

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

EL PAPEL DE LAS MADRES EN LA MOTIVACIÓN QUE  
PRESENTAN SUS HIJOS HACIA EL APRENDIZAJE ESCOLAR

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

MARÍA ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

JURADO DE EXAMEN DE GRADO  
DIRECTORA: DRA. MA. EMILY REIKO ITO SUGIYAMA  
COMITÉ: DRA. ILEANA SEDA SANTANA  
DRA. BERTHA ELVIA TARACENA RUIZ  
DRA. PATRICIA ANDRADE PALOS  
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASSINI

MÉXICO, D.F.

2008



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## AGRADECIMIENTOS:

A la Dra. Sílvia Macotela por su invaluable amistad y la gran riqueza de enseñanzas que me dejó. Guardo su sonrisa en mi corazón.

A la Dra. Emíly Ito. No tengo palabras para agradecerle toda la dedicación, guía y estímulo que me ha brindado. Me ayudó a comprender los alcances del análisis cualitativo.

A la Dra. Elvía Taracena. Sus consejos y los productos de sus investigaciones me apoyaron en el análisis de los datos.

A la Dra. Patrícia Andrade. Sus valiosas aportaciones sirvieron de base para estructurar esta investigación.

Al Dr. Javier Aguilar, por su orientación para el análisis estadístico del estudio preliminar.

A la Dra. Ileana Seda, por todo lo que aprendí sobre el análisis cualitativo en la educación.

A la Dra. Benilde García. Por su valiosa ayuda para mejorar este trabajo, por ser tan generosa y alentarme siempre.

A la Dra. Guadalupe Acle. Por su gran interés y sugerencias.

A las madres y los niños y niñas de la Escuela Ford 20, quienes me demostraron la fuerza de la voluntad en su esfuerzo por mejorar.

A mi mamá y papá por su amor incondicional, su ejemplo y por enseñarme a disfrutar la vida y la familia.

A Fito, el amor de mi vida. Gracias por ser tan generoso y por hacerme tan feliz.

A mis hijos: Rafa el ángel de mi corazón y  
Alex mi luz, mi gran orgullo.

A Nico, porque ha colmado de alegría nuestras vidas.

A Marianita gracias por ser así y por la felicidad que has traído a nuestra familia.

A mis hermanas Paty, Adriana, Rosalía y Gaby, gracias por estar siempre a mi lado. A mis sobrinos(as) por su cariño.

A mi segunda mamá Adelita, mis cuñados(as) y mis otros sobrinos(as), gracias por su generosidad.

A mis queridos amigos y amigas, por tanto cariño y apoyo a lo largo de tantos años.

## INDICE

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
 <b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>11</b>
 <b>CAPÍTULO 1 MOTIVACIÓN.....</b>	 <b>12</b>
1.1 Definición de Motivación.....	12
1.2 Teorías modernas sobre la motivación.....	13
1.2.1 Teorías enfocadas en las creencias de competencia y expectativas de éxito....	13
1.2.1.1 Teoría de Auto-Eficacia.....	13
1.2.1.2 Teorías del Control Percibido.....	14
1.2.2 Teorías que se enfocan en las razones para el desempeño (de motivación intrínseca) .....	15
1.2.2.1 ¿Qué es la motivación intrínseca? .....	15
1.2.2.2 Motivación de Eficacia de White .....	17
1.2.2.3 Teoría de Auto-Determinación.....	17
1.2.2.4 Teoría de Flujo.....	18
1.2.2.5 Teorías del Interés.....	19
1.2.2.6 Teoría de Metas.....	20
1.2.2.7 Teoría de Motivación de Eficacia de Harter.....	20
1.2.2.8 Teorías sobre los efectos de las recompensas extrínsecas en la motivación intrínseca.....	21
1.2.2.9 La motivación intrínseca como característica individual.....	21
1.2.3 Teorías que integran constructos de expectativa y valor.....	22
1.2.3.1 Teoría de la Atribución.....	22
1.2.3.2 Teoría de Valores.....	23
1.2.3.3 Teoría de Auto-Valor.....	24
1.2.3.4 Modelo de Expectativa-Valor de Elecciones.....	24
1.3 Conclusión sobre las teorías revisadas.....	24
 <b>CAPÍTULO 2 MODELO DE EXPECTATIVA-VALOR DE ELECCIONES.....</b>	 <b>26</b>
2.1 Antecedentes.....	26

	3
2.2 Las auto-percepciones de competencia y expectativas de éxito.....	29
2.3 Los valores.....	31
2.3.1 Componentes del valor de la tarea.....	32
2.4 Disminución de los valores y expectativas a lo largo del desarrollo.....	36
2.4.1 Decremento en las auto-percepciones de competencia.....	36
2.4.2 Decremento en la valoración del aprendizaje escolar.....	37
2.5 Modelo de Socialización de los Valores en el Hogar.....	39
2.6 Modelo de Óptima Dedicación de los Padres.....	48
2.7 Utilidad del modelo para la presente investigación.....	52
<b>CAPÍTULO 3 MEDICIÓN DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE.....</b>	<b>54</b>
3.1 Medidas de auto-reporte en el aula.....	55
3.2 Confiabilidad de los auto-reportes.....	55
3.3 Validez de los auto-reportes.....	56
3.4 La medición de la motivación en el presente estudio.....	56
<b>CAPÍTULO 4 CREENCIAS DEL PADRE, LA MADRE Y EL NIÑO.....</b>	<b>57</b>
4.1 Trascendencia de las creencias.....	57
4.2 La medición de las creencias en el presente estudio.....	60
<b>SEGUNDA PARTE. ESTUDIO PRELIMINAR.....</b>	<b>61</b>
<b>ADAPTACIÓN DE UNA ESCALA PARA EVALUAR LA MOTIVACIÓN DE LOS NIÑOS(AS) HACIA EL APRENDIZAJE ESCOLAR.....</b>	<b>62</b>
<b>MÉTODO.....</b>	<b>63</b>
Participantes.....	63
Instrumento.....	63
Procedimiento.....	64
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>66</b>
<b>DISCUSIÓN.....</b>	<b>75</b>
Conclusiones.....	77
<b>TERCERA PARTE ESTUDIO PRINCIPAL.....</b>	<b>78</b>

<b>EL PAPEL DE LAS MADRES EN LA MOTIVACIÓN DE SUS HIJOS(AS) HACIA EL APRENDIZAJE ESCOLAR.....</b>	<b>79</b>
<b>MÉTODO.....</b>	<b>79</b>
Pregunta de investigación.....	79
Objetivo general.....	79
Objetivos específicos.....	79
Definición de conceptos.....	80
Diseño y tipo de estudio .....	80
Validez de la investigación.....	81
Responsabilidades éticas.....	84
Participantes.....	86
Medio en que se realizó el estudio.....	87
Instrumentos, materiales y equipo.....	87
Procedimiento.....	89
Análisis de los datos.....	96
<i>Dimensiones, categorías e indicadores considerados en el análisis.....</i>	<i>99</i>
Características sociodemográficas de los(as) niños(as) y su familia.....	99
Dimensiones.....	100
Creencias de las madres y los hijos(as) sobre el valor del aprendizaje escolar.....	101
Creencias de las madres sobre las capacidades de sus hijos(as) y creencias de los niños(as) sobre sus propias capacidades.....	102
Creencias de las madres sobre su apoyo al aprendizaje de sus hijos(as) y creencias de los niños(as) sobre el apoyo de su madre y padre a su aprendizaje	104
Prácticas de los niños en la realización de su tarea escolar y prácticas de las madres para apoyar a sus hijos en su desempeño.....	106
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>108</b>
1. Características generales de los niños(as) y de sus familias y viviendas.....	110
2. Relación entre las prácticas de madres e hijos(as) durante la realización de una tarea escolar.....	113
3. Relación entre las creencias de madres e hijos(as) hacia el aprendizaje escolar....	122
3.1 Creencias sobre el valor del aprendizaje escolar.....	122
3.2 Creencias sobre las capacidades de los niños(as).....	126
3.3 Creencias sobre el apoyo de las madres al aprendizaje de su hijo(a).....	130
4. Diferencias de las prácticas de madres y niños(as) en la realización de una tarea escolar, en los grupos de alta y baja motivación.....	137
5. Diferencias de las creencias hacia el aprendizaje escolar, manifestadas por madres y niños(as) en los grupos de alta y baja motivación.....	150

	5
5.1 Creencias sobre el valor del aprendizaje escolar.....	150
5.2 Creencias sobre las capacidades de los niños(as).....	154
5.3 Creencias sobre el apoyo de las madres al aprendizaje de sus hijos(as).....	158
6. Síntesis del análisis comparativo de los ambientes del hogar.....	166
<b>DISCUSIÓN.....</b>	<b>167</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>179</b>

## **APÉNDICES**

<b>1. Instrumentos y materiales empleados .....</b>	<b>191</b>
1.1 Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Aula.....	192
1.2 Invitación a los padres y madres para participar en la investigación.....	195
1.3 Tarea para los niños(as) “Observemos a los Chimpancés”.....	196
1.4 Guía para la entrevista a los niños(as).....	200
1.5 Guía para la entrevista a los padres y madres).....	203
1.6 Hoja de datos generales de los niños(as) y sus padres y madres.....	207
<b>2. Descripción e interpretación de las observaciones y entrevistas realizadas</b>	
Dos ejemplos.....	208
2.1 Un caso de alta motivación.....	209
Observación.....	210
Tarea realizada por la niña.....	212
Entrevista a la niña.....	213
Entrevista a la madre.....	215
Síntesis de la información obtenida.....	217
2.2 Un caso de baja motivación.....	221
Observación.....	222
Tareas realizadas por la niña.....	224
Entrevista a la niña.....	226
Entrevista a la madre.....	228
Síntesis de la información obtenida.....	230



## RESUMEN

Con base en el modelo de expectativa-valor de elecciones (Jacobs y Eccles, 2000) se diseñó una investigación encaminada a conocer el papel de las madres en la motivación que presentan sus hijos(as) hacia el aprendizaje escolar. Se analizaron cualitativamente las creencias y prácticas de madres e hijos(as) vinculadas con el aprendizaje escolar, para indagar sobre su relación con la motivación del niño(a) hacia dicho aprendizaje.

Participaron 12 diadas madre-hijo(a). Los niños(as) cursaban 2º, 4º o 6º grado de primaria en una escuela pública de la Ciudad de México (niño y niña de cada grado con alta motivación para aprender y grupo equivalente con baja motivación). Los niños(as) fueron seleccionados mediante la Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Salón de Clases (Harter, 1980), que fue adaptada para el presente estudio.

Se video-grabó la interacción de cada niño(a) con su madre, mientras el(la) primero(a) realizaba una tarea de lecto-escritura en el hogar y a continuación, se entrevistó por separado a los niños(as) y a las madres para indagar sobre lo ocurrido y otros aspectos vinculados con el aprendizaje escolar.

Se encontró que todas las madres y los niños(as) tienen deseos de progresar y dan importancia al aprendizaje escolar; la diferencia estriba principalmente, en lo que las madres hacen para apoyar dicho aprendizaje.

Las madres de los niños(as) con alta motivación, muestran mayor interés por el aprendizaje de sus hijos(as) y les apoyan con mayor gusto y dedicación para que realicen su tarea escolar. Asimismo, las condiciones de su hogar favorecen más los hábitos de estudio. Las madres cuyos hijos presentan baja motivación, suelen limitarse a supervisar el cumplimiento de la tarea y emplean frecuentemente la crítica.

Se discute la importancia de diseñar programas para madres y padres que promuevan sus habilidades para fomentar el interés de sus hijos(as) por aprender.

## INTRODUCCIÓN

El rezago educativo en nuestro país sigue siendo considerable. De acuerdo con el diagnóstico realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, dos de cada diez alumnos(as) de sexto de primaria no alcanzan las competencias básicas en español y matemáticas (INEE, 2005). A pesar del esfuerzo realizado en las escuelas públicas, mediante el Programa de Escuelas de Calidad, no se logró elevar el rendimiento promedio en español y matemáticas (PEC, 2005). Asimismo, continúa presentándose la reprobación y deserción; según las estadísticas recientes, la eficiencia terminal alcanzada en el nivel de primaria fue del 90% y en secundaria, sólo llegó al 78% (INEGI, 2007). El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) muestra que los niños(as) mexicanos alcanzan resultados del 50% en Lectura, Matemáticas y Ciencias (OCDE, 2007). Tales datos muestran que las acciones realizadas para mejorar la calidad de la educación no han tenido los resultados esperados y señalan la necesidad de continuar en la búsqueda de opciones que promuevan el aprovechamiento escolar de los niños(as) mexicanos(as).

A lo largo de la historia, los educadores se han preocupado por abatir el bajo rendimiento y la deserción escolar. En 1938, Dewey habría afirmado que la actitud más importante que puede formarse en los niños, es el deseo de continuar aprendiendo (Dewey, 1963).

Los promotores de la reforma educativa observaron que los niños(as) pequeños fuera de la escuela, presentaban una curiosidad ilimitada, intensa sed de conocimientos y gran voluntad de aprender, lo cual disminuía notablemente dentro de las aulas (Jackson, 1968; Silberman, 1970). Otros autores mostraron que los de preescolar, rara vez presentaban falta de motivación para aprender; sin embargo, pocos años después, en la escuela primaria, la motivación empezaba a ser un problema; los(as) docentes se veían obligados a recurrir a incentivos extrínsecos y a sanciones (Lepper y Hodell, 1989).

Uno de los descubrimientos de la investigación educativa que más ha preocupado, es aquél que refiere un decremento de la motivación hacia el aprendizaje escolar, conforme pasan los años de la escuela primaria (Harter, 1981; Wigfield y Eccles, 1992; Eccles, Wigfield y Shiefele, 1998); este hallazgo sugiere que el trabajo escolar y la acción de los docentes, padres y madres de familia, va apagando la fuente de motivación natural del niño(a).

También se ha documentado que conforme los niños entran a la adolescencia, disminuyen sus metas de aprendizaje o dominio (Anderman y Midgley, 1997; Midgley, Anderman y Hicks, 1995). Se argumenta que la experiencia con la educación formal, el énfasis en la evaluación formal y la competencia, ha propiciado que los alumnos se preocupen más por las metas de desempeño o calificaciones (Kinlaw y Kurtz-Costes, 2007).

El estudio de los factores vinculados con el aprovechamiento escolar, ha subrayado la relevancia de la estimulación proveniente del hogar. La investigación realizada durante más de 40 años, ha demostrado consistentemente, que el ambiente familiar es un factor de predicción muy poderoso del desempeño intelectual y/o escolar. Los hallazgos indican que no es determinante la influencia del nivel de estudios de los padres y madres, de los recursos económicos o de la estructura familiar, y han destacado la importancia de las características de la interacción entre padres/madres e hijos(as) dentro del hogar (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966; Firkowska, 1978; Henderson, 1981; Valencia, Henderson y Rankin, 1985; Amato y Ochiltree, 1986; Bradley, Caldwell y Rock, 1988; Kurdek y Sinclair, 1988; Kellaghan y col., 1993; Marjoribanks, 1996). Diversos estudios muestran específicamente, que los(as) estudiantes se benefician de las condiciones y prácticas familiares que enfatizan y estimulan el aprendizaje escolar (Coleman y col., 1966; Grolnick y Ryan, 1989; Ginsburg y Bronstein, 1993; Marjoribanks, 1996; Fan y Chen, 2001; Hill y Taylor, 2004; Jeynes, 2003, 2005; Pomerantz, Grolnick y Price, 2005; Bronstein, Ginsburg y Herrera, 2005; Murray, O'Brien y Ocampo, 2008).

El análisis de la investigación realizada a partir de 2002 que estudia conjuntamente los efectos de la comunidad, las prácticas de los padres y madres y su implicación en la escuela, así como los procesos del niño(a) sobre el aprovechamiento escolar, reveló que dichas variables se encuentran ligadas a través de procesos de mediación y moderación con el aprovechamiento escolar. Los procesos de los niños(as), tales como el auto-control y las habilidades académicas son mediadores de la conducta de sus padres y madres y de su rendimiento escolar. La estructura y los apoyos que brinda la comunidad a las familias influyen en las prácticas que emplean los padres y madres para apoyar el desempeño escolar de sus hijos(as) y tales prácticas afectan directamente el aprovechamiento escolar de estos últimos(as) (Murray, O'Brien y O'Campo, 2008). Dichos hallazgos subrayan nuevamente la relevancia del papel de los padres y madres, y también muestran que es necesario brindar orientación y apoyo a ellos(as) para que mejoren sus prácticas, con el fin de impulsar el aprovechamiento escolar de sus hijos(as), aun en los medios más desfavorecidos.

Ante la apremiante necesidad de favorecer el rendimiento escolar de los niños(as) mexicanos, el sistema educativo actual ha dado poca importancia al poder de la motivación. No se ha considerado que la motivación sea fundamental para el aprendizaje. Tiene influencia sobre lo que se aprende, cuando y cómo se aprende (Schunk, 1991). Se ha observado que los(as) estudiantes motivados, muestran interés por aprender, se sienten auto-eficaces, se esfuerzan, persisten en las tareas y usan estrategias cognoscitivas efectivas (Pintrich y Schunk, 2002). Asimismo, las evidencias muestran que los(as) padres y madres motivados(as), están convencidos de que pueden apoyar e impulsar el aprendizaje de sus hijos(as) y ponen empeño en ello; de esta manera establecen un ambiente que motiva y favorece el aprendizaje (Epstein, 1989).

El análisis de la investigación de los últimos 15 años que examina la relación entre la participación de padres y madres y la motivación de los estudiantes de nivel elemental a

preparatoria en las escuelas públicas de los Estados Unidos, llevó a concluir que la relación es de beneficio: los alumnos se interesan más por el aprendizaje, se esfuerzan más, muestran mayor atención y concentración y experimentan satisfacción en su trabajo escolar; asimismo, tienen percepciones de competencia, de control y mayor auto-regulación. Dicho estudio también confirma que cuando los padres se interesan y apoyan la lectura de sus hijos, estos últimos muestran mayor auto-eficacia como lectores y están más motivados para leer (Gonzalez-DeHass, Willems y Holbein (2005).

Considerando la trascendencia que tienen los padres y madres en la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje y respondiendo a la necesidad de hallar opciones que impulsen el desarrollo educativo de los niños(as), *el propósito de la presente investigación fue: analizar el proceso de interacción madre-hijo(a) relacionado con el aprendizaje escolar y su influencia sobre la motivación del niño(a) hacia dicho aprendizaje.*

El estudio de este proceso se desarrolla bajo un paradigma contextual (Lerner, 1986), puesto que se da importancia al individuo en interacción dinámica con su ambiente; en este caso, se concede relevancia a la interacción que ocurre entre madres e hijos(as). Se aceptan los patrones de cambio orgánicos de los niños(as), pero también se considera la influencia de las condiciones ambientales, particularmente el contexto del hogar. Se supone que los cambios orgánicos y ambientales ocurren constantemente y que cada cambio produce otros cambios. Por lo tanto, el desarrollo de los niños(as) y de sus madres influye en la respuesta de ambos a las situaciones en las cuales se encuentran y a su vez, los eventos ambientales estimulan el desarrollo de ambos. Bajo este paradigma, se considera que es necesario que los alumnos posean la madurez orgánica para adquirir nuevas competencias, pero también se requiere que las condiciones ambientales sean propicias. Así, las madres pueden facilitar el desarrollo cognoscitivo de sus hijos(as) y en particular su motivación para aprender, proveyendo condiciones y experiencias apropiadas.

Se consideró que la *aproximación interpretativa* de la investigación cualitativa, era la más apropiada para analizar el proceso mediante el cual las madres promueven o desaniman la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje escolar. De acuerdo con esta perspectiva, se estudió el fenómeno en el medio natural, considerando sus múltiples dimensiones (Cresswell, 1998). “En este tipo de investigación, es importante entender las perspectivas de aquellos involucrados en el fenómeno de interés, revela la complejidad de la conducta humana en un marco contextual y presentar una interpretación holística de lo que está ocurriendo” (Merriam, 1998, p. 203).

Se buscó comprender el significado de este proceso o experiencia del hogar, mediante la indagación inductiva, lo que significa que no se buscó evidencia para comprobar una teoría o hipótesis previas; en su lugar, los datos que se fueron recolectando, llevaron a construir abstracciones (Bogdan y Biklen, 2003).

La teoría y la investigación existente sobre el papel de los padres y madres en la motivación de sus hijos(as), ayudó a evaluar los propósitos del estudio y a desarrollar las preguntas y el

método de investigación; permitió conocer los problemas de la teoría e investigación previa, las contradicciones y vacíos, y cómo el estudio a realizar podría contribuir al entendimiento del problema (Maxwell, 1996). Así, la revisión de la literatura sobre el tema, aunada a la propia experiencia e investigación de quien presenta este trabajo, llevó a concluir sobre la necesidad de obtener conocimiento más preciso sobre la interacción del hogar que favorece o disminuye la motivación de los niños hacia el aprendizaje escolar, particularmente en medios socio-económicos en desventaja.

Lo que interesaba era la comprensión del proceso de interacción en el hogar relacionado con el aprendizaje escolar, considerando la perspectiva de los niños(as) y de las madres; esto es, cómo es vivida e interpretada por ellos(as) esa interacción, y cómo operan las partes operan para formar un todo. Se eligió la aproximación cualitativa por ser heurística, porque permitió explicar los antecedentes de la motivación, lo que pasa y por qué (Merriam, 1988; Vasilachis de Gialdino, 2006).

El trabajo elaborado incluye en su primera parte, los fundamentos teóricos y metodológicos del estudio. Se empieza por definir y caracterizar la motivación y después se hace una breve revisión de las teorías modernas sobre la motivación. A continuación, se presenta una descripción amplia del modelo teórico que guió el presente estudio, así como la investigación que lo sustenta y se concluye sobre la utilidad del modelo. En el siguiente capítulo se aborda la medición de la motivación hacia el aprendizaje y se cierra esta sección de fundamentos con un capítulo acerca de las creencias del padre, la madre y el niño. En la segunda parte del trabajo, se refiere un estudio preliminar efectuado con el propósito de adaptar una escala para evaluar la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar, instrumento que se utilizó para seleccionar la muestra de niños(as) que participaron en el estudio principal; se narra el método empleado y también los resultados, discusión y conclusiones. En la tercera y última sección, se explica detalladamente el método que se siguió para conocer el proceso de interacción madre-hijo(as) vinculado con la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar. Enseguida se reseñan los resultados obtenidos, se discuten y por último, se presentan las conclusiones.

**PRIMERA PARTE**

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y  
METODOLÓGICOS**

## CAPÍTULO 1 MOTIVACIÓN

### 1.1 Definición de motivación

Hasta la fecha, no existe acuerdo sobre la naturaleza precisa de la motivación, razón por la cual las definiciones de motivación son numerosas y variadas.

El término de motivación se deriva del verbo latino *movere*; empero, la motivación ha sido concebida desde enfoques muy diversos considerando fuerzas internas, rasgos, respuestas conductuales a estímulos y conjunto de creencias y afectos. Finalmente, las perspectivas contemporáneas enfatizan la influencia de los pensamientos, creencias y emociones.

En las teorías cognoscitivas, la motivación es una construcción hipotética usada para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo. Es el proceso mediante el cual la actividad dirigida hacia una meta es instigada y sostenida (Pintrich y Schunk, 2002).

En el presente trabajo, sobre la base de un paradigma contextual, se entiende por motivación *el proceso de interacción dinámica entre el individuo y su ambiente, mediante el cual la actividad dirigida hacia una meta es instigada y sostenida (Pintrich y Schunk, 2002).*

Con base en esta definición, y de acuerdo con la propuesta de dichos autores, la motivación presenta las siguientes características:

- a) Es un *proceso* y no un producto. Como proceso, no se observa la motivación directamente, sino que se infiere de conductas tales como elección de tareas, esfuerzo, persistencia y expresiones verbales.
- b) Incluye *metas* que proveen ímpetus y dirección hacia la acción. Estas metas pueden no estar bien formuladas y pueden cambiar con la experiencia, pero lo que es central es que los individuos tienen algo en mente que tratan de obtener (o evitar).
- c) Requiere de *actividad* física o mental. Ello implica esfuerzo, persistencia y otras conductas abiertas. La actividad mental incluye acciones cognoscitivas tales como planear, organizar, monitorear, tomar decisiones, solucionar problemas y evaluar progresos.
- d) La actividad motivada es *instigada* y *sostenida*. El inicio del esfuerzo hacia una meta es esencial, pero lo que es más importante, es sostener la acción a través del tiempo, dificultades, problemas, fracasos e incluso retrocesos que pueden ocurrir durante el seguimiento de metas.
- e) Es un proceso que implica la *interacción dinámica entre el individuo y su ambiente*; por lo tanto, son importantes tanto las cogniciones y afectos del individuo, como las situaciones ambientales presentes.

## 1.2. TEORÍAS MODERNAS SOBRE LA MOTIVACIÓN

Las numerosas teorías de motivación que se han desarrollado, han surgido de tradiciones intelectuales diferentes. Para fines de la presente investigación, únicamente se revisarán las principales teorías ligadas a los modelos de expectativa-valor, dado que se considera que son las que mejor permiten fundamentar el estudio del papel de los padres y madres en la motivación que presentan los niños(as) hacia el aprendizaje escolar. Son tres los motivos generales de la elección: a) dichas teorías se enfocan más específicamente en la relación que existe entre las creencias, los valores y las metas con la acción, b) tales creencias, valores y metas influyen en gran medida sobre el aprendizaje escolar, y c) el papel de los padres y madres es determinante en la formación de creencias, valores y metas de aprendizaje de sus hijos(as).

Se describirán tres amplias categorías que engloban dichas teorías:

- ✓ Teorías enfocadas en las creencias de competencia y expectativas de éxito.
- ✓ Teorías enfocadas en las razones por las que los individuos realizan diferentes actividades (incluyen constructos tales como valores de desempeño, motivación intrínseca y extrínseca, intereses y metas).
- ✓ Teorías que integran constructos de expectativa y valor.

### 1.2.1 TEORÍAS ENFOCADAS EN LAS CREENCIAS DE COMPETENCIA Y EXPECTATIVAS DE ÉXITO

#### 1.2.1.1 Teoría de Auto-Eficacia (Bandura, 1982,1997)

Bandura propuso en 1977, un modelo cognoscitivo-social de la motivación fundamentado en las percepciones de eficacia. Definió auto-eficacia como la confianza de los individuos en su habilidad para organizar y ejecutar acciones para realizar una tarea o solucionar un problema. Se trata de un constructo multidimensional que varía en fuerza, generalidad y nivel. Así, algunas personas tienen un fuerte sentido de auto-eficacia y otras no; algunas creen que son eficaces hasta en las tareas más difíciles, mientras que otros creen que sólo son eficaces en tareas fáciles.

Bandura distingue entre dos clases de expectativas:

- Expectativas de resultados.- Creencias de que ciertas conductas conducirán a ciertos resultados (por ej., creencia de que con la práctica mejorará el propio desempeño).
- Expectativas de eficacia.- Creencia de que uno mismo puede realizar efectivamente las conductas necesarias para producir cierto resultado (por ej., “puedo prepararme bien para pasar el examen de matemáticas”).

Este autor considera que las expectativas de eficacia son los mayores determinantes del establecimiento de metas, elección de actividad, voluntad de esforzarse y persistencia.



La evidencia acumulada ha demostrado las predicciones de esta teoría; por ejemplo, las expectativas académicas altas de los niños(as), predicen el desempeño siguiente, la incorporación a estudios formales y la elección ocupacional (Bandura y col., 2001).

Esta teoría se considera esencial en la explicación del desempeño escolar de los niños(as) desde temprana edad; si el pequeño(a) que ingresa a la escuela tiene confianza en sus capacidades, tratará de realizar por sí mismo(a) las actividades escolares o de solucionar los problemas que se le presenten; esto lo llevará a incrementar sus capacidades, a experimentar satisfacción por sus logros y a recibir reconocimiento de los adultos y de sus pares, todo lo cual redundará en mayor disfrute del trabajo escolar, más confianza en lo que puede lograr y por lo tanto, expectativas más altas, mayor empeño y mejor aprovechamiento escolar.

### **1.2.1.2 Teorías del Control Percibido.**

Otras teorías que fueron planteadas previamente son la de Locus de Control de Rotter (1966) y Atribución Causal de deCharms, (1984). Según dichas teorías, las personas esperan tener éxito en la medida en que sienten tener control de sus propios éxitos y fracasos. Tienen control interno cuando creen que los resultados ocurren como consecuencia de su comportamiento y control externo cuando creen que la conducta es resultado de fuerzas externas fuera de su control.

Las teorías recientes de locus de control, han elaborado modelos conceptuales más amplios. Connell (1985) añadió la categoría de control desconocido, que es común en los niños(as) pequeños y también demostró que el no saber la causa de los propios éxitos o fracasos disminuye la motivación para trabajar en tareas asociadas.

Connell y Wellborn (1991) vincularon las creencias de control con las necesidades de competencia. Afirmaron que los niños(as) que creen tener control sobre los resultados de su desempeño, se sienten más competentes. También señalaron que el grado en que tales necesidades de competencia son satisfechas en el niño(a), es influido por las características de la familia y el contexto escolar; en particular el grado de autonomía proporcionada y el nivel de participación de los padres y madres en las actividades de los niños(as). Según esta postura, la forma en que tales necesidades de competencia sean satisfechas, determinará la dedicación del niño(a) a diferentes actividades. A diferencia de ello, cuando las necesidades básicas de competencia, autonomía y apoyo familiar no son cubiertas, los niños(as) sienten falta de afecto y desmotivación.

Skinner y colaboradores (1998) propusieron otro modelo de control percibido, que se centra en el control de la actividad dirigida a una meta. Plantearon tres creencias o expectativas críticas (similares a las clases de expectativas de auto-eficacia propuestas por Bandura), las cuales ejercen influencia sobre el desempeño en tareas de rendimiento:

- a) De medios-fines, que se refieren a la creencia de que determinadas conductas producen ciertos resultados.
- b) De control o creencias que tiene un individuo de poder producir los resultados deseados.
- c) De acceso a medios, que son creencias de poder obtener los medios necesarios para lograr un resultado.

Los autores mencionados estudiaron el desarrollo de estas creencias de control en los niños(as) a través de los años escolares, considerando las relaciones entre las percepciones de control de los niños(as) y sus concepciones sobre el trato que reciben sus maestros. Observaron que los niños(as) que creen que sus maestros son cálidos y les brindan apoyo, desarrollan un sentido de mayor control sobre sus resultados (Skinner y col., 1998).

Se puede apreciar cómo estas teorías de control complementan la teoría de auto-eficacia en la explicación del desarrollo de la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar. También se centran en el impacto que tienen los sentimientos o creencias de competencia, pero al parecer implican el razonamiento de los niños(as) sobre la causalidad de sus logros o fracasos. Asimismo, señalan la influencia del papel de los adultos.

Con base en los postulados aquí descritos y la observación del desempeño de los niños(as), se deduce que cuando los niños(as) ingresan a la escuela, estos sentimientos o creencias de competencia y control son generalizados, pero la experiencia de ellos(as) con el trabajo escolar y las actitudes de sus maestros(as) y principalmente de sus padres y madres, va haciendo que tales creencias se particularicen, minimicen o amplifiquen. Consecuentemente, tienen un impacto diferencial sobre la motivación hacia el aprendizaje.

## **1.2.2 TEORÍAS SOBRE LAS RAZONES PARA EL DESEMPEÑO (TEORÍAS DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA)**

Las teorías de motivación intrínseca son esenciales para comprender la motivación hacia el aprendizaje escolar, pues aún cuando los niños creen que son capaces de hacer una tarea, pueden no tener una razón para realizarla.

### **1.2.2.1 ¿Qué es la motivación intrínseca?**

Es la motivación para dedicarse a una actividad por gusto e interés. Los alumnos(as) que están intrínsecamente motivados, trabajan en las tareas porque disfrutan haciéndolo. La participación en la tarea es la propia recompensa y no depende de estímulos externos.

A diferencia de ello, cuando la motivación es extrínseca la persona se dedica a una actividad como medio para lograr un fin, como puede ser obtención de recompensas, reconocimiento de otras personas o evitación de castigos.

No existe una relación automática entre motivación intrínseca y extrínseca. Un individuo puede tener un alto nivel en ambos tipos de motivación o bajo en ambos o alto en uno y mediano en otro. La motivación intrínseca y extrínseca constituyen continuos separados que pueden fluctuar de un rango alto a uno bajo (Pintrich y Shunk, 1996).

La motivación intrínseca y la extrínseca son contextuales. Caracteriza a las personas en relación con las actividades y la misma actividad puede motivar intrínseca o extrínsecamente a diferentes individuos. Como es contextual, puede variar a través del tiempo, de acuerdo con los diferentes intereses que corresponden con la edad o con las situaciones socio-ambientales que son cambiantes (Pintrich y Shunk, 1996).

Se ha demostrado que el trabajar en una tarea por motivos intrínsecos, no sólo origina mayor placer, sino que además facilita el aprendizaje y el rendimiento escolar (Gottfried, 1990). Se supone que esto ocurre porque cuando los estudiantes están motivados intrínsecamente, realizan actividades que promueven su aprendizaje: ponen atención, se esfuerzan más, dedican mayor tiempo, organizan el conocimiento, lo relacionan con lo que saben, aplican los conocimientos y habilidades aprendidas en diferentes contextos, etc. A su vez, el aprendizaje promueve la motivación intrínseca. Conforme los alumnos(as) desarrollan habilidades, perciben su progreso y se sienten más eficaces para aprender. Cuando los individuos poseen creencias de auto-eficacia y expectativas de resultados positivos se incrementa su motivación intrínseca, lo cual conduce a más aprendizaje (Bandura, 1982, 1997).

Lepper y Hodell (1989) identificaron cuatro mayores fuentes principales de motivación intrínseca: reto, curiosidad, fantasía y control. La motivación intrínseca puede depender de que los alumnos(as) encuentren en las actividades un reto a sus capacidades; es decir, cuando las metas son de dificultad intermedia y de éxito incierto. Asimismo, la motivación intrínseca puede resultar de la curiosidad despertada en los aprendices por actividades sorprendidas, incongruentes o discrepantes con sus ideas preexistentes y también por tareas que propicien la imaginación. La motivación intrínseca se deriva en parte de los sentimientos de control sobre el aprendizaje que los estudiantes hayan adquirido previamente.

La revisión de esta teoría, lleva a pensar que ningún maestro(a), padre o madre puede querer algo diferente para sus niños(as): que deseen aprender y lo disfruten; sin embargo, las limitaciones provenientes de los programas escolares, de las condiciones de las aulas, de los procedimientos y materiales de enseñanza, de la preparación de los maestros(as), padres y madres, y también las diferencias individuales de los alumnos(as) que se modifican con la edad, entre infinidad de otros obstáculos, hacen que la enseñanza no sea una empresa fácil y que para mantener el interés y el esfuerzo de los estudiantes se requiere acudir a presiones externas, lo que va desarrollando la motivación extrínseca en los niños(as).

### 1.2.2.2 Motivación de Eficacia de White (citado por Harter, 1978)

El trabajo inicial sobre la motivación intrínseca fue realizado por White, en 1959. Este autor argumentó que las personas tienen una necesidad inherente de sentirse competentes e interactuar efectivamente con el ambiente. La meta es la maestría o eficacia personal. Esta necesidad está presente desde la infancia, en los esfuerzos para controlar el ambiente. En los niños(as) pequeños, esta motivación es indiferenciada o global; es decir, se dirige a los aspectos del ambiente que llaman su atención. Con el desarrollo, la motivación hacia la eficacia se va especializando.

Tales ideas sobre la necesidad de competencia desde temprana edad, se encuentran en muchas otras perspectivas de motivación intrínseca que serán mencionadas a continuación y más claramente, en el trabajo de motivación de Eficacia de Harter.

### 1.2.2.3 Teoría de Auto-Determinación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000)

Esta teoría, elaborada por Deci y sus colegas en 1985, postula que los seres humanos tienen necesidad de sentirse autónomos y competentes, y de mantener un nivel óptimo de estimulación. Ello implica que desean tomar decisiones sobre sus acciones y dedicarse a las actividades que desean, lo cual les conduce a buscar y dominar retos que son óptimos de acuerdo con sus capacidades.

El control percibido (resultado de sus capacidades y creencias de auto-control) es un determinante importante de motivación intrínseca, puesto que el interés hacia una tarea se mantiene sólo cuando los actores se sienten competentes y auto-determinados. Se ha observado que la motivación intrínseca se reduce cuando se ejerce control externo y se proporciona retroalimentación de incompetencia (Deci, Koestner y Ryan, 1999).

Deci y Ryan (1985) señalaron que las necesidades básicas de competencia y auto-determinación también juegan un papel en la conducta motivada extrínsecamente. Un estudiante guiado por sus necesidades de competencia y auto-determinación, puede elegir su carrera por razones extrínsecas de mayor bienestar económico.

Dichos autores analizaron el proceso de transferencia de la regulación de la conducta de externa a interna. Afirmaron que una necesidad básica de relación interpersonal explica por qué las personas transforman metas externas en internas a través de la internalización.

Definieron cuatro niveles en el proceso de regulación externa a interna (Ryan y Deci, 2000):

- 1º Externa (regulación que proviene de afuera del individuo).
- 2º Introyectada (regulación interna con base en sentimientos hacia la conducta).
- 3º Identificada (regulación interna fundada en la utilidad de la conducta).
- 4º Integrada (regulación con base en lo que el individuo piensa que es valioso e importante para sí mismo).

Según estos autores, cuando los individuos están auto-determinados, sus razones para dedicarse a una conducta están totalmente internalizadas.

Esta teoría de auto-determinación amplía los postulados de la necesidad de competencia de White, incluyendo la necesidad de autonomía. Asimismo, considera las ideas provenientes de las teorías de control percibido, todo lo cual resulta en la necesidad de que los retos del aprendizaje sean acordes con las capacidades particulares de los niños(as). Los postulados explican como las necesidades del niño(a) y las fuerzas externas van conformando sus propios intereses, cómo el control de los adultos va disminuyendo el interés natural o motivación intrínseca de los niños(as) y cómo las necesidades de autonomía y competencia van incrementando también su motivación extrínseca. Por lo tanto, se van agregando y relacionando los elementos que explican el desarrollo de la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje, ofreciendo así una perspectiva más amplia y completa del proceso.

#### 1.2.2.4 Teoría del Flujo (Csikszentmihaly, 1990)

Una perspectiva de motivación intrínseca relevante en la educación, es la teoría de flujo desarrollada por Csikszentmihaly en 1975. Este autor define a la conducta motivada intrínsecamente mediante la sensación holística que las personas experimentan cuando actúan con total e intensa dedicación a una tarea que les hace perder la noción del tiempo o espacio. Tal sensación o flujo resulta frecuentemente en actividades que permiten la libre expresión y creatividad, como es el caso de las actividades artísticas, deportivas o el juego de los niños.

Csikszentmihaly caracteriza a ese estado emocional por:

- a) un sentimiento de estar totalmente inmerso en una actividad,
- b) foco de atención en un campo de estímulos limitado,
- c) una fusión de acción y conocimiento,
- d) falta de autoconciencia,
- e) sentimiento de control de las propias acciones y del ambiente.

El flujo sólo es posible cuando una persona siente que las oportunidades de acción en una situación dada concuerdan con su habilidad para manejar los retos. El reto puede ser una actividad concreta, física o abstracta, o un problema a solucionar. Reciente investigación ha mostrado que tanto los retos, como las habilidades deben ser relativamente difíciles para que sea posible una experiencia de flujo.

Csikszentmihaly afirma que la experiencia de flujo es una recompensa que asegura que los individuos traten de incrementar su competencia. Asimismo, señala que la experiencia repetida de flujo sólo es posible cuando los individuos buscan encontrar tareas cada vez más retadoras e incrementar sus competencias para responder a los retos. Por lo tanto, la experiencia de flujo debe reforzar las conductas que se encuentran en desarrollo.

Esta teoría es indispensable en la búsqueda de estrategias que propicien el placer durante el aprendizaje. Señala el impacto de las actividades que permiten la libre expresión y la creatividad de los niños(as) y llama la atención hacia las bondades del juego, que prácticamente se elimina de los programas cuando los niños(as) ingresan a la primaria. Nuevamente se deja ver la necesidad de presentar retos de aprendizaje óptimos a los niños(as).

#### **1.2.2.5 Teorías del Interés (Alexander y col., 1994; Schiefele, 1999; Hidi y Harackiewicz, 2001).**

Estos investigadores marcan una diferencia entre interés individual y situacional. El interés individual es una orientación relativamente estable hacia determinados dominios y el interés situacional es un estado emocional originado por características específicas de una actividad o tarea.

Se distinguen dos componentes del interés individual: valor relacionado con el sentimiento hacia una actividad y valor relacionado con la importancia que se le atribuye (Shiefele, 1999). Algunos intereses individuales están asociados principalmente con sentimientos y otros con importancia personal.

Ambos valores están directamente vinculados con los objetos o actividades, más que con su relación con otros objetos o eventos; por ejemplo, si un estudiante asocia sus estudios con los ingresos que recibirá, entonces no se trata de interés.

En general, se ha encontrado que existen relaciones significativas pero moderadas entre el interés individual y el aprendizaje de textos (Alexander, y col., 1994). Se ha observado que el interés está más fuertemente asociado con indicadores de aprendizaje de nivel profundo (recuerdo de ideas principales, coherencia en el recuerdo, respuesta a preguntas de comprensión más profundas y representación de significado), que con aprendizaje superficial (respuesta a preguntas simples, representación idéntica del contenido) (Shiefele, 1999).

La investigación sobre interés situacional se ha enfocado en las características de las tareas académicas que crean interés. Los hallazgos muestran que las características de los textos que propician comprensión y recuerdo del contenido son: relevancia personal, nivel de actividad y comprensibilidad (Shiefele, 1999).

Las explicaciones y evidencias que aquí se exponen, enfatizan la relevancia que tiene el interés sobre el aprendizaje, aclaran los componentes que lo integran y conducen a la búsqueda formas diferentes de fomentarlo.

### **1.2.2.6 Teorías de Metas (Bandura, 1997; Schunk, 1991)**

Los investigadores de la motivación han estado muy interesados en las metas de logro y su relación con la conducta de logro. Han emergido numerosas aproximaciones. Bandura (1997) y Schunk (1991) muestran que las metas específicas, próximas y retadoras promueven la auto-eficacia y el mejoramiento del desempeño.

Otros investigadores definen dos clases principales de orientaciones hacia las metas: metas implicadas con el ego (para maximizar las evaluaciones favorables de su competencia o superar a los demás) y metas vinculadas con el aprendizaje (Ames, 1992). Asimismo, se ha diferenciado entre metas de aproximación y metas de evitación (Slavik, 1997).

Esta teoría nos plantea de nuevo la necesidad de establecer retos de nivel óptimo, que estén orientados hacia el aprendizaje de los niños(as) y no a la evitación de consecuencias externas, como ocurre con el sistema de calificaciones que ha regido hasta la fecha la evaluación del desempeño escolar de los niños(as).

### **1.2.2.7 Teoría de Motivación de Eficacia de Harter (1978, 1981, 1992)**

En 1978, Harter reformuló el Modelo de Eficacia elaborado por White en 1959. Se trata de un modelo que explica el desarrollo de la motivación intrínseca y extrínseca en los niños(as), considerando tanto los procesos cognoscitivos como los afectivos, el cual ha sido estudiado desde entonces.

En su modelo original, Harter (1978) identificó las variables mediadoras de la motivación, de eficacia, destacando el papel de los agentes socializadores ante las experiencias de éxito y fracaso. Afirmó que las respuestas de los agentes de socialización a los intentos iniciales de eficacia de los niños(as) pequeños, así como a los éxitos o fracasos de tales intentos de manejar su ambiente, tienen un impacto importante en la orientación de motivación de los niños, así como en sus percepciones de competencia y de control de su medio.

Según esta autora, los niños(as) con motivación de eficacia muestran preferencia por el reto, trabajan para satisfacer su propia curiosidad, realizan intentos de dominio y muestran juicio independiente y criterios internos de éxito y fracaso. Dicha autora afirmó que el contenido y la operación de la motivación se modifican con el desarrollo y que también varía según el área de dominio (desempeño escolar, relación con compañeros, actividad atlética).

Las razones que esta teoría plantea para explicar la motivación en los niños(as) y el papel que juegan los padres, madres y maestros(as) en este proceso, permite un mayor acercamiento a los mecanismos que operan en la interacción del aula y el hogar, para el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje escolar.

### 1.2.2.8 Teorías sobre los efectos de las recompensas extrínsecas sobre la motivación intrínseca.

La investigación educativa ha estudiado el rol que tienen las recompensas extrínsecas sobre la motivación intrínseca. Aunque hay excepciones, los hallazgos en general, indican que disminuye la motivación intrínseca.

#### *Hipótesis de Sobre-Justificación*

Lepper y sus colegas formularon, en 1981, la hipótesis de sobre-justificación (citados por Pintrich y Shunk, 1996). Estos autores argumentan que cuando un individuo realiza una actividad que le es interesante, bajo condiciones que indican que la actividad es sólo el medio para lograr otro fin, disminuye el subsiguiente interés intrínseco hacia la actividad. Así, cuando la contingencia de recompensa deja de tener efecto, la persona pierde el interés que originalmente tenía hacia la tarea.

#### *Teoría de Evaluación Cognoscitiva*

Deci postuló, en 1975 (citado por Pintrich y Shunk, 1996), que cada recompensa tiene aspectos informativos y de control. Las recompensas controlan la conducta cuando se dan contingentemente a los individuos por completar una tarea o un determinado nivel de desempeño. Las *recompensas de control* conducen a las personas a atribuir sus conductas a factores externos y a perder sus sentimientos de auto-determinación. Las *recompensas son informativas* cuando están ligadas al nivel de desempeño o progreso alcanzado. Las recompensas informativas conducen a sentimientos de auto-eficacia y a un sentido de auto-determinación, que a su vez promueven la motivación intrínseca.

Estas teorías orientan sobre la dinámica que ocurre alrededor de las estrategias más empleadas en la escuela y el hogar para incrementar la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar; aportan información que hasta la fecha es desconocida por la gran mayoría de los padres, madres y maestros(as). Las recompensas son las estrategias más recurridas debido a que generalmente son efectivas para favorecer la motivación extrínseca hacia el aprendizaje y es más fácil aplicarlas, que promover el interés.

### 1.2.2.9 La motivación intrínseca como característica individual

Hasta la fecha, los investigadores de la motivación intrínseca se han enfocado principalmente en las condiciones, componentes y consecuencias de la motivación intrínseca, sin hacer distinción entre motivación intrínseca como un estado, versus motivación intrínseca como un rasgo característico de los individuos. Últimamente, se ha incrementado el interés por la motivación intrínseca como un rasgo, particularmente entre los psicólogos educativos y del deporte.



Gottfried (1990) define esta orientación de motivación intrínseca en términos de:

- preferencia por tareas difíciles o retadoras
- aprendizaje guiado por la curiosidad o interés
- esfuerzo por la competencia y dominio.

El segundo componente es más central a la idea de motivación intrínseca. La preferencia por tareas difíciles y el esfuerzo por la competencia pueden estar ligados a motivación extrínseca o a motivación más general de necesidad de logro.

Resultados empíricos han demostrado que los tres componentes están altamente correlacionados. Además, la evidencia sugiere que altos niveles de motivación intrínseca como rasgo, facilitan la experiencia emocional positiva (Matsumoto y Sanders, 1988), alto rendimiento académico y uso de estrategias de aprendizaje apropiadas (Pintrich y Schrauben, 1992).

Esta teoría y la evidencia que se refiere, orienta sobre la caracterización de la motivación en el contexto del aprendizaje escolar; señala la interrelación entre la motivación intrínseca y extrínseca y los efectos que de ello resultan.

### **1.2.3 TEORÍAS QUE INTEGRAN CONSTRUCTOS DE EXPECTATIVA Y VALOR**

Las teorías de expectativa-valor que a continuación se describen, tienen base en el modelo de expectativa-valor desarrollado originalmente por Atkinson. Vinculan la elección de la tarea, la persistencia y el desempeño de los individuos, con sus expectativas de logro y el valor que le otorgan a la tarea.

#### **1.2.3.1 Teoría de la Atribución (Weiner, 1992)**

La teoría de Atribución de Weiner ha sido la principal teoría de motivación en los últimos 30 años. Surge del modelo de expectativa-valor propuesto originalmente por Atkinson. Weiner afirma que las atribuciones o explicaciones causales de las personas ante los resultados de su desempeño, determinan los esfuerzos de logro subsecuentes y por lo tanto, son clave de las creencias de motivación.

Este último autor identifica habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte como las atribuciones de logro más importantes. Clasifica las atribuciones en tres dimensiones causales: locus de control, estabilidad y control. El locus de control tiene dos polos: locus de control interno y externo. La dimensión de estabilidad indica si las causas cambian a través del tiempo o no; de esta manera, la habilidad es clasificada como una causa estable e interna, y el esfuerzo como interno e inestable. La dimensión de control contrasta las causas que la persona puede controlar, tales como la eficacia, y las causas que no puede controlar, como son la aptitud, el humor, la acción de otros y la suerte.

Weiner y sus colegas demostraron que cada una de esas dimensiones causales tiene influencias únicas en varios aspectos de la conducta de logro. La dimensión de estabilidad influye sobre las expectativas individuales para el éxito: atribuir un resultado a una causa estable, como es la habilidad, tiene una influencia más fuerte en las expectativas de éxito futuro, que atribuir un resultado a una causa inestable como el esfuerzo. La dimensión de control está ligada más fuertemente a las reacciones afectivas; por ejemplo, atribuir el éxito a una causa interna, incrementa el orgullo propio o auto-estima, pero atribuirlo a una causa externa promueve gratitud. En lo referente al fracaso, la atribución a causas internas está ligada a la culpa, y la atribución a causas externas asociada al enojo. Así, cada dimensión tiene consecuencias afectivas importantes.

Dicha teoría ofrece explicaciones que enriquecen los postulados de control percibido de Rotter y de Charms presentados anteriormente. Se aprecian con mayor claridad los efectos que tiene el locus de control sobre la motivación hacia el aprendizaje; describe cómo las explicaciones causales de los niños(as) a sus logros y fracasos, originan sentimientos, expectativas y conductas que favorecen u obstaculizan el aprovechamiento escolar.

### **1.2.3.2 Teoría de Valores (Feather, 1988)**

Feather amplió el modelo original de expectativa-valor de Atkinson, desarrollando el concepto de valor. Este autor definió los valores como un conjunto de creencias generales acerca de lo que es deseable y postuló que esas creencias emergen tanto de las normas sociales, como de las necesidades psicológicas centrales de los individuos y su sentido del yo. Argumentó que los valores son una clase de motivos que conducen a los individuos a realizar actos que creen que deben realizar. Los valores de los individuos influyen en lo atractivo de diferentes metas, y consecuentemente, en la motivación para alcanzar tales metas. Feather distinguió entre valores personales y valores de tarea y señaló que los valores personales son más generales e influyen en los valores que tienen los individuos hacia las tareas específicas. Los valores de las tareas junto con las expectativas de éxito, determinan conductas tales como la elección, la persistencia y el desempeño en la tarea. Dicho autor confirmó tales ideas para numerosos tipos de conducta, tales como la elección académica. Adicionalmente, encontró que los valores y las percepciones de habilidad están positivamente relacionados, lo que sugiere que los valores están determinados por influencias tales como la importancia del éxito y el fracaso para el individuo y la probabilidad de tener éxito en la tarea.

En el desarrollo de la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar son esenciales los valores o creencias de ellos(as) sobre lo que es deseable lograr. En la formación del valor del aprendizaje, tienen un papel de suma importancia los valores del hogar, que a su vez son realimentados permanentemente por la sociedad. Actualmente los medios de comunicación ejercen un poder de influencia que refuerza el valor que los padres y madres otorgan generalmente al aprendizaje, pero que también muchas veces compite con este valor. El conocimiento sobre la trascendencia que tienen los valores en el desempeño

escolar y sobre los mecanismos que operan en la formación de los valores, es necesario para poder fomentar el interés y la dedicación de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar.

### **1.2.3.3 Teoría de Auto-Valor (Covington, 2000)**

Teoría que liga los constructos relacionados con habilidad y valor para motivar la conducta en situaciones académicas. Plantea que las metas de logro de los estudiantes, reflejan una búsqueda por establecer y mantener un sentido de auto-valor y pertenencia a una sociedad que valora la competencia. Señala que generalmente se juzga el valor de los individuos por su habilidad para el logro, y en el medio escolar el criterio que se emplea son las calificaciones que los maestros asignan.

Considerando que los niños(as) pasan mucho tiempo en los salones de clases y que ahí son evaluados frecuentemente, Covington argumenta que la clave para mantener el sentido de auto-valor en los niños(as), es protegiendo su propio sentimiento de competencia académica. Propone a padres, madres y maestros(as) el empleo de atribuciones causales que incrementen los sentimientos de competencia y control de los niños(as).

Dicha teoría nos conduce a considerar la relevancia que tienen los valores de la escuela y las formas y criterios que ahí se emplean para medir el logro en los niños(as). Para estudiar la motivación hacia el aprendizaje y promoverla en la escuela y el hogar, deberán ser considerados los postulados de auto-valor.

### **1. 2.3.4 Modelo de Expectativa-Valor de Elecciones (Eccles y col., 1983; Jacobs y Eccles, 2000; Eccles y Wigfield, 2002).**

Esta teoría considera las influencias socio-psicológicas sobre la conducta de logro, pero profundiza en el proceso cognoscitivo del individuo que origina sus expectativas y valores. El modelo desarrollado posee un sustento empírico considerable, puesto que ha sido estudiado por más de 20 años.

Dada la pertinencia de este modelo teórico para el presente estudio, se describirá con detalle en el siguiente capítulo.

## **1.3 Conclusión sobre las teorías de motivación revisadas**

Las teorías que fueron presentadas ofrecen explicaciones diversas sobre el desarrollo de la motivación hacia el logro, sus antecedentes, consecuencias y la infinidad de factores relacionados. Todas las teorías se encuentran sustentadas por evidencia empírica que sólo se menciona someramente en el presente trabajo. Todas ellas contribuyen a explicar el proceso de formación de la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar; resultan ser complementarias.

Aunque al parecer, las teorías consideran factores diferentes de la motivación, de alguna manera en todas las hipótesis interviene la necesidad de sentirse o creerse competente. Algunas teorías mencionan expresamente la influencia de esta necesidad, como es el caso de aquéllas que aluden a las expectativas de auto-eficacia, a las atribuciones causales o a las percepciones de control o auto-determinación. Las otras teorías que se centran en los motivos para realizar la tarea, como son las metas, valores o intereses, permiten inferir la relevancia de las creencias de competencia, ya que en la formación de los motivos, necesariamente tienen peso los sentimientos, creencias y expectativas de eficacia. Sólo algunos teóricos mencionan la influencia del papel de los padres y madres en la adquisición de la motivación hacia el logro; empero, de todos los supuestos teóricos se puede desprender la intervención de las percepciones y prácticas de los padres y madres, en el proceso de formación de las creencias, valores, metas y conductas de los niños(as) hacia el aprendizaje.

El conjunto de las teorías revisadas permite confirmar que la motivación es el proceso de interacción dinámica entre el niño(a) y su ambiente, mediante el cual la actividad dirigida hacia metas de aprendizaje es instigada y sostenida en gran medida por sentimientos y creencias de competencia, atribuciones causales, percepciones de control y autodeterminación, valores, intereses y expectativas de éxito.

El análisis realizado permite concluir que la necesidad del niño(a) de sentirse competente y el papel de su padre y madre, van a ser determinantes en el establecimiento de sus metas, en la elección de actividades y en su voluntad de esforzarse y la persistencia en las tareas de aprendizaje.

Para fines del presente estudio, se requiere un modelo que describa el proceso de formación de la motivación hacia el aprendizaje y considere las variables más relevantes que intervienen en su desarrollo. Aunque todas las teorías aportan ideas que podrían ser aprovechadas para construir un modelo de motivación más completo, se consideró la necesidad de enfocarse en el proceso de la motivación al aprendizaje en los niños(as) y particularmente en aquellas variables en las que los padres y madres tienen influencia. Por tales motivos, se eligió el Modelo de Expectativa-Valor de Elecciones que responde a tales necesidades y además posee respaldo sólido de investigación. En el siguiente capítulo se explicará este modelo, el cual integra muchos de los postulados de las teorías revisadas anteriormente.

## CAPÍTULO 2

### MODELO DE EXPECTATIVA-VALOR DE ELECCIONES (Jacobs y Eccles, 2000)

#### 2.1 Antecedentes

Eccles y sus colaboradores elaboraron en 1983, un modelo de expectativa-valor de elecciones relacionadas con el logro, que se enfoca en las influencias socio-psicológicas sobre la elección y la persistencia (Eccles-Parsons y col, 1983).

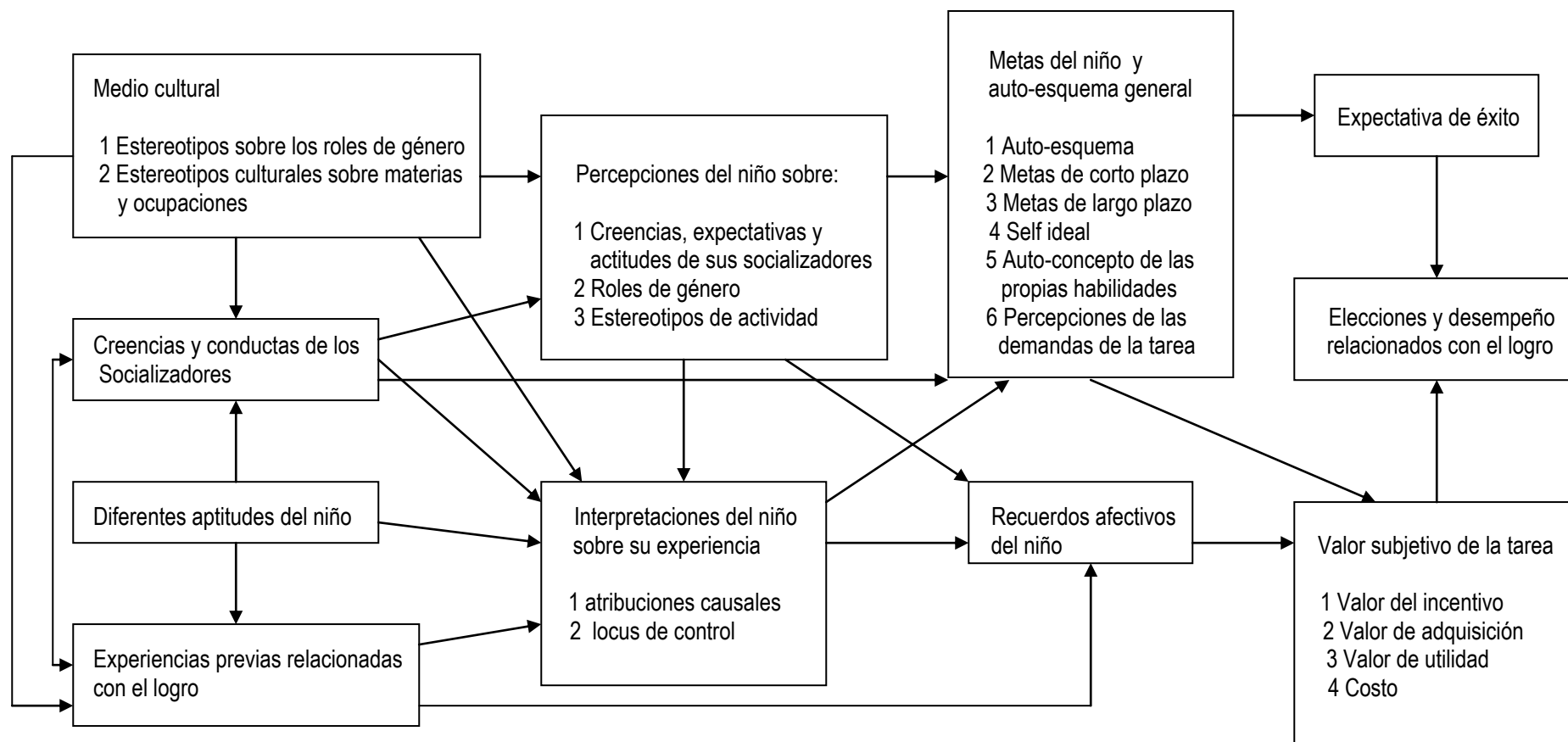
Esta teoría permite explicar los motivos que llevan a responder a dos preguntas esenciales en la elección de una actividad: ¿puedo hacer la tarea? y ¿quiero hacer la tarea?

Se trata de un modelo social-cognoscitivo con una perspectiva situacional, que se enfoca en el rol que juegan las expectativas de los estudiantes hacia el éxito académico y el valor percibido de las tareas académicas. Tiene antecedentes en el modelo de expectativa-valor desarrollado anteriormente por Atkinson (1964). Eccles y Wigfeld (2002) afirman que su teoría, así como otras teorías modernas que integran expectativas y valor, difieren de la teoría de Atkinson en dos aspectos principales:

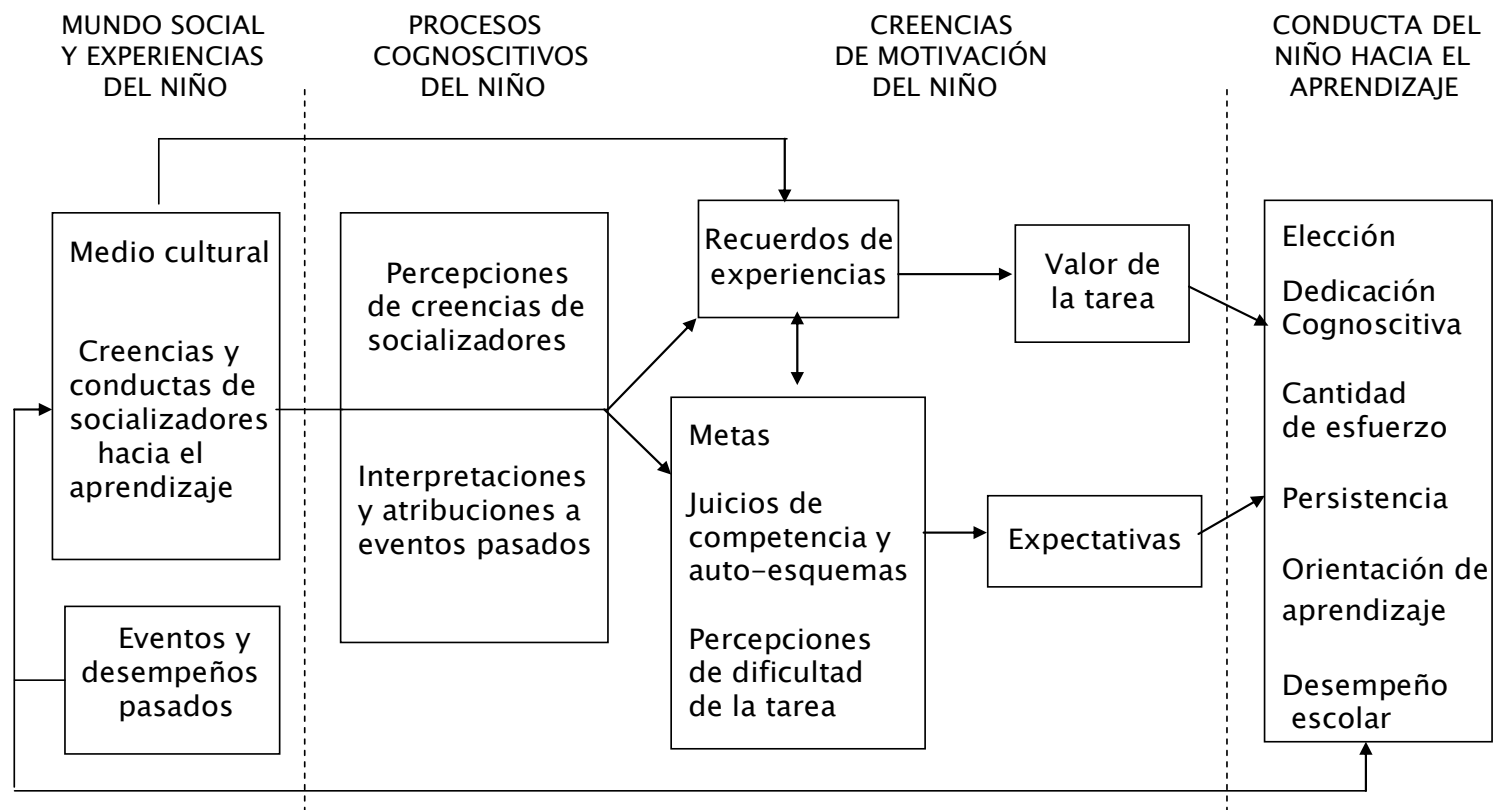
- a) Los componentes de expectativa-valor están más elaborados y ligados a un conjunto más amplio de determinantes psicológicos y socio-culturales.
- b) Se considera que las expectativas y valores están positivamente relacionados entre sí, en lugar de inversamente relacionados, como proponía Atkinson.

El modelo plantea que las elecciones están influenciadas por las características positivas y negativas de la tarea y que todas las elecciones tienen costos asociados con ellas, precisamente porque una elección frecuentemente elimina otras opciones. Consecuentemente, el valor relativo de las diferentes actividades y las expectativas de éxito en ellas, son determinantes clave de la elección y la persistencia en ellas (Jacobs y Eccles, 2000). Este modelo tiene mucho valor en la educación, puesto que ha generado la mayor parte de la teoría y la investigación sobre el desempeño académico en los salones de clase (Pintrich y Schunk, 2002).

La versión más reciente de este modelo complejo, se enfoca en las influencias sociales y psicológicas de la elección de logro (Jacobs y Eccles, 2000). En la figura 1 se presenta el análisis detallado de las múltiples variables que intervienen en la determinación de las conductas de logro de los individuos. Para efectos del presente trabajo, se considerará la versión simplificada que sintetiza las relaciones de influencia (citada por Pintrich y Schunk, 2002), debido a que permite abarcar el fenómeno de una manera más parsimoniosa (ver fig. 2).



**Figura 1. Modelo General de Elecciones de Logro (Jacobs y Eccles, 2000)**



**Figura 2. Modelo Cognoscitivo-Social de Expectativa-Valor para explicar la Motivación hacia el Aprendizaje (adaptado de Eccles y col., en Pintrich y Shunk, 2002)**

Como se muestra en la figura 2, las *expectativas y valores* son los predictores más importantes de la conducta de logro, ya que influyen directamente en la elección de la tarea, la dedicación, el esfuerzo, la persistencia y el desempeño del individuo. Estas conductas de logro generalmente son abiertas y observables, motivo por el cual en la figura se representan fuera de la línea punteada, en el extremo derecho.

Las expectativas y valores son influidos por recuerdos afectivos (experiencias previas con las tareas) y por las metas (de corto y largo plazos), los juicios sobre la propia competencia, los auto-esquemas (posibles y deseables), y las percepciones de los individuos sobre la dificultad de la tarea. Estas variables en conjunto vienen a ser *creencias de motivación*.

Tales creencias de motivación son influidas a su vez por *procesos cognoscitivos* como son: las percepciones del individuo sobre las actitudes y expectativas de otras personas hacia ellos (en los niños(as) particularmente por sus padres y maestros), y por sus propias interpretaciones y atribuciones a resultados de desempeño previos. Las creencias de motivación y los procesos cognoscitivos que influyen en la conducta de logro se presentan dentro de la línea punteada para señalar que son conductas internas del individuo.

Las percepciones que tienen los individuos de su ambiente social y sus interpretaciones a sus desempeños previos, son influidos por las *conductas y creencias de padres y madres, maestros(as), compañeros, por el medio cultural y también por los eventos pasados*. Estas influencias se representan en el extremo izquierdo de la figura, fuera de la línea punteada, porque se trata de factores externos al estudiante.

*En resumen*, las experiencias de socialización y la historia previa influyen sobre las percepciones e interpretaciones del niño(as), las cuales a su vez, informan a sus auto-creencias. Estas creencias conducen a expectativas futuras y valores de tarea que guiarán las elecciones y el empeño en las actividades.

## **2.2 Las auto-percepciones de competencia y expectativas de éxito**

Los autores del modelo de expectativa-valor definen a las *creencias de competencia* como evaluaciones o juicios sobre la propia competencia en diferentes áreas. Son concebidas como creencias amplias sobre la competencia en determinado dominio, en contraste con las creencias de competencia para una tarea específica (Eccles y col., 1983).

La investigación realizada alrededor del concepto de auto-estima ha demostrado que las auto-percepciones de competencia y la auto-estima son dos constructos teórica y empíricamente distintos, aunque se encuentran moderadamente relacionados (Harter, 1986, 1998). La auto-estima es más global, es una reacción o evaluación afectiva de sí mismo; por ejemplo, cuando un niño(a) se siente mal, porque no es buen estudiante.



Aunque las auto-percepciones de competencia se van diferenciando con la edad, la mayoría de los investigadores aceptan actualmente la idea de que incluso los niños(as) pequeños (de 1er y 2º grados) tienen auto-percepciones de competencia específicas de dominio (Eccles y col., 1998) y en general coinciden en la distinción entre los dominios de competencia académica, física y social (Harter, 1998).

*Las expectativas de éxito* son definidas como creencias de los niños(as) acerca de qué tan bien se desempeñarán en las tareas que se les presenten en forma inmediata o a futuro. Estas creencias de expectativas son medidas de forma análoga a las expectativas de eficacia personales de Bandura (1997), y al igual que en la teoría de este autor, el énfasis del modelo de expectativa-valor es sobre las expectativas para desempeñarse eficazmente (Eccles, Wigfield y Shiefele, 1998). Las creencias de competencia de los individuos y sus expectativas de alcanzar el éxito responden a la pregunta ¿puedo hacer la tarea?

Eccles, Wigfield y sus colegas realizaron una serie de estudios de correlación a gran escala para analizar el papel de las auto-percepciones de competencia y expectativas de éxito sobre el rendimiento escolar de los estudiantes de los últimos años de primaria y secundaria, en las materias de matemáticas e inglés. Emplearon diseños transeccionales y longitudinales y examinaron los efectos relativos de las variables sobre el desempeño de los alumnos(as) mediante técnicas de análisis de trayectorias y modelos estructurales. Los resultados mostraron consistentemente que las auto-percepciones de competencia y expectativas de éxito de los alumnos(as), son los mejores predictores de las calificaciones subsiguientes en dichas materias, incluso mejores que las calificaciones previas. Se halló la misma relación con medidas de auto-reporte del esfuerzo y persistencia en las materias mencionadas (Eccles y col., 1989; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 1992).

Otro estudio sobre el papel de las expectativas, mostró que las expectativas altas se relacionan con la elección, el desempeño y la persistencia en las tareas (Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998). En Latinoamérica también se ha encontrado que los alumnos(as) que presentan auto-percepciones de competencia, expectativas positivas de su rendimiento y motivación intrínseca para aprender, obtienen más logros en la escuela, que aquéllos que muestran una imagen pobre de su competencia, bajas expectativas y una motivación orientada hacia las recompensas (Arancibia, 1996).

Sobre la relevancia de las percepciones de competencia, un estudio reciente demostró que los niños(as) que creen que la capacidad intelectual puede incrementarse, suelen presentar metas de aprendizaje y mayor motivación en el desempeño de las tareas. A diferencia de ello, los niños(as) que creen que el potencial intelectual es fijo, se orientan a metas de desempeño y muestran menor interés y dedicación hacia las tareas. Se observó que esta relación es mayor en los niños(as) de segundo y cuarto grados, que en los preescolares (Kinlaw, Kurtz-Costes, 2007).

Por otro lado, Pintrich y colaboradores realizaron diversos estudios para analizar la asociación entre las expectativas y auto-percepciones de competencia de los alumnos(as), y

el uso de estrategias cognoscitivas, como son la elaboración (parafraseo y síntesis) y las habilidades meta-cognoscitivas y de auto-regulación (planeación, monitoreo y revisión). Con base en medidas de auto-reporte de estudiantes de secundaria y preparatoria, se encontraron correlaciones consistentes altas entre sus percepciones de competencia, esfuerzo y persistencia y el uso de estrategias cognoscitivas y meta-cognoscitivas (Pintrich, 1999a, 1999b; Wolters, Yu y Pintrich, 1996).

En general, la investigación muestra que los alumnos(as) que creen que pueden hacer una tarea y esperan hacerla bien, presentan mayor dedicación, se esfuerzan más y persisten más tiempo en la tarea. Se ha confirmado la relevancia que tienen las auto-percepciones de competencia y expectativas de éxito de los estudiantes, como mediadores entre su contexto ambiental y cultural, y el esfuerzo, la dedicación y los resultados de aprovechamiento escolar (Pintrich y Schunk, 2002).

### 2.3 Los valores

El valor que asignan los individuos a las diferentes tareas, es fundamental en la decisión que tomen para dedicarse a ellas. No sólo son necesarias sus auto-percepciones de competencia que responden a la pregunta ¿puedo hacer la tarea?; también se requiere la voluntad del alumno para que le dedique atención y esfuerzo a la tarea. Se requiere que valore la tarea, lo cual responde a la pregunta: ¿quiero hacer la tarea?

Eccles y sus colegas incluyeron el concepto de valor en su modelo, considerando el trabajo anterior sobre valor de adquisición realizado por Battle en 1965, los estudios sobre motivación intrínseca y extrínseca efectuados por Deci en 1975, y la visión de Rokeach de 1979 sobre los valores (Jacobs y Eccles, 2000).

Battle demostró que la expectativa y el valor de adquisición estaban positivamente correlacionados entre sí, y no inversamente asociados como proponía el modelo de Atkinson. Rokeach argumentó que los valores son una clase de motivos que afectan la conducta, influyendo sobre lo atractivo de metas diferentes y consecuentemente, la motivación para conseguir las (Jacobs y Eccles, 2000). Coincidiendo con la definición de valores de Rokeach, Eccles y sus colaboradores afirmaron que los valores son creencias generales estables sobre lo deseable (Jacobs y Eccles, 2000).

De acuerdo con los modelos de Eccles y la teoría de auto-eficacia de Bandura (1997), el auto-concepto de competencia tiene influencia en el desarrollo de valores hacia las tareas. Bandura argumentó que los intereses emergen del propio sentido de auto-eficacia y que los niños(as) están más interesados en tareas retadoras que en fáciles.

Tomando en cuenta una perspectiva más desarrollista, Wigfield (1994) propuso que inicialmente, la competencia de los niños(as) pequeños(as) y las creencias de valor de la tarea son relativamente independientes entre sí. A través del tiempo, particularmente en el dominio del logro, los niños(as) pueden empezar a atribuir más valor a las actividades en

las que se desempeñan bien, por dos razones: 1) a través de los procesos de condicionamiento clásico, el efecto positivo que una persona experimenta cuando tiene un buen desempeño, queda asociado a las actividades exitosas (Eccles y col, 1993), y 2) la disminución del valor que se asigna a las actividades difíciles, es un medio efectivo para mantener un sentido global de eficacia y auto-estima (Eccles, Wigfield y Shiefele, 1998).

Se ha demostrado que las creencias de competencia y los valores están positivamente relacionados entre sí (Wigfield y col., 1997) y esta vinculación positiva también se halló entre las expectativas de éxito y el valor de la tarea (Feather, 1988). Otros estudios indican que tanto los sentimientos de competencia de los niños(as), como sus expectativas, se relacionan positivamente con los valores que asignan a las tareas (Wigfield y Eccles, 1992; Eccles y Wigfield, 1995). Al examinar esta relación en estudiantes de 5º a 12º grados, se encontró que la asociación es mayor conforme se incrementa la edad (Eccles y Wigfield, 1995).

Wigfield y Eccles (2000) notaron que los estudiantes tienden a valorar aquellas tareas en las que esperan desempeñarse bien y esperan desempeñarse bien en las tareas que consideran importantes. Por otro lado, Harter (1998) observó que los individuos que valoran actividades en las que no se sienten capaces, presentan menor auto-estima que aquellos que muestran patrones congruentes de valores y competencia.

Con respecto al papel que juegan los valores de los padres y las percepciones que tienen sobre las habilidades de sus hijos(as), se ha demostrado que tienen influencia en la socialización de los valores y auto-percepciones de estos últimos (Jacobs, 1991; Jacobs y Eccles, 1992). En este mismo sentido, un estudio realizado en zonas rurales de Latinoamérica halló que tanto los padres y madres, como sus hijos(as) le otorgan gran importancia a la escuela y tienen altas expectativas educacionales (Villarroel y Sánchez, 2002).

Otras investigaciones han señalado que los valores de las tareas juegan un rol importante en los planes futuros y las elecciones de actividad; se encontró que incluso después de controlar niveles previos de desempeño, los valores de la tarea predicen los planes y las decisiones de los adolescentes de incorporarse a diferentes cursos (Eccles y col, 1984; Meece, Wigfield y Eccles, 1990).

### *2.3.1 Componentes del valor de la tarea.*

Eccles y Wigfield han desarrollado el modelo y la investigación más reciente sobre el valor de la tarea. Definen el valor de la tarea en términos de cuatro *componentes*: *valor de adquisición, valor intrínseco, utilidad y costo*, cada uno de los cuales puede influir sobre las conductas de logro: elección, persistencia y desempeño.

*Valor de adquisición* es la importancia personal de realizar bien la tarea. Tomando como base las teorías de auto-esquema y de identidad, Wigfield y Eccles (1992), ligaron el valor de adquisición a la importancia de dedicarse a una tarea, para confirmar o rechazar

aspectos importantes del propio auto-esquema (porque las tareas proveen la oportunidad de demostrar aspectos del esquema actual o ideal propio); por ejemplo, ser buen deportista suele ser muy importante para aquellos alumnos varones que consideran que éste es un aspecto relevante de la masculinidad.

Wigfield y Eccles (2000) observaron que las expectativas se relacionan más con el desempeño y que el valor de adquisición está ligado más estrechamente con la elección de la tarea y la persistencia en el desempeño.

*Valor intrínseco* es el disfrute que el individuo obtiene al realizar la actividad o el interés subjetivo que tiene en la materia (Wigfield y Eccles, 1992). Este valor del componente es similar al constructo de motivación intrínseca definido por Harter (1981), y por Deci y Ryan (1985), al de interés planteado por Schiefele (1994) y al de flujo propuesto por Csikszentmihalyi (1990). Los datos indican que cuando el valor intrínseco o interés es alto, los individuos están más dedicados a la tarea, persisten por más tiempo y están más motivados intrínsecamente (Wigfield y Eccles (1992).

*El valor de utilidad* es determinado por el grado de relación de una tarea con las metas actuales y futuras. Una tarea puede tener un valor de utilidad para una persona porque le facilita metas futuras importantes, incluso aunque no esté personalmente interesada en la tarea; por ejemplo, los estudiantes frecuentemente toman clases que no disfrutan, pero que necesitan tomar para atender otros intereses, como son: acreditar un grado, estar con amigos o agradar a sus padres y madres. Este componente comprende razones más extrínsecas para dedicarse a una tarea; sin embargo, también se relaciona directamente con las metas de corto y largo plazos internalizadas de un individuo.

Estudios realizados por Wigfield y Eccles (1992) sobre el desarrollo de los valores en los niños(as), mostraron que durante los primeros años de la escuela elemental, el valor que tiene la tarea es dado principalmente por el interés; por lo tanto, los niños(as) eligen actividades guiados básicamente por sus intereses. También se encontró que a temprana edad, los intereses cambian rápidamente; es por ello que los pequeños(as) dedican breve tiempo a actividades diferentes, antes de decidirse por la que más disfrutan. Con respecto a la utilidad de las actividades, dichos autores observaron que durante los primeros grados de la primaria, no es muy claro el sentido de utilidad de las actividades, especialmente en lo referente a metas futuras. Hallaron que la elección de actividades es influida por los valores de utilidad hasta la edad de la adolescencia. Así, a lo largo del desarrollo, se observa un cambio de razones internas a externas para la elección de actividades de logro.

Otros estudios realizados con estudiantes de preparatoria y adultos han demostrado que el interés o valor intrínseco sigue jugando un papel importante en la elección de tareas y persistencia en ellas (Jacobs y col., citados por Jacobs y Eccles, 2000).

Los estudios efectuados sobre los valores de utilidad y la importancia de la lectura y las matemáticas, muestran una disminución a lo largo de los años de la escuela elemental

(Wigfield y col., 1997). Asimismo, un estudio longitudinal sobre los patrones de los valores de adquisición de los niños(as) de 1º a 12º grados, mostró que la declinación del interés continúa para las matemáticas (Jacobs y col., 2000).

El *costo* es un componente de valor crítico. Se define en términos de los aspectos negativos de realizar una tarea, tales como la ansiedad y el temor hacia el éxito y fracaso, la cantidad de esfuerzo requerido para tener éxito y las oportunidades perdidas por hacer una elección en vez de otra. Estos costos y efectos negativos pueden ser generados por recuerdos de experiencias anteriores con actividades similares (Wigfield y Eccles, 1992).

Con el fin de poder determinar si los cuatro componentes del valor de la tarea son constructos separados, Eccles y Wigfield (1995) realizaron un análisis factorial de las respuestas obtenidas en adolescentes de 5º a 12º grados. Se distinguieron sólo tres de los componentes (valor de adquisición, interés intrínseco y utilidad). También se observó que no hay diferencias en la estructura de factor de los alumnos(as) de 5 a 7º grados y los de 8º a 12º grados, lo cual indica que las distinciones entre estas dimensiones de valor aparecen en la adolescencia y permanecen estables. En otro estudio, Wigfield y Eccles (1992) notaron que los niños(as) de la escuela elemental sólo distinguen dos componentes de valor de la tarea: interés y utilidad; el interés se diferencia desde los primeros grados y la utilidad en los últimos (Eccles y col., 1989). Al parecer, las creencias de valor se van diferenciando con la edad y la experiencia. Conforme los niños(as) adquieren más experiencia con diversidad de tareas y actividades, van desarrollando intereses e ideas sobre su importancia (Pintrich y Shunk, 2002).

Aunque los niños(as) pequeños no diferencian entre los tres componentes de valor de la tarea, se ha demostrado que distinguen las expectativas de los valores en diferentes dominios, tales como matemáticas, lectura, computación, música, actividades sociales y deportes; desde muy pequeños, pueden distinguir entre lo que les gusta y lo que es importante para ellos (Eccles, Wigfield y Shiefele, 1998; Wigfield y Eccles, 1992).

Según Eccles y colaboradores, los cuatro componentes de valor operan juntos para determinar el valor que tiene una tarea para un individuo; por lo tanto, las percepciones del valor de adquisición, interés y utilidad de una tarea, así como de los costos asociados con ella, influyen en la elección de actividades. En este sentido, el modelo de Expectativa-Valor es un modelo racional de toma de decisiones, a diferencia de otros modelos de expectativa-valor y de la teoría de metas (Pintrich y Shunk, 2002).

El trabajo empírico de Eccles y Wigfield y sus colaboradores se ha enfocado en cómo estos componentes de valor se combinan con las expectativas de éxito para influir sobre la conducta de logro en los ambientes escolares. En la mayoría de sus estudios se han analizado los valores de los alumnos(as) de los últimos años de la escuela elemental y de secundaria, hacia las matemáticas y el inglés, incluyendo también sus expectativas de éxito. Se trata de estudios longitudinales de correlación que han empleado muestras grandes de sujetos.

*Sus resultados principales se pueden resumir* afirmando que tanto los valores, como las expectativas (auto-conceptos, percepciones de habilidad y expectativas de éxito), predicen el desempeño en términos de calificaciones y desempeño en pruebas estandarizadas; no obstante, cuando se analizan simultáneamente las expectativas y los valores para predecir el desempeño, las primeras son predictores significativos y los valores no. A diferencia de ello, en la elección de cursos o actividades, los valores son mejores predictores que las expectativas (Eccles, 1983; Meece, Wigfield y Eccles, 1990; Wigfield y Eccles, 1992).

De esta manera, los valores pueden incidir en la elección de tareas y la incorporación a cursos, pero una vez que los alumnos(as) están en los cursos, los valores no son tan relevantes en el desempeño, como lo son las expectativas. Ello implica la importancia de que los maestros(as) animen las expectativas y creencias de competencia de los niños(as) con el fin de mejorar su desempeño en el salón de clases. Desde luego, incrementar el valor y los niveles de interés puede resultar en que los estudiantes continúen eligiendo una materia (Pintrich y Shunk, 2002).

Otros hallazgos consistentes indican que los constructos de expectativa, tales como el auto-concepto, las percepciones de competencia y expectativas de éxito no pueden ser diferenciados en factores separados, puesto que los estudiantes no hacen esa distinción en sus respuestas a los cuestionarios de auto-reporte (Eccles y Wigfield, 1995).

A diferencia de ello, se encontró que los tres componentes de valor de la tarea: valor de adquisición, valor intrínseco y de utilidad, son empíricamente distintos entre sí y distintos de las expectativas; al parecer, los estudiantes hacen juicios diferentes sobre la importancia, el interés y la utilidad, y puede haber variabilidad intra-individual en esas dimensiones para la misma tarea; por ejemplo, un alumno(a) puede estar muy interesado en las matemáticas, pero al mismo tiempo considerar que tiene poca importancia o utilidad para él(ella) (Eccles y Wigfield, 1995).

La investigación de Eccles y Wigfield (1995) también mostró que los componentes de valor se relacionan positivamente con el componente de expectativas; así, los estudiantes tienden a valorar aquellas actividades en las cuales piensan que se desempeñarán bien y viceversa. En otro estudio se observó que esa asociación positiva se fortalece con la edad (Eccles y col., 1989).

A pesar de que las creencias de expectativa y valor han mostrado estar positivamente relacionadas entre sí, los autores notan que todavía hay una pregunta sobre la causalidad de la relación. No es claro aún, si los niños(as) desarrollan competencia en una tarea y después empiezan a valorarla, o si el valor los lleva a pasar más tiempo en la tarea y como resultado de ello, se desarrolla competencia (Eccles y col., 1989).

## 2.4 Disminución de los valores y expectativas a lo largo del desarrollo

Un hecho que mucho ha preocupado a los investigadores y en particular a Eccles y colaboradores, es el decremento gradual que van presentando los niños(as) en sus percepciones de competencia y el valor que asignan a las actividades escolares en la mayoría de los dominios. Los estudios longitudinales han evidenciado que ambas variables disminuyen conforme se incrementa el grado escolar (Eccles y col, 1993; Wigfield y col, 1997).

Considerando la relevancia que tiene este tema sobre el modelo de expectativa-valor planteado, a continuación se describirán los hallazgos que orientan sobre sus posibles causas.

### 2.4.1 Decremento en las auto-percepciones de competencia

Los investigadores que se han enfocado en las auto-percepciones de competencia, han observado una disminución en el nivel medio de las auto-percepciones de habilidad conforme el niño(a) pasa de la niñez a la adolescencia (Eccles y Midgley, 1989; Eccles y col., 1998; Harter, 1990; Stipek y Mac Iver, 1989), siendo mayor este decremento en 6º o 7º grado (Eccles y col., 1989). Aunque la mayoría de los estudios mencionados son transeccionales, algunos análisis longitudinales también muestran el decremento que ocurre con la edad (Eccles y col., 1989; Wigfield y col, 1997).

Tal disminución se puede explicar por las diferencias del desarrollo en las percepciones de habilidad. Al parecer, existe menor congruencia entre las auto-percepciones de competencia de los estudiantes de menor edad (3º. y 4º. grado) y otras medidas más objetivas (puntuaciones en pruebas estandarizadas, calificaciones y apreciaciones del maestro). La congruencia mejora a partir de los últimos grados de la primaria, observándose que las auto-percepciones se vuelven más modestas (Stipek, 1981). Diversos estudios muestran que, al final de la primaria, se incrementan las correlaciones entre las percepciones de competencia y el rendimiento (Eccles y col., 1989). La explicación a las auto-percepciones optimistas de los niños(as) de menor edad, consiste en que no cuentan con las habilidades de procesamiento de información para integrar conocimientos y hacer las comparaciones sociales necesarias (Blumenfeld y col., 1982).

Azor y Connel (1992) revisaron numerosos estudios sobre la ilusión de la competencia y la incompetencia, en estudiantes de 3er grado de primaria a secundaria, de diferentes niveles socio-económicos y culturales. Concluyeron que las auto-percepciones tienen importantes consecuencias; los alumnos(as) que sobre-valoran su competencia, muestran mayor dedicación y aprovechamiento escolar, mientras que aquéllos que la devalúan, tienden a evitar las tareas, presentan mayor ansiedad y menor rendimiento, incluso a niveles aún menores a su capacidad.

Por otro lado, Phillips y Zimmerman (citados por Pintrich y Schunk, 2002) observaron que los alumnos(as) que presentan una percepción devaluada de su competencia, además de presentar un menor rendimiento, suelen tener bajas expectativas de éxito futuro, creen que sus padres, madres y maestros(as) tienen percepciones bajas de ellos, son más ansiosos y también menos deseosos de esforzarse y persistir en las tareas académicas.

Algunos investigadores han notado que los niños(as) no interpretan la retroalimentación sobre su desempeño en una tarea, de la misma manera que los adultos. Meyer y colaboradores (1979) hallaron que cuando los adolescentes de 9º grado y los adultos reciben elogio por tener éxito en una tarea fácil, tienden a creer que poseen baja habilidad; si reciben crítica ante su fracaso en una tarea difícil, interpretan que tienen alta habilidad. A diferencia de ello, los niños(as) de 3º y 5º grados reciben el elogio como un indicador de alta habilidad, independientemente del nivel de dificultad de la tarea.

Además de las diferencias en el procesamiento de la información, diversos estudios sugieren que los niños(as) pequeños usan menos estándares de comparación para juzgar su habilidad que los mayores y los adultos. Blumenfeld, Pintrich y Hamilton (1987) observaron que los niños de 2º grado emplean estándares absolutos para juzgar su competencia y se enfocan en la terminación de la tarea (ej. puedo leer y escribir). Los niños de 6º grado tienden a compararse con sus pares (ej. puedo resolver el problema más rápido que los demás). Si los pequeños no comparan su desempeño con otros, sus auto-percepciones de competencia no disminuyen, aún cuando su desempeño sea más bajo.

Una tercera explicación a la disminución de las percepciones de habilidad de los niños(as) conforme tienen mayor edad, es el cambio en el contexto escolar. Algunos investigadores señalan que las escuelas primarias y secundarias difieren en aspectos de estructura y organización que influyen en las percepciones de competencia de los estudiantes; por ejemplo, en la primaria los niños(as) tienen generalmente un solo maestro(a) y en la secundaria, un maestro diferente para cada asignatura. Otro aspecto que se modifica es el criterio de evaluación; en la primaria el maestro(a) suele calificar el rendimiento con base en productos de trabajo. A diferencia de ello, en la secundaria y en niveles superiores, los maestros(as) frecuentemente emplean un sistema de calificación relativo, que considera el desempeño grupal, lo cual puede resultar en detrimento de la percepción de competencia de aquéllos(as) con baja habilidad (Rosenholtz y Simpson, 1984).

#### 2.4.2 Decremento en la valoración del aprendizaje escolar

Los hallazgos generales muestran que disminuye el interés, la importancia y utilidad de las materias escolares de los niños(as) mayores, en comparación con la valoración que hacen los de menor edad (Eccles y Midgley, 1989; Eccles, Wigfield y Shiefele, 1998; Wigfield y Eccles, 1992). Se ha observado que disminuye el interés por la lectura, así como la importancia y el valor de utilidad de la lectura y de las matemáticas, a través de los años de la escuela primaria (Wigfield y col., 1997). En un estudio de seguimiento realizado con los mismos alumnos(as), se pudo apreciar que la importancia continúa declinando a lo largo de



los años de secundaria y preparatoria (Jacobs y col, 2000). Otros estudios también han encontrado que al pasar de la escuela elemental a secundaria, los alumnos(as) presentan un decremento significativo en el interés y la importancia que asignan a las matemáticas y el inglés (Eccles y col, 1989 y Wigfield y col, 1991).

Esta declinación en la valoración del aprendizaje escolar, puede explicarse por los cambios del desarrollo en las creencias, y por el decremento paralelo en las auto-percepciones de competencia. Conforme los niños(as) crecen, cambian sus creencias sobre la naturaleza de las habilidades, pasan de una concepción de habilidad maleable a una perspectiva estable e invariable. Cuando los de mayor edad tienen un desempeño pobre, lo atribuyen a una baja habilidad que permanecerá estable, entonces es probable que disminuyan sus percepciones de valor de la materia, para proteger su valor de sí mismos (Wigfield y Eccles, 1992).

Adicionalmente, con la edad, los estudiantes se interesan más en la comparación social con otros y son más capaces de integrar esta información a sus creencias sobre sí mismos, lo cual puede originar una baja en las percepciones de habilidad (Blumenfeld y col, 1982). Dada la relación entre las percepciones de habilidad y las creencias de valor de las tareas, si las percepciones de habilidad declinan con la edad, las percepciones de valor también (Pintrich y Shunk, 2002).

Otra explicación a la declinación de las creencias sobre el valor de las tareas se encuentra en el contexto del salón de clases que moldea las creencias de los estudiantes. Se considera que a mayor edad, el niño requiere de mayor autonomía, puesto que va desarrollando las habilidades cognoscitivas para ejercer su auto-control y regulación. Eccles y colaboradores (Eccles y Midgley, 1989; Wigfield y Eccles, 1992) señalan que el choque entre las necesidades de autonomía del estudiante y la estructura y organización rígida de las aulas, particularmente al ingresar a secundaria, resulta en un decremento significativo de la motivación de los adolescentes hacia la escuela.

La integración de las dos posturas sobre los cambios cognoscitivos y contextuales, representa la explicación más completa para el decremento de los valores y expectativas. Tales cambios interactúan entre sí, originando la declinación de la motivación hacia la escuela (Pintrich y Shunk, 2002).

## 2.5 Modelo de Socialización de los Valores en el Hogar.

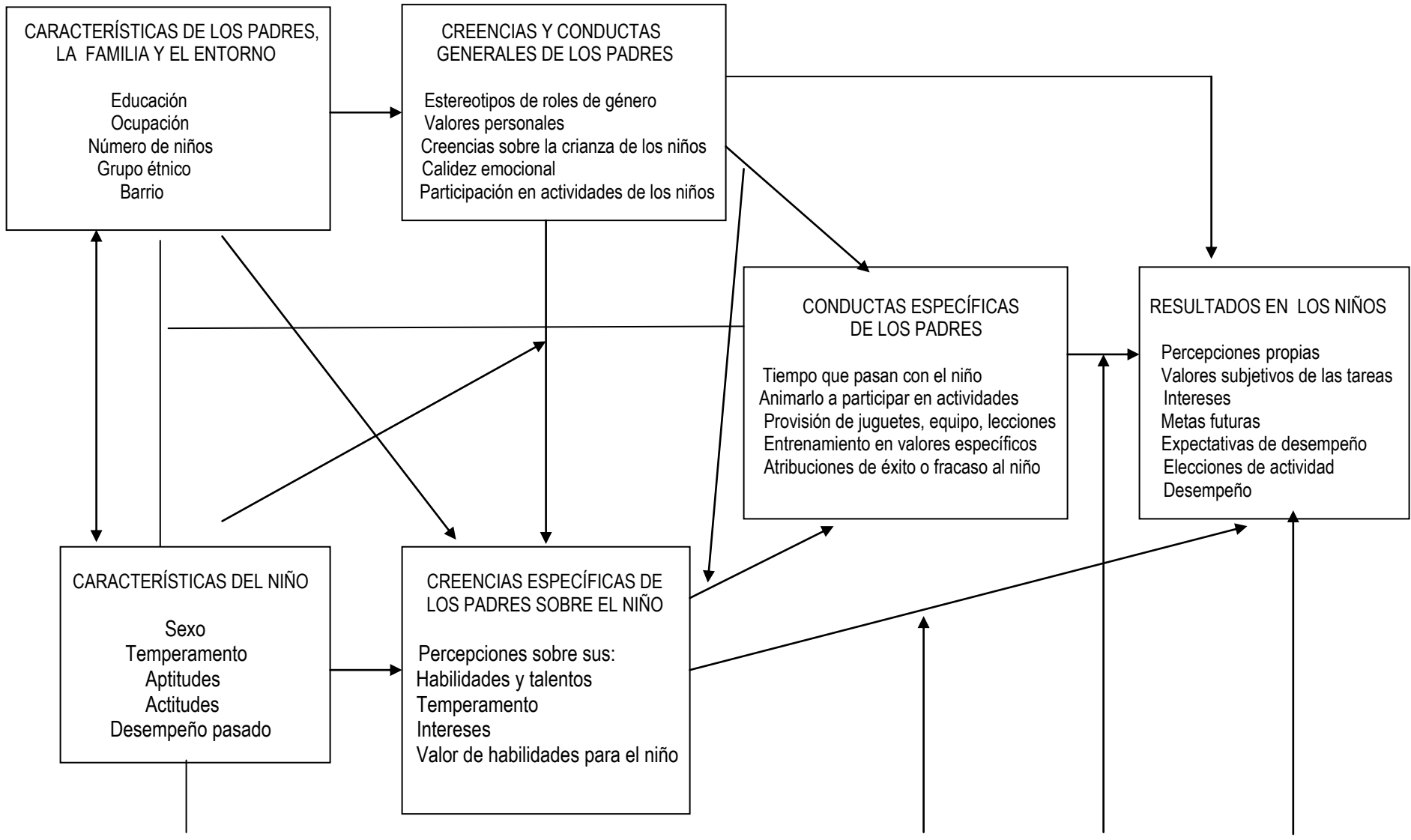
Numerosos estudios han ligado las prácticas de los padres y madres con la motivación de los niños(as) hacia el logro; no obstante, pocos investigadores se han enfocado en cómo los padres y madres motivan a sus hijos(as) a valorar diferentes actividades y a realizarlas.

Eccles y colaboradores (citados por Jacobs y Eccles, 2000) elaboraron un modelo de socialización de los valores de los niños(as) (ver figura 3). Este modelo muestra las variables que intervienen en este complejo proceso y las relaciones de influencia entre las variables. Describe cómo las características de los padres y madres, de la familia, del contexto social y de los niños(as), influyen en las conductas de los padres y madres, en sus creencias generales acerca del mundo y sus creencias específicas acerca de su hijo(a). Tales creencias y conductas de los padres y madres, a su vez afectan las creencias y conductas de los hijos(as). En síntesis, las creencias y conductas de los padres y madres y de sus hijos(as) se influyen recíprocamente.

Los investigadores mencionados analizan cuatro formas mediante las cuales los padres y madres influyen en la formación de los valores de sus hijos(as):

- a) El clima socio-emocional que ofrecen a sus hijos(as).
- b) La comunicación de sus percepciones acerca de las habilidades de sus hijos(as) y sus expectativas de desempeño.
- c) Los modelos de dedicación a las actividades que valoran.
- d) Las experiencias específicas que proveen a sus hijos(as).

Se ha investigado y encontrado sustento a los cuatro componentes de influencia. La evidencia muestra que los roles de los padres y madres cambian a través del tiempo; en etapas tempranas proveen experiencias y modelos, y más tarde, estimulan y guían el desempeño de sus hijos(as), lo cual continúa apoyando el desarrollo de sistemas de auto-creencias de los niños(as) (Jacobs y Eccles, 2000).



**Figura 3. Modelo de Socialización Parental (Eccles-Parsons y col., 1983)**



A continuación, se describen las diferentes formas de influencia del ambiente familiar en la formación de los valores y las conductas de logro de los niños(as) referidas por Jacobs y Eccles (2000), así como la investigación que ha demostrado su relevancia. Se describe principalmente la evidencia vinculada con el aprendizaje y el rendimiento escolar.

a) *El clima socio-emocional que los padres y madres ofrecen a sus hijos(as).*

Diversas teorías han señalado la trascendencia de una relación cálida y de apoyo de los padres y madres hacia sus hijos(as); por ejemplo, la teoría del apego desarrollada por Ainsworth y colaboradores (1978) y la teoría del aprendizaje social de Bandura (1997).

El análisis de entrevistas realizadas a madres de niños(as) de primaria provenientes de contextos socioeconómicos y étnicos diversos, ha mostrado que las madres generalmente tratan de establecer una comunicación afectiva positiva y de proveer ánimo a sus hijos(as) en relación con su trabajo escolar (Reay, 2000); sin embargo, aún cuando los padres y madres intentan ser positivos, frecuentemente presentan afecto negativo, porque es común que los mismos niños(as) experimenten afecto negativo en su trabajo escolar (Fulgini, Yip y Tseng, 2002), lo cual conduce a los padres y madres a enojarse y hasta ser hostiles y críticos (Pomerantz, Wang y col., 2005). Cuando los niños(as) presentan bajo aprovechamiento, sus padres y madres se sienten muy preocupados, presionados y frustrados, lo que origina afecto negativo en su participación (Grolnick y col., 2002; Pomerantz y Eaton, 2001; Pomerantz y col., 2005a) y también perciben que no cuentan con las habilidades para asistir constructivamente a sus hijos(as) (Levin y col. 1997). Cuando los padres y madres se sienten presionados para que sus hijos(as) alcancen los estándares, ejercen mayor control (Grolnick y col., 2002; Gurland y Grolnick, 2005). Además, la implicación de los padres puede ser afectada negativamente por el estrés de otros compromisos y problemas (Reay, 2000).

Se ha demostrado que la percepción de los padres y madres de cercanía con sus hijos(as) en edad escolar, tiene una relación positiva con las percepciones de los niños(as) sobre el apoyo y afecto de sus padres y madres (Jacobs, Hyatt, Taner y Eccles, 1998). Otros hallazgos muestran que la percepción de los niños(as) de altos niveles de relación y apoyo emocional de sus padres o madres, se relaciona positivamente con indicadores psicológicos y conductuales de desarrollo exitoso en sus hijos(as) y particularmente en las niñas (Eccles y col., 1996). También hay evidencia de correlaciones positivas entre las percepciones de los niños(as) sobre la dedicación de sus padres o madres y sus propias percepciones de sus habilidades, éxito académico y valores hacia la escuela (Epstein, 1989; Grolnick y Ryan, 1989).

El estudio del ambiente afectivo del hogar asociado al desempeño escolar de los niños(as) ha mostrado que cuando la implicación de los padres y madres se caracteriza más por afecto positivo que negativo, se promueve el aprovechamiento de los niños(as) a través del desarrollo de habilidades y motivación (Hokoda y Fincham, 1995; Nolen-Hoeksema y col., 1995; Pomerantz y col., 2005a). Al analizar la interacción entre madres y niños(as)

preescolares de bajo nivel socio-económico y diversidad étnica, se ha observado que, cuando ellas caracterizan su relación como más cálida, su participación en el desempeño escolar de sus hijos(as) es más positiva y los niños(as) presentan mejor aprovechamiento (Simpkins y col., 2006).

En cuanto al apoyo que reciben los niños(as) en la realización de su tarea escolar en el hogar, los resultados indican que cuando el monitoreo de los padres o madres es percibido por sus hijos(as) adolescentes como razonable, suele presentarse una relación afectiva positiva entre ellos(as); empero, si el padre o madre es percibido como demasiado estricto(a) y demandante, la relación es menos positiva (Jacobs y col., 1998). También se ha observado que el control excesivo, puede generar ansiedad en el desempeño de la tarea (Grolnick y Ryan, 1989).

Otros investigadores se han enfocado en la motivación de los niños(as), más que en el aprovechamiento. Los hallazgos señalan que cuando los padres y madres mantienen un ambiente de disfrute y afecto en la interacción con sus hijos(as) durante la realización de la tarea escolar, aunque ésta sea difícil y frustrante, los niños(as) perciben que es una actividad placentera, lo que fomenta una motivación intrínseca (Pomerantz y Moorman, 2007). Al parecer, el afecto positivo de padres y madres, promueve el afecto positivo en los niños(as), contrarrestando así el afecto negativo que estos últimos experimentan frecuentemente en la realización de su trabajo escolar; el afecto positivo que los niños(as) reciben de sus padres y madres, enfatiza el apoyo que reciben de estos últimos en momentos de dificultad, lo cual después llevará a los niños(as) a confrontar constructivamente los retos que se les presentan (Pomerantz y col, 2005a).

Los estudios de laboratorio han obtenido resultados semejantes. Al observar el desempeño de niños(as) de recién ingreso a la primaria que trabajaron en una tarea sin solución, se pudo apreciar que cuando la madre expresaba afecto negativo (crítica y hostilidad) hacia su hijo(a) durante la tarea, el niño(a) era menos persistente, tanto en el laboratorio, como en la escuela (Nolen-Hoeksema y col., 1995). En otro estudio se observó que cuando las madres respondían con afecto positivo (risa, alegría) ante las tareas difíciles, los niños(as) exhibían mayor confianza y empeño (Hokoda y Fincham, 1995).

En resumen, los hallazgos mencionados demuestran la relevancia del ambiente afectivo del hogar sobre los valores, creencias y conductas relacionadas con logro escolar de los niños(as). Asimismo, permiten hacer conciencia sobre las dificultades que enfrentan los padres y madres para que prevalezca el afecto positivo en la interacción con sus hijos(as).

*b) La comunicación de las percepciones de los padres y madres acerca de las habilidades de sus hijos(as) y sus expectativas de desempeño.*

Los niños(as) pequeños(as) generalmente no cuentan con los parámetros necesarios para evaluar su propia competencia; en consecuencia, las interpretaciones de sus padres y madres son la mayor fuente de información sobre sus competencias (Jaccobs y Eccles, 2000).

Las creencias que los padres y madres tienen acerca de sus hijos(as) en algunos casos son precisas y en otros, sobreestiman o subestiman el potencial de los niños(as) (Frome y Eccles, 1998). Cuando los padres y madres subestiman las habilidades de sus hijos(as), estos últimos dudan de sus propias capacidades (Phillips y Zimmerman, 1990).

Las creencias de los padres y madres sobre las capacidades de sus hijos(as) pueden determinar el carácter de su implicación en la escuela y en el desempeño escolar de los niños(as). Pomerantz, Moorman y Litwack (2007) encontraron que, quienes creen en el potencial de sus hijos(as), pueden interesarse en las dificultades que éstos presentan en el aula, pero ello no impide que den atención a sus fortalezas; a diferencia de ello, los padres y madres que dudan de las capacidades de sus hijos(as), suelen enfocarse en sus dificultades. En cuanto al apoyo a la tarea escolar del niño(a), dichos autores señalan que los padres y madres con creencias positivas atribuyen las dificultades de su hijo(a) a la falta de esfuerzo o la dificultad de la tarea, mientras que quienes tienen creencias negativas, pueden atribuir las dificultades de su hijo(a) a su falta de habilidad.

Numerosa evidencia sugiere que las percepciones de los padres y madres sobre las competencias de sus hijos(as) para funcionar bien en la escuela, tienen una influencia importante sobre el desempeño de los niños(as) (Pomerantz y col., 2005; Wigfield y col., 2006). Por ejemplo, al analizar las percepciones de padres y madres de clase baja y media sobre la competencia académica de sus hijos(as), se ha observado que éstas prefiguran el rendimiento escolar de estos últimos seis meses o un año después, incluso cuando es tomado en cuenta su aprovechamiento previo (Pomerantz, citada por Pomerantz, Moorman y Litwack (2007). El rendimiento escolar alto de los niños(as) cuyos padres y madres perciben positivamente su competencia, al parecer es debido por lo menos en parte, al rol de las percepciones de los progenitores sobre las propias percepciones de los niños(as) (Frome y Eccles, 1998; Jodl y col., 2001). Otro estudio mostró que cuando el apoyo de las madres a la tarea de sus hijos(as) es acompañada de percepciones positivas de su competencia, la preocupación de los niños(as) acerca de la escuela es particularmente baja seis meses después, aún controlando su grado de preocupación previo (Pomerantz, citada por Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007).

Por otro lado, se ha observado que los estereotipos de género de los padres y madres en diversos dominios, influyen directamente en sus percepciones acerca de las habilidades de sus hijos(as); por ejemplo, se encontraron percepciones más favorables en las habilidades sociales para las niñas y en las habilidades matemáticas y deportivas para los varones; tales percepciones a su vez influyen en el desempeño de los niños(as) y en las auto-percepciones de estos últimos sobre sus habilidades en cada dominio, inclusive después de controlar el desempeño previo de los niños(as) (Jaccobs, 1991; Jaccobs y Eccles, 1992).

Aunque los padres y madres forman sus opiniones de la habilidad de sus hijos(as) con base en indicadores objetivos como son el propio desempeño de ellos(as) y las calificaciones escolares, los datos indican que la dirección de la influencia de las percepciones de

competencia es de los padres y madres hacia los hijos(as), y que tales perspectivas de los progenitores son estables a través del tiempo (Yoon y col., 1993).

Jacobs y Eccles (2000) refieren la dinámica del hogar que promueve el valor de las actividades en los niños(as). Aseveran que en ocasiones los padres y madres transmiten a sus hijos que no son competentes para cierta actividad, pero que deben trabajar para mejorar y para ello emplean diversas estrategias como mayor apoyo en casa, clases extra o amenazas de castigo. En otros casos, los progenitores señalan a su hijo(a) la falta de competencia en algún dominio y lo desalientan a través del refuerzo de otros intereses, el énfasis en otras fortalezas o la devaluación de la actividad; la estrategia que empleen los padres para transmitir valores, dependerá de qué tanto valoren ellos la actividad y también de la meta que esperan lograr, sea ésta de desempeño o de aprendizaje.

De acuerdo con la aproximación cognitivo-social a la motivación planteada por Dweck y Legget (1988), el enfoque en el desempeño puede desalentar la motivación intrínseca del niño(a) para continuar en la actividad y por lo tanto, el valor de la actividad para él(ella). Al observar la interacción entre madres y niños(as) de nivel elemental en la realización de una tarea escolar en un estudio de laboratorio, se encontró que las madres que se enfocaban más en el esfuerzo o aprendizaje, que en el desempeño, tenían hijos(as) orientados hacia el aprendizaje (Gottfried y col., 1994). Otros investigadores encontraron que cuando las madres apoyaban a sus hijos(as) en su tarea escolar, enfocándose en su proceso de aprendizaje, seis meses después, aquellos niños(as) que tenían percepciones negativas de competencia, mostraron mejores percepciones y mayor orientación hacia el aprendizaje (Kempner y Pomerantz, 2003).

Los hallazgos mencionados confirman que las percepciones que poseen los padres y madres sobre las habilidades de sus hijos(as), predicen las percepciones de competencia de los niños(as) y su actual desempeño, llegando a tener mayor peso que el previo desempeño de los niños(as). Considerando la vinculación entre auto-competencia, valores y desempeño escolar, la precisión de las interpretaciones de los padres sobre las competencias de sus hijos(as) es crítica para promover y mantener la valoración de las actividades, así como el interés y la participación en ellas, lo que a su vez tendrá un impacto importante en el rendimiento escolar.

### *c) Los modelos de dedicación hacia actividades valoradas por padres y madres*

Jacobs y Eccles (2000) afirman que la manera en que los padres y madres distribuyen su tiempo, las elecciones que hacen de las actividades que realizan y el sentido de auto-competencia que proyectan, manda fuertes mensajes a sus hijos(as) sobre las actividades que valoran y las formas deseables de pasar el tiempo.

Estudios realizados con grupos provenientes de diversos niveles escolares y estratos socioeconómicos, han revelado asociaciones concurrentes entre una mayor participación de los padres y madres en actividades de la escuela y mejor aprovechamiento de sus hijos(as)



(Epstein, 1992; Eccles y Harold, 1993; Keith y col., 1993; Millotis, Sesma y Masten, 1999; Hill, 2001; Hill y Craft, 2003). Asimismo, estudios longitudinales muestran que la implicación de los padres y madres en las actividades que organiza la escuela, prefigura el rendimiento escolar posterior de los niños(as) (Miedel y Reynolds, 1999; Grolnick, Kurowski, Dunlap y Hevea, 2000; Hill y col., 2004). Algunos investigadores han comprobado que tales beneficios en los niños(as) no están siendo determinados por el nivel socioeconómico o educativo de los padres y madres (Miedel y Reynolds, 1999; Millotis, Sesma y Masten, 1999) o por el rendimiento escolar previo de los niños(as) (Dearing y col., 2006; Hill y col., 2004). De todo ello, se puede inferir que es muy probable que los niños(as) estén asimilando que la escuela es importante.

Hill y Taylor (2004) aseveran que cuando los padres y madres muestran interés en el trabajo escolar de sus hijos(as), enfatizan la importancia de la escuela, lo cual hace que sus hijos(as) también valoren el trabajo escolar. Grolnick y Slowiaczek, (1994) argumentan que a través del tiempo, los niños(as) pueden internalizar el valor de la escuela, de manera que el trabajo escolar es guiado por fuerzas intrínsecas (importancia personal o gusto) en vez de extrínsecas (recompensas o evitación de castigos); también afirman que cuando los padres y madres apoyan a sus hijos(as) en la tarea escolar, modelan estrategias de control de la situación, que después conduce a los niños(as) a tomar el control de su trabajo escolar.

Por otro lado hay evidencias que muestran que las percepciones de los niños(as) sobre el gusto de sus padres y madres por las matemáticas, tiene una relación significativa con los reportes de los padres y madres sobre su propia habilidad o dificultad para las matemáticas y con el esfuerzo que se requiere para desempeñarse bien en matemáticas; asimismo se halló que los niños(as) que observan a sus padres realizar trabajo de matemáticas en casa, creen que a sus padres les agradan las matemáticas (Eccles-Parsons, Adler y Kaczala, 1982). Así, el actuar de los padres y madres en relación con la escuela y el aprendizaje, a lo largo del desarrollo de sus hijos(as) tiene una gran trascendencia en la formación de los valores de estos últimos.

#### *d) Las experiencias que los padres y madres proveen a sus hijos(as)*

Jacobs y Eccles (2000) aseveran que la estructuración y el tipo de actividades que los padres y madres proveen a sus hijos(as), afecta los valores de los niños hacia las tareas, sus preferencias y elecciones, y también las habilidades que desarrollan; la estructura de las actividades, indica al niño(a) la relevancia que tiene para su padre o madre las diferentes actividades; por ejemplo, tareas no frecuentes o diarias, de placer o productivas, organizadas o informales, y obligatorias o no obligatorias.

Las características del padre y la madre (ingresos, educación, etc.) y del niño(a) (sexo, edad, etc.) tienen un impacto en los valores del padre y la madre y en las percepciones que ellos tienen sobre los intereses y habilidades de su hijo(a); esto a su vez influye en las experiencias que el padre y la madre proveen al niño(a) (Jacobs y Eccles, 2000). También se ha documentado que las creencias de los padres y madres sobre la competencia de sus

hijos(as), guían sus decisiones sobre las actividades que les proveen, así como la interacción que tienen con ellos(as) (Sigel, McGillicuddy-Delisy y Goodnow, 1992).

La influencia es recíproca, ya que cuando los padres y madres deciden sobre las oportunidades que proveen a sus hijos(as), influye tanto la retroalimentación que reciben del niño(a), como la evaluación que ellos hacen (Jacobs y Eccles, 2000). Sobre el tipo de oportunidades más favorables, Jacobs y Eccles (2000), señalan la necesidad de experiencias que fomenten la autonomía de los niños(as) desde temprana edad. La medida en que los padres y madres sean capaces de adaptar sus estrategias de crianza, permitiendo que su hijo(a) tome decisiones de acuerdo con la madurez que va desarrollando, favorecerá la relación padre-hijo(a) o madre-hijo(a), así como el desarrollo social del niño(a) (Eccles y col, 1993).

Se toma como base la teoría de auto-determinación de Deci y Ryan (1985) en la cual se define el apoyo a la autonomía como permitir que el niño(a) explore su propio ambiente, inicie su propia conducta y tome un papel activo en la solución de sus problemas. La evidencia de investigación ha demostrado que el apoyo de los padres y madres a la autonomía está positivamente relacionado con numerosos indicadores de desarrollo exitoso, tales como la motivación hacia el desempeño (Ginsburg y Bronstein, 1993; Nolen-Hoeksema y col., 1995; Ailly, 2003) la auto-estima y el rendimiento escolar (Eccles y col, 1996).

Jaccobs y Eccles (2000) explican la influencia de la interacción recíproca entre las acciones y reacciones de padres e hijos(as); afirman que el apoyo que los padres y madres proporcionan a la autonomía de sus hijos(as) tiene relación con sus propias metas y valores y con la percepción que tienen de su rol. Dichos autores también señalan que los intereses y la dedicación de los niños(as) a las actividades, afectan las percepciones de sus padres y madres sobre sí mismos y sobre sus valores. Otros investigadores han encontrado que grado de apoyo a la autonomía que los padres proporcionan a sus hijos(as), pueden ser una reacción a las percepciones que tienen sobre las características personales de sus hijos(as) (Hyatt, Jacobs y Tanner, 1998).

Jaccobs y Eccles (2000) aseveran que para que el apoyo a la autonomía de los niños(as) tenga resultados positivos, es necesario que los padres provean verdaderas oportunidades de elección dentro de la zona de desarrollo próximo del menor, esto es, que las diferentes opciones a elegir sean aceptables para los padres y que el niño(a) pueda llevarlas a cabo con ayuda mínima. Asimismo, dichos autores señalan la importancia de que los padres sean más flexibles y menos restrictivos, conforme el niño(a) va desarrollando mayores habilidades y capacidad para elegir con responsabilidad. Se ha observado que el apoyo a la autonomía es particularmente importante en la adolescencia temprana. Cuando los adolescentes perciben que sus padres son muy controladores, se presenta un decremento de la autoestima; a diferencia de ello, la percepción de participación en las decisiones familiares se asocia con incrementos en la auto-estima (Eccles y col, 1997).

Las percepciones de autonomía disminuyen, cuando los padres y madres tratan de ejercer mucho control sobre la conducta de sus hijos(as) (Connell y Wellborn, 1991). El factor crítico es la percepción que tiene el niño(a) de sus elecciones; si percibe que realiza una actividad porque le gusta y la elige, continuará valorándola; por lo tanto, es difícil para los padres y madres, hallar el equilibrio entre proporcionar al niño(a) el apoyo que requiere para que adquiera competencia y al mismo tiempo fomentar su autonomía y el valor o interés por el aprendizaje.

La revisión de numerosos estudios realizados mediante diversos métodos, permite concluir que el apoyo de los padres y madres a la autonomía de sus hijos(as) promueve el desempeño de estos últimos en la escuela, mientras que el control lo inhibe (Grolnick, 2003; Pomerantz, Grolnick y col. 2005). Tales efectos empiezan en la niñez temprana y se extienden a los años de la adolescencia (Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992; Ginsburg y Bronstein, 1993; Ng y col., 2004). En tareas de laboratorio se ha demostrado que a mayor apoyo a la autonomía y menor control, mejor se desempeñan los niños(as) de nivel elemental (Grolnick y col., 2002). Algunos estudios sobre el apoyo que los padres y madres brindan a sus hijos(as) para la realización de la tarea escolar han obtenido resultados similares; cuando apoyan su autonomía, brindándoles ayuda sólo cuando la necesitan, los niños(as) tienen un buen rendimiento durante la escuela elemental y la media (Cooper, Lindsay y col., 2000). Los hallazgos de un estudio longitudinal mostraron que la implicación de los padres y madres en apoyo al desempeño escolar de sus hijos(as) adolescentes provenientes de diversos grupos étnicos, predice un rendimiento más alto cuando los padres son percibidos por sus hijos(as) como autoritativos (alto apoyo a la autonomía, estructura y calidez), en vez de autoritarios (mucho control y estructura y poca calidez) (Steinberg y col., 1992).

Se cree que el apoyo a la autonomía versus el control, provee recursos de motivación que promueven el desempeño positivo de los niños(as) y adolescentes en la escuela. También se ha constatado que entre más apoyo a la autonomía y menos control de los padres y madres, los niños(as) presentan percepciones más positivas de su competencia académica (Ryan y Deci, 1991; Wagner y Phillips, 1992; Steinberg y col., 1994) y son más positivas sus atribuciones a su desempeño (Pomerantz y Ruble, 1998). Los hijos(as) de tales padres y madres también se muestran motivados más intrínsecamente que extrínsecamente en la escuela (Ailly, 2003, Ginsburg y Bronstein, 1993) y demuestran mayor persistencia ante los retos (Nolen-Hoeksema y col., 1995). La relación entre el desempeño escolar alto de los niños(as) de escuela elemental y su percepción de apoyo de sus padres y madres a su autonomía, es debida en parte a sus elevadas percepciones de competencia y motivación intrínseca (Grolnick, Ryan y Deci, 1991).

Con respecto a las recompensas, algunos estudios sugieren que el factor relevante no es el uso de estímulos intrínsecos o extrínsecos, sino cómo son usados y percibidos por el niño(a). Los hallazgos indican que las recompensas disminuyen la motivación intrínseca cuando tienen un efecto negativo en la iniciativa y el sentido de autonomía, al ejercer presión externa o psicológica sobre la conducta (Deci y Ryan, 1985 y Grolnick, Ryan y Deci,

1991). Otros estudios muestran que los niños(as) tienden a internalizar las metas o los valores de los padres y madres cuando estos últimos proveen apoyo a la autonomía en lugar de emplear técnicas de control (Ryan, 1993; Grolnick y Ryan, 1989).

Los planteamientos de Jacobs y Eccles, así como la evidencia que los sustenta, llevan a concluir que es trascendente la influencia de los padres y madres en la socialización de los valores y elección de actividades; sin embargo, las numerosas variables que intervienen y la complejidad de su relación, no permiten definir los niveles óptimos de animación, guía y recompensa para promover o mantener la valoración del niño(a) por una actividad. Por ello, se requiere realizar estudios que profundicen en la interacción entre padres e hijos(as) y en sus efectos, con el fin de obtener información que guíe a los padres y madres en su difícil tarea de socialización.

## 2.6 Un Modelo de Óptima Dedicación de los Padres y Madres

Jacobs y Eccles (2000) proponen un modelo iterativo, es decir, de constante revaloración y atención a las necesidades, valores e intereses del niño(a), donde este último(a) comunica sus valores e intereses y reacciona al apoyo de su madre y padre. La figura 4 presenta una versión simplificada del Modelo de Socialización (Jaccobs y Eccles, 2000), el cual enfatiza la retroalimentación e interacciones que ocurren entre padres e hijos(as). A continuación se presenta una adecuación de los planteamientos de estos autores, enfocándolos específicamente al tema central del presente trabajo: el papel de los padres y madres en la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje escolar.

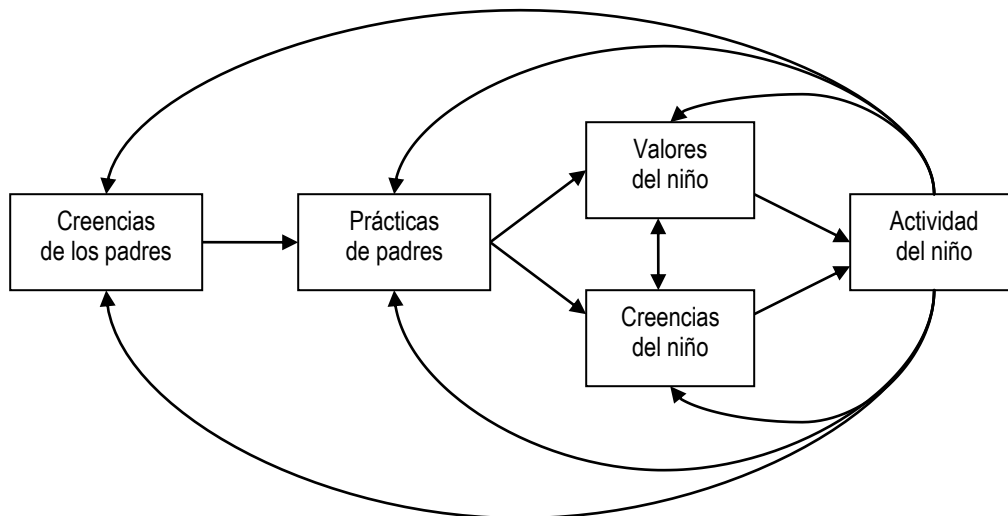


Figura 4. Modelo co-direccional de la influencia entre padre, madre e hijo(a)  
(Jacobs y Eccles, 2000)

El proceso del desarrollo de la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar puede iniciar con el padre o la madre o el hijo(a), ya que el interés por el aprendizaje en lo general o por alguna materia o actividad escolar, puede surgir de uno(a) u otro(a); lo importante es que tanto el padre, como la madre valoren el interés del niño(a) por el objeto de aprendizaje y decidan cómo promoverlo, para que el niño(a) llegue a internalizar el valor de la actividad (a valorar la actividad por sí mismo),

Aún cuando el interés provenga del niño(a), no es seguro que se mantenga ese interés y dedicación sin apoyo externo; generalmente, es necesario que el contexto social del niño(a) continúe promoviendo el valor e interés por el aprendizaje general y específico. Las presiones externas e internas coexisten y determinan la conducta del niño(a) en una situación dada; por lo tanto, un balance de las presiones externas e internas se requiere para un óptimo ajuste.

Con base en la teoría sociocultural de Vygotski (1978), las autoras del modelo aseveran que los niños(as) adquieren maestría en actividades y refinan su pensamiento como resultado de efectuar la actividad con personas más maduras. Por ello, es necesario que los padres y madres proporcionen al niño(a) el apoyo suficiente para realizar las actividades de aprendizaje.

Coincidiendo también con Vygotski, las autoras plantean que en un inicio el niño(a) requiere de mucha estructura y guía, apoyo que debe ser constantemente reajustado al nivel de comprensión y de desempeño del niño(a); conforme el niño(a) incrementa su habilidad y adquiere mayor responsabilidad sobre la tarea específica de aprendizaje, el adulto podrá ir retirando su apoyo. El punto clave es realizar la actividad de aprendizaje dentro de la “zona de desarrollo próximo”, definida como el nivel de la tarea que el niño(a) no puede manejar solo, pero que puede realizar con la ayuda de un compañero(a), de su padre o madre u otra persona con mayor habilidad.

Las formas de influencia más importantes que los padres y madres tienen a su disposición son: a) estructuración de oportunidades, b) interpretación de la realidad y c) promoción de valores. Jacobs y Eccles (2000) deducen para cada forma de influencia, algunas acciones específicas que los padres y madres pueden realizar para propiciar los valores de sus hijos(as). A continuación se describirá la propuesta de tales autoras, orientándola específicamente hacia el aprendizaje escolar de los niños(as), motivo del presente trabajo. La propuesta tiene soporte en la investigación realizada por estas autoras y también en la teoría y las evidencias que fueron presentadas anteriormente.

#### *a) Estructuración de oportunidades*

Es importante que los padres y madres consideren que los ambientes que sus hijos(as) frecuentan y las oportunidades de aprendizaje que les proporcionen, tendrá una influencia importante en las preferencias y habilidades que adquieran; consecuentemente, ello influirá en las percepciones de competencia que desarrollen. El tipo de oportunidades de

aprendizaje dependerá de muchos factores: lo que es accesible en la comunidad, recursos económicos, limitaciones de tiempo y valores de los padres, madres e hijos(as) entre otros.

Tomando en cuenta el decremento del interés por el aprendizaje escolar que ocurre en los niños(as) conforme van avanzando de grado (Eccles y col, 1993; Midgley, Anderman y Hicks, 1995; Anderman y Midgley, 1997; Wigfield y col, 1997), es conveniente buscar todas las formas posibles de estimular la curiosidad y el gusto de los niños(as) por aprender. Las mejores formas son aquéllas que corresponden con las características y necesidades de los niños(as), propias de la etapa de desarrollo físico, social, emocional e intelectual en que se encuentran. Por lo general, son más favorables las actividades interactivas, aquéllas en las que el niño(a) juega, descubre y aprende haciendo cosas, en las que tiene relación con otros niños(as), en las que dialoga con ellos(as) y con adultos sobre lo que hace y lo que aprende. Es importante la diversidad en las actividades y temas; pero más relevante es que los niños(as) sepan que la actividad es importante para su padre y madre. La meta a lograr es que el niño(a) disfrute y valore el aprendizaje.

Como todo esto no es de dominio común, es necesario que los maestros(as) y psicólogos(as) orienten a los padres y madres al respecto, que les brinden información a lo largo del desarrollo de sus hijos(as) a través de talleres. Asimismo se requiere que los padres y madres conozcan los diversos medios de difusión que existen para mantenerse informados sobre el abanico de oportunidades que se ofrecen para los niños(as).

#### *b) Interpretadores de la realidad*

Considerando que las percepciones de los padres y madres sobre las capacidades de sus hijos(as), son de gran trascendencia en la formación de los valores y el desempeño escolar de los niños(as), es indispensable que los progenitores adquieran conocimientos y habilidades para propiciar en sus hijos(as) creencias positivas sobre sus capacidades.

Requieren de habilidad para interpretar el desempeño de sus hijos(as) y para promover su esfuerzo y persistencia; ello, sin afectar sus sentimientos y percepciones de competencia. Ante una situación que puede dañar las creencias de competencia de los niños(as), los padres y madres pueden enfocar el interés del niño(a) en otra tarea, enfatizar otras fortalezas o reducir el valor de la actividad. Lo más importante es evitar devaluar los sentimientos de competencia del niño(a).

Considerando que los niños(as) pequeños generalmente no cuentan con las habilidades necesarias para evaluar su propia competencia, los padres y madres pueden ayudarlos a identificar sus avances y logros, y a encontrar las formas de mejorar, promoviendo así la auto-evaluación y la auto-corrección. El aspecto crítico es, concebir la evaluación como una estrategia de mejoramiento.

### *c) Promoción de Valores*

Si los padres y madres desean fomentar valores hacia el aprendizaje en lo general o en áreas específicas, necesitan proveer un contexto que permita al niño(a) disfrutar y valorar todo lo que aprende; esto mediante estimulación y apoyo al interés y la dedicación del niño(a) en lo que aprende, tanto dentro, como fuera de la escuela.

Los padres están promoviendo valores en sus hijos(as) todo el tiempo. Las actividades que realizan, la forma en que las realizan, los lugares y personas que frecuentan, lo que dicen a sus hijos(as) y lo que no les dicen, lo que les enseñan en forma directa o indirecta, las oportunidades que les proporcionan, etc. Los padres y madres están enviando mensajes a sus hijos(as) sobre sus propios valores de múltiples formas y pueden tener un efecto inmediato en los niños(as) y también en el mediano o largo plazos.

Es difícil definir los niveles óptimos de guía, aliento y recompensa para promover metas o valores de aprendizaje en los niños(as). En el empleo de recompensas, se recomienda cuidar que no interfieran con la iniciativa y el sentido de autonomía de los niños(as) hacia el aprendizaje y no ejercer presión externa o psicológica sobre la conducta.

### *d) Prácticas de los padres y madres*

Es indispensable que las formas de crianza del hogar estén orientadas al logro de una relación cercana y armoniosa entre padre, madre e hijos(as), ya que ello conduce al niño(a) a valorar actividades que son importantes para su padre y madre. Asimismo es necesario que el padre y la madre promuevan el desarrollo de la competencia y autonomía en sus hijos(as), tanto en lo general como en el aprendizaje. Debe considerarse que las necesidades emocionales, cognoscitivas y sociales de los niños(as) se van modificando con su desarrollo; por lo tanto, los padres y madres requieren orientación para responder a esas necesidades cambiantes de sus hijos(as).

Los padres pueden promover en sus hijos autonomía y valoración de actividades, permitiendo que elijan metas de aprendizaje y desarrollando formas factibles de alcanzarlas, de acuerdo con la madurez que los niños(as) van desarrollando. Ello favorecerá la relación padre o madre e hijo(a) y establecerá condiciones propicias para la promoción de creencias de competencia para el aprendizaje y valores internalizados y autónomos en los menores.

En síntesis, la formación de valores es un proceso complejo que ocurre a lo largo del desarrollo y de múltiples interacciones que proveen retroalimentación y redirección a padres y niños(as), lo cual varía entre familias y dominios. Por lo tanto, se requiere continuar explorando el proceso que subyace a la continuidad y al cambio a través del tiempo, en variedad de situaciones y actividades.

### 2.3 Utilidad del modelo para la presente investigación

La investigación que ha dado sustento al modelo presentado por Jacobs y Eccles (2000) permite derivar las siguientes afirmaciones:

- a) Las características del padre y la madre (ingresos, educación, etc.) y del niño(a) (sexo, edad, etc.) tienen un impacto en los valores del padre y la madre, en sus percepciones del rol que deben ejercer y también en las percepciones que tienen sobre los intereses y habilidades de su hijo(a).
- b) Los valores y auto-percepciones de los niños(as) son influidos por los valores y percepciones que tienen los padres y madres sobre las habilidades de sus hijos(as).
- c) Las creencias de los padres y madres sobre la competencia de sus hijos(as), guían sus decisiones sobre las actividades que les proveen, así como la interacción que tienen con ellos(as).
- d) Los(as) estudiantes con auto-percepciones y expectativas positivas de su competencia, tienden a desempeñarse mejor y a aprender más, puesto que se esfuerzan más, muestran más persistencia y mayor dedicación cognoscitiva.
- e) Cuando la relación entre el niño(a) y su padre y madre es más cálida, la participación de estos últimos en relación con el aprendizaje de sus hijos(as) es más positiva y los niños(as) presentan un mejor aprovechamiento escolar.
- f) Cuando el padre y la madre fomentan la autonomía de sus hijos(as), los niños(as) presentan percepciones más positivas de su competencia y son más positivas sus atribuciones a su desempeño. Asimismo, los niños(as) internalizan los valores de su padre y madre, muestran mayor motivación hacia el desempeño y mejor rendimiento escolar.
- g) La influencia entre las acciones y reacciones del padre, la madre y los hijos(as) es recíproca; cuando los padres y madres deciden sobre las oportunidades que proveen a sus hijos(as), influyen tanto los intereses y la dedicación de los niños(as) a las actividades, como la evaluación que el padre y la madre hacen; a su vez, el desempeño de los niños afecta las percepciones de su padre y madre.
- h) La estructuración y el tipo de actividades que los padres y madres proveen a sus hijos(as), afecta los valores de los niños(as) hacia las tareas, sus preferencias y elecciones y también las habilidades que desarrollan.
- i) Los estudiantes que valoran y se interesan en las tareas académicas, presentan conductas que favorecen su aprovechamiento, aprenden más y en el futuro, seguirán presentando interés por las actividades académicas.
- j) Por lo tanto, es conveniente, que los padres y madres mantengan una relación afectiva cálida con sus hijos(as), que fomenten su autonomía, los ayuden a desarrollar auto-percepciones y expectativas positivas de su competencia y promuevan valores orientados hacia el aprendizaje escolar.



El modelo de motivación elaborado por Eccles y sus colaboradores presenta un panorama muy completo de las variables personales, familiares y socio-culturales que influyen directa e indirectamente en la formación de las creencias y conductas de padres, madres e hijos(as). Describe cómo las percepciones e interpretaciones del niño(a) sobre sus experiencias de socialización y su propio desempeño, influyen en sus metas y sus creencias sobre sí mismo y sobre las tareas, lo que conforma valores y expectativas futuras que serán determinantes de las tareas que el niño(a) elija y del empeño que ponga en ellas, todo lo cual tendrá un impacto en las creencias de su padre y su madre y en su labor de socialización. De esta manera, el modelo explica y esquematiza la interacción recíproca y circular que existe entre las creencias y conductas de los padres, madres e hijos(as) y también considera los cambios del desarrollo a lo largo del tiempo, caracterizando de esta manera la complejidad del comportamiento humano. Los autores presentan un modelo general de elecciones de logro y un modelo de socialización de los padres y madres, que después enriquecen con una propuesta de aplicación práctica. Además fortalecen sus postulados, al incluir cuantiosa evidencia sobre las relaciones de influencia que proponen.

Todo lo anterior conformó una base teórica y empírica sólida para realizar la presente investigación y para contrastar los hallazgos que de aquí se derivaron. Con fines prácticos se empleó la síntesis del modelo de Expectativa-Valor (adaptada de Eccles y col., en Pintrich y Shunk, 2002), debido a que presentaba un esquema conciso, enfocado en las variables aquí analizadas y que permitía apreciar claramente el proceso mediante el cual el niño(a) desarrolla creencias y conductas de motivación al aprendizaje, así como la influencia que tienen las creencias y conductas de sus padres.

## CAPÍTULO 3

### MEDICIÓN DE LA MOTIVACIÓN DE LOS NIÑOS HACIA EL APRENDIZAJE

Algunos indicadores de la motivación son de naturaleza conductual, tales como la elección de las tareas, el nivel de esfuerzo y la persistencia; sin embargo, en los modelos de motivación actuales, la simple observación de las conductas se considera insuficiente debido que la motivación del estudiante se compone de otras características que no son directamente observables:

- ✓ percepciones del estudiante sobre el ambiente del salón de clases
- ✓ metas personales
- ✓ creencias de auto-eficacia
- ✓ intereses
- ✓ valores

Es crucial medir las percepciones de los estudiantes sobre su propia motivación, y no sólo limitarse a medidas “objetivas” de motivación, tales como las observaciones y los informes de maestros(as) y padres y madres de los alumnos.

Tanto la teoría de atribución de Weiner (1986), como la teoría de metas de Ames (1992), sugieren que las percepciones de los estudiantes sobre la tarea y sobre sí mismos, tanto como sus conductas de ejecución, tienen implicaciones para la futura cognición, motivación y afecto. Por lo tanto, es necesario recolectar información sobre las percepciones y creencias del alumno(a) sobre la tarea, además de los índices conductuales, incluyendo el habla y el discurso del alumno(a) en el trabajo escolar.

García y Pintrich (2000), quienes se han dedicado al estudio de la evaluación de la motivación en el aula, señalan la importancia de que los componentes de la motivación sean medidos en el desempeño de las propias tareas académicas. Argumentan que los alumnos(as) desarrollan creencias de auto-eficacia para las tareas académicas, como resultado de su experiencia de éxito y fracaso con tareas similares. Dichos autores afirman que las observaciones, las entrevistas, los cuestionarios y la estimulación del recuerdo (tanto bajo esquemas cuantitativos, como cualitativos), son procedimientos apropiados para la medición en el salón de clases.

El método de estimulación del recuerdo puede proporcionar información descriptiva muy útil y puede suplir a las mediciones de las creencias y percepciones de los alumnos(as) sobre su conducta. Pidiendo a los estudiantes que respondan a preguntas sobre la video-grabación de su comportamiento en una sesión de trabajo escolar, se pueden obtener auto-reportes de los alumnos(as) sobre su motivación y cognición actual en el aula (Howard-Rose y Winne, 1993). Este método permite superar problemas de validez que caracterizan a los

datos de auto-reporte, puesto que el tiempo entre la conducta y el recuerdo es más corto (Ericsson y Simon, citados por García y Pintrich, 2000).

Para recoger datos del habla y el discurso en relación con el trabajo escolar, es necesario grabar y luego transcribir y codificar la información. El análisis del habla en interacción requiere que se tome en cuenta el papel del contexto en la producción del sentido. Es indispensable captar la perspectiva de los participantes en las secuencias interactivas, a fin de poder explicar los aspectos que son relevantes para ellos(as) (Pomerantz y Fehr, 2000).

Para el manejo de la información es muy importante seguir un proceso inductivo. Se deben considerar todos los testimonios recabados: observaciones de interacción, entrevistas, cuestionarios, etc. En el ciclo de inducción-deducción se iniciará colectando datos y a continuación, se construirá a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas (González, 1999).

### **3.1 Medidas de auto-reporte en el aula**

A pesar de las limitaciones de confiabilidad y validez que tienen tanto las entrevistas, como los cuestionarios de auto-reporte, son los métodos más prácticos y fáciles de usar en el contexto del salón de clases. Los cuestionarios con reactivos de respuestas cerradas pueden ser calificados y preparados en breve tiempo para el análisis de datos complejos y también pueden ser empleados con muestras grandes y diversas que pueden incrementar la generalización de los resultados.

### **3.2 Confiabilidad de los auto-reportes**

Assor y Connell (1992) afirman que las percepciones de competencia de los niños(as) son medidas poco estables, debido a que cambian en función del desarrollo y experiencia; empero, estos investigadores notaron que muestran estabilidad suficiente para cubrir los requerimientos psicométricos básicos que permiten una medición válida. Es lógico suponer que esta característica de inestabilidad también es pertinente a los factores de motivación. Seguramente, los estudiantes con habilidad de adaptación modifican sus creencias y estrategias en función de las tareas y los contextos.

Otros investigadores sugieren que la consistencia interna o coherencia de los factores estructurales generados de los cuestionarios de auto-reporte puede variar con la edad (Pintrich y De Groot, 1990; Wigfield y Eccles, 1992). Estas diferencias del desarrollo deben considerarse en la construcción de modelos teóricos, pero no invalidan el uso de instrumentos de auto-reporte, mientras se empleen estructuras factoriales apropiadas metodológicamente y acordes con el desarrollo.

### **3.3 Validez de los auto-reportes**

La validez de los cuestionarios de auto-reporte y entrevistas ha sido cuestionada a través de la historia de la psicología empírica, debido a la influencia del fenómeno de deseabilidad social que influye en las respuestas de los estudiantes. A pesar de ello, García y Pintrich (2000) aseveran que este sesgo de respuesta no origina una disminución significativa de la varianza explicada y por lo tanto, no cambia los resultados finales.

También ha preocupado a los investigadores la imprecisión de las creencias sobre la competencia, ya que frecuentemente los estudiantes sobreestiman sus capacidades. Sobre esta limitante, Assor y Connell (1992) afirman que aunque tales creencias pueden no reflejar la realidad en términos de calificaciones o medidas de desempeño, los datos longitudinales muestran que dos años después, esas percepciones sobrevaloradas de competencia se relacionan con el desempeño del momento. Se piensa que tales sobreestimaciones de la competencia son adaptativas, ya que ayudan a los estudiantes a enfrentar las demandas escolares y a mantener su esfuerzo hacia las metas deseadas.

### **3.4 La medición de la motivación en el presente estudio**

Considerando el objetivo del presente trabajo, así como la perspectiva cognoscitiva-social que lo fundamenta, es importante que la motivación del niño(a) sea analizada en el contexto cotidiano, considerando el desempeño del niño(a) en el trabajo escolar, así como las creencias, expectativas, valores y los sentimientos que de ello resultan o que lo anteceden. Es conveniente emplear métodos de observación directa e indirecta y analizar la información cuantitativa y cualitativamente, con el fin de obtener una visión más completa de la motivación del niño(a).

Para obtener la muestra de niños(as) con alta o baja motivación hacia el aprendizaje escolar que fue estudiada, se empleó un instrumento de auto-reporte que cubre los requerimientos psicométricos básicos.

## CAPÍTULO 4

### CREENCIAS DEL PADRE, LA MADRE Y EL NIÑO(A)

#### 4.1 Trascendencia de las creencias

De acuerdo con los planteamientos de Bugental y Johnston (2000), autores dedicados al estudio del proceso de socialización familiar, son dos los argumentos más importantes para estudiar tanto las creencias de los padres y madres, como las de los niños(as):

- a) Las acciones y emociones de los niños(as) no pueden ser entendidas completamente sin reconocer las creencias familiares con las cuales están vinculadas.
- b) Las cogniciones de los niños(as) son resultado de acuerdos que son continuamente negociados y renegociados dentro de la familia.

Tomando en consideración la clasificación de Bugental y Johnston (2000), las creencias de los padres, madres e hijos(as) se diferencian por su contenido:

- a) Percepciones sobre la propia conducta o la del otro.
- b) Atribuciones o explicaciones sobre la propia conducta o la de los otros.
- c) Metas o creencias acerca de cómo “debería ser” la propia conducta o la del otro.
- d) Correspondencia entre la realidad percibida (percepciones) y la deseada (metas).

Inicialmente, la atención de los investigadores se centró en las actitudes y valores de los padres y madres, considerando que reflejaban el tipo deseado de conductas de los hijos(as) o las prácticas de crianza; sin embargo, se ha observado que las actitudes y valores de los padres y madres son pobres predictores de las prácticas de ellos(as) (Holden y Edwards, 1989). Actualmente se considera que las metas de los padres y madres incluyen un componente evaluativo y prescriptivo de los valores, con la ventaja de que están conceptualmente ligadas más cercanamente a las acciones (Hastings y Grusec, 1998).

Las metas proveen los medios a través de los cuales las emociones, motivos o valores son traducidos en acciones. Son estructuras estables dependientes de los eventos que implican una apreciación reflexiva (Martín y Tesser, 1996).

Las creencias de padres, madres e hijos(as) influyen y son influidas por la vida familiar. Se considera que las creencias de los padres y madres son el punto de partida y que están relacionadas con las respuestas emocionales y prácticas de los padres y madres, y con las reacciones emocionales y conductas de los niños(as). Los hallazgos muestran que las influencias de las creencias de los padres y madres en sus hijos(as), están mediadas por los efectos que tienen tales creencias y emociones en la propia conducta de los padres y madres (Patterson, citado por Bugental y Johnston, 2000).

Los padres y madres son los formadores primarios de las creencias de los niños(as), puesto que no sólo influyen en sus creencias directamente, sino que también lo hacen indirectamente, a través de la selección de los ambientes en que sus hijos(as) se desenvuelven (Harris, 1995) y el manejo que hacen de esos ambientes (Parke y O'Neil, citados por Bugental y Johnston, 2000); emplean diferentes mecanismos de transmisión de sus creencias: enseñanza directa, prácticas de crianza y provisión de experiencias. Al estudiar la interdependencia de las creencias familiares, Cook (1993) halló que las creencias de cada uno de los miembros de la familia, son dependientes de las características de los otros miembros y de su relación con ellos.

Tomando en consideración los resultados obtenidos en estudios interculturales e intraculturales, Bugental y Johnston (2000) afirman que las creencias familiares también reflejan una variedad de experiencias compartidas. Argumentan que las creencias son similares debido a los factores que han influido conjuntamente las creencias de la colectividad, ya sea de la familia o del grupo cultural. El análisis de la heterogeneidad de las ideas de los padres y madres realizado por Palacios en 1996 (citado por Bugental y Johnston, 2000), permite aseverar que las creencias son construidas mutuamente, pero diferencialmente, dentro de los diferentes segmentos de la población. Las cogniciones están fuertemente ligadas a diferencias educacionales y son transmitidas y mantenidas a través de generaciones.

Con el fin de dar mayor sustento a la necesidad de considerar las creencias de padres, madres e hijos(as) en el presente estudio, se describen algunos de los factores estudiados y los resultados obtenidos.

#### *a) Atribuciones de padres e hijos*

Se ha encontrado acuerdo considerable entre las atribuciones causales de las relaciones interpersonales entre madres e hijos(as) (Burks y Parke, 1996) y mayor correspondencia entre los estilos atribucionales de madres e hijos(as), que entre padres e hijos(as); al parecer los procesos de transmisión del razonamiento causal, implican más a las madres que a los padres (Fincham y col., 1998). Asimismo, los hallazgos indican una relación importante entre las atribuciones negativas de los padres y madres sobre sí mismos y sus hijos(as) e interacciones coercitivas o autoritarias con sus hijos(as) (Smith y O'Leary, 1995).

#### *b) Locus de control de los padres y madres*

Al analizar el locus de control de los padres y madres, se ha observado que cuando ellos perciben que los eventos positivos o negativos son controlados principalmente por factores externos, muestran más control autoritario en el hogar y sus hijos(as) presentan mayor resistencia y oposición (Roberts y col. 1992). A diferencia de ello, las madres con un locus de control interno muestran más afectividad no verbal con sus hijos(as) (Carton y Carton, 1998) y los apoyan más ante tareas difíciles (Carton y col., 1996).

*c) Valores, intereses y metas de padres, madres e hijos(as)*

El estudio de la transmisión de las cogniciones evaluativo-prescriptivas a través de las generaciones, señala que los padres y madres comunican sus valores, metas e intereses a través de su conversación (Dunn, citado por Bugental y Johnston, 2000), recuerdos de eventos pasados (Palacios, citado por Bugental y Johnston, 2000) y planes de actividad futura (Rogoff, citado por Bugental y Johnston, 2000). A mayor edad de los niños(as), las metas son más influidas por sus compañeros (Harris, 1995).

*d) Percepciones de auto-eficacia de los padres y madres.*

Diversas investigaciones han mostrado relación entre las creencias de auto-eficacia de los padres y madres, sus prácticas de crianza y la conducta de sus hijos(as) (Coleman y Karraker, 1997). Los padres y madres con percepciones de baja auto-eficacia usan más la disciplina coercitiva (Bondy y Mash, 1997).

*e) Percepciones sobre capacidades de los niños(as).*

Se han hallado patrones generales de estabilidad en las creencias de los padres y madres sobre las capacidades de sus hijos(as) a lo largo de su desarrollo (Cote y Azar, 1997) y en cuanto a las percepciones negativas, los resultados indican que cuando los padres y madres subestiman las habilidades de sus hijos(as), estos últimos dudan de sus propias capacidades (Phillips y Zimmerman, 1990).

*f) Metas de los padres y madres.*

Al estudiar la influencia de las metas paternas sobre sus prácticas, se encontró que cuando ellos(as) se enfocan en metas propias, muestran más afecto negativo y emplean estrategias más controladoras y punitivas, que los padres y madres orientados a metas centradas en los niños(as) o en la relación con ellos(as) (Hastings y Grusec, 1998).

*g) Relación entre el estado emocional de los padres y madres en las percepciones sobre sus hijos(as)*

Ante las condiciones de estrés en que viven numerosas familias, algunos investigadores se han interesado por el impacto del estado emocional de los padres y madres en su labor de crianza. Krech y Johnston (1992) concluyen que conforme se incrementa el humor negativo de los padres y madres, aumenta su tendencia a interpretar negativamente la conducta de sus hijos(as). Con base en sus observaciones, Dix (1993) argumenta que cuando el humor de los padres y madres es negativo, tienden a interpretar las acciones negativas de sus hijos(as) como intencionales y ello incrementa la probabilidad de que reaccionen más negativamente y usen estrategias de disciplina de poder. Así, las interpretaciones negativas de los padres y las emociones resultantes, actúan conjuntamente,

manteniendo las conductas inapropiadas de los padres y madres hacia los hijos(as) (Smith y O'Leary (1995).

#### **4.2 La medición de las creencias en el presente estudio.**

Los argumentos y hallazgos mencionados sobre papel que juegan las creencias de los padres y madres, señalan la trascendencia que tienen como mediadoras de su comportamiento hacia sus hijos(as), así como su influencia en la formación de las creencias y conductas de los hijos(as). Por lo tanto, resulta necesario realizar una medición de las creencias de los padres y madres que incluya:

- ✓ sus percepciones de auto-eficacia en relación a la educación de sus hijos(as),
- ✓ sus percepciones sobre el comportamiento y capacidades de sus hijos(as),
- ✓ las atribuciones o explicaciones sobre su propia conducta y la de sus hijos(as),
- ✓ las metas que tienen hacia sus hijos(as).

Esta breve revisión de la literatura sobre el impacto que tienen las creencias en el proceso de socialización de sus hijos(a) y también sobre la medición de la motivación en los niños(as), aunados al análisis de teorías y modelos del desarrollo de la motivación hacia el logro, conformaron un marco teórico sólido, que dio el sustento y la guía requeridos para estudiar el papel de las madres en la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje escolar.



**SEGUNDA PARTE**  
**ESTUDIO PRELIMINAR**

## ADAPTACIÓN DE UNA ESCALA PARA EVALUAR LA MOTIVACIÓN DE LOS NIÑOS(AS) HACIA EL APRENDIZAJE ESCOLAR

Como se puede apreciar en los capítulos anteriores del presente estudio, los investigadores de la motivación han aprendido mucho acerca del proceso de la motivación hacia el logro y las estrategias más apropiadas para analizarlo; sin embargo, en nuestro país se han realizado pocos esfuerzos para estudiar este proceso en los niños(as) y no se cuenta con un instrumento que permita conocer los motivos que lo favorecen.

Respondiendo a la necesidad de dicho instrumento para conocer las características de la motivación al aprendizaje en los niños(as) mexicanos(as), el *propósito* del presente estudio preliminar fue adaptar la Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Salón de Clases (Harter, 1980), diseñada originalmente para población estadounidense.

Se eligió la escala de Harter (1980) por considerarse que sus características son apropiadas para conocer el grado de motivación hacia el aprendizaje de niños(as) en edad escolar, en virtud de que:

- 1) Permite identificar los componentes de la motivación intrínseca y extrínseca, en lugar de tratar a la motivación como un constructo global.
- 2) Examina la fuerza relativa de la motivación intrínseca y la extrínseca.
- 3) Las sub-escalas consideran los motivos para el trabajo escolar y también las percepciones de competencia para realizarlo.
- 4) Es una medida apropiada para diferentes edades, lo que hace posible medir el cambio de la motivación a través del desarrollo.
- 5) Es una medida psicológicamente significativa para los niños(as), que ha mostrado efectividad para evaluar a los de tercer grado de primaria en adelante.
- 6) En su diseño, se cuidó particularmente la validez ecológica del instrumento.
- 7) Puede ser administrada tanto a grupos, como en forma individual.
- 8) El formato de respuesta ayuda a neutralizar la tendencia a contestar de acuerdo con lo socialmente deseable.
- 9) Se ha probado su validez factorial y consistencia interna y también su validez discriminativa y predictiva, en población norteamericana.

## MÉTODO

### Participantes

Para realizar la validación cultural y de lenguaje de la prueba, se solicitó la colaboración de seis jueces (psicólogas educativas con dominio del inglés).

Para el piloteo de la prueba se invitó a participar a 12 niños(as) de 2º, 4º y 6º grados de primaria, dos con alta motivación (niño y niña) y dos con baja (niño y niña) de cada uno de los grados, quienes fueron seleccionados por sus maestras.

En la primera aplicación de la versión de la escala validada por las jueces, participaron 195 alumnos y alumnas de 2º, 4º y 6º grados de primaria (2 grupos de cada grado). La versión corregida de la escala validada, fue aplicada a 173 alumnos y alumnas de 2º, 4º y 6º de primaria (2 grupos de cada grado). Todos los niños(as) participantes pertenecían a una escuela pública de nivel socioeconómico bajo-medio, ubicada en la Delegación Álvaro Obregón.

*La selección* de dichas muestras fue propositiva. Se deseaba tener información de diferentes niveles de la educación primaria, considerando que es a lo largo de esta etapa cuando disminuye la motivación al aprendizaje. Se eligió la escuela pública y el nivel socioeconómico bajo-medio, debido a que, generalmente, la limitación de recursos presentes en la escuela y el hogar no permite que los niños(as) cuenten con un ambiente que promueva su interés por el conocimiento; no obstante, tienen cubiertas sus necesidades básicas de vivienda, alimentación y cuidado, lo cual hace posible que se puedan apreciar diferencias en la motivación que no están afectadas por carencias extremas.

Las decisiones de muestreo también respondieron a la utilidad de la información a obtener; los datos resultantes permiten conocer el nivel de motivación hacia el aprendizaje que presentan los niños(as) cuyas características son las más comunes en nuestro país. Por último, se tomó en cuenta la factibilidad para la recolección de datos, ya que previamente al estudio se había tenido una relación profesional con las autoridades y los maestros(as) de la escuela elegida.

### Instrumento

Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Aula (Harter, 1980), que evalúa el grado y tipo de orientación interna/externa que presentan los alumnos(as) hacia el aprendizaje escolar en el aula.

Abarca cinco dimensiones del aprendizaje en el salón de clases, que pueden ser caracterizadas por tener un polo de motivación intrínseco y otro extrínseco:

- Preferencia por el reto vs Preferencia por el trabajo fácil.
- Curiosidad e interés vs Agradar al maestro y obtener calificaciones.
- Dominio independiente vs Dependencia hacia el maestro.
- Juicio independiente vs Dependencia hacia el juicio del maestro.
- Criterios de éxito y fracaso internos vs Criterios externos.

El contenido de los reactivos y el formato de respuesta de la prueba permite que los niños(as) elijan entre respuestas de motivación intrínseca o extrínseca en dos grados: alta o media, con lo cual se obtiene el tipo y el grado de motivación que presenta cada niño(a) en cada dimensión. Cada ítem se califica con una escala de 1 a 4, donde la puntuación 1 indica la orientación extrínseca máxima y la puntuación 4, la orientación intrínseca máxima (ver formato de respuesta adaptado para el presente estudio en la Figura 1).

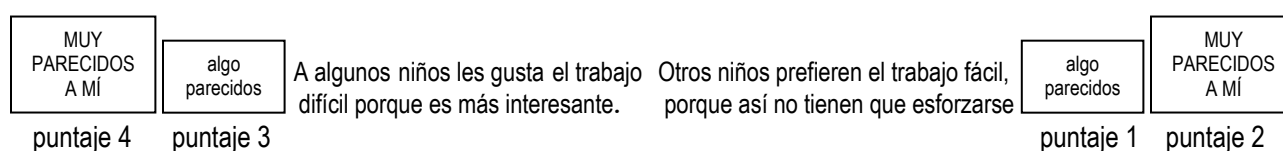


Figura 1. Formato de respuesta y criterios de calificación.

El formato de respuesta que se emplea contrarresta la tendencia a contestar según lo socialmente deseable, debido a que los niños(as) primero tienen que decidir a qué tipo de niños(as) se parecen más entre dos alternativas opuestas y después señalar el grado en que se parecen. Harter (1980) asevera que este tipo de respuesta legitima cualquiera que sea la elección del niño(a) y amplía el rango de elecciones sobre el típico formato de falso-verdadero. Además, ninguna de las elecciones implica la respuesta “falso”.

## Procedimiento

*Validación cultural y de lenguaje de la escala original de Harter (1980).* Se hizo la traducción de la prueba, considerando aspectos de la cultura mexicana y del lenguaje que emplean los niños(as) de primaria. Posteriormente, la prueba traducida fue sometida a validación por jueces (seis psicólogas bilingües). Con base en las sugerencias de las juezas, se realizaron modificaciones al lenguaje y al contenido de algunos reactivos, así como a las opciones de respuesta que parecían ser complejas para los niños mexicanos.

Se piloteó la prueba con 12 niños(as) de 2º, 4º y 6º grados de primaria, dos con alta motivación y dos con baja, de cada uno de los grados (el nivel de motivación fue determinado por sus maestras). Aunque la escala original de Harter fue diseñada para niños(as) de tercer grado en adelante, se probó con menores debido a que se deseaba conocer el desarrollo de la motivación en el curso de la primaria. Considerando las dudas y dificultades que presentaron los niños(as), nuevamente se hicieron modificaciones a la redacción de algunos reactivos y también al formato de respuesta y a las instrucciones, para facilitar la comprensión y agilizar la respuesta de los niños(as).

*Presentación del proyecto de investigación al director y a los profesores de 2º, 4º y 6º grados de primaria de la escuela. Se les explicaron los objetivos y el procedimiento de la investigación y se les solicitó su colaboración; se estableció con ellos(as) el compromiso de informarles sobre los resultados que se obtuvieran.*

*Solicitud de autorización a los padres y madres de los alumnos(as) de 2º, 4º y 6º grados, para que sus hijos(as) participaran en el estudio. Se les envió una síntesis del proyecto, junto con un formato para que indicaran si autorizaban que sus hijos(as) respondieran a la prueba de motivación. Se les ofreció que al concluir el trabajo se les informaría de los resultados de los niños(as) y cómo favorecerlos. Todos los padres o madres de los niños(as) aceptaron.*

*Invitación a niños(as) de 2º, 4º y 6º grados de primaria, para que participaran en el estudio. Se acudió a los salones de clases a invitarlos a contestar la prueba de motivación. Se les explicó que los resultados permitirían conocer sus gustos y necesidades en el aula y que servirían para orientarlos, así como a sus padres, madres y maestros(as), sobre cómo favorecer su interés hacia el aprendizaje.*

*Evaluación de la motivación hacia el aprendizaje escolar de los 6 grupos de alumnos(as) de 2º, 4º, y 6º de primaria. Se aplicó a cada grupo en su propio salón de clases, la escala traducida y validada de Harter. Se calificaron las respuestas de 195 niños(as) y se capturaron los datos obtenidos.*

*Primer análisis de validez de construcción y consistencia interna de la escala traducida y validada de Harter. Se realizó el análisis factorial de la escala y se verificó su confiabilidad total en términos de su consistencia interna, a través del coeficiente Alpha de Cronbach.*

*Reestructuración de la escala. Con el propósito de mejorar la confiabilidad y validez de construcción de la escala, se hicieron nuevas modificaciones al lenguaje de algunos reactivos, al formato de la prueba, a las instrucciones, a los reactivos de ejemplo y a la forma de presentarlos y explicarlos. En particular, se trató de hacer que los reactivos y las opciones de respuesta fueran más sencillos y comprensibles para todos los niños(as); en la adaptación se respetó el contenido básico de los reactivos.*

*Segunda evaluación de la motivación hacia el aprendizaje escolar a 6 distintos grupos de alumnos(as) de 2º, 4º, y 6º grados de primaria, con la escala modificada (segunda versión). Se solicitó autorización a los maestros(as), padres y madres de los niños(as); a continuación, se invitó a los alumnos(as) a participar en la investigación.*

Se evaluaron a 173 niños(as). La aplicación de la prueba fue grupal para los de 4º y 6º grados, se efectuó en los salones de clases y tardaron de 15 a 25 minutos contestarla. Los niños de 2º grado fueron evaluados en grupos de 10, con el fin de poder dar atención individual a quienes la requerían. Respondieron la prueba en un lapso de 30 a 45 minutos y aproximadamente la mitad no necesitó ayuda alguna.

*Comparación de los resultados de la evaluación realizada con el criterio de los maestros(as) sobre el grado de motivación de sus alumnos(as). Antes de informar a los maestros(as) de los resultados de la prueba aplicada, se les pidió que calificaran la motivación que tenía cada uno de sus alumnos(as), como alta, media o baja.*

## RESULTADOS

### **Análisis de consistencia interna y validez de construcción de la primera versión traducida y validada culturalmente de la Escala de Harter (1980)**

Se analizó la capacidad de discriminación de los reactivos de la versión traducida de la prueba, mediante la prueba t, lo cual llevó a eliminar cinco reactivos que no permitían discriminar entre los niños(as) de alta y baja motivación. Después se analizó la consistencia interna de la prueba, mediante el Alpha de Cronbach y se obtuvo un valor de .7157.

El análisis factorial de la escala produjo cuatro factores con valor propio mayor de 1, compuestos por un mínimo de tres reactivos cada uno. Los 18 reactivos restantes se distribuyeron en factores con menor valor propio y con menos de tres reactivos. La consistencia interna de los factores fue de .5082, .5367, .5616 y .5826. Tales resultados condujeron a la revisión y modificación de la escala.

### **Análisis de consistencia interna y validez de construcción de la segunda versión modificada de la Escala de Harter (1980)**

#### *Análisis descriptivo de los datos obtenidos de la escala modificada.*

Se realizó el análisis descriptivo de las respuestas de los niños(as), para conocer las características generales de su motivación hacia el aprendizaje. Se calcularon las medidas de tendencia central, obteniéndose una media de 78, una mediana de 78 y un modo de 76, lo que indicó una distribución normal de las respuestas de la muestra (ver Figura 2).

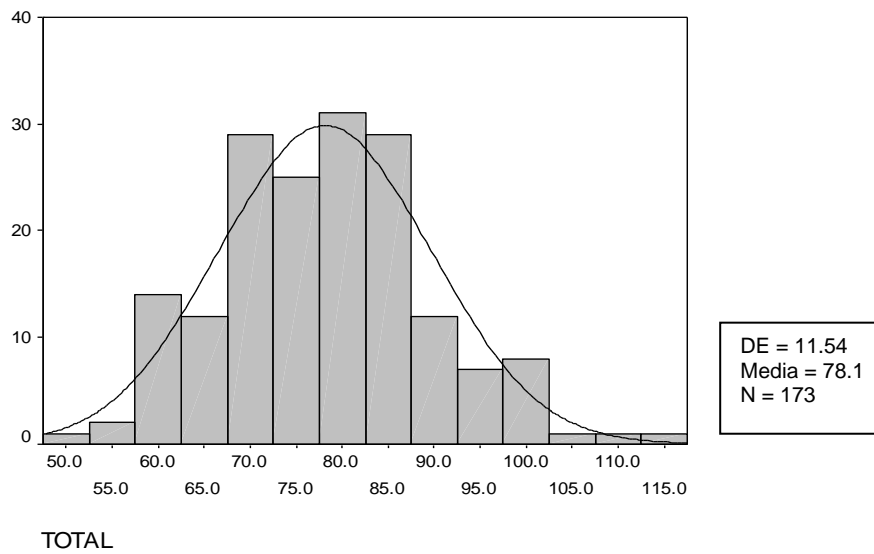


Figura 2. Distribución de las puntuaciones obtenidas en la escala.

También se calcularon las medidas de tendencia central para las respuestas de los niños(as) a cada uno de los reactivos. Como se puede observar en la Tabla 1, la media fluctuó entre 2 y 3, excepto en el reactivo 13 en que fue ligeramente mayor (3.2) y ligeramente menor en el reactivo 19 (1.9). La mediana fluctuó entre 2 y 3, excepto en el reactivo 13 que tuvo una mediana con valor de 4. El modo o respuestas más frecuentes fueron los valores extremos: de 4 para 18 reactivos y de 1 para los 12 reactivos restantes.

Tabla 1. Medidas de tendencia central de las respuestas de los niños(as) a cada uno de los reactivos de la escala.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	R15
Media	3	2.2	2.3	2.3	2.4	3	2.7	2.6	2.3	2.4	2.8	2.7	<b>3.2</b>	2	2.5
Mediana	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	<b>4</b>	2	2
Modo	4	1	1	1	1	4	4	4	1	4	4	4	4	1	1
N	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173
	R16	R17	R18	R19	R20	R21	R22	R23	R24	R25	R26	R27	R28	R29	R30
Media	2.9	2.3	2.9	<b>1.9</b>	2.9	2.8	2.7	2.3	2.6	2.7	2.1	2.2	2.9	2.8	2.5
Mediana	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3
Modo	4	1	4	1	4	4	4	1	4	4	1	1	4	4	4
N	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173

En cuanto a la variabilidad de respuesta a cada uno de los reactivos, se halló que la desviación estándar fluctuó entre 1 y 1.2; asimismo, se observó que las respuestas tuvieron valor mínimo de 1, máximo de 4 y un rango de 3; no obstante, las cuatro opciones de respuesta de todos los reactivos fueron elegidas por los niños(as).

### *Análisis discriminativo de los reactivos de la escala modificada.*

Se revisaron las frecuencias de respuesta de los niños(as) a cada uno de los reactivos y se observó que en la mayoría de los reactivos no se concentraban más de 70% de las respuestas en algún extremo. Sólo en el reactivo 13, el 76.3% de las respuestas se concentraron en el extremo alto (opciones 3 y 4) y en el reactivo 19, el 73.4% de las respuestas se concentraron en el extremo bajo (opciones 1 y 2). Según estos datos, la gran mayoría de los niños(as) “...leen porque les interesa el tema” y “...no saben cómo les fue en un examen, hasta que se los regresan calificado”.

A continuación, se aplicó la prueba t para muestras independientes, con el propósito de conocer si las diferencias entre los grupos de alta y baja motivación eran estadísticamente significativas, lo que llevó a eliminar los reactivos 19 y 26. Al parecer, tanto los niños(as) de alta motivación, como los de baja “no saben cómo les fue en un examen hasta que se los regresan calificado” y “piensan que es mejor que el maestro decida cuánto tiempo trabajar en cada materia”. Como se puede apreciar, el contenido de los reactivos que no discriminan se centra en la dependencia de los niños(as) hacia el juicio del maestro.

### *Consistencia interna de la escala modificada.*

El coeficiente Alfa de Cronbach indicó que la consistencia interna de la prueba se elevó a .7270, después de eliminar los reactivos 19 y 26.

Este análisis indicó también que tres de los reactivos presentaban una correlación baja con la escala total; el 14 tenía una baja correlación de .0690, el 21 de .0551 y el 27 de .0601 (ver Tabla 3). Las respuestas a estos tres reactivos, mostraban respectivamente que la mayoría de los niños(as) “... necesitan recibir sus boletas de calificaciones, para saber cómo van en la escuela”, “...les gustaría que el maestro tomara en cuenta su opinión para elegir el trabajo que harán” y “...tienen que esperar a que el maestro los califique, para saber que su tarea no está bien hecha”. Nuevamente se observa que el contenido de estos reactivos señala la relevancia que tiene el juicio del maestro para todos los niños(as).

Después de eliminar estos tres reactivos, además de los que no discriminaban entre los dos grupos considerados, quedó un total de 25 reactivos y la confiabilidad se elevó a .7415 (ver Tabla 2).



Tabla 2. Análisis de consistencia interna de la escala, después de eliminar los reactivos que no permitían discriminar entre los niños(as) de alta y baja motivación, así como los reactivos que tenían baja correlación con la escala total.

	Correlación Item-total	Alpha si el item se elimina		Correlación Item-total	Alpha si el item se elimina
R1	.3422	.7296	R15	.3384	.7293
R2	.1628	.7410	R16	.4216	.7245
R3	.1406	.7429	R17	.1990	.7387
R4	.1994	.7391	R18	.2671	.7341
R5	.3089	.7310	R20	.2232	.7371
R6	.4449	.7235			
R7	.2180	.7378	R22	.3250	.7302
R8	.4306	.7226	R23	.2671	.7344
R9	.1604	.7415	R24	.3716	.7270
R10	.3165	.7308	R25	.3252	.7301
R11	.1669	.7407			
R12	.1589	.7416	R28	.2629	.7344
R13	.1855	.7390	R29	.3664	.7277
			R30	.3365	.7293

Número de casos = 173

Número de reactivos = 25

**Alpha = .7415**

#### *Análisis factorial de la escala modificada.*

Para analizar cómo se agrupaban las respuestas de los niños(as) a los reactivos y buscar la estructura más sencilla, se aplicó el método de componentes principales. Considerando que la correlación entre los reactivos era menor de .50, se empleó la rotación Varimax.

Como se podrá apreciar en la Tabla 3, se hallaron 8 factores con un valor propio de 1, de los cuales, sólo cinco estuvieron formados por un mínimo de tres reactivos con un peso factorial mayor de .40 y que no se repetían en otro factor. El valor propio de los componentes y la mínima diferencia de peso entre los factores 3 y 4, y 4 y 5 (punto de quiebre de Cattell), indica que la mayor parte de la varianza de la motivación en la población estudiada, es explicada por los tres primeros factores (Cattell, citado por Kline, 1994).

Tabla 3. Análisis factorial de la escala, después de eliminar los reactivos que no discriminaban y los que tenían baja correlación con la escala total.

Varianza total explicada				
Componente	valor propio	% de varianza	% acumulativo	
1	3.750	14.999	14.999	
2	2.285	9.139	24.139	
3	1.654	6.615	30.753	
4	1.537	6.146	36.899	
5	1.372	5.487	42.386	
6	1.290	5.160	47.546	
7	1.267	5.068	52.614	
8	1.045	4.179	56.793	

Matriz Rotada de Componentes					
	1	2	3	4	5
R1			.812		
R2					
R3					.514
R4					
R5				.482	
R6			.549		
R7		.788			
R8	.686				
R9				.615	
R10		.430			
R11					.715
R12					.572
R13					
R15				.562	
R16			.624		
R17				.454	
R18					.469
R20					
R22			.413		
R23				.625	
R24	.642				
R25		.568			
R28					
R29	.669				
R30		.744			

Método de Extracción: Análisis de componentes principales  
Método de Rotación: Varimax con normalización Kaiser

La consistencia interna de los 3 primeros factores fue baja, pero aceptable para investigación (mayor de 60), y la de los factores 4 y 5 menor de .50 (ver Tabla 4).

Tabla 4. Consistencia interna de los factores obtenidos mediante análisis factorial.

	factor 1	factor 2	factor 3	factor 4	factor 5
Alpha	.6259	.6202	.6606	.4991	.4666

Tabla 5. Reactivos integrantes de los factores resultantes del análisis factorial y denominación de los factores para identificar el significado de su contenido.

#### Factor 1 Independencia vs. Dependencia hacia el maestro

- |  |  |
|--|--|
| 8. Cuando algunos niños cometen un error, prefieren encontrar la respuesta correcta por sí mismos. | Otros niños prefieren preguntar al maestro cómo encontrar la respuesta correcta. |
| 24. A algunos niños les gusta tratar de resolver los problemas por sí mismos.                      | Otros niños prefieren preguntar al maestro cómo resolver los problemas.          |
| 29. Algunos niños hacen su trabajo en clase sin ayuda del maestro.                                 | Otros niños prefieren que el maestro les ayude a hacer su trabajo en clase.      |

#### Factor 2 Interés por aprender vs. Obtener calificaciones

- |   |  |
|---|--|
| 7. Algunos niños hacen su trabajo en la escuela para aprender muchas cosas.     | Otros niños hacen su trabajo en la escuela para sacar buenas calificaciones. |
| 25. Algunos niños hacen tareas extra, porque les interesa aprender otras cosas. | Otros niños hacen tareas extra, para obtener mejores calificaciones.         |
| 30. Algunos niños estudian mucho porque les interesa aprender cosas.            | Otros niños estudian mucho para obtener buenas calificaciones.               |

#### Factor 3 Preferencia por el Reto vs. Preferencia por el trabajo fácil

- |  |  |
|--|--|
| 1. A algunos niños les gusta el trabajo difícil, porque es más interesante.                      | Otros niños prefieren el trabajo fácil, porque así no tienen que esforzarse mucho. |
| 6. A algunos niños les gustan los problemas difíciles, porque disfrutan tratando de resolverlos. | A otros niños no les gusta tratar de resolver problemas difíciles.                 |
| 16. A algunos niños les gusta hacer tareas nuevas que son más difíciles.                         | Otros niños prefieren seguir haciendo tareas que son fáciles.                      |
| 22. A algunos niños les gustan las materias que los hacen pensar mucho para resolver las cosas.  | Otros niños prefieren las materias en las que es fácil aprenderse las respuestas.  |

#### Factor 4 Juicio independiente vs. Dependencia hacia el juicio del maestro

- |   |  |
|---|--|
| 5. Algunos niños saben que se han equivocado, antes de que el maestro se los diga.              | Otros niños necesitan que el maestro les diga cuando se han equivocado.                              |
| 9. Algunos niños saben si van bien o mal en la escuela, antes de conocer sus calificaciones.    | Otros niños necesitan conocer sus calificaciones, para saber si van bien o mal.                      |
| 15. Cuando algunos niños se atorán en un problema, siguen tratando de resolverlo por sí mismos. | Otros niños le piden ayuda al maestro.   |
| 17. Algunos niños creen que lo más importante es lo que ellos mismos opinen de su trabajo.      | Otros niños creen que lo más importante es lo que el maestro opine de su trabajo.                    |
| 23. Algunos niños saben si su trabajo es bueno, antes de que el maestro se los diga.            | Otros niños no están seguros de que su trabajo es realmente bueno, hasta que el maestro se los dice. |

#### Factor 5 Seguir intereses personales vs. Obediencia a la demanda escolar

- |   |  |
|---|--|
| 3. Algunos niños les gusta trabajar con problemas, para aprender a resolverlos. | Otros niños trabajan con problemas, para cumplir con la escuela.     |
| 11. Algunos niños tratan de aprender todo lo que pueden.                        | Otros niños sólo quieren aprender lo que les piden en la escuela.    |
| 12. A algunos niños les gusta aprender todo lo que les interesa.                | Otros niños creen que es mejor aprender sólo lo que dice el maestro. |
| 18. Algunos niños hacen preguntas en clase, porque quieren saber más.           | Otros niños preguntan porque quieren sacar buenas calificaciones.    |

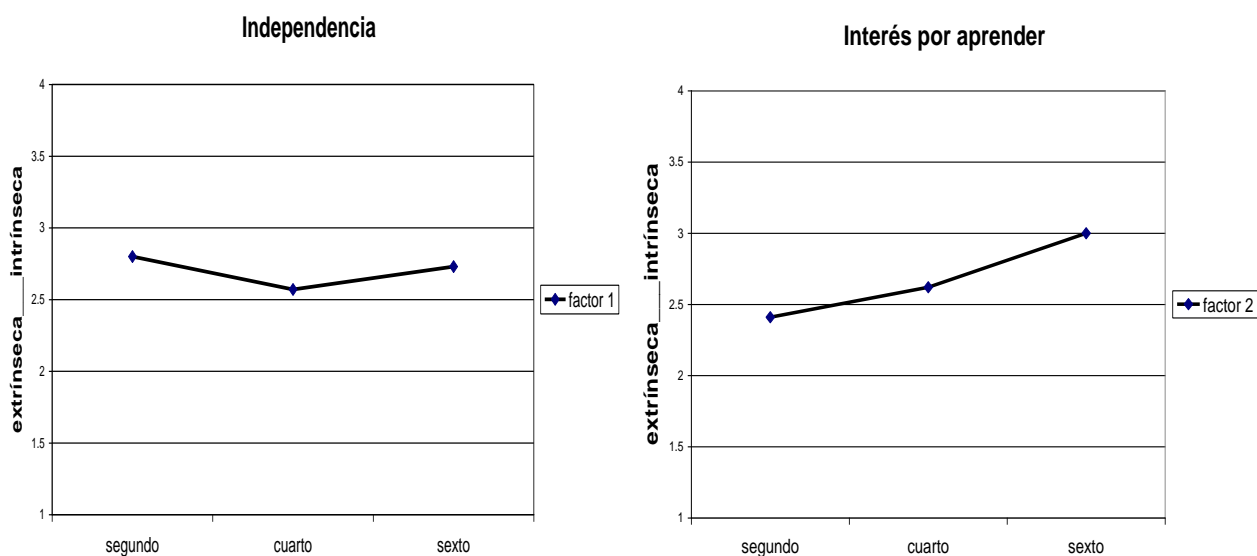
La estructura resultante del análisis factorial (ver Tabla 5), muestra que los tres principales factores tienen correspondencia con parte del contenido de las sub-escalas del instrumento original, por lo que se les denominó igual. El factor 4 se integró con reactivos de dos sub-escalas de Harter: Juicio independiente del maestro vs Dependiente y Criterios de éxito internos vs Externos. Considerando que todos los reactivos agrupados en este factor indagan sobre la necesidad que tiene el niño(a) de la opinión o criterios del maestro, se denominó al factor: Juicio independiente del maestro vs Dependiente. El factor 5 se conformó con reactivos correspondientes a tres sub-escalas de Harter. Dado que el elemento común en los reactivos es la iniciativa del niño(a) en el aula, se nombró a dicho factor: Iniciativa propia vs Obediencia a la demanda escolar.

### Medias y desviaciones estándar para cada sub-escala

Las medias de cada sub-escala se representan gráficamente para mostrar las tendencias que presentan las puntuaciones obtenidas por cada grupo (ver Tabla 6). Como se observa en la Figura 3, en las sub-escalas de Interés por Aprender e Iniciativa Propia, la orientación es extrínseca alta en el 2º grado y conforme pasan los años de escuela va moviéndose hacia el polo intrínseco. En las sub-escalas de Preferencia por el Reto e Independencia del Maestro, la orientación es intrínseca baja en 2º y 6º grados, siendo los puntajes promedio muy similares; lo que allí difiere son los puntajes en el 4º grado, ya que la preferencia por el Reto se incrementa y la Independencia del Maestro disminuye. En la sub-escala de Juicio, las medias indican una marcada dependencia hacia el maestro que se eleva unas décimas en 6º grado, más no llega a pasar al nivel intrínseco.

Tabla 6. Medias y desviaciones estándar para cada sub-escala por grado

	Independencia		Interés		Reto		Juicio		Iniciativa	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
2º grado	2.80	.92	2.41	.97	2.88	.80	1.89	.54	2.47	.72
4º grado	2.57	.94	2.62	1.02	3.06	.79	1.90	.64	2.61	.68
6º grado	2.73	.85	3.00	.79	2.84	.74	2.03	.62	3.13	.68



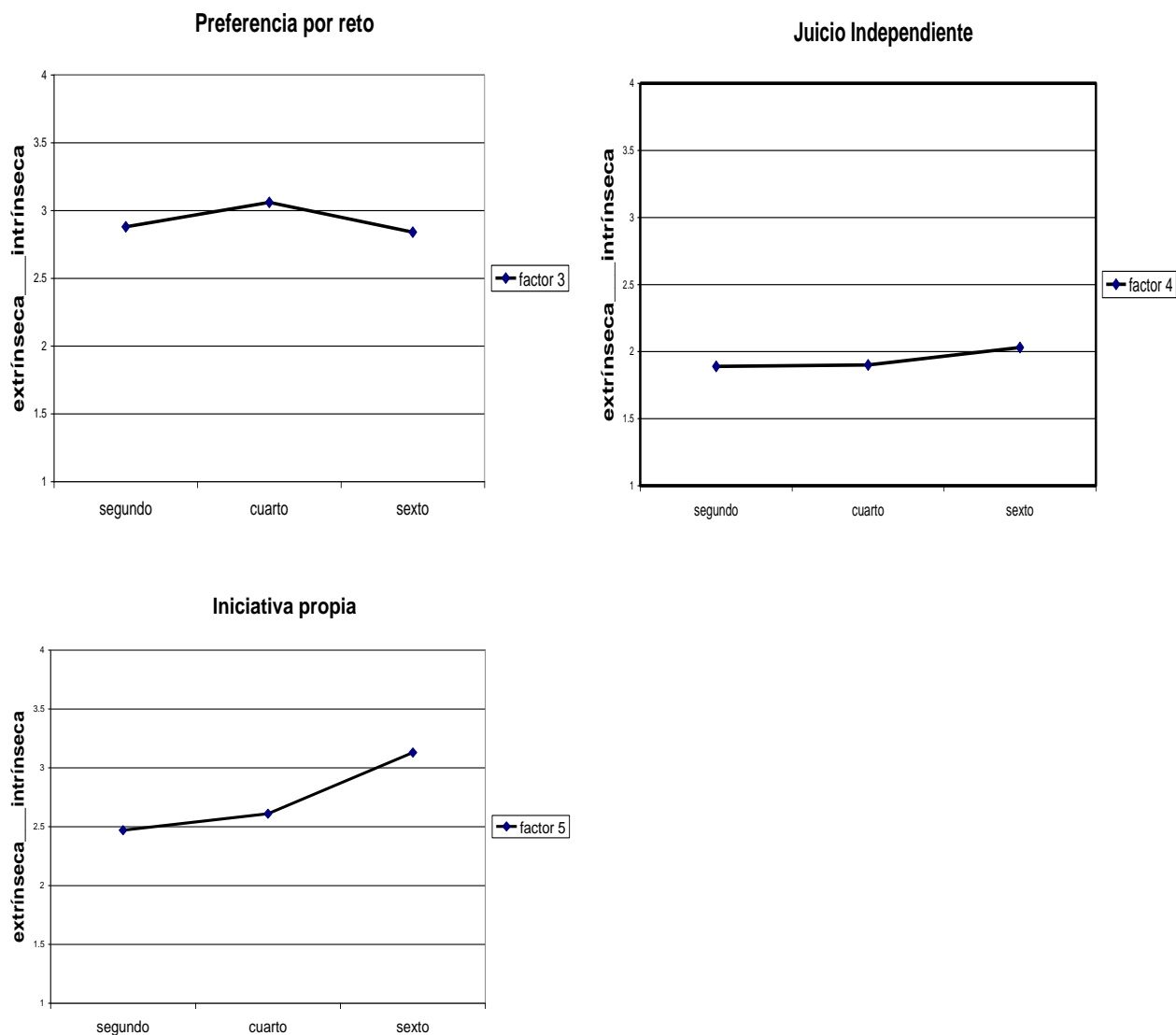


Figura 3. Tendencia lineal de las puntuaciones medias para cada sub-escala por grado.

*Relación de los resultados de la prueba de motivación con el criterio de las maestras.*

Al considerar la opinión de las maestras, se observó que el 90% de los alumnos(as) que fueron calificados con alta motivación, presentaron una orientación intrínseca media o alta en las tres sub-escalas que no incluyen el componente del juicio del maestro (factores 1, 2 y 3). El 80% de los alumnos calificados con motivación baja obtuvieron una puntuación extrínseca media o baja en las tres sub-escalas mencionadas.

## DISCUSIÓN

### **Sobre la consistencia interna y validez de la escala modificada.**

Los resultados muestran que la escala modificada posee una consistencia interna aceptable (.74); no obstante, se requiere seguir estudiando su validez de construcción. El análisis factorial realizado identificó 5 factores, de los cuales, sólo tres tienen semejanza con los factores de la escala original (Harter, 1980) y una consistencia interna baja, pero aceptable para los propósitos de esta fase de la investigación (entre .62 y .66).

El cuarto factor que arrojó el análisis factorial y cuya consistencia interna fue de .49, agrupó reactivos que evalúan el grado de independencia del alumno hacia los juicios y criterios del maestro(a). Considerando el peso factorial de este componente, se podría decir que en el grupo estudiado, la motivación intrínseca no se explica por la autonomía de juicio de los alumnos(as). La baja consistencia del factor indica que su contenido deberá revisarse y complementarse.

El quinto factor quedó conformado por reactivos que coinciden en la iniciativa que presenta el alumno(a) para el trabajo escolar; sin embargo, el valor de consistencia interna de .46, señala la heterogeneidad del contenido y la necesidad de rehacerlo. El porcentaje de varianza de la motivación explicado por este componente muestra que los contenidos que evalúa tienen poca trascendencia sobre la orientación de motivación en el aula.

Deberá considerarse que los factores 4 y 5, contienen reactivos en los que la motivación intrínseca se contrapone con la relevancia que tiene el juicio del maestro(a) para los niños(as) en nuestro país, particularmente en el estrato socio-económico bajo. A diferencia de ello, la escuela norteamericana otorga a los alumnos(as) mayor libertad para la toma de decisiones, lo cual, al parecer, favorece su motivación para aprender.

La baja consistencia interna de las cinco sub-escalas, también podría deberse a que en este análisis se juntaron las respuestas de los niños(as) de 2º, 4º y 6º grados. Según los estudios realizados por Harter (1980), las diferencias de la motivación que ocurren con el desarrollo de los niños(as) estadounidenses, han hecho necesario que se analicen por separado los datos de cada grado y cada sub-escala. Tales diferencias podrán analizarse en nuestra población con una muestra de por lo menos 150 niños(as) de cada uno de los grados.

Se puede afirmar que la escala tiene validez discriminativa. Los resultados individuales coincidieron en un alto porcentaje con el criterio personal de las maestras sobre el grado de motivación de sus alumnos(as). La escala fue muy efectiva para identificar a los niños(as) con alta y baja motivación de 4º y 6º grados, y sólo en el caso de los niños(as) de 2º grado, se presentaron algunas discrepancias menores. Tales resultados coinciden con las conclusiones de García y Pintrich, (2000), que señalan las limitaciones de habilidad de los niños(as) de grados elementales, para responder a instrumentos de auto-reporte sobre su motivación en el contexto escolar. Dichos autores señalan, como posibles causas, la

dificultad de los niños(as) para comprender los reactivos o que no tienen la conciencia meta-cognoscitiva para informar sobre su propia conducta.

De acuerdo con los hallazgos de García y Pintrich (2000), a pesar de las limitaciones de validez que presentan las medidas de auto-reporte -debido a la tendencia de los estudiantes a contestar de acuerdo con lo socialmente deseable- se puede afirmar que el cuidado en la construcción de las preguntas y en la administración del instrumento puede llevar a obtener los niveles de precisión necesarios.

### **Sobre la utilidad de la escala para evaluar la motivación de los niños(as) de primaria**

La escala adaptada permitió conocer las características de la motivación hacia el aprendizaje escolar de los niños(as) de 2º, 4º y 6º grados de primaria, de una escuela pública de nivel socio-económico bajo, de la cual se extrajo la muestra de niños(as) que fue estudiada en la siguiente etapa de la investigación. En esta población, la mayor parte de la varianza en la motivación fue determinada por tres sub-escalas:

Independencia vs Dependencia hacia el maestro.

Interés por aprender vs Obtener calificaciones

Preferencia por el reto vs Preferencia por el trabajo fácil

El contenido de estas sub-escalas ayudó a conocer los motivos del trabajo escolar y también las percepciones de competencia para realizarlo; de esta manera, se consideraron tanto los factores señalados por las teorías de motivación intrínseca (Gottfried, 1990; Harter, 1978, 1981, 1992), como los enfatizados por las de expectativas (Bandura, 1997; Bandura y col., 2001; Ryan y Deci, 2000a y b; Jacobs y Eccles, 2000), con lo cual se aportó una medida más precisa de la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje.

Las modificaciones que se realizaron en lo relativo al contenido de los reactivos, al formato de respuesta y a las instrucciones que presentaba la escala original, facilitaron la comprensión de los niños(as) y agilizaron sus respuestas. Incluso, fue posible que respondieran los alumnos(as) de 2º grado, quienes tuvieron mucha dificultad con la primera versión que fue traducida y validada culturalmente.

Con base en el análisis, se puede apreciar que el formato empleado para las respuestas ayudó a neutralizar la tendencia a contestar de acuerdo con lo socialmente deseable; las cuatro opciones de todos los reactivos, fueron atractivas para la muestra de los niños(as) participantes. A pesar de ello, se encontró que el modo o respuesta más frecuente, fue de valor de 4 y después de 1. Esto indica que la mayoría de los niños(as) tienden a elegir las opciones extremas; puede ser que estén tratando de obtener una calificación alta y también que se les dificultara identificarse con posturas medias o parciales. De acuerdo con García y Pintrich (2000) se considera que el sesgo de respuesta que puede originarse por la deseabilidad social, no disminuye significativamente la varianza explicada y por lo tanto, no cambia los resultados finales.



Las respuestas de los niños(as) de los tres grados permiten conocer las tendencias de su motivación durante la escuela primaria. Se observa un relativo ascenso hacia una orientación más intrínseca en el interés por aprender y la iniciativa de los niños(as) en el aula; este incremento en el interés por aprender es contrario a los resultados hallados con la Escala de Harter (1980) y con los de otros estudios (Midgley, Anderman y Hicks, 1995; Anderman y Midgley, 1997). La orientación intrínseca baja resultante en la independencia del maestro no es la deseada, pues se esperaría un incremento con la edad; estos resultados son similares a los encontrados por Harter (1980). El decremento en la preferencia por el reto en los alumnos(as) de 6º grado es preocupante, puesto que en los siguientes grados escolares ellos(as) se enfrentarán a niveles de dificultad y complejidad cada vez mayores. Los puntajes obtenidos en esta sub-escala no corresponden con los hallazgos de un estudio reciente realizado con niños(as) estadounidenses (Kinlaw y Kurtz-Costes, 2007). Otro dato que llama la atención es la dependencia hacia el juicio del maestro que prevalece aun en los alumnos(as) que están por pasar a la secundaria, nivel en el que se espera una mayor autonomía, puesto que ya no estarán bajo la guía de un solo maestro. En esta última sub-escala los niños estadounidenses presentan una tendencia ascendente con la edad que alcanza una orientación intrínseca alta (Harter, 1980).

## Conclusiones

El presente trabajo ofrece resultados preliminares sobre las respuestas de los niños(as) mexicanos a una escala que evalúa la motivación hacia el aprendizaje escolar. Se aporta un instrumento que en esta primera fase de estudio, mostró efectividad aceptable para ser empleado con niños(as) de primaria de nivel socio-económico bajo-medio.

Es imperativo continuar trabajando en la adaptación del contenido de los reactivos, los criterios y las formas de respuesta de la prueba, para lograr que ésta sea más accesible, particularmente, para los de 2º grado. Una vez hecho esto, se podrá volver a analizar su validez de construcción. Se deberá aplicar a una muestra de, por lo menos 450 niños(as), que comprenda a 150 de cada grado, de varias escuelas públicas de nivel socio-económico similar. Posteriormente, convendría probar la escala en muestras representativas de distintos grupos de zonas diversas del país; por ejemplo, escuelas públicas y privadas o urbanas, rurales e indígenas.

Asimismo, se podrá continuar analizando la validez discriminativa de la escala, contrastando los resultados con otros criterios de evaluación y además probar su validez para predecir el logro escolar en el corto y mediano plazos. Adicionalmente, se espera que la información que se obtenga, sea empleada para sensibilizar a las autoridades de la educación sobre la necesidad de crear modelos de colaboración entre la escuela y el hogar para impulsar la motivación intrínseca desde que los niños(as) ingresan a la primaria. Los resultados específicos podrán aportar elementos para la planeación de talleres para niños, madres, padres, maestros y psicólogos u otros profesionales de la educación, y también para la elaboración de materiales de consulta y formación, dirigidos a favorecer la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar.

**TERCERA PARTE**  
**ESTUDIO PRINCIPAL**

## EL PAPEL DE LAS MADRES EN LA MOTIVACIÓN DE SUS HIJOS(AS) HACIA EL APRENDIZAJE ESCOLAR

Ante la necesidad de promover el rendimiento escolar de los niños en nuestro país y la relevancia demostrada de la estimulación del hogar, se estudió el papel que tiene la madre en la motivación de su hijo(a) hacia el aprendizaje escolar. Se tomó como base el Modelo de Expectativa-Valor de Eccles debido a que considera la interacción recíproca y circular entre madre e hijo(a). El análisis de esta interacción se llevó a cabo en el contexto cotidiano del hogar y se consideraron las conductas, creencias, expectativas, valores y sentimientos de la madre y el niño(a), los cuales fueron obtenidos mediante observaciones y entrevistas.

### MÉTODO

#### Pregunta de investigación

¿Qué relación existe entre las creencias y prácticas de madres e hijos(as) vinculadas con el aprendizaje escolar y la motivación de estos(as) últimos hacia dicho aprendizaje?

#### Objetivo General

Analizar las creencias y prácticas de madres-hijos(as) vinculadas con el aprendizaje escolar, para conocer su relación con la motivación de los niños(as) hacia dicho aprendizaje.

#### Objetivos Específicos

- Describir las *características generales* de los niños(as) y de sus familias, así como las condiciones físicas del ambiente del hogar de los niños(as) que presentan *alta y baja motivación* hacia el aprendizaje escolar.
- Describir las *creencias y prácticas* de madres e hijos(as) vinculadas con el aprendizaje escolar de los niños(as) que presentan *alta y baja motivación* hacia dicho aprendizaje.
- Analizar la *relación* entre las *creencias* de las madres hacia el aprendizaje escolar de sus hijos(as) y las creencias de estos últimos hacia su propio aprendizaje.
- Analizar la *relación* entre las *prácticas* de madres e hijos(as), mientras estos últimos realizan una tarea de lecto-escritura en el hogar.
- Analizar las *diferencias* de las *creencias* de madres y niños(as) vinculadas con el aprendizaje escolar en los grupos de *alta o baja motivación* hacia el aprendizaje escolar.

- Analizar las *diferencias* de las *prácticas* de madres y niños(as) en la realización de una tarea de lecto-escritura en el hogar, en los grupos de *alta o baja motivación* hacia el aprendizaje escolar.

### **Definición de conceptos**

*Motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar.*

Es el proceso de interacción del niño(a) con su ambiente, mediante el cual la actividad del niño(a) dirigida hacia el aprendizaje escolar, es instigada y sostenida. Fue analizado a través de las creencias y prácticas de madres e hijos(as), vinculadas con el aprendizaje escolar de estos últimos.

*Creencias de las madres hacia el aprendizaje escolar de sus hijos(as).*

Representaciones individuales de la realidad (juicios de valor, suposiciones, inferencias y teorías) que influyen sobre los pensamientos y conductas de las madres asociados al aprendizaje escolar de sus hijos(as). Fueron recabadas mediante entrevistas a las madres.

*Prácticas de las madres vinculadas con la tarea escolar de sus hijos(as).*

Acciones que realizan las madres mientras sus hijos(as) realizan una tarea escolar. Se conocieron mediante observación del comportamiento de las madres y la interacción con sus hijos(as) mientras estos últimos realizaban una tarea de lecto-escritura en el hogar.

*Creencias de los niños y las niñas, relacionadas con su aprendizaje escolar.*

Representaciones individuales de los niños(as) sobre la realidad (juicios de valor, suposiciones, inferencias y teorías), que influyen en los pensamientos y conductas de los niños(as) asociados a su aprendizaje escolar. Fueron indagadas mediante entrevistas a los niños(as).

*Prácticas de los niños y niñas relacionadas con la tarea escolar.*

Acciones de los niños(as) durante la realización de una tarea escolar. Se conocieron mediante observación del comportamiento de los niños(as) y la interacción con sus madres mientras los primeros realizaban una tarea de lecto-escritura en el hogar.

### **Diseño y tipo de estudio**

El trabajo de investigación se llevó a cabo bajo un *paradigma interpretativo* y un *diseño de corte cualitativo* (Merriam, 1998).

La estrategia de indagación empleada fue el *estudio instrumental de casos múltiples* (Merriam, 1998; Cresswell, 1998; Stake, 2005; Vasilachis de Gialdino, 2006). El estudio se

definió como instrumental, porque no se tenía un interés intrínseco en los casos; éstos fueron instrumento para aprender sobre el proceso de interacción del hogar que promueve la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar (Stake, 2005).

Se optó por este tipo de estudio, debido a que permitía investigar unidades sociales complejas, consistentes de variables múltiples de potencial importancia en la comprensión del fenómeno. Por estar fundamentado en situaciones de la vida real, aportaba una explicación holística del proceso en estudio (Merriam, 1998). Se consideró que el estudio de caso es un diseño adecuado para situaciones en las cuales es imposible separar las variables del fenómeno de su contexto (Yin, 1994) y cuando interesa el proceso en lugar de los resultados, el contexto y no una variable específica, el descubrimiento, más que la confirmación (Merriam, 1998).

### *Validez de la investigación*

Con base en la propuesta de Sandín (2003), desde la planeación del presente estudio, se consideró que la validez debía partir de criterios generados por y desde dentro del propio paradigma, bajo normas propias que se adecuaban a sus postulados esenciales.

Se dio mayor atención al criterio de congruencia de los hallazgos con la realidad. Una realidad que de acuerdo con Lincoln y Guba (1985) es “una serie múltiple de construcciones mentales [...] hechas por los humanos” (p. 295). Vista la realidad de esa manera, la validez no podía ser definida previamente mediante algún procedimiento; fue considerada durante toda la investigación (Freeman y col., 2007).

Ante esta perspectiva de validez, en términos de construcción social del conocimiento, se otorgó importancia a la interpretación (Sandín, 2003). Reconociendo que no existe una correcta y única interpretación de la realidad, el propósito esencial fue la comprensión (Wolcott, 1990).

Se trabajó con cuatro criterios de validez relacionados con las formas de comprensión inherentes a la investigación cualitativa (Maxwell, 1992):

- 1) *Validez descriptiva*. Se procuró relatar el desempeño del niño(a) y la interacción con su madre, así como las perspectivas de madres y niños(as), con la mayor precisión posible.
- 2) *Validez interpretativa*. Mediante entrevistas realizadas a las madres y los niños(as) se buscó comprender el significado que tienen para ellos(as), las conductas y los acontecimientos.
- 3) *Validez teórica*. Las explicaciones formuladas por la investigadora se contrastaron con la teoría existente sobre la motivación hacia el aprendizaje.

- 4) *Validez evaluativa*. Al interpretar los resultados se reflexionó acerca de la congruencia al atribuir un significado a los hechos observados.

Siguiendo a Maxwell (1992), la validez se relacionó fundamentalmente con los relatos de la información recogida. Se trató de presentar evidencia adecuada y suficiente, en la búsqueda del isomorfismo con la realidad estudiada. Para ello, se procuró eliminar el juicio personal en la descripción y valoración de los hechos; empero, de acuerdo con Eisner (1998), se reconoció que la experiencia humana es el producto de la interacción entre lo objetivo y lo subjetivo, ya quien realizó el trabajo de selección, sistematización e interpretación fue la propia investigadora.

Se tomó en cuenta que los investigadores no pueden ser neutrales, debido a sus antecedentes culturales, históricos y teóricos (Freeman y col., 2007) y que no se puede proclamar neutralidad y producir datos libres de valores (Alexander, 2006). A pesar de ello, se consideró que la relatividad, la subjetividad y el prejuicio envuelto en cualquier acto de percepción es de hecho, una aproximación más verdadera y más científica al conocimiento, que la supuesta objetividad absoluta (Handelman, citado por Jansen y Peshkin, 1992).

Para fortalecer la validez o congruencia con la realidad estudiada, se emplearon diversas estrategias:

- 1) *Especificación de la orientación teórica de la investigación*. Con el fin de que el lector advirtiera los posibles sesgos del estudio, el presente reporte especifica con precisión los supuestos y la orientación teórica subyacentes (Merriam, 1998).
- 2) *Triangulación*. Se consideró que la obtención de la información de diversas fuentes y mediante variedad de métodos que confirmen los hallazgos, reduce el riesgo de que las conclusiones reflejen sólo los sesgos sistemáticos o las limitaciones de un método específico, y permite obtener una mejor medición de la validez de las explicaciones que se desarrollan (Maxwell, 1996). De acuerdo con Denzin (citado por Flick, 2004), se eligió un método especialmente adecuado para explorar los aspectos estructurales del proceso de motivación al aprendizaje y otro para capturar los significados para quienes están inmiscuidos, y así obtener una imagen del objeto de estudio que incluyera diferentes perspectivas. El conocimiento subjetivo se indagó mediante entrevistas y su función en la práctica se estudió a través de la observación. Con el fin de evitar los sesgos personales en la categorización y el análisis de los datos, se tomó en cuenta el criterio de otra investigadora (González, 1999). Además de las estrategias mencionadas, las aseveraciones generadas durante el trabajo de campo se contrastaron repetidamente con la base de datos (entrevistas, observaciones, notas de campo) (Erickson, 1986). De acuerdo con Mathison (1988), se concibió la triangulación como estrategia para la comprensión holística del proceso y no sólo como una solución técnica para asegurar la validez del estudio.

- 3) *Riqueza de datos*.- Para facilitar a los lectores la revisión y evaluación de las aseveraciones e interpretaciones de la investigadora, se presenta información abundante que muestra la relación que se asume entre los datos y las conclusiones (Freeman y col., 2007).
- 4) *Retroalimentación de otros*.- De acuerdo con Maxwell (1996), se recibió retroalimentación de otros investigadores que no participaron en el estudio (en este caso del Comité Tutoral), en la planeación del método, la recogida y el análisis de los datos, y en la elaboración del reporte.
- 5) *Búsqueda de evidencia discrepante*.- Para reforzar la validez de las conclusiones, se examinó rigurosamente, tanto los datos que apoyaban las conclusiones, como los discrepantes, para determinar si se retenía o modificaba una conclusión (Maxwell, 1996).

En el camino hacia la validez de los hallazgos, se dio importancia a dos criterios señalados por Hammersley (1992):

- Se analizó la *consistencia* entre las conductas y percepciones de madres y niños(as), así como entre afirmaciones y observaciones empíricas, lo cual se muestra mediante ejemplos representativos en el informe.
- Para conseguir la *reflexividad*, se valoraron los efectos de las preconcepciones de la investigadora y de las estrategias de recogida de información, sobre los resultados obtenidos.

Asimismo, se trabajó en la *autenticidad táctica*, criterio de validez enfatizado por Lincoln (1995). Se promovió el “empoderamiento” de las madres y los niños(as) participantes, mediante la retroalimentación que se les proporcionó, con el fin de reforzar sentimientos y conductas positivas y de promover su reflexión, de manera que por sí mismos, plantearan la forma de corregir o mejorar las conductas desfavorables.

No se habla de validez externa, pues se coincide con Erickson (1986), en que la producción de conocimiento generalizable es una meta inapropiada para la investigación interpretativa. El objetivo no fue generalizar para predecir y controlar, sino describir lo que la gente hace y dice en contextos específicos (Freeman y col., 2007). La información obtenida permitió hacer una generalización particular, representativa del contexto y de los participantes estudiados (Lewis y Ritchie, 2003). Esta generalización constituye una hipótesis de trabajo, no una conclusión (Cronbach, citado por Merriam, 1998).

El estudio de casos específicos en detalle y la comparación con otros casos analizados en igual detalle, permitió llegar a universales concretos, que pueden ser transferidos a situaciones similares (Bogdan y Biklen, 2003); esto es, las conclusiones resultantes sobre el papel de las madres en la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje escolar, podrán

hacerse extensivas a otras familias provenientes de un medio socio-cultural semejante. Miles y Huberman (1994) aseguran que, analizando un rango de casos similares y contrastantes, se puede fortalecer la precisión, validez y estabilidad de los hallazgos.

Otros aspectos considerados que ofrecen garantía de validez fueron: el trabajo con otros investigadores que ayudó a pensar sobre la complejidad y ética del trabajo (Lincoln y Guba, 1985), así como la revisión de pares durante el proceso de investigación y previo a la publicación (Freeman y col., 2007).

### *Responsabilidades éticas*

Se reflexionó sobre la responsabilidad personal, profesional, social y ética en la labor de investigación y como resultado de ello, se asumieron los compromisos actuales de la investigación científica señalados por Lincoln (1995):

- Uso de la investigación, considerando su potencialidad para promover la acción.
- Una visión de la investigación que posibilite y fomente la justicia social, la diversidad y el discurso crítico.

Para responder a dichos compromisos, se atendieron los criterios emergentes elaborados por dicha autora:

- 1) *Perspectiva epistemológica.* La investigadora hizo explícita su postura ante las cuestiones epistemológicas. Considerando que no es posible representar una única verdad, se reconoce que el informe de la presente investigación es parcial e incompleto y que se elaboró desde una perspectiva socio-cultural particular.
- 2) *La comunidad como árbitro de calidad.* Se acepta la naturaleza comunitaria de la investigación; por lo tanto, el trabajo efectuado se orientó a servir a la comunidad investigada y no sólo a la producción del conocimiento.
- 3) *Voces múltiples y alternativas.* Se presenta la voz de quien habla, a quién habla y de qué habla, para construir la realidad.
- 4) *Subjetividad crítica.* Se reconoce que la investigadora no se encuentra aislada del contexto o grupo que intenta comprender y representar, sino que forma parte de una comunidad interpretativa (académica), con una visión e intereses específicos.
- 5) *Reciprocidad.* Tomando en cuenta la indisoluble relación que existe entre investigador y participantes en la investigación cualitativa, se enfatizó la confianza, la comprensión, el acuerdo y la sensibilidad.



- 6) *Preocupación por las consecuencias sociales de la investigación.* Se cuidó especialmente, la dignidad de las familias participantes, mediante una relación respetuosa y un manejo confidencial de la información obtenida.
- 7) *Implicación con las personas investigadas.* Se estableció una relación cercana con las madres y niños(as) participantes, comprometida con sus propios intereses y necesidades. Asimismo, se procuró que la evaluación realizada en el hogar fuera de utilidad inmediata a los niños(as) y a sus madres.

Con el fin de lograr la protección y autonomía de las personas participantes, se tomaron decisiones éticas en la planeación del acceso al escenario, la determinación de estrategias de entrada, el contacto con las personas, la presentación de la investigación, la adopción del rol de investigador, el grado de participación y el retiro del escenario.

Se siguieron los tres principios éticos generales de los profesionales en el ejercicio de su labor con las personas: respeto, beneficio y justicia (National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research, en Sieber, 1992).

Se *respetó* la ideología, costumbres e intereses de toda la comunidad escolar que contribuyó de alguna manera en la investigación, así como la autonomía de los padres y madres para decidir acerca de la participación de sus hijos(as), y de las madres y niños(as) para decidir sobre su propia participación. Se ejerció el consentimiento informado buscando la participación voluntaria de todos, sin coerción alguna, con base en información completa y abierta sobre el alcance de la investigación, el proceso y las posibles implicaciones.

En búsqueda del *beneficio*, se tuvo especial cuidado de no incomodar o perjudicar a niños(as), madres y padres, y se procuró su máximo bienestar. Se protegió la identidad de quienes participan en el estudio mediante la confidencialidad y cuando se informó a la comunidad escolar sobre los resultados, se evitaron las descripciones con que pudieran ser reconocidos los participantes.

Con el fin de beneficiar a la comunidad escolar que contribuyó al trabajo realizado, además de informar los resultados obtenidos, se organizó un taller para maestros(as) y otro para padres y madres, con el fin de propiciar la motivación hacia el aprendizaje.

Aunque se dio atención a las guías y recomendaciones éticas que han sido propuestas especialmente para la investigación en psicología (Código ético del psicólogo, Sociedad Mexicana de Psicología, 2002) y en educación (Ethical standards of the American Educational Research Association (2002), la práctica fue regida por los propios valores y ética de quien escribe el presente reporte. “Los dilemas éticos y morales [...] frecuentemente tienen que ser resueltos dependiendo de la situación y hasta espontáneamente” (Punch, 1994, p. 84). De acuerdo con Duneier (1999), la ética se entendió en términos de las obligaciones que se contrajeron de por vida, con las personas cuyas vidas fueron tocadas en el curso de la investigación.

Respondiendo a la ética kantiana, se reitera que los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos y nunca como un medio para conseguir algo (Wax, 1982), ya que ningún objetivo académico-científico se puede priorizar sobre el bienestar de las personas (Sandín, 2003).

### **Participantes de fase 1: Selección de la muestra**

En esta fase participaron seis grupos de niños y niñas de 2º, 4º y 6º de primaria de una escuela pública de la Ciudad de México (173 niños y niñas de nivel socioeconómico bajo-medio).

De este grupo de niños(as) se seleccionó a la muestra que participaría en el estudio. El criterio principal de elección fue la calificación que obtuvieron los niños(as) en la Escala de Orientación Interna vs Externa en el Aula de Harter (1980) que fue adaptada para el presente estudio. Como segundo criterio, se consideró la opinión de las maestras de los niños(as).

Se solicitó el consentimiento informado a directivos de la escuela y a maestros(as), madres, padres y niños(as).

### **Participantes de fase 2: Análisis del papel de las madres en la motivación de sus hijos(as)**

La muestra quedó conformada por 12 diadas madre-hijo(a); específicamente, un niño y una niña de 2º, de 4º y de 6º grados con alta motivación, y un niño y una niña con baja motivación de cada grado, así como sus madres y en un caso la abuela, esta última, debido a que ella tenía la función de tutela de su nieto. Todos niños(as) asistían a una escuela primaria pública y el promedio de calificaciones del grupo de alta motivación era de 9 a 9.5; en el grupo de baja motivación el promedio fluctuaba entre 6 y 7. Las familias del grupo de alta motivación eran nucleares y en el grupo de baja motivación había 2 madres solas. El nivel socioeconómico era bajo, siendo los ingresos familiares de 1.6 a 3.3 sueldos mínimos mensuales, excepto en dos casos del grupo de baja motivación, que era de 4.8 y de 6.3 respectivamente. Los estudios de los padres y de un abuelo que tenía la función de tutela, así como de las madres de ambos grupos, variaban entre primaria, secundaria, bachillerato incompleto o comercio y dos casos de estudios técnicos, uno en cada grupo. Las madres del grupo de alta motivación se dedicaban al hogar y dos de ellas además a ventas menores. En el grupo de baja motivación una madre se dedicaba al hogar y las demás laboraban en servicio doméstico o limpieza. Los padres de ambos grupos tenían empleos que variaban entre obreros, vendedores, empleados no especializados y técnicos (ver características específicas de cada caso en tablas 7, 8 y 9 que se presentan en el inciso 1 de los resultados).

Se solicitó el consentimiento informado a madres, padres y niños(as) y también a los directivos de la escuela y a los maestros(as).

El *muestreo fue propositivo* (Merriam, 1998). Lo importante era obtener mayor información, de mayor utilidad, a través de un limitado número de casos (Patton, 1990). De acuerdo con Maxwell (1996), las metas de este muestreo fueron: a) lograr la representatividad de los niños(as) de primaria, considerando que es a lo largo de esta etapa cuando disminuye la motivación al aprendizaje y cuando son los padres y madres quienes determinan en mayor medida la calidad del ambiente que rodea al niño(a); b) capturar la heterogeneidad de la población, por lo que se incluyeron niños y niñas con alta y baja motivación, y c) hacer comparaciones que aporten información sobre las razones de las diferencias entre situaciones o individuos. Atendiendo a este último motivo, se eligió una escuela pública de nivel socioeconómico bajo-medio. Se consideró que en este medio, los niños(as) no cuentan con un ambiente que promueva el interés por el conocimiento, debido a las diversas limitaciones que enfrentan en la escuela y el hogar (económicas, de formación, de motivación, de tiempo, etc.); no obstante, tienen cubiertas sus necesidades básicas de vivienda, alimentación y cuidado de sus progenitores, lo cual hace posible apreciar diferencias en la interacción familiar favorables o desfavorables a la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje, que no están afectadas por carencias extremas.

Las decisiones de muestreo también respondieron a la utilidad de la información a obtener; los datos resultantes ayudarían a entender el contexto del hogar en el que se desenvuelven una gran parte de los niños(as) de nuestro país. Por último, se tomó en cuenta la factibilidad para la recolección de datos, puesto que previo al estudio, se había tenido una relación profesional con las autoridades y los maestros(as) de la escuela elegida.

### **Medio en el que se realizó el estudio**

Se estudió el papel de las madres en la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje escolar en el contexto del hogar. Se observó la interacción madre hijo(a) en su propia casa y siempre que fue posible, en el lugar específico donde cada niño(a) realiza su tarea escolar, en el horario y las condiciones en que esto suele ocurrir.

Se deseaba conocer dónde, cómo y bajo qué circunstancias sucede la interacción entre madre e hijo(a). Se consideró que la conducta humana es influenciada significativamente por el medio en el que ocurre y que puede comprenderse mejor cuando es observada en el contexto mismo (Bogdan y Biklen, 2003).

### **Instrumentos, materiales y equipo**

*Escala de Orientación Interna vs Externa en el Aula de Harter (adaptada por Jiménez y Macotela, 2008) (ver apéndice 1.1).*

A través de esta escala de auto-reporte se ha estudiado la orientación de los niños de primaria hacia el aprendizaje y la maestría en el aula. Ha permitido analizar tanto los antecedentes como los correlatos de la motivación en la escuela.

La escala evalúa cinco componentes relevantes en el aprendizaje escolar, donde la orientación de motivación puede variar de muy intrínseca a muy extrínseca. Los componentes son:

- Aprendizaje motivado por curiosidad, versus aprendizaje para complacer al maestro.
- Trabajo por propia satisfacción, versus el trabajo para complacer al maestro y obtener buenas calificaciones.
- Preferencia por el trabajo que representa un reto, versus preferencia por el trabajo fácil.
- Deseo de trabajar independientemente, versus dependencia hacia la ayuda del maestro.
- Criterios internos de éxito o fracaso, versus criterios externos (calificaciones, retroalimentación del maestro).

Según Harter, los niños con motivación de dominio muestran preferencia por el reto, trabajan para satisfacer su propia curiosidad, realizan intentos de dominio y muestran juicio independiente y criterios internos de éxito y fracaso.

En las diversas fases de construcción de la escala original de Harter participaron más de 3,000 alumnos y se demostró la confiabilidad y validez de la misma con niños(as) de primaria y después con alumnos(as) de 7º a 9º grados. Los datos confirmaron que se pueden identificar los componentes de la orientación de la motivación. También menciona que los niños se van adaptando a las demandas de la cultura escolar, que refuerza más la orientación extrínseca.

*Invitación a las madres para participar en la investigación (ver apéndice 1.2).*

El propósito de esta invitación fue interesar a las madres en la investigación y solicitar su autorización para hablar con ellas por teléfono, con el fin de explicarles detalladamente el trabajo que se realizaría, la participación que se requería de ellas y de sus hijos(as), y la orientación que recibirían ellas y sus hijos(as), para favorecer la motivación de estos(as) últimos(as) hacia el aprendizaje escolar.

*Tarea para los niños y niñas: “Observemos a los Chimpancés” (ver apéndice 1.3).*

Esta tarea fue asignada a los niños y niñas con el fin de poder observar cómo la realizaban y la forma en que su madre los(as) apoyaba. La tarea estaba compuesta por cuatro páginas, dos de ellas eran de texto con algunas imágenes, una página sólo tenía una fotografía de chimpancés y la última página presentaba 4 preguntas sobre el contenido. Se empleó con los niños y niñas de 4º y 6º grados, y para los niños y niñas de 2º grado, se eliminó la segunda página de texto. Se eligió este tema, considerando el interés generalizado de los(as) niños(as) por los animales. Contenía información clara y novedosa sobre los chimpancés, complementada con fotografías en color y dibujos atractivos, que seguramente ampliaría el conocimiento que los(as) niños(as) ya tenían sobre los chimpancés. No se empleó una tarea de sus libros de texto, para evitar que ya la hubieran leído. Al usar la misma tarea para todos(as), se pretendía que hubiera homogeneidad en el contenido para todos los grados.

*Guía para la entrevista a los niños y niñas (ver apéndice 1.4).*

Proporcionó orientación general y específica para realizar una entrevista semi-estructurada, con el fin de conocer la perspectiva de los(as) niños(as) sobre aspectos vinculados con su motivación hacia el aprendizaje escolar. Esta guía explicaba el propósito de la entrevista, con palabras accesibles para los(as) niños(as) y aclaraba la forma en que se emplearía la información que se obtuviera. Además enfatizaba el compromiso de la investigadora de cuidar la confidencialidad de lo dicho por el(la) niño(a). A continuación se presentaban algunos lineamientos básicos para la conducción de la entrevista y después 22 preguntas de su opinión sobre los siguientes temas: a) sobre lo ocurrido en general, b) la tarea y el gusto por la lectura, c) su trabajo, d) sus expectativas, e) el desempeño de su mamá, f) otras formas en que sus padres apoyan su aprendizaje, y g) el apoyo que recibe de su maestra.

*Guía para la entrevista a las madres (ver apéndice 1.5).*

Con el fin de conocer la perspectiva de las madres sobre aspectos vinculados con la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje escolar, esta guía explicaba el objetivo a lograr, la confidencialidad de la información, los lineamientos para realizar la entrevista y 31 preguntas que abarcaban lo siguiente: a) lo ocurrido en general, b) la tarea, las calificaciones de su hijo(a) y gusto de éste(a) por la lectura, c) el trabajo realizado por el niño(a), d) expectativas hacia su hijo(a), e) el desempeño de ella misma, f) otras formas en que apoyan en casa el aprendizaje del niño(a), g) el apoyo que recibe el niño(a) de su maestra, y e) la importancia que tienen para ella los estudios.

*Hoja de datos generales de los niños(as) y sus padres y madres (ver apéndice 1.6).*

Su objetivo fue recabar información sobre la estructura y el nivel socio-económico de cada familia. Se hizo de esta manera, para que la madre no se sintiera presionada a hablar sobre sus datos personales y para no tener que dedicar tiempo de la entrevista a ello. El formato consistió en una cuartilla, con espacios específicos para que la madre anotara los datos generales del niño(a): sexo, grado, grupo, edad, orden de nacimiento, número y edad de los hermanos, así como los datos de la madre y el padre: edad, estudios, ocupación, ingresos y estructura familiar.

*Cámara de video-grabación y grabadora de audio.*

*Reproductora de videograbación.*

## **Procedimiento**

*El proceso de recolección de datos* fue interactivo y holístico (Merriam, 1998), puesto que el propósito era entender el proceso de interacción entre los(as) niños(as) y sus madres en relación con el aprendizaje escolar. Era necesario analizar cualitativamente los datos, ya que se pretendía la comprensión de situaciones únicas de las familias en su contexto particular.

El procedimiento seguido fue flexible y emergente, responsivo a las condiciones del estudio en progreso (Merriam, 1998). Se planteó un plan específico tentativo, dejando abierta la posibilidad de revisarlo y modificarlo a lo largo del estudio, según fuera necesario

(Maxwell, 1996). De acuerdo con Guba y Lincoln (1981), los datos obtenidos fueron mediados por la investigadora, quien siendo responsiva al contexto, adaptó las técnicas a las circunstancias, para considerar el contexto total; los datos recogidos se procesaban inmediatamente y conforme iba evolucionando el estudio, se fueron clarificando y resumiendo.

A continuación se describen cada uno de los pasos del procedimiento seguido, en el preciso orden en que se efectuaron.

*1) Solicitud de consentimiento informado al director de la escuela y a los(as) profesores(as) de 2º, 4º y 6º grado de primaria de la escuela mencionada.*

Se hizo una presentación del proyecto de investigación, en la cual se explicaron los objetivos y el procedimiento que se seguiría. A continuación, se solicitó a todos su autorización y colaboración. Se estableció con ellos(as) el compromiso de informar a todo el personal de la escuela sobre los resultados que se obtuvieran, cuidando siempre la confidencialidad de la información.

*2) Solicitud de consentimiento informado a los padres y madres de los alumnos(as) de 2º, 4º y 6º grado de la escuela.*

Se envió a los progenitores de los niños(as) una síntesis del proyecto, junto con un formato para que indicaran si autorizaban que sus hijos(as) respondieran a la prueba de motivación. Se les ofreció que al concluir el trabajo, se les informaría de los resultados acerca de la motivación de los niños(as) y cómo favorecerla. Se enfatizó el respeto a la confidencialidad.

*3) Invitación a los niños(as) de 2º, 4º y 6º de primaria, para que participaran en el estudio y solicitud de su consentimiento informado.*

Se acudió a los salones de clases a invitar a los niños(as) a contestar la prueba de motivación. Se les explicó que los resultados permitirían conocer sus gustos y necesidades en el salón de clases y que servirían para orientarlos a ellos(as) y a sus padres, madres y maestros(as) sobre cómo favorecer su interés hacia el aprendizaje. Se les aclaró que se cuidaría el anonimato de la información que ellos(as) proporcionarían.

*4) Evaluación de la motivación hacia el aprendizaje escolar de los 6 grupos de alumnos(as) de 2º, 4º, y 6º de primaria.*

Se aplicó de manera grupal la Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Salón de Clases de Harter (adaptada por Jiménez, 2005). Los niños(as) de 2º grado fueron evaluados en grupos de 10 niños(as), con el fin de poder dar atención individual a quienes así lo requerían.

Se calificaron las respuestas de 173 niños(as) y se capturaron los datos obtenidos con el programa SPSS-PC (versión 11).

5) *Elección de la muestra de niños(as) con alta y baja motivación de 2º, 4º y 6º grados.*

Considerando el rango de calificación obtenido en la prueba de motivación aplicada, se seleccionó de cada grado (incluyendo a los grupos A y B), 10 niños(as) cuya puntuación se ubicaba en el 1er cuartil y 10 niños(as) del 4º cuartil. A continuación, se excluyó de este grupo, a aquellos niños(as) cuya puntuación presentaba más de dos desviaciones estándar del puntaje del resto; esto, con el fin de eliminar de la muestra a los niños(as) que podían tener una capacidad intelectual muy por arriba o por debajo de sus compañeros(as) (3 niños y 2 niñas en total).

Se tomó en cuenta la opinión de las maestras de los niños(as), como criterio adicional para la elección de la muestra. Se excluyó de la muestra a dos niños(as), de 4º y cuatro niños(as) de 2º, cuya clasificación no correspondía con la percepción de su maestra. Ante tal situación, se hizo el reemplazo correspondiente al azar.

La muestra de alumnos(as) quedó conformada por 12 niños(as) de 2º, 4º, y 6º grados; un niño y una niña con alta motivación intrínseca y un niño y una niña con baja motivación intrínseca y extrínseca, de cada uno de los grados (cuatro niños(as) de cada grado).

6) *Invitación a los niños(as), madres y padres a participar en el estudio, y solicitud de consentimiento informado.*

Se elaboró una carta formal, explicando los motivos y procedimientos de la investigación (ver anexo 1.2) y se sometió a consideración del director y de las maestras. Una vez que todos estuvieron de acuerdo con el contenido del texto, se les solicitó autorización para invitar personalmente a los niños(as).

Se habló personalmente con cada uno de los niños(as) y se les explicó en qué consistiría su participación y la de sus madres y/o padres. Se les ofreció orientación para mejorar su desempeño y aprendizaje en las tareas escolares y también se explicaron los cuidados que se tendrían para mantener el anonimato de la información. Si los(as) niños(as) aceptaban participar, se les entregaba la carta de invitación para sus mamás y papás.

Posteriormente, se llamó telefónicamente a los padres o madres, para conocer su respuesta a la invitación. Todas las madres y un padre se mostraron muy interesados en la asesoría. Debido a que a dos de las madres no les era posible participar por su horario de trabajo, se acordó con ellas que se haría el trabajo algún día que tuvieran de descanso.

Se organizó una junta en la escuela con las madres, para explicarles detalladamente sobre los objetivos de la investigación y los procedimientos a seguir. Se aclaró que en la presentación de los resultados del estudio, se emplearían seudónimos para evitar que los(as) participantes fueran identificados(as). Asimismo se respondió a todas sus dudas. A continuación se procedió a establecer un acuerdo verbal de colaboración. Esto se hizo telefónicamente con las madres que no pudieron asistir.

De acuerdo con Merriam (1998), para poder lograr relaciones significativas, se requiere establecer un convenio o acuerdo que moldee las relaciones futuras entre el investigador y los participantes. Según dicha autora, la obligación entre las partes, tiende a animar virtudes específicas, como la gratitud y el cuidado.

*7) Diseño y prueba de materiales y procedimientos de indagación.*

Se diseñó la guía para entrevistar al niño(a) sobre sus creencias y prácticas relacionadas con su propio aprendizaje escolar (ver anexo 1.4) y también la guía para entrevistar al padre o madre sobre sus creencias y prácticas relacionadas con el aprendizaje escolar de sus hijos(as) (ver anexo 1.5).

Siguiendo la propuesta de Merriam (1998), se pilotearon las entrevistas. Se aplicaron los procedimientos y materiales diseñados para observación y entrevista, a una diada madre-hija durante la realización de la tarea escolar en el hogar. Con base en los resultados obtenidos, se hicieron las modificaciones pertinentes.

*8) Acuerdo con las madres sobre el día y hora de reunión y las condiciones en que se realizaría la observación. Se hizo telefónicamente.*

*9) Observación y video-grabación de los niños(as) y sus madres, durante la realización de la tarea escolar.*

Con base en las propuestas de Patton (1990), Bogdan y Biklen (2003) y Merriam (1998), la observación consideró los siguientes elementos: a) el ambiente físico, b) la actividad, c) los(as) participantes, d) la interacción física, verbal y no verbal entre ellos(as) y con la observadora, e) la propia conducta de la observadora, y f) otras personas o factores no considerados previamente.

Tomando como base lo sugerido por Merriam (1998), el proceso de observación abarcó tres etapas: 1) introductoria, 2) recolección de datos y 3) salida o retroalimentación.

La primera fase se orientó a ganar la confianza de los(as) participantes y obtener nuevamente su consentimiento a la actividad a realizar y los procedimientos a seguir. Siguiendo a Bogdan y Biklen (2003), se les explicó el propósito de la observación, cuál sería la función de la observadora, qué se haría con la información resultante y qué beneficios obtendrían los(as) participantes.



Se solicitó nuevamente al niño(a) y a la madre o el padre, permiso para video-grabar su desempeño y de audio-grabar las entrevistas. Se les explicó porqué se hacía y cómo se emplearían las grabaciones, reiterándoles el compromiso de cuidar el anonimato de la información.

Después se pidió a la mamá que hiciera lo que acostumbraba hacer mientras su hijo(a) hacía su tarea, y al niño(a), que hiciera la tarea como la hacía regularmente.

En concordancia con los autores mencionados, la investigadora estableció una relación de empatía con los(as) participantes, adaptándose a sus rutinas y posibilidades, siendo amigable y comprensiva, y, mostrando interés hacia ellos(as) y a sus intereses particulares.

En la tarea de recolección de datos, se tomó como base que todo podía ser importante; por lo tanto, se trató de observar cuidadosamente y de registrar tanto detalle como fue posible (Merriam, 1998). Se consideró que el investigador es el principal instrumento de obtención de datos y por lo tanto, se aceptaron los efectos de la subjetividad y la interacción, así como la necesidad de identificarlos y considerarlos para la interpretación. Se tomó en cuenta que los(as) participantes tenderían a comportarse en formas socialmente aceptables y que la presencia de la investigadora afectaría el clima de la situación, originado muy probablemente, una atmósfera más formal de lo usual (Merriam, 1998); empero, se aceptó que dicha presencia, no modificaría la “costumbre y la práctica construida a través de los años” (Frankenberg, 1982, p. 51). De cualquier modo, se procuró ser sensible a tales efectos y se les consideró.

Con la finalidad de preservar todo lo acontecido para el análisis, se video-grabó al niño(a) mientras realizaba la tarea escolar y la interacción que ocurrió entre el(ella) y su madre. De esta manera fue posible rescatar tanto la conducta verbal, como la no verbal y el contexto en el que ocurrió. Según Merriam (1998), la mayoría de los investigadores han encontrado que, después de una inicial cautela, los respondientes tienden a olvidar que se está grabando lo que dicen.

Por respeto a la familia, no se video-grabaron las condiciones físicas de la casa y no se enfocó la cámara en lo que ocurría en el hogar mientras el niño(a) trabajaba en la tarea. Para tener registro de todo el contexto, se tomaron notas de ello.

Se procuró anotar sólo lo indispensable durante la visita, para poder tener toda la atención en lo que estaba ocurriendo y para que los niños(as) y las madres no sintieran que se estaban registrando sus errores. Siguiendo las recomendaciones de Merriam (1998), posteriormente se revisaba y complementaba lo registrado; ello permitía monitorear el proceso de recolección de datos e iniciar el análisis.

La información recogida sobre las conductas específicas, los incidentes y el contexto, fueron empleados como puntos de referencia para reorientar las entrevistas subsiguientes a niños(as) y madres, así como la toma de notas (Merriam, 1998).

#### *10) Entrevista a los niños(as).*

Inmediatamente después de que los niños(as) terminaban la tarea, se procedía a entrevistarlos(as), para así obtener su propio significado de la experiencia, con base en sus creencias y valores particulares. Se indicaba a las madres que podían hacer otra actividad, mientras se platicaba con su hijo(a) y enseguida ellas empezaron a realizar alguna tarea del hogar o continuaron haciendo la labor en la que habían estado ocupadas previamente. Se dio esta indicación a las madres, con el fin de poder efectuar la entrevista en privado; sin embargo, como los espacios eran pequeños y solía no haber puertas, en casi todos los casos, las madres escucharon la plática.

Tanto para recoger la perspectiva de los niños(as), como la de sus madres, se emplearon entrevistas semi-estructuradas. Ello se hizo con el objeto de reducir la cantidad de datos a manejar y sobre todo, el tiempo requerido para la entrevista; esto último, considerando la saturación de actividades de las madres y la precaria situación de los hogares.

La guía para la entrevista (ver apéndice 1.4) permitía platicar con el niño(a) sobre lo ocurrido y otros aspectos vinculados con su aprendizaje escolar. Se trató abordar todos los puntos señalados en la guía; empero, las preguntas que se hicieron y el orden en que se presentaron, se adecuaron al caso particular. De acuerdo con el criterio de interactividad señalado por Merriam (1998), se respondió al contexto específico y a las respuestas de los(as) entrevistados(as). Siguiendo la recomendación de Glesne y Peshkin (1992), para obtener de ellos(as) mayor detalle o clarificación de sus respuestas, se evitó presionar mucho o muy rápido.

Las entrevistas a los niños de baja motivación fueran audio-grabadas. En los casos de alta motivación, se preguntó a los niños si su entrevista podía ser video-grabada, con el fin de que posteriormente pudiera servir para apoyar a otros(as) niños(as) y madres. También se pidió autorización a sus madres para esto.

#### *11) Asesoría a los niños(as)*

A continuación, la psicóloga procedía a decirle a los niños(as) los aspectos positivos que había observado en su trabajo y en sus respuestas, y señalaba las consecuencias que ello tenía para su aprendizaje escolar y sus logros futuros, tanto académicos, como personales y sociales. Después les decía que había aspectos que podían mejorar, para lograr mejores resultados. Procuraba hacerles preguntas, para que ellos(as) mismos(as) mencionaran lo que podían mejorar y cómo podían hacerlo; enseguida, enfatizaba que

ellos(as) eran capaces de lograrlo. Al final, les explicaba algunas técnicas de estudio, para facilitar su aprendizaje.

Al concluir la asesoría, la psicóloga decía a los niños(as) que le había gustado mucho conocerlos, les agradecía por permitirle observar su trabajo y conocer sus ideas, y agregaba que ella aprendía mucho platicando con ellos(as).

Se procuró que tanto la entrevista, como la asesoría que se proporcionó a los niños(as), fueran experiencias agradables y estimulantes para ellos(as); que les permitieran revisar su éxito, ganar auto-conocimiento valioso y los impulsaran a actuar positivamente en su propio beneficio.

### *12) Entrevista a las madres*

Después de la entrevista al niño(a), se preguntó a la madre su interpretación sobre lo ocurrido y aspectos relacionados con la motivación de su hijo(a) hacia el aprendizaje escolar. Se siguió la guía elaborada (ver apéndice 1.5) para comprender sus razonamientos y sentimientos; sin embargo, al igual que para los niños(as), las preguntas que se hicieron y el orden en que se presentaron, respondieron a las situaciones particulares de cada caso.

Atendiendo a lo señalado por Patton (1990), durante las entrevistas se procuró mantener neutralidad ante las creencias o valores que expresaban las madres y los niños(as), con el fin de que ellos(as) se sintieran a gusto y en confianza. Se consideró que la interacción entre el entrevistador y el respondiente, es un fenómeno complejo, en el cual intervienen sesgos, predisposiciones, actitudes y características físicas que influyen en la interacción y en los datos resultantes (Merrian, 1998); por lo tanto, se asumió una postura no enjuiciadora, sensible y respetuosa.

Para estas entrevistas únicamente se empleó grabadora de voz, con el fin de que las madres se sintieran con mayor confianza para expresarse.

### *13) Asesoría a las madres*

Al concluir la entrevista, la psicóloga agradecía a la madre sus opiniones y su confianza. Le decía que le había gustado mucho platicar con su hijo(a) y valoraba las cualidades que éste(a) presentaba. A continuación señalaba todo lo positivo que había en su hogar, enfatizando especialmente los esfuerzos de la madre y las consecuencias que ello tenía para la formación del niño(a) y para su futuro. A continuación, le hacía preguntas a la madre con el fin de que ella misma señalara lo que podía mejorar. Al final le preguntaba cómo se había sentido con lo que la psicóloga le había dicho y por qué se había sentido así; esto con el fin de que ella concluyera sobre mejores formas de estimular o corregir el comportamiento de su hijo(a).

Al igual que en el caso de los niños, la entrevista y la asesoría que se proporcionó a las madres se orientó a mejorar su auto-conocimiento y las motivó a actuar positivamente en beneficio de ellas mismas y de sus hijos(as).

#### *14) Obtención de datos generales.*

Ante la evidencia obtenida de la observación y entrevistas de los primeros casos, surgió la necesidad de considerar otros aspectos que denotaron importancia en el proceso: nivel socioeconómico y estructura familiar.

Por lo tanto, al finalizar el trabajo del niño(a) y de su madre en la tarea escolar, se pidió a la madre que llenara la hoja de datos generales. Se le solicitó información del niño(a), como es: nombre, grado, grupo, edad y orden de nacimiento, después se preguntó acerca del número de hermanos y edades de los mismos. Con respecto al padre y la madre se indagó edad, estudios, ocupación e ingresos. Al final se preguntó sobre la estructura familiar (ver apéndice 1.6).

#### *16) Transcripción de video-grabaciones e interpretación de los datos.*

Se efectuaron los registros del comportamiento de los niños(as) y madres que fueron video-grabados(as) y también se transcribieron las audio-grabaciones de las entrevistas realizadas a todos(as) ellos(as). Después se hizo la interpretación de lo observado y de las opiniones recabadas, considerando los significados de los propios participantes. Con el fin de obtener mayor comprensión, se consideró la perspectiva de otra observadora que hizo su propia interpretación. Posteriormente ambas observadoras argumentaron acerca de sus coincidencias y diferencias de opinión y llegaron a acuerdos sobre las categorías a registrar.

En la determinación de las categorías, se procuró hacer una interpretación global que considerara el contexto en que se daban las conductas o respuestas, pero también se dejaron categorías descriptivas, para no perder información sobre las numerosas conductas y creencias que manifestaron las madres y los niños(as). Una vez obtenida la información de todos los casos, fue posible elegir aquellas categorías comunes a todos los casos y definir las.

### **Análisis de los datos**

El análisis se efectuó en dos fases: intra-caso y entre casos o análisis cruzado de casos (Creswell, 1998). En la primera fase cada caso fue estudiado particularmente, empleando la prosa para describir y examinar situaciones (Merriam, 1998). Se realizó este análisis con toda la riqueza y cercanía que fue posible, con el fin de favorecer la comprensión del fenómeno (Bogdan y Biklen, 2003). Ello permitió considerar la influencia del contexto y de las características particulares de la madre y el niño(a), reveló las creencias de ambos(as) sobre

aspectos diversos vinculados con la motivación del niño(a) hacia el aprendizaje y sugirió cómo esas diferencias podían influenciar el resultado.

De esta manera, fue posible ilustrar las complejidades de la situación que prevalece en los hogares, y el hecho de que no uno, sino muchos factores, intervienen simultáneamente. Todos y cada uno de los casos estudiados fueron importantes, por lo que revelaron sobre el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje y por lo que estos resultados podían representar.

En toda esta fase se consideró la opinión de la otra observadora que analizó independientemente las video-grabaciones de la interacción entre los niños(as) y las madres, y las audio-grabaciones de las entrevistas realizadas a las madres y a los niños(as).

Una vez que completado el análisis de cada caso, se inició el análisis cruzado de los casos, mediante un *proceso inductivo* (Merriam, 1998). Se trató de ver procesos y resultados que ocurren a través de los diversos casos, de entender cómo son influidos por sus condiciones particulares, para así desarrollar descripciones más sofisticadas y explicaciones más poderosas (Merriam, 1998). Se observó cuidadosamente la compleja configuración de los procesos dentro de cada caso, tratando de entender las dinámicas locales, antes de empezar a ver patrones de variables que trascendieran los casos particulares. Se identificaron patrones recurrentes en forma de categorías y se construyeron proposiciones teóricas para dar cuenta de la información obtenida (Miles y Huberman, 1994; Merriam, 1998; Creswell, 1998; Stake, 2005).

El proceso de sistematización de los datos abarcó tres operaciones: conceptuar, categorizar y organizar. Para efectuar la conceptuación, la información recogida se dividió en unidades de análisis o dimensiones que fueron desglosadas en categorías y éstas a su vez en indicadores o manifestaciones. Para mayor objetividad se definieron todos estos elementos (ver tablas 1 a 6). Las dimensiones y categorías se derivaron principalmente del Modelo de Expectativa-Valor para explicar la Motivación al Aprendizaje, adaptado de Eccles y col., (en Pintrich y Shunk, 2002) y del Modelo de Socialización Parental (Eccles-Parsons y col. (1983). Los indicadores de las categorías fueron observados durante la interacción madres-hijos(as) en el hogar o se presentaron en las entrevistas realizadas a las madres y los niños(as) acerca de sus creencias con respecto la tarea y el aprendizaje escolar.

La categorización y organización efectuada, llevó a sistematizar la información metódicamente, respetando los datos recabados, lo que permitió una interpretación más certera, evitando explicaciones subjetivas sin evidencia (González, 1998).

Asimismo, de acuerdo con Vasilachis de Gialdino y col. (2006), se realizó una comparación analítica de los casos, en sus dos variaciones: por similitud y por diferencia; la comparación permitió averiguar sobre las causas de las similitudes y diferencias en la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje.

Se requería analizar las similitudes y diferencias entre madres e hijos(as), en los grupos de alta y baja motivación y también entre ambos grupos. Consecuentemente, para cada grupo (alta y baja motivación) y cada categoría, se elaboró una tabla específica que especificaba los indicadores y los niños(as) y madres por grado escolar. Se registró si el niño(a) y la madre había manifestado o no, cada uno de los indicadores de las creencias y las prácticas consideradas. Estos datos permitieron identificar las similitudes y diferencias entre madre e hijo(a), en cada grupo y entre los grupos en lo general. A continuación, se identificaron las creencias y prácticas de madres e hijos(as) que ilustraban dichas similitudes y diferencias, y se describieron mediante viñetas narrativas que permiten apreciar con detalle y precisión, las similitudes y diferencias específicas. Este análisis comparativo evidenció procesos y resultados que ocurren a través de los diversos casos y que condujeron a explicaciones posibles.

El *informe* de los resultados del estudio de casos, integró las propuestas de Ruiz Olabuénaga (1996) y de Merrian (1998). Abarcó lo siguiente:

- 1) Descripción general de la muestra participante y cómo fue seleccionada.
- 2) Descripción detallada del contexto y la interacción en el hogar de cada una de las diadas madres-hijos(a) estudiadas.
- 3) Dominios o aspectos relevantes descubiertos (categorización y organización de los datos)
- 4) Análisis detallado de los aspectos relevantes (viñetas narrativas).
- 5) Interpretación de la información obtenida, que se integró en un marco teórico explicativo.

El reporte del estudio, tanto en lo que se refiere al proceso como al producto, refleja la singularidad, peculiaridad e idiosincrasia del fenómeno estudiado (Merrian, 1998).

Para ejemplificar el análisis intra-casos realizado, se incluyen los registros de la observación y las entrevistas de dos casos: uno de alta motivación y otro de baja motivación que incluyen la interpretación de la información recogida, la síntesis que se elaboró para cada caso y las tareas realizadas por los niños (ver apéndices 2.1 y 2.2).

**Tabla 1. Categorías e indicadores de la dimensión:  
Características sociodemográficas de los(as) niños(as) y su familia.**

<b>Categorías</b>	<b>Indicadores</b>
<b><i>Del niño/a:</i></b>	
Sexo	Niño / Niña
Grado escolar	2º, 4º, 6º
Estructura familiar	Familia nuclear / Familia extensa / Uniparental
<b><i>De madre y padre:</i></b>	
Educación	Primaria / Secundaria / Bachillerato / Estudios técnicos
Ocupación	Hogar
	No especializado: servicio doméstico, obrero
	Especializado: empleado (mesero, vendedor, etc.) técnico
Ingresos	Hasta 2 sueldos mín. (\$3000) / Hasta 4 sueldos mín. (\$6000) Hasta 6 sueldos mín. (\$9000)

**Tabla 2. Definiciones de las dimensiones**

Dimensiones	Definiciones
Creencias de las madres	Juicios de valor, suposiciones, inferencias y teorías de las madres que favorecen o no la motivación de su hijo(a) hacia su aprendizaje escolar.
Creencias de los niños(as)	Juicios de valor, suposiciones, inferencias y teorías de los niños(as) que favorecen o no favorecen su motivación hacia el aprendizaje escolar.
Prácticas de las madres	Acciones de las madres vinculadas con el aprendizaje escolar de sus hijos(as), que favorecen o no favorecen la motivación de éstos últimos hacia el aprendizaje escolar.
Prácticas de los niños(as)	Acciones de los niños(as) vinculadas con su aprendizaje escolar, que favorecen o no favorecen su motivación hacia el aprendizaje escolar.



Tabla 3. Definiciones de las categorías: Creencias de madres e hijos(as) sobre el valor del aprendizaje escolar.

Madre Hijo	Categorías	Definiciones
M	Creencias de las <i>madres</i> sobre el valor del aprendizaje escolar.	Juicios de valor, suposiciones, inferencias y teorías de las madres sobre la trascendencia o no trascendencia que tiene el aprendizaje escolar para el mejoramiento personal y de calidad de vida futuro de su hijo/a.
H	Creencias de los <i>niños(as)</i> sobre el valor del aprendizaje escolar.	Juicios de valor, suposiciones, inferencias y teorías de los niños(as) sobre la trascendencia o no trascendencia que tiene el aprendizaje escolar para su propio mejoramiento personal y de calidad de vida futura.
	<b>Indicadores</b>	
MH	Aprendizaje y/o estudios son necesarios para progresar (sí/no)	La continuación de los estudios es o no es de trascendencia para su mejoramiento a futuro.
MH	Tareas escolares son de provecho (sí/no).	Las tareas escolares favorecen o no su aprendizaje.
MH	Estándares altos de desempeño escolar (sí/no).	Grado alto o bajo de exigencia hacia el trabajo o aprendizaje escolar .
MH	Apoyo de madre a hijo/a es útil (sí/no).	La ayuda que le brinda la madre a su hijo/a en su trabajo escolar, le permite mejorar su desempeño o aprendizaje escolar.
MH	Labor de maestra es buena (sí/no).	El trabajo que realiza la maestra favorece o no, el desempeño o aprendizaje escolar del niño/a.
M H	Le interesa <i>a madre</i> recibir asesoría (sí/no). Le interesa <i>a hijo/a</i> recibir asesoría (sí/no).	Le interesa o no, recibir orientación para favorecer el desempeño escolar de su hijo/a Le interesa o no, recibir orientación para mejorar su desempeño escolar.

**Tabla 4. Definiciones de las categorías:  
Creencias de las madres sobre las capacidades de sus hijos(as) y creencias de los niños(as) sobre sus propias capacidades.**

Madre Hijo	Categoría	Definiciones
M	Creencias de las <i>madres</i> sobre las capacidades de sus hijos(as).	Juicios de valor, suposiciones, inferencias y teorías de las madres sobre las capacidades y habilidades de su hijo(a).
H	Creencias de los <i>niños(as)</i> sobre sus capacidades.	Juicios de valor, suposiciones, inferencias y teorías de los niños sobre sus propias características y capacidades.
	<b>Indicadores</b>	
MH	Interés de hijo/a por aprender (sí/no).	Tiene o no tiene inclinación por adquirir conocimientos.
MH	Interés de hijo/a por calificaciones (sí/no).	Le da importancia a las calificaciones escolares.
MH	Interés de hijo/a por satisfactor (sí/no).	Desea obtener algún beneficio personal.
MH	Gusto de hijo/a por tareas o aprendizaje escolar (sí/no).	Disfruta o no, el trabajo o el aprendizaje escolar.
MH	Gusto de hijo/a por lectura (sí/no).	Disfruta o no, cuando lee.
MH	Hábitos de estudio/trabajo de hijo/a (sí/no).	Tiene o no tiene costumbres que favorecen su desempeño o aprendizaje escolar
MH	Capacidad o facilidad de hijo/a para tareas o aprendizaje escolar (sí/no).	Generalmente realiza o no, su trabajo escolar por sí mismo, sin esforzarse demasiado.
MH	Se esfuerza hijo/a en su trabajo (sí/no).	Pone empeño o no para hacer el trabajo lo mejor posible.
MH	Independencia de hijo/a.	Realiza su trabajo escolar u otras actividades por sí mismo o con mínima ayuda
M	Sentimientos positivos de <i>madre</i> ante capacidades de hijo/a (sí/no).	Las capacidades de su hijo/a le hacen sentir bien o no.
H	Sentimientos positivos de <i>hijo/a</i> ante sus capacidades (sí/no).	Sus capacidades le hacen sentir bien o no.
M	Evaluación de <i>madre</i> positiva/alta a desempeño/capacidades hijo/a (sí/no).	Da calificación positiva/alta o no a desempeño o capacidades hijo/a.
H	Evaluación de <i>hijo/a</i> positiva/alta a su desempeño/capacidades (sí/no).	Da calificación positiva/alta o no a su desempeño o capacidades.

M	Expectativa de <i>madre</i> positiva/alta de logro actual de hijo/a (sí/no).	Tiene confianza o no, en capacidad actual de su hijo/a para la escuela.
H	Expectativa de <i>hijo/a</i> positiva/alta de logro actual (sí/no).	Tiene confianza o no, en su capacidad actual para la escuela.
M	Expectativa de <i>madre</i> alta de estudios futuros de hijo/a (sí/no).	Tiene confianza o no, en que su <i>hijo/a</i> llegará a nivel de estudios profesionales.
H	Expectativa de <i>hijo/a</i> alta de estudios futuros (sí/no).	Tiene confianza o no, en que llegará a nivel de estudios profesionales.
M	Expectativa de <i>madre</i> alta de empleo futuro de hijo/a (sí/no).	Tiene confianza o no, en que su <i>hijo/a</i> llegará a trabajar a nivel profesional.
H	Expectativa de <i>hijo/a</i> alta de empleo futuro (sí/no).	

**Tabla 5. Definiciones de las categorías:**  
**Creencias de las madres sobre su apoyo al aprendizaje escolar de sus hijos(as) y el apoyo del padre.**  
**Creencias de los niños(as) sobre el apoyo de su madre y padre a su aprendizaje escolar.**

Categoría	Definiciones
Creencias de las <i>madres</i> sobre su apoyo al aprendizaje escolar de sus hijos/as.	Juicios de valor, suposiciones, inferencias y teorías de las madres sobre lo que hacen para apoyar el aprendizaje escolar de sus hijos/as.
Creencias de los <i>niños/as</i> sobre el apoyo de su madre y su padre a su aprendizaje escolar.	Juicios de valor, suposiciones, inferencias y teorías de los niños/as sobre las acciones de su mamá y papá para apoyar su aprendizaje escolar.
<b>Indicadores de apoyo indirecto</b>	
Le interesa a <i>madre/hijo/a</i> aprender (sí/no).	Inclinación o no, de <i>mamá/niño/a</i> por adquirir conocimientos.
Le interesa a <i>madre</i> aprendizaje hijo/a (sí/no).	Se preocupa o no, por el trabajo o el aprendizaje escolar de hijo/a.
Le interesan calificaciones hijo/a (sí/no).	Se preocupa o no por las calificaciones que recibe hijo/a en la escuela.
<i>Papá</i> le interesa aprendizaje hijo/a (sí/no).	<i>Papá</i> se preocupa o no, por el trabajo o el aprendizaje escolar de su hijo/a.
<i>Papá</i> le interesan calificaciones hijo/a (sí/no).	<i>Papá</i> se preocupa o no por las calificaciones que recibe su hijo/a en la escuela.
Le gusta apoyar aprendizaje de su hijo/a (sí/no).	Disfruta o no, cuando apoya a su hijo en su trabajo y aprendizaje escolar.
Conoce intereses, habilidades o dificultades de hijo/a (sí/no).	Conoce o no, las inclinaciones, destrezas o problemas que presenta <i>hijo/a</i> en su aprendizaje escolar.
Tiene comunicación con <i>hijo/madre</i> (sí/no).	Platica o no con <i>madre/hijo/a</i> .
<i>Madre</i> tiene comunicación con maestra (sí/no).	Habla o no con la maestra sobre el desempeño de hijo/a en escuela.
Otros apoyan a hijo en tareas (sí/no).	Pide o no, a otros con más estudios que auxilien a hijo/a en trabajo escolar.
Sentimientos positivos <i>madre/hijo</i> .	Le hace sentir bien o no el apoyo que da a hijo/a en su trabajo escolar.
Preocupación <i>madre</i> por sentimientos o necesidades hijo(a)	Está pendiente de las aflicciones de hijo/a o de que no le falte lo necesario.
Colaboración entre mamá y papá.	Existe apoyo mutuo entre mamá y papá.
<b>Indicadores de apoyo directo</b>	
Promueve lectura (sí/no).	Impulsa o no a hijo/a a leer.
Promueve independencia (sí/no)	Impulsa o no a hijo/a a realizar por sí mismo su trabajo escolar o con la menor ayuda posible.

Promueve hábitos de estudio o trabajo (sí/no).	Trata o no, de que hijo/a adquiriera costumbres que favorezcan su desempeño o aprendizaje escolar.
Hace la tarea con hijo/a (sí/no)	Está o no junto a hijo mientras realiza su tarea y le brinda o no el apoyo que requiere.
Explica o enseña u orienta.	Brinda o no indicaciones, información o conocimientos a hijo/a para favorecer su desempeño o aprendizaje.
Promueve reflexión (sí/no).	Le da orientación o no, para que hijo/a halle las respuestas o corrija sus errores.
Revisa-corrige tarea regularmente (sí/no).	Examina o no, la tarea y le indica o no a hijo/a los errores que cometió.
<i>Papá</i> revisa-corrige tarea (sí/no).	<i>Papá</i> examina o no, la tarea y le indica o no a hijo/a los errores que cometió.
Evita la crítica (sí/no).	No desaprueba a hijo/a o el trabajo que realizó.
Evita la crítica que generaliza (sí/no).	No exagera los errores o faltas de hijo/a.
Evita gritos, amenazas o golpes (sí/no).	No amedrenta o emplea formas agresivas para corregir a hijo/a.
Emplear consecuencias naturales en lugar de premios y castigos (sí/no).	Para estimular o corregir el desempeño de hijo/a, permite que experimente las consecuencias de sus acciones, en vez de emplear recompensas o sanciones .
Elogia (sí/no).	Da o no reconocimiento a hijo/a por sus aciertos o buen desempeño.

**Tabla 6. Definiciones de las categorías:**

**Prácticas de los niños en la realización de su tarea escolar y prácticas de las madres para apoyar a sus hijos en su desempeño.**

<b>Categorías</b>	<b>Definiciones</b>
Prácticas de las <i>madres</i> para apoyar a sus hijos(as) en la realización de su tarea escolar.	Acciones que realizan las <i>madres</i> para favorecer el aprendizaje escolar de sus hijos y su desempeño en la tarea escolar.
Prácticas de los <i>niños</i> en la realización de su tarea escolar.	Acciones de los <i>niños/as</i> en la realización de la tarea escolar.
<b>Indicadores de apoyo indirecto</b>	
M Le interesa aprender (sí/no). H	Inclinación o no por adquirir conocimientos.
M Le interesa el aprendizaje hijo/a. H Le interesa su aprendizaje.	Se preocupa o no por aprendizaje hijo/a. Se preocupa o no por su aprendizaje
M Condiciones favorables del hogar.	Las condiciones físicas del hogar son favorables o no al desempeño del niño en su tarea escolar, considerando lo que es posible.
M Condiciones favorables del lugar de la tarea. H Elige condiciones favorables.	Las condiciones del lugar donde el niño realiza su tarea escolar son favorables a su desempeño, considerando lo que es posible. Se ubica en un lugar que favorece su atención al trabajo escolar.
M Proveer útiles escolares necesarios (sí/no). H Tiene útiles escolares.	Da a su hijo/a o no los materiales que necesita para su trabajo escolar. Cuenta con los materiales que requiere para su trabajo escolar.
M Apoya con gusto aprendizaje hijo H Recibe con gusto apoyo madre.	Muestra agrado al apoyar a su hijo/a en su trabajo escolar. Muestra agrado al recibir el apoyo de su madre.
M Demuestra afecto (sí/no). H	Hay o no contacto físico o expresiones gestuales o verbales que demuestran cariño a madre/hijo/a
M Buena relación madre-hijo/a (sí/no). H	Interacción madre e hijo/a en forma o tono amigable.
M Comunicación con hijo/a. H Comunicación con madre.	Platica a su hijo/a. Platica a su madre.

<b>Indicadores de poyo directo:</b>	
M Promover independencia de hijo/a. H Muestra independencia.	Impulsa o no a su hijo/a a realizar por sí mismo su trabajo escolar o con la menor ayuda posible.
M Promueve hábitos estudio o trabajo H Tiene hábitos estudio o trabajo.	Propicia o no en su hijo/a costumbres que favorecen su atención o concentración o dedicación o limpieza u organización en el estudio o trabajo escolar.
M Acompaña a hija mientras hace tarea M Hace la tarea con el niño/a	
M Enseña, explica u orienta. H Pregunta /Atiende enseñanzas.	Explica/demuestra o no a su hijo/a cómo hacer lo que no puede o se le dificulta.
M Promueve reflexión. H Auto-corrige o halla respuesta.	Da orientación o no a su hijo/a para que él/ella mismo/a realice su tarea.
M Revisa trabajo y/o describe errores H Acepta y corrige errores señalados	Examina o no la tarea de su hijo/a y le indica a los errores que cometió.
M Evita la crítica. M Evita la crítica que generaliza. H Recibe la crítica sin molestarse	
M Elogia aciertos o buen desempeño. M Promueve mejoría.	Aprueba o no el trabajo que su hijo/a realizó.
H Habilidad para leer. H Comprensión lectora. H Habilidad para escribir. H Habilidad para redactar	

## RESULTADOS

### 1. Características generales de los niños(as) y sus familias y viviendas, en los grupos con alta y baja motivación.

Como se puede notar en la tabla 9, la media del puntaje de motivación obtenido mediante la escala empleada, es mayor en el grupo de alta motivación. Los datos de este grupo (ver tabla 7) muestran que Melinda de 2º grado, quien vivía en las condiciones más precarias, es quien presentó la puntuación menos alta de motivación; después le siguen los dos casos de 4º grado y el niño de 2º, quienes obtuvieron una calificación semejante; la puntuación más alta, la alcanzaron el niño y la niña de 6º grado, quienes también tenían el promedio escolar más alto. En el grupo de baja motivación no se presentaron diferencias considerables en el puntaje de motivación de los niños y niñas de los tres grados escolares, a excepción de la del niño de 2º, que es 10 puntos más baja que la del niño que le sigue; también se observa que el promedio escolar del niño de 2º, es el menor del grupo (ver tabla 8).

La edad de los niños y niñas correspondía con su grado escolar y no había diferencia entre los grupos de alta y baja motivación. En cuanto al número de hermanos, en los dos grupos, los niños(as) tenían uno o dos hermanos, excepto en un caso de baja motivación, en el que los hermanos eran tres. La edad de los hermanos variaba en ambos grupos, siendo el promedio de edad ligeramente más bajo en el grupo de alta motivación (ver tablas 7, 8 y 9).

El promedio de edad de las madres era siete años mayor en el grupo de baja motivación, esto sin considerar a la abuela que se encargaba de uno de los niños de alta motivación. La media de edad de los padres era cuatro años mayor en el grupo de baja motivación, también excluyendo al abuelo del caso mencionado (ver tablas 7, 8 y 9).

El nivel de estudios de las madres en los dos grupos era muy semejante, variaba entre primaria y secundaria o comercio. Sólo una de las madres del grupo de baja motivación tenía un grado de estudios avanzado en enfermería. En los estudios de los padres, tampoco había una diferencia notable, pero en el grupo de alta motivación había un caso más con bachillerato y otro con estudios técnicos (ver tablas 7, 8 y 9).

En lo referente a la estructura familiar y nivel económico, se encontró que todos los casos de alta motivación vivían en familias nucleares, todos los padres se encargaban del sostenimiento de la familia y las madres estaban principalmente dedicadas al hogar, aunque la mitad de ellas aportaban ingresos menores realizando trabajos por su cuenta de pocas horas (ver tablas 7 y 9). En el grupo de baja motivación, sólo una madre se dedicaba a su hogar, el resto de ellas tenía trabajo de tiempo completo y una de ellas, que trabaja en el turno de noche, fue quien tuvo el nivel de estudios y los ingresos más altos de todos los casos participantes en el presente estudio (ver tablas 8 y 9). Los ingresos de los padres eran mayores en el grupo de alta motivación y los ingresos de las madres mayores en el grupo de baja motivación; empero, el promedio de ingresos de las familias de los dos grupos era



muy similar, esto sin considerar el sueldo de la madre enfermera que era muy superior a todos los casos de los dos grupos (ver tabla 9).

Al considerar el número de cuartos de las viviendas, no hay diferencias entre los grupos; todas las familias vivían en dos cuartos, excepto dos casos, la niña de 2º grado de alta motivación, cuya familia compuesta de cuatro personas habitaba en un solo cuarto y el niño de 4º grado de baja motivación, cuyo hogar se componía de tres cuartos (la madre tenía los ingresos más altos de los dos grupos). La diferencia más notable entre las viviendas de los dos grupos, se observó en el orden y la limpieza; en todos los hogares de los niños y niñas de alta motivación, se apreciaba organización y limpieza; a diferencia de ello, en cuatro de los seis casos de baja motivación había desorden y falta de limpieza.

Tabla 7. Características generales de los niños(as) y de su familia y vivienda, en el grupo de alta motivación.

Sub-categorías	Melinda	Juan E.	Laura	Francisco	Elena	Eric
Grado escolar	segundo	Segundo	cuarto	cuarto	sexto	sexto
Promedio escolar	9	9	9	9	9.5	9.5
Motivación para aprender	70/100	77/100	76/100	76/100	91/100	93/100
Estructura familiar	nuclear	nuclear	nuclear	nuclear	nuclear	nuclear
Edad niña/o	8	8	9	9	12	12
Número de hermanos	1	2	1	1	1	2
Edad de hermanos	5	7 y 3	10	8	10	20 y 18
Edad madre	27	26	30	50 (abuela)	33	37
Estudios madre	primaria	secundaria	secundaria	secundaria	comercio	comercio
Ocupación madre	hogar	hogar y ventas	hogar	hogar	hogar y ventas	hogar
Ingresos madre	ninguno	\$800 ½ sueldo mín.	ninguno	ninguno	\$800 ½ sueldo mín.	ninguno
Edad padre	31	31	35	55 (abuelo)	38	39
Estudios padre	secundaria	secundaria	2º bachillerato	técnicos (abuelo)	1º bachillerato	5º primaria
Ocupación padre	empleado	empleado	supervisor	técnico	ventas	construcción
Ingresos padre	\$2 500 (1.6 s.m.m.)	\$2 700 (1.8 s.m.m.)	\$5000 (3.3 s.m.m.)	\$4 500 (3 s.m.m.)	\$3 000 (2 s.m.m.)	\$4 500 (3 s.m.m.)
Ingresos totales de la familia	\$2 500 (1.6 s.m.m.)	\$3 500 (2.3 s.m.m.)	\$5000 (3.3 s.m.m.)	\$4 500 (3 s.m.m.)	\$3 800 (2.5 s.m.m.)	\$4 500 (3 s.m.m.)
Número de habitaciones casa	1	2	2	2	2	2
Organización y limpieza casa	sí	sí	sí	sí	sí	sí

Nota: s.m.m. = salario mínimo mensual.

Tabla 8. Características generales de los niños(as) y de su familia y vivienda, en el grupo de baja motivación.

Sub-categorías	Julieta 2	Genaro 2	Mariel 4	Manuel 4	Arturo 6	Patricia 6
Grado escolar	segundo	segundo	cuarto	cuarto	sexto	sexto
Rendimiento escolar	7	6	6	7	6	7
Motivación para aprender	46/100	29/100	40/100	39/100	40/100	45/100
Estructura familiar	nuclear	nuclear	nuclear	nuclear	madre sola	madre sola
Edad niña/o	8	8	10	9	12	12
Número de hermanos	1	2	2	1	1	3
Edad de hermanos	13	10 y 4	18, 14	7	9	27, 19 y 3
Edad madre	29	33	42	39	37	45
Estudios madre	secundaria	secundaria	secundaria	técnicos	secundaria	primaria
Ocupación madre	s. doméstico	hogar	s. doméstico	enfermera	limpieza	limpieza
Ingresos madre	\$1 500 (1 s.m.m.)	\$0	\$3 000 (2 s.m.m.)	\$8 000 (5.3 s.m.m.)	\$2 500 (1.6 s.m.m.)	\$2 400 (1.6 s.m.m.)
Edad padre	37	37	42	39		
Estudios padre	secundaria	secundaria	secundaria	bachillerato		
Ocupación padre	rotulista	obrero esp.	empleado	vendedor		
Ingresos padre	\$2 000 (1.3 s.m.m.)	\$3 000 (2 s.m.m.)	\$4 200 (1.8 s.m.m.)	\$1 500 (1 s.m.m.)		
Ingresos totales de la familia	\$3 500 (2.3 s.m.m.)	\$3 000 (2 s.m.m.)	\$7 200 (4.8 s.m.m.)	\$9 500 (6.3 s.m.m.)	\$2 500 (1.6 s.m.m.)	\$2 400 (1.6 s.m.m.)
Número de habitaciones casa	2	2	2		2	2
Organización y limpieza casa	No	Sí	no	sí	no	no

Nota: s.m.m. = salario mínimo mensual.

**Tabla 9. Análisis comparativo de características generales de los niños(as) y de sus familias y viviendas, en los grupos de alta y baja motivación.**

<b>Características</b>	<b>Alta Motivación</b>	<b>Baja Motivación</b>
Rendimiento escolar	M=9.1	M=6.5
Motivación para aprender	M=80	M=40
Estructura familiar	Nuclear	4= nuclear 2= madre sola
Edad niñas/os	8 a 12	8 a 12
Número de hermanos	1 a 2	1 a 3
Edad de hermanos	M=10	M=12
Edad madres	M=30 se excluyó a abuela de 50	M=37
Estudios madre	1 primaria 3 secundaria 2 comercio	1 primaria 4 secundaria 1 técnicos
Ocupación madres	4 hogar 2 hogar y ventas	1 hogar 4 no especializado 1 especializado
Ingresos madres	M= \$266 (.17 s.m.m.)	M= \$2350 (1.6 s.m.m.) (se excluyeron 2 casos extremos)
Edad padres	M=34 (se excluyó abuelo de 55)	M=38
Estudios padres	1 primaria 2 secundaria 2 bachillerato 1 técnicos	3 secundaria 1 bachillerato 2 ausente
Ocupación padres	2 empleado 4 especializado	4 especializado 2 ausente
Ingresos padres	M= \$3 700 2.5 s.m.m.	M= \$2 675 1.8 s.m.m.
Ingresos totales de las familias	M= \$3966 (2.6 s.m.m.)	M= \$3 720 (2.5 s.m.m.) (se excluyó \$9 500)
Número de habitaciones casa	M=1.8	M=2.1
Organización y limpieza casa	sí= 100%	Sí= 33%

Nota: s.m.m. = salario mínimo mensual

## **2. Relación entre las prácticas de madres e hijos(as) durante la realización de una tarea escolar.**

Al comparar las acciones que los niños(as) y sus madres presentaron mientras los primeros realizaban su tarea escolar, se aprecia que en el grupo de alta motivación, todas las acciones en las que hay similitud entre madre e hijo(a) son favorables, y también se advierte que la cantidad de estas acciones semejantes es ligeramente mayor a la que muestra el grupo de baja motivación (ver tablas 10 y 11). Otro resultado que destaca, es que en el grupo de baja motivación se presentan más acciones convergentes favorables que no favorables (ver tabla 11), contrariamente a los datos recabados a través de las entrevistas a madres e hijos(as), lo cual podrá ser constatado más adelante, cuando se refieran tales resultados.

Tabla 10. Prácticas de madres e hijos(as) durante la realización de una tarea escolar, en el grupo de alta motivación.

		Melinda (2º) Alta M		Juan E. (2º) Alta M		Laura (4º) Alta M		Francisco (4º) Alta M		Elena (6º) Alta M		Eric (6º) Alta M	
Indicadores:		Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo
<i>Favorecen indirectamente el aprendizaje:</i>													
M	Le interesa aprender.	No				Sí*	Sí*	No					
H													
M	Le interesa aprendizaje hijo/a.					Sí		No				Sí	
H													
M	Condiciones favorables del hogar.	Sí		Sí		Sí		No		Sí		Sí	
H													
M	Condiciones favorables lugar tarea	Sí*		Sí*		Sí*		Sí*		Sí*		Sí*	
H	Elige condiciones favorables.		Sí*		Sí*		Sí*		Sí*		Sí*		Sí*
M	Provee útiles escolares.	Sí*		Sí*		Sí*		Sí*		Sí*		Sí*	
H	Tiene útiles escolares.		Sí*		Sí*		Sí*		Sí*		Sí*		Sí*
M	Apoya con gusto aprendizaje hijo	Sí*				Sí*		Sí*		Sí*		Sí*	
H	Recibe con gusto apoyo madre.		Sí*				Sí*		Sí*		Sí*		Sí*
M	Demuestra afecto.			Sí									
H													
M	Buena relación madre-hijo/a.	Sí*				Sí*		Sí*		Sí*		Sí*	
H			Sí*				Sí*		Sí*		Sí*		Sí*
M	Comunicación con hijo/a.	Sí*		Sí		Sí*		Sí*		Sí*		Sí*	
H	Comunicación con madre.		Sí*				Sí*		Sí*		Sí*		Sí*

Indicadores:		Melinda (2º)		Juan E. (2º)		Laura (4º)		Francisco (4º)		Elena (6º)		Eric (6º)	
		Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo
<i>Favorecen directamente el aprendizaje:</i>													
M	Promueve independencia.	Sí*		Sí* No		Sí*				Sí*		Sí	
H	Muestra independencia.		Sí*		Sí*		Sí*		Sí		Sí*		
M	Promueve hábitos estudio o trabajo	Sí*		Sí*		Sí*				Sí*			
H	Tiene hábitos estudio o trabajo.		Sí*		Sí*		Sí*		Sí		Sí*		Sí
M	Acompaña a hija mientras hace tarea												
M	Hace la tarea con el niño/a												
M	Enseña, explica u orienta.					Sí*						Sí*	
H	Pregunta /Atiende enseñanzas.						Sí*						Sí*
M	Promueve reflexión.	Sí*		Sí*		Sí*				Sí*			
H	Auto-corrige o halla respuesta.		Sí*		Sí*		Sí*				Sí*		
M	Revisa trabajo y/o describe errores	Sí		Sí*		Sí*		Sí		Sí*		Sí*	
H	Acepta y corrige errores señalados		No		Sí*		Sí*		No		Sí*		Sí*
H	Argumenta razonadamente										Sí		
M	Evita la crítica.			No						No			
H	Evita la crítica que generaliza. Recibe la crítica sin molestarse										No		
M	Elogia aciertos o buen desempeño.					Sí				Sí			
M	Promueve mejoría.									Sí			
N	Habilidad para leer.												
N	Comprensión lectora.		Sí		Sí		Sí		Sí		Sí		Sí
N	Habilidad para escribir.		Sí		Sí		Sí		Sí		Sí		Sí
N	Habilidad para redactar				Sí		Sí		Sí		Sí		Sí

Nota: Se emplea \* para señalar las acciones en las que coinciden madre e hijo(a).

Tabla 11. Prácticas de madres e hijos(as) durante la realización de una tarea escolar, en el grupo de baja motivación.

		Julieta (2º) Baja M		Genaro (2º) Baja M		Mariel (4º) Baja M		Manuel (4º) Baja M		Patricia (6º) Baja M		Arturo (6º) Baja M	
Indicadores:		Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo
<i>Favorecen indirectamente el aprendizaje:</i>													
M	Le interesa aprender.								Sí				
H													
M	Le interesa aprendizaje hijo/a.	Sí		Sí									
H													
M	Condiciones favorables del hogar.	Sí		Sí		No		Sí		Sí		No	
H													
M	Condiciones favorables lugar tarea	Sí*		Sí*		No*		Sí*		No		No*	
H	Elige condiciones favorables.		Sí*		Sí*		No*		Sí*		Sí		No*
M	Provee útiles escolares.			Sí*				Sí*		Sí*			
H	Tiene útiles escolares.				Sí*		No		Sí*		Sí*		No
M	Apoya con gusto aprendizaje hijo					No*		No*					
H	Recibe con gusto apoyo madre.						No*		No*				
M	Demuestra afecto.												
H													
M	Buena relación madre-hijo/a.					No*							
H							No*						
M	Comunicación con hijo/a.												
H	Comunicación con madre.									No			



Indicadores:		Julieta (2º)		Genaro (2º)		Mariel (4º)		Manuel (4º)		Patricia (6º)		Arturo (6º)	
		Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo
<i>Favorecen directamente el aprendizaje:</i>													
M	Promueve independencia.	Sí	No*	No*	No*	No		Sí		Sí	No	No*	No*
H	Muestra independencia.		No*		No*						No		No*
M	Promueve hábitos estudio/trabajo			Sí*		No*		Sí*				No*	
H	Tiene hábitos estudio o trabajo.		No Sí		No Sí*		Sí No*		Sí*		Sí No		Sí No*
M	Acompaña a hija durante tarea	Sí											
M	Hace la tarea con el niño/a	Sí		Sí									
M	Enseña, explica u orienta.	Sí*		Sí*				Sí				Sí	
H	Pregunta /Atiende enseñanzas.		Sí*		Sí*								No
M	Promueve reflexión.	Sí*		Sí				Sí*				Sí*	
H	Auto-corrige o halla respuesta.		Sí*						Sí*				Sí*
M	Revisa trabajo y/o describe errores	Sí*		Sí*		Sí*		Sí*		Sí		Sí	
H	Acepta y corrige errores señalados		Sí*		Sí*		Sí*		Sí*				
H	Argumenta razonadamente						Sí						
M	Evita la crítica.			No*		No*				No			
H	Evita la crítica que generaliza. Recibe la crítica sin molestarse				No*	No*	No*			No		No*	No*
M	Elogia aciertos o buen desempeño.												
M	Promueve mejoría.												
N	Habilidad para leer.				No				Sí				
N	Comprensión lectora.		No		No		Sí		Sí		Sí		No
N	Habilidad para escribir.		No		No				Sí		No		
N	Habilidad para redactar		No		No				Sí		Sí		

Nota: Se emplea \* para señalar las acciones en las que coinciden madre e hijo(a).

## Ejemplos de similitud entre las prácticas de madres e hijos(as).

A continuación se describen ejemplos de las semejanzas que se observaron en las acciones favorables de las madres y sus hijos(as), tanto en el grupo de alta y baja motivación, como en el de baja, en los diferentes niveles escolares.

### a) En el grupo de alta motivación

#### Hay condiciones favorables para hacer la tarea - Hija elige condiciones favorables.

Hogar de Melinda 2º: La vivienda *consistía de un cuarto de 4x3 mts., de piso de cemento y techo de lámina, que se ubicaba en una azotea. Ahí habitaban el padre, la madre y dos hijos. El lugar se encontraba muy saturado con los muebles de recámara y cocina, trastes, ropa, juguetes, etc., pero todo se encontraba limpio y ordenado. También se encontraba en el cuarto el hermanito de cuatro años, a quien su madre le había pedido que se mantuviera dibujando en silencio, mientras la niña hacía la tarea.*

Lugar de la tarea: *La niña se sentó en un banco que colocó frente a una pequeña mesa de aprox. 70x40. La mesa se encontraba pegada a una pared y en ella había trastes acomodados a un lado, dejando espacio suficiente para que la niña trabajara. Entraba luz por una ventana que estaba justo arriba de la mesa y la ventilación era adecuada, puesto que al lado de la mesa se encontraba la puerta del cuarto abierta. No había distracciones a la vista de la niña, ya que ante sí, sólo tenía la pared.*

#### Interés de madre e hija por el aprendizaje escolar.

Madre de Liliana 4º: *–Lee en voz alta [lectura sobre los chimpancés], porque yo también quiero saber de qué se trata–.*

Liliana: *Cuando está leyendo se detiene y pregunta –¿qué quiere decir esto?– [señala una palabra en el texto y voltea a ver a su mamá].*

#### Madre promueve hábitos de estudio - Hija muestra hábitos de estudio.

Madre de Melinda 2º: *Se sentó al lado de Melinda cuando empezó a hacer la tarea y le dijo –pon mucha atención a la lectura. A continuación, se mantuvo en silencio observando a su hija mientras leía.*

Melinda: *Leyó todo el texto sin distraerse. [...]. Después escribió las preguntas numeradas y en orden y dejó algunos renglones para después anotar la respuesta a cada pregunta.*

#### Madre promueve independencia - Hija muestra independencia.

Madre de Melinda 2º: *Ve que su hija empieza a escribir las respuestas a las preguntas sobre la lectura y le pregunta –¿Vas a escribir sólo las respuestas o a poner primero las preguntas?*

Melinda: *No contestó, pero decidió escribir todas las preguntas. Leyó la primera pregunta, se detuvo a pensar un poco y sin consultar la lectura escribió la respuesta. Después hizo lo mismo con las demás preguntas.*

#### Madre promueve reflexión – Hijo halla la respuesta o auto-corrige.

Mamá de Juan Emilio 2º: *–¿Cómo son los chimpancés?*

Juan Emilio: *-Son grandes y pesados.*

Mamá: *Dijo -¿dónde dice que son grandes y pesados?*

Juan Emilio: *Buscó la respuesta y respondió -aquí dice.*

Mamá: *Se acercó a leer lo que su hijo señalaba y afirmó -dice que son fuertes, ¿dónde dice que son grandes y pesados?*

Juan Emilio: *Leyó nuevamente y contestó -no dice eso.*

Hijo pregunta - Mamá explica

Eric 6º: *Dice -¡Mamáaa, no entiendo una pregunta!*

Mamá: *Acude enseguida y ante la pregunta de su hijo, le dice que vuelva a revisar la lectura.*

Eric: *Argumenta que en la lectura no dice [la respuesta] y empieza a leer el párrafo que hace mención al contenido de la pregunta.*

Mamá: *-Ahí te está diciendo cómo es la infancia del chimpancé; por ejemplo, cuando tú eras pequeño, yo era quien te cuidaba y protegía. Te está diciendo entonces, que lo que hacen los chimpancés, se parece a lo que hacen los humanos cuando sus hijos son bebés.*

Al analizar las prácticas de este grupo de alta motivación, se observa que hay congruencia entre las conductas de madres e hijos(as); por ejemplo, en el caso de Melinda de 2º grado, el ambiente organizado y las normas que ha establecido la madre en casa, hacen que la niña realice su tarea en el lugar más apropiado, a pesar de que su vivienda contaba con el espacio más reducido de todo el grupo. Los efectos de este ambiente estructurado también se aprecian en la atención que brinda la madre a los hábitos de estudio de su hija y en el desempeño organizado de la niña. En todos los demás ejemplos de este grupo de alta motivación, se demuestra el interés de las madres por el aprendizaje de sus hijos(as) y las estrategias diversas que ellas emplean para favorecer el razonamiento de los niños(as). Se observa el interés de los niños(as) por aprender y cómo logran el entendimiento en su tarea con el apoyo de sus madres.

b) En el grupo de baja motivación.

Mamá promueve reflexión – Hija halla la respuesta.

Mamá de Julieta 2º: *-¿En qué se parece lo que tú haces, a lo que hacen los chimpancés?*

Julieta: *-Yo me la paso jugando.*

Mamá: *-Se parece en que ellos también juegan y están aprendiendo cosas. A continuación le dictó la respuesta, palabra por palabra.*

Mamá revisa y corrige la tarea – Hijo corrige.

Mamá de Manuel 4º: *Le da una revisada al texto, a las preguntas y a las respuestas de su hijo. Enseguida le dice secamente y con expresión seria -No pusiste la fecha y el título y le devuelve la tarea-.*

Manuel: *Escribe la fecha y el título de la lectura sin decir palabra alguna.*

En los ejemplos de este grupo de baja motivación, se nota la práctica favorable de la madre y la reacción favorable del hijo(a). Al igual que en el grupo de alta motivación, se muestra el interés de la madre por el aprendizaje de su hijo(a) y el esfuerzo que ella hace, para promover su razonamiento y su buen desempeño; sin embargo, en los dos casos que se presentan, se aprecian elementos no favorables. En el primer caso, la mamá guía a su hija para que reflexione y obtiene una respuesta aproximada de la niña; sin embargo, impone su propia idea, impidiendo el razonamiento de su hija. La madre de Manuel emplea una forma impositiva para revisar y corregir la tarea, sin manifestar interés o agrado en ello, lo cual no propicia la motivación y el gusto del niño por el trabajo escolar.

### **Ejemplos de similitud entre las prácticas de madre e hijo(a) favorables en el grupo de alta motivación y no favorables en el grupo de baja.**

A continuación se describirá un ejemplo de conductas favorables y otro de no favorables de la misma categoría, para que se aprecie la convergencia entre las acciones de madre e hijo y la diferencia cualitativa entre los grupos de baja y alta motivación, en los tres grados.

#### a) Caso de Alta Motivación

##### Mamá promueve independencia – Hijo muestra independencia

*Mamá de Juan Emilio 2º: Al terminar de revisar todo lo que su hijo había escrito, le preguntó - ¿y cómo cuida la mamá chimpancé a su bebé?, ¿esa pregunta porque no la contestaste? [...], -tienes que leerlo todo y contestar todas las preguntas. Le dio una palmada en la cabeza y se retiró para seguir cocinando.*

*Juan Emilio 2º: Volvió a buscar las respuestas a las preguntas y escribió nuevas respuestas.*

#### b) Caso de Baja Motivación

##### Mamá promueve dependencia – Hijo muestra dependencia

*Genaro 2º: La lectura del niño era lenta y entre-cortada y substituía u omitía palabras.*

*Mamá: Cuando se le dificultaba a Genaro alguna palabra o se equivocaba, ella la leía. A veces leía la oración antes de que el niño lo intentara. Al concluir la lectura, la mamá leyó las instrucciones de la tarea y le hizo a su hijo la primera pregunta. Como no respondía, le volvió a leer la parte donde se encontraba la respuesta y enseguida le hizo la pregunta nuevamente. Como no respondía le dictó la respuesta, palabra por palabra y a veces cada sílaba, señalando los signos de puntuación y la ortografía. A continuación, ella ya no volvió a leer la sección del texto donde se ubicaba la respuesta. [...]Ella buscó y dictó las respuestas*  
*Genaro: Frecuentemente volteaba a verla para que le dijera qué escribir y cómo hacerlo [se mostraba tenso].*

#### a) Caso de Alta Motivación

##### Buena relación y comunicación entre mamá e hija

Laura 4º: *Cuando termina de escribir las preguntas, le pide (sonriendo) a su mamá que le lea la lectura para poder encontrar las respuestas.*

Mamá: *Le dice que sí, pero le aclara (sonriendo), que cuando tenga que hacer una lectura de comprensión en la escuela, ella no va a estar allí.*

Laura y mamá: *[...] Al concluir la tarea, platican sobre algo que le aconteció a Laura en la escuela y ríen.*

b) Caso de Baja Motivación

Poca relación y comunicación entre mamá e hija

Mamá de Patricia 6º: *Se acerca a la mesa y le pregunta a la niña -¿que hiciste?*

Patricia: *Le entrega su tarea sin decir palabra alguna.*

Mamá: *Lee la lectura y empieza a revisar las respuestas. Le dice -debes escribir bien, porque si no, no entiendo. Sigue revisando las respuestas. [...]Al final le entrega la tarea a su hija sin decir palabra alguna.*

a) Caso de Alta Motivación

Mamá promueve hábitos de estudio – Niña tiene hábitos de estudio.

Mamá de Elena 6º: *Dice que ella acostumbra hacer otras cosas mientras Elena hace su tarea porque ya es grande. Se queda en el otro lado del cuarto y se pone a revisar la tarea de su hija menor. Todo el tiempo estuvo hablando con esta hija en tono muy bajo.*

Elena: *Empieza a hacer la tarea con rapidez y seguridad. Lee el texto y de inmediato empieza a escribir también muy rápido y no se distrae. Con una mano escribe y usa la otra para señalar lo que está consultando en el texto. Observa todo lo que ha escrito y borra algo que escribió al principio. Entra al cuarto una niña pequeña (prima) y le pide algo a la mamá. Elena volteá rápidamente, pero no interrumpe su trabajo. [...]Una vez que ha terminado, revisa detenidamente su tarea, coteja y hace algunas correcciones. Enseguida le dice a su mamá que ya terminó y ya revisó su tarea.*

Mamá: *Se sienta junto a su hija y empieza a revisar la tarea.*

b) Caso de Baja Motivación

Mamá no promueve hábitos de estudio – Niño no tiene hábitos de estudio

Mamá: *Aseveró que mientras Arturo realizaba su tarea, ella acostumbraba hacer otras cosas y se retiró. La mayor parte del tiempo se escuchó su plática en voz alta con otras señoras y las voces y gritos de varios niños.*

Arturo 6º: *Empezó a leer el texto con atención. Al poco rato, bajó la mamá y otra señora a buscar algo y hablaban en voz alta al respecto. Arturo interrumpió su lectura para observar lo que estaba pasando, hasta que ellas salieron del cuarto.*

Mamá: *Se sentó a la mesa a comentar con la psicóloga sobre la resistencia de Arturo para realizar la tarea.*

Arturo: *Terminó de leer la primera hoja, pasó a la siguiente y preguntó [a la psicóloga] -¿esa hoja también? Cuando terminó la lectura, preguntó -¿tengo que escribir con pluma o con lápiz? Se le dijo que como acostumbrara hacerlo, entonces se levantó a buscar un lápiz. Como no encontró el lápiz, se le dijo que lo hiciera con la pluma que había. [...]Preguntó -¿tengo que escribir la pregunta y la respuesta? Después de leer la primera pregunta, regresó a*

*buscar la respuesta en el texto y así lo hizo con las demás preguntas. Como no encontró una respuesta en el texto, preguntó -¿tengo que copiar la respuesta de las hojas o de lo que yo crea? [...] Cuando terminó de contestar las preguntas, dijo ¿sólo son esas preguntas? Al final afirmó -ya acabé. Se le preguntó -¿qué haces cuando terminas la tarea? Contestó -a veces mi mamá me revisa la tarea. Se le dijo que la fuera a buscar.  
Mamá: Se sentó junto a Arturo a revisar la tarea.*

Como se puede apreciar, en todos los casos mencionados hay interés de las madres por el trabajo escolar de sus hijos; empero, las prácticas del grupo de alta motivación, difieren sustancialmente de las del grupo de baja motivación. En los casos de 2º grado, la habilidad de Juan Emilio de alta motivación era superior a la de Gerardo que presentaba baja motivación; sin embargo los dos tuvieron dificultad para hacer la tarea y los dos se mostraron nerviosos. Fue contrastante la actitud de las madres; la mamá del niño con alta motivación, no brindaba apoyo alguno a su hijo para realizar la tarea y la del niño de baja motivación le daba más apoyo del que requería, lo sustituía todo el tiempo. También la actitud de los niños era opuesta; Juan Emilio no pedía ayuda y Gerardo no hacía esfuerzo alguno, esperaba a que su mamá le dijera qué hacer.

En los casos de 4º grado, se observa que la relación y comunicación de la niña de alta motivación con su madre es de confianza y armonía, se percibe el gusto de ambas en la realización de la tarea. A diferencia de ello, en el caso de baja motivación, la relación es tensa y de poca comunicación; no se percibe agrado del niño al hacer la tarea y de la madre al apoyar a su hijo.

También en los casos de 6º grado se presenta un comportamiento opuesto, aunque las dos madres dejan que su hijo(a) haga la tarea solo(a). Elena de alta motivación, es totalmente independiente y eficiente, y presenta hábitos de trabajo que su madre fomenta con su propia actitud. A diferencia de ello, Arturo muestra inseguridad en todo lo que hace, no tiene hábitos favorables y la madre no propicia que el niño adquiera mejores hábitos.

### **3. Relación entre las creencias de madres e hijos(as) hacia el aprendizaje escolar.**

#### ***3.1 Creencias sobre el valor del aprendizaje escolar***

Al analizar las similitudes entre las creencias que manifestaron las madres y sus hijos(as), se observan más coincidencias en el grupo de alta motivación que en el grupo de baja. En ambos grupos se observa un menor número de coincidencias en las creencias no favorables (ver tablas 12 y 13).

Tabla 12. El valor del aprendizaje escolar para madres e hijos(as) del grupo con alta motivación.

Indicadores	Melinda (2º) Alta M		Juan E. (2º) Alta M		Laura (4º) Alta M		Francisco (4º) Alta M		Elena (6º) Alta M		Eric (6º) Alta M	
	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo
<i>Madre o niño(a) creen que:</i>												
Aprendizaje y/o estudios son necesarios para progresar.	Sí		Sí		Sí		Sí				Sí	
Tareas escolares son de provecho			Sí*	Sí*	Sí				Sí			
Estándares altos de desempeño escolar	No				Sí		Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí	
Apoyo de madre a hijo es útil.	Sí		Sí*	Sí*		Sí	Sí*	Sí*		Sí	Sí*	Sí*
Labor de maestra es buena.			Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	No	Sí
Le interesa recibir asesoría.	Sí								Sí			

Nota: Se emplea \* para señalar las creencias en las que coinciden madre e hijo(a).

Tabla 13. El valor del aprendizaje escolar para madres e hijos(as) del grupo con baja motivación.

Indicadores	Julieta (2º) Baja M		Genaro (2º) Baja M		Mariel (4º) Baja M		Manuel (4º) Baja M		Patricia (6º) Baja M		Arturo (6º) Baja M	
	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo
<i>Madre o niño(a) creen que:</i>												
Aprendizaje y/o estudios son necesarios para progresar.			Sí				Sí *	Sí *	Sí		Sí	
Tareas escolares son de provecho	Sí				Sí				Sí*	Sí*		Sí
Estándares altos de desempeño escolar.	No*	No*									No*	No*
Apoyo de madre a hijo es útil.	Sí* No	Sí*	Sí*	Sí*	Sí			Sí				
Labor de maestra es buena.	Sí	No	No		Sí*	Sí*	No	Sí	No	Sí	Sí*	Sí*
Le interesa recibir asesoría.					Sí		Sí					

Nota: Se emplea \* para señalar las creencias en las que coinciden madre e hijo(a).



## Ejemplos de similitud entre las creencias de madres e hijos(as) sobre el valor del aprendizaje escolar

Para ilustrar la correspondencia entre las creencias de madres e hijos(as) sobre el valor del aprendizaje escolar, así como la diferencia cualitativa entre los grupos de alta y de baja motivación, a continuación se presentan diversos ejemplos de los tres niveles escolares.

### a) En el grupo de alta motivación

Las tareas escolares son de provecho.

Juan Emilio 2º: *-La tarea me sirvió para que cuando me pregunten de chimpancés ya sepa.*

Madre: *-La tarea fue buena, fue una experiencia más para mi hijo.*

La labor de la maestra es buena.

Laura 4º: *-Me dice cómo hacerle cuando tengo dudas...cuando estoy mal me dice que revise las respuestas. Me parece que está bien...porque cuando tengo errores los corrijo y no me quedo con la duda.*

Madre: *-Las apoya al cien por ciento, excelente profesora.*

El apoyo de madre a hijo es útil.

Elena 6º: *-Me sirve mucho que mi mamá me ayude...nos ayuda porque nos quiere apoyar y quiere que seamos más inteligentes.*

Madre: *-Le pregunto a la maestra, para que me explique y le pueda ayudar a mi hija.*

### b) En el grupo de baja motivación

El apoyo de madre a hijo es útil.

Julieta 2º: *-Yo escribía lo que me decía. Está bien lo que hace, porque así voy a salir adelante*

Madre: *-Le ayudo como mi mamá me ayudaba, aunque no me gusta como lo hago. Funciona mejor cuando lo hago con paciencia, pero generalmente me desespero y termino diciéndole lo que tiene que hacer y la regaño.*

Los estudios son necesarios para progresar.

Manuel 4º: *-Me ayuda...porque quiere que termine la primaria...para que sea alguien.*

Madre: *-Que estudie una carrera formal. Siempre le he dicho que un oficio es bueno, pero le va a ir mejor con una carrera.*

Al comparar el contenido de las respuestas, se puede apreciar que en el grupo de baja motivación madres e hijos(as) dan valor al aprendizaje escolar, pero sus respuestas implican al mismo tiempo aspectos negativos. Julieta menciona dependencia hacia el apoyo de su madre y esta última asevera que la forma en que apoya regularmente a su hija no es adecuada y efectiva. En el caso de Manuel, el niño valora los estudios como medio para llegar a ser "alguien", lo que lo devalúa a él como persona y a su padre, puesto que este último no estudió una carrera, a diferencia de su madre que estudió enfermería.

### Ejemplos de similitud de creencias de madre e hijo(a) sobre el valor del aprendizaje escolar favorables en el grupo de alta motivación y no favorables en el de baja.

A continuación se presenta un ejemplo de creencias favorables y otro de no favorables sobre el valor del aprendizaje escolar en la misma categoría, con el fin de que se aprecie la diferencia entre los grupos de alta y baja motivación.

#### Estándares altos de logro escolar.

##### a) Ejemplo de creencias favorables del grupo de alta motivación.

Francisco 4º: *-De calificación me pondría 9, porque hice mucho trabajo, pero no hice todo lo que venía ahí.*

Abuela: *-El abuelo le dice que saque 10 porque él puede. Yo le pondría 9 de calificación, por el error que tuvo [le faltó poner un guión para dividir una palabra].*

##### b) Ejemplo de creencias no favorables del grupo de baja motivación.

Julieta 2º: *-De calificación, 10, porque contesté todas bien. [Su mamá le dictó las respuestas].*

Madre: *-Pues si le pongo diez, sería un cinco para ella y un cinco para mí, pero... le pondría 9 o 10, porque no tiene faltas de ortografía y está limpio.*

En los ejemplos anteriores se aprecian claramente las diferencias en el grado de exigencia de ambos casos; Francisco de alta motivación y sus abuelos tienen estándares altos y en el caso de baja motivación, el grado de exigencia de madre e hija es bajo.

### ***3.2 Creencias sobre las capacidades de los niños(as)***

En lo que respecta a las similitudes entre las creencias que manifestaron las madres sobre las capacidades de sus hijos(as) y las reconocidas por los propios niños(as), se puede observar, al igual que en las creencias sobre el valor del aprendizaje escolar, que en el grupo de alta motivación las coincidencias son un poco más frecuentes, que en el grupo de baja motivación. También se observa claramente que en el grupo de baja motivación predominan las coincidencias en las creencias no favorables (28); en el grupo de alta motivación sólo se presentaron tres (ver tablas 14 y 15).

Tabla 14. Las capacidades de los niños(as), según madres e hijos(as) del grupo de alta motivación.

Indicadores	Melinda (2º) Alta M		Juan E. (2º) Alta M		Laura (4º) Alta M		Francisco (4º) Alta M		Elena (6º) Alta M		Eric (6º) Alta M	
	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo
<i>Creencias de madre o niño indican que el niño/a tiene:</i>												
Interés por aprender.		Sí	Sí*	Sí*		Sí		Sí		Sí		Sí
Interés por calificaciones.	Sí*	Sí*		Sí						Sí		Sí
Interés por algún satisfactor.				Sí								
Gusto por tareas o aprendizaje.	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*No	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*
Gusto por lectura.	No*	No*	No*	No*	Sí			Sí		Sí		No
Hábitos de estudio o trabajo.	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*
Capacidad o facilidad para el aprendizaje escolar.	Sí*	Sí*	Sí	No	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*
Percepción de que hizo el esfuerzo requerido.										Sí		
Independencia.		Sí		No	Sí	No						
Sentimientos positivos hacia capacidades del niño/a.	Sí*	Sí*	Sí	No	Sí *	Sí *	Sí *	Sí *	Sí *	Sí *	Sí *	Sí *
Evaluación positiva o alta de desempeño o capacidades.	Sí*	Sí*	No	Sí	Sí*	Sí*	Sí*	Sí* No	No	Sí	Sí*	Sí*
Expectativa alta de logro actual.	Sí	No	No*	No*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*
Expectativa alta en estudios futuros	Sí*	Sí*	Sí	No	Sí*	Sí*	No	Sí	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*
Expectativa alta en empleo futuro	Sí*	Sí*		Sí	Sí*	Sí*		Sí	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*

Nota: Se emplea \* para señalar las creencias en las que coinciden madre e hijo(a).

Tabla 15. Las capacidades de los niños(as), según madres e hijos(as) del grupo de baja motivación.

Indicadores	Julieta (2º) Baja M		Genaro (2º) Baja M		Mariel (4º) Baja M		Manuel (4º) Baja M		Patricia (6º) Baja M		Arturo (6º) Baja M	
	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo
<i>Creencias de madre o niño indican que el niño/a tiene:</i>												
Interés por aprender.	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	No*	Sí No *	Sí* No*	Sí* No*		Sí	No*	No*
Interés por calificaciones.		Sí			Sí				Sí			Sí No
Interés por algún satisfactor.										Sí		
Gusto por tareas o aprendizaje					No*	No*				Sí No		No
Gusto por lectura.	Sí*	Sí*					No					
Hábitos de estudio o trabajo	No	Sí	Sí No				No		No		No	
Capacidad o facilidad para aprendizaje escolar.	Sí No*	No*	No*	No*	No*	No*	No*	No*	No*	Sí No*	No*	No*
Percepción de que hizo el esfuerzo requerido.			No*	No*	No*	No*	No*	No*				
Independencia.	No*	No*	No		No					No		
Sentimientos positivos hacia capacidades niño/a.		No Sí	Sí	No		No	No*	No* Sí		Sí No		
Evaluación positiva o alta de desempeño o capacidades.	No Sí*	Sí*	No	Sí	No*	No*	No*	No*	Sí* No*	Sí* No*	No*	No*
Expectativa alta de logro actual.	Sí No		No*	No*	No*	No*	No*	No*	Sí*No	Sí*	No*	No*
Expectativa alta en estudios futuros.	Sí	No	No*	No*	No*	No*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	No*	No*
Expectativa alta en empleo futuro.	No	Sí			No*	No*		Sí	Sí*	Sí*	No*	No*

Nota: Se emplea \* para señalar las creencias en las que coinciden madre e hijo(a).

## Ejemplos de similitud entre las creencias de madres e hijos(as) sobre las capacidades de los niños(as).

Enseguida se muestran ejemplos de las similitudes en las percepciones de madres e hijos(as) sobre las capacidades de los niños(as), así como la diferencia cualitativa entre los grupos de alta y baja motivación en los tres niveles escolares.

### a) En el grupo de alta motivación

#### Capacidad o facilidad para el aprendizaje escolar.

Melinda 2º: *-La tarea fue fácil. [...]. Fue poco el tiempo que tardé en hacerla. [...] Las tareas que me dejan en la escuela son fáciles algunas.*

Madre: *-Lo que más saca es 9 u 8, yo creo que porque es inteligente.*

#### Sentimientos positivos hacia capacidades de hijo(a).

Laura 4º: *-Me sentí bien, porque sentí que sí lo sabía.*

Madre: *-Me siento orgullosa de que [mis hijas] hacían su trabajo solas, cuando estuve trabajando. Estoy orgullosa de las dos y ellas lo saben.*

#### Expectativa alta de estudios y empleo futuro.

Eric 6º: *-De estudios creo que voy a terminar todo, toda la universidad, toda mi carrera. Quiero ser abogado, porque es interesante saber todo sobre las leyes. Voy a ser abogado y pues no digo que vaya a ser una persona importante, pero quien sabe.*

Madre: *-Espero que llegue a ser abogado, eso es lo que yo quiero, bueno lo que espero. Eso es lo que el quiere, pero si quiere ser otra cosa, pues está bien.*

### b) En el grupo de baja motivación.

#### Interés por aprender.

Genaro 2º: *-El tema me pareció bien. Porque es de changuitos.*

Mamá: *-Sí le agradó saber de los animales, más que nada del chimpancé porque se parece a nosotros. Le puso un poquito de atención, porque no se distrajo tanto como otras veces.*

#### Expectativa alta de estudios y empleo futuro.

Manuel 4º: *-No sé hasta qué voy a estudiar. No he pensado. A lo mejor hasta la universidad.*

Mamá: *-Creo que seguirá estudiando hasta que termine su carrera.*

#### Evaluación positiva o alta de desempeño o capacidades.

Patricia 6º: *-Trabajé bien. Me sentí un poco nerviosa. Me calificaría bien. Me pondría 8 o 10. Si las respuestas estuvieron bien, entonces 10.*

Mamá: *-La calificaría bien, porque puso atención y contestó correctamente. Creí que sí podría hacer la tarea. No es tonta, sí puede, nada más es que quiera.*

Coincidiendo con lo ocurrido en las creencias sobre el valor del aprendizaje escolar, se puede apreciar que en el grupo de baja motivación, los niños valoran positivamente sus capacidades al igual que sus madres, pero agregan una valoración negativa. En lo que se refiere a Genaro, la madre confirma el interés por la tarea que su hijo realizó, pero añade que regularmente no ocurre así. En el caso de Manuel, tanto él como su madre, manifiestan duda en el logro de los estudios universitarios. En el siguiente caso, Patricia hace una evaluación positiva de su trabajo, pero dudosa y su mamá califica positivamente, pero agrega un comentario despectivo hacia su hija.

### **Ejemplos de similitud entre las creencias favorables de madres e hijos(as) en el grupo de alta motivación y no favorables en el grupo de baja.**

Enseguida se presenta un ejemplo de percepciones favorables y otro de no favorables sobre las capacidades de los niños(as) en la misma categoría, con el propósito de que se aprecie la coincidencia entre madre e hijo(a) y la diferencia entre los grupos de alta y baja motivación.

a) Expectativa alta de logro actual en el grupo de alta motivación.

Laura 4º: *-¿Lo que creía que podía hacer? Mucho.*

Mamá: *-Pues yo cien por ciento confío en ella y esperaba que la sacara adelante.*

b) Expectativa baja de logro actual en el grupo de baja motivación.

Genaro 2º: *-Estaba nervioso. Creía que me iba a salir mal la tarea.*

Mamá: *-Así como es él, no creí que la fuera a hacer.*

### ***3.3 Creencias sobre el apoyo de las madres al aprendizaje escolar de sus hijos(as).***

La comparación de las creencias que manifestaron las madres y sus hijos(as), muestra que las coincidencias son más numerosas en el grupo de alta motivación que en el grupo de baja. Al igual que en las dos categorías de creencias antes mencionadas, en el grupo de alta motivación, predominan las semejanzas en creencias favorables (sólo una creencia no favorable en dos de los casos). En el grupo de baja motivación, todos los casos presentan una o dos coincidencias en creencias no favorables (ver tablas 16 y 17).

Tabla 16. El apoyo que brindan las madres al aprendizaje escolar de sus hijos(as), según las madres y los niños(as) del grupo de alta motivación.

Indicadores	Melinda (2º) Alta M		Juan E. (2º) Alta M		Laura (4º) Alta M		Francisco (4º) Alta M		Elena (6º) Alta M		Eric (6º) Alta M	
	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo
<b>Apoyo indirecto madre:</b>												
Le interesa aprender a la madre.									Sí		Sí*	Sí*
Le interesa aprendizaje hijo/a.	Sí		Sí		Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*
Le interesan calificaciones hijo/a.	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*		Sí	Sí*	Sí*				Sí
<b>Papá</b> le interesa aprendizaje hijo/a.					Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*		
<b>Papá</b> le interesan calificaciones hijo.	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí		Sí*	Sí*			Sí*	Sí*
Le gusta apoyar a hijo/a.	Sí*	Sí*			Sí*	Sí*			Sí		Sí*	Sí*
Conoce intereses o habilidades hijo	Sí		Sí						Sí		Sí	
Tiene comunicación con hijo/a.					Sí							
Tiene comunicación con maestra.	No						Sí		Sí*	Sí*		
Otros apoyan a hijo/a.											Sí*	Sí*
Sentimientos positivos madre	Sí		Sí*			Sí	Sí*		Sí*			
Sentimientos positivos hijo/a				Sí*			Sí*			Sí*		Sí
Preocupación por sentimientos o necesidades de hijo/a.			Sí		Sí						Sí	
Colaboración entre <i>mamá y papá</i> .	Sí*	Sí*	Sí		Sí*	Sí*	Sí		Sí*	Sí*	Sí*	Sí*
<b>Apoyo directo madre:</b>												
Promueve lectura	Sí*	Sí*	Sí				Sí		Sí*	Sí*	No*	No*
Promueve independencia.	Sí*	Sí*	Sí		Sí No				Sí		Sí	
Promueve hábitos de estudio.			Sí		Sí			Sí				Sí
Explica o enseña u orienta.						Sí	Sí*	Sí*			Sí*	Sí*
Promueve reflexión.			Sí						Sí			
Revisa-corrige tarea regularmente.	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	No*	No*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*
<b>Papá</b> revisa o corrige tarea a veces.	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*		No

**Nota:** Se incluye la percepción de madres e hijos(as) sobre el apoyo que los padres brindan al aprendizaje escolar de los niños(as).

Indicadores:	Melinda (2º)		Juan E. (2º)		Laura (4º)		Francisco (4º)		Elena (6º)		Eric (6º)	
	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo
Evita la crítica que generaliza.												
Evita gritos o amenazas o golpes.												
Aprovecha consecuencias naturales, en lugar de premios, castigos.	No		No				Sí					
Elogia.					Sí							

Nota: Se emplea \* para señalar las creencias en las que coinciden madre e hijo(a).



Tabla 17. El apoyo que brindan las madres al aprendizaje escolar de sus hijos(as), según las madres y los niños(as) del grupo de baja motivación.

Indicadores	Julieta (2º) Baja M		Genaro (2º) Baja M		Mariel (4º) Baja M		Manuel (4º) Baja M		Patricia (6º) Baja M		Arturo (6º) Baja M	
	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo
<b>Apoyo indirecto madre:</b>												
Le interesa aprender a la madre.												
Le interesa aprendizaje hijo/a.			Sí				Sí				Sí	
Le interesan calificaciones hijo/a.	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*		Sí	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*
<b>Papá</b> le interesa aprendizaje hijo/a.												
<b>Papá</b> le interesan calificaciones hijo.			Sí					Sí				
Le gusta apoyar a hijo/a.										No		
Conoce intereses o habilidades hijo			Sí		Sí							
Tiene comunicación con hijo/a.												
Tiene comunicación con maestra.					Sí						No	
Otros apoyan a hijo/a.			Sí		Sí				Sí		Sí*	Sí*
Sentimientos positivos madre			Sí				No				No*	
Sentimientos positivos hijo/a		Sí								Sí		No*
Preocupación por sentimientos o necesidades de hijo/a.												
Colaboración entre <i>mamá y papá</i> .	No*	No*			Sí*		No					
<b>Apoyo directo madre:</b>												
Promueve lectura	Sí*	Sí*		Sí					No			
Promueve independencia.	Sí	No			Sí		Sí	No			Sí	
Promueve hábitos de estudio.					Sí						No	
Explica o enseña u orienta.	Sí		Sí*		Sí*		Sí*	Sí*			Sí*	Sí*
Promueve reflexión.												
Revisa-corrige tarea regularmente.	Sí*	Sí*	Sí*	Sí*	No*	No*	No*	No*	No*	No*	No*	No*
<b>Papá</b> revisa o corrige tarea.	No*	No*	No*	No*	No*	No*	No*	No*			No*	No*

Nota: Se incluye la percepción de madres e hijos(as) sobre el apoyo de los padres al aprendizaje escolar de los niños(as).

Indicadores:	Julieta (2º)		Genaro (2º)		Mariel (4º)		Manuel (4º)		Patricia (6º)		Arturo (6º)	
	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo	Madre	Hija	Madre	Hijo
Evita la crítica que generaliza.	No				No		No		No		No	
Evita gritos o amenazas o golpes.					No		No		No			
Aprovecha consecuencias naturales, en lugar de premios, castigos.												
Elogia.												

Nota: Se emplea \* para señalar las creencias en las que coinciden madre e hijo(a).

## Ejemplos de similitud entre las creencias de madres e hijos(as) sobre el apoyo al trabajo escolar de los niños(as).

Para mostrar la correspondencia entre las creencias de las madres y sus hijos(as) sobre el apoyo al trabajo escolar de los niños(as), así como la diferencia cualitativa entre los grupos de alta y baja motivación, a continuación se presentan ejemplos de los tres niveles escolares.

### a) En el grupo de alta motivación

#### Colaboración entre papá y mamá.

Melinda 2º: *-Unos días no me ha podido ayudar en tareas porque ha estado enferma, entonces mi papá me revisa la tarea cuando llega.*

Madre: *-Su papá también le ayuda [a mi hija] con su tarea, luego le revisa y lo que está mal me dice a mí y yo le ayudo [a ella] a corregir.*

#### Papá revisa o corrige la tarea.

Fernando 4º: *-Mi abuelo me revisa más cosas, porque ahorita él es el que está a cargo de mí. Me corrige y yo corrijo [los errores] y cuando no está bien hecha mi tarea, me dice corrígela.*

Abuela: *-Mi marido se hace cargo de revisarle la tarea y de explicarle cuando no entiende.*

#### Mamá promueve la lectura.

Elena 6º: *-Algunas veces vamos juntos a la biblioteca a leer lo que nos interesa.*

Mamá: *-Nos gusta mucho ir a las bibliotecas y no cobran nada, nos ponemos a leer los libros.*

### b) En el grupo de baja motivación

#### Interés de mamá por calificaciones.

Julieta 2º: *-Ella quiere que saque 10.*

Mamá: *-Ya sabe [mi hija] que tiene que subir de calificaciones.*

#### Mamá enseña u orienta.

Manuel 4º: *-[Mi mamá] me ayudó mucho. Porque me dijo que me faltaban cosas. Me dijo que lo leyera otra vez, para saber qué cosas me faltaban.*

Mamá: *-No sé que día lo puse a hacer ejercicios de hacer letras, no de caligrafía, sólo cómo van las letras, porque todas las escribe mal.*

#### Mamá revisa y corrige la tarea regularmente.

Genaro 2º *-Mi mamá me ayuda con la tarea y me corrige todos los días.*

Mamá: *-Así le ayudo diario con la tarea. [...] A veces le corto la hoja de la tarea cuando no le queda bien y lo hacemos otra vez.*

Mariel 4º: *-Me revisó la tarea, me dijo que estaba mal y la repetí y me la volvió a revisar.*  
 Mamá: *-Yo la dejo que haga [la tarea] como es su voluntad, yo sólo le reviso y si veo algo que está mal, pues la hago que lo vuelva a repetir para que lo haga más completo.*

Arturo 6º: *-Me dijo que corrigiera lo de mi letra y que leyera para que entendiera, para poder responder bien las preguntas.*

Mamá: *-Siempre le digo esto no va así, esto va con v chica, esto va así y el se enoja y me dice -por eso no te digo de la tarea.*

Al comparar las respuestas en los dos grupos, se observa que en el grupo de alta motivación hay correspondencia entre las percepciones positivas de madres e hijos(as). En los casos de baja motivación, las madres apoyan el aprendizaje escolar de sus hijos(as) y los hijos(as) perciben ese apoyo, pero de alguna manera o en alguno de ellos(as) intervienen aspectos no favorables. Por ejemplo: Julieta de 2º grado señala el interés de su madre por sus calificaciones escolares, pero implica una imposición de parte de la madre que no propicia la motivación para aprender. Manuel de 4º grado, asevera que la orientación que le brindó su madre le ayudó mucho y ella refiere otra forma que utilizó para que su hijo mejore su escritura, pero agrega que escribe todas las letras mal; de esta manera, no considera los aspectos positivos del trabajo de su hijo y no promueve la confianza de éste en sus capacidades. Genaro de 2º y Mariel de 4º grado son obligados por su madre a repetir toda la tarea que realizaron cuando no está bien. El niño de 6º grado especifica el apoyo que recibió de su mamá y ella menciona la forma en que corrige el trabajo de su hijo, pero también afirma que su hijo generalmente se molesta y rechaza dicha ayuda.

### **Ejemplos de similitud entre las creencias de madres e hijos(as) favorables en el grupo de alta motivación y no favorables en el de baja.**

Enseguida se describe un ejemplo de creencias favorables y otro de no favorables sobre el apoyo al trabajo escolar en la misma categoría, para resaltar la convergencia entre las creencias de madre e hijo(a) y el contraste entre los grupos de alta y baja motivación.

#### Mamá promueve independencia

##### a) Ejemplo de creencias favorables del grupo de alta motivación.

Melinda 2º: *-A veces no le entiendo y trato de buscar la solución. Mi mamá me dice que cuando no sepa algo, piense.*

Mamá: *-Cuando no estoy segura de algo, le digo que lo cheque.*

##### b) Ejemplo de creencias no favorables del grupo de baja motivación.

Julieta 2º: *-Me sentí bien porque mi mamá me ayudó. Yo escribía lo que ella me decía, ya no me tenía que preocupar de si me salía mal. Cuando yo no puedo en las tareas, ella me dice que ponga este número y me dice que haga esto, porque yo no puedo.*

Mamá: *–Yo le dije cómo leer y sacar las respuestas y le iba diciendo lo que debía escribir, pues para que ella vea que no nada más es poner una respuesta así y ya, para que ella viera la diferencia de las respuestas.*

Gusto de mamá por apoyar a hijo(a)

a) Ejemplo de creencias favorables del grupo de alta motivación.

Laura 4º: *–[Mi mamá] Siempre nos ayuda a mejorar y le gusta mucho ayudarnos.*

Mamá: *–Me nace ayudarlas, amo estar aquí metida en sus cosas, porque yo no tuve ese apoyo, lo hago por ellas. Me siento a gusto, satisfecha y contenta de estar con ellas.*

b) Ejemplo de creencias no favorables del grupo de baja motivación.

Patricia 6º: *–Con lo que hizo mi mamá me sentí bien. Porque me tiene que revisar.*

Mamá: *–Los días que llego más temprano le reviso la tarea, pero muchas veces no la ha hecho, tengo que estar ahí para que la haga.*

Papá revisa y corrige la tarea a veces

a) Ejemplo de creencias favorables del grupo de alta motivación

Laura 4º: *–Mi papá nos ayuda en los trabajos de la escuela. Me ayuda en lo que es más difícil. Me ayuda como una vez a la semana, porque también quiere que aprenda y termine una carrera.*

Mamá: *–Su papá aunque quiera, no puede ayudarles porque llega tarde. Sólo cuando algo no sabemos, ellas [mis hijas] lo esperan para que les ayude.*

b) Ejemplo de creencias no favorables del grupo de baja motivación.

Manuel 4º: *–Mi mamá me revisa la tarea y me ayuda a estudiar cuando tengo exámenes. Mi papá no ve la tarea.*

Mamá: *–Su papá no los ayuda en la tarea y no ayuda en la casa, sólo les da de cenar cuando tengo turno de noche en el hospital.*

#### **4. Diferencias de las prácticas de madres e hijos(as) en la realización de una tarea escolar, entre los grupos de alta y baja motivación.**

Como se puede apreciar en las tablas 18 a y b, las acciones favorables son más numerosas en el grupo de alta motivación y las acciones no favorables se presentan más en el grupo de baja motivación; empero, las conductas no favorables son menos frecuentes que las favorables en ambos grupos. Las diferencias entre grupos tanto en las conductas favorables, como no favorables, se muestran particularmente en las condiciones del hogar y conductas de las madres que propician los hábitos de estudio y la independencia de los niños(as), en las respuestas de los niños a ello, en las habilidades de los niños(as) para la lecto-escritura y en la armonía de la interacción entre madre e hijo(a).

Tabla 18a. Frecuencia de madres y niños(as) que presentan prácticas favorables en los grupos de alta y baja motivación.

Indicadores		ALTA		BAJA	
		madres	niños/as	madres	niños/as
<i>Acciones que favorecen indirectamente el aprendizaje:</i>					
M H	Le interesa aprender.	1	1		1
M	Le interesa aprendizaje hijo/a.	2		2	
M	Condiciones favorables del hogar.	5		3	
M H	Condiciones favorables lugar tarea. Elige condiciones favorables.	6	6	3	4
M H	Provee útiles escolares. Tiene útiles escolares.	6	6	3	3
M H	Apoya con gusto aprendizaje hijo. Recibe con gusto apoyo madre.	5	5		1
M H	Demuestra afecto.	1			
M H	Buena relación madre-hijo/a.	4	4		
M H	Comunicación con hijo/a. Comunicación con madre.	3	3		
<i>Favorecen directamente aprendizaje</i>					
M H	Promueve independencia. Muestra independencia.	6	6	2	
M H	Promueve hábitos estudio o trabajo. Tiene hábitos estudio o trabajo.	5	6	3	5
M	Acompaña a hija mientras hace tarea			1	
M	Hace la tarea con el niño/a.			2	
M H	Enseña, explica u orienta. Pregunta /Atiende enseñanzas.	2	2	4	2
M H	Promueve reflexión. Auto-corrige o halla respuesta.	4	4	4	3
M H	Revisa trabajo y/o describe errores. Acepta y corrige errores señalados.	6	4	6	4
H	Argumenta razonadamente.		1		
M H	Evita la crítica. Evita la crítica que generaliza. Recibe la crítica sin molestarse.				
M	Elogia aciertos o buen desempeño.	2			
M	Promueve mejoría.	1			
N	Habilidad para leer.				1
N	Comprensión lectora.		6		3
N	Habilidad para escribir.		6		1
N	Habilidad para redactar		6		1

Tabla 18b. Frecuencia de madres y niños(as) que presentan prácticas no favorables en los grupos de alta y baja motivación.

Indicadores		ALTA		BAJA	
		madres	niños/as	madres	niños/as
<i>Acciones que no favorecen indirectamente el aprendizaje:</i>					
M H	No le interesa aprender.	1			
M	No le interesa aprendizaje hijo/a.	1			
M	Condiciones desfavorables del hogar	1		3	
M H	Condiciones desfavorables lugar tarea Elige condiciones desfavorables.			3	2
M H	No provee útiles escolares. No tiene útiles escolares.				3
M H	No apoya con gusto aprendizaje hijo. No recibe con gusto apoyo madre.			6	5
M H	No demuestra afecto.				
M H	Mala relación madre-hijo/a.			4	3
M H	Falta de comunicación con hijo/a. Falta de comunicación con madre.			2	2
<i>Acciones que no favorecen directamente el aprendizaje:</i>					
M H	Promueve dependencia. Muestra dependencia.	1		5	4
M H	No promueve hábitos estudio o trabajo No tiene hábitos estudio o trabajo.			2	5
M	No acompaña a hija mientras hace tarea				
M	No hace la tarea con el niño/a.				
M H	No enseña, explica u orienta. No pregunta o No atiende enseñanzas.				1
M H	No promueve reflexión. No auto-corrige o no halla respuesta.				
M H	No revisa trabajo y/o describe errores. No acepta y no corrige errores señalados		1		
H	No argumenta razonadamente.				
M H	Critica. Crítica generalizando Se molesta por la crítica.	2	1	3 4	3
N	Dificultad para leer.				1
N	Dificultad de comprensión lectora.				3
N	Dificultad para escribir.				4
N	Dificultad para redactar				3

## Ejemplos de las diferencias de las prácticas de madres e hijos(as) en la realización de una tarea escolar, entre los grupos de alta y baja motivación.

A continuación se presentan ejemplos que precisan las diferencias entre los grupos en la misma categoría.

### a) En el grupo de alta motivación

Condiciones favorables del hogar y del lugar de la tarea / Cuenta con los útiles escolares.

Hogar de Laura 4º: *La casa consistía de dos cuartos; en el primero se ubicaba la cocina y la sala y en el segundo la recámara. El techo de la casa era de loza y el piso de cemento. Todo se encontraba sumamente limpio y ordenado. La niña acostumbraba hacer la tarea en la mesa de la cocina que se encontraba junto a la ventana. Se sentaba en una silla, entre su mamá y su hermana mayor, quien hacía su tarea al mismo tiempo. La mesa se encontraba libre de objetos, la iluminación y ventilación eran adecuadas y no se escuchaba ruido que pudiera distraer.*

*Antes de iniciar la tarea, la niña sacó de su mochila un estuche que contenía los útiles escolares necesarios, ordenados en secciones.*

### b) En el grupo de baja motivación

Condiciones desfavorables del hogar y del lugar de la tarea / No cuenta con útiles escolares.

Hogar de Mariel 4º: *La casa consistía de dos cuartos, uno destinado a cocina-comedor y el otro a recámara. El piso era de cemento y el techo de losa. En los dos cuartos se encontraban numerosas cosas amontonadas sobre los muebles y en el piso. Se apreciaba poca limpieza. Mariel hacía su tarea en el piso de la recámara o en la mesa de la cocina. Encima de la mesa se encontraban los trastes sucios y ollas con restos de comida. La niña hizo la tarea en un pequeño espacio libre de la mesa. Había poca iluminación, puesto que sólo entraba luz por la puerta que se encontraba abierta y la ventilación era apropiada. Cuando Mariel terminó de leer el texto, fue al otro cuarto a buscar una pluma que se tardó en encontrar.*

Como se puede notar, la estructura de las dos viviendas es similar; la diferencia estriba en la atención que las madres brindan a la organización y limpieza del hogar; las condiciones del hogar de la niña con alta motivación favorecen los hábitos de estudio, lo cual no ocurre con la niña de baja motivación. Asimismo, se aprecian diferencias en cuanto a la accesibilidad y orden en los útiles escolares; la niña con alta motivación tenía a la mano y en orden sus útiles escolares y la niña con baja motivación no.

### a) En el grupo de alta motivación

Promoción de hábitos de estudio y de independencia / Hábitos de estudio e independencia

Mamá de Eric 6º: *Mientras el niño hizo su tarea no hubo interrupción alguna. La mamá dijo que mientras su hijo hacía su tarea, ella estaba pendiente, pero solía realizar labores del hogar. Se retiró a lavar los trastes. Eric se encontraba de espaldas al muro de la cocina,*



entonces no se distraía con la actividad de su mamá. El niño se sienta frente a la mesa, toma de su mochila un estuche del cual saca su pluma para realizar la tarea y a continuación lee con el texto con atención. Una vez que termina, lee las preguntas y empieza a contestarlas. En tres ocasiones regresa a la lectura para contestar las preguntas. Eric dice en voz alta imamaaaá, no entiendo una pregunta! La mamá deja lo que estaba haciendo y le atiende. Él lee la pregunta. [...] La mamá afirma que lo tiene que buscar en las hojas. Eric contesta que en la lectura no lo dice y le empieza a leer lo que él cree que hace mención a la pregunta. La mamá interrumpe su lectura para afirmar -ahí te está diciendo cómo es la infancia del chimpancé [...], por ejemplo, cuando tú eras pequeño, yo era quien te cuidaba y protegía; te está diciendo entonces que lo que hacen los chimpancés se parece a lo que hacen los humanos cuando sus hijos son bebés ¿qué más dice de la infancia de los chimpancés?, Eric lee lo que sigue y su mamá asevera -eso también le puede servir para contestar la pregunta. A continuación la mamá deja que Eric escriba la respuesta por sí mismo. [Al final revisa las respuestas de su hijo] y le dice -esta respuesta no está completa, [...] ¿por qué no la contestas bien? El niño busca la respuesta en el texto y a continuación agrega lo que considera necesario.

b) En el grupo de baja motivación

No promoción de hábitos de estudio / Falta de hábitos de estudio.

Patricia 6º y mamá: La mamá le da instrucción a su hija de hacer la tarea [se oye la televisión que está viendo su hermano pequeño en el cuarto de junto]. La mamá sale de la casa. Patricia va a buscar un cuaderno y un estuche con sus útiles [se tarda en encontrarlos]. Empieza a leer el texto [...]. Cuando termina de leer, pregunta a la psicóloga ¿pongo el título? Se le contesta que como quiera. La niña escribe el título y a continuación dice -voy a a buscar mi pluma que le presté a mi tía [tenía pluma en su estuche] [se tarda]. Regresa con la pluma y se sienta. Empieza a leer las preguntas de la tarea. Se empieza a oír demasiado alto el volumen de la TV, Patricia se dirige a la recámara y baja el volumen [se tarda en regresar]. Pregunta ¿hoy es 23? [se le contesta que sí], escribe la fecha, después lee las preguntas y empieza a contestar. Regresa al texto repetidamente para buscar la respuesta a cada pregunta. La mamá regresa, dice que fue a ver a su mamá y le platica a la psicóloga sobre la enfermedad de su mamá. Patricia interrumpe su trabajo mientras habla su mamá. A continuación la mamá toma una cubeta con trastes sucios y sale a lavarlos. Patricia termina de contestar las preguntas [...] Le dice a la psicóloga que cuando termina la tarea se pone a hacer otra cosa y que su mamá a veces revisa su tarea cuando llega. Se le pide que vaya a buscar a su mamá [...]. La madre se acerca a la mesa y le pregunta a la niña -¿que hiciste? Patricia le entrega su tarea sin decir palabra alguna. La mamá lee el texto y después revisa las respuestas consultando el texto. [...]. Le dice "debes escribir bien, porque si no, no entiendo. Sigue revisando las respuestas. La niña voltea a ver la expresión de su mamá varias veces mientras revisa. Cuando termina de revisar sólo le entrega el cuaderno a su hija y se dirige a la psicóloga para comentar todos los problemas que presenta Patricia.

En los dos casos mencionados las madres se dedican a otras actividades, mientras su hijo(a) hace la tarea escolar por sí mismo(a); empero, la madre de Eric realiza una actividad que no distrae a su hijo de su trabajo, y tanto el niño como su madre muestran interés en el contenido de la tarea. También se observa que esta última mamá orienta a su hijo para que complete sus respuestas, con lo cual promueve la independencia del niño para continuar con la tarea. A diferencia de ello, la mamá de Patricia sólo le señala su mala escritura, lo que no favorece el interés de la niña por el tema o por corregir su escritura y tampoco la orienta para mejorar sus respuestas.

b) En el grupo de baja motivación

Promoción de dependencia / Dependencia

Julieta 2º y mamá: *[La niña] le preguntó a [su mamá] si las respuestas estaban bien. La mamá leyó el texto para buscar las respuestas [...], cuando encontró la respuesta, le preguntó a su hija -¿qué dice aquí? La niña leyó el párrafo y su mamá afirmó -ahí está la respuesta, [...] esa es la uno- y le dictó la respuesta. Cuando Julieta terminó de escribir la respuesta, la mamá le dijo -ahora la 2- y leyó la pregunta. Enseguida le indicó a su hija que volviera a leer la lectura para encontrar la respuesta. La niña leyó nuevamente y anotó la respuesta. Julieta se volvió a acercar a su mamá para mostrarle su respuesta. La mamá leyó el texto [...] en busca de la respuesta y la niña sólo veía lo que hacía. Cuando la mamá halló la respuesta, le dijo a la niña -puedes poner esto- y le dictó la respuesta, palabra por palabra.*

En este caso de baja motivación, aunque la mamá hace intentos para que su hija encuentre las respuestas, termina buscándolas y dictándoselas; no ayuda a la niña a razonar sobre lo que lee y le da las respuestas, promoviendo así la dependencia.

a) En el grupo de alta motivación

Apoya con gusto aprendizaje hijo / Recibe con gusto apoyo madre / Buena relación madre-hijo

Laura 4º y mamá: *La madre se sienta a un lado de su hija. La niña se dispone a comenzar a leer. Su mamá le pregunta -¿cómo se llama el título? La niña contesta y la mamá le pide [con entusiasmo] -ílee en voz alta, porque yo también quiero saber de que se trata! [...] Cuando Laura lee la palabra antropoide, la mamá se levanta por un diccionario. En cuanto la niña termina de leer la primera hoja, su mamá le pregunta -¿sabes lo que es un antropoide? Ella contesta que no, entonces la mamá asevera -hay que buscar la palabra, porque así, podrás entender mejor lo que estás leyendo. La mamá busca en el diccionario y le pide a su hija que continúe leyendo, pero ahora en silencio. [...] Cuando Laura encuentra algo que no sabe cómo se lee o se pronuncia, le pregunta a su mamá. [...] En cuanto termina de leer la siguiente hoja, su mamá le pregunta -¿de qué se trató? [...] Conforme la niña dice lo que recuerda, su mamá le va haciendo preguntas adicionales. A continuación, es la madre la que empieza a leer en voz alta para Laura y poco después, le pide a Laura que continúe. Al concluir la lectura, la niña lee las instrucciones de la tarea. La mamá le*

*pregunta a su hija ¿quieres que te dicte las preguntas? Laura acepta gustosa. Cuando la niña localiza la respuesta en la lectura, le dice a su mamá que se detenga. La niña dice la respuesta y su mamá le ayuda a complementarla, haciéndole preguntas [todo el tiempo ambas se mostraron tranquilas y contentas].*

b) En el grupo de baja motivación

No apoya con gusto a hijo / No recibe con gusto apoyo madre / Mala relación madre-hijo.

*Mariel 4º y mamá: En cuanto terminó la tarea, la niña se la llevó a su mamá [que se encontraba en el cuarto de junto platicando con sus otras dos hijas]. Mariel se quedó en la recámara y la mamá se llevó la tarea a la mesa para revisarla. Leyó rápidamente el texto y después cotejó las respuestas que escribió su hija. A continuación la madre dijo -Mariel aquí te faltó, además como siempre (con fastidio), no entiendo nada, la letra parece de araña. La niña regresó a la cocina y dijo -yo sí le entiendo-, la mamá contestó -pero casi no se entiende-, Mariel repitió molesta -sí se entiende- y la mamá dijo en tono impositivo y molesta -escríbelo bien, porque así no se entiende, pon bien las preguntas y contesta bien las respuestas y si no entendiste, vuelve a leer.*

*La niña repitió la tarea [enojada] y cuando terminó la entregó a su mamá sin decir palabra alguna y se retiró a la recámara. La mamá la revisó rápidamente y le dijo molesta -no mejoraste la letra.*

Resulta contrastante la dedicación, el interés y la actitud de ambas madres al trabajo que realizan las niñas. En el caso de Laura, la tarea es una actividad interesante y agradable para la madre y la niña; se percibe como ambas disfrutaban del trabajo que realizan juntas. Por lo contrario, Mariel no cuenta con atención de la madre mientras realiza su tarea. El tema parece no importarle a la madre, quien sólo critica el trabajo de su hija y la obliga a realizarlo de nuevo, todo lo cual no propicia el interés de la niña por aprender o por mejorar su desempeño.

Grupo de alta motivación y grupo de baja

Habilidades de los niños(as) para la lecto-escritura /Dificultades de los niños(as) para la lecto-escritura.

A continuación, se muestran ejemplos de tareas de niños(as) de alta y baja motivación de los tres grados escolares. Se aprecian las diferencias en las habilidades de los niños(as), tanto en la comprensión lectora, como en la redacción, ortografía y calidad de la escritura. En particular, destaca que los niños(as) de alta motivación muestran mayor dedicación a la tarea.

## TAREA DE NIÑO DE 2º GRADODE ALTA MOTIVACIÓN

El chimpancé ~~no~~ tiene todo el cuerpo cubierto de pe.

El chimpancé si es pesado.

Ael chimpancé no le salen canas en la cara.

Los chimpancé si tienen buena vista.

Los chimpancé no ven en colores.

El sentido del oído del chimpancé si es buena.

No tienen cola.

El chimpancé es mas fuerte que una persona.

El pariente mas cercano del chimpancé es el gori.

Los chimpancé son grandes, fuertes y pesados.

El chimpancé pasa la mayor parte de su tiempo jugando con su bebé.

La infancia del chimpancé es muy imaginaria.

Enque los humanos son mas inteligentes.

La infancia del chimpancé es cuando es bebé.

## TAREA DE NIÑO DE 2º GRADODE BAJA MOTIVACIÓN

peludos

cuídanlos

alos tres años son curiosos

en nada

## TAREA DE NIÑO DE 4º GRADO DE ALTA MOTIVACIÓN

¿Cómo son los chimpancés? Son peludos, son parientes cercanos a nosotros y son antropoides con los gorilas también cuando son viejos les salen canas en el pelo y el pecho.

¿Cómo cuida la mamá chimpancé a su bebé?

Lo protege cuando se mete en problemas y lo cuelga de su lomo también lo amamantar.

¿Cómo es la infancia del chimpancé?

La infancia del chimpancé es que cuando nace pesa menos que un bebé y tiene que ir con su mamá a todas partes hasta que pueda cuidarse solo.

¿En qué se parece la infancia del chimpancé y la de los humanos? En que lo tienen que cuidar hasta que se pueda cuidar solo.

## TAREA DE NIÑO DE 4º GRADO DE BAJA MOTIVACIÓN

- 1 Tienen pelo en todo el cuerpo menos en las manos, pies y cara
- 2 Nada más vido
- 3 Nada más esta con su madre
- 4 En que nada más esta con su mamá



## TAREA DE NIÑO DE 6º GRADO DE ALTA MOTIVACIÓN

1\*-¿Cómo son los chimpancés?

R= Son inteligentes, tiene todo el cuerpo cubierto de pelo negro menos la cara, las manos y los pies.

2\*-¿Cómo cuida la mamá a su bebé?

R= Solo lo protege de q' no se meta en problemas y se cuelga en ella.

3\*-¿Cómo es la infancia del chimpancé?

R= Casi todo el día se la pasa con su mamá, se la pasa jugando o montándose en ella, ya que es incapaz de valerse por sí mismo.

4\*-¿En que se parece la infancia del chimpancé y la de los humanos?

R= en q' la infancia de los humanos es muy diferente casi en todo ya q' los humanos salen de paseo, juegan y en otras cosas más.

R= Pero apesar de todo es muy parecida porque cuando un bebé es pequeño la mamá está pendiente del bebé lo mismo q' el chimpancé y su bebé.



## TAREA DE NIÑA DE 6º GRADO DE BAJA MOTIVACIÓN

1) inteligente, fuertes, juguetones, ruidosas, tienen pelo negro y espeso,

2) cargandola, vigilandola, jugando, dandole de comer

3) alegre, juguetona, interactiva

4) es que juegan, corren, aprenden, comen, y que los cuidan, le salen dientes, de que siempre pueden acudir a esa de consuelo, en que pueden vivir muchos años, de que no se atreva a separarse de su mamá

## 5. Diferencias de las creencias hacia el aprendizaje escolar, manifestadas por madres y niños(as) en los grupos de alta y baja motivación.

### *5.1 Creencias sobre el valor del aprendizaje escolar.*

Se observa en la tabla 19a que no hay diferencias marcadas en las creencias favorables de madres e hijos de los grupos de alta y baja motivación. En ambos grupos, algunas madres e hijos(as) consideran que las tareas escolares son de provecho y que el apoyo de madres y maestros al trabajo escolar es bueno. En ambos grupos la mayoría de las madres opinaron que el aprendizaje y los estudios son necesarios para progresar y todas las madres se mostraron interesadas en recibir asesoría para mejorar su labor de apoyo. Tanto las madres, como los niños manifestaron su interés cuando se les invitó a participar en el estudio; no obstante, tres niños(as) de baja motivación pidieron a su mamá que cancelara la visita de la psicóloga a su hogar.

La tabla que compara las creencias no favorables (ver tabla 19b) muestra diferencias más notorias entre grupos, ya que en el grupo de alta motivación sólo dos madres manifestaron una creencia no favorable. En el grupo de baja motivación se presentaron más creencias no favorables; empero, fueron menos numerosas que las creencias favorables.

Tabla 19a. Frecuencia de madres y niños(as) que presentan creencias favorables sobre el valor del aprendizaje escolar en los grupos de alta y baja motivación.

Indicadores	ALTA		BAJA	
	madres	hijos/as	madres	hijos/as
<i>Madre o niño(a) creen que:</i>				
Aprendizaje y/o estudios son necesarios para progresar.	5	0	4	1
Tareas escolares son de provecho	3	1	3	2
Estándares altos de logro escolar	4	2	2	2
Apoyo de madre a hijo es útil.	4	5	3	3
Labor de maestra es buena.	4	5	3	4
Le interesa recibir asesoría.	6	6	6	3

Tabla 19b. Frecuencia de madres y niños(as) que presentan creencias no favorables sobre el valor del aprendizaje escolar en los grupos de alta y baja motivación.

Indicadores	ALTA		BAJA	
	madres	hijos/as	Madres	hijos/as
<i>Madre o niño(a) creen que:</i>				
Aprendizaje y/o estudios no son necesarios para progresar.				
Tareas escolares no son de provecho				
Estándares bajos de logro escolar	1	1	2	2
Apoyo de madre a hijo no es útil.			1	
Labor de maestra no es buena.	1		3	1
No le interesa recibir asesoría.				3

## Ejemplos de las diferencias de las creencias sobre el valor del aprendizaje escolar, manifestadas por madres y niños(as) en los grupos de alta y baja motivación.

A continuación se presentan algunos ejemplos que ilustran los datos más relevantes.

### 5.1.1 Los estudios son necesarios para progresar.

#### a) Grupo de alta motivación

Mamá de Juan Emilio 2º: *-Es importante que tenga una carrera por si algún día faltamos nosotros.*

Mamá de Francisco 4º: *-Por lo menos que termine una carrera técnica y si se puede más, pues si me gustaría, para que tenga un mejor trabajo.*

Mamá de Eric 6º: *-Lo más importante que hay en esta vida para que les vaya bien a los hijos, es el estudio. [...] Contribuye en gran manera a una mejor vida económica.*

#### b) Grupo de baja motivación

Mamá de Genaro 2º: *-Espero que siga estudiando [...] porque la situación está muy difícil. Así como va, espero que llegue hasta la preparatoria. [...] Más que nada sería un orgullo verlo con estudios más avanzados.*

Manuel 4º: *-[Mi papá y mi mamá me ayudan en mi aprendizaje escolar] porque me quieren, [...] porque quieren que termine la primaria, [...] para que sea alguien.*

Mamá de Patricia 6º: *-Siempre le digo que tiene que mejorar, salir de lo que es.*

Mamá de Arturo 6º: *-Por lo menos quisiera que terminara la secundaria, porque no sé como le va a hacer. Me da mucho miedo, me da nervios de pensar que cuando sea grande, va a ser muy difícil para él o para mí.*

Como lo muestran los extractos anteriores, en ambos grupos se valoran los estudios como medio de progreso; sin embargo, en los casos de baja motivación, se manifiesta un desprecio a su nivel socio-económico actual o una preocupación angustiante por el futuro y falta de confianza en las capacidades del niño.

### 5.1.2 Interés por recibir asesoría

#### a) Grupo de alta motivación

Mamá de Melinda 2º: *-Me da gusto que usted está aquí para que mi hija mejore.*

Mamá de Elena 6º: *-[La asesoría] me ayudó a ver otras formas de trabajo que son buenas para ella [mi hija] y me sirven para ayudarla. -[También] le pregunto a la maestra, para que me explique y le pueda ayudar a mi hija.*

b) Grupo de baja motivación

Manuel 4º: *-Me sentía nervioso. Porque no sabía cuál era la tarea*

Mamá de Manuel: *-Estaba muy nervioso. No quería que usted viniera. Le dije sí tiene que venir, para que nos diga qué nos hace falta, tanto a ti, como a mí. [...]Usted le dijo cómo mejorar y le dio motivación para hacerlo mejor y muchas perspectivas de logro a futuro.*

Mariel 4º: *-Me sentía un poco nerviosa, sentía que iba sacar mal.*

Mamá de Mariel: *-Me siento bien, porque lo que usted le dijo a Mariel, le va a ayudar en muchas cosas, más que nada, para que se haga más responsable de lo que está haciendo ahora.*

Al igual que en la categoría anterior, se observa que en ambos grupos las madres expresaron su interés por recibir asesoría; empero, en el grupo de baja motivación, está implícita la preocupación de las madres por las dificultades que su hijo o hija venía presentando. Otra diferencia entre grupos, es la resistencia o inseguridad que manifestaron el niño y la niña con baja motivación a la observación de la psicóloga. Aunque ambos niños aceptaron la invitación que les hizo la psicóloga antes de contactar a su madre, Manuel después dijo a su madre que no quería la asesoría y Mariel escondió su trabajo de la vista de la psicóloga durante la observación; los dos mencionaron sentirse nerviosos.

Apoyo de mamá es útil

a) Grupo de alta motivación

Laura 4º: *-Le dije [a mi mamá] que me ayudara, porque queremos hacer las cosas bien.*

Mamá de Laura 4º: *Le hice notar los detalles, las faltas de ortografía. Me nace ayudarlas, amo estar aquí metida en sus cosas, porque yo no tuve ese apoyo, lo hago por ellas.*

Elena 6º: *-Aunque a veces no tiene tiempo pero siempre me ayuda, mis respetos a mi mamá.*

Mamá de Elena 6º: *-Sólo le ayudo a corregir lo que está mal, porque en lo demás, cada quien tiene su estilo de hacer las cosas.*

b) Grupo de baja motivación

Mariel 4º: *-Me revisó la tarea, me dijo que estaba todo mal y la repetí y me la volvió a revisar.*

Mamá de Mariel 4º: *-Cuando me dediqué a ella subió hasta 9, me costó mucho trabajo, porque no la dejaba, ella no quería y lloraba.*

Manuel 4º: *-[Lo que hizo mi mamá] estuvo bien. Porque me dijo que me faltaban cosas y me hizo que lo leyera otra vez para saber qué cosas me faltaban. [Mi mamá] me revisa la tarea. Me dice cómo me va en la escuela. Me ayuda a estudiar en los exámenes para que mejore.*

Lo anterior muestra que en ambos grupos se considera valioso el apoyo de la mamá al trabajo escolar del niño(a); sin embargo, se aprecia que en el grupo de alta motivación el apoyo de la mamá hacia el trabajo de la hija es una actividad armoniosa y placentera para ambas.

### **Ejemplos de creencias no favorables sobre el valor del aprendizaje escolar en los grupos de alta y baja motivación.**

#### Estándares bajos de logro escolar

##### a) Grupo de alta motivación

Mamá de Melinda: *-Creo que le faltó escribir más [en la tarea], [yo] le dije, pero esta vez lo dejamos así.*

##### b) Grupo de baja motivación

Mamá de Arturo: *-No la hizo [la tarea] muy bien, pero por lo menos la hizo.*

Aunque en ambos casos se manifiesta la conformidad de las madres con un trabajo de calidad regular realizado por su hijo(a), al parecer en el caso de la niña con alta motivación no es lo que ocurre regularmente y el estándar de logro en el caso del niño de baja motivación es aún más bajo.

## ***5.2 Creencias sobre las capacidades de los niños(as)***

Las tablas 20 a y b indican mayor número de creencias favorables en madres y niños(as) del grupo de alta motivación y más cuantiosas creencias no favorables en madres y niños(as) del grupo de baja. Al igual que en la sub-categoría anterior, las creencias no favorables son menores que las favorables en ambos grupos. Se nota que la diferencia es mayor entre grupos en lo que se refiere a la percepción de madres e hijos(as) sobre el interés de los niños(as) por aprender, la capacidad para el aprendizaje escolar, los hábitos de estudio, el esfuerzo, los sentimientos que todo ello genera y las expectativas de logro.

**Tabla 20a. Frecuencia de madres y niños(as) que presentan creencias favorables sobre las capacidades de los niños(as) en los grupos de alta y baja motivación.**

Indicadores	ALTA		BAJA	
	Madres	niños/as	madres	niños/as
<i>Creencias de madre o niño indican que el niño/a tiene:</i>				
Interés por aprender.	1	6	3	5
Interés por calificaciones.	2	3	1	4
Interés por algún satisfactor.		1		1
Gusto por tareas o aprendizaje.	6	6		1
Gusto por lectura.	1	2	1	1
Hábitos de estudio o trabajo	6	6	1	1
Capacidad o facilidad para aprendizaje escolar.	6	5	1	1
Esfuerzo requerido.		1		
Independencia.	1	1		
Sentimientos positivos hacia capacidades niño/a.	6	5	1	3
Evaluación positiva o alta de desempeño o capacidades.	4	6	2	2
Expectativa alta de logro actual.	5	4	2	1
Expectativa alta en estudios futuros	5	5	3	2
Expectativa alta en empleo futuro	4	6	1	3

**Tabla 20b. Frecuencia de madres y niños(as) que presentan creencias no favorables sobre las capacidades de los niños(as) en los grupos de alta y baja motivación.**

Indicadores	ALTA		BAJA	
	Madres	hijos/as	madres	hijos/as
<i>Creencias de madre o niño indican que el niño/a tiene:</i>				
No interés por aprender.			3	3
No interés por calificaciones.				1
No interés por satisfactor.				
No gusto por tareas o aprendizaje.		1	1	3
No gusto por lectura.	2	3	1	
No hábitos de estudio o trabajo			5	
Falta de capacidad o dificultad para aprendizaje escolar.		1	6	6
No se esfuerza.			3	3
Dependencia.		2	3	2
Sentimientos negativos hacia capacidades niño/a.		1	1	5
Evaluación regular o baja de desempeño o capacidades.	2	1	6	4
Expectativa baja de logro actual.	1	2	6	4
Expectativa baja en estudios futuros	1	1	3	4
Expectativa baja en empleo futuro			3	2

## Ejemplos de las diferencias en las creencias sobre las capacidades de los niños(as) de los grupos de alta y baja motivación

### a) Grupo de alta motivación. Creencias favorables.

Melinda 2º: *-Fue fácil. [...] Fue muy poca la cantidad de tarea. [...] Fue poco el tiempo que tardé en hacerla. [...] Casi todo me gustó. [...] Las tareas que me dejan en la escuela son fáciles algunas. [...] A veces no le entiendo [a la tarea] y trato de buscar la solución. [...] A veces dejan mucha tarea y empiezo como a las 2 y termino como a las 5. [...] Me sentí bien [al hacer la tarea. [...]Trabajé bien, más o menos estuve recordando todo. [...] Me esforcé mucho para que saque diez. [...] ¿Hasta qué grado estudiaré?, todos y también me gusta cantar y bailar.*

Mamá de Melinda: *-[...] Estuvo bien. [...] Contestó rápido, no tardó mucho. [...] Fue poquita. Terminó pronto. [...] Lo que más saca es 9 u 8, yo creo que es porque es inteligente. [...] Si creí que podía hacer la tarea. [...]. [En un futuro] espero que estudie hasta donde quiera. Dice que quiere ser tantas cosas, que ya no sé que vaya a ser.*

Francisco 4º: *-[La tarea fue] interesante, habla de los chimpancés y explica la vida de los chimpancés. [No fue] mucha tarea, porque cuando la haces bien y lees todo, te parece poca. El tiempo fue regular, como lo que me tardo en hacer la tarea que me dejan, Sabía algo del tema, porque leí en un libro que tengo. Me gusta leer. [...] Me sirvió en aprender cosas que no sabía. [...] Me esforcé mucho [...], porque pongo esfuerzo en leer todo y en entenderlo. [...] De calificación 9, porque hice mucho trabajo, pero no hice todo lo que venía ahí. [...] Me sentí bien [al hacer la tarea], satisfecho, [...] porque la hice como diario lo hago. [...] Me gustan las tareas, porque aprendo más y son interesantes. [...] Las tareas no son tan difíciles, son regulares. En todas mis tareas que hago [...] me siento bien. [...] Creía que la podía hacer [la tarea]. Si no ando de flojo, yo creo que si llego hasta mi carrera, no sé cual, astronauta tal vez, porque sí ya sé que soy bueno estudiando, pero no sé que querría ser de grande.*

Abuela de Francisco: *-Estuvo bien [su tarea]. [...]Trabaja limpio, está bien su letra. [...]El abuelo le dice que saque 10 porque él puede. [Yo] le podría 9 de calificación, por el error que tuvo. [...]Me siento satisfecha, porque es un logro que se ha dado con él y por lo que nosotros hemos hecho por él. [...] Si creía que lo podía lograr [hacer la tarea]. Si le echa ganas, puede hacer una carrera técnica como su abuelo o más.*

### b) Grupo de baja motivación. Creencias no favorables.

Mariel 4º: *Estuvo bien [...] porque habla de los chimpancés. [...] Estuvo un poco difícil. [...]El tiempo que me tardé fue regular. [...] Las tareas que me gustan son las de equipo o las maquetas, pero rara vez dejan. Las que menos me gustan, son las matemáticas y la historia [...] porque son un poco aburridas. Las demás materias me gustan sólo a veces. Me sentía un poco nerviosa, sentía que iba a sacar mal. [...] Trabajé un poco mal. Por las faltas de ortografía y por lo amontonado. [...] Hice poco esfuerzo. Cuando sea grande tal vez podría ser mecánica o electricista o carpintero.*



Mamá de Mariel: *[El año anterior] se la pasaba jugando, no hacía caso [...]. Mariel me decía –yo no quiero estudiar, mejor reprobó. Yo le decía –cómo vas a reprobar y ella me contestaba –como mi papá reprobó yo también y no voy ir a la escuela. [...] -Sé que [Mariel] tiene la capacidad de hacer [las tareas], sólo que la flojera no la deja, entonces no sé si lo va a querer hacer. [...] Sí puede, pero no quiere. [...]. [...] Yo la dejo que haga sola su tarea, pero pocas veces la hace antes de que yo llegue. [Mariel] no se fija en lo que lee y no entiende. [...] Siempre se tarda mucho más. [...] [La tarea que hizo] me pareció un poco incompleta. Trabajó rápido, pero estropeado. [...] Su esfuerzo estuvo regular. [...] De calificación, [le pondría] más o menos, porque no estaba completo, ni bien hecho. [...] Yo creo que va hacer [...] sólo la prepa [...] y voy a tener que estar siempre en la escuela porque sí no, no va a terminar.*

Arturo 6º: *-Me sentí un poquito cansado porque tuve que leer todo esto y no entendí nada. [...] Me pondría 7 por la ortografía y porque escribo muy mal. Escribo todo chueco. No me gustan las tareas. [...] Porque no me gusta hacerlas. [...] Porque la maestra me corrige. [...] Sí me gusta cuando no tengo otra cosa que hacer. [...] No me gusta Ciencias Naturales. [...] Porque no me gusta estudiar los cuerpos humanos. [...] Español me gusta poco. [...] Porque no me gusta lo que enseña. Matemáticas no me gusta porque es difícil. [...] -Creía que podía contestar más o menos las preguntas [de la tarea]. [...] Tal vez llegue hasta la prepa. [...] Cuando sea grande quisiera ser taxista porque me gustan los coches y transportar a las personas.*

Mamá de Arturo: *-A veces no entiende [...]. A veces se bloquea. [...] Yo creo que le hace falta mucha seguridad. [...] A veces está acostado haciendo la tarea. Como que no piensa voy a hacer la letra más bonita o mejor. [...] Le pondría 8, porque no lo considero muy limpio y por la ortografía. [...] -Por lo menos quisiera que terminara la secundaria, porque no sé cómo le va a hacer.*

La comparación entre los casos de alta y baja motivación muestra claramente la vinculación que tiene la percepción del niño(a) de sus propias capacidades, con su actitud en el desempeño de la tarea escolar y sus expectativas de logro actual y futuro. La niña y el niño con alta motivación tienen confianza en sus capacidades, entonces se esfuerzan, perciben que la tarea fue fácil y al final experimentan sentimientos de logro y satisfacción. Ambos niños refieren su interés y gusto por el aprendizaje y expectativas altas de logro actual y futuro. Se observa que sus madres tienen una percepción similar de las capacidades de su hijo(a) y confianza en lo que puede lograr. Por lo contrario, en los casos de baja motivación se presenta inseguridad, rechazo a la tarea escolar, poco esfuerzo y expectativas de logro futuro limitadas, todo lo cual es percibido también por sus madres.

### *5.3 Creencias sobre el apoyo de las madres al aprendizaje de su hijo(a)*

En las tablas 21a y b se observa el mismo patrón que en las categorías anteriores, las creencias favorables sobre el apoyo que brindan las madres a sus hijos(as) son más numerosas en el grupo de alta motivación y las no favorables más cuantiosas en el grupo de baja motivación; sin embargo, algunas diferencias en las sub-categorías llaman la atención entre los grupos. En el grupo de alta motivación sobresale que revisan la tarea de su hijo(a) regularmente, el gusto con el que le brindan ese apoyo, la preocupación de ellas por las necesidades y los sentimientos del niño(a), la participación del padre en la revisión de las tareas y consecuentemente, la colaboración que aseveran las madres que existe entre padre y madre en la atención a los hijos(as). En el grupo de baja motivación es notorio que casi todas las madres expresaron su interés por el aprendizaje de su hijo(a), aunque la mayoría no revisa regularmente la tarea escolar; no obstante, dan explicaciones a su hijo para favorecer la comprensión. Asimismo, manifiestan que promueven la independencia de sus hijos y que acuden a otras personas para que apoyen a su hijo(a) en su tarea escolar. En las creencias no favorables, las diferencias entre grupos parecen centrarse en las formas de disciplina; en el grupo de baja motivación casi todas las madres emplean críticas que generalizan y en tres casos menosprecio, amenazas o golpes. Sólo en el grupo de alta motivación, las madres manifestaron que proporcionan premios o castigos y una madre mencionó emplear elogio.

Tabla 21a. Frecuencia de madres y niños(as) que presentan creencias favorables sobre el apoyo de ellas al aprendizaje escolar, en los grupos de alta y baja motivación

Indicadores	ALTA		BAJA	
	madres	hijos/as	madres	hijos/as
<i>Creencias madres y niños sobre apoyo indirecto de madres:</i>				
Le interesa aprender a madre.	2	1	1	
Le interesa aprendizaje hijo/a.	3	3	5	2
Le interesan calificaciones hijo/a.	2	4	3	5
<i>Papá</i> le interesa aprendizaje hijo/a.		1		
<i>Papá</i> le interesan calificaciones hijo.	4	1	1	1
Le gusta apoyar a hijo/a.	4	2		
Conoce intereses o habilidades hijo	4		4	
Tiene comunicación con hijo/a.	1			
Tiene comunicación con maestra.	2	1	1	
Otros apoyan a hijo/a.	1	1	4	1
Sentimientos positivos madre	2		1	
Sentimientos positivos hijo/a		2		2
Preocupación por sentimientos o necesidades de hijo/a.	4			
Colaboración entre <i>mamá</i> y <i>papá</i> .	6	5	1	
<i>Creencias madre o niño sobre apoyo directo de madre:</i>				
Promueve lectura	3	1	1	2
Promueve independencia.	5	1	4	
Promueve hábitos de estudio.	2	1	1	
Hace la tarea con el niño/a	2	1		1
Explica o enseña u orienta.	2	3	4	2
Promueve reflexión.	2		1	
Revisa-corrige tarea regularmente.	5	5	2	1
<b>Papá</b> revisa o corrige tarea a veces.	5	5		
Evita la crítica que generaliza.				
Evita gritos o amenazas o golpes.				
Usa consecuencias naturales, en lugar de premios, castigos.				
Elogia.	1			

Tabla 21b. Frecuencia de madres y niños(as) que presentan creencias no favorables sobre el apoyo de ellas al aprendizaje escolar, en los grupos de alta y baja motivación

Indicadores	ALTA		BAJA	
	madres	hijos/as	madres	hijos/as
<b><i>Creencias madres y niños sobre apoyo indirecto no favorable de madres:</i></b>				
No le interesa aprender a madre.				
No le interesa aprendizaje hijo/a.				1
No le interesan calificaciones hijo/a.				
<i>Papá</i> no le interesa aprendizaje hijo				
<i>Papá</i> no le interesan calificaciones hijo				
No le gusta apoyar a hijo/a.				1
No conoce intereses o habilidades hijo				
No tiene comunicación con hijo/a.				
No tiene comunicación con maestra.	1		1	
Otros no apoyan a hijo/a.				
Sentimientos negativos madre			1	
Sentimientos negativos hijo/a				
No se preocupa por sentimientos o necesidades de hijo/a.				
No colaboración entre <i>mamá</i> y <i>papá</i> .			1	1
<b><i>Creencias madre o niño sobre apoyo directo no favorable de madres:</i></b>				
No promueve lectura	1	1	1	
Promueve dependencia.				1
No promueve hábitos de estudio.				
No hace la tarea con el niño/a				
No explica o enseña u orienta.				
No promueve reflexión.				
No revisa-corrige tarea regularmente.	1		4	4
<b>Papá</b> no revisa o corrige tarea a veces.	1	1	2	1
Critica.			1	
Crítica que generaliza			5	
Emplea gritos, menosprecio, amenazas o golpes.			3	
Emplea premios, castigos.	2			
No elogia.				

## Ejemplos de las diferencias de las creencias sobre el apoyo de la madre en los grupos de alta y baja motivación.

Se describen ejemplos que muestran las creencias favorables y no favorables más predominantes en los grupos.

### a) Grupo de alta motivación / Creencias favorables

#### Revisa o corrige la tarea regularmente

Juan Emilio 2º: *[Mi mamá] me ayuda. [...] Me corrige para que no esté mal en las tareas. [...] Me sentí bien porque me ayudó a corregir. [...] Siempre pasa así. [...] Me ayuda en todos los cuadernos. Corrigiéndome cada vez que me dejan tarea en ellos.*

Mamá: *[Le] corregí lo que estaba mal y le expliqué un poquito de donde podía sacar más información. [...] Le ayudo como cuatro veces a la semana. [...] Me siento bien porque lo ayudo en lo que puedo.*

Melinda 2º: *Me corrigió los acentos y me dijo que escribí poco. Me corrige para que saque diez en la boleta. [...] Me ayuda en todos los cuadernos. Me corrige cada vez que me dejan tarea. Primero deja que yo haga sola la tarea y luego me corrige.*

Mamá: *Le ayudé en la ortografía. [...] Creo que le faltó escribir más, le dije, pero esta vez lo dejamos así.*

Laura 4º: *[Mi mamá] me ayudó. [...] Porque quiere que saque las cosas bien. [...] Me ayudó leyendo cuando yo estaba escribiendo, también diciéndome en qué estaba mal. [...] Le dije que me ayudara, porque queremos hacer las cosas bien. [...] Cuando terminé la tarea ella me revisó. [...] Para ver si estaba bien. [...] Me sentí bien. [...] Porque si me revisa la tarea, estoy segura de que estoy bien. [...] Me pone a estudiar cuando hay exámenes o a repasar mis libros. [...] Cuando no entiendo, mi mamá me explica.*

Mamá: *Yo siento que la apoyé cuando ella me pidió que le leyera para que encontrara las repuestas. [...] Le hice notar los detalles, las faltas de ortografía. [...] Otras veces leo mientras ellas trabajan. Procuero estar calladita y sólo si tienen dudas les ayudo. Cuando terminan su tarea me gusta reconocerles su tarea. Si no está bien, le digo no se ve bien esto, tú toma la determinación de si vuelves a hacerlo o no. [...] Me siento a gusto, satisfecha y contenta de estar con ellas. [...] Antes de que yo empezara a trabajar, así lo hacía diario y cuando estuve trabajando, ellas solitas hacían la tarea y cuando yo llegaba se las revisaba.*

Elena 6º: *Me revisó y me dio un tip [...]. Me sirve de mucho que mi mamá me ayude, porque a veces se me olvidan las faltas de ortografía o me faltan los acentos y así lo corrijo, para el día siguiente tener diez. Eso [revisar y corregir] lo hace diario cuando termino. A veces no sabe el tema [...] ya no se acuerda y le trato de explicar como se hace, para que me pueda revisar y entonces ya me dice dónde estoy mal. Cuando se baja a cocinar, sólo le digo cuando ya terminé, me la revisa y me la firma. [...] Aunque a veces no tiene tiempo pero siempre me ayuda [...].*

Mamá: *Todo fue muy cotidiano. [...] Le ayudé a corregir los puntos que le faltaban [...]. Se me hace más viable que ella corrija para que aprenda, en lugar de decirle en qué está mal. No le corregí la redacción, porque dijo que todo eso le había parecido interesante. Sólo le ayudo a corregir lo que está mal, porque en lo demás, cada quien tiene su estilo de hacer las cosas.*

Edgar 6º: *Me ayudó y me corrigió. [...] [Al final] nada más me revisó y me dijo que ya estaba bien. Otras veces me dice que yo revise para que me de cuenta de mis errores [...] Necesito su opinión para poder realizar mi tarea. [...] Ocurre diario. [...] A veces mi hermana me ayuda. [...] Cuando me corrige me siento bien [...] siento que me apoya. A veces me pone ejercicios [o] le damos una repasada a todo [o] nos ponemos a leer los libros de la escuela. [Me ayuda] porque le interesa que saque buenas calificaciones. [...] Porque es mi mamá y porque me quiere. [...] Me gusta que me corrija porque no me gusta entregar mis trabajos mal. Aunque tenga todo mal y me enoje, pero lo vuelvo a hacer. Me interesa entregar bien mi trabajo, [...] para sacar buenas calificaciones. [...] Pues para entrar bien a la secundaria.*

Llama la atención la importancia que los niños otorgan al apoyo que reciben de su mamá para corregir, mejorar y obtener buenas calificaciones, y todos mencionan la constancia de esa ayuda. Por su parte, las mamás ratifican la utilidad y regularidad de su labor. También se observa que madres e hijos(as) expresan directa o indirectamente los sentimientos positivos que experimentan al dar o recibir esta ayuda. Además de revisar o corregir y explicar, en los casos de 4º y 6º grado se mencionan otras formas de apoyo como son repasar, estudiar para los exámenes y hasta poner ejercicios. En todos los casos se puede apreciar que las madres procuran favorecer la autonomía de su hijo(a).

#### Gusto por apoyar a su hijo(a)

Mamá de Melinda 2º: *-Me gusta ayudarla, me interesa.*

Mamá de Laura 4º: *-Me siento a gusto, satisfecha y contenta de estar con ellas [cuando hacen su tarea]. [...] Me nace ayudarlas, amo estar aquí metida en sus cosas, porque yo no tuve ese apoyo, lo hago por ellas.*

Mamá de Elena 6º: *-Me gusta ayudarla y aprender con ella.*

Mamá de Eric 6º: *-Me parece importante estar con mi hijo, me gusta apoyarlo en sus tareas y no nada más en sus tareas, sino en toda su vida cotidiana.*

Las madres expresan abiertamente el gusto que experimentan cuando ayudan a su hijo(a) en su tarea escolar.

Preocupación por los sentimientos o necesidades de hijo(a)

Mamá de Melinda 2º: *-Mis hijos lo tienen todo, todo les damos, lo único que tienen que hacer es ir bien en la escuela*

Mamá de Laura 4º: *-No me gusta que estén involucradas en problemas familiares, no me gusta que estén tensas por hacer cosas de la casa, ellas solitas me ayudan cuando les nace, siento que eso les ayuda, porque no las distrae de su escuela.*

Mamá de Eric 6º: *-[Estoy] al pendiente de lo que hace, de lo que piensa, de lo que quiere. Si hay algún error, saber cómo responder ante una situación así. Estoy con él, es importante la convivencia con él, lo que es el núcleo familiar, trato de que se sienta en armonía en su casa, porque si sabe que las cosas no están bien su casa, se refleja en sus calificaciones, en su estado de ánimo.*

Es notoria la preocupación de las madres por satisfacer las necesidades de sus hijos(as) y su empeño para que vivan en un ambiente de tranquilidad y armonía.

Papá ayuda a hijo en tareas / Colaboración entre madre y padre

Mamá de Juan Emilio 2º: *-[Su papá le ayuda en la tarea] porque lo quiere, le da alegría ayudarlo y dice que así puede convivir más con él.*

Mamá de Melinda 2º: *Su papá [...] también le ayuda con su tarea, luego le revisa y lo que está mal me dice y yo le ayudo a corregir. -Casi siempre estoy con ella haciendo la tarea, pero un tiempo trabajé y lo hacía diario con su papá.*

Laura 4º: *-Mi papá nos ayuda en los trabajos de la escuela. Me ayuda en lo que es más difícil y a mi mamá se le dificulta. Me ayuda como una vez a la semana.*

Mamá de Laura: *-Su papá aunque quiera no puede ayudarlas porque llega tarde. Sólo cuando algo no sabemos, lo esperan para que les ayude.*

Francisco 4º: *-[Mi abuelita] a veces me revisa, porque cuando tengo faltas de ortografía me corrige o me dice busca la palabra en el diccionario o algo así. [...] Mi abuelo me ayudó a buscar una información que no encontraba en el libro y yo me puse a leerla. [...] Mi abuelo hace eso para que aprenda, me vaya bien y no me salga de la escuela o algo así.*

Mamá de Eric 6º: *-Cuando a mí me toca salir temprano, mi esposo lo lleva a la escuela. Cuando no puedo ir a la junta de la escuela, su papá va.*

Elena 6º: *-Mi papá muchas veces me ayuda con mi tarea, me pregunta, le interesa que yo aprenda, trata de darme ánimos para que yo siga con mis estudios, yo creo que si se necesita el apoyo del papá y no sólo de la mamá. Siento que está detrás diciéndome échale ganas y no me siento sola.*

Como se puede apreciar, en todos los casos de alta motivación, madres y/o hijos(as) enfatizan el interés y el apoyo del padre al trabajo escolar del niño(a). Asimismo manifiestan expresamente la armonía y colaboración que existe entre padre y madre. Se percibe la confianza que tienen las madres por contar con el apoyo del padre hacia sus hijos(as).

b) Grupo de baja motivación. Creencias favorables.

Otros apoyan a hijo(a)

Mamá de Genaro 2º: *Cuando no sabemos le pedimos ayuda a los sobrinos que tienen más estudios, que van en la secundaria.*

Mamá de Mariel 4º: *A la fecha yo me siento con ella y le explico, pero a veces no entiendo o me desespero, entonces su hermana Angélica le ayuda.*

Mamá de Arturo 6º: *No veo su tarea, porque se va con una muchacha que le ayuda. Porque conmigo no quiere.*

Mamá de Patricia 6º: *Mi hijo mayor, a veces le ayuda con sus tareas y le viene a enseñar en vacaciones. Viene cuando puede, la trae en friega, le trae libros para leer.*

Aunque se trata de percepciones positivas sobre el apoyo al trabajo escolar de los niños(as), se evidencia la dificultad que tienen las madres para ayudar a su hijo(a) y en el último caso, la presión que se ejerce para que la niña mejore.

c) Grupo de baja motivación. Creencias no favorables.

No revisa regularmente la tarea

Mariel 4º: *-Mi mamá a veces me revisa la tarea y a veces no, porque tiene que trabajar. Ocorre si puede los lunes y los viernes.*

Mamá de Manuel 4º: *-A veces no puedo [ayudarlo con la tarea] por mi trabajo y el quehacer de la casa. Hay días que entro a las 6 de la tarde porque tengo turno de noche. Siento que me falta mucho. Más que nada en el tiempo.*

Arturo 6º: *-Casi nunca me revisa la tarea. Porque yo no se la enseño. A veces porque se me olvida y otras porque luego me dice que está mal. No me gusta que me diga que está mal, me enoja.*

Mamá de Arturo: *-Lo corrijo, se enoja y yo me desespero. [...] Hace mucho tiempo que ya no trabajo con él,*

Patricia 6º: *-Sólo revisa mis tareas cuando puede porque llega temprano del trabajo.*

Mamá de Patricia: *-Algunos días llego muy tarde y no me da tiempo de revisarle la tarea.*



En las aseveraciones de madres e hijos(as) nuevamente se nota la dificultad que tienen las madres para ayudar a su hijo(a) en su tarea. Asimismo, se muestra que los niños con baja motivación suelen justificar la irregularidad del apoyo que reciben de su mamá.

Critica generalizando / Emplea menosprecio, amenazas o golpes

Mamá de Mariel 4º: *-No se fija en lo que lee y no entiende. [...] Le decía –lo vas a hacer o no, y ella contestaba –no y hasta se dormía en la mesa, diario lo hacía, le llegué a dar de nalgadas.*

Mariel 4º: *-[Me corrige] por mi bien, para que pase de año.*

Mamá de Manuel: *-Con él no he tenido mucha satisfacción, yo he visto niños que son muy ordenaditos. Si a Manuel no le digo ponle fecha, así lo deja.*

Manuel 4º: *-[Me corrige] porque me quiere, porque quiere que saque buenas calificaciones y termine la primaria. Para que sea alguien.*

Mamá de Patricia 6º: *-Ahora trabajó bien porque la estaba viendo, pero siempre se enoja cuando le digo lo que debe hacer o cuando la regaño, porque todo se le olvida, todo le entra por un oído y le sale por el otro. Porque luego no quiere pensar, todo lo quiere fácil. [...] A veces tengo que gritarle y regañarla porque es muy contestona.*

Patricia: *-Me revisa la tarea para que saque buenas calificaciones.*

Sólo tres mamás del grupo de baja motivación afirmaron que para corregir el comportamiento de su hijo(a) tenían que emplear medidas disciplinarias que no son favorables. Los niños no las especifican, pero las justifican, señalando que son en beneficio de ellos(as).

## 6. Síntesis del análisis comparativo de los ambientes del hogar

Tomando en consideración el análisis realizado, a continuación se presenta un cuadro que resume los factores que destacan en la comparación de los ambientes del hogar que rodean a los niños(as) con alta o baja motivación.

Tabla 22. Síntesis del análisis comparativo de los ambientes del hogar de los grupos de alta y baja motivación

<i>Factores relevantes</i>	<i>Baja motivación</i>	<i>Alta motivación</i>
1. Situación económica	presión	estabilidad
2. Estructura y relación familiar	madre sola o no colaboración	integrada y armonía y colaboración
3. Ocupación madre	trabaja	dedicada al hogar
4. Interés por progresar de madre	preocupación	interés
5. Valor de estudios	madre valora	ambos padres valoran
6. Expectativas de estudios	nivel medio-profesional	altas
7. Criterios a desempeño niño	bajos	altos
8. Confianza en capacidad niño	menor	mayor
9. Fomento a independencia	menor	mayor
10. Relación madre-hijo(a)	disgustos frecuentes	buena o cálida
11. Condiciones para tarea	poco favorables	favorables
12. Apoyo de madre a tarea	presión-supervisión	gusto
13. Apoyo de padre a tarea	no	sí
14. Interés por aprender de madre	no	sí
15. Retroalimentación de madre	crítica frecuente no elogio	señala errores poco elogio

## DISCUSIÓN

### *Sobre el procedimiento seguido para recabar y analizar la información*

*La observación* del comportamiento de los niños(as) en sus propios hogares fue de gran valor, dado que se pudieron apreciar muchas de las condiciones cotidianas en las que ellos(as) realizan su tarea escolar, sus actitudes hacia esas condiciones y el trabajo escolar, así como las acciones y reacciones de las madres a todo ello. Ciertamente las madres y los niños(as) trataron de mostrar conductas socialmente aceptables, como lo afirma Merrian (1968) y lo señalaron algunas madres; empero, se considera que las conductas observadas, revelaron las creencias de los niños(as) y de sus madres acerca de lo que suponen que “debe ser”. La observación del ambiente del hogar también mostró que era difícil que las madres y los niños(as) modificaran las condiciones limitadas en que vivían y convivían; por lo tanto, las acciones y reacciones de madres y niños(as) no podían ser muy diferentes a las que ocurrían usualmente. Se coincide con Frankenberg (1982) en que la presencia de un observador, no puede modificar radicalmente la costumbre y la práctica construida a través de los años.

*Las entrevistas* a los niños y a las madres, explicaron y complementaron lo observado. Aportaron información sobre los sentimientos y las creencias que subyacen al comportamiento y que generalmente no pueden ser apreciados o pueden ser interpretados bajo la perspectiva del observador, que muy probablemente diferirá de la del niño(a) o adulto observado. Asimismo, las entrevistas dieron oportunidad a las madres y los niños(as) de mencionar aquello que no pudo ser observado y las diferencias con la situación cotidiana. A este respecto, se encontró que los niños(as) con alta motivación y sus madres, suelen agregar aspectos positivos y las madres de los niños con baja motivación, aspectos negativos.

Las entrevistas realizadas a los niños(as), permitieron detectar actitudes y razonamientos de ellos(as) que ayudaron a entender lo observado. Se encontró que los niños(as) de menor edad tienen dificultad para dar motivos o explicar sus acciones; frecuentemente sólo contestan “sí” o “no” y cuando se les pregunta ¿por qué?, contestan “porque sí”. También se halló que los niños(as) con alta motivación reconocen el esfuerzo que hacen su madre y su padre para apoyarlos. A diferencia de ello, los niños con baja motivación tienden a justificar el actuar de su madre o su padre, afirmando que no pueden apoyarlos porque tienen que trabajar o señalan que los corrigen, regañan o castigan “por su bien”, para sacar buenas calificaciones o pasar de año.

Los datos obtenidos confirman que el análisis del habla en interacción, requiere que se tome en cuenta el contexto en la producción del sentido y que es necesario captar la perspectiva de los participantes, a fin de poder explicar los aspectos que son relevantes para ellos (Pomerantz y Fehr, 2000).

Se demostró que la simple observación de las conductas es insuficiente para evaluar la motivación hacia el trabajo escolar, puesto que la motivación del estudiante se compone de características que no son directamente observables, como son las percepciones del estudiante sobre el ambiente de aprendizaje, metas personales, creencias de auto-eficacia, intereses y valores (García y Pintrich, 2000), los cuales fueron recabados mediante las entrevistas. La correspondencia hallada entre las acciones y percepciones de las madres y sus hijos(as), corroboró que para entender las acciones, percepciones y emociones de los niños(as) es necesario reconocer las creencias familiares a las que están asociadas y considerar que las cogniciones de los niños(as) son resultado de acuerdos que son continuamente negociados dentro de la familia (Bugental y Johnston, 2000).

Se constató además la importancia de explorar los componentes de la motivación en el desempeño de las propias tareas académicas, encontrándose que los alumnos(as) desarrollan creencias de auto-eficacia y reacciones ante las tareas académicas, como resultado de su experiencia de éxito y fracaso con tareas similares, lo que ratifica los argumentos de García y Pintrich (2000).

En relación con la *tarea académica* que se proporcionó a los niños, se evidenció la utilidad de emplear el mismo tema y contenido para todos los grados. De esta manera, fue posible comparar ante el mismo estímulo, las actitudes y el desempeño de todos los participantes. También resultó conveniente elegir un tema que fuera de interés para los niños(as) de las diferentes edades y comprensible para las madres con o sin estudios. Se consideró que la relevancia personal y la comprensibilidad del texto propician el interés y la comprensión del contenido (Shiefele, 1999).

Ante la gran cantidad de información que se obtuvo de cada caso, a través de diversas fuentes: observaciones de interacción, tareas realizadas y entrevistas, se corroboró la utilidad de seguir el *proceso inductivo* que propone González (1999). La síntesis individual que se elaboró de cada uno de los casos estudiados, permitió integrar y darle sentido a la diversidad de información que se había recabado. El ciclo de inducción-deducción se construyó a partir de las relaciones descubiertas en tales *síntesis individuales*. A continuación, el *análisis grupal comparativo* que se realizó considerando las categorías derivadas de las observaciones y entrevistas, facilitó la identificación de similitudes entre las creencias de las madres y sus hijos(as), y entre las prácticas de cada diada. Además permitió contrastar los grupos de alta y baja motivación, tanto en sus características generales, como en sus creencias y prácticas. No se tomó en cuenta la frecuencia con que se presentaron las conductas y se manifestaron las creencias; únicamente se registró su aparición, pues se consideró que la frecuencia podría deberse más a la situación inusual de la observación y la tarea especial, que a la cotidianidad del hogar.

La comparación de los grupos evidenció diferencias a favor del grupo de alta motivación; sin embargo, se observa que estas diferencias no son marcadas, puesto que las madres y los niños(as) de baja motivación también presentan numerosas conductas y creencias positivas. Como se muestra en el capítulo de resultados, la diferencia entre los grupos, se puede

apreciar en el *análisis cualitativo* de los estilos de interacción y las creencias subyacentes. La *descripción detallada* que considera el contexto antecedente y consecuente, así como la perspectiva de los participantes, permite una comprensión holística del comportamiento, la cual después podrá ser empleada para brindar orientación práctica y demostrable a los padres, madres y maestros(as).

Se coincide con Eisner (1998) en que la indagación cualitativa permite comprender racionalmente el acontecer humano sin reducirlo a la simplicidad, sin suprimir al sujeto, ni negar la multiplicidad de lenguajes y sentidos que nos caracterizan como seres en contexto y en interacción permanente con el sentido de los demás.

### ***Sobre el papel de las madres en la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje escolar***

#### *Análisis global*

Al contrastar en lo general las conductas y creencias de cada niño(a) con las de su madre, se observa que hay similitud y congruencia entre el comportamiento y las percepciones de ambos. El análisis comparativo de los grupos, mostró que en ambos grupos hay mayor coincidencia en las creencias y conductas positivas de madres e hijos(as), que en las creencias y conductas negativas.

Esta evidencia es coherente con la aproximación contextual que guió la presente investigación, misma que señala que el desarrollo del niño(a) y de sus progenitores, influye en la respuesta de ellos(as) a las situaciones en las cuales se encuentran, y a su vez, los eventos ambientales estimulan el desarrollo de ellos(as). La similitud hallada entre las creencias de las madres y sus hijos(as) tiene correspondencia con los hallazgos de Jacobs Hyatt, Tanner y Eccles (1998) y con las conclusiones derivadas de los estudios interculturales e intraculturales revisados por Bugental y Johnston (2000).

El análisis efectuado para comparar a todas las diadas e identificar las características presentes en los grupos de alta y baja motivación, permite apreciar la diversidad de conductas y creencias que presentan los niños(as) y las madres en relación con el aprendizaje escolar, y también denota que la mayoría de ellas, no son exclusivas del grupo de alta o baja motivación. Se observa que las conductas y creencias positivas son más numerosas que las negativas en ambos grupos y también se muestra que las conductas negativas más extremas, como son el menosprecio y los gritos, se presentan únicamente en el grupo de baja motivación. Lo que es muy notorio, es que las conductas positivas son mucho más numerosas en el grupo de alta motivación y las negativas más cuantiosas en el grupo de baja motivación.

Esta diferencia entre grupos fue menor en las creencias negativas de los niños(as) sobre el apoyo que reciben de sus madres para realizar el trabajo escolar; en el grupo de baja motivación se aprecia una tendencia a percibir positivamente este apoyo. En cuanto al

valor del aprendizaje escolar, no se observaron diferencias; madres y niños(as) de los dos grupos, le dan importancia al aprendizaje escolar.

### *Características generales de madres e hijos(as) y condiciones físicas de sus hogares*

De acuerdo con la información proporcionada por las madres, se puede afirmar que el nivel de estudios e ingresos no son factores determinantes de la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar. Se encontró que no había diferencias considerables en el grado de estudios de los padres y madres, y en los ingresos familiares de ambos grupos; tanto en el grupo de baja motivación como en el de alta, había madres o padres con estudios de primaria que mantenían a su familia con un salario bajo.

La observación de las condiciones prevalecientes en los hogares y la plática con las madres, permitió apreciar algunas diferencias a favor del grupo de alta motivación. En todos los casos de alta motivación, había estabilidad económica, aunque los ingresos fueran bajos. Se pudo notar que dicha estabilidad repercutía en un *ambiente de bienestar, organización y limpieza*, y en la presencia de una *madre tranquila* (abuela en un caso), que podía dedicar *tiempo a sus hijos(as) y a su hogar*, todo lo cual, promovía condiciones más favorables para el trabajo escolar. A diferencia de ello, en el grupo de baja motivación, casi todas las madres tenían un trabajo de tiempo completo fuera del hogar, por lo que el tiempo que podían dedicar al acompañamiento y supervisión de las tareas era menor, y tampoco disponían de tiempo suficiente para mantener el orden y la limpieza en la casa, lo cual constata que la implicación de los padres y madres en apoyo al desempeño escolar de sus hijos(as) puede ser afectada negativamente por el estrés de otros compromisos y problemas (Reay, 2000).

También se halló que todos los niños(as) de alta motivación que participaron en el estudio, excepto uno, pertenecían a *familias integradas* y en todas prevalecía una *relación de armonía y colaboración entre el padre y la madre*. Al parecer, la variable insustituible en este grupo era esta relación de armonía y colaboración, puesto que en el caso de excepción, el niño únicamente tenía madre; ella lo había llevado a vivir con sus abuelos, que tenían una relación estable y armoniosa.

Estas deducciones tienen similitud con las conclusiones de Osborn (1990), quien asegura que no es sólo la falta de recursos económicos lo que determina la falta de apoyo de los padres y madres al trabajo escolar de sus hijos(as), sino también los recursos personales de los progenitores para enfrentar sus necesidades y el interés activo y positivo hacia sus hijos(as). Se considera que estas condiciones se favorecen cuando existe una buena relación de pareja y apoyo social.

Se coincide con los hallazgos de otros investigadores que indican que los problemas de adaptación escolar de los niños(as), están más determinados por el nivel de tensiones y conflictos en el hogar, que por la crianza en una familia monoparental o por la separación de los padres (Block, Block y Gjerde, 1988). También se reiteran las conclusiones de los

maestros que aseguran que la separación de los padres generalmente tiene efectos negativos en el comportamiento de los niños y en pocos casos, en el rendimiento escolar (Santelices, Ossandón y De la Barrera, 2000).

En el grupo de baja motivación, se encontró que la estructura y la relación familiar eran relevantes, mas no determinantes, pues algunos niños(as) de este grupo pertenecían a familias integradas, de características socio-económicas favorables, la madre se dedicaba al hogar y había un ambiente de armonía y colaboración. Se cree que en estos casos, podría estar influyendo la capacidad intelectual del niño(a) y la falta de habilidad de la madre para estimular el interés hacia el aprendizaje escolar.

Los hallazgos mencionados sobre las características de las madres y los padres, y sobre las condiciones de los hogares, reiteran las conclusiones derivadas del análisis de Murray, O'Brien y O'Campo (2008), las cuales indican que en las familias de escasos recursos hay factores de apoyo social que median sobre las prácticas de los padres y madres, y a su vez, estas influyen directamente en las actitudes de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar.

#### *Interacción madre-hijo(a) en el hogar*

Al observar la interacción de los niños(as) y sus madres en el hogar, la diferencia más notoria entre los casos fue la actitud general que mostraban los niños(as) y sus madres. El grupo de alta motivación se distinguió por el *interés de madres y niños(as) por la tarea escolar*, el *gusto que mostraba la madre al apoyar a su hijo*, la *confianza del niño(a) en su desempeño* y la *relación afectuosa* entre ambos. Tales inferencias se constataron en el análisis comparativo de los grupos.

Se notó que la actitud positiva de la madre daba lugar a que el niño(a) disfrutara el trabajo escolar y que mostrara deseos de aprender cosas nuevas y de lograr un mejor desempeño. Estos resultados corroboran que los padres y madres motivados, creen que pueden apoyar e impulsar el aprendizaje de sus hijos(as) y ponen empeño en ello; de esta manera, establecen un ambiente que motiva y favorece el aprendizaje (Epstein, 1989).

La importancia del interés de las madres por el trabajo escolar de sus hijos(as), ya ha sido demostrada por diversas investigaciones (Eccles y Harold, 1993, Epstein, 1995; Jiménez, 1999) y también se ha encontrado que cuando los padres y madres participan en la tarea y otras actividades escolares, no sólo favorecen el interés del niño(a) por el aprendizaje escolar, sino que además fungen como mediadores de este aprendizaje (Arancibia, 1996).

Los resultados obtenidos permiten constatar que cuando los padres y madres muestran interés en el trabajo escolar de sus hijos(as), enfatizan la importancia de la escuela, y ello hace que sus hijos(as) también valoren el trabajo escolar (Hill y Taylor, 2004).

El sobresaliente gusto, interés y dedicación que distinguió a la mayoría de los niños(as) del grupo de alta motivación, lleva a caracterizarlos con orientación de motivación intrínseca como la define Gottfried (1990). Asimismo, la evidencia recogida en dichos casos confirma que altos niveles de motivación intrínseca hacia el aprendizaje, facilitan la experiencia emocional positiva (Matsumoto y Sanders, 1988), el uso de estrategias de aprendizaje apropiadas y alto rendimiento académico (Pintrich y Schrauben, 1992).

El impacto observado de la relación afectuosa entre madre e hijo(a), concuerda con los hallazgos de Eccles y colaboradores (1996) que han demostrado que altos niveles de cercanía y apoyo emocional, están relacionados positivamente con indicadores psicológicos y conductuales de desarrollo exitoso en niños(as) y adolescentes.

También se comprueba que cuando los padres y madres mantienen un ambiente de disfrute y afecto en la interacción con sus hijos(as) durante la realización de la tarea escolar, los niños(as) perciben que es una actividad placentera, lo que promueve su motivación intrínseca (Pomerantz y Moorman, 2007), y mayor confianza y empeño ante tareas difíciles (Nolen-Hoeksema y col., 1995; Hokoda y Fincham, 1995; Pomerantz y col., 2005a).

Otro aspecto que difirió considerablemente en los dos grupos, fue la forma en que las madres revisaban y corregían la tarea, lo cual no se puede inferir directamente del análisis comparativo grupal. Aunque todas las madres revisaron la tarea e hicieron correcciones, la mayoría de las del grupo de alta motivación revisaron con mayor detalle, tenían *criterios de ejecución más altos* y eran *más exigentes* hacia el desempeño de sus hijos(as). En el grupo de baja motivación se empleó más la crítica y la crítica que generaliza, en lugar del señalamiento de los errores. Ante ello, los niños mostraban disgusto y menor empeño en su trabajo que los niños(as) del grupo de alta motivación. Tales conductas en el grupo de baja motivación constatan que cuando los niños(as) presentan bajo aprovechamiento, sus madres y padres se sienten muy preocupados, presionados y frustrados, lo que origina afecto negativo en su participación (Grolnick y col., 2002; Pomerantz y Eaton, 2001). Se confirma que los niños(as) son menos persistentes en su trabajo escolar cuando la madre muestra crítica y hostilidad (Nolen-Hoeksema y col., 1995), y que la motivación intrínseca se reduce cuando se ejerce control externo y se proporciona retroalimentación de incompetencia (Deci, Koestner y Ryan, 1999).

Una característica de la interacción prácticamente ausente en todos los casos estudiados, fue el elogio al buen desempeño; las madres de ambos grupos solían centrarse en la corrección; no obstante, se diferenciaban en la frecuencia con que corregían y en la forma de corregir, que como se dijo en el párrafo anterior, tenía resultados diferentes en los niños(as).

Otra marcada diferencia entre las madres de los grupos de alta y baja motivación, fue que en el primer grupo era más común el *fomento a la autonomía* de los niños(as) y los niños(as) presentaban más conductas independientes, lo cual reitera que el apoyo de los padres y madres a la autonomía está positivamente relacionado con la motivación de los niños(as) hacia el desempeño (Ginsburg y Bronstein, 1993; Nolen-Hoeksema y col., 1995;



Ailly, 2003). También se muestra que la motivación intrínseca se reduce cuando se ejerce control externo y se proporciona retroalimentación de incompetencia (Deci, Koestner y Ryan, 1999). La correspondencia que se encontró entre el fomento de las madres a la autonomía y las percepciones que ellas tenían sobre las competencias de sus hijos(as), ratifica los hallazgos de diversas investigaciones (Ryan y Deci, 1991; Wagner y Phillips, 1992; Steinberg y col., 1994) y encuentra explicación en los estudios de Hyatt, Jacobs y Tanner (1998), que indican que el grado de apoyo a la autonomía puede ser una reacción a las percepciones que tienen las madres sobre las competencias de sus hijos(as).

Así, los resultados del análisis de la interacción madre-hijo(a) y las evidencias empíricas presentadas, coinciden con la Teoría de Control Percibido de Connell y Wellborn (1991), la cual plantea que cuando las necesidades básicas de competencia, autonomía y apoyo familiar no son cubiertas, los niños(as) sienten falta de afecto y desmotivación.

### *Creencias de madres e hijos(as)*

En las entrevistas efectuadas a los niños(as) y a sus madres, se denota la influencia de las percepciones o interpretaciones de la realidad de las segundas sobre los primeros. En los casos de alta motivación sobresale la *imagen positiva que tiene la madre de las capacidades de su hijo(a) y la que tiene el niño(a) de sus propias capacidades*, lo cual es contrario en el grupo de baja motivación.

Los sentimientos y creencias de competencia manifestados por los niños(as) con alta motivación, corroboran los resultados de numerosos estudios realizados con alumnos(as) de 3er grado de primaria a secundaria, de diferentes niveles socio-económicos y culturales que

prueban que los alumnos que sobre-valoran su competencia, muestran mayor dedicación y aprovechamiento escolar, mientras que aquéllos que la devalúan, tienden a evitar las tareas, presentan mayor ansiedad y menor rendimiento, incluso a niveles aún menores a su capacidad (Assor y Connell, 1992).

La relación que existe entre las percepciones de las madres y sus hijos(as) sobre la competencia de los niños(as), coincide con los hallazgos de diversos investigadores (Jaccobs y Eccles, 1992; Yoon y col. 1993; Frome y Eccles, 1998; Jodl y col., 2001). La imagen negativa de los niños(as) sobre sus capacidades, observada en el grupo de baja motivación, ratifica los resultados de Phillips y Zimmerman (1990), que muestran que los padres o madres que subestiman las habilidades de sus hijos(as), tienen hijos(as) que dudan de sus propias habilidades. Otra evidencia que tiene correspondencia con los datos obtenidos en el presente estudio, es que los padres y madres con creencias negativas de las capacidades sus hijos(as), suelen enfocarse en las dificultades de estos último(as) y las atribuyen a falta de habilidad (Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007).

También se ratifican los resultados que indican que las percepciones de los padres y madres sobre la competencia de sus hijos(as) tienen una relación importante con la interacción que

tienen con ellos(as) en el trabajo escolar (Sigel, McGillicuddy-Delisy y Goodnow (1992), con la implicación de los padres y madres en la escuela (Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007) y con el desempeño escolar de los niños(as) (Frome y Eccles, 1998; Jodl y col., 2001; Wigfield y col., 2006; Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007). La asociación que se presenta entre la confianza de los niños(as) en sus capacidades y su propia motivación hacia el aprendizaje, verifica los hallazgos de Arancibia (1996) y de Kinlaw, Kurtz-Costes (2007).

De acuerdo con los planteamientos de las teorías de Auto-Determinación (Ryan y Deci, 2000) y Auto-eficacia de Bandura (1997), se confirma la relevancia de los sentimientos de competencia y auto-determinación, y de las creencias de auto-eficacia y expectativas de éxito para que los niños se mantengan interesados hacia el aprendizaje escolar.

En cuanto a los valores hacia los estudios recogidos a través de las entrevistas, se notó similitud entre las aseveraciones de las madres y los niños, que ya ha sido probada por otros autores (Jacobs, 1991; Jacobs y Eccles, 1992). Se encontró que tanto en el grupo de alta motivación, como en el de baja, las madres y los niños(as) *valoraban los estudios y tenían interés en progresar social y económicamente*, lo cual coincide con los resultados de estudios realizados en zonas rurales de Latinoamérica (Villarroel y Sánchez, 2002).

A pesar de dicha convergencia en los valores de ambos grupos, se apreciaron diferencias importantes. En grupo de alta motivación, también el *padre valoraba los estudios y apoyaba ocasionalmente a sus hijos(as) en la tarea escolar*, lo que no ocurría en el otro grupo. En los casos de baja motivación, la relevancia que las madres otorgaban a los estudios se traducían en una marcada preocupación y presión al hijo(a) para que mejorara sus calificaciones; esto fue manifestado por madres y niños(as) en las entrevistas y además se observó tensión en la interacción madre-hijo durante la tarea escolar y menor interés del niño(a) hacia dicha tarea. Se ratifica nuevamente que el bajo aprovechamiento de los niños(as), hace que sus padres y madres se sienten preocupados, presionados y frustrados, lo que origina afecto negativo en su participación (Grolnick y col., 2002; Pomerantz y Eaton, 2001; Pomerantz y col., 2005a), mayor control de los progenitores sobre los niños(as) (Grolnick y col., 2002; Gurland y Grolnick, 2005) y ansiedad en los niños(as) ante la actitud estricta y demandante de los padres y madres (Grolnick y Ryan, 1989).

En lo que se refiere a los intereses hacia el aprendizaje escolar asociados con la motivación intrínseca versus extrínseca, no se apreciaron diferencias notables en las creencias de madres y niños(as), pero sí en las actitudes de ambos(as) hacia el trabajo escolar. En ambos grupos había interés intrínseco y extrínseco; empero, en el grupo de alta motivación fue mayor el número de madres y niños(as) que manifestaron *interés por aprender y por las calificaciones*, y el grado de interés fue sobresaliente en la mayoría de los casos. Entonces se deduce que aunque ambos valores se promueven paralelamente en la escuela y el hogar, es la calidad de la interacción en el hogar y las capacidades particulares de los niños(as) lo que hace la diferencia en la motivación hacia el aprendizaje.

El gusto e interés sobresaliente encontrado en gran parte de los niños(as) del grupo de alta motivación, comprueba que el trabajar en una tarea por motivos intrínsecos no sólo origina mayor placer, sino que además facilita el aprendizaje y el rendimiento escolar (Gottfried, 1990). Se ratifica que cuando el valor intrínseco o interés es alto, los individuos están más dedicados a la tarea, persisten por más tiempo (Wigfield y Eccles (1992) y muestran indicadores de aprendizaje de nivel profundo (Shiefele, 1999).

En lo referente a las expectativas, se observó que en ambos grupos las madres tenían *expectativas de logro en los estudios de sus hijos(as)*; empero, las expectativas de las madres del grupo de alta motivación, solían ser *más altas y las madres manifestaban mayor confianza* en que sus hijos(as) las alcanzarían. Asimismo, los niños(as) de este grupo presentaban expectativas más elevadas y se mostraban más seguros de sus capacidades.

Las altas expectativas presentes en los hogares de los niños(as) de alta motivación, constatan los postulados de la teoría de Bandura (1997) y las deducciones de Eccles, Wigfield y Schiefele (1998), sobre la relación que tienen las altas expectativas, con la elección, el desempeño y la persistencia en las tareas. Se observa similitud con los hallazgos de numerosos estudios que han analizado el impacto de estas variables en el rendimiento escolar (Eccles y col., 1993; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 1992; Pomerantz, Grolnick y Price, 2005; Wigfield y col., 2006), todo lo cual reafirma la relevancia que tienen las auto-percepciones de competencia y expectativas de éxito de los niños(as), como mediadores entre su contexto ambiental y cultural, y el esfuerzo, la dedicación y el aprovechamiento escolar (Pintrich y Schunk, 2002).

### *Factores no considerados*

Aspectos que no se pueden dejar de lado son la *capacidad intelectual de las madres y los niños(as)*. Es innegable que el potencial de los niños(as) influyó de manera importante en su desempeño escolar y favoreció las expectativas y la satisfacción de sus padres, madres y maestros(as), lo cual a su vez, promovió la armonía en la interacción entre los adultos y el niño(a) en la escuela y el hogar. Asimismo, es indiscutible que la inteligencia de la madre, incidió en su nivel de estudios e hizo que prevaleciera su interés por aprender, todo lo cual permitió que pudiera dar a su hijo(a) un apoyo más enriquecedor a su trabajo escolar. A pesar de todo esto, se pudo apreciar que una capacidad regular de parte de madres e hijos(as), acompañada por los factores relevantes antes mencionados, fue suficiente para que los niños(as) desarrollaran alta motivación hacia el aprendizaje.

Otra variable que debe tomarse en cuenta es el *desempeño de las maestras* de los niños. Se reconoce que la empatía maestra-alumno(a) y los estilos cognoscitivos y de enseñanza de las maestras, pueden influir en el interés de sus alumnos(as). Asimismo, se observaron marcadas diferencias en la dedicación de las maestras hacia su labor docente, lo cual también fue señalado por las madres. Todo ello pudo haber incidido en la motivación de los niños(as) y las madres hacia el aprendizaje escolar; no obstante, deberá considerarse que en todos los grupos, había niños(as) con alta y baja motivación.

### *Reflexiones en torno al modelo general*

Los resultados correspondientes al presente estudio, coinciden con los hallazgos de numerosas investigaciones que indican que no es determinante la influencia del nivel de estudios de los padres y madres, de los recursos económicos o la estructura familiar sobre el aprovechamiento escolar y que han destacado la importancia de las características de la interacción entre padres e hijos(as) dentro del hogar (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966; Firkowska, 1978; Henderson, 1981; Valencia, Henderson y Rankin, 1985; Amato y Ochiltree, 1986; Bradley, Caldwell y Rock, 1988; Kurdek y Sinclair, 1988; Kellaghan y col., 1993; Jiménez, 1999; Marjoribanks, 1996). Asimismo, se observa una convergencia con los resultados de diversos estudios que muestran específicamente, que los(as) estudiantes se benefician de las condiciones y prácticas familiares que enfatizan y estimulan el aprendizaje escolar (Coleman y col., 1966; Grolnick y Ryan, 1989; Topping y Whiteley, 1990; Portes, 1991; Ginsburg y Bronstein, 1993; Jiménez, 1999; Marjoribanks, 1996; Bronstein, Ginsburg y Herrera, 2005; Murray, O'Brien y O'Campo, 2008).

Al analizar la influencia del contexto social y económico de las familias, las prácticas de las madres y los padres y su implicación en la escuela, así como los procesos de los niños(as) en relación con el trabajo escolar, se pudo apreciar que todas estas variables se encuentran ligadas a través de procesos de mediación y moderación con las actitudes de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar, lo cual corrobora las conclusiones derivadas del análisis realizado por Murray, O'Brien y O'Campo (2008) sobre las investigaciones de los últimos años en los Estados Unidos. Coincidiendo con los hallazgos de dichos autores, las conductas del niño(a) hacia su aprendizaje escolar, son mediadoras de la conducta de su madre y de su propio aprovechamiento escolar. Los apoyos de la familia y particularmente del padre, influyen en las prácticas que emplea la madre para apoyar el desempeño escolar de su hijo(a) y tales prácticas afectan directamente el aprovechamiento escolar de este último(a).

Las evidencias halladas demuestran que la motivación es un proceso que implica la interacción dinámica entre el individuo y su ambiente, y que por lo tanto, son importantes tanto las cogniciones y afectos del individuo, como las situaciones ambientales presentes (Pintrich y Schunk, 2002).

La información recolectada en el presente estudio verifica en lo general, la relevancia y la dinámica de las variables consideradas en el *Modelo Cognoscitivo-Social de Expectativa-Valor* y el Modelo de Socialización de los Valores en el Hogar de Jacobs y Eccles (2000), los cuales sirvieron de base en la planeación de la investigación y el análisis de los datos. A continuación se mencionan los aspectos de los modelos que se confirman y se agregan algunas particularidades halladas en el contexto social estudiado.

Se demostró la relevancia que tienen las *características del niño(a)* y sus *experiencias* relacionadas con el desempeño escolar, pero sobre todo las *creencias y prácticas de la madre que enfatizan y estimulan el aprendizaje* y en particular la *calidez* de su trato al

niño(a) y sus *creencias sobre las capacidades que el niño(a) posee*. Se pudo apreciar que tales variables originan en el niño(a) *percepciones e interpretaciones* que derivan en *creencias acerca de su competencia y la dificultad de las tareas*, así como *valores y expectativas de logro*, que influyen conjuntamente en la motivación del niño(a) hacia el aprendizaje. En el grupo estudiado dicha motivación se caracterizó por *interés, gusto y dedicación* en la realización de la tarea escolar.

Aunque no fueron analizados específicamente el *papel del padre, del maestro(a) y del medio cultural*, los datos permiten señalar su contribución, destacando principalmente los *valores y prácticas del padre* en apoyo al aprendizaje escolar del niño(a). En las prácticas de la madre se evidenció el impacto que tiene su *relación con el padre* de sus hijos(as) y el *respaldo del padre* al sostén del hogar y a la educación de los niños(as).

Así se comprueba que existe una *relación recíproca entre las creencias y conductas de las madres, los padres y sus hijos(as)*, y se concluye que las diferentes variables analizadas se encuentran ligadas a través de procesos de *mediación y moderación con la motivación* de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar, lo cual también es corroborado por los hallazgos de numerosas investigaciones que fueron mencionadas.

## Conclusiones

Debido a que no es posible representar una única verdad, se reconoce que el presente informe se elaboró desde una perspectiva socio-cultural particular.

Se describió lo que las madres y los niños(as) hacen y dicen en su propio contexto, tratando de comprender el significado que tienen para ellos(as) las conductas y los acontecimientos. Se buscó la comprensión holística del proceso de la motivación hacia el aprendizaje escolar en el hogar. El estudio de casos específicos en detalle y la comparación con otros casos permite hacer una generalización representativa del contexto y de los(as) participantes estudiados, que podrá hacerse extensiva a otras familias provenientes de un medio socio-cultural semejante. Dicha generalización constituye una hipótesis a considerar y no una conclusión.

En el grupo estudiado se confirma que las condiciones del hogar y las creencias y prácticas de las madres que enfatizan y estimulan el aprendizaje escolar, favorecen la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje. El análisis detallado mostró la importancia que tiene la actitud de la madre hacia su hijo(a) y su trabajo escolar, en particular la confianza en las capacidades de su hijo(a) y el interés y entusiasmo con que realiza su labor de apoyo.

Los datos señalan que diversos factores socioeconómicos son mediadores de las creencias y conductas de las madres y los niños(as), y también permiten apreciar que la interacción entre las madres y sus hijos(as) con alta motivación al aprendizaje, es más positiva.

Se observó que el nivel social y económico influye sobre las actitudes que presenta la madre hacia el aprendizaje escolar de su hijo(a) y además se encontró que el apoyo del padre al sostén del hogar y la relación de armonía y colaboración entre el padre y la madre, al parecer favorece la dedicación de ella al trabajo escolar de su hijo(a).

En todos los casos analizados, se presentan deseos de progresar y se da importancia a los estudios; la diferencia estriba en lo que las madres hacen y sobre todo en cómo lo hacen. Se observa que gran parte de lo que hacen las madres de los niños(as) con alta motivación, lo podrían hacer las madres del grupo de baja motivación, sin importar el nivel socio-económico o la estructura familiar. Aunque las madres solas y las que trabajan se encuentran más “agobiadas”, pueden mejorar las condiciones en las que su hijo(a) realiza la tarea y reorientar el apoyo que brindan al niño(a) para favorecer su interés y gusto por aprender; no obstante, para ello es indispensable que los maestros(as) comprendan la relevancia que tiene la motivación hacia el aprendizaje en la escuela y el hogar, y que los padres y madres reciban asesoría. Tanto los padres y madres de los niños(as) de baja motivación, como los de alta y todos los niños(as), podrían beneficiarse de asesoría psicológica dirigida a favorecer los hábitos de estudio y el disfrute del aprendizaje escolar.

Para futuras investigaciones, se recomienda realizar un análisis similar de la interacción entre el padre y el hijo(a) y también hacer el estudio otros contextos; por ejemplo, nivel preescolar o de secundaria, estratos económicos inferiores y superiores, zonas rurales, diferentes tipos de familia, etc., con el fin de descubrir los factores específicos que ahí son relevantes.

Dado que el trabajo efectuado se orientó a servir a la comunidad de características socioculturales semejantes al grupo estudiado, el conocimiento adquirido podrá emplearse en dicho contexto para la planeación de talleres con madres y padres, con maestros(as) y niños(as), con el fin de propiciar el interés y el gusto por aprender desde temprana edad. El análisis cuidadoso de los resultados de dichos talleres permitirá constatar los beneficios de las creencias y prácticas de madres e hijos(as) centradas en la motivación para aprender.

Se cierra el presente estudio enfatizando la necesidad de que las autoridades de la educación de nuestro país consideren la trascendencia que tiene el papel de la madre y el padre en la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje, así como la necesidad de que los maestros(as) y psicólogos(as) se integren en su función de impulsar y orientar a las madres y los padres para que su esfuerzo en el hogar impacte favorablemente en la motivación de los niños(as) para aprender, lo cual redundará en su aprovechamiento escolar.

## REFERENCIAS

- Ainsworth, M. D. Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Alexander, H. A. (2006). A view from somewhere: Explaining the paradigms of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 205-221.
- Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., & Jetton, T. L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, 64, 201-252.
- Amato, P. R., & Ochiltree, G. (1986). Family resources and the development of child competence. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 47-52.
- American Educational Research Association (2002). *Ethical standards of the American Educational Research Association: Cases and commentary*. Washington, DC: Author.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Arancibia, V. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres*. Santiago: CEPAL.
- Assor, A., & Connell, J. P. (1992). The validity of students' self reports as measures of performance affecting self-appraisals. In Schunk & J.L. Meece (Eds.). *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-47), Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Block, J., Block, J.H., & Gjerde, P. F. (1988). Parental functioning and home environment in families of divorce: Perspective and concurrent analyses. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 207-213.
- Blumenfeld, P., Pintrich, P. R., Meece, J. & Wessels, K. (1982). The formation and role of self-perceptions of ability in the elementary classroom. *Elementary School Journal*, 82, 401-420.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Research for education. An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boggiano, A. K., Main, D. S. & Katz, P. A. (1988). Children's preference for challenge: The role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology*. 54(1), 134-141.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Rock, S. I. (1988). Home environment and school performance: 4 ten year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.



- Bronstein, P., Ginsburg, G. S., & Herrera, I. S. (2005). Parental Predictors of Motivational Orientation in Early Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Youth & Adolescence, 34*(6), 559-575.
- Bugental, D. B., & Johnston, Ch. (2000). Parental and child cognitions in the context of the family. *Annual Review of Psychology, 51*, 315-344.
- Burks, V. S., & Parke, R. D. (1996). Parent and child representations of social relationships: linkages between families and peers. *Merril-Palmer Quaterly, 42*, 358-378.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 64*, 363-423.
- Carton, J. S. & Carton, E. E. R. (1998). Nonverbal maternal warmth and children's locus of control of reinforcement. *Journal of Nonverbal Behavior, 22*, 77-86.
- Carton, J. S., Nowicki, S. Jr., & Balsler, G. M. (1996). An observational study of antecedents of locus of control of reinforcement. *International Journal of Behavioral Development, 19*, 161-175.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., Mc Partland, J. M., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equal educational opportunity*. Washington, D. C.: Office of Education, Department of Health, Education and Welfare.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997). Self efficacy and parenting quality: findings and future applications. *Development Review, 18*, 47-85
- Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perception of control. *Child Development, 56*, 1018-1041.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 23. Systems and development* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Cook, W. L. (1993). Interdependence and the interpersonal sense of control: an analysis of family relationships. *Journal of Personal and Social Psychology, 64*, 587-601.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 464-487.
- Cote, L. R., Azar, S. T. (1997). Child age, parent and child gender, and domain differences in parents' attributions and responses to children's outcomes. *Sex Roles, 36*, 23-50
- Covington, M. V. (2000). *Goal theory, motivation, and school achievement*. An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200.
- Cresswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York: Harper & Row.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology, 98*, 653-644.
- deCharms, R. (1984). Motivational enhancement in educational settings. In R. Ames & Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, Vol. 1 (pp. 275-310). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*(6), 627-668.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier books. (Original work published 1938).
- Duneier, M. (1999). *Sidewalk*. New York: Farrar Strauss and Giroux.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256-273.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self perceptions, and activity choice. En J. Jacobs (Ed.). *Developmental Perspectives on Motivation* (pp. 145-208). Lincoln: Univ. Nebraska Press.
- Eccles (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles (Parsons), J., Adler, T. F., & Kaczala, C. M., (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: parental influences. *Child Development*, *53*, 322-339.
- Eccles, J. S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E., & McCarthy, K. (1996). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, *12*, 263-286.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers' College Record*, *94*, 568-587.
- Eccles, J.S., Lord, S. E., Roeser, R. W., Barber, B. L., & Jozefowicz, D. M. (1997). The association of school transitions in early adolescence with developmental trajectories through high school. In J. Schulengerg, J. L. Maggs, & K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wingfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families, *American Psychologist*, *48*, 90-101.
- Eccles J. S., & Wingfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy self related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *21*, 215-225.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109-32.
- Eccles, J. S., Wingfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, *57*, 283-310
- Eccles, J. S., Wingfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's achievement self-perceptions during the elementary school years. *Child Development*, *64*, 830-847.

- Eccles, J.S., Wingfield, A., & Shiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of Child Psychology, Social, emotional, and personality development*, Vol. 3, 5<sup>th</sup> ed. (pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*, 169-189.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed). *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York: McMillan.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, *76*, 701-712.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Whittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Old Tappan, N. J.: MacMillan.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *13*, 1-22.
- Feather, N. (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-value framework. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 381-391.
- Fincham, F. D., Beach, S. R. H., Arias, I., & Brody, G. H. (1998). Children's attributions in the family: The Children's Relationship Attribution Measure. *Journal of Family Psychology*, *12*, 481-493.
- Firkowska, A. (1978). Cognitive development and social policy: the contribution of parental occupation and education to mental performance in 11 years olds in Warsaw. *Science*, *200*, 1357-1362.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frankenberg, R. (1982). Participant observers. In R. G. Burgess (Ed.), *Field research: A sourcebook and field manual*. London: Allen & Unwin.
- Freeman, M., de Marrais, K., Preissle, J., Roulston, K., & St. Pierre, E. A. (2007). Standards of evidence in qualitative research: An incitement to discourse. *Educational Researcher*, *36*(1), 25-32.
- Frome, P. M., & Eccles, J. (1998). Parent's influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 435-452.
- Fulginy, A. J., Jip, T., & Tseng, V. (2002). The impact of family obligation on the daily activities and psychological well-being of Chinese American adolescents. *Child Development*, *73*, 302-314.
- García, T., & Pintrich, P. R. (2000). Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The motivated strategies for learning questionnaire, en N. Birenbaum and F.J.R.C. Dochy (Ed.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 321-339). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, *64*, 1461-1474.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, N. Y.: Longman.

- González, L. (1999). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En R. Mejía Arauz y S. A. Sandoval (Coords). *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (pp. 155-173). Tlaquepaque: ITESO.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99-123.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*, 525-538.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology, 86*, 104-113.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology, 38*, 134-154.
- Grolnick, W. S., Kurowsky, C. O., Dunlalp, K. G., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence, 10*, 465-488.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143-154.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*, 508-517.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling. A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 64*, 237-252.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981), *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gurland, S. T., & Grolnick, W. S. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion, 29*, 103-121.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychology Review, 102*, 458-489.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 21*, 34-64.
- Harter, S. (1980). *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Manual*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*, 300-312.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. C. Greenwald (Eds.). *Psychological perspectives on the self*, Vol. 3 (pp. 137-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of self worth: A life-span perspective. In R.J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change, en A. K., Boggiano & T. S. Pittman (Ed.), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge: University Press.
- Harter, S. (1998). The development of self representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg, Vol. 3. *Social, emotional, and personality development*, 5<sup>th</sup> ed. (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Hastings, P. D., & Grusec, J. E. (1998). Parenting goals as organizers of responses to parent-child disagreement. *Development Psychology*, 34, 465-479.
- Henderson, R. W. (1981). Home Environment and Intellectual Performance. En *Parent-child interaction: theory, research and prospects*, 1, 3-32. New York: Academic Press.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2001). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-180.
- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.
- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2004). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socio-economically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. P. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & col. (2004). Parent-academic involvement as related to school behavior, achievement and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509.
- Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Holden, G. W., & Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: instruments, issues, and implications. *Psychology Bulletin*, 106, 29-58.
- Howard-Rose, D., & Winne, P. (1993). Measuring component and sets of cognitive processes in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 85, 591-604
- Hyatt, S., Jacobs, J. E., & Tanner, J. (1998). *Explaining the decrease in adolescents' math ability and interest: An example using hierarchical linear modeling*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2007). *Información estadística de educación* [archivo de datos electrónico]. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2005). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la Educación Básica en México*. México: INEE.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jacobs, J. E. (1991). The influence of gender stereotypes on parent and child math attitudes. Differences across grade levels. *Journal of Educational Psychology*, 83, 518-527.

- Jacobs, J. E., & Eccles, J. E. (1992). The influence of parent stereotypes on parent and child ability beliefs in three domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 923-944.
- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (2000). Parents, task values and real-life achievement-related choices. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press, pp. 405-439.
- Jacobs, J. E., Hyatt, S., Tanner, J., & Eccles, J. S. (1998). *Lessons learned at home: Relations between parents' child rearing practices and children's achievement perceptions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Jansen, G., & Peshkin, A. (1992). Subjectivity in qualitative research. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy & Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 681-725). San Diego: Academic Press.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, *35*, 202-218.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, *40*, 237-269.
- Jiménez, M. E. (1999). La Participación de los Padres. Una Alternativa de Prevención del Bajo Rendimiento Escolar. *Integración. Educación y Desarrollo Psicológico. Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana*, *11*, enero-junio, 40-48.
- Jiménez, M. E., & Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños de primaria hacia el aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *3*(37), 599-623.
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parent's roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, *72*, 1247-1265.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C., Bickley, P. G., Trivette, P. S., & Singh, K. (1993). Does parent involvement affect eighth-grade students' achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, *22*, 474-496.
- Kellagan, T., Sloane, K., Álvarez, B., & Bloom, B. S. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the educational children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kempner, S., & Pomerantz, E. M. (2003). *Mothers' use of praise in their everyday interactions with their children: The moderating role of children's gender*. Paper presented at the meeting of the Society of Research on Child Development, Tampa, FL.
- Kinlaw, C. R., & Kurtz-Costes, B. (2007). Children's theories of intelligence: beliefs, goals, and motivation in the elementary years. *The Journal of General Psychology*, *134*(3), 295-311.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Krech, K. H., & Johnston, C. (1992). The relationship of depressed mood and life stress to maternal perceptions of child behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, *21*, 115-122.

- Kurdek, I. A., & Sinclair, R. J. (1988). Relations of eight-graders' family gender and family environment with academic performance and school behavior. *Journal of Educational Psychology, 80*, 90-94.
- Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, Vol. 3 (pp. 73-105). San Diego, CA: Academic Press.
- Lerner, R. M. (1986). *Concepts and theories of human development* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Random House.
- Levin, I, Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 207-227.
- Lewis, J., & Ritchie, J. (2003). Generalizing from qualitative research. En J. Ritchie & J. Lewis (Eds.). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 263-286). London: Sage.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry, 1*, 275-289.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1985.
- Marjoribanks, K. (1996). Family learning environments and students' outcomes: A review. *Journal of Comparative Family Studies, 27*(2), 373-393.
- Martin, L. L., & Tesser, A. (Eds.) (1996). Striving and feeling: interactions among goals, affect, and self-regulation (p. 408). Mahawah, N. J.: Earlbaum.
- Mathison, S. (1988). Why triangulation? *Educational Researcher, 17*, 13-17.
- Matsumoto, D., & Sanders, M. (1988). Emotional experiences during engagement in intrinsically and extrinsically motivated tasks. *Motivation and Emotion, 12*, 353-369.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*(1), 487-503.
- Meece, J., Wigfield, A. & Eccles, (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82*, 60-70
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study*. Applications in education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Meyer, W., Bachmann, M., Biermann, U., Hellmann, M., Ploger, F., & Spiller, H. (1979). The informational value of evaluative behavior: Influences of praise and blame in perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology, 71*, 259-268.
- Midgley, C., Anderman, E. M., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence, 15*, 90-113.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology, 37*(4), 379-402.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

- Miliotis, D., Sesma, A., & Masten, A. S. (1999). Parenting as a protective process for school success in children from homeless families. *Early Education & Development, 10*(2), 111-113.
- Murray, S. M., O'Brien, M., & O'Campo, P. J. (2008). School adjustment in the early grades: Toward an integrated model of neighborhood, parental, and child processes. *Review of Educational Research, 78*(1), 3-32.
- Ng, F. F., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mother's use of control and autonomy support. *Child Development, 75*, 764-780.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. (1995). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5 year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology, 101*, 405-422.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2007). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de PISA 2006 en México*. [Archivo Electrónico].
- Osborn, A. (1990). Resilient children: a longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development and Care, 62*, 23-47.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Phillips, D., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg & I. Kolligian, Jr. (Eds.). *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven: Yale University Press.
- Pintrich, P. R., (1999a). Taking control of research on volitional control. Challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences, 11*, 213-230.
- Pintrich, P. R., (1999b). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Ed.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, Research, and Application*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational Psychology Meas, 53*, 801-813.
- Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (2000). Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido. En Van Dijk. T.A. (Comp.). *El Discurso como Interacción Social*. Estudios sobre el Discurso II/ Barcelona: Gedisa.
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology, 37*, 174-186.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach school: A dynamic process perspective. En A. J. Elliot & C. S.



- Dweck (Eds.), *The handbook of competence and motivation* (pp. 259-278). New York: Guilford.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parent's involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373-410.
- Pomerantz, E. M., & Ruble, D. N. (1998). The role of maternal control in the development of sex differences in child self-evaluative factors. *Child Development, 69*, 458-478.
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology, 41*, 414-427.
- Portes, P. R. (1991). Assessing children's cognitive environment through parent-child interactions. *Journal of Research and Development in Education, 24*(3), 30-37.
- Programa de Escuelas de Calidad (2005). Evaluación Cualitativa del Programa de Escuelas de Calidad. *Reportes Nacionales*, Fase 3. México: Secretaría de Educación Pública.
- Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research* (p. 84). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mother's involvement in their children's education? *Sociological Review, 48*, 568-585.
- Roberts, M. W., Joe, V. C., & Rowe-Halbert, A. (1992). Oppositional child behavior and parental locus of control. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 170-177.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research, 54*, 31-63.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychology Monograph, 80*, 1-28.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. En J. Jacobs (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation 1992*, Vol. 40. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santelices, L., Ossandon, L., & De la Barrera, M. (2000). Diagnóstico preliminar y algunas propuestas para apoyar desde la escuela a los hijos de padres separados. *Boletín de Investigación Educativa, 15*, 152-175.
- Schiefele, U. (1994). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist, 26*, 229-323.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading, 3*, 257-280.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 14-22.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207-231.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal, 33*, 359-382.
- Sieber, J. E. (1992). *Planning ethically responsible research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisi, A. V., & Goodnow, J. J. (Eds.). (1992). *Parental belief systems* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Silberman, C. E. (1971). *Crisis in the classroom*. New York: Random House.
- Simpkins, S. D., Weiss, H. B., McCartney, K., Kreider, H. M., & Dearing, E. (2006). Mother-child relationship as a moderator of the relation between family educational involvement and child achievement. *Parenting: Science and Practice, 6*, 49-57.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of Social Research of Child Development, 63*, 2-3.
- Slavik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation. Achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-81.
- Smith, A. M., & O'Leary, S. G. (1995). Attributions and arousal as predictors of maternal discipline. *Cognition Therapy Research, 19*, 459-471.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2002). *Código Ético del Psicólogo*. México: Ed. Trillas.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes. *Child Development, 65*, 754-770.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.
- Stipek, D. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates ability. *Journal of Educational Psychology, 73*, 404-410.
- Stipek, D., & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60*, 521-538.
- Topping, K., & Whiteley, M. (1990). Participant evaluation of parent-tutored and peer tutored projects in reading. *Educational Research, 32*(1), 15-33.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens C., & Köller O. (2006). Effort on homework in grades 5-9: development, motivational antecedents, and the association with effort on class work. *Child Development, 77*(4), pp. 1094-1111.
- Valencia, R., Henderson, R. W., & Rankin, R. J. (1985). Family status, family constellation, and home environmental variables as predictors of cognitive performance of Mexican-American children. *Journal of Educational Psychology, 77*(3), 323-331.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación educativa* (pp. 23-64). Barcelona: Ed. Gedisa.
- Villarroel, G., & Sánchez, X. (2002). The relationship between family and school: a comparative study in rural areas. *Estudios Pedagógicos, 28*, 123-141.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, B. M. & Phillips, D. A. (1992). Beyond beliefs: Parent and child behaviors and children's perceived academic competence. *Child Development, 63*, 1380-1391.

- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J., (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A., Eccles, J., Mac Iver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- Wigfield, A., Eccles, J., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3, *Social, emotional, and personality development*, 6<sup>th</sup> ed., (pp. 933-1002). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Wigfield, A., Eccles, J., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Wolcott, H. F. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wolters, C., Yu, S. & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and student's motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and Methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Yoon, K. S., Wigfield, A., & Eccles, J. (1993). *Causal relations between mothers' and children's beliefs about math ability: A structural equation model*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

## APÉNDICE 1

### Instrumentos y materiales empleados

**ESCALA DE ORIENTACIÓN INTRÍNSECA VERSUS EXTRÍNSECA EN EL AULA  
(Adaptada de Harter por Jiménez y Macotela, 2008)**

**APÉNDICE 1.1**

**LO QUE LES GUSTA A LOS NIÑOS Y NIÑAS  
EN EL SALÓN DE CLASES**

Nombre ..... Edad ..... Grado ..... Grupo ..... Teléfono .....

**Preguntas de ejemplo:**

MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	A algunos niños les gustan mucho las Matemáticas.	Otros niños prefieren la materia de Español.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	A algunos niños les gusta trabajar en equipos.	Otros niños prefieren trabajar individualmente.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ

1. MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	A algunos niños les gusta el trabajo difícil, porque es más interesante.	Otros niños prefieren el trabajo fácil, porque así no tienen que esforzarse mucho.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
2. MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Cuando algunos niños no entienden algo, quieren que el maestro se los explique.	Otros niños prefieren tratar de entenderlo por sí mismos.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
3. MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Algunos niños les gusta trabajar con problemas, para aprender a resolverlos.	Otros niños trabajan con problemas, para sacar buenas calificaciones.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
4. MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Algunos niños creen que siempre es mejor que maestro les diga cómo hacer su trabajo	Otros niños creen que pueden hacer bien su trabajo, sin que el maestro les diga cómo hacerlo.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
5. MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Algunos niños saben que se han equivocado, antes de que el maestro se los diga.	Otros niños necesitan que el maestro les diga cuando se han equivocado.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ

6.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	A algunos niños les gustan los problemas difíciles, porque disfrutan tratando de resolverlos.	A otros niños no les gusta tratar de resolver problemas difíciles.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
7.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Algunos niños hacen su trabajo en la escuela para sacar buenas calificaciones.	Otros niños hacen su trabajo en la escuela para aprender muchas cosas.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
8.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Cuando algunos niños cometen un error, prefieren encontrar la respuesta correcta por sí mismos.	Otros niños prefieren preguntar al maestro cómo encontrar la respuesta correcta.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
9.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Algunos niños saben si van bien o mal en la escuela, antes de conocer sus calificaciones.	Otros niños necesitan conocer sus calificaciones, para saber si van bien o mal.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
10.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Algunos niños creen que necesitan ayuda del maestro para hacer buenos trabajos.	Otros niños creen que no necesitan ayuda del maestro para hacer buenos trabajos.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
11.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Algunos niños sólo quieren aprender lo que les piden en la escuela.	Otros niños tratan de aprender todo lo que pueden.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
12.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	A algunos niños les gusta aprender todo lo que les interesa.	Otros niños creen que es mejor aprender sólo lo que dice el maestro.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
13.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Algunos niños leen porque les interesa el tema.	Otros niños leen porque el maestro quiere que lean.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
14.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Cuando algunos niños se atoran en un problema, le piden ayuda al maestro.	Otros niños siguen tratando de resolver el problema por sí mismos.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
15.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	A algunos niños les gusta hacer tareas nuevas que son más difíciles.	Otros niños prefieren seguir haciendo tareas que son fáciles.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ

16.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Algunos niños creen que lo más importante es lo que el maestro opine de su trabajo.	Otros niños creen que lo más importante es lo que ellos mismos opinen de su trabajo.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
17.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Algunos niños hacen preguntas en clase porque quieren aprender cosas nuevas.	Otros niños preguntan porque quieren sacar buenas calificaciones.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
18.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	A algunos niños les gusta que el maestro les ayude a planear lo que van a que hacer.	A otros niños les gusta hacer sus propios planes de lo que van a hacer.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
19.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	A algunos niños les gustan las materias en las que es fácil aprenderse las respuestas.	Otros niños prefieren las materias que los hacen pensar mucho para resolver las cosas.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
20.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Algunos niños no están seguros de que su trabajo es realmente bueno, hasta que el maestro se los dice.	Otros niños saben si su trabajo es bueno, antes de que el maestro se los diga.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
21.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	A algunos niños les gusta tratar de resolver los problemas por sí mismos.	Otros niños prefieren preguntar al maestro cómo resolver los problemas.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
22.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Algunos niños hacen tareas extra, para obtener mejores calificaciones.	Otros niños hacen tareas extra, porque les interesa aprender otras cosas.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
23.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	A algunos niños no les gustan las tareas difíciles porque tienen que esforzarse mucho.	A otros niños les gustan las tareas difíciles, porque las encuentran más interesantes.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
24.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Algunos niños hacen su trabajo en clase sin ayuda del maestro.	Otros niños prefieren que el maestro les ayude a hacer su trabajo en clase.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ
25.	MUY PARECIDOS A MÍ	algo parecidos	Algunos niños estudian mucho para obtener buenas calificaciones.	Otros niños estudian mucho porque realmente les gusta aprender cosas.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MÍ



## **APÉNDICE 1.2**

### **A los padres y madres de los niños y niñas de 2º, 4º y 6º grado:**

Mi nombre es Estela Jiménez, soy psicóloga y profesora de la Maestría en Psicología Escolar de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Durante 4 años, mis alumnos de la maestría y yo, estuvimos colaborando con los maestros de esta escuela, con el fin de favorecer el aprendizaje y el desarrollo socio-emocional de los niños. A lo largo de dicho periodo, recibimos de las madres y los padres numerosas peticiones de orientación para apoyar a sus hijos en casa, y también los maestros frecuentemente nos expresaron su preocupación por la falta de asesoría a ustedes.

Aunado a dicha necesidad, la investigación que se ha realizado en todo el mundo a lo largo de 40 años, ha demostrado que el ambiente familiar tiene gran influencia sobre el desempeño intelectual y escolar de los niños. Es por ello que los psicólogos de la UNAM estamos realizando investigaciones y programas para apoyar a los padres y madres en la labor que realizan con sus hijos en el hogar.

Por todo lo anterior, me dirijo a ustedes para invitarlos a participar en este proyecto de investigación que se realizará con los niños y niñas que tienen dificultades y falta de interés por el aprendizaje escolar y con sus padres y madres. Asimismo, solicito la colaboración de algunos padres y madres de los niños y niñas que tienen un rendimiento muy alto y mucho interés por aprender.

Para ello necesito observar a su hijo(a) en su casa mientras realiza una tarea escolar y también lo que usted hace para que su hijo(a) realice su tarea. Después les haré algunas preguntas que me ayuden a conocer más lo que hicieron. A continuación les podré brindar orientación que les ayude a mejorar el aprendizaje escolar de sus hijos(as).

Una vez concluido este trabajo de observación y asesoría en los hogares, organizaré un taller especial para los padres y madres de los niños(as) que participaron.

El director y los maestros tienen conocimiento del trabajo que realizaré y también cuento con la aprobación del Supervisor de la zona y de la Coordinación Sectorial de Primarias de la SEP.

Me comunicaré por teléfono con algunos de ustedes para invitarlos a participar y para aclarar todas las dudas que tengan. Si no desean que les llame, por favor sólo envíen por escrito su negativa al maestro(a) de su hijo(a).

**Muchas gracias**



## APÉNDICE 1.3

### TAREA

### OBSERVEMOS A LOS CHIMPANCÉS

#### **Instrucciones:**

Al terminar la lectura sobre los chimpancés, contesta las siguientes preguntas en el cuaderno de tareas:

1. ¿Cómo son los chimpancés?
2. ¿Cómo cuida la mamá chimpancé a su bebé?
3. ¿Cómo es la infancia del chimpancé?
4. ¿En qué se parece la infancia del chimpancé y la de los humanos?

# OBSERVEMOS A LOS CHIMPANCÉS

Los chimpancés son animales inteligentes y ruidosos que viven en los bosques de África Occidental y Central. Tanto en su aspecto como en su comportamiento, se parecen mucho a nosotros y, probablemente, son nuestros parientes más cercanos.

Su gran inteligencia les permite resolver problemas y utilizar instrumentos sencillos: usan piedras a modo de martillo y mastican plantas para hacer esponjas. Aprenden con gran rapidez e imitan todo lo que ven. Algunos chimpancés han llegado a aprender el lenguaje de signos de los sordomudos.

Los chimpancés pertenecen a la familia de los antropoides, o monos superiores, que no tienen cola y cuyos brazos son más largos que las piernas. Un chimpancé macho puede llegar a medir un metro y medio de altura. Las hembras son más pequeñas.



▲ El chimpancé tiene todo el cuerpo cubierto de pelo negro y espeso, excepto la cara, las manos y los pies. Cuando se hace viejo, le salen canas en la cara y en el pecho.

► Los chimpancés tienen muy buena vista y ven en colores, como los seres humanos. Su sentido del oído es también muy importante, sobre todo para comunicarse unos con otros.

## ¿SABÍAS QUE...?

Ni los chimpancés ni los demás antropoides tienen cola.



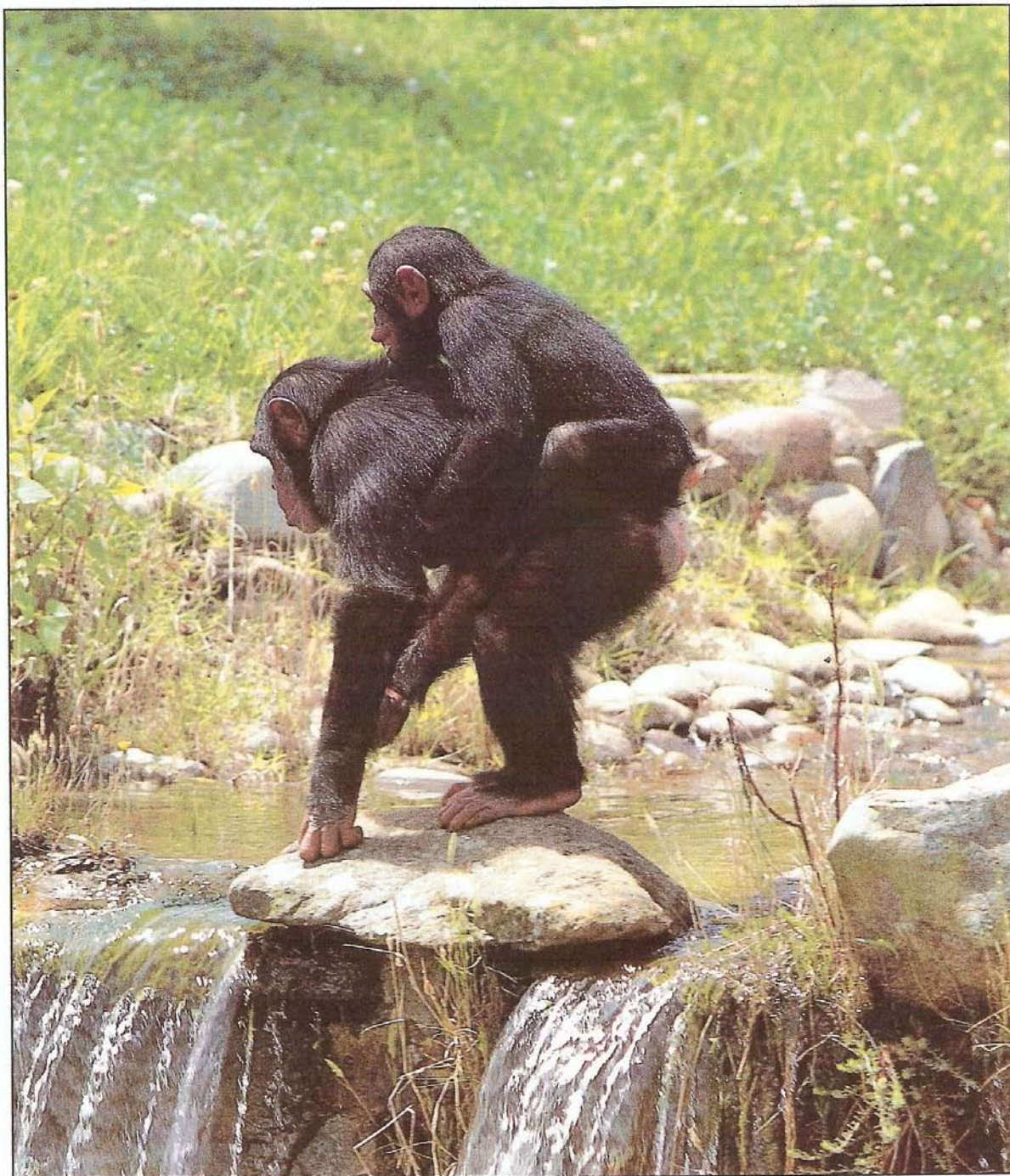
Un chimpancé macho adulto es tres o cuatro veces más fuerte que una persona de la misma estatura y peso.

Los parientes más cercanos del chimpancé son los otros dos antropoides, el gorila y el orangután.





# LLEGAN LOS BEBÉS





Una hembra de chimpancé puede tener su primer hijo, aproximadamente, a los doce años de edad. Por lo general, sólo tiene un hijo cada vez. La hembra del chimpancé solamente pare cada cuatro o cinco años, de manera que los nacimientos siempre causan gran expectación en la comunidad.

El chimpancé recién nacido es muy pequeño y tiene muy poco pelo. Al principio, es incapaz de valerse por sí mismo y lo único que sabe hacer es mamar y agarrarse con las manitas al pelo de su madre. Cuando la madre se desplaza de un sitio a otro, el bebé se agarra fuertemente a los pelos del vientre de ella.

◀ Los pequeños chimpancés pueden pasarse varios años montando a lomos de su madre.



Al cumplir los dos meses, el pequeño comienza a interesarse por las cosas que le rodean. A los tres meses es ya capaz de trepar por el cuerpo de su madre y empieza a tocar todo aquello que tiene al alcance de su mano. La madre se pasa la mayor parte del tiempo jugando con su cría y, por esta época, empiezan a salirle los primeros dientes al bebé.

Aproximadamente a los cinco meses de edad, el pequeño chimpancé comienza a cabalgar a lomos de su madre. Al principio se resbala, pero no tarda mucho en aprender a sujetarse para no caerse. Cuando la madre se detiene a descansar, el bebé se apea y se dedica a explorar los alrededores. La madre no deja de vigilarlo, siempre dispuesta a intervenir si su hijo se mete en algún apuro.



▲ El pequeño chimpancé sigue mamando leche de su madre durante unos cinco años, a pesar de que empieza a tomar alimentos sólidos aproximadamente a los cuatro meses de edad.

**APÉNDICE 1.4****GUÍA PARA LA ENTREVISTA A LOS NIÑOS(AS)**

***Instrucciones: En cuanto el niño(a) concluya la tarea se procederá a la entrevista.***

***Se le explicará el objetivo:***

**"Me interesa mucho saber lo que tú piensas y lo que sientes sobre lo que ocurrió, sobre la tarea que tu hiciste y sobre lo que hizo tu papá o mamá para apoyarte. Lo importante aquí son tus propias ideas y sentimientos. Te haré algunas preguntas sobre lo que yo ví, para que pueda entenderlo como tú lo entiendes".**

***Se especificará la confidencialidad de sus respuestas:***

**"Lo que tú me digas será secreto, no lo platicaré a otras personas. Sólo platicaré con tu papá o mamá acerca de lo que yo creo que puede ayudarte, para que disfrutes y aprendas más al hacer tu tarea. Cuando termine la investigación que estoy realizando, sobre el interés de los niños y niñas para aprender, escribiré un informe que servirá para ayudar a otros padres y a psicólogos y maestros, pero nunca aparecerá tu nombre o el de tu papá o mamá".**

***Lineamientos para la entrevista:***

- *A continuación se enumeran las preguntas que se harán a los niños(as), en relación a cada uno de los aspectos mencionados. En el caso de que el entrevistado(a) requiera mayor aclaración, agregará la información que aparece entre paréntesis.*
- *Si las preguntas tratan sobre algo que el(la) niño(a) ya respondió anteriormente, se omitirá la pregunta.*
- *Al concluir la entrevista, se preguntará al niño o niña qué le pareció la entrevista.*
- *Se cerrará mencionando algo de lo aprendido, valorando y sugiriendo.*

## GENERALES

1. Pláticame lo que piensas de lo que ocurrió (sobre cómo trabajaste, lo que hizo tu papá o mamá, la tarea o lo que tu creas que es importante).
2. ¿Cómo te sentiste? (con tu trabajo, lo que tu papá o mamá hizo, la tarea).
3. Lo que pasó hoy, ¿qué tan seguido ocurre? (casi siempre, a veces, casi nunca)
4. Lo que sentiste hoy, ¿qué tan seguido lo sientes? (casi siempre, a veces, casi nunca).

## SOBRE LA TAREA Y EL GUSTO POR LA LECTURA

5. ¿Qué te pareció la tarea que te dejaron? (qué tanto te gustó, qué tan difícil fue, qué opinas de la cantidad de tarea que te dejaron, qué opinas del tiempo que te llevó hacerla).
6. ¿Cómo son las tareas te dejan normalmente? (qué tanto te gustan, qué tan difíciles son, qué tanta tarea te dejan, qué tanto tiempo te lleva hacerla).
7. Además de las lecturas que te dejan de tarea, ¿lees otras cosas? ¿qué lees? ¿cada cuando lees? ¿lees con alguien? ¿qué tan seguido lees con alguien? ¿qué tanto te gusta leer?

## SOBRE TU TRABAJO

8. ¿Cómo te sentías antes de que empezaras a hacer tu tarea? (contento, triste, enojado, entusiasmado, interesado, cansado) ¿por qué?
9. ¿Cómo trabajaste en esta tarea? (cómo te sentiste, qué tanto sabías, cómo fue tu esfuerzo).
10. ¿Cómo calificarías tu trabajo en esta tarea? ¿por qué?
11. ¿Crees que te sirvió hacer esta tarea? (aprendiste algo nuevo o mejoraste en algo que ya sabías).

12. ¿Cómo te sentiste cuando terminaste de hacer tu tarea? (contento-triste-enojado, cansado, preocupado, satisfecho, indiferente).

### **SOBRE LO QUE CREES QUE PUEDES HACER**

13. ¿Qué tanto creías que podías hacer de la tarea?  
 14. ¿Hasta qué grado crees que podrás estudiar?  
 15. ¿Qué crees que harás cuando seas grande?

### **SOBRE LO QUE HIZO TU MAMÁ O PAPÁ**

16. ¿Qué hizo tu mamá o papá para que hicieras correctamente tu tarea?  
 ¿por qué crees que hizo eso?  
 17. ¿Qué hizo o qué te dijo tu mamá o papá cuando terminaste tu tarea?  
 ¿por qué crees que hizo o dijo eso?  
 18. ¿Cómo te sentiste con lo que hizo tu mamá o papá? ¿por qué te sentiste así?  
 19. ¿Lo que hizo hoy tu mamá o papá y lo que sentiste, con qué frecuencia ocurre? (casi siempre, a veces, casi nunca).

### **SOBRE OTRAS ACTIVIDADES QUE HACEN TUS PAPÁS PARA APOYAR TU APRENDIZAJE**

20. Además de ayudarte en tus tareas escolares, ¿qué otras cosas hace tu papá o mamá para que te vaya bien en la escuela? ¿cada cuándo lo hace? ¿por qué crees que hace eso?

### **SOBRE LO QUE HACE EL MAESTRO(A)**

21. ¿Qué hace tu maestro(a) para ayudarte en tus tareas? (cuando te deja la tarea, cuando entregas la tarea) ¿cada cuando revisa tus tareas?  
 22. ¿Qué te parece lo que hace tu maestro? (qué opinas, cómo te sientes).

*Cierre: Mencionar lo aprendido, valorando, sugiriendo.*

**APÉNDICE 1.5****GUÍA PARA LA ENTREVISTA A LOS PADRES Y MADRES**

*Instrucciones: Al terminar la entrevista y retroalimentación al niño(a) se procederá a la entrevista.*

*Se le explicará el objetivo:*

"Quisiera enfatizar que el propósito de esta entrevista es: **conocer su propio punto de vista sobre lo que ocurrió, sobre el trabajo que realizó su hijo y sobre lo que usted hizo.** Lo importante aquí es su propia opinión, lo que usted piensa y lo que usted siente. Le haré algunas preguntas sobre lo que observé, para poder entenderlo como usted lo entiende. Siéntase con toda la confianza de contestar libremente".

*Se especificará la confidencialidad de sus respuestas:*

"El análisis que haré después de la información que usted me proporcione, será totalmente confidencial. Sólo con usted y su hijo(a) comentaré sobre el desempeño particular de ustedes. Posteriormente haré un informe de la investigación, para que ello sirva para ayudar a muchos otros padres y madres, pero nunca aparecerán los nombres de quienes participaron".

***Lineamientos para la entrevista***

- *A continuación se enumeran las preguntas que se harán en relación a cada uno de los aspectos mencionados. En el caso de que el entrevistado(a) requiera mayor aclaración, se agregará la información que aparece entre paréntesis.*
- *Si las preguntas tratan sobre algo que el(la) entrevistado(a) ya respondió anteriormente, se omitirá la pregunta.*
- *Al concluir la entrevista, se preguntará al padre o madre qué le pareció la entrevista.*
- *Se cerrará mencionando algo de lo aprendido, valorando y sugiriendo.*



## GENERALES

18. Platíqueme lo que piensa de lo que ocurrió (sobre cómo trabajó su hijo(a), lo que usted hizo, la tarea o lo que a usted le parezca importante mencionar).
19. ¿Cómo se siente en relación a lo que ocurrió? (trabajo de su hijo, lo que usted hizo, la tarea).
20. Lo que pasó hoy, ¿con qué frecuencia ocurre? (casi siempre, a veces, casi nunca)
21. ¿Lo que usted sintió hoy, con qué frecuencia ocurre? (casi siempre, a veces, casi nunca).

## SOBRE LA TAREA, SUS CALIFICACIONES Y SU GUSTO POR LA LECTURA

22. ¿Qué le pareció la tarea que le dejé a su hijo(a)? (qué tan interesante fue para el(ella), que tan difícil fue, qué opina de la cantidad de la tarea, qué opina del tiempo que le llevó realizarla).
23. ¿Cómo son las tareas le dejan a su hijo normalmente? (que tan interesantes son, que tan difíciles son, qué tanta tarea le dejan, qué tanto tiempo que le lleva realizarlas).
24. ¿Cómo va en sus calificaciones? ¿por qué va así? ¿cómo se siente con ello?
25. Además de las lecturas que le dejan de tarea a su hijo, ¿lee alguna otra cosa? ¿qué lee?, ¿con qué frecuencia lee?, ¿lee con alguien?, ¿con qué frecuencia lee con alguien?, ¿qué tanto le gusta leer?

## SOBRE EL TRABAJO DE SU HIJO(A)

26. ¿Cómo vio el estado de ánimo de su hijo(a) antes de iniciar esta tarea? (contento, triste, enojado, animado, interesado, cansado, indiferente).

27. ¿Cómo trabajó su hijo/a en esta tarea? (estado de ánimo, conocimientos y habilidades, esfuerzo y persistencia ante las dificultades).
28. ¿Cómo calificaría a su hijo(a) en esta tarea? ¿por qué?
29. ¿Cómo trabaja su hijo/a en las tareas que le dejan normalmente?
30. ¿Cree que le sirvió esta tarea a su hijo(a)? (aprendió algo, reforzó o amplió lo que ya sabía).
31. ¿Cómo vio a su hijo(a) cuando terminó la tarea? (contento, triste, enojado, cansado, preocupado, satisfecho, indiferente).

### **SOBRE LO QUE ESPERA USTED DE SU HIJO**

32. ¿Que esperaba que pudiera hacer su hijo(a) en esta tarea?
33. ¿Cree usted que su hijo continuará estudiando? ¿hasta qué nivel?
34. ¿A qué cree usted que se dedicará su hijo(a) cuando sea grande?

### **SOBRE LO QUE HIZO Y SINTIÓ USTED**

35. ¿Qué hizo usted para que su hijo(a) hiciera correctamente su tarea?  
¿por qué lo hizo así?
36. ¿Qué hizo o qué le dijo a su hijo(a) cuando terminó su tarea? ¿por qué hizo o dijo eso?
37. ¿Cómo se siente usted con lo que hizo su hijo(a)?
38. ¿Cómo se siente con lo que usted hizo?
39. Lo que hizo hoy su hijo, lo que hizo usted y lo que sintió, ¿con qué frecuencia ocurre?
40. ¿Cómo ocurre generalmente? ¿cómo se siente usted generalmente?

## **SOBRE LO QUE USTEDES HACEN PARA APOYAR EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE SU HIJO(A)**

41. Además de ayudar a su hijo en sus tareas escolares, ¿hace usted otras cosas para que le vaya bien en la escuela? ¿con qué frecuencia? ¿por qué lo hace o no lo hace?
42. ¿Qué hace el papá del niño(a) para apoyar su aprendizaje escolar? ¿con qué frecuencia lo hace? ¿por qué lo hace o no lo hace?

## **SOBRE LO QUE HACE EL MAESTRO(A)**

43. ¿Usted sabe si hace algo el maestro(a) para ayudar a los niños en sus tareas? (cuando le deja la tarea, cuando entrega la tarea) ¿con qué frecuencia le revisa las tareas?
44. ¿Qué opina usted sobre esto que hace el maestro?

## **SOBRE LA IMPORTANCIA QUE TIENEN PARA USTED LOS ESTUDIOS**

45. ¿Qué tan importante es para usted que su hijo vaya bien en su escuela? ¿por qué?
46. ¿Qué tan importante es para usted que su hijo tenga estudios? ¿por qué?

## **SOBRE EL APOYO QUE USTED RECIBIÓ A SU APRENDIZAJE ESCOLAR**

47. ¿Cómo fue el apoyo que usted recibió de su padre y su madre, a su aprendizaje escolar?
48. ¿Leían sus padres? ¿lee usted? ¿qué lee? ¿con qué frecuencia lee?, ¿qué tanto le gusta leer?

*Cierre: Mencionar lo aprendido, valorando y sugiriendo*

**APÉNDICE 1.6****DATOS GENERALES****DATOS DEL NIÑO(A)**

1. Nombre \_\_\_\_\_
2. Sexo \_\_\_\_\_
3. Grado \_\_\_\_\_
4. Grupo \_\_\_\_\_
5. Edad \_\_\_\_\_

**HERMANOS:**

7. Número de hermanos \_\_\_\_\_
8. Edad de los hermanos (anote las edades del mayor al menor)

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**DATOS DE LOS PADRES****Padre:**

10. Edad \_\_\_\_\_
11. Estudios (hasta qué grado) \_\_\_\_\_
12. Ocupación \_\_\_\_\_
13. Ingresos mensuales \_\_\_\_\_

**Madre:**

14. Edad \_\_\_\_\_
15. Estudios (hasta qué grado) \_\_\_\_\_
16. Ocupación \_\_\_\_\_
17. Ingresos mensuales \_\_\_\_\_

**Los padres:** (Marque una cruz en el paréntesis correspondiente)

18. Viven juntos( )      Están separados o divorciados( )  
 Sólo padre( )      Sólo madre( )      Viudo( )      Viuda( )

## APÉNDICE 2

**Descripción e interpretación  
de las observaciones y entrevistas**

**Dos ejemplos**

## APÉNDICE 2.1

### Un caso de alta motivación

## OBSERVACIÓN INTERACCIÓN MADRE-HIJA DURANTE TAREA

Niña Laura 4º grado Motivación alta Duración: 38 min.

M) mamá, N) niña

## DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO

## INTERPRETACIÓN

***Condiciones de la casa***

Se encontraba en el segundo piso de una casa. En el primer piso vivían parientes del papá. Al frente de la casa había un pequeño patio. Se subía a la casa por una escalera externa de caracol y se entraba a un cuarto de aprox. 5x4 mts., en donde se ubicaba la cocina y la sala, iluminadas por una ventana. En la cocina se encontraba estufa, refrigerador, fregadero y una mesa con 4 sillas. En la sala había dos sillones, una televisión y pequeño espacio atrás de una cortina, en donde se guardaban cosas muy diversas. A un lado de la sala se encontraba una habitación. El techo de la casa era de loza, el piso de cemento y los muros con acabado de yeso. Todo se encontraba sumamente limpio y ordenado.

Condiciones favorables.

***Condiciones del lugar donde hacía la tarea***

La niña acostumbraba hacer la tarea en la mesa de la cocina que se encontraba junto a la ventana. Se sentaba en una silla, entre su mamá y su hermana mayor, que también hacía ahí su tarea. La mesa se encontraba libre de objetos y la iluminación y ventilación eran adecuadas.

Condiciones favorables.

***Desempeño de la niña y la mamá durante la tarea***

Laura se sienta a hacer la tarea y la madre se sienta a su lado. La niña saca su estuche que contenía sus útiles ordenados en secciones y se dispone a comenzar a leer.

Su mamá le pregunta con entusiasmo: ¿cómo se llama el título? y también le pide que lo lea en voz alta, porque ella también quiere saber de qué se trata.

N) Elige condiciones favorables.  
M) Hace tarea con hija  
N) Cuenta con útiles  
M) Gusto por apoyar hija.  
M) Interés por aprender.

Cuando la niña lee la palabra antropoide, la mamá se levanta por un diccionario. En cuanto la niña termina de leer la primera hoja, su mamá le pregunta si sabe lo que es un antropoide. Ella contesta que no, entonces la mamá le dice que hay que buscar la palabra, porque así, ella podrá entender mejor lo que está leyendo. La mamá busca en el diccionario y le pide a su hija que continúe leyendo, pero ahora en silencio.

M) Da orientación.  
M) Promueve dependencia

Cuando Laura encuentra algo que no conoce o no sabe cómo se pronuncia, le pregunta a su mamá.

N) Pregunta.

En cuanto termina de leer la siguiente hoja, su mamá le pregunta de que se trató. Conforme la niña dice lo que recuerda, su mamá le va haciendo preguntas adicionales.

M) Promueve reflexión  
N) Halla respuesta.

A continuación, es la madre la que empieza a leer en voz alta, modelando para Laura y posteriormente le pide a la niña que continúe.

M) Promueve lectura.

Al concluir la lectura, la niña lee las instrucciones de la tarea. La mamá le pregunta a Laura si quiere que le dicte las preguntas y ella asiente.

M) Promueve dependencia

Cuando termina de escribir las preguntas, Laura le pide (sonriendo) a su mamá que le lea la lectura para poder encontrar las respuestas. La mamá le dice que sí, pero le aclara (sonriendo) que, cuando tenga que hacer una lectura de comprensión en la escuela, ella no va a estar allí.

N) Dependencia.

M) Promueve dependencia  
MN) Buena comunicación.

Cuando Laura localiza la respuesta en la lectura, le dice a su mamá que se detenga. La niña dice la respuesta y su mamá le ayuda a complementarla, haciéndole preguntas. En una ocasión le dice que entendió muy bien la lectura.

N) Comprensión lectora.

M) Promueve reflexión  
M) Elogia.

Conforme Laura escribe la respuesta, su mamá va revisando. En cuanto encuentra algún error, se lo señala y la niña lo corrige. Le recuerda que tiene que poner atención a la pregunta y a lo que está contestando.

M) Corrige.

N) Corrige errores.

M) Promueve hábitos de estudio.

Al mismo tiempo ve lo que está haciendo su hija mayor, le hace preguntas y le dice que está muy bien hecho su dibujo.

Laura sigue concentrada en su trabajo.

N) Hábitos de estudio.

Al terminar de escribir su respuesta, Laura lee la siguiente pregunta y le dice a su mamá que se salte hasta la siguiente hoja, porque ahí está la respuesta.

N) Comprensión lectora.

A continuación ambas siguen la misma secuencia con gusto, hasta terminar la tarea.

M) Gusto por apoyar hija

N) Recibe con gusto apoyo de mamá

Al concluir la tarea, platican sobre algo que le aconteció en la escuela y ríen.

MN) Buena comunicación

MN) Buena relación.

En la tarea que realizó tuvo muy buen desempeño. Su escritura fue muy clara y pareja y trabajó en forma limpia y organizada.

N) Habilidad para escribir.

N) Organización

Sus respuestas fueron coherentes, bien estructuradas y acordes con el texto. Sólo tuvo cuatro errores de ortografía (mayúsculas y acentos). El tiempo que le llevó hacer la tarea fue de 38 minutos.

N) Comprensión lectora.

N) Habilidad para redactar



## TAREA REALIZADA POR LAURA 4º GRADO

1.-¿Cómo son los chimpancés?

R= Inteligentes y ruidosos que viven en los bosques de África occidental.

2.-¿Cómo cuida la mamá chimpancé a su bebé?

R= Vigilándolo Cuidándolo etc.

3.-¿Cómo es la infancia del chimpancé?

R= Explora, Investiga y pasea en el lomo de su madre.

4.-¿En que se parece la infancia del chimpancé y la de los humanos?

R= En que ambos de pequeños no se pueden cuidar solos.

## ENTREVISTA A LA NIÑA

Nombre: Laura

Grado: 4do

Motivación: Alta

## REPUESTAS DE LA NIÑA

## INTERPRETACION

## GENERALES

Con la ayuda de mi mamá, yo contestaba las cosas y ella me decía si estaba bien o mal.

Dependencia.

Me sentí bien, tranquila. Porque si algo me falla, mi mamá me va a decir si está mal.

Sentimientos positivos.  
Dependencia.

Me gusta mucho hacer tarea porque cuando no me dejan, no tengo nada que hacer, a veces son muy difíciles y cuando son difíciles me lleva mucho tiempo.

Gusto por tareas.

## SOBRE LA TAREA

Está padre. Me gustó mucho. Porque está interesante este tema. Porque a mí me gustan mucho los animales.

Interés por el tema.

Fue difícil, por algunas palabras de la lectura que casi no entendía. No fue mucha tarea.

Dificultad para tarea.

## SOBRE SU TRABAJO

Primero leí y luego contesté las preguntas.

Me sentí bien. Porque sentí que si lo sabía.

Cuando leí aprendí más.

[Mi esfuerzo] estuvo bien.

[De calificación] me pondría 10 porque tuve bien las respuestas.

Sí me sirvió. Porque aprendí más.

Sentimientos positivos.  
Interés por aprender.  
Esfuerzo  
Evaluación alta  
Tareas son útiles.

## SOBRE SUS EXPECTATIVAS DE LOGRO

¿Lo que creía que podía hacer? Mucho.

Creo que voy a acabar mi carrera. Voy a ser odontóloga. Porque mi tía es odontóloga y me gusta mucho su trabajo.

Cuando sea grande voy a dedicarme a mi carrera. También a mis hijos si tengo.

Expectativa alta en tareas.  
Expectativa alta de estudios.  
Expectativa alta de empleo.

## SOBRE LO QUE HIZO SU MAMÁ O PAPÁ

Me ayudó. Porque quiere que haga las cosas bien.

Me ayudó leyendo cuando yo estaba escribiendo.

También diciéndome en qué estaba mal.

Interés mamá por su aprendizaje.  
Mamá corrige.  
Apoyo de mamá es útil.  
Dependencia  
Interés por aprender.

Le dije que me ayudara, porque queremos hacer las cosas bien. Para que cuando sea grande tenga una carrera.

Cuando terminé la tarea, ella me revisó. Para ver si estaba bien.

Mamá revisa.

Me sentí bien. Porque si me revisa la tarea, estoy segura de que estoy bien.

Sentimientos positivos.  
Dependencia.

### **SOBRE OTRAS ACTIVIDADES QUE HACÍAN SUS PADRES PARA APOYAR SU APRENDIZAJE**

Me pone a estudiar cuando hay exámenes o a repasar mis libros. Cuando no entiendo, ni mamá me explica.

Mamá interés por calificaciones.  
Mamá explica.

Siempre nos ayuda a mejorar y le gusta mucho ayudarnos. Mi papá nos ayuda en los trabajos de la escuela. Me ayuda en lo que es más difícil. Me ayuda como una vez a la semana, porque también quiere que aprenda y termine una carrera

Mamá gusto por apoyar.  
Papá ayuda a veces.  
Colaboración mamá-papá.  
Papá interés por aprendizaje hija..

### **SOBRE LO QUE HACÍA SU MAESTRA**

Me dice cómo hacerle cuando tengo dudas. Me califica y me dice si estoy bien. Luego cuando estoy mal, me dice que lo repita o algo así, o que revise las respuestas

Dependencia

Me parece que está bien. Porque cuando tengo errores los corrijo y no me quedo con la duda.

Labor de maestra es buena.

## ENTREVISTA A LA MAMÁ

Nombre: Laura

Grado: 4o

Motivación: Alta

### REPUESTAS DE LA MAMÁ

### INTERPRETACION

#### GENERALES

Nos sentimos raras, no fue como en otras ocasiones. Estábamos como cohibidas.

Normalmente platicamos mucho.

Me siento orgullosa de que ellas hacían su tarea solas, cuando estuve trabajando.

Estoy orgullosa de las dos, ellas lo saben.

Procuro estar calladita y sólo si tienen dudas les ayudo. Muchas veces leo mientras ellas trabajan.

Irregularidad

Buena comunicación.  
Sentimientos positivos.  
Hábitos de estudio hija.

Promueve independencia

#### SOBRE LA TAREA

Me pareció buena la tarea. Porque salió de lo clásico, de las matemáticas que le saturan la cabeza.

Fue muy buena porque trató de algo que le gusta a ella, le gusta leer libros de animales, le gusta ver programas de animales.

La cantidad fue perfecta.

[Tiempo] Le llevó más tiempo del que debiera.

Sus tareas normales son variadas y buenas, no es repetitivo ni tedioso. Tarda como una hora.

En general, es animosa al hacer la tarea.

Tarea es útil.

Hija interés por aprender.

Tareas son útiles.  
Hija tiene hábito de estudio.  
Gusto por tareas hija.

#### SOBRE EL TRABAJO DE SU HIJA

Fue tímida pero bien. Estaba cohibida, penosa.

[Su esfuerzo] Estuvo tranquila.

Quisiera ponerle diez, pero así como estuvo hoy, le pondría nueve, por lo mismo de que estaba tensa, de hecho, ella lo hace solita y me preguntan sólo lo básico.

Creo que sí aprendió algo nuevo.

Cuando tiene mucha tarea y la termina, está muy contenta.

Irregularidad.  
Hija facilidad para tarea.  
Evaluación y criterios altos  
Hija es independiente.

Tareas son útiles.

#### SOBRE SUS EXPECTATIVAS HACIA SU HIJA

Pues yo cien por ciento confío en ellas y esperaba que la sacara adelante.

Tiene muchas ganas de terminar una carrera. A veces nos pregunta por qué nosotros no terminamos una carrera. Le explicamos que tuvimos que trabajar.

Yo ya me enfoqué en lo que ella quiere ser, odontóloga, eso es en lo profesional, como persona pues yo tengo mucha fe en Dios en que van a ser unas mujeres de bien, educadas, buenos seres humanos. En lo económico, profesionistas.

Expectativa logro en tarea.

Expectativas alta de estudios.

Expectativa alta de empleo

## SOBRE LO QUE ELLA HIZO

En realidad yo vine y me coloqué como siempre, porque por lo general ellas son las que insisten ¿mamá ya vas a limpiar la mesa para que hagamos la tarea?

Ellas ya saben cuando hacen la tarea no hay televisión, ni radio.

Yo siento que la apoyé cuando ella me pidió que le leyera para que encontrara las repuestas.

Le hice notar los detalles, las faltas de ortografía.

Me nace ayudarlas, amo estar aquí metida en sus cosas, porque yo no tuve ese apoyo, lo hago por ellas.

Hay veces les digo que ya descansen, pero a veces les gusta quedarse a hacer otras cosas.

Cuando terminan su tarea me gusta reconocerles su tarea.

Si no está bien, le digo no se ve bien esto, tú toma la determinación de si vuelves a hacerlo o no.

Me siento a gusto, satisfecha y contenta de estar con ellas.

Antes de que yo empezara a trabajar, así lo hacía diario y cuando estuve trabajando, ellas solitas hacían la tarea y cuando yo llegaba se las revisaba. Ellas tomaron la decisión de hacer la tarea a la misma hora.

## SOBRE OTRAS FORMAS DE APOYAR EL APRENDIZAJE DE SU HIJA

No me gusta que estén involucradas en problemas familiares, no me gusta que estén tensas por hacer cosas de la casa, ellas solitas cuando les nace me ayudan, siento que eso les ayuda, porque no las distrae de su escuela.

Su papá aunque quiera, no puede ayudarles porque ya llega tarde. Sólo cuando algo no sabemos, lo esperan para que les ayude.

El fin de semana no está aquí exactamente, pero está al tanto de su aprendizaje y de sus calificaciones.

## SOBRE LO QUE HACE SU MAESTRA

Es una maestra que las apoya cien por ciento, excelente profesora, fue mi profesora.

Es muy paciente, yo estoy muy contenta con la maestra.

Hijas tienen hábitos de estudio.

Promueve hábitos estudio

Promueve dependencia.

Corrige errores.

Gusto por apoyarlas.

Gusto de hijas por trabajo escolar.

Da reconocimiento.

Promueve independencia

Gusto por apoyarlas.

Hijas tienen hábitos de estudio.

Preocupación por necesidades hijas.

Papá ayuda a veces.

Colaboración mamá-papá

Papá se interesa por aprendizaje hijas.

Labor de maestra es buena.

## SÍNTESIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA MEDIANTE OBSERVACIÓN EN EL HOGAR Y ENTREVISTAS

Niña: Laura    Motivación: Alta

### *Características generales de Laura*

Laura era una niña de 9 años, que se mostraba segura de sí misma, cursaba 4º grado de primaria y tenía un alto aprovechamiento escolar (había obtenido un promedio de 9 en el ciclo escolar anterior). Su madre afirmó que tenía capacidad y mucho gusto e interés por el aprendizaje y las tareas escolares. Asimismo, la maestra señaló que Laura mostraba alta motivación para aprender.

### *Estructura familiar*

Laura contaba con padre, madre y una hermana de 10 años. El papá tenía 35 años, había estudiado hasta 2º de bachillerato y era supervisor con un sueldo de \$5000. La mamá tenía 30 años, estudios de secundaria y se dedicaba al hogar.

### *Condiciones físicas del hogar y del lugar donde hizo la tarea*

La niña hacía su tarea en una mesa, en condiciones totalmente favorables al trabajo escolar.

### *El desempeño de Laura al realizar su tarea escolar*

Laura hizo la tarea con la ayuda que su mamá le proporcionó tanto espontáneamente, como a petición de ella. La niña puso *mucha atención* a la lectura y no se distrajo. Leyó despacio pero fluidamente y tuvo buena comprensión. Su *escritura* fue muy clara y pareja, y trabajó en forma limpia y organizada. Sus *respuestas* fueron (con alguna guía de su mamá), coherentes, bien estructuradas y acordes con el texto. Tuvo cuatro *errores* de ortografía (mayúsculas y acentos). El *tiempo* que le llevó hacer la tarea fue de 38 minutos. Se observó que hizo la tarea con *gusto e interés*.

### *Perspectiva de la niña*

Laura afirmó que le había gustado mucho el tema, por ser interesante y porque le gustaban mucho los animales. Señaló que cuando leyó, aprendió más. Consideró que la tarea no fue mucha, pero había sido algo difícil, porque había palabras que no entendía. A pesar de ello, se había sentido bien, porque sintió que sí sabía. Opinó que su trabajo estuvo bien y que merecía diez de calificación, porque tuvo bien las respuestas.

En cuanto a las *tareas regulares*, Laura mencionó que le gustaba mucho hacerlas, porque cuando no le dejaban tarea, no tenía que hacer. Comentó que dedicaba más o menos una hora a realizarlas, pero que a veces eran muy difíciles y se tardaba mucho tiempo. Para la niña era importante tener siempre un buen desempeño en su trabajo escolar, con el propósito de llegar a ser Odontóloga.

### *Perspectiva de la madre*

Cuando se le preguntó a la madre sobre lo ocurrido, ella aseveró que se sintieron raras, como cohibidas, ya que normalmente platicaban mucho. Sobre el desempeño de su hija, afirmó que fue penosa, pero que trabajó bien y estuvo tranquila. Al pedirle que calificara su trabajo, mencionó que quería ponerle diez, pero que como había estado tensa, le pondría nueve.

La tarea le pareció muy buena, porque salió de lo clásico, de las matemáticas que le saturan la cabeza y porque trató de algo que a ella le gusta, leer libros de animales y ver programas de animales. Sobre la cantidad de tarea, opinó que fue perfecta, pero que le llevó más tiempo del que debía. También consideró que su hija aprendió algo nuevo.

Con respecto a las *tareas normales*, mencionó que eran buenas y variadas, y que no eran repetitivas, ni tediosas. Agregó que en general, su hija era animosa al hacer la tarea y que la hacía ella sola y sólo le preguntaba lo básico. Mencionó que tardaba como una hora y que cuando la terminaba, se ponía muy contenta.

### ***Apoyo que recibía Laura de su madre y padre para realizar su trabajo escolar***

La mamá se sentó al lado de su hija para apoyarla en todo momento en su tarea. Desde un inicio, le pidió a Laura que leyera en voz alta porque quería saber de qué trataba la lectura. La mamá también leyó parte del texto, al parecer para modelar una lectura más fluida y expresiva. Al terminar de leer cada sub-tema del texto, ella le hizo a su hija preguntas de comprensión. La mamá le ofreció a su hija leer las preguntas, para que las escribiera en la hoja de la tarea (ayuda que no necesitaba la niña). Luego, a petición de Laura, leyó nuevamente el texto para que la niña encontrara las respuestas a las preguntas (ayuda que tampoco necesitaba). Posteriormente, antes de que la niña escribiera cada respuesta, la mamá le hizo preguntas complementarias para guiarla hacia mejores respuestas. Mientras la niña escribía, su madre le señaló algunos errores de ortografía. Asimismo, se observó que la madre apoyó a su hija con mucho entusiasmo.

### *Perspectiva de la niña*

Laura afirmó que su mamá le ayudó leyendo, cuando ella estaba escribiendo y diciéndole en qué estaba mal, y que además le revisó la tarea cuando terminó. Comentó que se sintió bien y le dio tranquilidad que ella estuviera ahí, para que le dijera si estaba bien o mal y poder corregir sus errores. Explicó que le pidió ayuda a su mamá, porque querían hacer bien las cosas y que su mamá la ayudaba para que cuando fuera grande, tuviera una carrera.

Cuando se le preguntó sobre *otras actividades* que hacían sus papás para apoyar su aprendizaje, Laura aseveró que su mamá la ponía a estudiar cuando tenía exámenes o a repasar sus libros y que también le explicaba, cuando algo no entendía.

Con respecto a su *papá*, mencionó que la ayudaba en los trabajos de la escuela y en lo que era más difícil. Comentó que lo hacía una vez a la semana, porque también quería que terminara una carrera

### *Perspectiva de la madre*

Ella explicó que se sentó con su hija como siempre lo hace y que la apoyó cuando ella le pidió que le leyera para que encontrara las repuestas. También dijo que le hizo notar los detalles, las faltas de ortografía.

Sobre su actuación en las *tareas regulares*, comentó que por lo general, ellas son las que insisten en hacer la tarea, pues le preguntan si va a limpiar la mesa, para que empiecen a hacerla. Explicó que mientras ellas trabajan, procura estar callada y sólo si tienen dudas, les ayuda. Dijo que muchas veces ella lee mientras sus hijas trabajan, y que ya saben que cuando hacen la tarea, no hay televisión, ni radio. También afirmó que, cuando terminan su tarea, le gusta reconocerles su trabajo (lo que sólo hizo con su hija mayor) y si encontraba algo mal, les decía que tomaran la determinación de si repetían el trabajo o no. Después les decía que ya descansaran, pero a veces se quedaban a hacer otras cosas.

Al final, la madre mencionó que se sentía orgullosa de sus hijas, porque cuando estuvo trabajando, ellas solitas hacían su tarea a la misma hora y cuando ella llegaba, se las revisaba. La madre aseguró que se sentía satisfecha y contenta de estar con ellas y agregó “me nace ayudarlas, amo estar aquí metida en sus cosas, porque yo no tuve ese apoyo, lo hago por ellas”.

*Sobre otras formas de apoyar el aprendizaje de su hija*, la madre aseveró que no le gustaba que se involucraran en problemas familiares o que estuvieran tensas por hacer trabajo de la casa, ella creía que eso era bueno, porque no las distraía de su escuela.

Con respecto a la participación de su *papá*, comentó que aunque el quisiera, no podía ayudarles, porque ya llegaba tarde, y que sólo cuando algo no sabían, lo esperaban para que las ayudara. También mencionó que el fin de semana prácticamente no estaba, pero que estaba al tanto de su trabajo escolar.

### ***Expectativas***

Al preguntarle a *Laura* sobre lo que había creído que podría hacer de la *tarea*, ella aseguró que mucho. Sobre sus *estudios*, dijo que creía que iba a acabar su carrera, que iba a ser odontóloga, porque su tía era odontóloga y le gustaba mucho su trabajo. También afirmó que se dedicaría a sus hijos si tenía.

Sobre las expectativas de la *madre* hacia el desempeño de su hija, comentó que ella confiaba en sus hijas al 100% y que creyó que podría hacer la *tarea*. Al respecto de sus *estudios*, la madre afirmó que Laura tenía muchas ganas de terminar una carrera y que a veces les preguntaba porque ellos no terminaron una carrera. Ella le explicaba que tuvieron que trabajar. También aseveró que estaba enfocada en lo que ella quería ser, odontóloga, en lo profesional y como persona tenía fe en Dios en que serían mujeres de bien, educadas, buenos seres humanos.



### ***El papel de la maestra***

*Laura* opinó que su maestra le explicaba cuando tenía dudas, calificaba su trabajo y le decía si estaba bien. Cuando estaba mal, le decía que revisara sus respuestas o repitiera el trabajo. Consideró que eso estaba bien, porque corregía sus errores.

*La madre* afirmó que también había sido su maestra y que era excelente, porque las apoyaba cien por ciento y era muy paciente. Reiteró que estaba muy contenta con ella.

### ***Comparación de conductas y creencias de la niña y de la madre***

En general, se notó que había una gran similitud y/o congruencia entre las conductas y las creencias de ellas y entre ellas. Lo más relevante fue el entusiasmo de la madre por el trabajo escolar, por el buen desempeño de sus hijas y por el apoyo que ella les brindaba, actitudes y creencias que se repetían en *Laura*. Otro aspecto que llamó la atención, fue que la madre proporcionaba ayuda de más a su hija, pero no por falta de confianza en sus capacidades. Se cree que por lo mismo, no afectaba la auto-confianza de la niña, pero sí generaba cierta dependencia de juicio.

## **APÉNDICE 2.2**

### **Un caso de baja motivación**

## OBSERVACIÓN DE INTERACCIÓN MADRE-HIJA EN LA TAREA

Niña Mariel 4º grado Motivación Baja Duración: 30 min.

M) mamá, N) niña

## INTERPRETACIÓN

## DESCRIPCION DE LO OBSERVADO

*Condiciones de la casa*

La casa se encontraba en un lote donde había otras dos viviendas de familiares del padre. Consistía de dos cuartos, uno destinado a cocina y comedor y otro a recámara. El baño se ubicaba fuera de la casa. El piso era de cemento, las paredes con acabado de yeso y el techo de losa. En el primer cuarto de aprox. 3X4 mts., se encontraba una estufa, un refrigerador, un mueble con trastes y objetos, estantes con ollas y demás enseres de la cocina, así como artículos de despensa. Se encontraban numerosas cosas amontonadas sobre los muebles y en el piso. El siguiente cuarto sin puerta, se destinaba a recámara y era de las mismas medidas que el anterior. Había dos literas, un ropero y muchas cosas y ropa amontonada encima del ropero y a los lados. Se apreciaba poca limpieza.

Condiciones poco favorables

*Condiciones del lugar donde hacía la tarea*

Mariel hacía su tarea en el piso de la recámara o en la mesa de la cocina, de aprox. 1.20 mts. de largo. Encima de la mesa se encontraban los trastes sucios y ollas con algo de comida. Debido a que Mariel colocó las hojas en un pequeño espacio libre de la mesa, la psicóloga movió un poco los trastes con el fin de hacer espacio para que Mariel realizara la tarea. Había poca iluminación, puesto que sólo entraba luz por la puerta que se encontraba abierta. Había poca limpieza. Todo el tiempo se escuchó a la mamá que hablaba en el cuarto contiguo con sus otras dos hijas en voz alta.

N) No busca condiciones favorables

Condiciones poco favorables.

*Desempeño de la niña y la mamá durante la tarea*

Mariel empezó a leer el texto después de escuchar las instrucciones que le dio la psicóloga con respecto a la tarea. Mientras la niña leía, se escuchaba a la mamá que platicaba con sus otras dos hijas en voz alta. Cuando la niña oyó algo que decían sus hermanas, interrumpió su lectura para decir -no es cierto. Al terminar de leer se paró a buscar una pluma que tardó en encontrar. Después tomó el cuaderno, copió las preguntas y enseguida se dedicó a buscar y escribir las respuestas (tapando lo que escribía con las hojas).

M) No promueve hábitos.

N) Se distrae.

N) No cuenta con útiles.

N) Inseguridad.

En cuanto terminó la tarea, Mariel se la llevó a su mamá y se quedó en la recámara. La mamá llevó la tarea a la mesa para revisarla.

M) Corrige.

Leyó rápidamente el texto y después cotejó las respuestas que escribió Mariel. A continuación, dijo -Mariel aquí te faltó, además como siempre (con fastidio), no entiendo nada, la letra parece de araña-. Mariel regresó a la cocina y dijo -yo si le entiendo-, la mamá contestó -pero casi no se entiende-, Mariel repitió molesta -si se entiende- y la mamá dijo en tono impositivo y molesta -escribelo bien, porque así no se entiende, pon bien las preguntas y contesta bien las respuestas, y si no entendiste, vuelve a leer. Anota las preguntas y lo vuelves a leer.

Mientras Mariel hacía nuevamente la tarea, la mamá se dedicó a mencionar a la psicóloga todos los problemas que tenía con Mariel.

Cuando la mamá dijo -ha bajado mucho de calificaciones, Mariel interrumpió su lectura y dijo -tengo 7.3-. A lo que su mamá replicó -bajó en todo.

Cuando Mariel terminó la tarea se la entregó a su mamá y se retiró a la recámara. La mamá la revisó rápidamente y le dijo molesta “no mejoraste la letra”.

En general se percibe una relación tensa entre madre e hija.

- M) Apoya con disgusto.
- M) Crítica que generaliza
- M) Menosprecio.
- N) Rechaza apoyo mamá
- MN) Mala relación.

- N) Corrige
- M) No promueve hábitos estudio.

- N) Se distrae.
- M) Crítica que generaliza.

- M) Critica.

- MN) Mala relación.

## TAREA REALIZADA POR MARIEL DE 4º GRADO

1¿Cómo son los chimpancés? Son altos, inteligentes y ruidosos

2¿Cómo cuida la mamá chimpancé a su bebé? Cuidando que le salgan los dientes y lo sube a su hombro

3¿Cómo es la infancia del chimpancé? Es muy divertida y se divierte con su madre

4¿En qué se parece la infancia del chimpancé y la de los humanos? En que el chimpancé nace igual que como nacen los seres humanos

## 2a TAREA REALIZADA POR MARIEL 4º GRADO

1¿Como son las chimpacés? Son inteligentes y curiosos?

2¿Como cuida la mamá chimpacé a su bebe? Jugando

3¿Como es la infancia del chimpacé? es muy bonita y siempre juegan

4¿En que se parece la infancia del chimpacé y la de los humanos? Los chimpacés viven en bosques y comen Hojas

## ENTREVISTA A LA NIÑA

Nombre: Mariel

Grado: 4°

Motivación: Baja

## REPUESTAS DE LA NIÑA

## INTERPRETACION

## GENERALES

Hice la tarea como siempre la hago.  
Mi mamá a veces me revisa la tarea y a veces no.

Regularidad  
Mamá revisa irregularmente

## SOBRE LA TAREA

Estuvo bien, Porque habla de los chimpancés.  
La tarea estuvo un poco difícil.  
El tiempo que me tardé fue regular.  
Las tareas que me gustan son las de equipo o las maquetas, pero rara vez dejan. Las que menos me gustan, son las matemáticas y la historia. Porque son un poco aburridas. Las demás materias me gustan sólo a veces.

Interés por aprender.  
Dificultad para tarea.  
  
No gusto por tareas.  
No interés por aprender.

## SOBRE TU TRABAJO

Hice la tarea y la revisé.  
Me sentía un poco nerviosa, sentía que iba sacar mal.  
Trabajé un poco mal. Por las faltas de ortografía y por lo amontonado.  
Hice poco esfuerzo.  
Me pondría 9 de calificación, por las faltas de ortografía y lo amontonado.

Sentimientos negativos.  
Expectativa de logro baja  
Evaluación baja.  
Poco esfuerzo.

## SOBRE LO QUE CRES QUE PUEDES HACER

Nivel de estudios, como mi hermana, la prepa.  
Cuando sea grande tal vez podría ser mecánica o electricista o carpintero.

Expectativas medias en estudios y empleo

## SOBRE LO QUE HIZO TU MAMÁ O PAPÁ

Me revisó la tarea, me dijo que estaba mal y la repetí y me la volvió a revisar.

Mamá corrige tarea.

Lo hace por mi bien. Para que pase de año.  
Ocurre si puede los lunes y los viernes.

Mamá interés por calificaciones.  
Mamá revisa irregularmente

## SOBRE OTRAS ACTIVIDADES QUE HACEN TUS PAPÁS PARA APOYAR TU APRENDIZAJE

Me dicen siempre que me porte bien en la escuela, para tener buenas calificaciones

Mamá y papá se interesan por calificaciones.

Papá me dice que me apure. Me dice como cada dos días, pero el no me revisa la tarea

### **SOBRE LO QUE HACE TU MAESTRA**

Primero nos explicaba y si estábamos mal, nos volvía a explicar.  
Revisa casi siempre. Para ver si no la teníamos mal.  
Me parece bien. Porque nos explicaba hasta que le entendiéramos.

Papá no revisa la tarea.

Labor de maestra es buena



## ENTREVISTA A LA MAMÁ

Nombre: Mariel

Grado: 4º

Motivación: Baja

### REPUESTAS DE LA MAMÁ

### INTERPRETACION

#### GENERALES

Me siento bien, porque lo que usted le dijo a Mariel, le va a ayudar en muchas cosas, más que nada, para que se haga más responsable de lo que está haciendo ahora.

Valora la asesoría.

#### SOBRE LA TAREA

La dificultad y la cantidad de la tarea fue poca, comparado con lo que le deja la maestra. Siempre se tarda mucho más. Le sirvió, porque así, ya se adentra más en lo que está haciendo. La tarea es para utilizar la mente, para más habilidad mental

Hija dificultad para tareas.

Tareas son de provecho.

#### SOBRE EL TRABAJO DE SU HIJA

Me pareció un poco incompleta. Trabajó rápido, pero estropeado. Su esfuerzo estuvo regular. De calificación, más o menos, porque no estaba completo ni bien hecho. Cuando hace su tarea no se fija en lo que lee y no entiende y eso le ha pasado en los exámenes. Yo le digo -pero si aquí en la casa me explicaste bien, ¿porqué en el examen lo contestas mal?-. Le digo que tiene que poner atención y portarse bien, para que saque buenas calificaciones, porque si se porta mal o no le hace caso a la maestra, le baja puntos y de nada sirve que trabaje bien.

Hija dificultad para tareas.  
Esfuerzo regular.  
Evaluación regular

Critica que generaliza.

Interés en calificaciones

#### SOBRE LO QUE ESPERA USTED DE SU HIJA

Yo creí que podía, porque sé que tiene la capacidad, sólo que la flojera no la deja, entonces no se si lo va a querer hacer. Yo creo que va a hacer lo mismo que Angélica, sólo la prepa y tal vez una carrera corta. Va a ser muy relajenta y voy a tener que estar siempre en la escuela porque si no, no va a terminar.

Hija tiene capacidad.  
Dificultad para tareas  
Expectativa de logro actual regular.  
Expectativa de estudios medios.

#### SOBRE LO QUE HIZO USTED

Así lo hacemos casi siempre. Hay días que no le puedo ayudar o me desespero y le ayuda su hermana.

Revisa irregularmente.  
No apoya con gusto.  
Otra le ayuda con tarea.  
Mamá-papá promueven hábitos de estudio.

Tienen que hacer la tarea y no pueden hacerla más tarde, porque a su papá no le gusta que la estén haciendo tan tarde.

Yo la dejo que lo haga como es su voluntad, yo sólo le reviso y si veo algo que está mal, pues la hago que lo vuelva a repetir para que lo haga más completo

Promueve independencia.  
Corrige.

El año pasado iba a reprobado porque tuvieron muchos cambios de maestro. Se fue para abajo, se la pasaba jugando, no hacía caso, hasta que me llamó la maestra y me dijo que si no mejoraba la iba a reprobado. Mariel me decía -yo no quiero estudiar, mejor repruebo- Yo le decía -cómo vas a reprobado- y ella me contestaba -como mi papá reprobó yo también, y no voy ir a la escuela-. Al final la maestra la pasó de panzazo, pero dijo que si no mejoraba la regresaba a 2°. Entonces yo le decía que si seguía mal, la maestra la iba a regresar.

Hija no gusto e interés por aprendizaje.

Yo le decía -tienes que subir, porque sí puede, pero no quiere, sólo es cuando ella quiere-. Le decía -lo vas a hacer o no- y ella contestaba -no- y hasta se dormía en la mesa, diario lo hacía, le llegué a dar de nalgadas. Me dediqué a ella y subió hasta 9, me costó mucho trabajo, porque no la dejaba, ella no quería y lloraba

Amenaza.

Crítica que generaliza.

Mala relación  
Emplea golpes  
Su apoyo es útil.

Desde que entró a 4°, no se porqué, si es por la maestra o porque es más grande, empezó a ser más responsable. Yo la dejo que haga sola su tarea, pero pocas veces la hace antes de que llegue.

Promueve independencia  
Dependencia.

A la fecha yo me siento con ella y le explico, pero a veces no entiendo, entonces su hermana Angélica le ayuda.

Explica.  
Otra apoya.

### **SOBRE LO QUE HACE PARA APOYAR EL APRENDIZAJE DE SU HIJO(A)**

Le digo que se porte bien, que no sea tan conflictiva, que no ande jugando y que tiene que poner atención para que saque buenas calificaciones, porque si se porta mal o no le hace caso a la maestra, le baja puntos y de nada sirve que trabaje bien.

Interés por calificaciones.

Su papá siempre le pregunta cómo le fue, no ve la tarea. No la regaña, simplemente habla con ella. No les pega.

Papá interés por calificaciones.  
Papá no revisa tarea.

Nosotros nos preocupamos. Yo saqué sola mi estudio. Mi mamá estudió hasta la primaria y nunca supo de la escuela. Luego el que me revisaba era mi hermano mayor y si estaba mal, me hacía que lo repitiera.

### **SOBRE LO QUE HACE SU MAESTRO(A)**

Yo he hablado con ella y le pregunto por Mariel. A veces no los deja salir al recreo para explicarles más las cosas. Les revisa.

Comunicación con maestra.  
Labor de maestra es buena.



## SÍNTESIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA MEDIANTE OBSERVACIÓN EN EL HOGAR Y ENTREVISTAS

Niña: Mariel    Motivación: Baja

### *Características generales de Mariel*

Mariel era una niña de 9 años, que se mostraba insegura de sí misma. Cursaba 4º grado de primaria y tenía bajo aprovechamiento escolar (había obtenido un promedio de 6 el ciclo escolar anterior). Su madre aseveró que su hija tenía capacidad, pero no le gustaba la escuela. Se negaba a estudiar y hacer las tareas escolares; además, no ponía atención, no se esforzaba y tenía mal comportamiento. Asimismo, la maestra señaló que Mariel era una niña inteligente, pero no mostraba interés por aprender; cuando ella asignaba trabajo en el aula, Mariel lo hacía de mala gana, se tardaba mucho o no terminaba, pues solía distraerse con otras cosas y su trabajo era sucio y descuidado. La maestra agregó que generalmente tenía muchos errores que eran originados por falta de atención y no de comprensión.

### *Estructura familiar*

Mariel contaba con padre, madre y dos hermanas, de 18 y 14 años respectivamente. El papá tenía 42 años, estudios de secundaria y era empleado no especializado con un sueldo de \$4200 mensuales (1.8 salarios mínimos). La mamá tenía la misma edad, estudios de secundaria y un empleo de servicio doméstico con ingresos de \$3000 pesos al mes.

### *Condiciones físicas del hogar y del lugar donde hizo la tarea*

La familia habitaba una vivienda compuesta de dos cuartos pequeños, que contaban con el mobiliario indispensable. Se apreciaba mucho desorden y falta de limpieza.

La niña hizo la tarea en la mesa del comedor; no obstante, frecuentemente la hacía en el piso de la recámara. En la mesa no había el espacio necesario para que la niña realizara su tarea, puesto que se encontraban los trastes sucios de la comida y ella no trató de mover cosa alguna. Había poca iluminación y todo el tiempo se escuchó la plática de la mamá con sus otras dos hijas en voz alta.

### *El desempeño de Mariel al realizar su tarea escolar*

Mariel hizo la tarea sin ayuda y supervisión de su mamá. Se observó que ella leyó el texto y respondió a las preguntas con *atención*, pero interrumpió su trabajo para intervenir en la plática que se escuchaba entre su mamá y hermanas, y también se paró a buscar una pluma que se tardó en encontrar.

La niña copió las preguntas, buscó las respuestas en el texto y las respondió con rapidez, tapando todo el tiempo su rostro y su trabajo con las hojas de la lectura. En cuanto terminó la tarea, Mariel se la llevó a su mamá y se quedó en la recámara.

Su *escritura* empezó siendo clara y pareja en la primera pregunta y a continuación fue dispareja; no obstante, anotó las respuestas en forma organizada. Sus *respuestas* fueron coherentes, bien estructuradas y acordes con el texto aunque muy escuetas y cometió *errores* de omisión o sustitución de letras y de ortografía (15 errores). Ante la insistencia y exigencia

de la mamá para que volviera a hacer la tarea con el fin de mejorarla, Mariel la repitió enojada, pero no leyó nuevamente el texto, sólo escribió otra vez las preguntas y las respondió. Interrumpió su trabajo para replicar molesta a los comentarios que hacía su mamá a la psicóloga sobre los problemas de Mariel. El *tiempo* que tardó Mariel en hacer su tarea la primera vez fue de 20 min. y la segunda vez, sólo tardó 10 min. Su *escritura* fue más clara y pareja, pero sus *respuestas* más escuetas, menos coherentes y con errores similares a los que tuvo anteriormente. En cuanto terminó la tarea se la dejó a su mamá y se retiró a la recámara.

### *Perspectiva de la niña*

Mariel afirmó que hizo la tarea como siempre la hace y que su mamá a veces le revisa la tarea y a veces no. Con respecto a la tarea en sí, mencionó que estuvo bien porque habla de los chimpancés, pero le fue “un poco difícil” y el tiempo que le llevó hacerla fue “regular”. Cuando se le preguntó sobre su desempeño dijo que hizo la tarea y la revisó; mencionó que se sintió “un poco nerviosa”, porque “sentía que iba a sacar mal”. Añadió que había hecho “poco esfuerzo”, que había trabajado “un poco mal, por las faltas de ortografía y lo amontonado” y se pondría 9 de calificación.

Sobre las tareas que deja la maestra opinó que le gustan las de equipo o las maquetas, pero rara vez las dejan. No le gustan las matemáticas y la historia “porque son un poco aburridas” y las demás materias le gustan “sólo a veces”.

### *Perspectiva de la madre*

Con respecto a la dificultad y cantidad de *la tarea* dijo que fue poca, comparado con lo que le deja la maestra y que siempre se tarda mucho más. Sobre la utilidad de la tarea opinó que “le sirvió, porque así ya se adentra más en lo que está haciendo” y que “la tarea es para utilizar la mente, para más habilidad mental”.

Cuando se le cuestionó sobre el *desempeño de su hija* afirmó: “me pareció un poco incompleta, trabajó rápido, pero estropeado”, “su esfuerzo estuvo regular y de calificación le pondría más o menos porque no estaba completo ni bien hecho”. También mencionó que “cuando hace su tarea no se fija en lo que lee y no entiende, y eso le ha pasado en los exámenes”.

### ***Apoyo que recibía Mariel de su madre y padre para realizar su trabajo escolar***

La mamá se llevó la tarea a la mesa para revisarla, aunque su hija se quedó en la recámara. Leyó rápidamente el texto y después cotejó las respuestas que escribió la niña. A continuación, dijo con fastidio “aquí te faltó y además como siempre, no entiendo nada, la letra parece de araña”. Mariel replicó varias veces que ella sí le entendía y la mamá decía que no, hasta que esta última ya enojada exigió: “escríbelo bien, porque así no se entiende, pon bien las preguntas y contesta bien las respuestas, y si no entendiste, vuelve a leer; anota las preguntas y lo vuelves a leer”.

Mientras Mariel hacía nuevamente la tarea, la madre estuvo comentando a la psicóloga todos los problemas que tenía su hija en relación con su desempeño escolar. Cuando la madre señaló que había “bajado mucho sus calificaciones”, Mariel interrumpió su trabajo y molesta dijo que tenía 7.3 de promedio, pero su mamá insistió “bajó en todo”. Cuando Mariel terminó de hacer la tarea, la mamá la revisó rápidamente y le dijo molesta “no mejoraste la letra” (aunque sí la mejoró); no consideró que sus respuestas fueron menos coherentes.

### *Perspectiva de la niña*

Sobre el apoyo de su mamá Mariel dijo: “me revisó la tarea, me dijo que estaba mal y la repetí y me la volvió a revisar”. “Lo hace por mi bien, para que pase de año”. Con respecto a la frecuencia con que eso ocurre dijo: “si puede, los lunes y los viernes”.

Cuando se le preguntó sobre *otras actividades* que hacían sus papás para apoyar su aprendizaje, Mariel aseveró “siempre me dicen que no haga travesuras, que me porte bien”. Sobre el apoyo de su *papá*, ella mencionó que le dice “que se apure” y que lo hace como cada dos días, pero no le revisa la tarea.

### *Perspectiva de la madre*

En relación al apoyo que le proporciona a su hija, la madre señaló que así lo hacen casi siempre y que los días que no le puede ayudar o se “desespera”, le ayuda su hermana. Explicó que dejaba que hiciera la tarea como es su voluntad y que sólo la revisaba y si veía algo mal, hacía que la repitiera para que la hiciera más completa. También mencionó que “tienen que hacer la tarea” y no pueden hacerla más tarde, porque a su papá no le gusta que la hagan en la noche.

La madre refirió que el año anterior Mariel iba a reprobado porque tuvieron muchos cambios de maestro, “se fue para abajo, se la pasaba jugando, no hacía caso”, entonces la maestra le dijo que si no mejoraba la iba a reprobado. Mariel decía que no quería estudiar y que mejor reprobaba “como mi papá reprobó yo también, y no voy a ir a la escuela”. Al final la maestra la pasó “de panzazo”. La mamá presionaba a su hija: “tenía que subir”, porque si no la maestra la iba a regresar, “porque sí puede, pero no quiere, sólo es cuando ella quiere”; le decía “lo vas a hacer o no” y Mariel “contestaba que no” y hasta se dormía en la mesa, diario lo hacía y le llegó a “dar de nalgadas”. Así, la mamá se dedicó a su hija y subió hasta 9, “me costó mucho trabajo, porque no la dejaba, ella no quería y lloraba”.

Después la madre aseveró: “desde que entró a 4º, no se porqué, si es por la maestra o porque es más grande, empezó a ser más responsable. Yo dejo que haga sola su tarea, pero pocas veces la hace antes de que yo llegue”.

*Sobre otras formas de apoyar el aprendizaje de su hija*, la madre mencionó: “le digo que tiene que poner atención y portarse bien, para que saque buenas calificaciones, porque si se porta mal o no le hace caso a la maestra, le baja puntos y de nada sirve que trabaje bien”. Además comentó que ellos se preocupan, a diferencia de su propia mamá que sólo estudió la primaria, entonces había tenido que “sacar sola su estudio”; a veces le revisaba la tarea su hermano mayor y si estaba mal, “hacía que la repitiera”.

Con respecto a la participación de su *papá*, comentó que “siempre le pregunta cómo le fue, no ve la tarea, no la regaña, no le pega, simplemente habla con ella”.

### ***Expectativas***

Al preguntarle a Mariel sobre el nivel de *estudios* que espera alcanzar, dijo “como mi hermana, la prepa”. También mencionó que “cuando sea grande tal vez podría ser mecánica o electricista o carpintero”.

Sobre las expectativas de la *madre* hacia el desempeño de su hija *en la tarea*, comentó: “creí que podía, porque sé que tiene la capacidad, sólo que la flojera no la deja, entonces no sé si lo va a querer hacer”.

Al respecto de sus *estudios*, la madre afirmó: “yo creo que va a hacer lo mismo que Angélica, sólo la prepa y tal vez una carrera corta”; “va a ser muy relajienta y voy a tener que estar siempre en la escuela porque si no, no va a terminar”.

### ***El papel de la maestra***

*Mariel* opinó que su maestra les explica y si están mal, les vuelve a explicar. También afirmó que “revisa casi siempre” y que todo eso le “parece bien”, porque les explica hasta que entiendan.

*La madre* aseguró que les revisa su trabajo y que a veces no los deja salir al recreo para explicarles más. También mencionó que ella habla con la maestra y le pregunta por *Mariel*.

### ***Comparación de conductas y creencias de la niña y de la madre***

En general, se notó que había una gran similitud y/o congruencia entre las conductas y las creencias de ellas y entre ellas. Lo más relevante fue la relación tensa y de frecuente conflicto entre madre e hija, debido principalmente a la falta de interés de su hija por el aprendizaje escolar, y también a la resistencia que la niña presenta ante la presión que ejerce su mamá para que mejore; no obstante se puede apreciar que la niña cuenta con el potencial requerido. Aunque la madre se preocupa por el aprendizaje escolar de su hija, se observa que no establece condiciones favorables en el hogar y no emplea estrategias que promuevan el interés de su hija por aprender; acude a las formas que en el pasado empleó su hermano para hacer que ella mejorara. Al no conseguir que su hija ponga mayor empeño, se desespera y acude a la imposición y hasta la agresión. Es notorio que aunque la niña ha mejorado, la madre enfatiza lo negativo y tiene bajas expectativas hacia ella. *Mariel* se molesta y se defiende de las críticas de su madre, pero también se muestra insegura de su desempeño y tiene bajas expectativas.