un proceso porque ininterrumpidamente desde el nacimiento del niño, ocurren infinidad de transformaciones que dan lugar a estructuras de distinta naturaleza, tanto en el aspecto psíquico (afectividad, inteligencia) como en todas las manifestaciones físicas (funciones motrices).

Es complicado porque este proceso de constitución de todas sus dimensiones (afectiva, social, intelectual y física) no ocurre por sí solo o por mandato de la naturaleza, sino que se produce a través de la relación del niño con su medio natural y social, entendiendo por social aquello esencialmente humano que se da en las relaciones entre personas y que las constituye mutuamente. La interacción madre-hijo puede ser, desde una concepción ecosistémica del desarrollo como señala Brofenbrenner (1979).

Es decir no se considera al niño como una tabula rasa sobre la que repercute el ambiente, sino como una entidad creciente y dinámica que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en que vive.

Es generalmente aceptado que el desarrollo del niño depende de la interacción dinámica entre diversos entornos, que van desde las características y regulaciones del contexto social y político hasta el sistema familiar, pasando por los niveles intermedios de la clase social y los grupos comunitarios. En el centro de este sistema se encuentra la díada madre (adulto) – niño recibiendo esas últimas influencias. (Brofenbrenner, op.cit.)

Los diferentes niveles de influencia tienen que ver con el microsistema, que corresponde al contexto inmediato del niño: hogar, familiares inmediatos; el mesosistema, comunidad donde el niño vive. La influencia puede estar dada por la similitud o no de los valores, lenguaje y creencias en ambos ambientes.

El ecosistema, son las organizaciones sociales más amplias, los lugares en los que el niño no participa pero que sí tienen una influencia en la calidad de él y de su familia (lugar de trabajo, servicios sociales).

Y por último el macrosistema, que da la continuidad y forma a los otros tres subsistemas y tiene que ver con la ideología y organización de las instituciones sociales.

Hay diversas maneras de graficar este modelo, uno puede ser expresado como una serie de círculos concéntricos, o rectángulos concéntricos, tal y como se señala a continuación:

Figura 2. Modelo Ecosistémico. Bronfenbrenner (1979)



Por lo tanto el desarrollo es el resultado de las relaciones del niño con su medio, esto también desde el plano afectivo, estando referido a los afectos de sus padres y hermanos, figuras esenciales que dejan una marca determinante para la constitución de la personalidad.

El niño al ser activo en el momento de interactuar con los que le rodean; estos últimos deben ofrecerle estimulación, es decir deben estructurar el ambiente de modo tal que sean máximas sus oportunidades para emprender interacciones progresivamente más complejas.

Según Brofenbrenner (1979), una interacción se obtiene sí y sólo si una persona en un contexto presta atención y/o participa en las actividades de otro. La presencia de una relación en ambas direcciones establece la condición mínima y definitoria de la existencia de una díada; una díada está formada siempre y cuando dos personas presten atención y participen en las actividades de la otra.

La díada es importante para el desarrollo en dos sentidos. Primero, constituye un contexto crítico para el desarrollo por sí misma. Segundo, sirve como una construcción básica del microsistema, haciendo posible la formación de amplias estructuras interpersonales. En términos de su potencial para el futuro desarrollo psicológico, existen tres diferentes formas funcionales que una díada puede tomar.

1. Una díada observacional. Ocurre cuando un miembro presta atención estrecha sostenida a la actividad del otro, quien en su momento por lo menos reconoce el interés que le han mostrado. Por ejemplo, un niño mira con atención cómo uno de los padres prepara el alimento y hace comentarios ocasionales al niño.

2. Una díada de actividad conjunta. Es en la cual los dos participantes se perciben entre sí como haciendo algo juntos. Esto no significa que ellos estén haciendo la misma actividad. Por el contrario en las actividades en las cuales se involucran tienden a ser generalmente complementarias. Por ejemplo: la mamá y el hijo pueden estar observando un cuento; la madre relata la historia, mientras que el niño en respuesta nombra los objetos.

3. Una relación primaria. Es la que continúa existiendo fenomenológicamente para ambos participantes aunque no estén juntos. Los dos miembros aparecen en los pensamientos del otro siendo objetos de fuertes sentimientos emocionales, y continúa la influencia de cada uno sobre la conducta del otro aunque estén separados. Por ejemplo: un padre y su hijo, se extrañan cuando no están juntos imaginan lo que pueden estar haciendo, lo que el otro podría decir o hacer.

## 2.3 Modelo de la Participación Guiada

Desde la perspectiva de Rogoff (1993) para comprender el desarrollo infantil, no es posible el análisis del individuo como unidad básica de estudio, es necesario tener en cuenta la mutua implicación de los niños y del mundo social.

El enfoque general está centrado en el desarrollo cognitivo del niño, quien está inmerso en el contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas culturales. Se destacan tres puntos básicos:

- ↪ El papel activo del niño cuando se sirve de la guía social.
- ↪ La importancia de formas de organización implícitas y rutinarias de las actividades del niño, así como su participación en actividades culturales que exigen determinadas destrezas y que no se consideran específicamente instruccionales.
- ↪ La variación cultural tanto de las metas de desarrollo como de los medios por los que el niño adquiere un conocimiento compartido con aquellos que les sirven de guías y compañeros. Todo esto se lleva a través de explicaciones, discusiones, presentación de modelos más expertos, participación conjunta, observación activa y organización de los papeles que el niño ha de desempeñar.

La investigación basada en el rol del adulto y el niño interactuando, el adulto funge el papel de maestro y el niño de aprendiz, siendo el adulto el que propicie actividades y ayude al niño a desarrollar las habilidades dentro del contexto cultural en el que se encuentre inmerso. El niño también es participante activo dentro de las actividades culturales, él también puede guiar la actividad. Esto lo va a lograr a partir del aprendizaje que ha tenido desde su nacimiento.

Las habilidades particulares y la orientación que los niños desarrollan tienen sus raíces en las actividades históricas y culturales de la comunidad en la cual el niño y los que lo rodean interactúan. Los adultos son los que guían su participación dentro de la cultura en la que se encuentran inmersos, es decir los adultos construyen puentes para que el niño conozca y obtenga nueva información que ha de aprender, estructurando y sosteniendo los esfuerzos de los niños y transfiriéndoles la responsabilidad de resolver sus propios problemas. La participación guiada les permite el crecimiento de habilidades y de ser participes en la comunidad como miembros maduros.

La participación guiada implica al niño y a sus cuidadores en dos tipos de proceso de colaboración:

- a) La construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos.
- b) La organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través de su desarrollo.

Los procesos de participación guiada se basan en la *intersubjetividad*: los niños comparten los centros de interés y los objetivos con los compañeros más hábiles y con los iguales que los estimulan a explorar y a superarse.

El concepto de intersubjetividad entre personas, es en sí mismo un proceso que implica el intercambio cognitivo, social y emocional.

La participación guiada se presenta como un proceso en que los papeles que desempeñan el niño y el cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas.

Gracias a la participación guiada -en la que comprenden cosas y resuelven problemas junto con otros- los niños adquieren una comprensión y una destreza cada vez mayores para hacer frente a los problemas de la comunidad.

*“De esta manera se establece una comunicación con las personas que les rodean y a pesar de que el contenido sea limitado esta comunicación les basta perfectamente para satisfacer sus necesidades.” (Rogoff, op.cit.)*

Entonces podríamos entender que es una comunicación donde están presentes actos cognitivos como sociales que implican la presencia de dos o más personas que desean entender y que se les entienda. Es justamente allí cuando el niño al vivir con otras personas va interiorizando su propia imagen, conociendo sus aptitudes y limitaciones, gustos y deseos, construyendo su propia identidad dentro de un grupo del mismo aspecto social y cultural.

Si bien, los principales cuidadores (en nuestra cultura principalmente la madre) son los encargados de guiar la participación durante los primeros años. A la edad escolar participa con sus iguales, maestros y otro tipo de adultos que van a contribuir al desarrollo del niño. Así la **interacción social** contribuye al desarrollo cognitivo del niño.

La investigación sobre el desarrollo infantil se ha centrado principalmente en la madre, a quien socialmente se le ha dado el rol principal de cuidadora. A pesar de que a lo largo del tiempo han existido cambios en los roles y en la estructura familiar.

Las expectativas de roles, se refieren a cómo ha de actuar la persona que ocupa una determinada posición, y cómo han de actuar los demás con respecto a ella.

A partir de la información recabada, el hogar es uno de los primeros ambientes donde el niño va a interactuar con la madre y viceversa. La tarea es una de las actividades importantes en el contexto social donde se encuentra inmerso el niño. Es de suponerse que las conductas que tenga la madre ante dicha actividad van a afectar al niño, así como las conductas que tenga él hacia la misma van a repercutir en la conducta de la madre.

En los primeros años escolares es necesaria la participación de los padres en las actividades escolares como principales guías de la actividad para proveer a sus hijos de las herramientas necesarias para participar activamente en su contexto social.

En esta investigación se considera a las madres como principales protagonistas a la hora de hacer la tarea escolar. Es necesario analizar este fenómeno bajo dos perspectivas metodológicas. Con ese fin es importante describir las metodologías más utilizadas en psicología: la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa.

### 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Existen diversos métodos de investigación que buscan explicar el fenómeno psicológico de estudio. Si bien son diferentes, lo más importante es seleccionar la metodología adecuada, para lo cual se debe tomar en cuenta el objetivo que se persigue.

En la primera parte de este capítulo se contextualiza brevemente la situación de la psicología y sus metodologías a lo largo de la historia, posteriormente se destaca el uso del método de observación en investigación cuantitativa y cualitativa, que son el foco de interés de esta tesis.

La situación de la psicología contemporánea o más bien, de “las ciencias psicológicas contemporáneas” han permitido la aparición de convergencias y parcelación de su campo, no podría hablarse de una psicología porque tanto desde el punto de vista de los métodos como de su objeto de estudio, no es una. (Mueller, 1983)

A partir de la multidimensionalidad del fenómeno psicológico, las cuestiones que interesan a los psicólogos constituyen un singular desafío: la gran complejidad de la mente humana, significa que probablemente será la última frontera de la comprensión científica. Por consiguiente, el estudio de problemas psicológicos exige los métodos de investigación más eficaces posibles. La acumulación de experiencia a lo largo de muchos siglos indica con toda claridad que los métodos científicos son lo que han producido el conocimiento más sólido según Mc Guigan (1996).

A lo largo de la historia la psicología ha pasado por grandes transiciones. Wilhem Wundt fundó el primer laboratorio de Psicología en Alemania, aplicó métodos de investigación de la fisiología experimental a problemas de percepción y conciencia humana. Este es un ejemplo claro del problema de utilizar una metodología de otra área de estudio, que si bien servía a la fisiología, para la psicología tuvo sus limitaciones.

Ejemplos como este existieron varios, de allí que se empezará a disgregar tanto el objeto de estudio como la forma de explicarlo, saliendo de los márgenes de lo que se consideraba ciencia en esa época.

Los conductistas clásicos ante esta situación, ayudaron a dirigir a la psicología como ciencia. Encabezados por John B. Watson en la primera parte del siglo XX. El programa de Watson para lograr la transición de una no ciencia a una ciencia fue la siguiente: “*Si se quiere que la psicología llegue un día a ser una ciencia, deberá seguir el ejemplo de las ciencias físicas tendrá que volverse materialista, mecanicista, determinista y objetiva*”. (Mc Guigan, 1996 pag. 4.).

La exigencia de Watson, de que la psicología fuera materialista, afirma que sólo se deben estudiar los hechos físicos como respuestas observables, en lugar de fantasmales “ideas” o la conciencia de una mente inmaterial. El materialismo está interrelacionado con la objetividad, pues es imposible ser objetivo cuando se intenta estudiar “fenómenos no observables”. (Mc Guigan, 1996 ).

Se es objetivo en la ciencia cuando se aplica el principio de la confiabilidad intersubjetiva. Todos tenemos experiencias subjetivas cuando observamos un acontecimiento. *Intersubjetivo* significa que dos o más personas pueden compartir una misma experiencia. Y cuando informan verbalmente al respecto, llegan a la conclusión de que el hecho en realidad ocurrió.

Los datos de la ciencia son públicos, ya que se recaban objetivamente; son reportados en forma confiable, observados mediante las percepciones subjetivas de cierto número de observadores y no de uno solo. La exigencia de Watson de ser deterministas no es nueva en la psicología, pero sí será de crítica, “determinismo” es la suposición de que en la naturaleza hay leyes. Si hay leyes, se podrán precisar las causas de los hechos que se tratan de estudiar.

Una de las principales ventajas de la psicología vista como ciencia es la de plantear los problemas con márgenes muy claros. (Mueller, 1983)

El pensar en la Psicología como Ciencia (dejando a un lado el positivismo) ha reconocido la aparición de la metodología cualitativa, que ha llevado a conocer en el acto de investigar algo más de lo que permitían las perspectivas preocupadas por la neutralidad y la objetividad. Ahora, se reconoce que la investigación está influida por las características del observador como lo son: la situación de clase, raza, género y etnicidad; que forman parte del objeto de estudio y por tanto es un proceso multicultural. (Martínez, 1996)

Además del reconocimiento de las experiencias subjetivas tanto del observador como de las personas estudiadas y la importancia que se les concede como elementos de la investigación misma. Y la multiplicidad de posiciones que hay en ese gran continente, que si bien dificultan al recién llegado orientarse en su interior, lo colocan frente a un amplio horizonte con gran riqueza y variedad de recursos.

La definición que cada investigador haga de su propia postura, le ayudará a orientar sus decisiones dentro de este multiparadigmático campo.

Ésta también es una decisión fundamental para determinar los procedimientos que se seguirían desde la elección del tópico de investigación hasta el diseño mismo del estudio, las técnicas de recolección y análisis de la información, los criterios bajo los cuales se evaluará la calidad del estudio e incluso la forma de comunicar los resultados. (Martínez, 1996)

Por lo tanto toda aquella elección metodológica constituye su objeto de estudio. El investigador selecciona la realidad que le resulte pertinente y posible conocer a través de la utilización de instrumentos, procedimientos y estrategias propios de cada metodología.

### 3.1 La observación como método.

Para la Psicología uno de los métodos más importantes e imprescindible ha sido la observación. Ante la afirmación “*La ciencia comienza con la observación*”; muy pronto nos encontraremos con el problema de cómo abordar, desde un planteamiento tan general, un estudio riguroso de la observación en el panorama de los métodos y técnicas de la investigación en la psicología.

Así se impondrá como necesario recoger y ordenar formulaciones tan diversas como observar acciones, auto-observarse en un sistema, posiciones de observación, etc. La gran variedad de expresiones con que se hace referencia a distintos tipos, pero también a distintas concepciones de la observación aconseja establecer unos conceptos claros y técnicamente bien justificados en términos psicossociológicos. (Delgado y Gutiérrez, 1995)

A continuación se presenta el método de observación, a partir de la investigación cuantitativa y cualitativa.

#### 3.1.1 Observación sistemática en la investigación cuantitativa.

La observación sistemática, es definida como una vía específica que tiene como objetivo fundamental la cuantificación de la conducta. Esta aproximación se refiere típicamente a la ocurrencia espontánea de la conducta que se observa básicamente en contextos naturales. El propósito consiste en definir de antemano varias modalidades de conducta, es decir elaborar un código conductual y solicitar entonces a los observadores que registren cada vez que ocurra la conducta objetivo del correspondiente código predefinido.

El centro y fundamento de cualquier investigación que implementa la observación es: la utilización de catálogos predeterminados de códigos conductuales, por observadores que demuestren una alta concordancia.

El objetivo de los observadores, es realizar protocolos idénticos dado que han analizado la misma corriente de conducta. El requisito básico de este tipo de investigación constituye el hecho básico de replicar y buscar consistencia en diferentes estudios. (Bakeman y Gottman, 1989)

La categorización es un proceso básico en un estudio observacional, es un intento progresivo de agrupar la información obtenida con base a ciertos criterios, que en unos casos se han realizado de antemano y en otros son susceptibles de sucesivas revisiones y adaptaciones.

Antes de categorizar es necesario utilizar una estrategia inductiva, para confeccionar una lista de rasgos, anotando las diversas ocurrencias de conductas, posteriormente se iniciará el proceso de conversión de la lista de rasgos a un sistema provisional de categorías, cuidando la definición de cada una, de forma que no exista solapamiento de unas con otras y si la dimensión es continua, mantener una relación ordenada regular y en los casos en que sea posible un eje de simetría, lo cual facilitará el análisis y la interpretación. (Anguera, 1983)

El catálogo conductual, se ejemplifica como una muestra de un universo de comportamientos, debe existir la posibilidad de definir, de manera general, ese universo. De allí que mientras las categorías estén bien definidas mayores serán las posibilidades de derivar una muestra de comportamientos apropiados. (López y Torres, 1991)

El punto más importante a advertir al iniciar el desarrollo de un esquema de códigos es empezar con una pregunta clara, hay un infinito número de conductas a codificar. Sin el núcleo suministrado por una pregunta clara es difícil saber hacia donde dirigirse.

No existe ningún otro elemento específico importante para el éxito del estudio observacional como el esquema de codificación.

Y la elaboración de un esquema (o esquemas) adecuado constituye frecuentemente una tarea ardua, que implicará un elevado número de horas de observación informal (ya sea directo, o mediante la utilización de video) un buen número de discusiones, y varias versiones sucesivamente más finas del esquema de codificación.

Los pilares inseparables de la observación sistemática son: La utilización de catálogos predeterminados de códigos de conducta y la alta concordancia entre observadores. Este método requiere más tiempo pero ofrece un grado de precisión y replicabilidad.

En la observación sistemática se pueden utilizar dos técnicas: la secuencial y la no secuencial:

*La secuencial.* Se utiliza para solventar problemas de orden y secuencia de las conductas en el tiempo, para así comprender como la conducta se produce momento a momento.

El enfoque secuencial se refiere al modo en que la conducta se extiende en el tiempo, como una secuencia de eventos relativamente discretos, en general sobre la base momento a momento o evento a evento.

*La no secuencial.* Puede utilizarse para resolver preguntas acerca de cómo los individuos reparten su tiempo entre varias actividades o distribuyen sus frases entre diferentes categorías verbales. (Bakeman y Gottman, 1989)

Existen cuatro estadísticos muy simples que permiten la descripción de los datos observacionales:

La tasa de respuestas indica con cuanta frecuencia ocurre el evento de interés (basado en el tiempo). Probablemente son las más útiles para eventos relativamente momentáneos o infrecuentes.

Las probabilidades simples indican que proporción de entre todos los eventos es de un determinado tipo o que proporción de tiempo se ocupa en un determinado tipo. Realmente la descripción de cuanto tiempo pasan los sujetos (días, etc.) en diferentes actividades (o estados conductuales) constituye un objetivo frecuente de la investigación observacional.

Si conocemos la frecuencia de ocurrencia de un tipo específico de evento y el porcentaje de tiempo que ocupa, es posible percibir la duración de los episodios de los eventos transcurridos.

Las duraciones medias de evento pueden calcularse directamente, por supuesto. Pero debido a que estos tres estadísticos suministran información redundante, el investigador debería elegir cuales son los dos más informativos, dada la conducta que se investiga.

Finalmente, las probabilidades de transición muestran aspectos secuenciales de los datos observacionales de forma simple y sin complicaciones. Estos pueden presentarse gráficamente en diagramas de estado de transición. Tales diagramas tienen el mérito de hacer visible precisamente como los eventos se secuencian en el tiempo. (Bakeman y Gottman, 1989)

Retomando al modelo de la interacción social, visto en el capítulo anterior y la metodología observacional, posibilita segmentar los episodios de la interacción para identificar los factores responsables de estructurar las conductas en esta interacción madre-hijo al realizar la tarea escolar y así conocer la probabilidad de que ocurra una secuencia de conductas particulares.

De tal manera, es posible inferir la dirección y por tanto los antecedentes y consecuentes en el tiempo, así como los mecanismos por medio de los cuales surgen los patrones de conductas sociales, cómo se mantienen y cómo se eliminan.

El estudio en el hogar y en el laboratorio, ayuda a utilizar dicho método, y permite brindar datos relevantes acerca de la interacción.

Como se observa la metodología cuantitativa, es una aproximación a la investigación social a la manera de las ciencias naturales. Sus preocupaciones giran en torno a las definiciones operativas, la objetividad, la confiabilidad, la generalización, el establecimiento de relaciones de causalidad.

Se caracterizan también por la medición numérica que implican los fenómenos observados. La estadística constituye un instrumento apropiado para medir fenómenos objetivos y regulares, así como su variabilidad y su grado de generalización. (Castro, 1996)

### 3.1.2 Observación en la investigación cualitativa.

Durante los últimos veinticinco años ha tenido lugar el resurgimiento de los métodos cualitativos, esencialmente como una reacción ante las limitaciones del método positivista. Algunos científicos se han alejado del ideal físico natural acercándose más a las humanidades y más que buscar leyes sociales que expliquen los determinantes de la conducta, se interesan por analizar el sentido que los individuos atribuyen a sus actos y a su entorno. (Balduz, 1990, citado en Castro, 1996)

Desde la perspectiva cualitativa, el objeto de estudio es un proceso subjetivo, las observaciones son relativas al punto de vista adoptado por un observador, se identifican dos modalidades. (Von Forester, 1981; citado en Rogoff, 1993)

*Observación participante.* Este método de investigación ha sido usado para identificar o recolectar datos en los que las conductas o eventos son investigados en sus escenarios naturales. En estos métodos observacionales, el investigador es un participante activo en el ambiente interpersonal, como una unidad también a observar.

El objetivo principal del investigador es dar cuenta de las conductas y los patrones de interacción tal y como ocurren en su escenario natural.

La metodología de observación participante posee condiciones que le posibilitan seleccionar, las entradas de información pertinente por ejemplo: *una cultura, el estilo de vida, una comunidad urbana, la identidad de un movimiento juvenil, la especificidad de un determinado medio de comunicación.* (Tashakkori, op.cit.)

Es preciso que el investigador asuma la tácita obligación de ser extranjero (o al menos lo más extranjero posible) respecto a un grupo humano a estudiar, residir durante un periodo relativamente largo en la comunidad y participar activamente en su vida cotidiana (generalmente adoptando funciones de maestro, médico, etc.) son condiciones basadas en el relativismo cultural y en la posibilidad misma del saber antropológico cultural.

Existen autores que consideran de vital importancia detallar los procedimientos de codificación y registro de datos: árboles genealógicos, la confección de historias de vida, la sistematización de un diario de campo, el registro del audiovisual de rituales y ceremonias, la fotografía, etc. (Delgado, 1995, op.cit)

*Observación no participante.* Este es un método, en el cual el investigador no es parte activa del escenario donde las conductas o interacciones son estudiadas. Un ejemplo es el observar a niños jugando a través de una cámara de Gesell. Otro es por medio del Internet que se usa para el mercadeo o para medir la frecuencia de acceso a diferentes sitios en la red. Se debe tener consideraciones éticas con respecto al uso de estos datos tomando en cuenta los propósitos de la investigación.

Una interesante y muy reciente tendencia a la observación indirecta es el uso de pequeñas computadoras para monitorear las conductas, los latidos del corazón y los cambios hormonales. Los datos son grabados y descargados para un análisis posterior.

Estos métodos indirectos y no participantes de la observación están en aumento y cada día se vuelven más sofisticados. Un tipo específico de observación no participante consiste en observar las manifestaciones de conducta y hacer inferencias con respecto a los actores, a sus preferencias o a sus conductas. Las observaciones indirectas son usadas para medir aquellas variables que pueden ser afectadas por presiones normativas o sociales. (Tashakkori y Teddli, 1998)

### *La obtención de información*

Existen diversas corrientes teóricas que tiene al análisis cualitativo como su método de investigación, entre las cuales se encuentran la teoría fundamentada, la fenomenología, la etnografía y muchas más. Lo que tienen en común, es su interés por definir a los significados construidos socialmente como su principal objeto de estudio.

Las observaciones que hace el investigador son transformadas en “textos”, y la esencia del análisis cualitativo se realiza en este material escrito. Los textos pueden ser notas personales, diarios de campo, transcripciones de entrevistas o conversaciones, u otras.

La sensibilidad teórica es la capacidad del investigador de conceptualizar y formular una teoría en la medida en que va emergiendo la información, mediante ésta capacidad, el investigador deriva de la información los conceptos que mejor se adaptan a la realidad y que por consiguiente, son “relevantes” y funcionan para explicar lo que pasa, dichos conceptos deben ser lo suficiente modificables de manera que puedan responder a una variabilidad de procesos sociales. La asignación de códigos constituye una identificación preliminar de los hallazgos, dado que un código normalmente indexa un amplio conjunto de significados. Esto constituye un intento del investigador por clasificar una palabra, una frase, o una sección del texto en categorías específicas significativas que tengan sentido dentro del marco teórico que esté siendo utilizado.

La transformación de la información ya codificada tiene lugar cuando el investigador convierte interpretativamente esos códigos. (Castro, op.cit)

Esta metodología implica interpretar la cualidad de fenómenos psicológicos a partir de enunciados descriptivos ricos. Tal interpretación tiene el potencial de ser más precisa y completa que los métodos positivistas como los cuestionarios. La razón de esto es que el dato es una configuración de frases y significados interconectados. Las frases particulares se aclaran a través de su interrelación con otras. En contraste, las respuestas a los cuestionarios están separadas y tienen, por consiguiente, un significado ambiguo. (Ratner, 1997)

Por ejemplo, un padre puede ser crítico de su hija de manera que la conduce a mejorar y de esa manera es como logra expresar su amor. Otro padre puede ser crítico de su hija a manera de expresar desagrado y distancia.

Estas cualidades de la crítica se revelan a través de enunciados descriptivos ricos. Y en el caso de un cuestionario, los reactivos, sólo permitirían expresiones de acuerdo, intensidad o frecuencia, no revelarían fácilmente las cualidades sutiles de las respuestas psicológicas.

Ratner (1997) propone el siguiente procedimiento: el objetivo básico es tomar un gran número de enunciados interconectados y destilarlos en uno solo, que sería el resumen condensado de los temas principales. El resumen final debe reflejar en forma precisa todos los temas principales del protocolo original. Y sólo debe reflejar esos temas. No se debe pasar por alto ninguno de los del original, ni tampoco imponer temas que son ajenos al enunciado del sujeto.

Para llegar a un resumen preciso y completo a partir del protocolo original es necesario en primer lugar, identificar las "Unidades de significado" dentro del protocolo original. Estos significados deben ser coherentes y claros. Pueden estar compuestos por cualquier cantidad de palabras. Una palabra puede constituir una unidad de significado. Varios enunciados pueden serlo también. El valor de este primer paso es que es un procedimiento sistemático para identificar todos los significados dentro del protocolo. (Ratner, op.cit.)

Cualquier interpretación que haga el investigador debe remitirse a estas unidades de significado originales. Esto ayuda a evitar impresiones subjetivas y arbitrarias sobre el tópico. Identificar las unidades de significado requiere por supuesto, alguna interpretación acerca de qué constituye una unidad coherente y clara. Esto se hace familiarizándose primero con el protocolo completo y luego identificando los temas particulares.

Después de que se han identificado las unidades de significado, se parafrasean por el investigador. Si la unidad de significado es “con un demonio”. El investigador la puede interpretar como *enojo* y *éste* será el tema central. Luego varios temas centrales de todo el protocolo deben estar relacionados con un tema general. Todas las estructuras generales están integradas comparadas y explicadas en un enunciado resumen, el enunciado general. El siguiente diagrama ilustra el método fenomenológico.

Tabla 2. Diagrama del método fenomenológico.

ENUNCIADO	TEMA CENTRAL	TEMA GENERAL (TG) ESTRUCTURA GENERAL	RESUMEN GENERAL
Xxx xxxx Xxxxx Xxxx xxxxxx	1  2	T.C.1 Xx xxx TC. 3 T.G. 1 Xxxxxx TC.5	
Xxx xxx xxxxx x Xxxxxx Xxxx xxxxxx	3 4 5	T.C.2 Xxxx xxx T.G.2 xxxxxx T.C.4 xxxxxxxxxxx	Xxxx xxxxxx Xxxxxxxxx X xxxxxxx
Xxxxxxxxxxxx xxxxx xxxxxxxxxxx	6	Xxxxxx T.C.3 T.G.3 xxxxxx xxxxxx	

En el análisis fenomenológico, las últimas etapas iluminan el significado de las etapas iniciales. Las estructuras generales revelan el significado de los temas centrales, los cuales revelan que el significado de las unidades de significado de los temas centrales lo cuales revelan el significado de las unidades de significado.

Por supuesto, las interpretaciones que abarcan las etapas superiores deben derivarse de las etapas inferiores. Pero las etapas superiores son el lugar para reflexionar sobre el significado de las etapas inferiores. Una vez que se ha establecido la cualidad cultural de los temas, son muy útiles las comparaciones cuantitativas de su incidencia entre el grupo de sujetos. (Ratner, op.cit)

La preocupación básica de la metodología cualitativa es la comprensión del mundo social desde el punto de vista del actor, tema que aparece en la mayor parte de los escritos metodológicos de esta perspectiva. Hay un interés por conocer un contexto, para posibilitar así que el comportamiento de las personas pueda entenderse dentro del sistema de significados empleado por el grupo particular de la sociedad en que se trate. Siendo así flexible y fluida, interesando por descubrir los planes de investigación conforme a los hallazgos que se van obteniendo.

### 3.1.3 Uso de dos metodologías

El estudiar dos metodologías, para algunos autores es pragmático. Se considera como un alto grado en la combinación de paradigmas gracias a la utilización de muchos pasos a seguir. Los investigadores son libres de utilizar los métodos que consideren más apropiados para su pregunta de investigación. Muchas de las ciencias de la conducta y sociales combinan metodologías, las cuales responden de manera favorable a las preguntas que se formularon, a partir de mejores explicaciones. (Tashakkori & Teddli, 1998)

La metodología cualitativa utiliza la cuantificación para calcular el porcentaje de sujetos quienes expresan cualidades particulares en sus pensamientos, emociones, imaginación y personalidad, etc. La cuantificación computa el número de personas y mide el grado de fuerza de los fenómenos psicológicos. La metodología cuantitativa no es enemiga del método cualitativo. Si se realiza correctamente, se complementan. (Ratner, op.cit)

En conclusión el debate entre el método cuantitativo y cualitativo ha sido sujetado en dos posiciones epistemológicas aparentemente contrarias. Los dos polos son conocidos de la siguiente manera: Al “Experimental” como: hipotético, deductivo o positivista; y al “Naturalista” como: contextual o interpretativo; respectivamente. (Hengwood y Pidgeon, 1992)

En el debate entre investigación cuantitativa y cualitativa, están entremezclados en dos sentidos a partir de sus términos, esto es, su referencia a ellos como técnicas de investigación social (por ejemplo, la encuesta frente a la observación participante) y su referencia a determinadas posiciones epistemológicas (positivismo frente a la fenomenología, por poner un ejemplo).

Bryman (1984, citado en Martínez, 1996) a partir de realizar diferentes connotaciones –técnica y epistemológica- que se dan en términos cualitativo y cuantitativo en diferentes trabajos, concluye que no siempre hay correspondencia entre esos dos sentidos. Su opinión es que desde un punto de vista técnico no hay nada que impida la combinación de las dos perspectivas, pero considera subrayar que en cada una de ellas subyace cierta tradición epistemológica que no desaparece con este uso complementario, por ser un proceso multidimensional.

La psicología actualmente hace uso de estas metodologías como herramientas para la descripción de fenómenos de interés, mientras los métodos cuantitativos se caracterizan por la medición numérica de los fenómenos observados, así como su distribución en un continuo, con la finalidad de la generalización y la búsqueda de la objetividad; los cualitativos hacen énfasis en el estudio de procesos sociales, las historias de vida y de la persona, reconociendo así los procesos subjetivos.

Es importante señalar que el interés de este trabajo es el de evaluar un fenómeno bajo las diferentes metodologías antes mencionadas, con la finalidad de identificar las bondades que ambas ofrecen, considerando la complementariedad de los métodos como una forma que describa de manera integral, la interacción madre-hijo. Porque el utilizar las dos metodologías permite una explicación más amplia del fenómeno de estudio, en este caso la interacción Madre-hijo a la hora de hacer la tarea en el hogar. Además de utilizar más recursos para el análisis de los datos obtenidos. Mientras una permite observar cómo los individuos reparten su tiempo entre varias actividades o distribuyen sus frases entre diferentes categorías verbales. La otra permite encontrar significado del discurso utilizado y explicar la cualidad del comportamiento.

## 4. MÉTODO

### Sujetos:

Se eligieron 3 díadas madre-hijo, al azar de una población de 10 díadas. La edad de los niños comprendía los 9 años (varones), todos se encontraban cursando el 3º de Educación Básica en una escuela pública, al sur del D.F. y pertenecían a grupos diferentes.

### Escenario:

El estudio se llevó a cabo en la casa de cada díada. Se describe el ambiente del espacio específico en donde se realiza la actividad. (ver anexo 1)

### Materiales:

Hojas de registro, cámara de video, cámara digital, hojas blancas, lápices y videocasetes.

### Sistemas de Registro:

#### Método Cuantitativo

Se utilizó un código de categorías conductuales de la interacción madre-hijo (Moratilla, 2002) y un sistema de registro de bloque discontinuo de 10 segundos en cada sesión.

#### Método Cualitativo

Se realizaron 8 observaciones de campo por díada. Tres de ellas de la fase de Línea base, una del niño trabajando solo (antes y después de la intervención) y tres de la fase de Generalización. Excepto para la díada 2 en la que sólo se realizaron 7 observaciones de campo.

Además de recoger información de entrevistas, documentos (como boletas de calificaciones), hojas de trabajo, etc. Interpretando la cualidad de los fenómenos, a partir de enunciados descriptivos.

### Confiabilidad:

A partir de los registros se realizó un **análisis de la confiabilidad** de las observaciones; mediante el coeficiente de concordancia de Kappa Cohen (Bakeman y Gottman, 1989). El cual se obtiene a través de la siguiente fórmula:

$$K = \frac{P_o - P_c}{1 - P_c}$$

Donde  $P_o$  = es la proporción de concordancia observada y  $P_c$  = a la proporción esperada al azar

La concordancia obtenida para el niño fue de .86 en la fase de línea base y de .97 para la fase de generalización. Para la madre la concordancia fue de .89 en la fase de línea base y para la fase de generalización fue de .97.

### Variables:

Variable Independiente: La estrategia de intervención utilizada por Moratilla (2002). Que consistió en:

<b>Retroalimentación visual</b>	<b>Revisión de las ejecuciones (videograbadas) para identificar las conductas de la díada.</b>
Instrucción	Descripción verbal de la conducta que se debe realizar.
Reforzamiento	Indicación verbal o gestual de aprobación ante la emisión de una conducta
Razonamiento	Indicación verbal o gestual de aprobación ante la emisión de una conducta
Modelamiento	El psicólogo o la madre se presentan como modelo que ejemplifica la conducta que debe presentarse.
Moldeamiento	Presentar reforzador diferencial hasta que el individuo emita la conducta de interés.

Variable dependiente: Los patrones de interacción de las díadas durante la realización de la tarea.

Tabla 3. Lista categorías conductuales tomada de Moratilla (2002).

Conductas de la Madre		Conductas del niño	
1.Instrucción clara	Verbalizar en forma completa y simple el qué, cómo o y/o donde debe realizarse la actividad.	15.Realizar la actividad	Llevar a cabo la actividad asignada como tarea.
2.Explicación correcta	Verbalizar de manera congruente alguna (s) duda (s) sobre la actividad.	16.Clarificar	Realizar comentario acerca de la forma para realizar la actividad.
3. Explicación Incorrecta	Verbalizar de manera incongruente alguna (s) duda (s) sobre la actividad.	17.Solicitar ayuda	Pedir a la madre que lo auxilie con la realización de la actividad.
4. Ayudar	Facilitar al niño la realización de la actividad por medio de una conducta física.	18.Atender	Realizar contacto visual con la madre o los materiales.
5. Sustituir	Realizar la actividad en lugar del niño.	19.Distracción	Levantar la vista del cuaderno y jugar con cualquier objeto que tiene alrededor y abandonar el lugar interrumpiendo la actividad.
6. Mandato	Verbalizar en forma imperativa, órdenes como: ándale, apúrate, no te distraigas, bórrale, siéntate.	20.Quejarse	Expresar verbalmente Inconformidad o incapacidad para realizar la actividad, puede aumentar el tono de voz.
7. Indagar	Cuestionar acerca de la actividad relacionada con la tarea y no sobre los contenidos.	21.Pasividad	Observar la actividad que realiza la madre, o los materiales de la tarea sin involucrarse
8. Supervisión	Observa que el niño lleve a cabo la actividad correspondiente.	22.Aburrirse	Realizar actividades motoras como recostarse en la mesa, bostezar.
9..Aprobar	Verbalizar y/o gesticular para expresar al niño	23.Negarse	Verbalizar y gesticular para indicar que no quiere hacer la actividad.
10. Desaprobar	Verbalizar y/o gesticular para expresar al niño que ha realizado bien la actividad.		
11. Ignorar	No contactar visualmente con el niño, ni con los materiales de la actividad, mientras que el otro realiza una petición.		
12.Gritar	Verbalizar en voz alta al dirigirse al niño		
13.Corregir	Indicar un error, sin explicar o ampliar la información.		
14. Otras conductas	Realizar cualquier conducta no relacionada con la tarea.		

### Procedimiento:

Las videograbaciones utilizadas en este estudio, corresponden al archivo de datos de una investigación más extensa.

Para ésta investigación se eligieron 3 díadas al azar del total de participantes para ser evaluados en casa. Una vez conformados los grupos se citó a las madres, se les explicó la importancia de las observaciones en casa y la filmación de éstas: en acuerdo se establece fecha y hora para realizar la primera observación. Ya en la casa de cada díada, se les preguntó al inicio, que indicaran el lugar donde acostumbraban a hacer la tarea y se le daba la siguiente instrucción a la madre: *“Por favor realice la actividad como acostumbra a hacerlo, si usted no se encuentra todo el tiempo con el niño, puede realizar sus actividades como usualmente lo hace”*. Al finalizar el tiempo de la videograbación se le indicaba al niño que continuara con la actividad, si es que no la había terminado y nuevamente se señalaba día y hora para la siguiente sesión. Después de tres observaciones de la interacción madre hijo, se observó al niño trabajando solo, posteriormente a partir de los datos obtenidos en la línea base se diseñó una estrategia de intervención la cual no fue videograbada.

Posteriormente se videograbaron tres observaciones de la interacción madre-hijo en la fase de generalización; y finalmente se videograbó al niño trabajando solo.

## **5. RESULTADOS**

El objetivo de la presente investigación fue analizar cuantitativa y cualitativamente la interacción madre-hijo realizando la tarea escolar en el hogar. Los resultados son presentados de la siguiente manera: En primer lugar se describen las características de las díadas; en segundo lugar se presentan los resultados cuantitativos y en tercer lugar los resultados cualitativos.

### **Los resultados cuantitativos.**

Se describe la frecuencia de las conductas por minuto. Aquellas conductas que se presentaron con mayor frecuencia durante los episodios de interacción madre-hijo, posteriormente se destacan las interacciones estadísticamente significativas, se representan en diagramas de estado de la conducta de la madre en relación a la conducta del niño y del hijo en relación a la conducta de la madre.

### **Los resultados cualitativos.**

Se presentan en descripciones por díada de las condiciones de línea base y fase de generalización (derivadas de las ocho observaciones), así como un análisis general de las tres díadas, se utilizó el modelo fenomenológico propuesto por Ratner (1997), donde el objetivo básico es tomar un gran número de enunciados interconectado y “destilarlos” en un enunciado en forma de resumen de los temas principales. El resumen final debe reflejar en forma precisa todos los temas principales del protocolo original. Esto se logra a partir de encontrar “unidades de significado”. Después de haberlas identificado se parafrasean por el investigador. Partiendo de significados generales a particulares.

### Características de las díadas.

La población estuvo conformada por tres díadas, madre-hijo. Todas las madres trabajaban y estaban casadas. La media de edad era de 37 años. Su nivel de escolaridad era el siguiente: dos con título de licenciatura y una con nivel medio. Una de ellas tenía cuatro hijos y las dos restantes sólo uno. Los niños eran estudiantes de una escuela pública al sur del D.F., tenían la edad de 9 años, todos cursaban el 3º de Educación Básica. La media del promedio de calificaciones fue de 8.7.

Tabla 4. Características de las díadas.

Díada	1	2	3
Edad de la madre en años	36	51	37
Estado civil	Casada	Casada	Casada
Escolaridad	Secundaria	Licenciatura	Licenciatura
Total de hijos	Tres	Uno	Uno
Edad del niño en años	9	9	9
Promedio Escolar del primer bimestre	6.2	8.2	9.8
Promedio Escolar del último bimestre	9.8	9.8	9.8
Promedio escolar Final	7.4	8.7	9.8

## 5.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

### 5.1.1 Frecuencia por minuto de las tres díadas realizando la tarea escolar.

En las figuras 3, 4, 5 y 6, se muestran la frecuencia por minuto de las conductas de la madre y del niño a partir de las observaciones de las tres díadas; en primer lugar se muestra la díada 1.

En la figura 3, se muestran la frecuencia de conductas de la díada 1, se observa que **el niño realizó la actividad** escolar con una frecuencia de 198 en la línea base, presentando un incremento de dicha conducta en la fase de generalización a 310. La categoría de **atendió** se mostró con una frecuencia de 66 en la línea base, disminuyó a 6 en la fase de generalización. **Se distrajo** con una frecuencia de 36 en la línea base y disminuyó a 19 en la generalización. **Clarificó** con una frecuencia de 32 en la línea base y disminuyó a 10 en la generalización. La categoría de **Solicitó ayuda** se presentó con una frecuencia de 8 y disminuyó a 1 en la generalización. La conducta de **pasividad** se presentó con una frecuencia de 7 en la línea base y desapareció en la generalización.

Por otro lado, la categoría **realizó otras conductas** por parte de la madre se presentó con una frecuencia de 113 en la línea base, aumentando a 234 en la generalización. La categoría de **supervisó** se presentó con una frecuencia de 69 en la línea base, disminuyendo a 60 en la generalización. La conducta de **ayudar** se presentó con una frecuencia de 50 en la línea base, disminuyendo a 19 en la generalización. La categoría de **sustituye** se presentó con una frecuencia de 31 para la línea base y de 6 para la generalización. La categoría de **indagar** por parte de la madre se presentó con una frecuencia de 30, disminuyendo en la generalización a 3. La categoría de **instrucciones claras** no se presentó en la línea base, apareciendo en la generalización con una frecuencia de 7.

En la figura 4, se muestran la frecuencia de conductas de la díada 2. La categoría de **realizó la actividad** por parte del niño se presentó con una frecuencia de 289 en la línea base, incrementando dicha conducta a 304 en la fase de generalización. La categoría de **Distraerse** se mostró con una frecuencia de 36 en la línea base, disminuyó a 33 en la fase de generalización. La categoría de **atiende** se presentó con una frecuencia de 20 en la línea base y disminuyó a 3 en la generalización. **Clarifica** con una frecuencia de 1 en la línea base permaneciendo con la misma frecuencia de 1 en la generalización. La categoría de **aburrirse** se presentó con una frecuencia de 1, desapareciendo en la generalización.

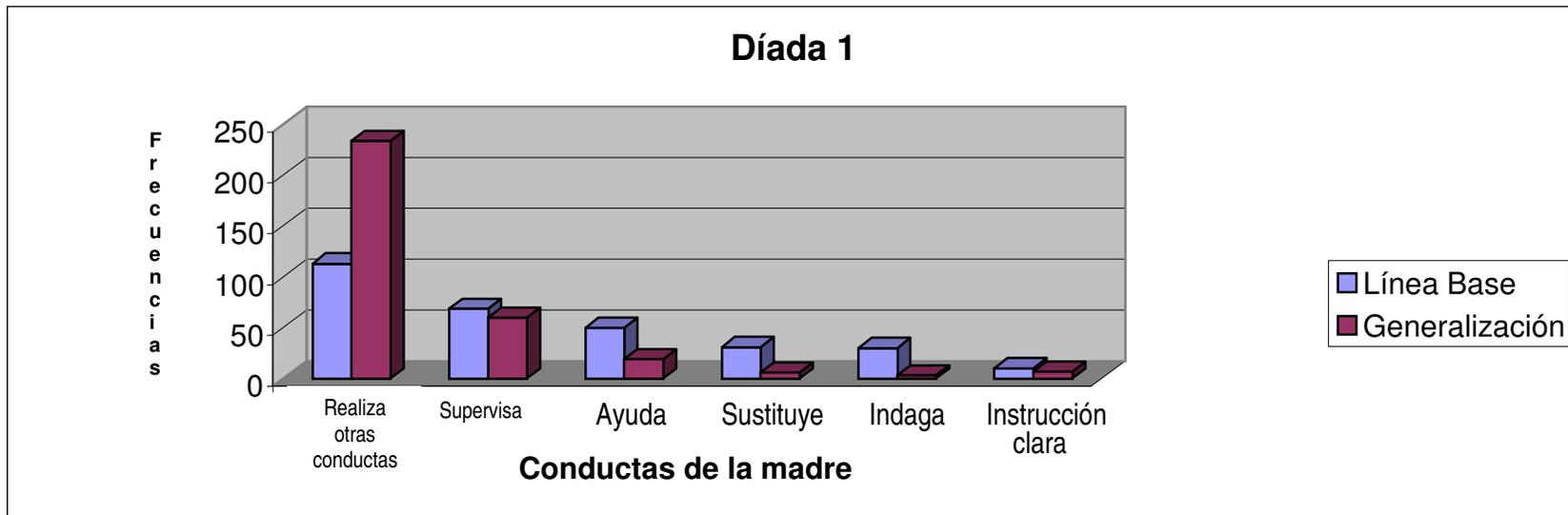
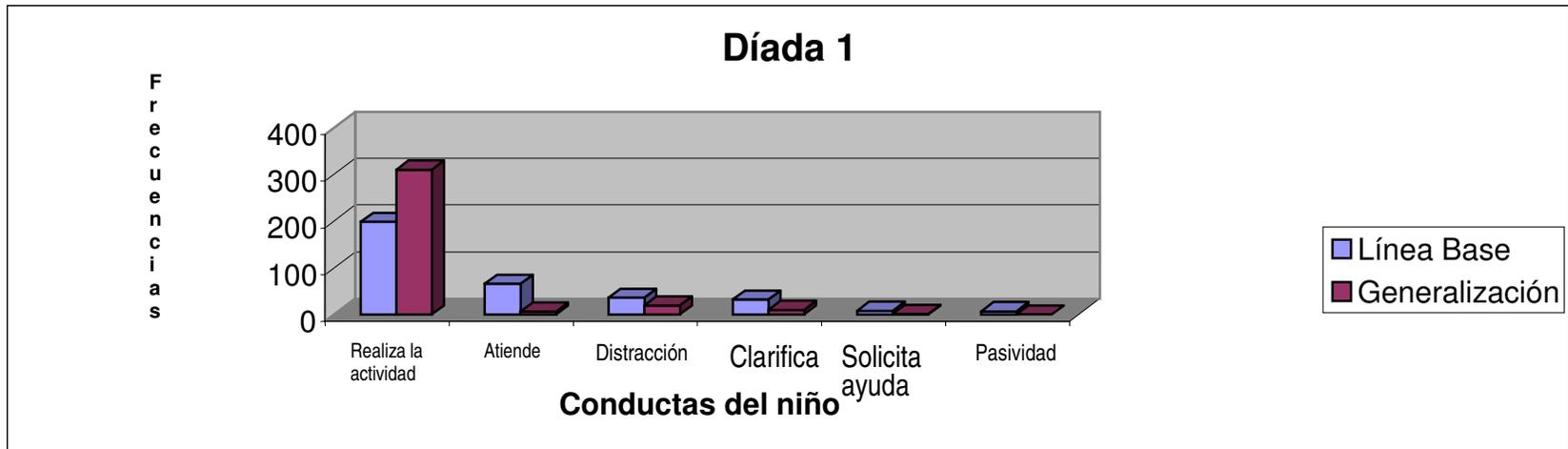
**La madre ayudó** con una frecuencia de 150 en la línea base, disminuyendo a 45 en la generalización. **Supervisó** con una frecuencia de 126 en la línea base, disminuyendo a 91 en generalización. **Realizó otras conductas** con una frecuencia de 22 en la línea base, aumentando a 202 en la fase de generalización. La categoría de **sustituye** se presentó con una frecuencia de 15 para la línea base, sin presentarse en la generalización y de igual forma **manda** con una frecuencia de 5 en la línea base, sin presentarse en la generalización.

En la figura 5, se muestran la frecuencia de conductas de la díada 3. La categoría **realizó la actividad** por parte del niño se presentó con una frecuencia de 253 en la línea base, presentando una disminución de dicha conducta en la fase de generalización a 227. La categoría de **distracción** se mostró con una frecuencia de 55 en la línea base, disminuyó a 46 en la fase de generalización. El niño **atendió** con una frecuencia de 24 en la línea base y disminuyó a 16 en la generalización. **Clarificó** con una frecuencia de 7 en la línea base y aumentó a 17 en la generalización. La categoría de **negarse** se presentó con una frecuencia de 4 y disminuyó a 3 en la generalización. La conducta de **solicitar ayuda** se presentó con una frecuencia de 3 en la línea base, aumentando a 13 en la generalización.

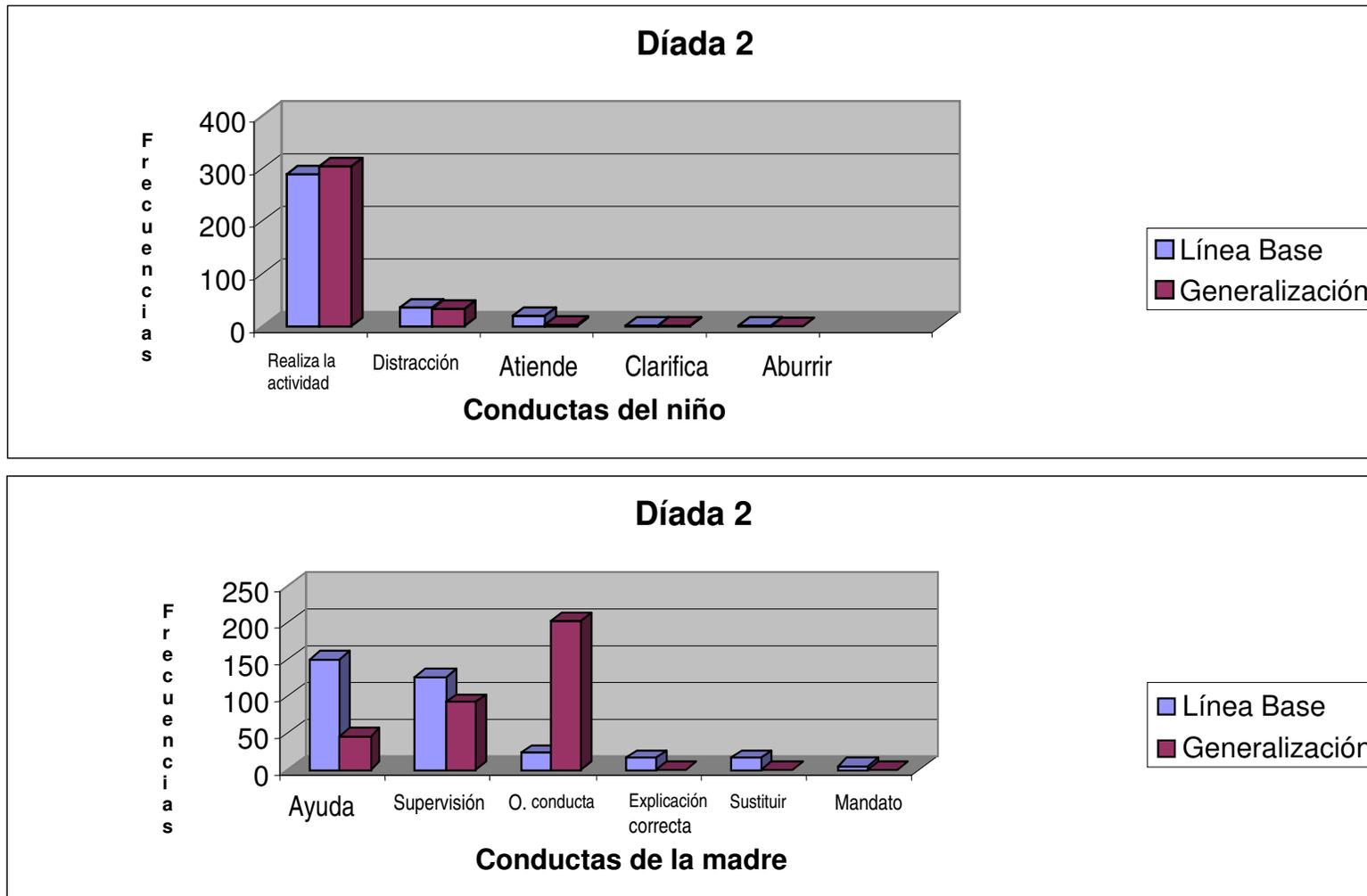
Por otro lado, **la madre supervisó** con una frecuencia de 231 en la línea base, disminuyendo a 87 en la generalización. **Sustituyó** con una frecuencia de 67 en la línea base, sin presentarse en la generalización. La conducta de **ayudar** se presentó con una frecuencia de 36 en la línea base, aumentando a 67 en la generalización. La categoría de **realizó otras conductas** se presentó con una frecuencia de 17 para la línea base y aumentando a 172 para la generalización. La categoría de **indagar** mostró una frecuencia de 15, disminuyendo en la generalización a 3. **Mandato** se presentó con una frecuencia de 14 en la línea base, disminuyendo a 4 en la generalización.

En la figura 6, se muestran la frecuencia de conductas de las tres díadas. La categoría de **realizar la actividad** por parte de los niños se presentó con una frecuencia de 740 en la línea base, presentando un incremento de la conducta en la fase de generalización a 841. **Distracción** se mostró con una frecuencia de 127 en la línea base, disminuyó a 98 en la fase de generalización. **Atender** se presentó con una frecuencia de 110 en la línea base y disminuyó a 25 en la generalización. **Clarificar** se presentó con una frecuencia de 40 en la línea base y disminuyó a 28 en la fase de generalización. **Solicitar ayuda** se presentó con una frecuencia de 11, aumentando a 20 en la generalización. La conducta de **pasividad** se presentó con una frecuencia de 7 en la línea base, desapareciendo en la generalización.

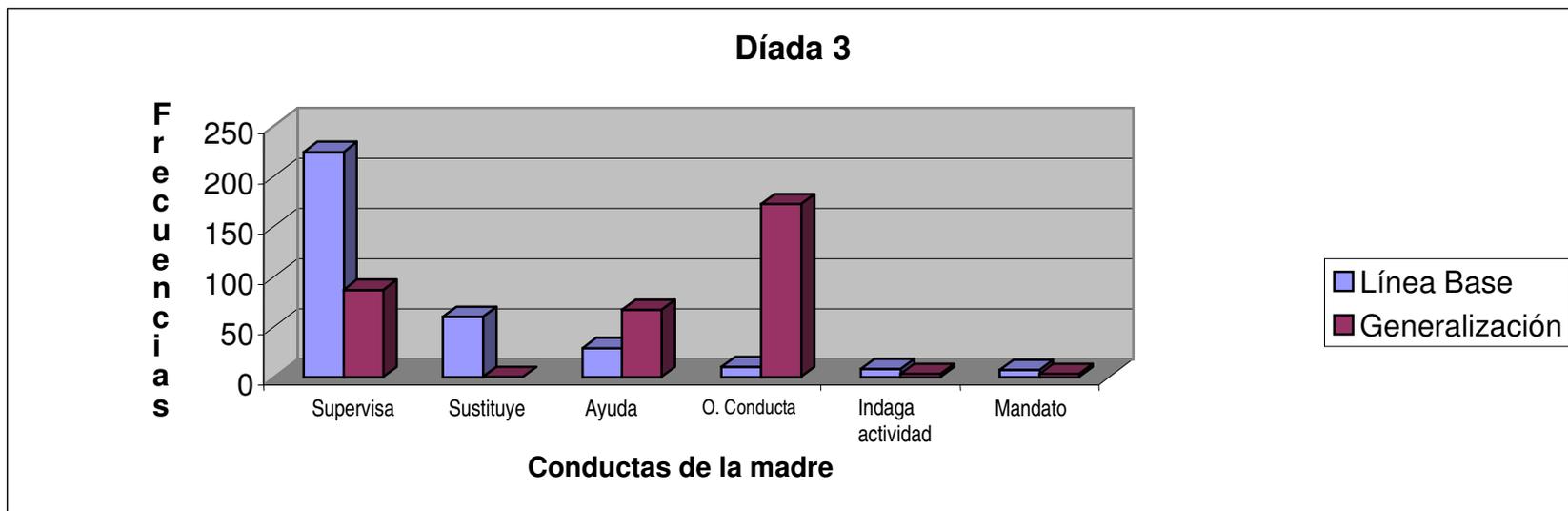
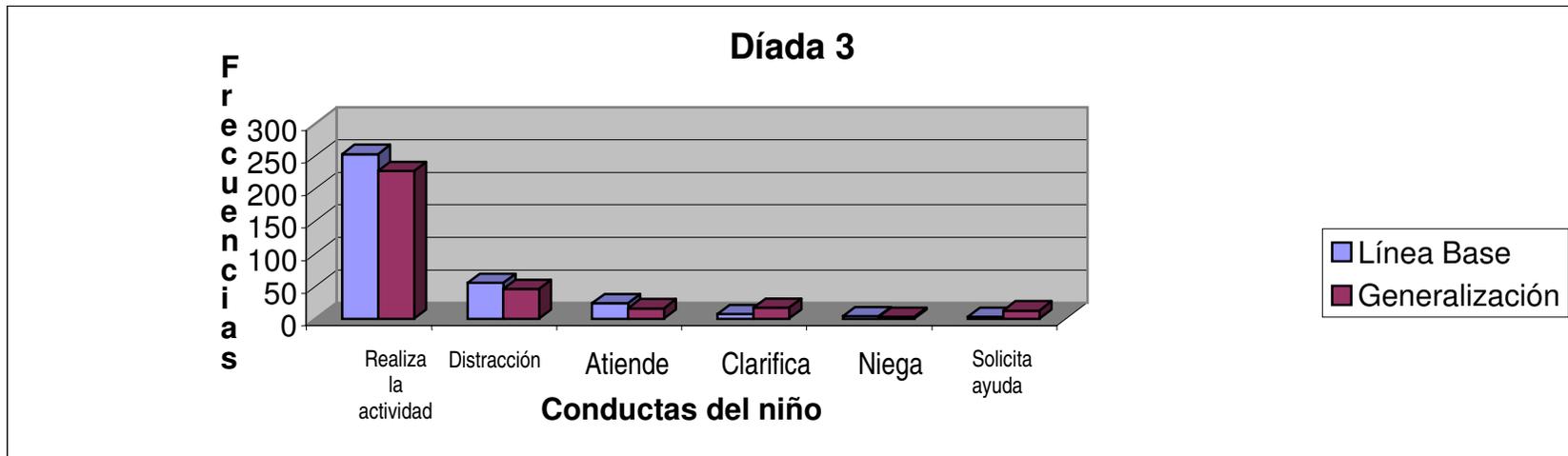
**Las madres supervisaron** con una frecuencia de 419 en la línea base, disminuyendo a 238 en la generalización. **Ayudaron** con una frecuencia de 229 en la línea base, disminuyendo a 131 en la generalización. **Realizaron otras conductas** con una frecuencia de 145 en la línea base, aumentando a 608 en la generalización. **Sustituyeron** con una frecuencia de 106 para la línea base, disminuyendo a 6 para la generalización. **Indagaron** con una frecuencia de 38, disminuyendo en la generalización a 7. **Dieron explicaciones correctas** con una frecuencia de 25 en la línea base, disminuyendo a 6 en la generalización.



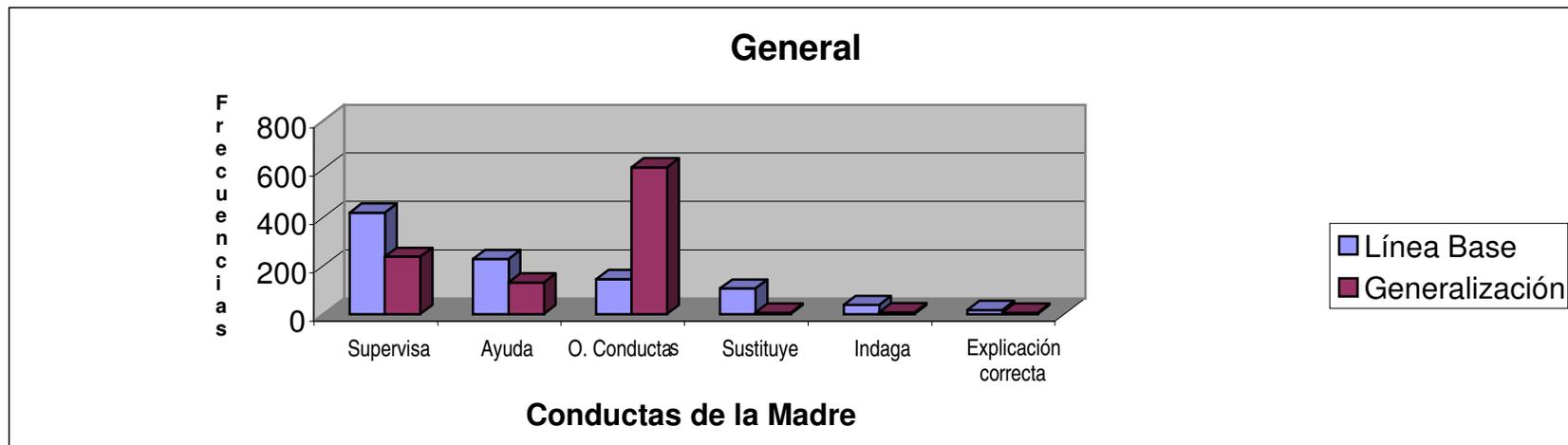
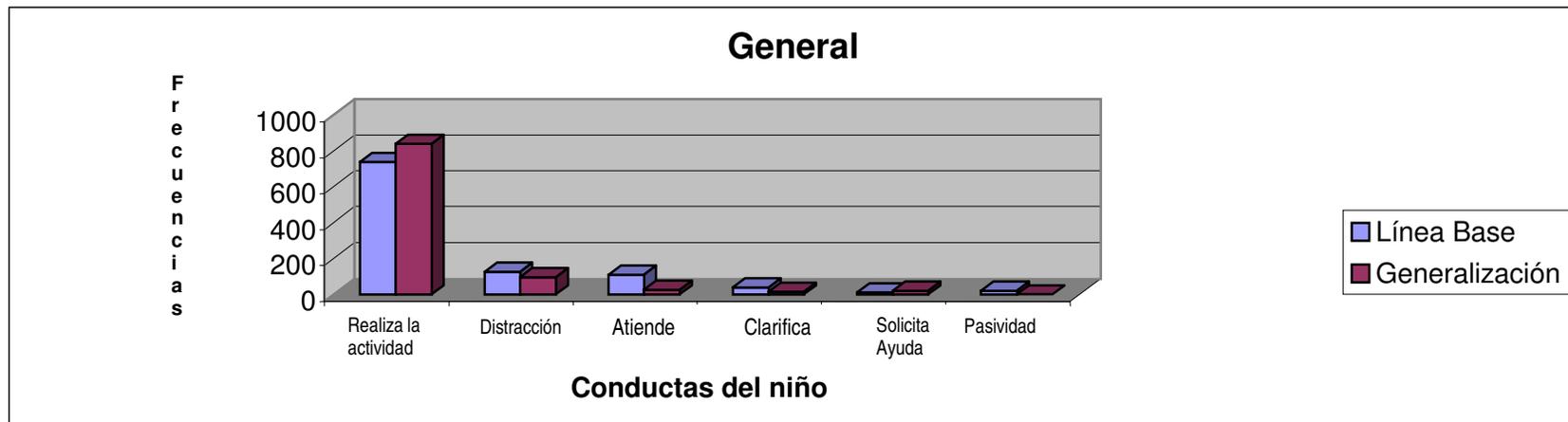
**Figura 3. Frecuencia de las Conductas de la día 1 al realizar la tarea escolar en las fases de Línea base y Generalización .**



**Figura 4. Frecuencia de conductas de la diada 2 al realizar la tarea escolar. en las fases de Línea base y Generalización**



**Figura 5. Frecuencia de las Conductas de la día 3 al realizar la tarea escolar en las fases de Línea Base y Generalización**



**Figura 6. Frecuencia de las Conductas de las tres díadas al realizar la tarea escolar en las fases de Línea base y Generalización.**

### 5.1.2 Análisis Secuencial.

Los patrones de interacción conductuales significativos estadísticamente (.05), se muestran en diagramas de estado, las cuales presentan las relaciones ordenadas de mayor a menor probabilidad, considerando la conducta de ambos, de la madre en relación a la conducta del niño y viceversa. Finalmente se presentan las relaciones comunes de las tres díadas.

Los árboles de probabilidad nos muestran gráficamente las relaciones bidireccionales de la interacción. La lectura puede iniciarse de derecha a izquierda o viceversa. Tomando en cuenta que la lectura de izquierda a derecha, representa la probabilidad de conducta de la madre que influye en la conducta del niño y la lectura de derecha a izquierda muestra la probabilidad de conducta del niño en correspondencia a la conducta de la madre.

En la figura 7, se muestra el diagrama de estado de patrones de interacción de la díada 1. En la fase de línea base se puede observar que los patrones conductuales más significativos fueron los siguientes:

- La probabilidad de que la madre **supervise** es de .73 cuando el niño se encuentra realizando la actividad; y la probabilidad de que el niño **realice la actividad** es de .17 ante la supervisión de la madre.
- Cuando la madre **indaga** con una probabilidad de .22, el niño **clarifica**. La probabilidad de que el niño clarifique es de .17 cuando la madre indaga. La probabilidad de que la madre indague es de .47 cuando el niño atiende. El niño **atiende** con una probabilidad de .21 cuando la madre **indaga**.
- La madre **explica correctamente** con una probabilidad de .43, cuando el niño atiende. El niño atiende con una probabilidad muy baja de .08 ante la explicación correcta de la madre. Por otro lado cuando **sustituye** con una probabilidad de .37 el niño también **atiende**. Ante dicha sustitución por parte de la madre el niño atiende con una probabilidad de .17.

- La probabilidad de que la madre **desapruebe** es de .36 cuando el niño **atiende**. Ante la desaprobación de la madre, el niño atiende con una probabilidad .05.
- La probabilidad de que la madre **grite** se presenta en .28 ante la **pasividad** del niño. El niño es pasivo con una probabilidad de .20 cuando la madre le grita.
- La probabilidad de que la madre **realice otras conductas** es de .21 cuando el niño **se distrae**. El niño se distrae con una alta probabilidad de .53, cuando la madre realiza otras conductas.

En la fase de generalización, los patrones conductuales más significativos fueron los siguientes:

- Ante la distracción del niño, la probabilidad de que la madre **sustituya** es de .50. Ante tal sustitución el niño **se distrae** con una probabilidad de .20.
- La probabilidad de que la madre **apruebe** la conducta del niño es de .25, cuando el niño presenta la conducta de clarificar. Ante la aprobación de la madre el niño **clarifica** con una probabilidad de .14.
- La probabilidad de que la madre **indague** es de .22, cuando el niño **clarifica**. Si la madre indaga, el niño clarifica con una probabilidad baja de .09. La probabilidad de que el niño clarifique es de .14, ante la ayuda de la madre. La madre **ayuda** con una probabilidad de .12 cuando el niño clarifica.

En la figura 8, se muestra el diagrama de estado de patrones de interacción de la Díada 2. En la fase de línea base los patrones conductuales más significativos fueron los siguientes:

- La probabilidad de que la madre **sustituya** es de .09 ante la **distracción** del niño. El niño se distrae con una probabilidad de .32 cuando la madre sustituye.

- La probabilidad de que la madre **explique correctamente** es de .05 cuando el niño atiende. El niño atiende con una probabilidad de .25, cuando la madre explica correctamente.

En la fase de Generalización, los patrones conductuales más significativos fueron los siguientes:

- La probabilidad de que la madre **sustituya** es de .02 ante la **distracción** del niño. El niño se distrae con una probabilidad de .30 cuando la madre sustituye.
- La probabilidad de que la madre **apruebe** es de .02 ante la **distracción** del niño. Ante la aprobación de la madre el niño se distrae con una probabilidad de .25.

En la figura 9, se presenta el diagrama de estado de los patrones conductuales de interacción de la díada 3. En la fase de línea los patrones conductuales más significativos fueron los siguientes:

- La probabilidad de que la madre lo **supervise** es de .87, cuando el niño **realiza la actividad**. El niño realiza la actividad con una probabilidad de .77 ante la supervisión de la madre.
- La probabilidad de que la madre **sustituya** es de .40 ante la **distracción** del niño que se presenta con una probabilidad .42 y viceversa..
- La probabilidad de que la madre **corrija** es de .25 cuando el niño **se distrae**. El niño se distrae con una probabilidad baja de .03 cuando la madre lo corrige.
- La probabilidad de que la madre **sustituya** es de .22 cuando el niño **atiende**. El niño atiende con una probabilidad de .45 si la madre sustituye.
- La probabilidad de que la madre **dé instrucciones claras** es de .18, cuando el niño **se queja**. El niño se queja con una probabilidad de .20 ante las instrucciones claras de la madre.

- La probabilidad de que la madre **mande** es de .14, cuando el niño **clarifica**. El niño clarifica con una probabilidad de .12 cuando la madre manda.

En la fase de Generalización, los patrones conductuales más significativos fueron los siguientes:

- La probabilidad de que la madre **ignore** es de .33, cuando el niño **solicita ayuda**. El niño solicita ayuda con una probabilidad de .12 cuando la madre lo ignora.
- La madre **desaprueba** con una probabilidad de .27, cuando el niño **solicita ayuda**. El niño solicita ayuda con una probabilidad de .12, si la madre desaprueba.
- La probabilidad de que la madre **corrija** es de .22, ante la **queja** del niño. El niño se queja con una probabilidad baja de .05 cuando la madre corrige.
- La probabilidad de que la madre **realice otras conductas** es de .20, cuando el niño **se distrae**. El niño se distrae con una alta probabilidad de .63 cuando la madre realiza otras conductas.
- La probabilidad de que la madre **indague** es de .20 ante la conducta de **clarificar** del niño. El niño clarifica con una probabilidad de .07 cuando la madre indaga.
- La probabilidad de que la madre **indague** es de .20, si el niño **solicita ayuda**. Cuando el niño solicita ayuda con una probabilidad de .08 ante el indagar de la madre.
- La probabilidad de que la madre **explique correctamente** es de .20, cuando el niño **atiende**. El niño atiende con una probabilidad de .07 si la madre explica correctamente.

En la figura 10, se presenta el diagrama de estado de los patrones conductuales de las tres díadas. Los patrones conductuales más significativos fueron los siguientes para la línea base:

- La probabilidad de que las madres **supervisen** es de .87, ante la **realización de la actividad** de los niños que se presenta con una probabilidad de .49.
- Las madres **indagan** con una probabilidad de .40, cuando los niños **atienden**. Los niños atienden con una probabilidad de .15 ante el indagar de las madres.
- La probabilidad de que las madres **desaprueben** es de .38 ante la conducta de atender de los niños. Los niños atienden con una probabilidad de .10 cuando las madres desaprueban.
- Las madres **explican correctamente** con una probabilidad de .27, cuando los niños **atienden**. Los niños **atienden** con una probabilidad baja de .04 ante la explicación correcta por parte de sus madres.
- La probabilidad de que las madres **ignoren** es de .27, cuando los niños **clarifican**. Los niños **clarifican** con una probabilidad de .05 ante el ignorar de las madres.
- Las madres **sustituyen** con una probabilidad de .25, cuando los niños **atienden**. Los niños atienden con una probabilidad de .23 ante la sustitución de las madres.
- La probabilidad de que las madres **griten** es de .23, ante la **pasividad** de los niños. La pasividad de los niños se presenta con una probabilidad de .19 ante los gritos de la madres.
- Las madres **realizan otras conductas** con una probabilidad de .22 cuando los niños **se distraen**. Los niños se distraen con una probabilidad de .24 ante la realización de otras conductas por parte de la madre.

Para la fase de generalización de las tres díadas los patrones conductuales más significativos fueron los siguientes:

- La probabilidad de que las madres **sustituyan** es de .42 ante la **distracción** de los niños que se presenta con una probabilidad baja de .05.
- La probabilidad de que las madres **ignoren a los niños** es de .30, cuando los niños **solicitan ayuda** con una probabilidad de .09.
- La probabilidad de que las madres **indaguen** es de .20, ante el clarificar de los niños. Los niños clarifican con una probabilidad de .07, si las madres indagan.
- La probabilidad de que las madres **aprueben** es de .17, ante la conducta de **clarificar** de los niños. Los niños clarifican con una probabilidad de .07 ante la aprobación de las madres.
- La probabilidad de que las madres **desaprueben** es de .18, cuando los niños **solicitan ayuda**. Los niños solicitan ayuda con una probabilidad de .09. cuando las madres desaprueban.
- La probabilidad de que las madres **manden** es de .14, ante las conductas de **quejarse y negarse**. Los niños se quejan y clarifican con una probabilidad de .05 y .13 respectivamente, cuando la madre manda.

## Día 1

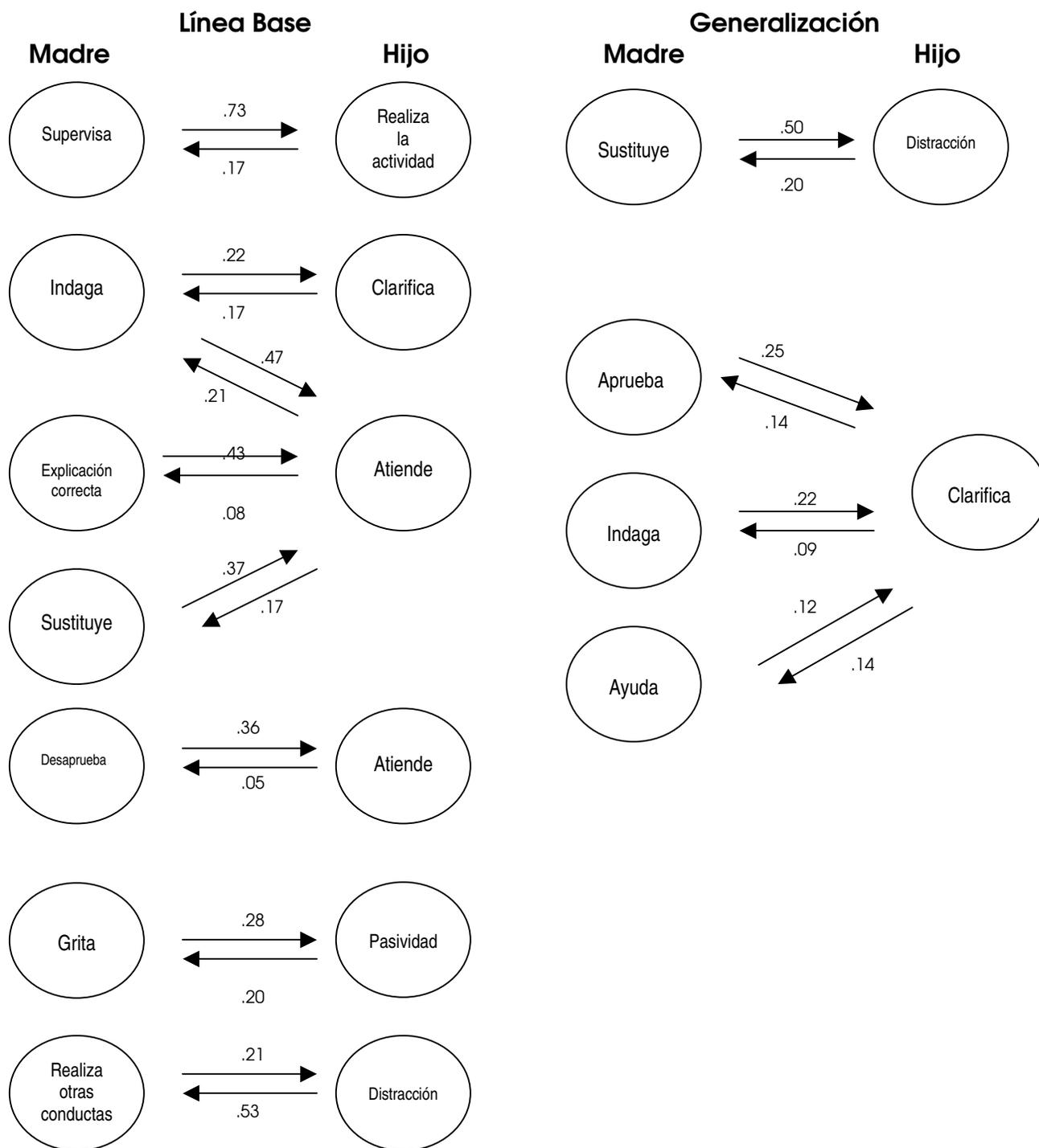


Figura 7. Diagrama de estado de patrones de Interacción de la Dída 1, en las fases de línea base y generalización.

## Díada 2

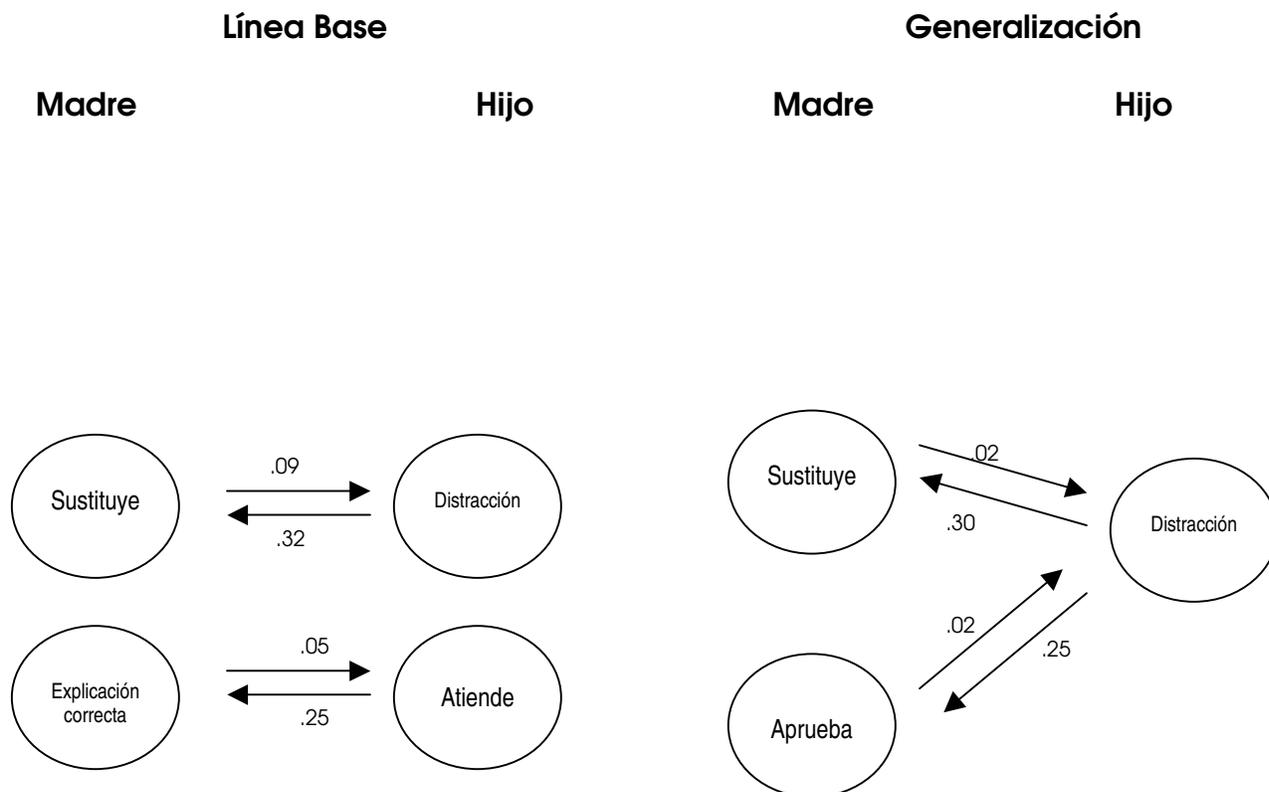


Figura 8. Diagrama de estado de patrones de Interacción de la Díada 2, en las fases de línea base y generalización.

## Día 3

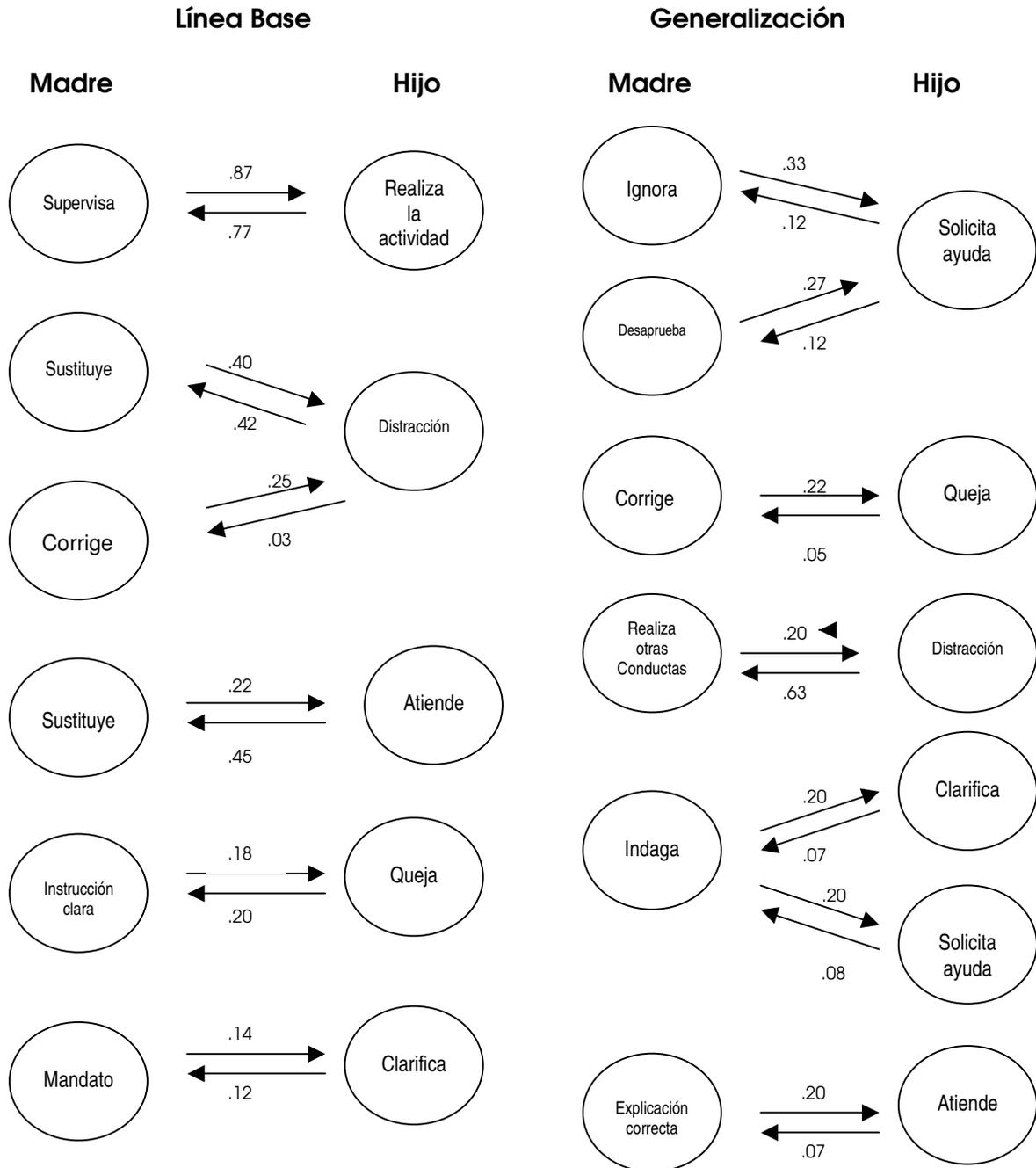


Figura 9. Diagrama de estado de patrones de Interacción de la Díada 3, en las fases de línea base y generalización.

## General

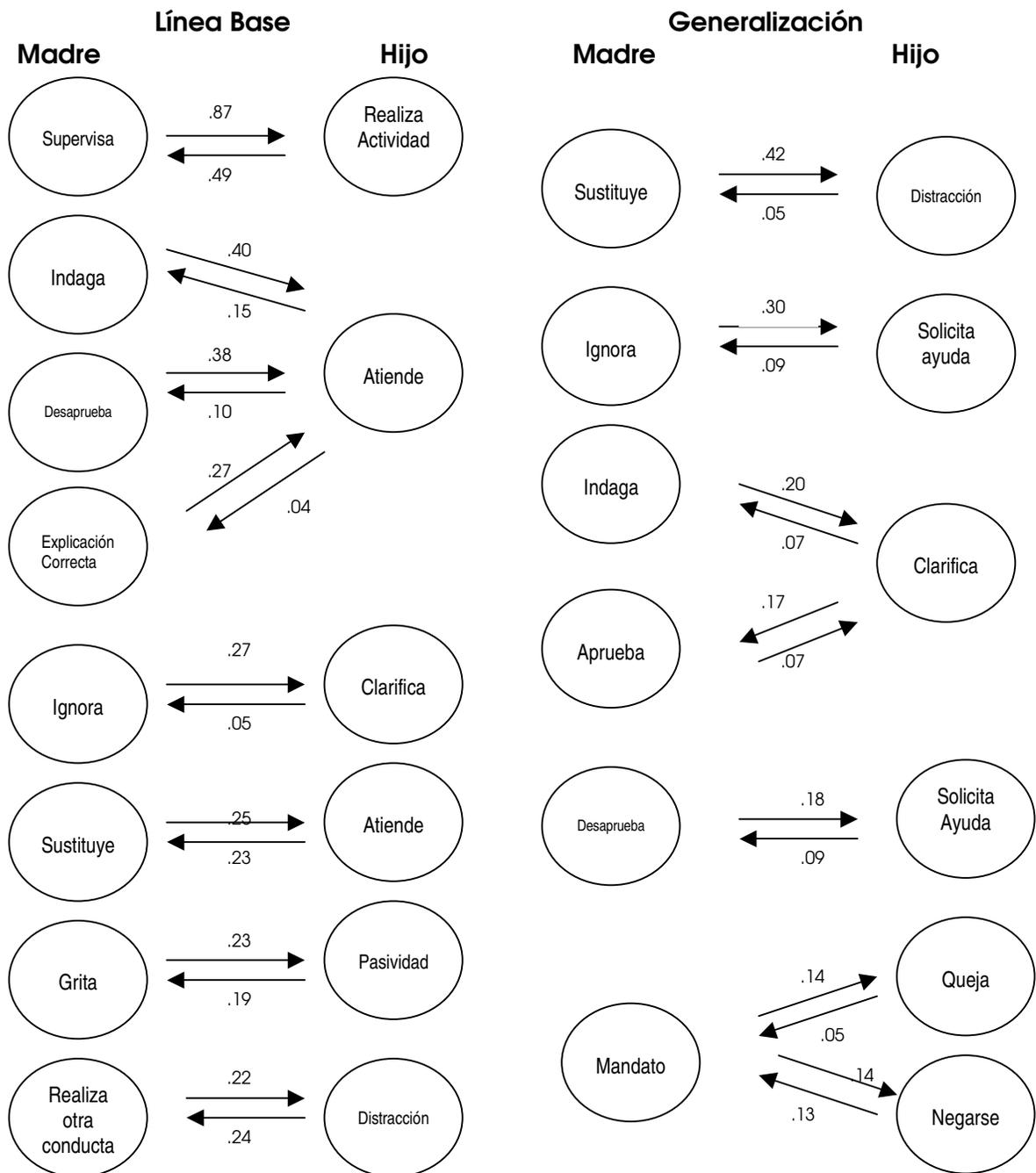


Figura 10. Diagrama de estado de patrones de Interacción de las 3 Díadas, en las fases de línea base y generalización.

## **5.2 ANÁLISIS CUALITATIVO.**

### **5.2.1 Descripciones.**

Las descripciones se presentan por día, se considera tanto la fase de línea base como la fase de generalización, se hace un análisis de los episodios que fueron significativos a lo largo de las observaciones (ver anexo 1); se resaltaron con negritas las conductas que cualitativamente fueron representativas de cada día. Se hace un análisis del Contexto Social en que se desarrollaron y se describe la interacción, además se incluyen fotografías que permiten apreciar aquellos datos que nos proporcionan las posturas corporales y las expresiones faciales; se consideró el espacio físico (ver anexo 2). Posteriormente se hace un análisis general. También se presentan en tablas los diagramas del método fenomenológico, derivados de las observaciones. Por confidencialidad, los nombres de los participantes fueron cambiados

## Descripción 1: Análisis de la línea Base Díada 1

En las tres primeras sesiones podemos observar que la madre se muestra **interesada** en la tarea escolar de su hijo. Se destaca que en ocasiones es ella la que termina realizando la actividad. Si bien es cierto que el nivel de escolaridad puede o no influir en la ayuda de las tareas en este caso en particular podemos notar que a pesar de su nivel escolaridad (nivel medio) la forma en que guía la actividad le permite romper el obstáculo. Cuando **desconoce la temática**, proporciona instrucciones necesarias para que el niño lleve a cabo la actividad, además de **pedir ayuda** a sus otros hijos, quienes son mayores que el niño y los involucra dentro de la dinámica. La participación tanto del padre como de los hermanos fomenta el desarrollo del niño, brindándole una gama más amplia de información; sin embargo en ocasiones implica que todos se involucren menos el niño quien es el responsable de la tarea y sea **poco participativo**. Como podemos leer a continuación:

M = Madre

E = Niño

B = Hermano "Beto"

[M: "BETO" (gritando)  
(llega B)

M: "necesitamos de tú ayuda"

M: "¿Cómo se llama la entidad donde vives?"

E: "D.F. y Distrito Federal es lo mismo"

M: "¿Qué significa?"

B: "¿Qué significa? (lee el libro) Es que aquí tienes que poner D.F. y acá Distrito Federal" (señalando dónde)

M: "Pero fíjate lo que te dice la pregunta ¿Cómo se llama el lugar donde vives? D.F."

B: "Y qué significa el nombre: Distrito Federal"

B: "Estamos en la capital"

B: "Es lo mismo"

M: "Oooooohhh"

E: (los observa)]

Según Rogoff (1993) El aprendizaje se produce, a través de la participación o de la observación activa, en prácticas cotidianas propias de una cultura o de un grupo social.

Si bien a simple vista pudiéramos concluir que el niño no es muy participativo en la actividad, podemos notar que el niño está observando lo que sucede a su alrededor y está **atento** a las conversaciones que se dan entre su hermano y su mamá, permitiendo así la comprensión del tema a partir de los otros. La madre se incluye como aprendiz, al decir *‘necesitamos de tú ayuda’*; **asumiendo** la tarea como suya o mostrando implícitamente la forma en la que el debe pedir ayuda a aquéllas personas que poseen más experiencia educativa sin importar la edad de éstas.

A lo largo de las sesiones, la mamá constantemente le destaca la importancia de leer bien, ya que culturalmente es muy necesaria la lecto-escritura para cualquier tipo de actividad. Pongamos atención al siguiente episodio:

*[M: ‘Empiézale a leer’*

*E: ‘Vamos a empezar con Educación Cívica’*

*M:(asienta)*

*E: ‘La República Mexicana, el país donde vives se llama México, su nombre oficial es Estados Unidos Mexicanos, es estas formas’*

*M: ‘Está formado’(corrige)*

*E: ‘Está formado por 32 entidades federativas, 31 estados, un distrito federal, México es una República Federal o Federación’*

*M:(sigue la lectura)*

*E: ‘Las 32 entidades federativas componen la República, su capital es el D. F.. los estados de la República se identifican con un nombre...’*

*M:(le acerca el libro)*

*E: ‘...son de origen indígena, Oaxaca... conservan el nombre de la época colinea’*

*M: ‘colonial’(corrige)*

*E: ‘Santo Luis Potosí’*

*M: ‘San Luis’ ‘los puntos te dan señal de que a veces es corrido o a veces se tiene que separar’*

*E: ‘Y cuando hay una coma ¿Qué es?’*

*M: ‘Esta es coma y seguido’(le muestra en el material)*

*M: ‘Pero fíjate como se lee’ ‘El país donde vives se llama’*

*E: ‘México’ ]*

Las actividades relacionadas con la lecto-escritura han sido objeto de gran atención como prácticas culturales que canalizan el pensamiento individual.

Según Rogoff (1993) Las variaciones en los propósitos y prácticas de la lecto-escritura parecen estar estrechamente relacionadas con las destrezas que los individuos adquieren utilizando una tecnología; estas variaciones están inmersas en formas sociales de organización de la actividad humana.

Las formas de organización de la actividad, permiten a los aprendices comprender el significado de dicha actividad en el contexto cultural, como se observa en el siguiente episodio:

[ *M: 'mira puro tache, No, ya César échale ganas'*

*E: (la observa y no le dice nada)*

• *Unos minutos después*

*M: 'César apúrale a la escuela no te atrases, por que si no te van a crecer orejas de burro, de burrote así de grandotas te van a crecer' (le muestra cómo haciendo mímica)*

*E: (con cara de regañado voltea a verla) ]*

En este fragmento se resalta la importancia que le da la madre al “salir bien de la escuela” en nuestra cultura es muy importante la educación para ser un integrante activo dentro de la sociedad.

Para Rogoff (op. cit.) las prácticas culturales inciden en la forma en que se plantean los problemas que han de resolverse, aportando tecnologías e instrumentos para su solución y canalizando el esfuerzo para resolverlos por caminos que se **valoran** en función de patrones específicos de cada lugar.

Todas las sociedades se aseguran con diferentes maneras: de qué los jóvenes lleguen a estar preparados en un momento dado para formar parte en las destrezas maduras de la cultura. Los medios que utilizan para que los individuos lleguen a **integrarse** en la cultura, y el tipo de **instrucción**, varía desde la participación próxima en contextos prácticos, hasta el aprendizaje formal, todo ello puede estar acompañado por la práctica de determinados ritos en periodos de transición y formas muy variadas de escolarización.

En este caso, a lo largo de las sesiones se observa que la tarea escolar es uno de esos medios para integrarse en la cultura a partir de los instrumentos de solución que proporciona la madre, es decir la forma en que ella le va **tendiendo puentes** para la realización de la actividad, si bien la madre no cuenta con los conocimientos necesarios como para poder responder la tarea, a través de la ayuda que le brinda al niño mediante la utilización de estrategias tales como: formularle preguntas, hacerlo leer cuantas veces sea necesario para comprender los contenidos del texto: hacen posible cumplir con el objetivo de realizar la tarea.

En ocasiones la madre, utiliza las estrategias antes señaladas, ante su desconocimiento para resolver la tarea escolar, esta es una estrategia para informarse a partir de lo que el niño entiende.

El aprendizaje se presenta a través de un proceso denominado participación guiada, él cual ha de comprenderse como aquellas situaciones en las que existe interacción por parte de los miembros, donde uno funge el papel de maestro y el otro de aprendiz, con el objetivo principal de tender puentes para un próximo desarrollo, es así que la madre va **guiando** la forma en la que se debe realizar la actividad, para que el niño aprenda por si mismo. Sin embargo en una de las observaciones ella le muestra una estrategia para comprender mejor el tema, y cuando el niño replica ésta estrategia a la madre no le parece. Veamos a continuación el episodio:

*[E: (observa la página anterior)*

*M: "Ahora empieza a leer aquí"(cruza l a pierna)*

*E: "Puedes ver que colin..., indica al Norte y al Este"(lee)*

*M: "O sea si en el examen te indican, ponte aquí abusado, ¿Porqué aquí esta el D. F.? y vas a identificar el D. F. lo marcas muy bien"*

*E: (le presta atención) "Sí ya sé"*

*M: "Aquí arriba esta el golfo de México, El océano pacífico"*

*E: (interrumpe) "el golfo de México en la estrella de los vientos se debe de poner en la derecha y no en la izquierda"*

• Minutos después:

*E: ( observa a M)*

*M: ‘Por que está integrado por 36 estados libres y nosotros estamos integrados de 31 estados’*

*E: ‘Y si en el examen dice ¿En cuántas partes esta dividido el D.F?’*

*M: ‘ho inventes tú preguntas que ni siquiera sabes mano, no inventes, nada más te van a preguntar porqué el D.F. ‘*

*E: ‘porqué está dividido el D.F’ (dándole la razón a M) ]*

La madre de inicio moldea la forma en la que se ha de llevar la actividad, sin embargo el niño trata de seguir el modelo y la madre no se lo permite, por considerar que la pregunta es inadecuada y limita la participación del niño.

La participación guiada se presenta como un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto explícitas como implícitas.

De manera explícita la madre es muy clara en las instrucciones que le va dando, incluso en la forma de **retroalimentarlo** brindando las bases para que el niño llegue a hacer la tarea solo. De manera implícita ella se encuentra a su lado y le demuestra que puede contar con ella en cualquier momento que necesite de su apoyo en aquellas actividades que no pudiese comprender, así como el orden jerárquico dentro de la familia y la forma de obedecer a los mayores.

### **Contexto social.**

El niño es el menor de cuatro hijos de la familia formada por la madre y el padre. La dinámica familiar se desarrolla de manera óptima, no hay roles establecidos, tanto el padre como la madre participan en la educación de sus hijos y en la actividades del hogar. A lo largo de las sesiones pudimos observar la participación activa del padre a la hora de realizar la tarea, si bien es un participante activo, la persona que dedica más tiempo a la realización de la tarea con el niño es la madre, de esta forma ella cumple con el rol social de “educadora” de sus hijos.

La madre cuenta con la experiencia de haber realizado la tarea con sus otros tres hijos y de alguna manera cuenta con varias estrategias para llevar a cabo la actividad, como es el indagar después de una lectura o darle instrucciones de cómo ejecutar la actividad. Podemos destacar que a pesar de que tenga experiencia previa, esto no significa que hacer la tarea sea una actividad fácil. Durante la entrevista la mamá menciona molestarse y no tener paciencia a la hora de hacer la tarea con el niño, a su parecer le ordena todo el tiempo y no lo motiva, generando un comportamiento impositivo y llegando al grado de realizar la actividad por él; provocando que el niño se responsabilice menos de su tarea y se distraiga, siendo pasivo y esperando a que su mamá le de instrucciones.

### **El ambiente.**

El ambiente donde realiza la actividad no es el óptimo, si se considera que no cuenta con un área despejada de ruido y de objetos, la cocina es el lugar de entrada a la casa, entonces hay mayor número de intervenciones por parte de los integrantes de su familia, por ejemplo pueden salir o entrar e ir a comer en cualquier momento; ya que no hay un horario establecido para hacer la tarea.



Al ser muy pequeña su casa no existe otra área donde pudiese hacer la tarea sin ninguna interrupción. Sin embargo, la iluminación y la ventilación son buenas.

### **La Postura.**

El niño se muestra callado y atento a todas las indicaciones que le da su madre, ella grita e impone la forma en que se debe realizar la actividad, esto provoca que en ocasiones se limite a dar su punto de vista y se quede callado con ganas de decir algo más. En otras situaciones ella invade el espacio físico del niño, se apropia de los materiales como podemos observar en la siguiente imagen:



El niño se muestra pasivo y con la mirada dirigida al material, sin tener contacto visual con la madre.

### **Síntesis.**

En esta díada se destacan las estrategias utilizadas por la madre para llevar a cabo la actividad, como lo es: iniciar la tarea, el cómo llevar a cabo la lectura, el tipo de preguntas, la actividad siguiente a realizar. Por otro lado, a partir de las imposiciones de la mamá, el niño no podía expresar su punto de vista, limitándose a realizar lo que se le pedía, teniendo una actividad pasiva ante su propia tarea. La madre permanecía sentada junto al niño a lo largo de la actividad. Otro punto a resaltar es la disposición de la madre para pedir ayuda a sus otros hijos cuando desconocía la temática de alguna tarea a realizar.

## Descripción 2: Análisis de la fase de Generalización Díada 1

Durante las sesiones en la fase de generalización en el caso de la madre se observa que las estrategias que utiliza para **ayudar** a su hijo se complementaron con la retroalimentación que se le dio por parte de la psicóloga. Si bien la mamá mientras hacía la tarea con el niño, también podía realizar sus actividades cotidianas; la mayor parte del tiempo **permanecía sentada** junto a él, hasta que finalizara la tarea. En sesiones posteriores la mamá dejó de estar sentada junto al hijo, por ejemplo se puede observar en las tres últimas sesiones que: al principio de cada tarea daba **instrucciones** e **indagaba** sobre el tipo de actividad que habría de realizarse y brindaba **retroalimentación**; después de hacer lo anterior, se retiraba y si el niño le **solicitaba ayuda**, ella regresaba y permanecía con él hasta que pudiera resolver el problema por si mismo.

La **participación guiada** fue fundamental para que la madre lograra que el niño trabajara solo. Rogoff (op. cit.) plantea que la participación guiada, implica al niño y a sus cuidadores en dos tipos de procesos de colaboración: la **Construcción de puentes**, desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos; y la **organización y estructuración** de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo. Los niños utilizan como guía recursos sociales al desempeñar papeles cada vez más especializados en las actividades de su comunidad.

Es decir, la forma en que la madre lo apoya e incluso los retos que ella le impone, así como los consejos y el discurso que le va dando a lo largo de las interacciones, forman parte de los recursos sociales que el niño utiliza para desempeñar un papel más especializado dentro de su comunidad. Como se ejemplifica a continuación:

*[M: “¿Crees tu que esto te va a venir en el examen?, lee por favor, chécale todo y vuelves a leer. Tú lees y si no le entendiste pues otra vez, tú sabes que el secreto está en la lectura, así leas cuatro veces no importa hasta que le entiendas a tu párrafo ¿Sale?*

*(se va de la cocina)*

*E: (asiente) ‘El sistema digestivo, la función del sistema digestivo es\_\_\_ absorber las sustancias nutritivas (tose) de los alimentos y eliminar los desechos\_\_\_ que componen el sistema digestivo.’”*

*Minutos más tarde,*

*M: “¿Qué pasó chaparro?*

*‘Bueno hay que avanzar por que tenemos mucho que estudiar así es que apúrate”*

*E: “en el estómago los alimentos se mezclan...” “Pásate por abajo por favor”*

*(voltea a ver a su hermano)*

*M: “Tenemos poco tiempo, apúrate te has dado cuenta que ya va a acabar la clase ya para que no te claves tanto en eso, todavía nos falta más sociales y civismo”*

*E: “ho, falta historia y geografía”]*



Se puede observar que la mamá le aconseja la forma en la que **debe realizar la actividad** para que logre un mejor desempeño, estos consejos son parte de su historia, lo que la **experiencia** le ha enseñado al educar a sus otros tres hijos, mayores que el niño, y es así como transmite información para que E la realice eficazmente.

El niño leyó varias veces el texto hasta que logró comprenderlo, no se quejó por repetirlo, al contrario lo reprodujo como parte de una actividad cotidiana enseñada por su madre.

A diferencia de las sesiones en la línea base, el niño no podía expresar su opinión abiertamente, en este episodio podemos observar que él también puede **guiar la actividad** expresando claramente que la forma que propone su mamá no es la indicada, habla en voz alta e **indica** que es lo que se ha de realizar. Esto también implica un grado mayor de **responsabilidad**, después del entrenamiento el niño es participante **activo** de su aprendizaje.

El niño desde el primer año de vida busca al adulto para interpretar situaciones ambiguas desde el punto de vista infantil, en un proceso denominado **referencia social**. (Rogoff, op. cit.) Con el apoyo del adulto, el uso que el niño hace de la referencia social le proporciona medios más avanzados para **recoger información** sobre las interpretaciones adultas de las situaciones nuevas. Leamos el siguiente episodio:

*[E: ‘En ingeniales sería el nombre ¿Verdad?’(la busca con la mirada)*

*M: “¿Cómo?”*

*E: ‘En ingeniales sería el nombre ¿Verdad?’(la busca con la mirada)*

*M: “A ver vuélvelo a leer”*

*E: ‘El inge, in glés...’*

*M: ‘Momento es que aquí hay una pausa la primera locomotora, hasta ahí es el título, la primera máquina fue construida por el ingeniero, ¡punto!*

*¡Pausa! Inglés ¿Dónde dice ingeniero inglés? (retroalimenta)*

*E: ‘Es que pensé que era todo junto’*

*M: ‘O sea así como tu lo leíste rapidísimo y todo junto’*

*E: ‘Pensé que era todo junto’*

*M: ‘No es que lee: Fue construida por el Ingeniero – Inglés’]*



Es así que el niño busca la información de la madre al no comprender lo que estaba leyendo, la madre le **brinda la información, indicando** el error y enfatizando la forma correcta en la que se ha de leer. Sin olvidar que la madre le **da significado** a la lectura a partir de la forma en que comunica la información que en algún momento para el niño no tenía significado alguno. Esto es a lo que llama Rogoff (1993) **tender puentes** hacia lo desconocido. A partir de la misma información que le brinda la madre al niño, él la adopta para justificar sus errores.

Siguiendo el marco de la participación guiada, la madre a lo largo de las observaciones procura **quitar los distractores** que pudiesen ocasionar que el niño no realice la actividad de manera óptima. Por ejemplo:

*[M: “quítate esto, quítate esto” (señalando sus pulseras)*

*E: (se va quitando las pulseras)*

*M: “Esta te la ac epte pero ya tanto mi amor ;no inventes!”*

*E: “Esta me la podía quitar y ya no” (le muestra cuál)*

*M: “mira la tierrita, mira la tierrita” (sacude la libreta de N)*

*M: “Entonces trabajemos”*

*E: “¿Leo en voz alta?”*

*M: “si lee en voz alta” (saca su aguja e hilo)*

*E: “El esquema”*

*‘Un esquema contiene de \_\_\_manera ordenada los datos más importantes de un texto informativo, lee el siguiente texto’*

El punto de vista de la madre, indica que el espacio donde el niño realiza la tarea debe cumplir con ciertas condiciones como: un espacio limpio para poder comenzar la actividad, el **arreglo del ambiente** y el uso de instrumentos propios de la comunidad.

Estas condiciones forman parte de algunas de las muchas actividades que realizan los adultos para fomentar el desarrollo de sus hijos, tanto en lo educativo como en lo social, ambas van de la mano por que la primera está inmersa en el segunda y viceversa.

Es muy importante hacer esta división por un lado a los niños durante los primeros años de vida (en un contexto social urbano mexicano como es el nuestro) la escuela ocupa uno de los principales lugares donde el niño va a desempeñar un papel como miembro activo de nuestra sociedad. De ahí la importancia de brindarle las mayores herramientas posibles, dentro del alcance de los adultos.

También podemos ver que a pesar de que el niño ya puede realizar muchas actividades por sí mismo, le es indispensable la referencia social, para poder llevar a cabo la actividad. El lenguaje tanto verbal como no verbal le va a brindar esta referencia. Permitiendo interpretar el mensaje de su mamá.

### **El ambiente.**

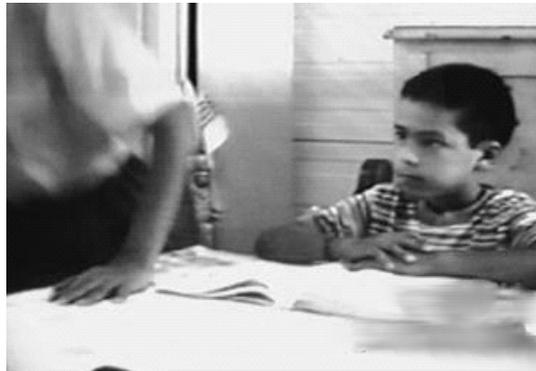
A pesar de que el ambiente no es ideal como lo vimos desde el análisis en la línea base, este cuenta con buena iluminación como podemos ver en la siguiente foto:



El lugar no resulta ser el más óptimo para realizar la tarea, sin embargo este es el único espacio con el que cuenta el niño. Y como pudimos ver a lo largo de las observaciones el niño la realiza sin ningún problema ocasionado por el ambiente, es así que él mismo crea su ambiente para no distraerse y ocuparse en lo que le corresponde.

### **La Postura.**

En esta foto se observa como el niño se muestra más seguro, a pesar de que su mamá se retira del lugar y no se queda con él a lo largo de la tarea, atiende a todas sus indicaciones y su expresión es de conformidad con la forma de llevar a cabo la actividad.



### **Síntesis.**

Esta díada se caracteriza por la participación de otros integrantes de la familia, convirtiendo a la tarea como parte de la rutina familiar, creando un ambiente de debate y de integración. En la apropiación del niño de su tarea, la madre se convierte en facilitadora y no en impositora de la actividad, permitiendo al niño opinar y realizar la actividad a su parecer. El niño se muestra más seguro al hablar y dar su opinión llegando a realizar la tarea solo sin ningún problema, mientras que la madre no necesita estar todo el tiempo sentada junto a su hijo, teniendo acceso a otras actividades.

### Descripción 3: Análisis Línea Base Díada 2

A partir de las sesiones pudimos observar que la madre es **directiva** y el niño se muestra excesivamente **pasivo** a la hora de realizar la tarea escolar: el niño estaba a la **expectativa** de lo que su mamá le dijera, incluso era ella la que se encargaba de brindarle todo el material y herramientas necesarias para que llevar a cabo la actividad de manera óptima. El tono de voz de ambos era muy bajo haciendo incomprensible su conversación, se les enfatizó la importancia de hablar en voz alta sin embargo no lo hicieron. Por lo que se hará mayor énfasis en el aspecto **no verbal**, para Rogoff (1993) la comunicación tanto verbal como no verbal puede ser considerada como puente entre dos interpretaciones de una misma situación llegando así a la subjetividad de los individuos.

En esta díada el nivel de escolaridad de la madre es de licenciatura, contando con los conocimientos básicos como para poder proporcionar ayuda a su hijo en la solución de tareas. Permittedo guiar fácilmente la actividad. La madre en su calidad de maestra organiza las rutinas que se han de llevar a cabo durante la realización de la tarea, y el niño en calidad de aprendiz está a la expectativa de lo que su madre le manifieste.

El papel de los padres no sólo consiste en **servir de modelos** para sus hijos que observan las actividades que realizan, además, los padres **preparan el entorno** material de los niños. Proporcionan objetos especializados que, según su punto de vista les **estimulan** para superar con éxito los hitos que supone el desarrollo, Rogoff (op. cit.). Leamos el siguiente episodio:

*[M: "A ver busca aquí plantas"*

*(Y le da un diccionario)*

*N: "¿Plantas?"*

*M: (sigue leyendo)*

*N: (el niño va buscando la palabra*

*en el diccionario, tardándose y hojeando) "no está aquí, ya acabó la A"*

*M: "pero estas buscando lo que son plantas, lo que es pla, pla"*

N: *‘Por eso no la encontré’*

M: *‘Aquí va apenas’*

N: *(continúa hojeando el diccionario)*

M: *‘pla ya tiene pla’*

*‘Entonces esta para acá’*

*‘pla es con la i entonces todavía no empieza pla, señala en donde es’]*



Según Rogoff (op.cit.) Los niños se conforman con las actividades que los cuidadores les **asignan**. Este niño sin oponerse **sigue** las **instrucciones** que le da su mamá, quien hace uso de herramientas para ayudar al niño a comprender y ver más allá de lo que la tarea le indica.

El uso de un diccionario le amplía su vocabulario, además es una estrategia que ella considera importante durante la realización de la tarea. La mamá no hace explícito el uso del diccionario, y sí de manera implícita le va ayudando en la utilización del mismo.

Los niños desde muy pequeños aprenden a identificar gestos, es decir reconocen las expresiones faciales de los otros, a partir de la información que los padres les proporcionan. (Rogoff, op. Cit.)

Es así que culturalmente aprendemos a reconocer las expresiones faciales de los otros; en este caso la mamá suele exteriorizar el cómo se siente el niño sin que el niño lo diga verbalmente. A continuación se muestra el ejemplo:

*[M: ‘Entonces, ¿Qué tienes que hacer?’*  
*N: ‘Hacer una resta ¿No?’*  
*M: ‘Pero ya sabes cuánto cuesta el queso’*  
*N: ‘24 -12’ (se tapa la boca deslizándola sobre la mejilla)*  
*M: ‘Por que menos doce ¿cuánto cuesta el queso chico? Entonces qué tienes que hacer’*  
*N: ‘no sé’ (con risa nerviosa)*  
*M: ‘no te pongas nervioso’ (le acerca una hoja)*  
*N: (murmura y observa su libreta)*  
*M: ‘busca cuanto cuesta el queso chico’*  
*N: (observa la libreta)*  
*M: ‘El queso chico cuesta cuatro’*  
*N: ‘4, 4’*  
*M: (señala el material) ‘Ocho’ (aprueba)*  
*M: ‘entonces lo único que vas a saber ¿cuánto es...?’*  
*N: (interrumpe) ‘4 digo 8’]*

En este episodio la madre identifica que su hijo se pone **nervioso** ante las preguntas que le hace durante la actividad, expresando el mandato de “no te pongas nervioso”; sin embargo la regulación de la conducta emocional no le resulta fácil, no señalando como “no ponerse nervioso”.



Los padres de alguna manera generan ciertos programas informales de interacción social del niño. Es mediante el proceso de interacción social a través del cuidado diario, la crianza y la educación como los niños van **adquiriendo** las **destrezas** instrumental y expresiva, los hábitos y los valores para adaptarse a la cultura y al grupo social de pertenencia. Salguero (1993)

Por lo anterior, se dice que en muchas ocasiones fungen como modelos de desarrollo para sus hijos, y se les atribuye el rol de educadores, pues conducen y manejan la interacción con sus infantes **promoviendo** y enseñando conductas sociales, o corrigiendo las que son consideradas como incorrectas y no sociales.

### **Contexto Social.**

El niño es el hijo único de la familia formada por la madre y el padre, ambos ejercen su profesión. A partir del nivel de escolaridad de los padres podríamos pensar que la realización de la tarea se facilitaría. Sin embargo no es así. En la entrevista realizada a la madre, menciona sentirse **desesperada** a la hora de hacer la tarea con su hijo: a decir de ella lo mejor sería que el niño **tomara la iniciativa** para empezarla, pero él se espera hasta que ella le proporcione instrucciones y se siente a trabajar con él.

Por otro lado, el padre a lo largo de las observaciones en ninguna ocasión aparece, sin embargo se le hace presente verbalmente en una sola ocasión, esto nos indica que el rol de educador recae en la madre principalmente. Durante las sesiones la madre se cubría la cara o trataba de no aparecer mucho a cuadro. En la entrevista que se le realizó menciona sentirse nerviosa con la cámara, a pesar de exteriorizar esta situación, durante las observaciones no parecía estarlo. Se podría pensar que tiene algún problema de aceptación con ella misma.

### **El ambiente.**

El área donde el niño realizaba la tarea escolar era la mesa del comedor, durante las primeras sesiones se observan un sinnúmero de objetos, en el lugar creando un ambiente saturado. La iluminación no era muy buena y el espacio era muy reducido. Además de tener un árbol de Navidad en fechas posteriores a esta festividad, que hacían ver al lugar lleno de objetos distractores.

Sin embargo la mamá en las sesiones trataba de optimizar el ambiente para que el niño realizara la actividad sin ningún problema, abriendo cortinas, prendiendo la luz, haciendo un espacio en la mesa, por mencionar algunos ejemplos.



### **La postura.**

Durante las sesiones nos dimos cuenta que la mamá no quería salir mucho en la cámara solo una vez se le logra ver bien el rostro, las demás estaba de perfil y con el cabello cubriéndola. En ocasiones se ve muy interesada en la tarea del niño, llegando a sustituirlo, y quitándole el material, en otras la mamá se nota distante de su hijo son pocas las veces que lo observa cara a cara. Por otro lado ella constantemente le hace énfasis sobre **la forma en que se debe sentar**. Lo hace de manera explícita.

### **Síntesis.**

Esta día se caracteriza por la pasividad que muestra el niño ante la actividad a realizar. La mamá se muestra directiva y no le permite intervenir en la forma en la que ha de llevarse a cabo.

El uso de herramientas para la adquisición de nuevas habilidades fue importante. En este caso el uso del diccionario para la mejor comprensión del texto fomentó en el niño la utilización del mismo en sesiones posteriores, integrándolo como parte importante de la actividad.

#### Descripción 4: Análisis Fase de Generalización Díada 2

A partir de las tres sesiones de la fase de generalización podemos observar que la madre sigue siendo **directiva**; sin embargo **permite** al niño **expresar** su opinión, situación que en la línea base no se presentaba. El niño es más **activo** en cuanto a decidir la forma en la que se ha de realizar la actividad, mostrándose más **seguro** de lo que dice y de lo que hace, inclusive **contradiendo** las propuestas de la madre como se puede ver en el siguiente fragmento:

Participantes: L= Niño  
M= Madre

[L: *“una hoja cuadriculada”*  
M: *“Es lo que estaba viendo”*  
L: *(realiza la actividad)*  
M: *“A ver” (lee la tarea)*  
L: *“Y mira después de esto”*  
M: *“marca los rectángulos con las claves que se te dan”*  
L: *“1,2,3...13” “aquí son”*  
M: *“si no sé cómo le vas a hacer”*  
L: *“trece” “11,12 aquí otra, 1,2,3,4,5,6,7..13, otra vez son 13”*  
M: *(lo supervisa)*  
L: *“después ya lo sumamos todo”*  
M: *“no, se multiplica”*  
L: *“lo sumamos”*  
M: *“no pero resulta 3x8”*  
L: *“por eso lo sumamos y nos da otra cantidad haber si es eso”*  
M: *(aprueba)*  
*“a ver”*  
L: *“Puedo sumar”*  
M: *“no multiplica”*  
L: *(se encuentra sumando) ]*

Los intentos de los niños por **manejar** las actividades tienen una gran importancia, tanto para informar a los adultos sobre el nivel apropiado de participación infantil, como para **dirigir** la naturaleza de la actividad hacia los intereses de los niños y **ajustarse** más estrechamente a ellos. Teniendo en cuenta que las habilidades de los niños se desarrollan en un contexto de actividades continuadas, es natural que los papeles conjuntos del adulto y niño cambien a lo largo del curso de una actividad.

Los niños colaboran con los adultos organizando su propia participación y determinando su nivel de responsabilidad. Los niños tienen un papel activo dirigiendo el apoyo de los adultos y ajustándolo a medida que van desarrollando sus propias destrezas. Rogoff ( op.cit)

En este caso podemos resaltar que la madre da la pauta para que el niño exprese la forma en que va a realizar la actividad, desde el punto de vista del niño es mejor sumar que multiplicar, **involucra** a la madre en su explicación del porque sumar y no multiplicar, obteniendo la **aprobación** de la misma.

Por otro lado, tenemos que la madre es la **facilitadora** de la comprensión de los contenidos de la tarea, aportando pistas al niño, o haciendo preguntas cuya respuesta exige una **deducción** que va de lo más sencillo a lo más complejo. Como podemos leer a continuación:

*L: “¿Cuál es la mitad de 12?”*

*M: “¿Cuánto es la mitad de 10?”*

*L: “5”*

*M: “Entonces ¿Cuánto es la mitad de 12?”*

*L: “7”*

*M: “seis”*

*L: “6”*

*M: “bien súmale”*

Las madres a veces hacen las preguntas y las responden ellas mismas, de modo que la única contribución del niño es su **atención**. En este caso el niño no sólo se queda atendiendo, él **repite** la respuesta correcta dada por la madre y ella continúa con la actividad sin poner mucha atención al error del niño, incluso aprobando la repetición. Es así que la madre **ayuda** al niño a comprender de lo más sencillo como lo es “la mitad de diez” hasta la pregunta más compleja que es “la mitad de doce”.

Es mediante esta representación como el niño va asimilando el punto de vista de su madre, creando así un proceso de comunicación de mutuo ajuste permitiendo la **comprensión** de los contenidos de la tarea. Rogoff (1993)

Este mutuo ajuste está ligado a la **participación guiada**, que brinda al niño las posibilidades de ser más hábil dentro de la cultura en la que se desarrolla, este proceso va a permitirle ser un participante más activo dentro de la misma. Veamos el siguiente episodio:

[L: *‘Esto ¿lo copio?’*]

M: *‘Sí, pues lee’*

L: *‘¿Qué copio?’*

M: *‘Eso es lo que significa, si responde cópialo si no, no, si eso responde a tu pregunta pues cópialo’*

L: *‘mmjm’* (aprueba)

M: *‘con buena letra’* (se queda parada a su lado supervisándolo)

*‘¡Ya! escríbeme’* (mandato)

L: (comienza a leer) *‘Busca lo que es una tradición’*

M: (se va) ]

Una estructuración eficaz mantiene a los niños identificados con el propósito general de la actividad, integrando aspectos variados de la tarea de forma manejable. La participación en el proceso y propósito general de la actividad, sin excesiva dificultad y contando con un apoyo, da a los niños la oportunidad de ver cómo los pasos encajan unos con otros y, también, de participar en aspectos de la actividad que reflejan la totalidad de la meta; de este modo, los niños adquieren la destreza necesaria y una visión de cómo y por qué funciona la actividad. Rogoff (op.cit.)

La madre proporciona **instrucciones** y **pistas** de cómo llevar a cabo la actividad, y no le **resuelve** la tarea como en ocasiones anteriores, de esta manera le va permitiendo hacerse **responsable** de la misma, y que por sí mismo decida como realizarla. Analicemos el siguiente episodio:

[L: *‘Y ya’* *‘Y Navidad, ¡ya!’*]

(lee) *‘busca lo que es una costumbre y escríbeme tres’* (lo busca) *‘Es algo que ya pasó por tu familia y todavía lo hacen’*

M: “¿Y ahora qué?”

L: (escribiendo) ‘hay una costumbre que se hace en mi familia’

M: ‘Primero ¿Qué es costumbre?’

L: ‘Así como nosotros’ (habla muy bajo) ‘es lo que una familia hace’

M: ‘Esto es separado, en un tiempo determinado ¿Qué entiendes por costumbre?’

‘¿Siéntate derecho!! (lee lo que el escribió) ‘Tú cumpleaños ¡NO!’

L: ‘Mi cumpleaños’ ‘Llevar flores por ejemplo’ ‘llevar flores al panteón’ ‘Ir al mercado’

M: ‘Sí’ (se levanta del lugar)

L: ‘Y celebrar cumpleaños en el parque’ (observando a M)

M: (enciende la luz)

L: (se levanta y realiza la actividad de pie)]

En este episodio es relevante el discurso empleado por la madre que facilita la comprensión por parte del niño hacia los objetivos de la tarea; en el niño se puede observar la **abstracción del discurso** de la madre, que le permite realizar de manera óptima la actividad.

El adulto puede **averiguar** la habilidad de un niño **ajustando** la cantidad de información redundante que da al niño y que se convierte en una clave que contribuye a facilitar la tarea. Si al hacerlo tiene en cuenta la reacción del niño, el adulto obtiene una muestra de la destreza infantil, sin que se hayan producido errores importantes. Rogoff (1993)

Además de la información incluida en el tono emocional de la comunicación, el uso de palabras específicas en el sistema lingüístico aporta al niño significados y aspectos específicos de su cultura, especialmente importantes.



### La postura.

La madre le enfatiza al niño la importancia de *sentarse derecho* a lo largo de la realización de la tarea. Esto lo hace de manera verbal y no verbal, situación a la que el niño atiende la mayor parte del tiempo. Como podemos observar en la siguiente fotografía:



La madre se comporta de manera natural, su aparición es en menor grado, sin embargo sigue cubriéndose la cara como en la línea base.

### El ambiente

Se observan un sinnúmero de objetos que se encuentran alrededor del área donde el niño realiza la tarea y conforme pasan las sesiones estos van disminuyendo. En ocasiones la mitad de la mesa es la única despejada, generando un menor espacio para la colocación del material a utilizar. La madre se encarga de optimizar el lugar: prendiendo luces, despejando la mesa, acercando materiales de ayuda. Logrando con esto que el niño no tenga motivos para levantarse durante la realización de la actividad.

**En síntesis** esta díada se caracteriza porque la madre es directiva, sin embargo da instrucciones claras, ayuda, dirige y facilita la actividad, por parte del niño podemos observar que es más participativo, activo y responsable. Además de lograr que el niño pudiera trabajar solo sin que la madre estuviera sentada con él todo el tiempo. Logrando que ella aclarara dudas y no reemplazara al niño en sus tareas.

### Descripción 5: Análisis de la Línea Base Díada 3

Durante la línea base encontramos que la madre se muestra **desinteresada** y **cansada** a la hora de realizar la tarea escolar con su hijo, aspecto que muy probablemente provoca que la conducta del niño la haga **desesperar** y **enojar**, creando un ambiente de tensión. La madre en más de una ocasión le hace saber su malestar, como podemos leer a continuación:

Participantes: M = Madre

S = Hijo

[M: “¿cómo lo hiciste?”

S: “*éspér ame ahorita te digo cómo le hice*”

M: “*A ver*”

S: “*Oye Mari carmen , pero ¿nada más se pone esto?, me dijo pues..*”(platica lo que le dijo a su maestra expresando que estaba bien lo que hizo)

M: “*Saqué el 6 y 8*”(se agarra la cabeza)

S: “*Otra hilera*”(anota lo que le dice su mamá)

M: “*tengo que hacer 8 hileras de 6 muñecas cada una ¿Cómo lo harías?*”(leyendo el libro)

S: “*soy el mejor. Soy el mejor, soy el campeón*”(cantando)

M: “*ho grites*”(se ríe de desesperación)

S: (*escribe*)

M: “*yo a veces me siento muy cansada*”

S: (*sigue escribiendo sin tener contacto visual con ella*)

M: “*¿Qué fue lo que hicimos?*”

S: “*Es que mira entonces aquí y aquí sumamos que 6+6 es 9*”

(*se empieza a reír*)]

En este episodio, la madre a través del lenguaje le comunica a su hijo la forma en la que se siente, sin embargo no obtiene alguna respuesta por parte del niño por lo que continúa con la actividad sin detallar sobre su forma de sentirse.

En otras ocasiones la mamá suele **interrumpir** la tarea por si el niño tiene algún comentario que este fuera de los contenidos de la tarea, sin hacer de la tarea una actividad rígida. A veces no establece límites y lo deja abandonar el lugar cuando él quiera. Esto va a influir posteriormente para que exista mayor problemática a la hora de hacer la tarea.

A pesar de que su nivel de escolaridad es Licenciatura, se ve limitada a ayudarlo en ciertas áreas, principalmente en Matemáticas, debido a que es una actividad específica donde no se hace mayor descripción de la tarea; y el niño al darse cuenta de las limitaciones de su mamá, la **reta** en ocasiones, provocando en ella desesperación y **frustración**, llevándola a **quedarse callada** al ya no saber qué responder o simplemente **imponer una nueva actividad** o continuar la tarea como si nada hubiera pasado. Como podemos leer a continuación:

*[M: ‘Entiéndelo hijo las filas son así’*

*S: ‘A que no’*

*M: (se frota la frente)*

*S: ‘¿cuanto apuestas?’(reta)*

*M: ‘A ver llévale el cuaderno’*

*S: ‘Me compras el DC’(se va hacia el cuarto donde se encuentra su papá) ‘¿cómo son las filas? así o así’*

*P: ‘Así’*

*M:(Se queda sentada escuchando la conversación)*

*S: ‘A lo largo’*

*M:(Espera)*

*S: ‘Ehh Ehhh dijo que eran así, he ganado, he ganado’*

*S: ‘A ver ¿Cuáles son las filas estas o estas?’(explicando cómo le dijo a su papá)*

*‘Eo, Eo, Eo he ganado’*

*M: ‘Aunque yo se...’ ]*

El niño se **niega** a realizar las actividades impuestas por su mamá, ocasionando fricciones entre ellos y provocando que dejen de lado la actividad principal a realizar, así el tiempo dedicado a la tarea se alarga. La mamá es quien se encarga de administrar el tiempo de la tarea y es a ella a la única que le interesa, esto se puede deducir porque el niño en ningún momento hace algún comentario al respecto.

Existe una conducta muy frecuente del niño que es la de **agredir sutilmente** a su mamá, esta agresión se genera cuando él le hace una petición y ella no se la cumple, llegando al grado de **gritarle**.

Podemos interpretar que este tipo de conducta generada por el niño puede relacionarse con el tipo de interacción que llevan sus padres, ésta puede ser una réplica de las conductas del padre hacia su madre. A continuación un ejemplo de las actividades impuestas por la madre:

*[M: "Quiero practicar lo del reloj"]*

*S:(le trae el reloj a su mamá) "Nada más dos"*

*M: "Depende si te equivocas"*

*M: "Apú rale hijo"*

*S: "Estoy loco mamá, juajua buajajaja"*

*M: "¿A qué hora comienza el recreo?"*

*S: "A las once y cuarto"*

*M:(lo observa)*

*S: (S, pone la hora que dijo en el reloj)*

*M: "A ver"*

*(lo aprueba con la cabeza)*

*S: "Ahí está"*

*M: "Siete cuarenta y cinco"*

*S: (S, mueve las manecillas y le da el reloj a su mamá)*

*M: "¿Dónde esta la manecilla de las horas? Ayer tuviste el mismo error"*

*S: "Esta descompuesto"*

*S:(Agarra el reloj y mueve las manecillas)]*

- En este episodio se resalta que después de finalizar la tarea, la madre **impuso** una actividad que desde su punto de vista creyó necesaria, ocasionando el **disgusto** del niño por querer realizar otras actividades y no poderlas llevar a cabo. Tomando en cuenta la actitud de su hijo, la madre crea una estructura en la cual el niño se pueda interesar, como podemos observar la mamá se encarga de **guiar la actividad** introduciendo parte de las actividades cotidianas del niño con la tarea escolar, en este caso el recreo que significa para los niños la parte más divertida de la escuela, sirve como instrumento para **brindar estrategias** de memorización. La búsqueda de significados dentro del contexto cultural es muy importante debido a la relevancia que estos puedan tener dentro de la vida de las personas.

La participación guiada implica colaboración y comprensión compartida en las actividades rutinarias de solución de problemas.

La interacción con otras personas **apoya** a los niños en su desarrollo, guiando su participación en actividades relevantes, contribuyendo a adaptar su comprensión a nuevas situaciones, estructurando sus intentos de solucionar problemas y asistiéndoles cuando han de aceptar responsabilidades en la resolución de problemas.



La madre se encarga de compartir la actividad con el niño y le enfatiza sus errores contribuyendo a que por si mismo se responsabilice de lo que está haciendo. Si bien la mamá se muestra cooperativa, podemos darnos cuenta que al niño le cuesta trabajo **cooperar** y termina justificando sus errores mediante **bromas**, no tomándole la misma importancia que la madre tiene al respecto.

Cuando los individuos participan en una actividad social (en este caso la Tarea escolar), eligen ciertos aspectos a los que atenderán y otros que ignorarán, transformando lo que esta disponible para adaptarlo a su propio uso. Al igual que el significado de una conversación depende tanto de la información del hablante como de la interpretación del que escucha el proceso de participación guiada depende de la estructura que proporciona la actividad social y de la apropiación que hace el individuo. (Rogoff, op.cit.)

## Contexto social.

Se consideran situaciones como la doble jornada de trabajo, que puede influir fuertemente en la dinámica familiar; en este caso específico de la tarea, la mamá después de haber ido a trabajar desde temprano, y de realizar los quehaceres del hogar todavía se encarga de la educación de su hijo, apoyándolo en la tarea.

Desde un marco de tipo social en México, el rol que ha ejercido la mujer es el de educadora de los niños. En este caso, la madre es la encargada de cumplir con ese rol, en las tres sesiones de línea base pudimos observar que en una sola ocasión apareció el padre a la hora de realizar la tarea; siendo su aparición un tanto forzada, debido a que tanto la madre como el niño no se ponían de acuerdo en los contenidos de la tarea, y fue necesario un mediador quien le dio la razón al niño, incrementando la **agresividad** del mismo hacia su madre. De allí que el niño la **confronte** constantemente haciendo así más difícil la tarea.

El niño reta a su mamá cuando ella no puede ayudarle con los contenidos de la tarea, él le reclama como si ella fuera la responsable de la misma y tuviera la obligación de responder a todas sus dudas. Incluso en ocasiones la chantajea y le critica la forma en que lo educa y lo cuida. El chantaje principalmente hace alusión a que no lo quiere (hablando sentimentalmente), y que por eso no lo ayuda, ella ante ésta situación se ríe provocando más enojo en el niño. A continuación se presenta un episodio al respecto:

*[M: (sonríe y se queda callada, hace un gesto con la lengua) “¿A dónde vas?”*

*S: “a ver, a ver mamacita”(en tono de burla)*

*M: “si vas a seguir jugando de esa manera yo aquí termino mi labor contigo ¡ehh!”*

*S: (se va del lugar)*

*M: ‘Santiago’(grita)*

*S: (Se ríe y se encuentra jugando atrás de la cámara)*

*M: ‘ho hijo, esta mal’*

*S: “Acéptalo que gane”*

*M: ‘ho Santiago’(con voz de cansancio)*

*S: “me debes de dar 40 varos” (jugando)]*

El niño en ciertas ocasiones al tener una tarea muy repetitiva se aburre y comienza a jugar, lo que provoca que su mamá **se canse** de llamarle la **atención**.

Es notorio que durante la primera sesión la madre se muestra **participativa**, pero es **pasiva** a la hora de establecer límites, el niño se la pasa jugando y la madre es la que lo **sustituye** tratando de entender la tarea a realizar. Incluso es ella quien le pide que le explique cómo fue la solución de la misma, el niño se muestra muy déspota al explicarle la forma correcta y la mamá se queda en el papel de sumisa. Leamos el siguiente episodio:

*[M: “a ver ,esto no lo quieres aquí lo vas a pasar para acá”(señala)*

*S: ‘Esto no lo quiero’(voltea)‘no aquí’(después de que su mamá le señala donde)*

*M: “¿Entonces?” El problema los vas a pasar acá”*

*S: ‘no te digo que no” ‘te digo que lo voy acomodar aquí”*

*M: ¿Porqué no usas una regla?*

*S:‘Por que no tengo’(ríe) (hace el margen de la libreta a pulso)*

*M: ‘No les dice nada Mari Carmen por eso”*

*S:‘O sea no importa el margen” ‘Es que la nueva moda es hacerlo chueco”]*

Cuando los adultos pierden su autoridad, adoptando el papel de iguales, es más difícil que los niños acepten límites u obedezcan, tras haber actuado con los adultos como compañeros de juego. (Rogoff, op.cit)

La madre en la entrevista que se le realizó menciona que juega ocasionalmente con el niño, aquí no podemos concluir que en este caso ambos hayan adoptado un papel de iguales y por eso se da la desobediencia por parte de su hijo, sin embargo podría ser un factor que contribuyera a esta dinámica, aunado a los roles que se juegan dentro de la familia donde al varón se le da un trato especial y a la mujer un trato de sumisión.

La participación cotidiana de los niños y de los adultos en actividades compartidas contribuye a un rápido progreso en los niños en el llegar a ser participantes hábiles en la vida social e intelectual de la sociedad en que viven.

La tarea es una de esas actividades compartidas cotidianamente, sin embargo en el caso de esta día, ésta actividad no contribuye a un progreso por parte del niño o de la madre, ocasionando una actividad de disgusto y de riña más que de participación conjunta.

Si bien es cierto que a los padres no se les proporciona un manual que contenga la forma en la que la tarea debería llevarse a cabo. Desde mi punto de vista, los padres son los que guían la actividad y la tarea escolar la realizan a partir de lo que culturalmente se ha construido sobre la tarea, y a partir de su propia experiencia.

Según Rogoff (1993) Los papeles que desempeñan el niño y su cuidador en este caso la madre están entrelazados de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad, proporcionan al niño oportunidades tanto implícitas como explícitas de aprendizaje.

Durante las observaciones, lo que el niño aprende de manera implícita es que la tarea la **debe realizar** con su mamá, de la postura corporal de la mamá aprende que la tarea es una actividad pesada y cansada; también aprende del arreglo del ambiente físico como lo es la iluminación, un área limpia y sin distracciones.

Con respecto al aprendizaje explícito podemos encontrar que la mamá ocasionalmente destaca la cantidad de tiempo que debe ocuparse para la realización de la tarea, también le señala cuales son sus responsabilidades dentro de las cuestiones escolares y le exterioriza verbalmente que ella se cansa de que él no le haga caso.

De esta manera contrario al aprendizaje explícito podríamos decir que la madre esta creando un hábito, resaltando el cómo debería llevarse a cabo la actividad, aunque en la práctica sea lo opuesto.

A partir de las características personales del niño, se puede observar que la atención de ambos participantes no se centra solo en la actividad, sino en la conducta del niño y en otras ocasiones de la madre; situación que puede influir para dejar de lado el objetivo principal de la tarea escolar y centrarse en la discusión de sus comportamientos.

### **El ambiente.**

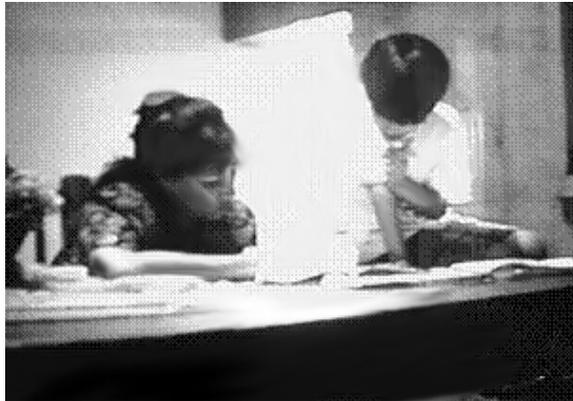
A pesar de que el ambiente físico es favorable para la realización de la tarea, es decir el área se encuentra en buen estado, limpia, con luz apropiada, sin distracciones, y cuenta con el material necesario. El niño no puede realizarla, tomando en cuenta que él no tiene ningún problema de tipo académico que le pudiese obstaculizar el desempeño de la tarea, cabe señalar que el niño obtiene buenas calificaciones.



En este caso no hay relación entre el incumplimiento de la tarea con las calificaciones bajas como señala Cooper (2001).

## Postura Corporal

Durante las tres sesiones la madre se ve totalmente cabizbaja, tenía los hombros hacia delante, estaba totalmente recargada en la mesa con la cabeza agachada, con la mano frotándose la frente y se ve sumisa ante las peticiones del niño, es decir **no le establece límites** y deja que hojee el libro invadiendo su espacio físico. En otras ocasiones con la mirada dirigida hacia los contenidos de la tarea. Algunas más cuando la mamá se portaba más participativa; el niño respondía de igual manera, siguiendo las instrucciones que le esta dando, y con cara de alegría y no de disgusto como habitualmente la tiene en los videos.



Si ponemos atención a la postura corporal del niño, podemos observar que se sienta arriba de la mesa, mostrando superioridad ante la madre, desinteresándose de la tarea. El niño solía levantarse de la mesa y dejaba a la mamá con la responsabilidad de la actividad.

**En síntesis** esta díada se caracteriza por no centrar la atención en la actividad escolar sino en la conducta del niño (que muestra conductas como agresividad y distracción en las actividades); además de la poca disposición de la madre por sobrellevar la actividad. Estas conductas son bidireccionales por un lado el niño juega y esto genera que la madre se desespere, y por otro lado ella está cansada y el niño se niega a hacer la actividad. La relación que ambos han establecido no favorece a la realización óptima de la actividad. Y de alguna manera así es como han aprendido a relacionarse a la hora de hacer la tarea.

### Descripción 6: Análisis fase de Generalización Díada 3

Después de la intervención se muestran los cambios por parte de la madre en la forma de interactuar con su hijo, mientras que en las sesiones de línea base la mamá se muestra pasiva a la hora de establecer límites en las últimas sesiones se nota más **firme**. A continuación se muestra un ejemplo del episodio y una foto:

*[M: (Interrumpe) ‘No por que aquí te están...’ (busca la explicación en el libro)*

*S: ‘sí se puede’*

*M: ‘Aquí dice el denominador...’*

*S: (interrumpe) ‘si se puede’*

*M: ‘el tipo de figura...’*

*S: ‘Sabes porque si se puede y tú estás mal porque tu no sabes nada por eso por que esta vale uno’ (lo dice en forma de regaño)*

*M: ‘Que crees hijo como tu eres el que sabe ¡magnífico! ¡Hazlo bien!’ (se aleja de él y golpea suavemente en la mesa)*

*S: (Cambia su cara sonriendo) ‘mira ven’*

*M: ‘no ponte a hacerlo hijo ya te explique’*

*S: ‘Te quiero explicar ahora yo a tí’]*



En este episodio, la madre de forma asertiva **establece límites** a las **agresiones sutiles** por parte de su hijo, se lo dice de manera que el entienda su mensaje. Rogoff (1993) lo denomina como **referencia social**, en este caso, al niño le sorprende esta nueva situación, que le muestra su mamá y busca su expresión facial, la cual es de sonrisa, provocando en él sonrisa para retractarse de lo que dijo, comprendiendo así el mensaje enviado por su mamá. (en la foto es clara la expresión del niño al observar a su madre).

El mensaje que la madre le da al comentario del niño repercute en el significado que tiene la tarea para el niño, por un lado él estaba acostumbrado a **agredir** a su mamá cuantas veces quería, cuando ella establece límites, el niño comprende que la responsabilidad es de él y que la función de su mamá es de **apoyar** y no de pasar toda la tarde **sentada** junto a él realizando la tarea. De allí que posteriormente cambie la forma en la que se dirige a ella para **pedirle ayuda**.

En otras sesiones pudimos observar que conforme avanzan las sesiones el niño se vuelve más agresivo a la hora de realizar la tarea con su mamá. Por ejemplo:

*[S:(se pone a dibujar y al terminar la avienta la libreta a su mamá para que vea el dibujo)*

*M: ‘Sí’ (sigue viendo su libreta)*

*S: ‘sí, claro que sí’ (solloza)*

*M: ‘no te preocupes’ ‘si no te van a contar los dibujos’*

*S: ‘áyy, no se ve bien’ ‘tú estas haciendo tus cosas y no me estás ayudando’ (termina y le avienta la libreta a M)*

*M: (no le hace caso)*

*S: ‘mamá’ ¿quieres ayudarme? (gritando y exigiendo)*

*M: ‘copia cualquiera’ (se lo dice de forma pasiva)*

*S: (se agarra la cabeza en su desesperación)*

*M: ‘Haz lo que quieras’*

*S: (no le hace caso)*

*S: ‘sí te voy a hacer a ti, Panchita mala’ (la califica)*

*M: (se ríe y continúa haciendo sus cosas)*

*S: (Golpea en la mesa)*

*S: ‘mamáaaa’ ‘ayúdame’ ‘ya no voy a hacer la tarea’ (amenaza)*

*M: ‘¿Q ué te falta?’ (no tiene contacto visual con el niño y sigue con su libreta)*

*S: ‘pues tres más’ (empieza a hojear el libro desesperadamente haciendo ruido)*

*M: (agarra el libro y detiene a Simón, mostrándole la forma en la que debe agarrarlo)*

*S: ‘tú nunca me enseñas canciones’*

*M: ‘! Qué bueno! ¿ no?’*

*S: ‘Bueno canciones Populares’]*

Las tres últimas frases del fragmento son una muestra de la nueva forma de interacción que presenta la madre, y la nueva forma de responder por parte del niño, haciendo cada vez más sutil su comentario, por que se da cuenta que esa no es la forma en la que puede interactuar con su mamá, y para poder lograr su atención necesita modificar la forma en que se dirige a ella.

El niño sigue en la actitud de querer **agredir** a su madre como comúnmente lo hacía en la línea base, en este caso la actitud de la madre es de tolerancia y de darle por su lado, incluso de reírse ante los calificativos que el niño le va exteriorizando. Como *‘Panchita Mala’* que es una crítica por parte del niño hacia la forma de crianza de la madre.

El **significado** que para el niño tiene “hacer la tarea con su mamá” es que su mamá tiene la obligación de estar todo el tiempo con él y en espera de que le surja alguna duda para aclarársela. Ante dicha situación la estrategia de la madre es de sentarse junto a él, pero realizando sus propias actividades como lo es estudiar inglés mientras el niño lleva a cabo la tarea que le corresponde, sin embargo esta situación ocasiona que él **pida** toda la **atención** y la chantajee por no hacerle caso. Situación que ocasiona conflictos.

### **La Postura.**

Como podemos ver a continuación, la madre se encuentra recargada totalmente en la mesa, si bien pudiéramos concluir cansancio, en esta ocasión la mamá fue muy participativa en la tarea y aquí muestra un mayor acercamiento hacia su hijo y hacia los contenidos de la tarea.



La forma en la que la madre lo ayuda influye directamente en la conducta del niño, siendo ella participativa la actitud del niño es positiva hacia la tarea, en la segunda foto podemos observar la expresión de agrado del niño a partir de sus logros obtenidos y la aprobación de su madre.

**El ambiente.**

El ambiente en el que trabaja el niño como se muestra en la foto es el ideal para realizarla tarea, cuenta con buena iluminación, un área despejada de ruido y de objetos, limpia y sin distracciones.



El niño cuenta con el espacio físico óptimo, sin embargo el ambiente familiar no ayuda mucho para que el niño pueda realizarla por si mismo. Por lo que es necesario tomar en cuenta la dinámica familiar para poder establecer objetivos claros que incluyan a toda la familia.

**En síntesis** esta díada se caracteriza por el cambio de actitud de la madre, se muestra más participativa y establece límites, generando una modificación en la conducta del niño quien cambia la forma de interactuar con ella, al darse cuenta que siendo agresivo no consigue la atención de la misma. La madre a partir de estas nuevas conductas aprendidas, realiza otras actividades y brinda apoyo sólo cuando el niño se lo pide. Si bien hay cambios, el niño no logra estar todo el tiempo solo e insiste en exigir ayuda y no en pedirla.

## Análisis General

En las tres díadas hay varios aspectos que merecen ser analizados, por un lado tenemos las semejanzas entre las tres díadas y por otro lado las diferencias.

### Semejanzas

#### Lugar

La primer semejanza que encontramos es el lugar donde las tres díadas acostumbran hacer la tarea; la mesa del comedor o de la cocina, es así que para empezar no hay otro lugar destinado para que los niños puedan realizar su tarea sin distracciones. ¿Qué implica realizar la tarea en el comedor?; por un lado la hora de la comida puede variar, es de suponerse que la tarea se realiza después de comer, pero si la comida se alarga, esto implica que el tiempo que se va a dedicar a la tarea disminuya. Usualmente la zona del comedor, en las tres casas era la entrada de acceso a la misma, provocando más distracciones por la gente que pudiera llegar a visitarlos en cualquier momento, o la llegada de cualquier otro miembro de la familia.

#### Arreglo del ambiente

En las tres díadas las madres enfatizan el arreglo del lugar en el que se ha de trabajar, como lo fue la iluminación, despejar de objetos que no tuvieran que ver con la tarea en el área de trabajo. Controlar los ruidos, por ejemplo: contestar el teléfono rápidamente. Evitar distracciones como la televisión, el radio o una mascota dentro del área de trabajo. Contaban con un espacio limpio para realizar la tarea.

### Nivel de Escolaridad

También podemos encontrar que el nivel de escolaridad no es un factor determinante para que las madres no ayuden a sus hijos con las tareas, dos madres tenían escolaridad a nivel superior y mostraron dificultades para ayudar a sus hijos en las tareas.

Sin embargo el que posean los conocimientos necesarios como para poder resolver dudas de los niños en tareas más elaboradas, es eficaz durante el desarrollo de la tarea. Esto va a depender de la relación que lleven tanto las madres como los niños. Siendo más importante la actitud que tenga la madre para ayudar al niño en la tarea que su nivel de conocimientos.

### Actitud

Este fue un dato sobresaliente, en la interacción madre-hijo a la hora de realizar la tarea escolar. En las tres díadas pudimos notar que la actitud de la madre frente a la tarea escolar fue determinante, es decir influyó directamente en la actitud del niño. Por ejemplo algunas madres solían estar cansadas a la hora de hacer la tarea esto se notaba en su postura corporal, a su vez los niños mostraban cierto desagrado y requerían de ellas más atención; por otro lado cuando las madres tenían una actitud positiva hacia la actividad, esto motivaba a los niños para realizarla.

### Técnicas

En las tres díadas las madres son las que guían la actividad principalmente a través del uso de recursos propios de su comunidad, un ejemplo de esto son las técnicas para la lectura, las tres madres hacen énfasis en leer varias veces el texto para una mejor comprensión del mismo, las tres madres leen junto a los niños para guiarlos en la entonación, pausas y ritmo que se debe llevar en la lectura.

No sólo la madre era quien guiaba la actividad a lo largo de la tarea escolar, podemos observar que el niño también llegaba a guiar la actividad, cambiando la dinámica llevada por la madre, si esto se lograba no era por mucho tiempo por que las madres los regresaban a la rutina que se llevaba. Esto implicaba que los niños no se apropiaran de la actividad y estuvieran dispuestos a llevar la dinámica impuesta sin exteriorizar su opinión, creando una dependencia hacia la madre para poder llevar a cabo la tarea.

Las tres madres en algún momento llegan a asumir la tarea como suya provocando el desinterés por parte de los niños, pudimos observar que ellas llegan al grado de quitarle el libro o de realizar la actividad por ellas mismas, dejando a los niños como simples observadores, sin embargo esto es parte del brindar puentes, tal vez consideraron que los niños no tenían todavía las habilidades suficientes como para poder realizarla y optaron por enseñarles implícitamente la forma en la que ha de realizarse dicha actividad.

Cuando trabajaban solos manejaban la misma rutina que la madre les había enseñado implícitamente, por ejemplo si la mamá hacía uso del diccionario, el niño también lo usaba cuando estaba solo.

#### Dificultades en la realización de la tarea.

Las tres madres cuando tenían dificultades para ayudar a sus hijos con una temática específica, trataron de buscar a través de todos los medios que tenían a su alcance la respuesta para poder ayudar a sus hijos, ninguna se quedó pasiva ante esta situación. Aunque en algunas ocasiones provocó que los niños se confundieran, sin embargo en general encontraron la respuesta indicada o realizaron actividades compensatorias. Como leer varias veces la instrucciones hasta que alguien comprendiera la actividad que debía realizarse.

## **Diferencias**

### Participación de otros integrantes de la familia.

El involucrar a otros miembros de la familia es relevante ya que se comparten varios puntos de vista, insertando así al niño al mundo social y facilitando su comprensión al buscar miembros de la comunidad más expertos que los otros. Además la actividad social no se queda sólo bajo la responsabilidad de la madre si no que todos se vuelven miembros activos.

Sólo en la díada 1, la madre permite la participación del padre y los hermanos en la realización de la tarea escolar. En la díada 3, la madre se ve forzada a involucrar al padre por no ponerse de acuerdo con su hijo en una actividad. Y en el caso de la díada 2, el padre nunca aparece.

Estos datos nos arrojan el nivel de involucración por parte de las madres en el asunto de la educación de los hijos, su participación es muy alta porque asumen el rol de educadoras, de allí que sea nula la participación de los padres en el contexto educativo. A pesar de que son las madres quienes involucran a otros miembros de la familia, ellas siguen siendo la guía principal.

### Autoritarismo.

Dos de las madres eran muy directivas provocando la obediencia total de los niños, incluso llegando al punto de inhibir su opinión con respecto a la forma en que debía llevarse a cabo la actividad. Sólo en la díada 3, la mamá era lo contrario de las dos anteriores era guiada por la conducta del niño, aunque trataba de imponerse le era difícil por que el niño todo lo tomaba a juego y si estaba en desacuerdo con la forma en que su mamá le proponía trabajar, se dedicaban a discutir en la forma de realizar la tarea y no en los contenidos de la misma.

Culturalmente el adulto tenga o no la razón, la mayoría de las veces va a imponer sus ideas, provocando así que el niño las siga y se convenza de lo que se le impone. Porque en los primeros años escolares el niño está en su posición de aprendiz y el experto (en este caso la madre) está en la posición de guía, y si bien no existe un manual de cómo llevar a cabo la actividad si es evidente que el imponer no es guiar.

### Establecimiento de límites.

Cuando un adulto no establece límites y se pone al nivel de un niño va a crear una situación en la que ambos participantes se apropien de la actividad, sin establecer roles y creando conflictos sobre la forma en la que se va a desarrollar, sin llegar a un acuerdo en común. Y dejan a un lado la principal actividad que es la tarea, y se enfocan en el cómo se ha de realizar.

El establecer límites implica enfocarse en la realización de la tarea, tomando factores como el tiempo, no permitir que la plática se salga del tema principal, marcar horarios de juego y de alimentos. Así como el fomentar el respeto de las opiniones de los participantes en este caso de la díada madre-hijo y por último evitar agresiones verbales o físicas.

### Mensajes Corporales.

Si la madre constantemente se está quejando, implícitamente le esta enseñando al niño que esa actividad es una actividad cansada y aburrida. Sin embargo en el caso de la díada 1 y 2, después de la intervención las madres no necesitaban estar todo el tiempo sentadas a lado del niño y podían hacer sus actividades normales sin que éstas fueran absorbidas totalmente por la tarea.

De esa manera están enseñando al niño que es su responsabilidad la tarea y las mamás sólo son un apoyo. Y así como el niño tiene que hacer la tarea, ellas también tienen otras actividades que realizar.

En el caso de la díada 3, por el contrario la madre se sentaba todo el tiempo con el niño y sólo se dedicaba a supervisarle mientras el realizaba la tarea y si tenía una duda, ella estaba pendiente. Creando así una relación de dependencia, por que cuando el niño llegaba a trabajar solo, éste hacía berrinche por no poder realizar la actividad por sí mismo, cabe señalar que no era por que él no tuviera la capacidad, sino que el mensaje que le había transmitido su madre era que la tarea era de ambos y la obligación de ella era sentarse junto a él todo el tiempo. Provocando malestar en el niño.

### **Síntesis.**

Las díadas se caracterizaron por realizar la tarea en el comedor, lugar en el cual existen varias situaciones que impiden la realización óptima de la actividad. Sin ser el lugar idóneo pero el único posible, no es determinante para no poder llevar a cabo la actividad. Las tres díadas muestran que la actitud de la madre ante la tarea puede optimizar el desarrollo de la misma o por el contrario complicarlo.

Las estrategias utilizadas por las madres para la solución de problemas permiten una forma de aprendizaje que no es meramente intencional, sino una forma rutinaria en la cual los niños pueden absorber conocimientos.

El que las madres se muestren autoritarias no va a permitir que el niño se apropie de la actividad, incluso que no pueda opinar sobre la forma en la que se ha de llevar a cabo. Fomentando una actitud pasiva y de dependencia.

El establecer límites por parte de la madre y el niño va a permitir un mejor desarrollo de la actividad y la convivencia diaria.

Tabla 5. Diagrama de categorías cualitativas de la Madre 1.

	<b>Enunciado</b>	<b>Tema Central</b>	<b>Tema General</b>	<b>Estructura General</b>	<b>Resumen General</b>
L Í N E A	“César apúrale a la escuela no te atrases, porque si no te van a crecer orejas de burro de burrote así de grandotas te van a crecer”	Regaño	Mandato  Amenaza  Ejemplifica (haciendo una seña)	“Apúrale” “no te atrases”  “porque si no te van a crecer orejas de burro de burrote”  “así te van a crecer”	La madre resalta la importancia de salir bien en la escuela y ridiculiza al niño.
B A S E	“no inventes tú, preguntas que ni siquiera sabes mano, no inventes, nada más te van a preguntar porqué el D.F.”	Desaprueba	Mandato  Califica al niño  Ejemplifica	“no inventes tú”  “ni siquiera sabes mano”  “nada más te van a preguntar porqué el D.F.”	La madre descalifica el nivel de conocimientos del niño.
G E N E R A L I	“¿Qué pasó chaparro? Bueno hay que avanzar porque no tenemos mucho que estudiar así que apúrate”	Indaga	Indaga Cariñosamente  Se involucra	¿Qué pasó chaparro?  “Bueno hay que avanzar porque no tenemos mucho que estudiar”	La madre asume el estudiar como una actividad conjunta.
Z A C I O N	“Entonces trabajemos”	Dirige	Dirige  Se involucra	“Entonces trabajemos”  “Trabajemos”	La madre guía la actividad.

Tabla 6. Diagrama de categorías cualitativas de la Madre 2.

	<b>Enunciado</b>	<b>Tema Central</b>	<b>Tema General</b>	<b>Estructura General</b>	<b>Resumen General</b>
L Í N E A	“No te pongas nervioso”	Da significados	Mandato	“No te pongas nervioso”	Identifica expresiones faciales y corporales. Califica
B A S E	“pero luego ya ves que te dicen que no pones bien las respuestas como la otra vez.”	Retroalimenta	Ejemplifica	Que en otras ocasiones le han llamado la atención por no responder bien.	Le recuerda experiencias previas sobre la misma actividad
G E N E R A L I	“Siéntate bien por que no puedes escribir bien”	Mandato	Regaña Explica	“siéntate bien” “por que no puedes escribir bien”	Enfatiza sobre la postura correcta del cuerpo a la hora de escribir.
	“Si no sé, cómo le vas a hacer”	Indaga	Postura de aprendiz Lo guía	“si no sé” “cómo le vas a hacer	Señala de quien es la responsabilidad.
Z A C I O N	“Eso es lo que significa, si responde cópialo si no, no, si eso responde a tu pregunta cópialo”	Ayuda	Reafirma Permite la toma de decisión por parte del niño	“Eso significa” “ si responde cópialo si no, no, si eso responde a tu pregunta cópialo”	La madre tiende puentes.
	“Esto es separado, en un tiempo determinado ¿Qué entiendes por costumbre? Siéntate derecho.	Da instrucciones	Aclara Pregunta Mandato	“Esto es separado, en un tiempo determinado” “¿Qué entiendes por costumbre? Siéntate derecho.	Participación Guiada

Tabla 7. Diagrama de categorías cualitativas de la Madre 3.

	Enunciado	Tema Central	Tema General	Estructura General	Resumen General
L Í N E A	“Yo a veces me siento muy cansada”	Comunica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfatiza su condición</li> <li>• Expresa la frecuencia</li> <li>• Expresa su estado de ánimo</li> </ul>	<p>“Yo”</p> <p>“a veces”</p> <p>“me siento muy cansada”</p>	La madre pide comprensión implícitamente
B A S E	“Aunque yo se...”	Pasividad	Muestra inseguridad en su discurso	“Aunque yo se...”	La madre no puede confrontar, por no sentir seguridad en sus conocimientos
	“Quiero practicar lo del reloj”	Imposición	<p>Mandato</p> <p>Sustituye</p> <p>Impone actividad</p>	<p>“Quiero practicar”</p> <p>“Quiero”</p> <p>“Practicar lo del reloj”</p>	Asume la actividad como suya ( de su responsabilidad)
	“Si vas a seguir jugando de esa manera yo aquí termino mi labor contigo”	Amenaza	<p>Aclara la situación</p> <p>Establece límites</p>	<p>“si vas a seguir jugando ”</p> <p>“yo aquí termino mi labor contigo”</p>	Por medio de la amenaza, continúa con la actividad. Trata de poner límites.
G E N E R A L I Z A C I O N	<p>Que crees hijo como tú eres el que sabe</p> <p>¡Magnífico!</p> <p>¡Hazlo bien!</p>	Establece límites	<p>Llama la atención del niño</p> <p>Explica</p> <p>Guía actividad</p> <p>Mandato</p>	<p>“Que crees hijo”</p> <p>Como tu eres el que sabe</p> <p>¡Magnífico!</p> <p>¡Hazlo bien!</p>	Establece límites guiando la actividad
	¡Que bueno! ¿no?	Enojo	<p>Reafirma</p> <p>Confronta</p>	<p>¡Que bueno!</p> <p>¿No?</p>	La madre se enoja ante la actitud del niño

Tabla 8. Diagrama de categorías cualitativas del niño 1.

	Enunciado	Tema Central	Tema General	Estructura General	Resumen General
L Í N E A	“Y cuando hay una coma ¿Qué es?”	Pregunta	Ejemplifica  Pregunta	“ Y cuando hay una coma”  “¿Qué es?”	Pide ayuda
B A S E	“Si ya sé”	Disgusto	Reafirma  Obvia su comentario	“Sí ”  “ya sé”	Reafirma que tiene conocimiento previo y que no necesita que su mamá le explique
G E N E R A	“Es que pensé que era todo junto”	Se justifica	Se remite al pasado explicando	“Es que pensé que era todo junto”	Justifica el porqué de la forma en que realiza la tarea
L I Z A C I Ó N	“¿Leo en voz alta?”	Solicita aprobación	Pregunta	“¿Leo en voz alta?”	Indica que actividad se ha de realizar requiriendo de la aprobación de su mamá para continuar

Tabla 9. Diagrama de categorías cualitativas del niño 2.

	Enunciado	Tema Central	Tema General	Estructura General	Resumen General
L Í N E A	“Por eso no lo encontré”	Enojo	Le da la razón  Explica	“Por eso”  “ no lo encontré”	Le da por su lado a la mamá
B A S E	“Hacer una resta ¿No?”	Duda	Indica que actividad realizar  Solicita aprobación	“Hacer una resta  “¿No?”	Indica la actividad a realizar solicitando aprobación
G E N E R A	“No, se multiplica”	Contradice	Niega  Expresa su opinión	“No”  “ se multiplica”	Decide cómo llevar a cabo la actividad
L I Z A C I Ó N	“Esto ¿lo copio?”	Solicita aprobación	Indica el que hacer	“Esto ¿lo copio?”	El niño indica que actividad se ha de realizar solicitando la aprobación de su mamá

Tabla 10. Diagrama de categorías cualitativas del niño 3.

	Enunciado	Tema Central	Tema General	Estructura General	Resumen General
L Í N E A	“Espérame ahorita te digo cómo lo hice”	Guía la actividad	Hace una petición  Especifica	“Espérame “  “ahorita te digo cómo lo hice”	Guía la actividad, dándole por su lado a su mamá
B A S E	“¿Cuánto apuestas?”	Reta	Reta	“¿Cuánto apuestas?”	Confronta a la mamá
G E N E R A	“nada más dos”	Condiciona	Especifica	“nada más dos”	Condiciona como hacer la actividad
L I Z A C I Ó N	“no te digo que no” “Te digo que lo voy a acomodar aquí”	Niega	Niega  Menciona como llevar a cabo la actividad	“no te digo que no” “Te digo que lo voy a acomodar aquí”	Se niega a llevar la actividad como le pide la mamá
	“Te quiero explicar ahora yo a ti”	Impone	Expresa su opinión  Impone	“Te quiero explicar ahora yo a ti”	Toma el papel de experto
	“Si te voy a hacer a ti Panchita mala”	Califica	Afirma  Amenaza  Califica a su mamá	“Si  “te voy a hacer a ti”  “ Panchita mala”	Descalifica a la madre por no darle la razón.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La tarea escolar es una práctica educativa de gran relevancia, por que vincula las actividades del niño relacionadas con el ambiente escolar y familiar. La literatura reporta que uno de los principales problemas en la realización de la actividad, es la conducta del niño; así como la dificultad de la madre para resolver los problemas derivados de la misma. Es así como surge el interés principal de este trabajo que es analizar y describir las conductas que influyen en la interacción madre-hijo al realizar la tarea escolar en casa a partir de dos metodologías: cuantitativa y cualitativa.

En este trabajo se considera que el uso de ambas estrategias metodológicas, permite tener una visión integral de la interacción madre-hijo durante la realización de la actividad; ya que mientras la metodología cuantitativa, describe la frecuencia de la conducta y su probabilidad de ocurrencia, así como la forma en que madre-hijo regulan la conducta entre sí. La metodología cualitativa permite describir como su nombre lo indica las cualidades de la interacción, centrando su relevancia en aspectos subjetivos como el efecto de las condiciones sociales sobre la forma en que se presenta la comunicación de cada día, así como el efecto de su conducta no verbal en la realización de la actividad.

El análisis de la información encontrada a partir del uso de ambas metodologías, permite realizar las siguientes consideraciones: partiendo del aspecto más general, tenemos el **ambiente**, las tres días tenían en común el lugar donde realizaban la actividad, que era el comedor o la cocina, coincidió que era el área de entrada principal a la casa. En un contexto cultural como el nuestro el comedor es el lugar de reunión de toda la familia y se ocupa para un sin número de actividades (por ejemplo: comer, platicar o jugar), zona que puede no ser la óptima, sin embargo la única. El que la tarea se haga en esta área implica un mayor número de distracciones, así como estar en función de la hora de la comida, la cual se puede alargar y afectar al tiempo destinado para la realización de la tarea escolar.

Si bien en los estudios revisados no se enfatiza sobre el lugar en que realizaban la tarea, en la investigación realizada por Xu y Corno (1998) sólo algunos niños contaban con un área específica para hacer la actividad.

En este sentido, a pesar de no preguntar directamente sobre el ambiente en el que acostumbraban a realizar la tarea, los datos recogidos de las observaciones nos muestran que las madres eran las más interesadas en optimizarlo. Las madres realizaban conductas como: encargarse de que el lugar estuviera bien iluminado, regañar al niño cuando éste se levantaba del lugar, quitar distracciones y acomodar las sillas para que el niño tuviera al alcance los materiales necesarios. Como ejemplo se observa que en la díaada 3 el ambiente era favorable para la realización de la actividad, el lugar se encontraba despejado de objetos que pudiesen distraer al niño, sin embargo, el niño de esta díaada fue quien más conflictos tuvo. Esto puede explicarse por el tipo de interacción que llevaba con la madre; en las díaadas restantes a pesar de que el ambiente no era el más favorable por encontrarse lleno de objetos que obstaculizaban el área de trabajo, debido al tipo de interacción que las madres establecieron con sus hijos permitieron el cumplimiento de la actividad.

Esto coincide con la siguiente afirmación: *“Es más fuerte la influencia de la interacción madre-hijo en la elaboración de la tarea, que el lugar específico donde se realice la actividad.”* (Moratilla, 2002)

**El contexto social**, hace referencia al nivel educativo de las madres y al sistema de creencias, este último señala a las mujeres como principales educadoras de sus hijos y a la tarea escolar como una actividad importante dentro de la cultura. A partir del discurso de las madres, quienes se consideran como parte elemental del aprendizaje de sus hijos; creen que si los niños realizan bien la tarea, esto las hace sentirse como “buenas educadoras”, cumpliendo así con el papel de ser buena madre.

La información anterior, se corrobora con lo que mencionan autores como (Chen y Stevenson, 1989; Kay, Fitzgerald, Paradee y Mallencamp, 1994; Xu y Corno, 1998) sobre la importancia de la tarea para los padres. En estos tres estudios la mayoría de los participantes fueron madres, quienes mencionaban involucrarse en la actividad a pesar de sus limitaciones.

Al respecto se reporta que culturalmente no existen diferencias en cuanto a las **creencias** de las madres con respecto a la tarea escolar, para las madres chinas, japonesas, inglesas, americanas y mexicanas, (Chen y Stevenson, 1989) la tarea es una actividad importante para el desarrollo educativo del niño, asimismo las madres se sienten responsables de las actividades escolares. Por lo que socialmente la madre es valorada a través de los logros escolares de sus hijos.

En el **nivel educativo**, el grado de escolaridad que posea la madre no determina que la interacción sea favorable durante la realización de la tarea, sin embargo va a permitir que la madre cuente con la información necesaria para apoyar a su hijo en actividades más complejas. Esta información se comprueba con el estudio realizado por Kralovec y Buell (2001), quienes consideran a los aspectos socioeconómicos como determinantes en el aprovechamiento escolar de los niños y resaltan la importancia de realizar este tipo de investigación, que esta estrechamente relacionada con el nivel educativo de los padres y las condiciones sociales en las que se encuentran inmersos los niños y que van a repercutir en su desarrollo.

Tal es el impacto de la tarea, que autores como (Anesko et.al., 1987; Epstein et. al., 1992; Kahle y Kelley, 1994); realizaron dos instrumentos para detectar los principales **problemas durante la ejecución de la tarea escolar**, encontrando que los niños se quejaban por la tarea, se tardaban en realizarla, eran descuidados, se distraían fácilmente, se negaban a hacerlas y olvidaban qué tarea se había dejado.

Para este estudio las conductas problemas más frecuentes del niño fueron: la **distracción**, **pasividad** y **negarse a realizar la actividad**. Como podemos revisar estas conductas coinciden con las mencionadas por los autores. A continuación se presentan las características cualitativas de dichas conductas:

Se encontró que la **distracción** ocurría, la mayoría de ocasiones por factores ambientales como: **el ruido**, por ejemplo escuchar la conversación de otras personas que se encontraban en el lugar, el sonido del teléfono o del televisor; la presencia de personas o mascotas; **el jugar** con objetos que estuvieran a su alcance por no comprender el mensaje de la madre y la **ausencia** del modelo adulto en el lugar que se encontrara supervisándolo. Cabe señalar que existió distracción ante la presencia de la cámara de video en las primeras sesiones, sin embargo a lo largo de la investigación desapareció esta conducta específica, y la cámara formó parte del ambiente.

Con respecto a la **pasividad** de los niños, se presentaba porque estaban a la expectativa de las instrucciones que les dieran sus madres para poder llevar a cabo la actividad. Por ejemplo: Cuando estaban en desacuerdo con la forma en que la madre dirigía la tarea, no podían expresar su punto de vista. Los niños después de la intervención lograron realizar la actividad por sí mismos, daban su punto de vista con respecto a la forma en que querían que se realizara.

A partir de las dificultades encontradas se llevó a cabo una estrategia de intervención individualizada de tipo interactivo para la madre y el niño, sobre aquellas conductas que fueron promotoras y no promotoras de la actividad; a ambos se les mostraban las videograbaciones de sus interacciones durante la ejecución en la tarea, a partir de la información recogida se modificaron aquellas conductas que no contribuyeron a la realización de la actividad y se reforzaron las conductas promotoras. Se identifican los siguientes patrones conductuales y sus cualidades, que propiciaron la realización de la actividad, por ejemplo:

Si la madre **supervisa** el niño **realiza la actividad**, situación que se generaba cuando la madre ocupaba parte de su tiempo estando sentada junto al niño y obligaba a este último a dedicarse a la actividad, debido a su presencia. La supervisión es uno de los papeles que debiera fungir cualquier madre a la hora de hacer la tarea con sus hijos.

Cuando la madre **indaga** el niño **atiende**, este patrón fue importante por que la madre preguntaba sobre la forma en que se estaba llevando a cabo la actividad, hacía comentarios pertinentes para que el niño los tomara en cuenta. Fue favorable la conducta del niño de atender puesto que estaba a la expectativa de lo que la madre le comentara sobre la tarea.

Cuando la madre **desaprueba** el niño **atiende**. El que el niño atendiera fue importante porque se daba cuenta de los errores que estaba cometiendo, y la mamá le servía de guía para realizar la tarea de forma óptima.

Cuando la madre **explica correctamente** el niño **atiende**. Estas conductas favorecieron el desarrollo de la actividad de forma rápida por que la madre comprendía los contenidos de la tarea y así podía exponer de manera clara de qué se trataba.

Esta información es consistente con el estudio realizado por Rosemond (1990) Epstein, Foley y Followay (1992) Xu y Corno, (1998) quienes mencionan que los padres son los principales mediadores de la actividad y que el supervisar y aclarar dudas, son algunas de las conductas que deben fungir las madres ante la tarea de sus hijos.

Según los datos encontrados en este trabajo, después de la intervención se logró que los niños cumplieran con la tarea escolar, esto se vio reflejado en sus calificaciones las cuales mejoraron; por lo tanto se puede considerar que la tarea está estrechamente vinculada con los logros académicos. La información coincide con los datos reportados por (Espstein, et. al.,1992; Kahle y Kelley, 1994; Cooper, 2001) acerca de que la tarea esta relacionada con el desempeño escolar del niño.

De aquí, radica la importancia del cumplimiento de la tarea y del trabajo con los padres para encontrar las estrategias adecuadas para poder ayudar a sus hijos con las actividades escolares.

En esta investigación se identifican los **patrones conductuales** que no promovieron la realización de la actividad, por lo que se presenta la cualidad de dichos patrones, como lo fueron:

Cuando la madre **sustituye** el niño **se distrae**, cualitativamente esta situación no fue promotora de la realización de la tarea, por que el niño no ponía atención en la actividad que le correspondía y por lo tanto manifiesta irresponsabilidad. En cuanto a la madre, se desesperaba porque el niño no podía realizarla por si mismo y ocupaba mucho tiempo en la elaboración de la actividad.

Este patrón de interacción indica que las funciones de los participantes no estaban bien establecidas, además señala la falta de información de las madres sobre la forma en que deben apoyar a los niños durante la realización de la tarea, de allí la importancia de establecer cual es el papel que debe fungir cada persona en la actividad.

Las entrevistas revelan que las madres se desesperaban y no tenían paciencia con su hijos por lo que a veces realizaban el trabajo por el niño, es decir sustituían con una alta frecuencia, situación que disminuyó después de la intervención, porque las madres lograron comprender cual era su función en la actividad.

Ante el patrón conductual, donde la madre **ignora** el niño **solicita ayuda**, la cualidad de que la madre ignore implica que el niño no tenga un marco de referencia en donde apoyarse, y el niño se quede con las dudas que le afligen. Es importante destacar que para los niños era difícil expresar su punto de vista, en consecuencia, el solicitar ayuda también lo era por lo que fue necesario que la mamá pusiera atención a estas peticiones. Ante el requerimiento de ayuda la función de la madre es de atender al niño en dicha situación.

Cuando la madre **manda** el niño **se queja** y **se niega**, este patrón señala que usualmente los niños se conformaban con lo que la madre solicitaba, pero si el mandato implicaba la realización de una actividad muy elaborada el niño se quejaba por dicha actividad o en algunos casos se negaba a obedecer por la actitud de la madre, más que por la actividad ha realizar, es así que el mandato puede ayudar en la realización de la tarea siempre y cuando sea para establecer límites y guiar la actividad. No para imponer actividades que están fuera de los contenidos de la tarea y que sólo a las madres les parecen útiles.

Si consideramos tanto al contexto social como al aspecto cultural a los patrones no facilitadores de la actividad, coincidimos con Rosemond (1990), quien menciona que “la tarea no debe ser la escena principal, porque cuando se le permite llegar al centro de la relación familiar existe un sinnúmero de problemas y los padres olvidan de quien es la tarea, asumiéndola como propia. Mientras los padres hagan lo que al niño le corresponde (y es capaz) e interpreten los sentimientos que él debe sentir por sí mismo (como pueden ser enojo, frustración y culpabilidad) el niño tiende a ser irresponsable de la actividad”. Por ejemplo las madres que participaron en esta investigación mencionaron desesperarse cuando el niño no tenía iniciativa y no comprendía lo que se tenía que hacer, en consecuencia realizaban la actividad en lugar del niño.

El hecho es que todas las madres tuvieron problemas con su hijos en la ejecución de la tarea y todos los niños presentaron dificultades durante la realización de la misma, sólo uno presentó **problemas de aprendizaje** y el resto tenía buen desempeño académico, sin embargo no podían realizar la actividad solos.

Esta información es contradictoria con los datos obtenidos por (Epstein et. al. 1992; Kay et. al. 1994), quienes relacionan a los problemas de aprendizaje con los problemas de ejecución de la tarea. En este trabajo se considera que no sólo hay problemas en la ejecución de la tarea sino problemas en la interacción madre-hijo durante la realización de la actividad.

Por lo que podemos concluir que con o sin problemas de aprendizaje los niños presentan dificultades a la hora de hacer la tarea escolar, porque el soporte tanto del hogar como de la escuela no tiene bases sólidas, situación que hace necesarias las siguientes recomendaciones:

En esta investigación se detectó que para los maestros:

- Es fundamental que puedan brindar información a los padres, sobre la forma en que se ha de trabajar la actividad en casa. Asimismo de señalar, cual es el papel que cada persona debe fungir a la hora de hacer la tarea.
- Deben mantener comunicación con los padres para intercambiar comentarios sobre el desempeño escolar de los niños.
- Es necesario que pidan tareas relacionadas con los temas revisados en clase y al nivel de conocimientos del niño.
- Es importante que justifiquen tanto a los padres como a los niños, el porqué de la tarea y el objetivo de la misma.

Para las madres:

- Tanto los padres como las madres deben mantener comunicación con los maestros para intercambiar comentarios sobre el desempeño escolar de sus hijos.
- Si modelan y dirigen la conducta problema del niño, pueden establecer los límites necesarios para el desarrollo exitoso de la actividad.
- Es necesario que asuman que su función en la actividad es de guía y que los niños son responsables de la tarea.

- Es de gran importancia que establezcan horarios para que la tarea se lleve a cabo en un tiempo específico y limitado, a partir de la temática a desarrollar.
- Si dedican por lo menos 20 minutos de su tiempo para dar instrucciones y/o aclarar dudas, no necesitan permanecer toda la tarde sentadas junto al niño.
- Deben considerar las habilidades con las que cuentan sus hijos para la realización de la tarea, y así medir su nivel de participación durante la misma.
- Si motivan y muestran una actitud positiva hacia la actividad, modelaran de manera efectiva la conducta del niño.
- Es benéfico para la interacción, la identificación de los patrones promotores y no promotores de la actividad, con base en esto modificar aquellos que no promuevan la ejecución de la actividad y reforzar o mejorar aquellas conductas favorecedoras de la misma.

Para el niño:

- Es importante que anote correctamente todas las actividades que han de realizarse en casa.
- Es indispensable la autorregulación de su conducta ante distracciones u otras conductas no promotoras de la actividad.
- Es fundamental que asuma su responsabilidad en la tarea.
- Establecer un horario, para que el hacer la tarea se convierta en un hábito y no una imposición.

Finalmente, el uso de las dos metodologías cuantitativa y cualitativa, para la investigación madre-hijo brinda dos puntos de vista que complementan los datos para la mejor comprensión de un mismo fenómeno. Esta información es consistente con las aportaciones Tashakkori y Teddli (1998) que consideran al uso de las dos metodologías como herramientas complementarias. El realizar una investigación de este tipo, tiene costos altos como lo son: el tiempo y los recursos humanos. Por lo que el trabajo en equipo, facilita y reduce el tiempo en este tipo de investigación.

Es importante señalar que la escasa información en México sobre la problemática en la tarea, hace necesaria la realización de este tipo de investigación en nuestro país, debido a que la recolección de datos nos arroja la necesidad de un sustento teórico a nivel nacional. Por lo que es importante que otros autores se interesen en la temática.

## Anexo 1

Ejemplo de las observaciones para el análisis cualitativo.

### 6ª Observación

Niño: Santiago  
Fecha: 16 de Junio  
Hora de Inicio: 4:50

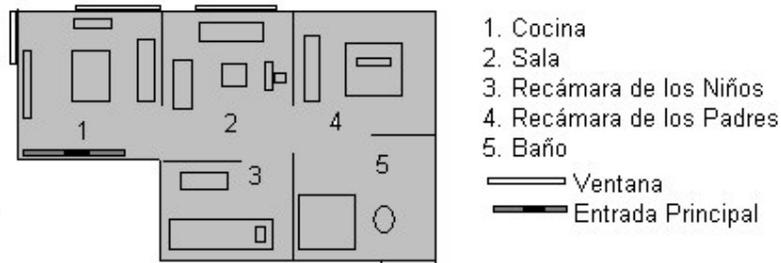
Mamá: Susana  
Tarea: Lectura y redacción.  
Hora Final: 5:15

Contexto: El niño se encuentra sentado con su mamá haciendo la tarea en el comedor, el lugar tiene buena iluminación. El comedor se encuentra a lado de la cocina.

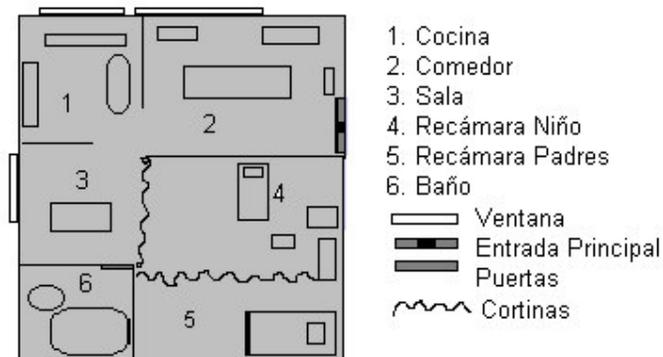
Madre	Hijo
“Mientras, tú lees lo lo tuyo” (apoya la cabeza en el brazo y avienta la libreta) (Sigue leyendo sin tener contacto visual con el niño)	“Es que no puedo hasta que tú leas” (tiene contacto con el material) “yo digo que primero esto” “Ayy no ¿cómo?” (golpea)
<i>Dirige</i>	<i>Chantajea</i> <i>Se Queja</i> <i>trata de dirigir la actividad</i> <i>Se enoja</i>
“Leélo si quieres”	“Necesito tu ayuda y no me estás ayudando”
<i>Guía la actividad</i>	<i>Reclama</i>
“Mmjm”	“Escucha pero escucha como tú nunca me prestas atención”
<i>Le da por su lado</i>	<i>Se queja</i>
“Si tu no lees yo no te puedo ayudar”	“ya leí, en tu cuaderno redacta una noticia...”
<i>Señala</i>	<i>Solicita aprobación</i>
“Aquí ¿Qué dice?” (Voltea a verlo y tiene contacto visual con él) “Fíjate bien, en el ¿Qué, quien, cómo y dónde?”	“tengo que redactarla poner esta información”
<i>Pregunta</i>	“Ahhay” “¡No sabes!” “No ahh” <i>sutilmente)</i>
<i>Señala</i>	<i>Enoja</i> <i>Reclama</i> <i>(Agrede</i>
“¿Por qué me haces así? te estas pasando”	(golpea la mesa y voltea a ver a su mamá)
<i>Indaga sobre su conducta</i>	<i>Golpea y se queja</i>
“Basado en estas Preguntas”	“¿Qué pasó el qué, cómo y a quién?”
<i>Guía la actividad</i>	<i>en tono burlón</i>
“¿Qué sucedió? se dio una plática?” (señala el material)	“Se dio una platica de la - fabricación de ... se dio pero no será dio”
<i>Ayuda</i> <i>Formula</i> <i>Preguntas</i>	“Mmmm no” <i>(golpea en la Mesa)</i>
“ya es toda, escríbela toda y ya acabaste dice redacta no copia”	“¡Que simple o sea!”
<i>Aclara</i>	<i>se niega</i> <i>Reclama</i>

## Anexo 2

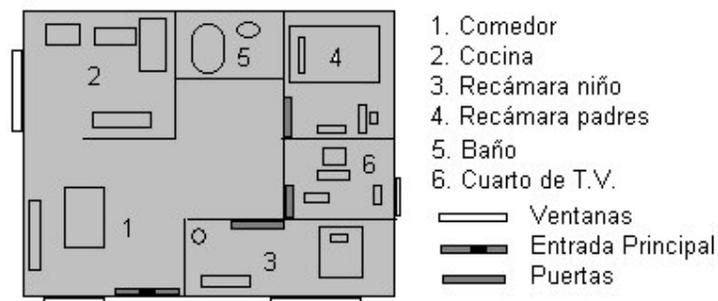
### Descripción Geográfica de la casa, Díada 1.



### Descripción Geográfica de la casa, Díada 2.



### Descripción Geográfica de la casa, Díada 3.



Nota: Las tres díadas coinciden en el área de elaboración de la tarea, en todas fue el comedor o en su defecto la cocina. Y como se puede observar en todas las casas la entrada principal se encuentra cerca del área de trabajo. La iluminación es buena para la díada 1 y 2, por el número de ventanas, sin embargo el lugar físico es reducido y existen un sinnúmero de objetos que obstaculizan el espacio. Para la díada 1 la iluminación no es buena sin embargo el área de trabajo se encuentra despejada de objetos.

## REFERENCIAS

- Andrews, D., Jenson, R., Olympia, D., & Sheridan, M. (1994) "Homework and students with learning disabilities and behavior disorders: A practical, parent-based, approach". *Journal of Learning Disabilities*. 27 (9) 538-548.
- Anesko, K., Schoiock, G., Ramirez, R. & Levine, F. (1987) "The homework problem checklist: assessing children's homework difficulties". *Behavioral Assesment* (9) 179-185
- Anguera, M. (1983) *Manual de Prácticas de Observación*. 3<sup>a</sup> edición, México: Trillas.
- Amador, A., Pérez, V. & Vite, A. (1997) "Programa de Entrenamiento de Padres para el manejo de problemas de conducta infantil: Una perspectiva de la Interacción social". *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 2 (139-159).
- Bakeman, R. & Gottman, J. (1989) *Observación de la interacción: Introducción al Análisis secuencial*. Madrid : Morata.
- Brofenbrenner, V. (1979) *La ecología del desarrollo humano*. México: Paidós.
- Cairns, R. (1979) *The analysis of social interaction: methods, issues and illustrations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castro, R. (1996) *En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo*. En **Para Comprender la Subjetividad**. México: El Colegio de México. pp.57-88.
- Chen, C. & Stevenson, H. (1989) "Homework: A cross-cultural examination". *Child Development*. (60) 551-555
- Cooper, H. (1989) Síntesis of research on homework. *EDUCATIONAL LEADERSHIP*. 47, (3) 85-91
- Cooper, H. (2001) "Homework for all in moderation". *EDUCATIONAL LEADERSHIP*. April, p.p.34-48
- Delgado, J. & Gutiérrez, M. (1995) *Métodos y Técnicas Cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: síntesis.
- Epstein, M., Foley, R. & Polloway, E. (1992) "A comparison of the homework problems of students with learning disabilities and Nonhandicapped Sudents". *Learning Disabilities Research and Practice*. (7) 203-209

- Eyer D. (1995) *Vinculación madre-hijo*. Barcelona: Herder.
- Garton, A. (1992) *Interacción Social y Desarrollo del Lenguaje*. México: Paidós.
- Gauvain, M. (1995) "Influence of Purpose of an Interaction on adult-child Planning". *Infancia y Aprendizaje*. (69-70)141-155
- Glazer, N. & Williams, S. (2001) "Averting the homework crisis". *EDUCATIONAL LEADERSHIP*. April. 43-45
- Henwood, K. & Pidgeon, N. (1992) "Qualitative Research and Psychological theorizing". *British Journal of Psychology*. (83) 97-111
- Hong, E. & Lee, K. (2000) "Preferred Homework Style and Homework Environment in High-versus Low-achieving Chinese Students". *Educational Psychology*. 20 (2) 125-137
- Jiménez (1994) *Ambiente Familiar y Rendimiento Escolar*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología UNAM: México.
- Kahle, A. & Kelley, M. (1994) "Children's homework problems: A comparison of goal setting and parents training". *Behavior Therapy*. (25) 275—290.
- Kay, P., Fitzgerald, M., Paradee, C. & Mallencamp, A. (1994) "Making homework work at home: The parent's perspective". *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 27 (9) 550-561.
- Kaye (1986) *La vida mental y social del bebé*. México: Paidós.
- Kralovec, E. & Buell, J. (2001) "End Homework Now". *EDUCATIONAL LEADERSHIP*. April. 39-42
- López, F. & Torres, A. (1991) "Categorización del comportamiento en investigación observacional: Historia de un caso". *Revista Mexicana de análisis de la Conducta*. Vol.17 (3) 7-21
- Marc E. & Picard D. (1992) *La interacción social*. México: Paidós.
- Martínez, C. (1996) *Introducción al Trabajo cualitativo de Investigación*. En **Para Comprender la Subjetividad**. México: El Colegio de México. p.p. 33-56
- Mc Guigan, F (1996) *Psicología Experimental. Métodos de Investigación*. 6ª Ed. México: Prentice Hall.
- Moratilla, I. (2002) *Análisis de la Interacción Madre-Hijo en la realización de la tarea escolar*. Facultad de Psicología. Tesis de Maestría. UNAM.

- Mueller, F. (1983) *La psicología contemporánea*. 4ª Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nicholls, J., McKenzie, M. & Shufro, J. (1994) Schoolwork, Homework, Life's work: The experience of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 27 (9) 562-569
- Ratner, C. (1997) *Cultural Psychology and qualitative methodology: theoretical and empirical considerations*. New York: Plenum Press
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del Pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rosemond, J. (1990) *Ending the Homework*. Washington: Hassle Andrews y McMeel.
- Salguero, A. (1993) *Estilos interactivos madre-hijo, padre-hijo y la influencia en el contexto de la interacción*. Facultad de Psicología. Tesis de maestría. UNAM.
- Schaffer R. (1985) *Ser madre*. Madrid: Morata.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998) "Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches". *Applied Social Research Methods Series*. Vol. 46.
- Walberg, H., Paschal, R. & Weinstein, T. (1985) "Homework's powerful effects on learning". *EDUCATIONAL LEADERSHIP*. 42, 76-79
- Xu, J. & Corno, L. (1998) "Case Studies of Families doing Third-grade Homework". *Teachers College Record*. Vol. 100 (2) 402-436

## BIBLIOGRAFÍA

- Bee, H. (1978) *El desarrollo del niño*. México: Harla
- Dandy, J. & Nettelbeck, T. (2002) The relationship between IQ , Homework, Aspirations and Academic achievement for Chinese, Vietnamese and Anglo-Celtic Australian School children. *Educational Psychology*. 22 (3) 267-275
- Eyer D. (1995) *Vinculación madre-hijo*. Barcelona, Ed. Herder
- Georgiou, S. (1999) "Achievement attributions of sixth grade Children and Their Parents." *Educational Psychology*. 19 (4) 399-412
- Lerner, S. & Szasz, I. (1996) *La formación en Metodología Cualitativa*. Perspectiva del Programa de salud Reproductiva y sociedad. Para comprender la Subjetividad. México: El Colegio de México.
- Velázquez A. (1996) Las relaciones de apego madre-hijo. Implicaciones para la estimulación temprana con los niños normales y de alto riesgo *Revista Mexicana de psicología*. Vol.13, No. 2.
- Oleron P. (1987) *El niño: su saber y su saber hacer*. México, Ed. Morata
- Woods, P. (1990) *La escuela por dentro*. La etnografía en investigación cualitativa. México: Paidós.