



UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

UN ANALISIS COMPARATIVO DE LOS ESTILOS INTERACTIVOS  
MADRE-HIJO EN LA REALIZACION DE TAREAS ESCOLARES

T E S I S

Que para obtener el título de  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

Presentan:

MARIBEL PACHECO CASTILLO  
ROSA ADELAIDA DEL VALLE PUENTE

Director de tesis: Mtra. Maria Isabel Moratilla Olvera

Comité de Tesis: Mtro. Ariel Vite Sierra

Mtra. Cynthia Zaira Vega Valero



IZTACALA

TLALNEPLANTLA, ESTADO DE MEXICO

2005



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.

## DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS:

### MARIBEL:

Gracias a Dios por haberme permitido concluir una etapa importante en mi vida. Por todo lo que me das.

Gracias a mis hermanos porque cada uno de ellos, a pesar de ser tan diferentes han dejado huella en mi vida. Los quiero.

Gracias a mis padres por ser un ejemplo a seguir y por apoyarme en cada momento de mi vida. Los amo.

A Memo, mi esposo, que ha sido un apoyo constante, por ser mi amigo y compañero, por alentarme siempre a superarme y por amarme incondicionalmente. Te amo.

A Ely por ser mi otra mitad, amiga y compañera a pesar de la distancia. Te amo.

A Margarita por confiar en mi y por ser mi amiga. Te quiero mucho.

### ROSSY:

Gracias Dios, por tu infinita compañía y guía, por ser alfa y omega. Por tus dones y por tus bendiciones.

Gracias mamá, no caben letras....te dedico esto y mi vida, eres mi mejor ejemplo y mi mejor apoyo. Gracias por el grano de fe y mis valores. Gracias a ti soy lo que soy. Te amo.

Gracias Ana Belén, por existir y hacer de mi una persona con paciencia y tolerancia. Por tus enseñanzas ocultas y por ser mi hermana. Te amo.

Gracias a “Tata” por vivir en mi recuerdo y siempre dejarme recurrir a ti. Te amo.

Gracias “mis pollos”: Alan, Rebecca, Assiria, Juan Angel y Manolito, hacen que sienta ganas de seguir adelante...son un motor en mi vida...Que Dios los bendiga.

Gracias a toda la familia: Tía Laura, Tía Marina, Tía Chela, Tía Mary, Emilio, Pili, Juan Carlos, Rocío, Sergio, Libia, Madrina Carmela, Maricarmen, César y los que escapan a mi memoria, gracias por la fe que tienen en lo que hago y por sus maneras tan distintas de enseñarme que están. Los amo.

Gracias Ernesto, “niño horrible”, esta última etapa la recorri contigo, por la fe que tienes en mi y en lo que hago, por la administración, tus detalles y tus llamadas, por tu forma de ver la vida tan completa, por lo que fue, es y será. Te amo.

## JUNTAS AGRADECEMOS:

A nuestra amistad, que ha pasado de todo, ha estado siempre, por el mutuo cariño, por ser confidentes y cómplices, por ser almas que nos acompañamos constantemente. Sabemos que esto perdura mas allá de lo que cualquiera de las dos podemos saber... Gracias a Dios por habernos permitido encontrarnos en esta vida....

Agradecemos nuestra vocación que es nuestro sentido de vida, que nos llena y nos alienta a seguir adelante. Por nuestra fe en nosotras y en nuestras capacidades. En lo que creemos y somos. Por ser profesionales en estos años. Porque hemos aprendido juntas que lo que el árbol tiene de florido vive de lo que tiene sepultado....

A Iztacala por permitirnos alumnas, exalumnas, ahora licenciadas, por dejarnos verla crecer, por ser nuestra casa, por ser la UNAM. Gracias....

A Isabel, porque a pesar de las turbulencias y las distancias, el proyecto llega a su fin, gracias por las revisiones, el tiempo, los comentarios y las confianzas. Que Dios te bendiga y te de luz siempre. Con nuestro cariño.

A Ariel y a Zaira por confiar en nosotras y avalar este proyecto, gracias por sus comentarios y enseñanzas.

A todos los maestros que nos formaron y nos enseñaron a amar lo que somos. A todos los que han confiado en nosotras y a todos aquellos que ayudaron de alguna manera a terminar nuestro sueño.

“Se necesita valor para ser lo que somos y no dejarnos vencer...por desvelarnos en casa aprendiendo, para decir no cuando los demás dicen que si, por ser mujeres llenas de valor, auténticas y únicas”

# ÍNDICE

Contenido	Página
Resumen.....	4
1. Tareas escolares: un análisis desde el punto de vista psicológico.....	6
1.1 Definición y origen de la tarea.....	6
1.2 Características de la tarea como actividad instruccional.....	9
1.3 Análisis de las ventajas y desventajas de las tareas.....	15
2. Los padres y la elaboración de la tarea.....	17
2.1 Participación de los padres en la tarea escolar como promotores de conductas...17	
2.2 Interacción madre-hijo en la realización de la tarea.....	24
3.Método.....	28.
4.Resultados.....	31
5.Discusión y Conclusiones.....	37
6.Bibliografía.....	44
7. Anexos.....	48

## RESUMEN:

Uno de los principales problemas que enfrentan los padres de familia en el desarrollo escolar de sus hijos es el cumplimiento de la tarea escolar. La presente investigación tuvo como objetivo describir y comparar los patrones de interacción conductual que presentan madre-hijo en la realización de la tarea escolar en dos escenarios: cubículo, casa. Se utilizó la metodología observacional y el análisis de las transiciones condicionadas para identificar los patrones conductuales de interacción madre-hijo.

Los resultados muestran las interacciones significativas en ambos escenarios, se concluye que existen patrones promotores y no promotores de que el niño realice la tarea de manera independiente. También la importancia del análisis experimental de la conducta social para favorecer otras investigaciones que resuelvan situaciones en el campo educativo.

# INTRODUCCIÓN

## 1. TAREAS ESCOLARES

### 1.1 DEFINICION, ORIGEN Y CARACTERISTICAS DE LAS TAREAS

La tarea constituye una parte del proceso enseñanza-aprendizaje y es usada por la educación tradicional como una herramienta para el desarrollo escolar del niño. Referente a cómo y cuándo se originaron las tareas, no existe un documento oficial, sin embargo Valdés (1981) explica que antiguamente en México (no indica fechas) los niños permanecían en la escuela todo el día, incluyendo la comida, y por las tardes realizaban actividades manuales y académicas dentro de la escuela; con el incremento de la población, las autoridades tuvieron la necesidad de dar atención a la demanda educativa y por ello dividen la jornada escolar en dos turnos, dejando entonces en las tardes actividades a resolver en el hogar y que son las que conocemos actualmente como tareas. El origen de las tareas en México, se reconoce como funcional para el sistema educativo y nació de la necesidad de complementar el conocimiento académico.

El término “tarea” hace surgir en las personas que lo escuchan diferentes puntos de vista, todos basados en la experiencia que tuvieron en la escuela; por lo general, es una causa de preocupación y conflicto entre padres, maestros y niños. Además cada uno de ellos juegan un papel y función múltiple, según el aspecto que se considere.

Para entender la multiplicidad de esta actividad, es necesario identificar la forma en que ha sido definida. El término “tarea” procede del árabe *tariha* que significa cantidad de trabajo que se impone a alguien para realizarse en un

tiempo determinado (Diccionario Larousse, 1980), por lo tanto, los diccionarios o enciclopedias definen a la tarea como obra, trabajo, faena, afán, que se impone o encomienda a una persona para que la realice en un tiempo definido.

En la práctica se ha considerado a la tarea como una actividad que integra, afirma y aplica lo ya aprendido por los estudiantes, además de que es un trabajo que se encomienda para ejecutarlo fuera de clase (Merino, 1979).

Existe un acuerdo internacional al respecto, por ejemplo: Canut (1952) considera a la tarea como el trabajo en casa para obtener consolidación y profundidad de lo aprendido en la escuela. Cooper (1989 a) señala que las tareas son actividades asignadas a los estudiantes por los maestros, destinadas a elaborarse durante horas fuera de la escuela. Villareal (1967. citado en Loaeza, 1988) la define de la siguiente manera: "La tarea en casa, a domicilio o domiciliaria es el trabajo en relación con el aprendizaje escolar, que realizan los alumnos fuera de las horas lectivas reglamentarias".

Hong, Milgram y Perkins (1995) refieren que la tarea es un encargo hecho a los alumnos para elaborarla fuera de la escuela y sin dirección del maestro, además de ser una técnica de enseñanza para lograr alto desempeño académico.

En resumen, otros autores hacen los siguientes señalamientos, las denominadas tareas por autonomasia, son aquellos trabajos que los maestros encargan a los niños para que los realicen en su casa (Ballesteros, 1970; citado en Loaeza, 1988)

Hernández (1990) opina que las tareas son una prolongación del aprendizaje del niño y éste debe hacerla de manera voluntaria.

Keith (1982) señala que las tareas representan un predictor del rendimiento



académico, además de estimular habilidades en el alumno (citada en Kahle y Keller, 1994)

Para Corno (1994; citado en Warton, 1997) la tarea es una actividad que promueve el aprendizaje de autorregulación, que consiste en que el niño sea responsable de hacerla de manera independiente sin constantes recordatorios o supervisiones por parte de padres o maestros.

Las definiciones anteriores señalan en común, que la tarea es una actividad asignada por los maestros para que se realice en el hogar, es una prolongación de la jornada escolar y del aprendizaje, en donde el alumno debe mostrar habilidades académicas como son: rapidez en la lectura y la escritura, capacidad de aprendizaje, responsabilidad sobre su tiempo y hábitos de estudio.

Para la Secretaría de Educación Pública (México, 1981) en el documento "Tareas Escolares" define a la actividad como: "...trabajo extraclase que el profesor designa a los alumnos a corto, mediano y largo plazo, con el objetivo de:

- Elevar el nivel del rendimiento escolar
- Reforzar el aprendizaje
- Formar buenos hábitos de estudio y de trabajo personal
- Iniciarlos en la investigación científica
- Fomentar sus capacidades personales

Se hace énfasis, en que las tareas deben formar parte de un programa planeado, atendiendo a las necesidades y nivel de cada grupo o individuo, que permita la participación de los alumnos en su propio aprendizaje, en la superación de las deficiencias percibidas"(Las Tareas Escolares, SEP, 1981, pag.5)

Un año después la Secretaría de Educación Pública (SEP) emite un documento llamado "Programa para elevar la calidad de la educación primaria", donde propone: "...las tareas a domicilio deben reducirse al mínimo, deberán ser cortas, y tener el propósito de afirmar o ampliar conocimientos estudiados en clase, responderán siempre al interés de los alumnos, atienden diferencias individuales, serán revisadas con acuciosidad y valoradas en sentido positivo por los docentes. Las tareas deben ser realizadas en la propia escuela, bajo la orientación directa y ayuda del maestro; pues gran porcentaje de padres de familia por causas directas, que ya se apuntan en otro apartado de este documento, no pueden proporcionar esta asistencia a los hijos" (Programa para elevar la calidad de la educación primaria, SEP, 1982)

Con estos documentos, la SEP apoya el uso de la tarea como una herramienta pedagógica en el mejoramiento del rendimiento académico, para la formación personal y de hábitos del alumno. Es importante tener un objetivo claro y definido que permita mantener y ampliar sus efectos positivos, además de no abusar de ella para no provocar un efecto negativo sobre el niño.

La tarea entonces, es una actividad compleja y se requiere del conocimiento de sus características pedagógicas para justificar su uso como herramienta escolar.

## **1.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS TAREAS COMO ACTIVIDAD INSTRUCCIONAL**

La tarea es una actividad instruccional porque se enfoca en entrenar, implementar y proporcionar métodos sistemáticos para lograr que el alumno a través de la actividad mejore su desempeño escolar y desarrolle sus capacidades personales. Las características pedagógicas de la actividad son:

## **1. Metas:**

Para Epstein (1988, citado en Jenson, Sheridan, Olympia y Andrews, 1994) la tarea debe tener siete objetivos principales:

- a) Estimular la práctica: Se enfoca a incrementar rapidez, dominio y mantenimiento de habilidades académicas.
- b) Aumentar la participación: Busca que el alumno sea una parte activa en la realización de las tareas.
- c) Promover el desenvolvimiento personal: Pretende desarrollar el sentido de responsabilidad en el alumno logrando hábitos de conducta adecuados para el mejoramiento escolar.
- d) Estimular la relación padre-hijo: Promueve el fortalecimiento de la comunicación entre padres e hijos acerca de las actividades escolares.
- e) Fungir como una acción política: Abordan cuestiones de tipo administrativo y curricular acerca de las tareas, que son propias de cada institución.
- f) Establecer relaciones públicas: Se utiliza la tarea como un medio para informar a los padres acerca de las actividades en clase y el rendimiento escolar del niño.
- g) Implementarse como castigo: No se considera pedagógicamente adecuado el uso de las tareas en este rubro, se llegan a utilizar para recordar a los alumnos los requerimientos académicos y conductuales del plantel escolar.

Al respecto Turner (1997) resume los objetivos antes mencionados en dos fines: el primero es incrementar el contenido de conocimientos y habilidades tales como: rapidez en la lectura y escritura, capacidad memorística y desarrollo de lógica; y el segundo, ampliar el repertorio de lenguaje para lograr precisión en el manejo de conceptos.

Estos objetivos están enfocados a los efectos positivos que se generan cuando la

tarea se realiza de manera adecuada, se considera fundamental tener claridad ya que de esto depende su funcionalidad y los beneficios que brinde al alumno.

En relación con el uso de la tarea como castigo, es con el propósito de mejorar la disciplina dentro del plantel, sin embargo, esto genera en los niños apatía, pasividad, molestia e incumplimiento de las actividades escolares y actitud negativa ante la escuela, por lo tanto se limitan los efectos positivos sobre el aprendizaje y el desarrollo escolar.

## **2. Características o tipos de tarea:**

Se reportan en la literatura experiencias diferenciadas para la educación básica, en nuestro país se clasifican en 5 diferentes tipos de tarea, por las habilidades que promueven:

- a) Adquisición de conocimientos. Por ejemplo: resolución de cuestionarios o guías.
- b) Investigación: búsqueda de información bibliográfica, conceptos, procedimientos, etc.
- c) Adiestramiento de habilidades previas a una lección o tema: planas, mecanizaciones, lecturas diarias, etc.
- d) Reafirmación u observación con instrucciones y guías: como los proyectos, trabajos de campo o en equipo.
- e) Actividades manuales : maquetas o exposiciones con algún material representativo. (Loaeza, 1988 y Merino, 1979).

## **3. Cantidad de tarea y tiempo en que se realiza:**

El tiempo se convierte en un factor clave para el momento de la realización de la tarea ya que se relaciona directamente con el objetivo, tipo, cantidad y edad del alumno, es importante señalar que la cantidad no asegura lo aprendido en clase,

antes bien se convierte en una actividad en la que el niño no muestra interés y no la realiza o la olvida.

Shockley (1968) indica que para los tres primeros grados de primaria debe encomendarse poca tarea y debe ser dirigida por el maestro para que el niño pregunte cuando tenga dudas o dificultades. Estas actividades no deben durar más de diez o veinte minutos en el primer grado, y no más de treinta minutos en el segundo y tercer grado. Para los grados posteriores se considera factible aprovechar las destrezas de lectura y escritura además de la rapidez para consolidar los hábitos de estudio, por lo que el tiempo puede variar pero no sobrepasar más de hora y media.

Para autores como Cooper (1989); Keith (1986); Olympia, Jenson, Clark y Sheridan (1992, citados en Jenson, Sheridan, Olympia y Andrews, 1994) consideran fundamental el tiempo que se utiliza en la tarea ya que no debe intervenir o limitar los juegos u otras actividades de tipo familiar o recreativas de los niños ya que son importantes en su desarrollo general.

#### **4. Considerar las necesidades particulares del alumno:**

En este punto es importante diferenciar las características de cada alumno y encomendarle el tipo de tarea que requiere para el desarrollo de habilidades específicas.

Para Polloway, Foley y Epstein (1992) algunas de las dificultades más comunes a enfrentar dentro del aula escolar al momento de asignar la tarea son: déficit de atención y/o atención selectiva (Krupski, 1981; Tarver, 1981), falta de monitoreo del niño sobre su propia conducta (Rooney, Hallahan y Lloyd, 1989), problemas para aceptar responsabilidad personal sobre su éxito o su fracaso en la tarea (Pearl, Donahe, Bryan y Pflaun, 1983).

Shockley (1968) propone que para los estudiantes que presentan:

- 1) Dificultades en lectura o matemáticas, pueden resolver la tarea que le permita desarrollar la habilidad y alcancen el nivel de sus compañeros.
- 2) Para los niños con trastornos de aprendizaje, las tareas bajo la supervisión del maestro y de los padres serán necesarias para adquirir rapidez y precisión en habilidades académicas y
- 3) Alumnos que no presentan dificultades, las tareas deben orientarse hacia la investigación.

Contemplar estas diferencias o necesidades particulares, tiene como finalidad que tanto alumnos regulares como los que presentan problemas de aprendizaje cumplan con las tareas de manera exitosa.

Las características anteriores permiten un mayor conocimiento de la tarea, sin embargo solo hablan de la actividad en sí, no de los agentes involucrados, a excepción del último punto donde habla del niño; los padres y maestros son agentes que influyen la realización de la tarea. Cooper y Nye (1994) describen un modelo de factores donde se determina y delimitan las características de las tareas; los autores realizaron una revisión de 120 artículos, encontrando fallas metodológicas y conceptuales sobre el papel de las diferentes variables que influyen en el tema y esta necesidad los llevó a crear el modelo de cinco factores:

- Factores externos
- Características de asignación de la tarea
- Factores del salón de clases
- El maestro
- La tarea en casa

### **A continuación se explican:**

*Los factores externos* se refieren a las características del estudiante, es decir, implica la identificación de las habilidades que el niño posee para poder realizarlas adecuadamente, como por ejemplo el manejo de la lectura y escritura, conceptos, habilidades matemáticas, distribución del tiempo, hábitos de estudio, etc.

*Las características de asignación de la tarea:* corresponden al objetivo y tipo de tarea, cantidad y calidad, capacidad del alumno, asignatura, tema, contenido, tiempo de ejecución, momento de la clase en que se designa, y normas parecidas entre la tarea y el salón de clases.

*Factores del salón de clases:* son los materiales que facilitan la realización de la tarea, además al niño se le debe proporcionar instrucciones claras acerca de lo que va a hacer, la finalidad de la tarea y el vínculo que tiene con el programa escolar.

*El maestro:* en este punto se refiere a los aspectos relacionados con la elaboración de la tarea, como son los comentarios escritos, anotaciones o incentivos, el maestro puede corregir la tarea o discutir el contenido en clase.

*La tarea en casa:* se consideran todas aquellas situaciones, personas o condiciones en casa que están involucradas en la realización de la actividad; por ejemplo: los padres pueden apoyar con recursos materiales como: diccionarios, libros, enciclopedias, computadora o máquina de escribir y material didáctico diverso.

Este modelo describe a la tarea como un proceso multifactorial donde interviene una variedad de factores en compleja interacción. (Becher, 1986; Epstein, 1985; Henderson, 1987, citados en Jenson, Sheridan, Olympia y Andrews, 1994).

Las características descritas con anterioridad nos permiten identificar a la tarea como una labor compleja desde su asignación por parte del maestro hasta que el niño la termina y la entrega. El maestro y los padres al conocer estas características e identificarlas pueden comprender los beneficios de la misma, o sus limitantes cuando no se tiene claro el objetivo o el tipo de tarea encomendada, así como el tiempo o la necesidad del alumno.

La complejidad radica también en la combinación que puede surgir de las características pedagógicas antes mencionadas, por ejemplo: el relacionar un objetivo específico con un tipo de tarea y las necesidades específicas del alumno, generarán una actividad diferente a la que se puede encargar a alumnos sin problemas de aprendizaje, o cuando los alumnos no entienden algún tema y se encomienda una actividad en correspondencia a la necesidad.

En resumen, la tarea es una herramienta importante en el sistema educativo nacional y puede generar resultados positivos o negativos de acuerdo al manejo de las características de la misma la misma.

### **1.3 ANALISIS DE LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA TAREA**

La investigación empírica sobre el tema señala que la tarea como actividad pedagógica, cuenta con ventajas como: mejorar la ejecución y el aprendizaje, incrementar la retención del conocimiento actual, el entendimiento, el pensamiento crítico, la formación de conceptos y el procesamiento de información.

Se identifican como efectos positivos a largo plazo: disposición a aprender durante el tiempo libre, mejorar la actitud hacia la escuela, entrenar patrones y hábitos de estudio e incrementar los recursos intelectuales como la memorización, la creatividad y el uso de conocimiento para buscar y solucionar problemas.



Algunas ventajas no académicas reportadas son: mejorar la autodirección, autodisciplina y autocontrol, mayor organización en el tiempo e independencia para solucionar problemas, todo esto enfocado a que el niño incremente la confianza en sí mismo (Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte, 1983; Coulter, 1980; Fayle, 1985; Walberg, Paschal y Weinstein, 1984 y 1986; Keith, 1982; Cartlidge y Sasser, 1981; Ehlen, 1978; citados es Earle, 1982 y Paschal, 1984, Cooper y Nye 1994).

Turner (1997) reporta que los estudiantes al realizar la tarea crean, escriben, organizan y discuten en casa el contenido de la misma, al momento de regresar a la escuela, comparan, critican y evalúan con sus compañeros los resultados, con esto se fomenta la autonomía y la reflexión.

Las ventajas son de dos tipos: en cuanto al nivel escolar y en el impacto que tienen sobre el desarrollo personal del niño o del alumno.

En cuanto a las desventajas que puede tener la tarea, autores como Laconte y Friesen (1981 y 1979. Citados en Earle, 1992), señalan que: se abusa de la cantidad, se dejan tareas que no tienen sentido con el contenido del programa, y los alumnos emplean demasiado tiempo en realizarlas, con lo que se priva al niño de tiempo libre. Se presenta un material desconocido sin relación con la jornada escolar y sin instrucciones precisas para su realización. Las tareas además son usadas para castigar conductas indeseadas dentro del salón de clases, al asignarla no se toman en cuenta las diferencias individuales de los alumnos o nivel académico; ahora bien, en cuanto al maestro o los padres no la revisan o corrigen, teniendo como resultado el decremento y desinterés por la adecuada realización de la misma, y con esto se fomenta una actitud negativa hacia la escuela.

Cuando las tareas no son planeadas para desarrollar habilidades y capacidades en los alumnos, generan preocupación, angustia y conflictos familiares, así los padres con el propósito de que el niño no tenga dificultades en la escuela y se reduzcan las discusiones y conflictos en el hogar, realizan la tarea en lugar del niño, o en ocasiones realizan con él la mayoría de las actividades generando dependencia. (Loaeza, 1988; Merino, 1979; Chávez, 1977; Shockley, 1968; Hernández, 1990; Rosemond, 1990; Barber, 1986 y Kotnour, 1978, citados en Earle, 1992).

## **2. LOS PADRES Y LA ELABORACION DE LA TAREA ESCOLAR**

### **2.1 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES COMO PROMOTORES DE CONDUCTAS ESCOLARES**

Como mencionamos anteriormente la tarea no es una actividad aislada y una de las situaciones que se generan es que los padres se involucran de alguna manera en la realización de ésta, su participación puede ser exitosa y generar actitudes y conductas promotoras de realización de la tarea y una mejor actitud, o convertirse en agentes que limitan y fomentan actitudes negativas hacia la escuela.

La literatura sobre la tarea presentan diferentes investigaciones sobre la incorporación de los padres en la realización de la misma, por ejemplo: Epstein (1990, citado en Flores, 1993) menciona que los padres pueden contribuir al desarrollo intelectual de sus hijos en diferentes áreas, ya que preparan al niño para la escuela, transmiten el valor social de la educación, creencias y actitudes respecto al desempeño académico y le pueden motivar involucrándose en sus actividades escolares.

Uno de los factores positivos del papel de los padres sobre la tarea es que la consideren positiva para sus hijos, de esta manera ellos pueden favorecer que se acelere y adquiera aprendizaje, ya que una de las formas para apoyar es cuando utilizan material adicional y crean un ambiente motivacional identificando el propósito y la importancia para su realización (Cooper 1994, citado en Turner, 1997).

Es decir, la participación paterna es un elemento importante para que la tarea se visualice como una oportunidad de repasar la jornada escolar, incrementar los recursos intelectuales y generar hábitos; ahora bien, si los padres no están familiarizados con el contenido de la tarea con los hábitos de estudio y la personalidad del niño, en el momento de realizarla ésta se convierte en un “campo de batalla” donde el niño no la hace o los padres acaban realizándola en lugar del niño , generando así una mala actitud hacia la relación padres-hijos y por consecuencia, hacia la tarea y la escuela. (Guerrero, 1999)

Walberg, Paschal y Weinstein (1986) realizaron una síntesis de 15 estudios que van desde 1964 hasta 1981, sobre los efectos de la tarea en el aprendizaje de alumnos de primaria y secundaria, después de esta revisión concluyen que la tarea es una actividad que se encuentra determinada por maestros, padres y estudiantes. Enfatizan el rol de los padres y del ambiente hogareño para que el niño tenga éxito en las actividades escolares, y concluyen que el logro escolar está vinculado a diferentes actividades realizadas por los padres como pueden ser los incentivos, conversaciones acerca de eventos diarios, discusiones de diferentes lecturas, el monitoreo y vigilancia de lo que ven en T.V. y las expresiones de afecto e interés en el crecimiento académico y personal de los niños; cuando existen estas pautas de estimulación se promueve el desarrollo de actividades académicas.

Hong, Milgram y Perkins (1995) el estilo de aprendizaje y elaboración de la tarea son variables a considerar para involucrar de manera exitosa a los padres como apoyo para el desarrollo de una mejor actitud hacia la escuela; para ello realizaron una investigación donde utilizaron dos instrumentos: el primero de ellos fue una Escala de Estilo de tarea de Milgrams y Perkins (1991a) el cual fue diseñado específicamente para detectar el estilo de los niños al momento de la realización de la tarea; el segundo instrumento fue la Escala de Conducta de la tarea de Milgrams y Perkins (1991b), donde se mide la ejecución y actitud ante ésta. Estos instrumentos eran resueltos por los niños en su salón y sus padres lo resolvían como ellos creían que habían contestado sus hijos. Los cuestionarios se aplicaron en Estados Unidos y Corea. A través de estos instrumentos concluyen; que cuando los padres conocen y respetan el estilo de realización de la tarea del niño, favorecen su desempeño escolar, esto sin importar la cultura de la cual provengan.

Consideran que es necesario convencer a los padres de modificar el ambiente y sus condiciones para hacer significativo, efectivo y enriquecedor el aprendizaje; la ejecución académica y la actitud hacia la escuela son mejoradas cuando los alumnos son enseñados dentro de un ambiente efectivo y con horarios establecidos de acuerdo a su estilo de aprendizaje (Dunn y Griggs, 1990, citados en Hong, Milgrams y Perkins, 1995); alentar a los padres a respetar el estilo de sus hijos enseñándoles que pueden aprender a manejar y manipular el ambiente y sus condiciones, va a lograr una mejor actitud hacia el impacto de la tarea en casa.

Rich (1985) Expone que los padres se involucren en la educación escolar de sus hijos de manera exitosa a través de 4 estrategias a desarrollar:

- 1) Involucrar a los padres directamente con el aprendizaje de sus hijos.
- 2) Proporcionar guías por parte de la escuela para que las familias enseñen hábitos de estudio en casa.
- 3) Vincular el trabajo escolar en la comunidad.
- 4) Promover que los padres se involucren en todos los niveles escolares (hasta secundaria)

Autores como Hernández (1990) y Rich (1985), menciona que los padres de familia deben de tener en cuenta varios aspectos para que el alumno realice sus tareas efectivamente, los cuales son:

- El espacio, tiempo y lugar agradable son importantes, además de fijar un horario y respetarlo
- Proporcionar los materiales indispensables para la tarea y supervisarla por los padres
- Cuando el alumno tenga que salir para realizar la tarea es conveniente que los padres lo acompañen
- Fomentar el hábito de la responsabilidad.

Además de estos aspectos, es necesario que los padres identifiquen el propósito y el contenido de la tarea, para que puedan cuestionar su importancia y los pasos a seguir para realizarla de manera exitosa y completa (Turner 1997).

Con respecto a la participación de los padres en la tarea de sus hijos Warton (1997) refiere que una de las formas consiste en el uso de diversas técnicas para recordarles que tienen que cumplir con ella, una de las intenciones para recordarles a los niños acerca del cumplimiento de esta es el desarrollo de la responsabilidad y la autorregulación y reporta que hay dos tipos de recordatorios:

- El directo, el cual consiste en indicar que se tiene que realizar la tarea con un mensaje claro sobre ésta, la frase más utilizada por los padres dentro de su estudio fue: "Haz tu tarea antes de ver la televisión"
- El indirecto, que consiste en mandar mensajes acerca de la tarea a través de preguntas y no de un mandato directo, con la finalidad de que el niño recuerde que tiene tarea, la frase más utilizada es: "¿No tienes nada de tarea?"

De estos dos tipos de recordatorios se encontró que los padres pueden utilizar uno o ambos de manera aleatoria. Después de recordar la tarea, la técnica que se utiliza con mayor frecuencia es checar y revisar lo que el niño hizo, en el cual se reporta que el 80% de los niños dice que su tarea se revisa en casa cuando la terminan, esta práctica de revisión varía en 6° grado, ya que disminuye; en éste último punto la investigación menciona que los padres disminuyen el apoyo mnemotécnico (facilitar la memoria) al considerar que los niños son capaces de recordar por sí solos la realización de la tarea; por lo tanto el estudio concluye que el soporte de padres es un medio efectivo para asegurar que la tarea se recuerde y termine con éxito.

Anesko, Schoick, Ramírez y Levine (1987) crean una lista de cotejo o escala donde se detectan problemas y frecuencia de éstos en la realización de las tareas. Los objetivos fueron: identificar la extensión de los problemas de la tarea en el hogar dependiendo del grado escolar del niño, y el segundo objetivo fue convertirla en un apoyo potencial para poder ofrecer una solución adecuada a cada caso, ya que se puede vincular la información entre niños, maestros y padres.

La escala consta de 20 ítems que se califican como nunca, rara vez, a veces, frecuentemente o siempre; además de 3 categorías de desempeño del niño que sus padres debían indicar con -1 por debajo del nivel de los otros niños, 0 el mismo nivel de los otros niños y +1 por arriba del nivel de los otros niños.

En resumen, los ítems abordaban aspectos como si el niño niega tener o hacer la tarea, si trae o no los elementos necesarios para realizarla, si necesita apoyo de alguien para empezar o terminar la tarea, el tiempo que se tarda, así como si la olvida o no la entrega.

La escala se aplicó a 319 padres y sus hijos de educación básica y se reportaron 3 problemas con mayor frecuencia que son:

- a) El niño fácilmente se distrae con cualquier ruido o actividad de otros,
- b) Se tarda mucho tiempo haciendo la tarea y
- c) Requiere de supervisión constante por parte de los padres.

El análisis de varianza reportó que con respecto al tipo de desempeño escolar del niño, aquellos padres que los catalogaban por debajo del nivel tienen mayores problemas para la realización de la tarea, resaltan que no hay diferencias significativas al comparar grado y edad entre los niños, aunque hay una indicación de que son más significativos y frecuentes los problemas en niños que en niñas.

La escala de Anesko, Schoick, Ramírez y Levine (1987) fue utilizada en otro estudio dirigido por Miller y Kelley (1994) quienes examinaron los efectos combinados de dos procedimientos, el establecimiento de metas y el contrato de contingencia para aumentar el desempeño de la tarea, y cotejaron con la escala la efectividad de éstos, y codificaron dos tipos de conductas:

1. Hacer la tarea: Si el niño terminaba su tarea y se orientaba a los materiales de trabajo.
2. No hacer la tarea: Era codificada si el niño manipulaba objetos que no tenían relación con la tarea, si no atendía directamente a la misma o dejaban el asiento sin permiso más de 5 segundos.

Se trabajó con 4 diadas padre hijo durante 40 minutos de lunes a jueves y se usó un registro discontinuo de 15 seg. Durante la línea base, las diadas realizaban la tarea normalmente, sólo que estaban en un lugar encerrados con los materiales necesarios, los padres grababan el tiempo y el tipo de tarea y si completaron de manera correcta.

El entrenamiento consistió en que las diadas padre-hijo se ponían de acuerdo para dividir la tarea en metas pequeñas y grabar un compromiso, si el niño completaba la meta continuaban con las demás, solo podían pedir ayuda una sola vez y al terminar el niño evaluaba su desempeño y el padre confirmaba o no esta evaluación. Cada padre tenía identificados premios y sanciones y se les alentó a incluir soluciones como escuchar atentamente, evitar criticas y ser consistentes en premios y castigos.

Como resultados de esta investigación se reportó un incremento en la conducta de hacer la tarea, así como en la exactitud y termino de ésta, en general mejoraron las problemáticas que se tenían al hacer la tarea, y esto se cotejó con la lista de problemas con la tarea de Anesko, Shoick, Ramírez y Levine (1987).

El estudio concluye que la retroalimentación de mayor tiempo y de manera específica es un factor importante para potencializar la atención y los hábitos. Si los niños evalúan sus propios logros aprenden a automonitorear su conducta, lo cual es un paso importante asociado con el incremento de eficacia y exactitud en muchas áreas curriculares. Los padres y niños tuvieron interacciones positivas durante el tratamiento y llegaron a considerar que esto les permitió mayor calma y objetividad sobre la tarea.

Rosemond (1990) realiza una clasificación para identificar el tipo de participación que tienen los padres en la tarea y distingue dos tipos:



El primero donde el padre es participante y hace las cosas por el niño, provocando que poco a poco él se desinterese de su tarea, protege al niño de los posibles fracasos haciendo las cosas por él y adueñándose de sus logros. El problema principal de estos padres es que piensan que su hijo siempre cometerá un error, promoviendo así conductas de dependencia, inseguridad y apatía.

El segundo tipo de padres son los consejeros, los cuales están al pendiente de la tarea pero guardan su distancia, permitiéndole ser partícipe de las dudas que el niño pueda tener. En lugar de atribuirse los logros de sus hijos y sentirse culpables de sus fracasos, les asignan responsabilidades, les permiten cometer errores y les enseñan que las lecciones más importantes de la vida se aprenden en base de la eliminación de errores. La actitud de estos padres es de supervisión razonada, en la que promueven conductas de independencia, seguridad y motivación en la acción.

## **2.2 INTERACCIÓN MADRE-HIJO EN LA REALIZACIÓN DE LA TAREA**

Las investigaciones anteriores se han orientado a indagar acerca de las características del ambiente familiar con respecto a la ejecución del niño y a las diferentes problemáticas y ventajas que surgen con la participación de los padres; sin embargo, es importante resaltar que la figura que esta presente en la realización de la tarea en nuestro país generalmente es la madre.

En cuanto a la identificación del papel de la madre en la realización de la tarea se encontró un estudio de Ramírez (2000) donde visualiza una estrategia de intervención donde participa la madre, ya que factores como la aceptación y confianza hacia el niño, la disciplina constante y razonada, la valoración y el apoyo

a su actividad intelectual, además de la promoción a su autonomía favorecen el desempeño escolar.

Realizó un trabajo de autoinstrucción para la enseñanza de una estrategia de solución de problemas, y convocó a madres y niños con los cuales se trabajó en diadas. Concluyó que es fundamental implementar programas de formación a padres y a la comunidad escolar para favorecer el aprendizaje, incluso en actividades educativas de diferentes grados de complejidad, como es la solución de problemas matemáticos; el apoyo brindado en casa es favorecedor para su desarrollo escolar. Propone algunas actividades que puede realizar la madre en beneficio del desarrollo escolar del niño y son:

1. Fortalecer la aceptación del niño con respecto a la familia y no el rechazo
2. Favorecer la independencia para lograr así una motivación al logro
3. Evita ser una caja de pandora de las tareas (disgustos, resentimientos, frustraciones y hostilidad entre los miembros de la familia)
4. Escuchar en forma activa
5. Mantenerse en contacto con los maestros de sus hijos
6. Para cada actividad plantear un objetivo en cada tarea
7. Solicitar a la escuela la continua capacitación de los maestros, para encontrar la preparación adecuada y favorecer la visualización de problemas con respecto a la educación del niño
8. Tener claros los objetivos de cada una de las tareas a realizar
9. Acostumbrar a leer y escribir para dar un buen ejemplo a sus hijos
10. Mantenerse en contacto con los maestros de sus hijos
11. Ocuparse de que su hijo empiece y termine la tarea
12. Lea los comentarios escritos por el maestro en la tarea devuelta
13. Incluya buenos hábitos en los estudios
14. Conversar con su hijo sobre la tarea, para ver si entiende lo que tiene que hacer

15. Hable con alguien en la escuela para resolver dificultades

16. Colaborar con el maestro y su hijo para elaborar un programa de estudio y resolver las dificultades con las tareas

A partir de estos estudios una manera en como se puede analizar la interacción madre hijo durante la realización de la tarea es a través del modelo llamado de la interacción social, el cual se basa en los siguientes supuestos:

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

Su metodología observacional posibilita la segmentación de episodios de interacción social madre-hijo para identificar los factores responsables de la forma en que se estructuran las conductas de dicha interacción, de esta manera se conoce la probabilidad de que ocurra una secuencia de conductas particulares. De esta manera, es posible inferir la dirección de los efectos de la interacción y por lo tanto los antecedentes y consecuentes en el tiempo, así como los mecanismos por los cuales surgen los patrones conductuales sociales y como son mantenidos y eliminados (Santoyo y López, 1990).

Con este modelo las tareas escolares se reconocen como un contexto donde la madre y el hijo tienen una relación bidireccional, donde existe una fusión de

factores personales y ambientales, y donde la interacción se ve como un proceso con cambios durante el momento de realización de la tarea.

Flores (1993) realiza un estudio bajo el modelo de interacción social y se enfoca en la participación de las madres en la realización de la tarea, entre sus objetivos destaca la capacitación a madres en el manejo motivacional del niño y el aprendizaje de habilidades autorregulatorias al momento de realizar la tarea, todo esto mediante registros de interacción, los cuales son un instrumento observacional sobre las estrategias de enseñanza al momento de interactuar con el niño. Este instrumento se construyó siguiendo la metodología planteada por Santoyo y López (1990) en la cual a partir de la observación de una situación específica de interacción se definieron categorías de comportamiento para la madre y el niño; éstas son representativas de la interacción en el momento de realizar la tarea.

El programa se aplicó a 16 niños, 8 de ellos con sus respectivas madres una vez a la semana con duración de hora y media durante 12 sesiones distribuidas en un lapso de 4 meses. El programa se condujo en forma de taller trabajando en sesiones grupales informativas y de práctica simulada, además de sesiones individuales de práctica real con retroalimentación por parte de los investigadores. Las madres recibieron una guía en la que se indicaba como interactuar con el niño para guiarle y apoyarle en el empleo autodirigido de la estrategia, este material le servía para supervisar al niño cuando trabajaban en casa.

Los resultados se analizaron en términos de la modificación a partir de la capacitación en el estilo de interacción de la madre y su influencia sobre la ejecución del niño al solucionar problemas. Se demostró que el estilo de interacción de la madre contribuía al atraso en el aprendizaje de la tarea, ya que antes de la capacitación las madres presentaron varias formas de interacción que dificultaban el aprendizaje de una estrategia. El estudio concluye que se les puede describir a

las madres como tutores expertas en la tarea, pero inexpertas en su actividad como promotores de aprendizaje.

Los estudios anteriores identifican la importancia de la participación de la madre al momento de hacer la tarea , mencionan la capacitación como un elemento que favorece que la realización de la tarea sea efectiva, además de mencionar factores como el conocimiento del estilo de aprendizaje del niño y la valoración hacia su actividad intelectual como elementos a considerar por la madre para promover conductas para realizar efectivamente la tarea.

Por lo anterior el objetivo del presente estudio es describir y comparar los patrones conductuales que presentan madre-hijo en la realización de la tarea escolar y se comparan 2 escenarios, cubículo y casa.

## METODO

**Participantes:** Se trabajó con 10 diadas madre-niño, todos los niños asistían a una escuela oficial ubicada al sur de la Ciudad de México y fueron seleccionados por presentar problemas en la elaboración de la tarea. Las madres de los niños son trabajadoras administrativas de una institución oficial de Estudios Superiores. La edad de los niños comprenden un rango de 7 a 8 años y cursaban el tercer año de primaria.

**Escenario:** Se trabajó en dos escenarios: el que corresponde a la condición del cubículo fue en la cámara de Gessell del Centro de Servicios Psicológicos “Dr. Guillermo Dávila” de la Facultad de Psicología que consta de una mesa y tres sillas y como segundo escenario era la casa de los sujetos, en el lugar donde el niño comúnmente realiza la tarea.

**Materiales:** Video cámara, hojas de registro, lápices, tripié, cronómetro y materiales propios de los sujetos para realizar la tarea

### **Procedimiento:**

Como primer paso se entrevistó de manera informal a la maestra de tercer año de la escuela en cuestión, y se le pidió que describiera los problemas con la tarea e indicara a los niños que los presentaban.

Con base en la información de la maestra se citó a los padres de familia y se les hizo una entrevista individual sobre las problemáticas que presentan sus hijos con la tarea.

A partir de las entrevistas y de mutuo consentimiento con los padres se eligieron diez diadas del total que asistieron a la entrevista. Posteriormente a la muestra se dividió en dos grupos elegidos al azar., Grupo Casa y Grupo Cubículo.

En el **grupo cubículo** se citaba a la diada en el lugar correspondiente y se le dió la siguiente instrucción: “ Hagan la tarea, de la misma manera que la hacen todos los días en casa”, “Señora, usted haga por favor lo que acostumbra, si es que realiza alguna actividad que por el momento no puede hacerla, sustitúyala por otra actividad como leer una revista, o salir del cubículo”.

Inmediatamente después se videograbaron 25 minutos de la interacción madre-hijo al realizar la tarea. Al finalizar el tiempo de registro se les pidió que si no habían terminado, continuaran en casa, se les dieron las gracias y se les citaba para la siguiente sesión, hasta concluir tres sesiones consecutivas.

Para el **grupo casa** en acuerdo con la madre, el investigador, indicaba el día y la hora en que se realizaban las filmaciones en el domicilio. Una vez en casa de la diada, se les pedía que le indicara al investigador, cuál era la tarea que debe realizar el niño y se les pedía que tuvieran todo el material que requirieran para realizar la actividad. Antes de iniciar la filmación se les daba la siguiente instrucción: “Hagan la tarea de la misma manera que la hacen todos los días, Señora usted realice por favor lo acostumbrado, si es que no está todo el tiempo aquí con el niño, haga las actividades de siempre”.

**Sistema de observación:** Para el análisis de la interacción madre-hijo se observaron las cintas de video y en las hojas de registro se anotó la aparición de cada conducta en el intervalo de 10 segundos. Se anotó una sola conducta y cuando ocurría más de una, se registró la que se presentó con mayor frecuencia.

**Catálogo conductual:** Para la codificación de los datos se usó la taxonomía conductual de Moratilla (2002), la cual contiene 14 categorías para el niño (ver Anexo) y 10 para la madre y posee la característica de ser exhaustiva y mutuamente excluyentes (ver Anexo). Para el registro se usó un sistema de muestreo discontinuo de 10 segundos, se registró tanto la conducta de la madre como la del niño. (ver formato de registro en el Anexo)

**Confiabilidad:** La concordancia entre observadores se obtuvo a través del coeficiente Kappa de Cohen (1960), mediante la siguiente fórmula:

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

- $P_o$  corresponde a la proporción de acuerdos observados
- $P_c$  a la proporción aleatoria de acuerdos.

La concordancia global entre observadores, obtenida para los registros de la madre fue de .89, con respecto a la conducta del niño fue de .90.



## RESULTADOS

El objetivo de la presente investigación es describir y comparar los patrones de interacción que presentan madre-hijo en la realización de la tarea escolar en dos escenarios: cubículo y casa.

Los resultados se analizaron llevando a cabo un análisis de secuencia de eventos de las conductas madre-hijo, en cada uno de los escenarios a fin de determinar y analizar los patrones de interacción que se muestran en cada diada. Este análisis de secuencia se realizó mediante la aplicación de la prueba binominal de puntuaciones Z y son aquellos estadísticamente significativos (0.5) en cada uno de los dos escenarios, cubículo y casa, se presentan en diagramas de estado mostrando la probabilidad condicional que existe cuando ocurre un evento particular con respecto a un evento dado.

Se consideran dos grupos: el primero corresponde a la interacción madre-hijo en la realización de la tarea en cubículo y el segundo a la interacción madre-hijo en la realización de la tarea en casa.

Los patrones de interacción conductuales significativas estadísticamente (0.5) en cada uno de los escenarios se presentan en diagramas de estado los cuales muestran las relaciones de mayor a menor probabilidad, considerando la relación bidireccional madre-hijo.

Para la elaboración de los diagramas de estado se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- a) Los datos se obtuvieron de los registros observacionales, los cuales se capturaron a través de una base de datos y se analizaron por medio de un

paquete estadístico SYSTAT, de donde se obtuvieron tablas de doble entrada en las cuales se presentaban las frecuencias que se utilizaron para la obtención de las probabilidades esperadas de cada conducta de la madre y posteriormente obtener las transiciones confiables de cada diada.

- b) Con el mismo programa estadístico se obtuvieron las probabilidades condicionadas de las conductas en ambos escenarios.

Todos los árboles de probabilidad inician su lectura del lado izquierdo con la conducta de la madre, y sus efectos hacia la conducta del niño del lado derecho, ya que el interés se centró en la relación bidireccional, también se presenta la conducta del niño y sus efectos se leen de derecha a izquierda hacia la conducta de la madre.

En cuanto al **escenario cubículo** se muestran seis diagramas de estado (figura 1), el patrón conductual obtenido señala que se presenta la conducta de supervisión por parte de la madre ante la de realización de la actividad por parte del niño, la madre supervisa con una probabilidad de .85 y el niño realiza la actividad con .34.

Las conductas de la madre de explicación correcta y sustitución se encuentran condicionadas con la conducta de atender por parte del niño, la madre explica correctamente con .67 y el niño atiende con .27, la madre sustituye con .61 y el niño atiende con una probabilidad de .18.

En el tercer diagrama la conducta de indagar por parte de la madre aparece con una probabilidad de .25 y la conducta de clarificar por parte del niño con .26, respectivamente.

Las conductas de mandato y desaprobación por parte de la madre se presentan condicionadas con la conducta de quejarse por parte del niño, la madre manda con

una probabilidad de .11 y el niño se queja con .22, la madre desaprueba con .10 y el niño se queja con .11

En el cubículo se presentaron condicionadas tanto en la madre como en el niño conductas que no están relacionadas con la tarea, en la madre con una probabilidad de .86 y el niño con .08, éste solicita ayuda con una probabilidad de .70 cuando la madre realiza otras conductas no relacionadas con la tarea; por su parte, la madre realiza otras conductas con .58 ante la conducta de distracción del niño, el cual presenta esta conducta con .12.

La conducta de explicación correcta por parte de la madre está condicionada con .67 ante la conducta de aburrirse en el niño con .11.

En cuanto a la realización de **la tarea en casa** en la Figura 2 se muestran 6 diagramas de estado; el primero señala que la madre supervisa con una probabilidad condicionada de .89 y el niño realiza la actividad con una probabilidad de .44.

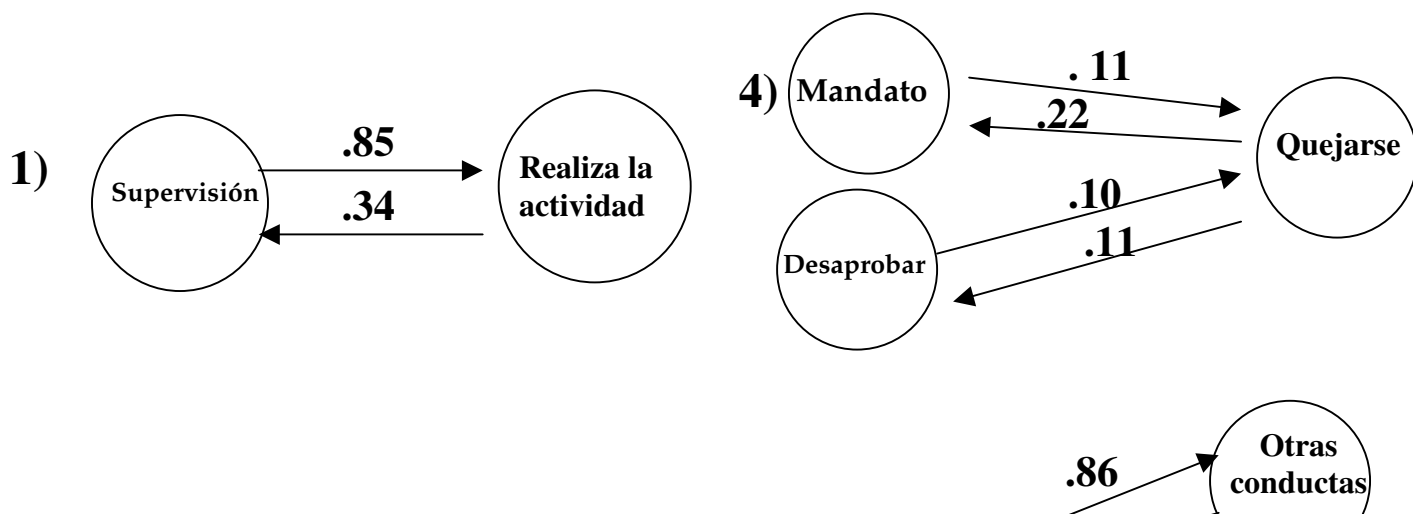
La madre sustituye con una probabilidad de .40 y realiza otras conductas que no se relacionan con la tarea con .19 y el niño se distrae ante la conducta de sustitución de la madre con una probabilidad de .26 y ante otras conductas de la madre con .25.

En el diagrama 3, cuatro conductas de la madre ( explicación correcta, desaprobación, sustituir y ayudar) se relacionan con una sola por parte del niño (atender), la madre da explicaciones correctas con una probabilidad condicionada de .41 y el niño atiende con .07, la madre desaprueba con .36 y el niño atiende con .02, la madre sustituye con .21 y el niño atiende con .13, la madre ayuda con .14 y el niño atiende con .45.

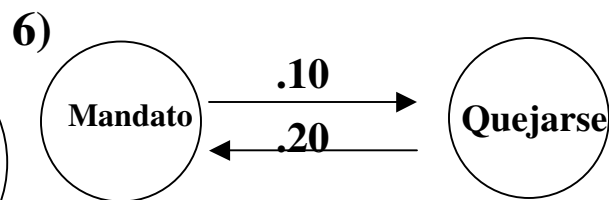
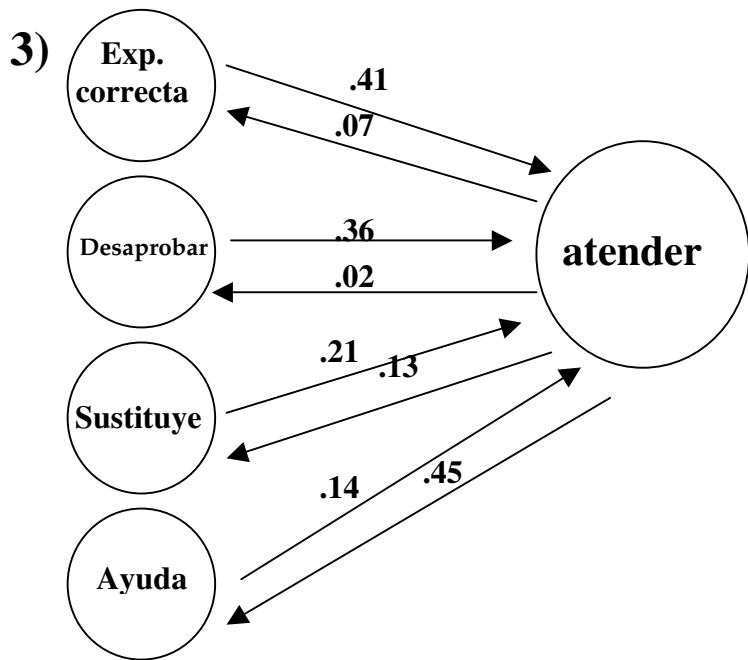
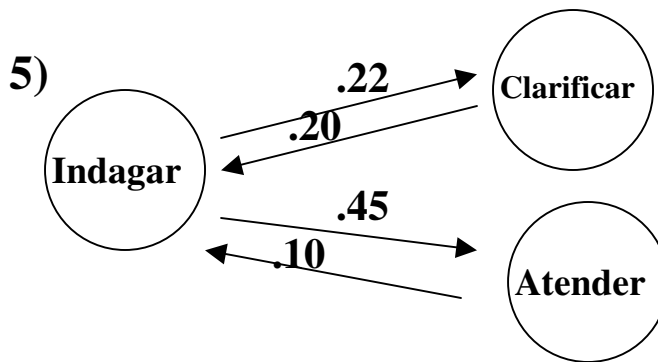
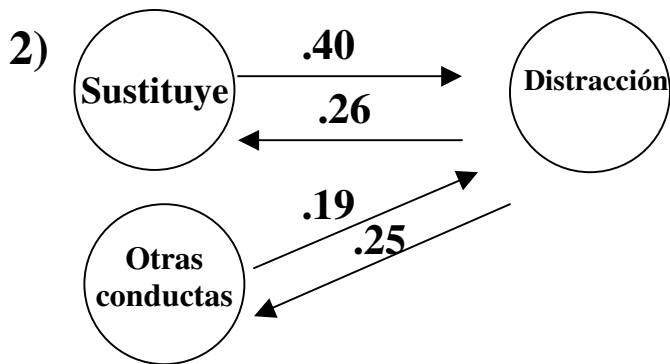
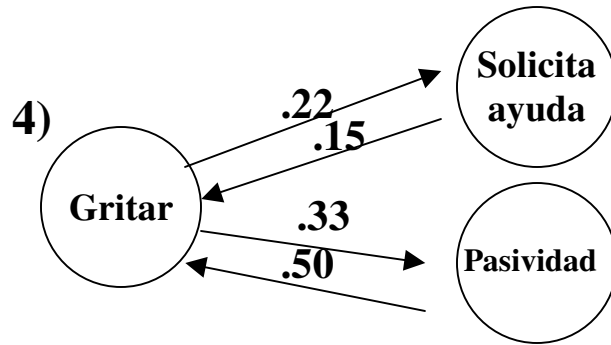
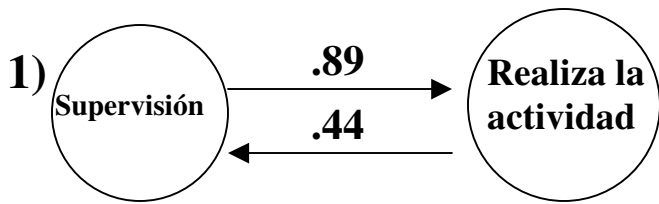
En el diagrama número cuatro encontramos las conductas de gritar de la madre condicionadas con la de solicitar ayuda y pasividad por parte del niño, la madre grita con una probabilidad de .22 y el niño solicita ayuda con .15. La madre grita con una probabilidad de .33 y el niño se muestra pasivo con .50.

La conducta de indagar por parte de la madre se muestra condicionada con la de clarificar y atender por parte del niño, es decir, la madre indaga con una probabilidad de .22 y el niño clarifica con una probabilidad de .20; la madre indaga con una probabilidad de .45 y el niño atiende con una probabilidad de .10.

En el diagrama número 6 se presentan condicionadas las conductas de mandato por parte de la madre con la conducta de quejarse por parte del niño, la madre manda con una probabilidad de .10 y el niño se queja con una probabilidad de .20.







## DISCUSION Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue describir y comparar los patrones de interacción conductual que presentan madre-hijo en la realización de la tarea escolar en dos escenarios: cubículo y casa.

Después de realizar el análisis de las interacciones e identificar las transiciones condicionadas en el escenario del cubículo se identificaron los siguientes patrones conductuales:

- Mientras la madre supervisa y observa que el niño haga la tarea, éste la hace la mayoría del tiempo designado para la actividad.
- Cuando la madre explica correctamente algunas instrucciones de la tarea y sustituye para dar ejemplo de cómo hacerla, el niño atiende. Se consideran que estas actividades son complementarias o que promueven la realización de la actividad.
- Cuando la madre pregunta cosas acerca de cómo se tiene que hacer la tarea o la cantidad o que se necesita, el niño le responde adecuadamente a los requisitos de la madre. Este patrón es promotor de la realización de la actividad, ya que deja claro aspectos de cuanta tarea, materiales necesarios para realizarla y aproximadamente el tiempo en que tardará en hacerla.
- Cuando la madre ordena o manda cómo se tienen que hacer las cosas como “ándale, apúrate, no te distraigas, continúa, siéntate”, y además desaprueba la conducta del niño o lo que está realizando, él se queja y dejan de hacerla.

- Cuando la madre hace otras cosas no relacionadas con la tarea, como tejer, leer una revista, o se ausenta, el niño se distrae, deja de hacer la actividad, hace otras cosas como jugar con los materiales o levantarse del lugar. Se observó que en ocasiones, aunque vea a la madre distraída, solicita ayuda para realizar alguna de las instrucciones de la tarea.
- Cuando la madre explica correctamente, el niño se aburre, se recuesta en la mesa o bosteza. En este patrón conductual no favorece la realización de la tarea e indica que aunque la madre presente una conducta promotora de la actividad, si el niño no tiene una conducta similar, entonces el patrón de interacción no es promotor a favor de que el niño la realice.

Cuando en la interacción no existe bidireccionalidad, las conductas individuales pueden o no favorecer la realización de la tarea, es decir, aunque la madre presente conductas promotoras para que el niño realice la actividad, si éste no la hace, o no pone atención, no se presentan las condiciones para que la tarea sea hecha por el niño de forma independiente.

También se destaca que existen patrones de interacciones donde la madre o el niño responden con más de dos conductas en relación con la emisión de alguno de ellos, por ejemplo:

- La madre puede explicar correctamente y sustituir y el niño atiende.
- El niño se queja más cuando la madre manda y desaprueba
- Cuando la madre realiza otras conductas que no se relacionan con la tarea el niño puede solicitar ayuda o distraerse.



Las transiciones condicionadas en el escenario de casa, muestran los siguientes patrones conductuales:

- Mientras la madre supervisa y observa que el niño haga la tarea, éste la hace la mayoría del tiempo que destina para la actividad .
- Cuando la madre realiza la actividad para dar ejemplos, el niño se distrae, juega con los materiales, voltea para otro lado; por lo tanto, este patrón no se está favoreciendo la realización de la tarea.
- Cuando la madre se dirige al niño en voz alta y le grita, él se muestra pasivo, guarda silencio, la observa, o el cuaderno, sin realizar la tarea o pide ayuda para que la madre lo auxilie. En esta interacción no hay conductas que promuevan la realización de la tarea.
- Mientras la madre da órdenes para que el niño se siente, haga la tarea, ponga atención, el niño expresa verbalmente su inconformidad, dice que no puede hacer la tarea, que no entiende. En este patrón no hay conductas promotoras para la realización de la tarea.
- Cuando la madre explica correctamente instrucciones de la tarea, hace cosas para ejemplificar como se tiene que hacer la tarea , soluciona dudas, el niño atiende y aunque la madre le diga que no está de acuerdo con algo que está haciendo con respecto a su conducta o a la tarea, el niño sigue atento. Este es un patrón que facilita la realización de la tarea.
- La madre pregunta detalles de la tarea o de las instrucciones o materiales requeridos y el niño atiende y contesta las dudas de la madre, indicando que son conductas complementarias para que la tarea se haga de manera efectiva.

En el escenario de casa se muestra que la conducta de atender del niño, es reciproca a las siguientes conductas de la madre: explicación correcta, desaprobación, sustitución y ayuda; esta combinación de conductas se convierten

en promotoras ya que favorecen que cuando el niño empiece la actividad sepa lo que tiene que hacer.

Las transiciones condicionadas en ambos escenarios, muestran los siguientes patrones diádicos en común:

- Cuando la madre supervisa, el niño realiza la actividad
- Cuando la madre da una Explicación correcta, el niño atiende.
- Cuando la madre indaga, el niño clarifica.
- Cuando la madre sustituye, el niño atiende
- Cuando la madre manda, el niño se queja.

Esto nos indica que la supervisión materna puede facilitar la realización de la actividad independientemente del escenario en que se presente y es una manera de respetar el estilo de aprendizaje del niño favoreciendo el desempeño escolar y la actividad hacia la escuela (Hong, Milgrams y Perkins, 1995), cuando los padres se involucran motiva a los niños a tener éxito en las actividades escolares, Walberg, Paschaly Weinstein (1986) mencionan que el éxito escolar está vinculado con el papel de los padres en la realización de la tarea.

Si la madre pregunta acerca de la tarea, el niño responde el cuestionamiento, este patrón de interacción permite que se realice la actividad, y es consistente con la información reportada por Ramírez (2000) quien enfatiza que cuando se conversa con el hijo sobre la tarea para verificar si entiende lo que tiene que hacer, es una de las actividades que puede realizar la madre en beneficio de su desarrollo; también es reportado por Rosemond (1990) que los padres consejeros son aquellos que están al pendiente de la tarea, pero guardan su distancia, permitiéndole ser partícipe de la actividad del niño, y éste puede exponer sus dudas, convirtiendo la relación bidireccional en una supervisión razonada en la que se pueden promover

conductas de independencia, seguridad y motivación a la acción, es decir, es una de las conductas promotoras para realizar la actividad de manera efectiva.

Cuando los patrones de interacción madre-hijo favorecen la realización de la tarea, entonces las ventajas de la misma se pueden ver de manera clara, como son: disposición a aprender, mejora la ejecución, incrementa la retención del conocimiento, fomenta el pensamiento crítico, la formación de conceptos y el procesamiento de información; además, a través de estos patrones de interacción madre-hijo mejora la autodirección, autodisciplina y autocontrol, todo esto enfocado a que el niño incremente la confianza en sí mismo (Departamento de Instrucción pública de Carolina del Norte, 1983; Coulter, 1980; Fayle, 1985; Walberg, Paschal y Weinstein, 1984 y 1986; Keith, 1982; Cartlidge y Sasser, 1981; Ehlen, 1978, citados en Earle, 1982 y Paschal, 1984, Cooper y Nye, 1994)

Los patrones conductuales no promotores de que el niño realice la actividad, como sustituir, mandar y desaprobar cuando se relacionan con quejarse, distraerse, aburrirse, mostrarse pasivo o realizar cualquier otra conducta no relacionada con la tarea, son también identificados por Rosemond (1990) como aquellas que realizan los padres participantes en donde hacen las cosas por el niño, provocando que poco a poco él se desinterese de su tarea, protege al niño de los posibles fracasos haciendo las cosas por él y adueñándose de sus logros. El problema principal de estos padres es que piensan que su hijo siempre cometerá un error, promoviendo así conductas de dependencia, inseguridad y apatía.

Solo existe una diferencia en las conductas que presentan las madres en ambos escenarios a excepción de gritar, la cual solo se presenta en casa y no es considerada una conducta que promueva la adecuada realización de la tarea, ya que genera que el niño no la haga y se muestre pasivo. Con esta conducta la tarea se convierte en un conflicto familiar donde se destacan todas las desventajas de la

actividad como es la pérdida de tiempo, la falta de interés del niño para realizarla, la angustia y preocupación, y ante esto se puede promover que los padres para evitar los conflictos acaben haciendo la tarea por el niño generando dependencia (Loeza, 1988; Merino, 1979; Chávez, 1977; Shockley, 1968; Hernández, 1990; Rosemond, 1990; Barber, 1986 y Kotnour, 1978, citados en Earle, 1992)

Una de las conclusiones derivadas del análisis de los patrones conductuales de interacción madre-hijo es que el lugar donde se realice la tarea no es un factor determinante ya sea en casa o en otro lugar, la tarea puede realizarse, lo importante es que se presenten patrones de interacción madre-hijo promotores de la realización de la tarea.

En conclusión, los patrones diádicos que son promotores de que el niño sea independiente y pueda realizar la tarea de manera efectiva son:

- cuando la madre supervisa que el niño haga la tarea y éste la hace.
- Cuando la madre explica alguna instrucción de la tarea o cómo hacerla, pone ejemplos o sustituye la actividad del niño para que éste entienda como hacerlo después y ayuda, el niño pone atención
- Cuando la madre pregunta cosas acerca de la tarea como puede ser los materiales, cuánta trae, qué se necesita para hacerla, el niño contesta sus dudas y pone atención.

Los patrones no promotores para la realización de la tarea son:

- cuando la madre da órdenes de cómo hacer la tarea o desapruueba lo que el niño hace, éste se queja
- cuando la madre realiza otras actividades como leer una revista, tejer, salirse del lugar, el niño se distrae con los materiales, juega con ellos, o solicita ayuda cuando la madre no se lo brinda.
- Cuando la madre le grita al niño, éste guarda silencio y se muestra pasivo.

Los patrones promotores son aquellos que permitirán que las ventajas de la tarea y de los beneficios de la misma sean claros, que el niño realice la tarea y solucione los problemas de la misma, de manera independiente, solicitando ayuda de la madre en caso necesario.

Los patrones no promotores, por el contrario, evidenciarán una dependencia del niño con respecto a la madre y no podrá realizar solo la tarea.

Una de las ventajas del presente estudio y de la utilización de la metodología de la interacción social es que permite observar las conductas madre-hijo en conjunto e identificar las conductas individuales, el análisis de estas observaciones es el que permite identificar ya sea por parte de la madre o por parte del niño, aquellas conductas que no favorecen que el niño realice la tarea de manera independiente, las ventajas de este estudio es que a través de este análisis de patrones de interacción se pueden desarrollar programas de capacitación a los padres para crear patrones promotores y se facilite la tarea como actividad que beneficie al niño en su desarrollo escolar y que facilite la participación de los padres en las actividades de la escuela.

Otra de las investigaciones que se pueden derivar del presente estudio es mostrar a la tarea como actividad benéfica y de desarrollo para el niño tanto a corto y largo plazo , como a nivel escolar y personal, a pesar de sus ventajas o desventajas o del lugar donde ésta se realiza.

Este estudio y sus resultados no son limitados únicamente a los psicólogos, sino a todas aquellas personas interesadas en resolver problemas durante la realización de la tarea y en lograr un mejor desarrollo escolar en los niños.

## BIBLIOGRAFÍA

Amador,A; Pérez V; Vite A. (1997 ) “Programa de entrenamiento de padres para el manejo de problemas de conducta infantil: Una perspectiva de interacción social”. Enseñanza e Investigación en Psicología., 2, (2), 139-159.

Anesko, K.M.; Schoiock, G.; Ramírez, R. y Levine, F.M. (1987) “The Homework Problem Checklist: Assesing children´s homework difficulties”. Behavioral Assessment, 9, 179-185

Canut M.D.(1952) “Las tareas escolares”. Revista del Instituto Nacional de Pedagogía, abril, julio y octubre, 21,22,23; 27-34.

Cooper H.(1989a) “Synthesis of research on homework”. Educational Leadership, 47, (3), 85-91

Cooper H y Nye B. (1994) “Homework for students with learning disabilities: The Implication of research for policy and practice” Journal of Learning Disabilities, 27, 8; 470-479.

Chávez,R.J (1977) “Valor educativo de las tareas” Educación (Cuba ), año 7 , 24; 40-48.

Dunn R. y Griggs S. (1990) “Research on the learning style characteristics of selected racial an ethnic groups. Reading, writing, and learning disabilities. 6, 261-280.

Earle S. R.(1992) "Homework as an instructional event" Educational Technology ,32, 4; .36-41.

Epstein, J.L.(1988)"Homework practices achievements and behaviors of elementary school student" (Report No. 26) Baltimore. 301-322. En prensa.

Flores, R.C. (1993) "*Enseñanza de estrategias de autorregulación a niños con problemas de aprendizaje mediante la capacitación a madres: una aproximación cognoscitivo-conductual*" Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México

Hernández (1990) "*Las tareas extraescolares*". Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional, México.

Hong, E. Milgram, R.M. y Perkins, P.G. (1995)"Homework style and homework behavior of Korean an American children". Journal of Research and Development in Education,28, 4;197-207

Jenson,W.R; Sheridan S; Olympia D. y Andrews D. (1994) "Homework and students with learning disabilities an behavior disorders: a practical, parent based approach". Journal of learning disabilities, 27, .9; 538-548.

Jiménez (1999) "*Ambiente familiar y rendimiento escolar*". Tesis de Maestría: Facultad de psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Kahle J. y Keller L. (1994) "Childrens Homework problems: A coparation of goal setting and parent training. Behavior Therapy 25, 275-290.

Keith, T.Z., Reimers, T.M.; Fehrmann, P.G.; Pottenbaum, S.M. y Aubey, L.W. (1986) "Parental involvement, homework and T.V. time: direct and indirect effects on high school achievement". Journal of Educational Psychology. 78. 373-380

Larousse (1980) Diccionario Enciclopédico. México. Ed. Larousse.

Loeza, Z.F (1988) "*Tareas en el hogar*". Tesis para licenciatura en Educación Primaria, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Merino, M. (1979) "*Diversos enfoques de las tareas escolares*". Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Miller D. y Kelley M. (1994) "The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance". Journal of Applied Behavior Analysis 27 (1) 73-84.

Paschal R., Weinstein, T. y Walberg H. (1984) "The effects of homework on learning: A Quantitative Synthesis". Journal of Educational Research 78, (21); 97-104.

Polloway A.E., Foley M.R. y Epstein H.M. (1992) "A comparison of the homework problems of students with learning disabilities and nonhandicapped students". Learning disabilities research and practice, 7, 203-209.

Ramírez (2000) "La supervisión de los padres sobre la realización de tareas escolares en el hogar" Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México

Rosemond (1990) *Ending the homework*. Estados Unidos, Hassle Andrew y Mc Meel.



Santoyo, C. Y López, F. (1990) *Análisis experimental del intercambio social*. México, Trillas.

Secretaría de Educación Pública (1981). *Las Tareas Escolares*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (1982) *Libro para el maestro, 4º. Grado*, México, D.F. SEP

Shockley (1968) "Las tareas para casa como medios de enseñanza". México, UTEA (Unión topográfica Editorial Hispano-Americana)

Turner, L. (1997) "Homework". *The high school magazine*; Sep/oct, 42-49.

Valdés, M.F. (1981) *Aspectos generales de la educación primaria y sugerencias para su encauzamiento*. Colección Nueva Biblioteca Pedagógica. México:Oasis.

Walberg, H.J.; Paschal, R.A. y Weinstein T. (1985) "Homeworks powerful effects on learning" *Educational Leadership*. Abril 1985, 76-79

Warton, M.P (1997) Learning about responsibility: lessons from homework. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 213-221.

# ANEXOS

## ANEXO 1

### CATALOGO CONDUCTUAL

#### CONDUCTAS DE LA MADRE:

1. **Instrucción clara:** verbaliza en forma completa y simple el qué, cómo, y/o dónde debe realizarse una actividad
2. **Explicación correcta:** verbaliza de manera congruente alguna duda sobre la actividad
3. **Explicación incorrecta:** verbaliza de manera incorrecta las dudas sobre la actividad
4. **Ayuda:** facilitar al niño la realización de actividad por medio de una conducta física o verbal
5. **Sustituye:** realiza la actividad en lugar del niño
6. **Mandato:** verbaliza en forma imperativa, órdenes como: ándale, apúrate, no te distraigas, bórrale, siéntate.
7. **Indagar:** cuestionar acerca de la actividad relacionada con la tarea, y no sobre los contenidos.
8. **Supervisión :** observa que el niño lleve a cabo la actividad correspondiente.
9. **Aprobar:** verbaliza y/o gesticular para expresar al niño que ha realizado bien la actividad.
10. **Desaprobar:** verbalizar y/o mover la cabeza para reprobar una conducta o contraponerse a una actividad o petición del otro
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:** cualquier conducta no relacionada con la tarea.

## CONDUCTAS HIJO

1. **Realizar la actividad:** llevar a cabo la actividad asignada como tarea.
2. **Clarificar:** realiza comentarios acerca de la forma para realizar la actividad
3. **Solicita ayuda:** pedir a la madre que lo auxilie en la realización de la actividad
4. **Atiende:** realizar contacto visual con la madre o los materiales de la actividad
5. **Distracción:** levantar la vista del cuaderno y jugar con cualquier objeto que tenga a su alrededor y/o abandonar el lugar interrumpiendo la actividad
6. **Quejarse:** expresar verbalmente inconformidad o incapacidad para realizar la actividad, puede aumentar el tono de voz
7. **Pasividad:** observar la actividad que realiza la madre o los materiales de la tarea sin involucrarse
8. **Aburrirse:** realiza actividades motoras como recostarse en la mesa, bostezar
9. **Negarse:** verbalizar y gesticular para indicar que no quiere realizar la actividad
10. **Otras conductas:** cualquier conducta no relacionada con la tarea

ANEXO 2

HOJA DE REGISTRO DE BLOQUE DISCONTINUO 5S

NOMBRE DEL OBSERVADOR:

FECHA:

---

HORA INICIO:

HORA FINAL:

---

NOMBRE DEL NIÑO:

---

ESCENARIO:
