



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**“CURSO-TALLER DIRIGIDO A PADRES PARA LA PROMOCIÓN
DE ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS DE LA MOTIVACIÓN
POR APRENDER EN SUS HIJOS”**

**INFORME DE PRÁCTICAS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA SUSTENTAN:**

CARBAJAL MORENO EDITH SANY

GARAY GARCÍA LORENA YADIRA

VARELA RAMIREZ PAULA KATYA

DIRECTOR:

MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA

REVISORA:

DRA. ELISA SAAD DAYÁN



MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE 2012



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.

H. JURADO

Dra. Elisa Saad Dayán

Dra. Estela Jiménez Hernández

Mtra. Martha Romay Morales

Mtro. Fernando Fierro Luna

Mtra. Patricia Moreno Wonchee

AGRADECIMIENTOS

“Aprende, no por que sientas que debes, sino por que sabes que quieres...”

-Proverbio-

Servir a la sociedad dentro de un margen de conocimiento enriquece el desarrollo profesional y personal de quienes formamos parte de la Universidad Nacional Autónoma de México. Egresar de la Universidad después de haber recorrido este camino junto a valiosos Psicólogos, no puede pasar desapercibido, sino que deja una enorme huella de objetividad, cuestionamiento y reafirma la vocación por servir a los demás.

En particular, queremos agradecer a las siguientes personas, ya que la realización de este informe de prácticas, no hubiera sido posible sin sus valiosas contribuciones.

Mtro. Fernando Fierro Luna, Profesor, Director y Amigo

Nuestra revisora, Dra. Elisa Saad Dayán, por sus aportaciones para mejorar el trabajo de investigación.

Nuestro sínodo, por sus puntuales y objetivas correcciones, Dra. Estela Jiménez Hernández, Mtra. Patricia Moreno Wonchee, Mtra. Martha Romay Morales.

Un especial agradecimiento a las madres de familia participantes, el entusiasmo demostrado derivó en importantes aportaciones para la construcción del conocimiento en el curso taller.

Finalmente, queremos agradecer las puntuales colaboraciones de nuestras amigas y colegas Victoria Maya y María Morales.

“Por mi raza hablará el espíritu”

Edith, Lorena y Paula.

En el primer día de clases dentro de la Facultad de Psicología una sabia profesora nos dijo que a partir de ese momento nuestra perspectiva del mundo cambiaría. Ahora en todos lados vemos Psicología. Más de cuatro años después de esa mañana, puedo decir con gran orgullo que esa profesora tenía razón.

Es por ello que quiero agradecer en primer lugar a esta hermosa carrera, a la Universidad Nacional Autónoma de México y a mis amigas Lorena y Paula. Porque desde nuestro campo de conocimiento estamos cambiando el mundo.

Agradezco a mi Padre por darme el coraje para convertirme en quien quiero ser. Tenías razón, nada es tan satisfactorio como lo obtenido por el esfuerzo propio. Gracias por enseñarme a alcanzar mis metas.

Gracias a mi Madre por su invaluable apoyo. Las charlas, los consejos, los cuidados. Este trabajo es para ti.

A mis hermanas por compartir su tiempo conmigo. Por hacer de la nuestra, una familia muy bonita.

Gracias a mis tíos Roberto y Antonio. A mi tía Silvia y mi primo Ángel por estar a nuestro lado.

A mi mejor amiga Linda. Gracias colega por contribuir a mi experiencia universitaria.

Un especial agradecimiento a todas aquellas personas que han dejado huella en mi desarrollo personal y profesional.

Angie, Ivonne, Jimena, Jocelyn, Laura, María, Marisol, Victoria. Las quiero. Gracias amigas por estar juntas hasta el final.

Edith Sany Carbajal Moreno

Principalmente, quiero agradecer mi voluntad de seguir adelante a pesar de las dificultades que se me presentaron; por haber creído en mis habilidades y capacidades para lograr mis objetivos. Además, agradezco a Dios por no abandonarme en el camino que elegí.

A mi familia por haberme dado estudios e inculcado valores, que son algunas herramientas que me permitirán enfrentarme a la vida.

A mi hermana mayor Erika, por escucharme y darme consejos cuando lo necesitaba.

A mis compañeras y amigas del Informe de prácticas, Edith y Paula, fue un gusto compartir con ustedes esta experiencia en el diseño, desarrollo y análisis de este programa de intervención, aprendí mucho no sólo en aspectos académicos sino también personales, como fue conocer su forma de ser y de pensar. Así mismo, aprendí con diferentes formas de interactuar con distintas poblaciones, etc. fuimos un buen equipo cooperativo.

A mis amigos, compañeros y colegas de la Facultad de Psicología de la UNAM, por ayudarme a crecer personal y profesionalmente.

A mis profesores por brindarme sus conocimientos y experiencias profesionales, en especial a la Dra. Gilda Rojas, el Dr. José Huerta, la profesora Piedad Aladro, la Dra. Frida Díaz, etc. Ustedes siempre serán mis modelos a seguir.

A las personas e instituciones, de los escenarios de prácticas, que me permitieron desarrollar mis competencias adquiridas a lo largo de la carrera. La teoría siempre se debe transferir a la práctica profesional. Y siempre estaré agradecida con la UNAM, por proporcionarme las herramientas cognitivas y sociales para mi formación personal y profesional; abrir mi mente a diferentes puntos de vista, a enseñarme a estar preparándome y actualizándome, además de brindarme su apoyo económico, etc. Sin la UNAM no sería lo que soy ahora, gracias. “Por mi raza hablará el espíritu”.

Lorena Yadira Garay García

A Dios por haber diseñado el grandioso camino que acabo de recorrer junto con las personas tan maravillosas con las que lo hice.

A mi familia por estar conmigo en las buenas y en las malas.

A mi Pechan: sólo Dios sabe cuanto te amo. Gracias por sacar lo mejor de mí.

A mis amigas, colegas y compañeras: Edith y Lore, porque la aventura no hubiera sido la misma sin ustedes. Gracias por todo lo que me enseñaron, dejan una enorme huella en mí, tanto como profesionalista como persona. Cambiaremos el mundo, un taller y seis personas a la vez.

A mis profesores. El amor verdadero dura para toda la vida. Gracias por enamorarme de la psicología y cosechar la sed de servir por medio del conocimiento.

A las mamás involucradas y a la institución, quienes dieron sentido a nuestro curso-taller.

Mis logros son los suyos, espero poder volver a compartir muchos mas pedacitos de vida con ustedes.

Con el corazón en la mano, ¡GRACIAS!

Paula Katya Varela Ramírez.

INDICE

INTRODUCCIÓN	11
1.1 Justificación	12
1.2 Objetivo	13
ANTECEDENTES	14
2.1 Antecedentes contextuales	14
2.2 Antecedentes teóricos	15
2.2.1 La familia desde la perspectiva del enfoque sistémico	15
2.2.2 La escuela como entorno de enculturación	22
2.2.3 Formación para padres	25
2.2.3.1 Aportaciones de la andragogía	25
2.2.3.2 Los programas de formación para padres	26
2.2.3.3 Escuela para padres	30
2.2.3.4 Taller para padres	32
2.2.3.5 Enfoque Instruccional del Curso – Taller para padres: Aprendizaje significativo y situado	33
2.2.4 Evaluación auténtica	38
2.2.5 La motivación para aprender en el contexto escolar	43
2.2.5.1 Motivación para aprender: una aproximación constructivista	43
2.2.5.2 Evolución de la motivación	49
2.2.5.3 Motivación como competencia: las aportaciones del enfoque cognitivo-conductual	53
2.2.5.4 Factores que determinan la motivación para aprender	58
2.2.5.4.1. Elementos y condiciones para la motivación intrínseca o extrínseca	60
2.2.5.4. 2 Clima afectivo en el aula	61
2.2.5.4.3 Pensamiento estratégico	62
2.2.6 Estrategias favorecedoras de la motivación	63

2.2.6.1 Estrategias para favorecer la vinculación de los conocimientos escolares con la vida cotidiana	66
2.2.6.2 Estrategias para promover la autonomía y responsabilidad	66
2.2.6.3 Estrategias para evaluar, planificar y regular el esfuerzo y trabajo escolar	68
2.2 Experiencias similares del trabajo con padres	74
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	84
3.1 Objetivos	84
3.2 Población	84
3.3 Espacio de trabajo	85
3.4 Equipo y materiales disponibles para la ejecución del programa de intervención	86
3.5 Fases del procedimiento	88
3.6 Actividades principales	89
3.7 Estrategias de evaluación	92
RESULTADOS	94
4.1 Nociones previas de los padres de familia en relación a comportamientos y actitudes favorecedores o desfavorecedores de la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje	94
4.2 Comportamientos que reflejan la disposición de los padres de familia a participar en el curso – taller	99
4.3 Habilidades demostradas por las madres de familia al trabajar en equipo	100
4.4 Comprensión e integración de contenidos	101
4.5 Evaluación de los niveles de satisfacción en relación a la introducción, las estrategias y el cierre	130

4.6 Análisis del auto-reporte de una participante en el curso-taller.	133
CONCLUSIONES	141
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	151
ANEXOS	153
ÍNDICE DE TABLAS	243
INDICE DE FIGURAS	244

RESUMEN

En una escuela primaria pública ubicada en la delegación Álvaro Obregón del Distrito Federal se desarrolló un trabajo cuyo objetivo general fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de formación a padres para promover el uso de estrategias favorecedoras de la motivación intrínseca en sus hijos a través de un curso-taller denominado “Motiva a tus hijos para que alcancen sus metas”. Dado que se detectó la necesidad de intervenir con el subsistema parental, se llevó a cabo una investigación documental cuyos ejes rectores fueron la motivación por aprender, el trabajo con padres a través del curso-taller y la importancia del sistema familiar como contexto de enculturación. La intervención, basada en los enfoques de trabajo cooperativo, aprendizaje situado y significativo; constó de ocho sesiones de 90 minutos cada una y requirió del diseño de materiales didácticos e instrumentos de evaluación auténtica, tales como listas de cotejo, rúbricas, escalas Likert y guías de observación, para la recopilación de datos, mismos que fueron analizados de manera cualitativa y cuantitativa.

Se encontró que los padres de familia requieren intervenciones holísticas en las que se les permita repensar cada esfera de su vida, en cuanto a derechos, obligaciones y roles a seguir, como miembros del sistema familiar. Como producto del trabajo realizado, las participantes reestructuraron y fortalecieron sus constructos y prácticas relacionados con la motivación, pues la mayoría de ellas evidenció un cambio conceptual que tuvo lugar una vez concluida la intervención.

INTRODUCCIÓN

En el presente informe de prácticas se llevó a cabo un taller dirigido a padres para la promoción de estrategias favorecedoras de la motivación por aprender en sus hijos, el cual se tituló “Motiva a tus hijos para que alcancen sus metas” dentro de la Escuela Primaria Rosa Mexicano. El interés por dicha intervención surgió por la identificación de la necesidad de establecer una interacción efectiva entre padres de familia y sus hijos dentro del contexto escolar (Valdés A., Martín M., y Sánchez A., 2009).

Dar a los padres un papel primordial en la mejora del aprendizaje de sus hijos, implica considerar al entorno familiar como un espacio de enculturación que le brinda al niño la posibilidad de desarrollar formas de pensar, sentir y actuar con autonomía (Martínez, M., 1993). Dicho espacio, explicado a través del enfoque sistémico permite la integración y relación de diferentes subsistemas para conseguir un fin común. En esta intervención, el objetivo fue brindar al subsistema parental¹ estrategias que les permitan favorecer la motivación intrínseca en el subsistema filial (Ruiz, 2004)².

La motivación intrínseca dentro del aula se ve reflejada en el interés del alumno por realizar las tareas escolares porque esta actividad resulta en sí misma gratificante (Alonso, 2005). Por lo tanto, considerando la importancia del subsistema parental, éste se convierte en un factor de influencia para que el subsistema filial desarrolle dicha motivación.

Lemus, M. y Torres, M. (2004), señalan que la relación entre la escuela y los padres de familia debe ser asumida como prioridad en la planeación del trabajo académico. Esto propicia mejores respuestas a las necesidades educativas del alumnado, sin embargo las escuelas crean muy pocas alternativas de trabajo que potencien la participación de los padres y otros miembros de la familia.

Es por ello que, tomando en cuenta que son miembros de la comunidad educativa, se desarrolló un espacio en donde los padres de familia pudieran reconstruir sus

¹ De acuerdo con la teoría sistémica, nos referiremos a los padres de familia como subsistema parental (Ruiz, A., 2004).

² Y se hará referencia al subsistema filial como hijos.

constructos sobre el papel que desempeñan dentro de la escolarización de sus hijos; al mismo tiempo, les permitió reconocerse como miembros activos cuyas aportaciones son valiosas.

Estas aportaciones varían de un usuario a otro en función de sus experiencias y necesidades previas, es decir, el aprendizaje de los conocimientos sobre la motivación de los hijos es puramente experiencial y circunscrito a las situaciones particulares de cada padre de familia.

Dado que, el enfoque sociocultural del aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. Esto tiene lugar gracias a la posibilidad de escuchar a otros padres dentro de situaciones y actividades mediadas, de compartir experiencias y reconocer en el otro, circunstancias similares a las propias, lográndose así a través de esta identificación grupal, un área de oportunidad para la modificación de los constructos de los padres.

1.1 Justificación

La elaboración de este Informe de Prácticas contribuyó a la psicología de la educación al proporcionar un antecedente de investigación en el trabajo con padres y la motivación de sus hijos. Estas temáticas permiten reconocer que la importancia de la educación va más allá del salón de clases, ya que puede tratarse de un proceso bidireccional en donde “la escuela es un reflejo de la sociedad” (Ángels, S., 2008 p.68) al mismo tiempo que la sociedad refleja las condiciones educativas en las que se desenvuelve el individuo. Si bien dicha concepción bidireccional da pie a un amplio debate para definir cuál es la mejor explicación, el presente programa de intervención no pretendió clarificarlo sino únicamente brindar un antecedente de la innegable vinculación entre la educación y la sociedad que le rodea.

Por otra parte, durante las últimas dos décadas los países desarrollados han realizado numerosas de investigaciones enfocadas en la educación, y la adaptación de los estudiantes a las demandas sociales, culturales y del trabajo. Ante estas condiciones se considera que el desarrollo de la motivación intrínseca en el aprendizaje brinda la posibilidad de hacer un uso crítico de la información dentro de una sociedad en constante cambio.

Así, considerando las exigencias históricas, sociales y culturales, en las que se encuentran inmersos padres y estudiantes como miembros de una comunidad educativa, resulta importante apoyar y fortalecer la comunicación entre estos. Por ello, y tomando en cuenta los datos empíricos obtenidos durante los primeros meses de observación y contacto con los padres, se detectó a la comunicación como un área de oportunidad para desarrollar un taller que fortaleciera las estrategias motivacionales y el involucramiento en las actividades escolares de los hijos.

1.2 Objetivo

El objetivo del presente Informe de Prácticas fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de formación a padres para promover el uso de estrategias favorecedoras de la motivación intrínseca en sus hijos a través de un curso-taller en donde la población aprendiera, re-estructurara y/o fortaleciera sus conocimientos y estrategias para motivar a sus hijos hacia el aprendizaje.

Nuestro objetivo de formación como psicólogas de la educación fue desarrollar competencias para diseñar programas de intervención y para aplicar un modelo de evaluación auténtica con el fin de dar cuenta de los progresos obtenidos a lo largo de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.

ANTECEDENTES

2.1 Antecedentes contextuales

En años anteriores, la Escuela Primaria Rosa Mexicano, ubicada en la delegación Álvaro Obregón, contó con el apoyo de la Facultad de Psicología de la UNAM a través de los programas del Sistema de Formación en la Práctica y del Sistema de Formación Teórico Práctica, bajo la dirección del Mtro. Fernando Fierro Luna cuya línea de intervención versa alrededor de la promoción del desarrollo del escolar.

Dichos programas estaban enfocados en la intervención con la población infantil, recurriendo a los padres de familia para obtener información requerida en fichas psicopedagógicas aplicadas por psicólogos educativos en formación para el desarrollo de dichas intervenciones. Esta interacción con los padres significó la oportunidad de reconocer la necesidad de atender a esta población.

Tras analizar la información de las fichas psicopedagógicas, se encontró que la Escuela Primaria Rosa Mexicano se ubica en una zona de alto riesgo y marginación, lo cual puede llegar a entorpecer el desarrollo psicológico, físico y emocional de los niños.

Estos factores detectados en el discurso de los padres de familia, permitieron identificar la necesidad de establecer un vínculo entre la escuela y la casa del niño en edad escolar. Debido a que las condiciones sociales en que se desenvuelve la población no son las más adecuadas para su desarrollo, tanto la escuela como la familia se convierten en contextos cruciales para el progreso de los niños dentro y fuera del aula escolar.

Entre los temas de más interés para los padres de familia se encontraron:

- a) Establecimiento de límites y normas
- b) Motivación por aprender
- c) Autoestima en el niño
- d) Mejorar la relaciones interpersonales del niño

- e) Establecimiento de líneas de comunicación eficaz entre padres e hijos.

Partiendo de estas temáticas, se elaboró un cuestionario de detección de necesidades que permitió determinar los siguientes aspectos del programa de intervención:

- a) Tema: Motivación por aprender
- b) Modalidad: curso-taller
- c) Horario: Jueves de 8:00 a 9:00 hrs.

2.2 Antecedentes teóricos

2.2.1 La familia desde la perspectiva del enfoque sistémico

Conceptualizar a la familia como un sistema resulta útil para comprender el cómo y el porqué de su funcionamiento. A través de esta perspectiva la familia está integrada por diferentes partes que funcionan conjuntamente para conseguir algún propósito compartido o función común, de tal forma que cada parte se relaciona con las demás, por lo que el cambio en una de ellas provoca un encadenamiento de cambios en todo el sistema (Ruiz, 2004).

Para Ruiz (2004) los conceptos clave para definir a la familia desde la perspectiva sistémica son:

- Interacción: Interdependencia entre las partes del sistema y la posibilidad de cambio.
- Organización: La familia es presentada como un sistema social que tiende a la homeostasis, es decir intenta mantener la estabilidad.

Considerando dichas características del sistema familiar, la resistencia al cambio parece ser una ocurrencia natural (Cusinato, 1992, citado en Ruiz, 2004)

Ruíz (2004), señala que para que la familia se mantenga y funcione, el sistema tendrá un conjunto de necesidades y precisará recursos para satisfacerlas. Asimismo, indica que si hay cambios en la estructura, en la función o en los procesos internos, deberá de haber ajustes. Si los recursos pueden hacer frente a estos cambios, el sistema mantendrá un equilibrio razonable y funcionará. Desde este enfoque, la familia que funciona sin un excesivo estrés, es la que tiene los recursos suficientes para llevar a cabo las actividades necesarias para satisfacer las necesidades individuales y familiares nucleares (seres que viven bajo el mismo techo y que tienen un peso emotivo significativo).

Incluye en su órbita a tres subsistemas principales:

1. El subsistema marital (la pareja)
2. El subsistema padres-hijos.
3. El subsistema hermanos.

Las familias poseen las características que a continuación se enumeran (Sánchez, citado en Ruiz, 2004):

1. Todo sistema familiar es una unidad organizada a través de sus reglas propias. El comportamiento de un individuo no se podrá comprender de manera aislada sino en interacción con el sistema.
2. La estructura sistémico familiar está formada por subsistemas, jerarquías que delimitan obligaciones y responsabilidades.
3. Los patrones que rigen al sistema familiar son circulares y no lineales, de modo que la familia es un sistema de retroalimentación.
4. Los sistemas familiares mantienen su estabilidad por el mecanismo de homeostasis, esto se refiere a la tendencia de mantenerse en equilibrio.
5. La evolución y cambios son inherentes en los sistemas abiertos, como es el de la familia en donde cada subsistema interactúa ante estímulos y cambios continuos

La familia es, en sí misma, un sistema de apoyo que ofrece a sus miembros información sobre el mundo, transmite el conocimiento de su cultura, aporta un

sistema de valores labrado a través de generaciones, teniendo su expresión en su manera de comportarse, elogiar, reprimir y en las expectativas que se tiene de los mismos (Domingo, 2000).

La interacción familiar es un punto focal. Los subsistemas familiares actúan entre sí con reglas de cohesión (cercanía o distanciamiento), adaptabilidad (grado de estabilidad y reacción) y comunicación (el grado de sinceridad y franqueza) (Powell y Ahrenhold, citados en Domingo, 2000).

Con base en estos y otros factores como el establecimiento de límites, la comunicación entre los subsistemas y su capacidad de adaptación, las familias se clasifican de la siguiente manera:

1. *Aglutinadas*: cuando los límites son difusos
2. *Desligadas*: aquellas en donde se limita la comunicación entre subsistemas.
3. *Nutridoras*: existe una abierta demostración de afecto y respeto.
4. *Conflictivas*. se presentan padres autoritarios e incongruentes.
5. *Sistema Abierto*: los miembros interconectados responden y son sensibles, permitiendo el flujo de la información
6. *Cerrado*: existe una conexión rígida y sin fluidez.

Estos factores, tan variables de una familia a otra, se ven reflejados en el estilo parental de crianza que predomina dentro del sistema. De acuerdo con Baumrind (1996), los estilos parentales se caracterizan de la siguiente manera;

- *Autoritario, restrictivo y punitivo*: se caracteriza por el establecimiento de límites y controles firmes, con poco intercambio verbal.
- *Autoritativo*: se impulsa la independencia de los hijos pero se imponen límites y controles sobre sus acciones.
- *Indiferente*: padres que no se involucran en la vida de sus hijos.
- *Permisivo*: poca imposición de límites.

El entorno familiar tiene la potencialidad de fungir como grupo de apoyo psicológico y social (Ríos, citado en García, 1995). Para ello requiere que los procesos de interacción que se gestan en su interior se valgan de una comunicación eficaz y escucha reflexiva, caracterizada por la claridad y

comprensibilidad de los intercambios entre los diferentes miembros, la continuidad de los argumentos, el compromiso hacia un tema, el grado de acuerdo, desacuerdo y consenso y la intensidad afectiva en términos de empatía y agresividad.

La comunicación, al ser eficaz permite que las relaciones que se establecen dentro del sistema familiar generen condiciones idóneas para el desarrollo social, afectivo, e incluso físico, del niño. Pero esta no es la única finalidad de comunicarse eficazmente sino que también sirve como un medio a través del cual los padres pueden lograr comunicarse asertivamente con sus hijos.

Establecer vías de comunicación con estas cualidades favorece sustancialmente la motivación por aprender y por lo tanto el desempeño académico de los niños debido a que permite que los padres de familia escuchen a sus hijos sin recurrir a críticas, amenazas y ridiculizaciones, sobre todo cuando se abordan temas relacionados con las labores escolares, ya que éstos resultan ser uno de los principales conflictos dentro de la dinámica familiar del niño en edad escolar (García, 1995).

La importancia de tender líneas de comunicación eficaz entre padres e hijos se ve reflejada en el hogar como primer contexto de enculturación del niño, pero también le brinda las herramientas necesarias para desarrollarse con mayor destreza en el ámbito escolar. Los padres tienen mucho por hacer en cuanto a la comunicación en casa, y cuentan con una serie de recursos que les pueden permitir alcanzar el objetivo de escuchar a sus hijos de forma asertiva.

Todas las familias, independientemente de las características que acabamos de mencionar pasan por un ciclo vital consistente en un proceso de constante cambio, reconocimiento y reafirmación (Estrada, 1997).

De acuerdo con Lauro Estrada (1997), el ciclo vital de la familia pasa por seis fases diferentes. La primera fase se denomina *el desprendimiento* y comienza cuando el hijo elige a su propia pareja y entonces se separa de su familia de origen, para satisfacer dos necesidades:

- La búsqueda de cercanía y compañía.
- La búsqueda de fusión (cuando no se ha dado la individualidad).

La nueva pareja que se forma se enfrenta a dos conflictos. El primero, el de la idealización del otro, con el fin de lograr la separación de los padres. El segundo conflicto se da al reconocer que formar una familia introduce al individuo al mundo adulto ante la sociedad y la cultura.

La fase de *encuentro* comienza cuando cada uno de los miembros de la nueva pareja se reconoce a sí mismo como un nuevo esposo(a). Implica llevar a cabo un contrato matrimonial que regirá la vida psíquica, emocional e instrumental de la nueva pareja. Obligaciones y deberes dentro del matrimonio, así como de los bienes y beneficios que se espera recibir del mismo (Sager citado en Estrada, 1997).

Sager y Kaplan (citados en Estrada, 1997) describen tres niveles en el contrato matrimonial:

1. Un nivel consciente que se verbaliza y que incluye todo aquello que se comunica al compañero acerca de sus expectativas.
2. Un nivel, que aun cuando consciente, no se verbaliza. Creencias, planes, deseos y fantasías que por temor o vergüenza al rechazo no se comunican.
3. Existe otro nivel que va más allá de la percepción consciente y que se refiere a todos aquellos deseos y necesidades de naturaleza irracional por lo tanto contradictorios. Estos pasan desapercibidos para ambas partes de la pareja.

La tercera fase comienza con el *nacimiento del primer hijo* y termina cuando el último entra a la escuela. Esto plantea la necesidad de reestructurar el contrato matrimonial y las reglas que hasta ese momento han venido rigiendo la relación.

El comienzo de la *escolarización* de los hijos hasta que alcanzan la adolescencia, es una etapa del desarrollo en donde se requiere en muchos casos replantear las normas y límites en la familia, poniendo a prueba la flexibilidad del sistema. En esta etapa se pueden combinar varios factores como la presencia, con mayor frecuencia, de problemas emocionales serios, como padres reviviendo su propia adolescencia. Reconocer que los hijos se hacen cada vez más grandes y que requieren mayor autonomía, se convierte muchas veces en un proceso difícil.

La penúltima etapa refleja el periodo en que los hijos abandonan el hogar y entonces la pareja inicial debe replantear su relación tanto entre ellos como con los adultos en que se han convertido los hijos. (*Llamada rencuentro*, o como la llama Mc Iver (citado en Estrada, 1997) *Síndrome del nido vacío* refiriéndose al aislamiento y la depresión de la pareja). Se pueden presentar situaciones como la necesidad de admitir y hacer lugar a nuevos miembros (cónyuges de los hijos), el nacimiento de los nietos, la jubilación, la declinación en la capacidad física entre otras.

La última y sexta fase comprende desde la jubilación hasta la muerte (*Vejez*). Cuando llega este momento los esposos vuelven a compartir un espacio que antes era de uno solo, generándose conflictos como la pérdida de estima, ansiedad, tensión y estados depresivos.

Este sistema familiar, con sus límites, estilos de crianza y líneas de comunicación favorece que el individuo se desarrolle en una relación dinámica e inseparable de los escenarios en los que funciona durante toda su vida. Desde el punto de vista de Bronfenbrenner (1970) la casa y la escuela son dos microsistemas que siguen diferentes patrones de actividades, roles y relaciones interpersonales. Esta diferencia genera que las acciones y valores que son pertinentes en un contexto puedan no serlo en el otro, generando un conflicto al imponerle al niño perspectivas, recompensas y castigos distintos en cada uno, o bien contribuyendo a la formación de valores, habilidades y hábitos de conducta específicos para cada uno (Lacasa, 1997).

En conclusión, la familia juega un papel decisivo en la crianza del infante debido a diversos factores; es ella quien conforma su primer círculo cercano, quien le impondrá límites y opiniones, trabajará su autoestima entre muchas otras funciones desempeñadas. Todas las familias sin excepción pasan por un ciclo, la etapa en la cual se encuentre es determinante para el desarrollo del niño, además de ello, los estilos parentales impactan de muchas maneras en aspectos específicos de la vida del niño, por ejemplo en el establecimiento de límites, el control de emociones, la forma en la que se relacionará socialmente, la resolución de conflictos, etc.

Es claro entonces, que para poder comprender al individuo, debemos visualizarlo como un sistema completo que se retroalimenta de sus propios miembros o subsistemas, que además debe interactuar con otros microsistemas, los cuales de no ser congruentes en cuanto a las nociones importantes, crearán disonancia en el infante. Uno de estos microsistemas es la escuela, por ello se le ha dedicado el siguiente apartado.

De acuerdo a Gil Madrona (2008), uno de los rasgos más destacados que diferencian al hombre de otros animales es la larga duración de su infancia, lo cual repercute de manera importante sobre toda la vida humana y su organización social. Ello deriva en la existencia de la familia.

Mientras que algunos animales poco después del nacimiento se encuentran en condiciones de valerse por sí mismos y son capaces de realizar la mayor parte de las conductas de su especie; otros, como los humanos; tenemos un período de desarrollo más largo durante el cual dependemos de los adultos mientras adquirimos y desarrollamos conductas y conocimientos como el lenguaje, las representaciones del mundo físico y social, entre otras.

Al nacer los seres humanos contamos con conductas simples, pero durante el periodo de la infancia y adolescencia se construyen, dentro de un medio social; las estructuras y conjuntos de conocimientos. Es aquí donde encontramos crucial la guía de los adultos que encamine a los nuevos miembros de la sociedad.

Es a la edad de seis años cuando el niño, debido a su interés por conocer el mundo, su valor y significado, elabora un sinnúmero de interrogantes cuyas respuestas necesitan ser comprobadas por él mismo. Evolutivamente esto se debe a que su manera de pensar se caracteriza por ser concreta y su capacidad de abstracción se encuentra en desarrollo. (Lara, citado en Gil Madrona, 2008). La familia y la escuela se convierten en las dos principales fuentes de respuesta para el niño, permitiéndole interiorizar y comprender los conocimientos que en función de su edad necesita manejar. Es por ello que al iniciar este proceso formal de

educación, los padres deben asegurarse de asentar bases firmes para el niño a través de una actuación precisa y constante.

En el terreno emocional el niño se encuentra ensimismado en el descubrimiento de respuestas, por lo que sus respuestas emocionales suelen ser agradables y controladas; siendo este un buen momento para que los padres se detengan a hablar con sus hijos para reforzar la confianza en sus capacidades y recursos personales, así como para guiarles en la identificación y expresión adecuada de sus emociones, sentimientos y estados de ánimo.

El niño experimenta la necesidad de establecer relaciones interpersonales fuera del hogar, siendo la escuela el centro de su vida social trayendo consigo necesarias comparaciones con el grupo de compañeros, así como el tomar en cuenta la apariencia física, ser diferente puede que lo haga sentirse inseguro. El niño necesita la ayuda y apoyo de los padres en este proceso de socialización porque comienza a elegir a sus amistades, poniendo en práctica, adaptando y ampliando las habilidades previamente aprendidas en la familia, así como la autoestima que haya podido afianzar a lo largo de sus primeros años de vida.

La familia y la escuela, deben ser consideradas los principales medios de enculturación del escolar, cumplen un papel crucial para el desarrollo adecuado de las habilidades que demanda la vida en sociedad. Es por ello que dichos contextos no deben ser considerados de manera aislada, sino más bien como un continuo en el desarrollo.

2.2.2 La escuela como entorno de enculturación

Según el paradigma constructivista la escuela es el contexto adecuado para propiciar actividades cooperativas, propuestas intencionalmente negociando sanciones, organizando los materiales de lógica y jerárquica. La cultura proporciona a sus miembros artefactos y saberes necesarios para apropiarse y así controlar y modificar su entorno; esta apropiación debe ser una actividad

esencialmente creativa, innovadora y original, para enriquecer parcial o totalmente los saberes, artefactos y tecnología. Es importante recalcar que el paradigma constructivista otorga un papel fundamental a la motivación del alumno ya que éste es el protagonista de la técnica de enseñanza-aprendizaje.

El grado en que un niño se integra a la cultura del aula escolar puede afectar profundamente su experiencia educativa y su rendimiento académico. Los alumnos que mejor se adaptan a la escuela suelen ser aquellos que han gozado del apoyo de sus padres y maestros, de ahí la importancia de comprender la esencia de las diferentes expectativas que el niño tiene que satisfacer en la escuela y en el hogar. Algunas de las áreas en donde la comunicación entre la escuela y el hogar puede dificultarse son las relacionadas con el comportamiento esperado del niño, las expectativas sobre el grado escolar que cursan, y las formas de participación de los padres en las actividades escolares.

Según Hoover-Dempsey, Bassler y Burow (citados en Valdes, A., Martín, M. y Sánchez, P., 2009), existen varios factores que favorecen la participación de los padres en las actividades relacionadas con la escuela. El primero es que los padres hayan observado la participación modelada por sus propios padres y otros adultos; el segundo, se refiere a que los padres se involucran más si experimentan un sentido de eficacia personal por ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela. Esta percepción de eficacia puede ser disminuida si los padres consideran que carecen de las habilidades y el conocimiento para ayudar a sus niños a tener éxito. El tercer factor es un aumento en la participación de los padres si perciben oportunidades, invitaciones o exigencias de ayuda del personal escolar y de sus hijos.

En cuanto a las expectativas o valoración de la escuela, Epstein y Clark Salinas (citados en Valdés, A., Martín, M. y Sánchez, P., 2009), sostienen que los estudiantes en todos los niveles hacen el mejor trabajo académico y tienen actitudes escolares más positivas, aspiraciones más altas y otros comportamientos positivos si tienen padres conscientes del valor de la escuela y de los logros académicos de los hijos.

Miranda, R. (citada en Valdés, A., Martín, M. y Sánchez, P., 2009), refiere que el número de estudios sobre las actitudes de los padres hacia la escuela es mucho menor al de los referidos a los otros actores sociales (alumnos y docentes). Sin embargo, cuando se trata de interpretar las diferencias que en la valoración de la escuela tienen los individuos de acuerdo con su origen social, lo más interesante es investigar sobre las actitudes de los padres de los escolares. En esta dirección, el autor señala dos posturas opuestas: una de ellas manifiesta que en la actualidad existe una tendencia hacia la desvalorización de la escuela; la otra sostiene que existe una valoración positiva de la escolaridad por parte de las familias, que le adjudican un valor esencial para el futuro de los hijos como una forma de mejorar la posición social y de encontrar nuevas expectativas y estilos de vida.

La escuela como segundo contexto más importante de enculturación para la población infantil, carga con la enorme responsabilidad de dar y asegurarse de que el alumno reciba de manera significativa, respuestas acertadas a sus preguntas, ya que con ellas comenzará a formar realidades, en un futuro abstractas. El entorno constructivista, favorece y otorga a la escuela, el título del espacio en el cual el niño comenzará la construcción de su conocimiento mediada por otros actores como los docentes y sus demás compañeros, además de propiciarle un entorno social en el cual, idealmente, se debe fomentar la convivencia sana entre iguales. La comunicación con la familia es fundamental, y el hacerlo regularmente sería la opción más adecuada, ya que el trabajo colaborativo y constante entre padres y maestros podría generar una intervención oportuna en caso de presentarse alguna dificultad, procurando siempre la prevención sobre la intervención, contando de esta manera con la ayuda y seguimiento de los padres.

En el siguiente apartado se abordan características del desarrollo social y afectivo de los niños en edad escolar. En dicho periodo los padres se enfrentan a dos conflictos importantes: responder a las preguntas de sus hijos, en particular sobre los contenidos abordados en clase, y la realización de los deberes escolares.

Ambos representan una oportunidad para poner en práctica una comunicación eficaz y escucha reflexiva.

2.2.3 Formación para padres

2.2.3.1 Aportaciones de la andragogía

El enfoque de la educación para adultos consta de situaciones, no de temas. En la educación convencional, al aprendiz se le pide que se ajuste a un currículo establecido; en la educación para adultos el currículo se elabora según las necesidades y los intereses de los aprendices tales como su trabajo, recreación, vida familiar, vida en su comunidad, etc. Los textos y los profesores desempeñan un papel secundario en este tipo de educación, la función relevante es la de los aprendices (Knowles, 2001).

La educación para adultos según Lindeman (citado por Knowles, 2001) es un proceso mediante el cual los alumnos cobran conciencia de sus experiencias más importantes. El reconocimiento de la importancia nos lleva a la evaluación. Los significados acompañan a la experiencia cuando sabemos lo que sucede y qué importancia tiene ese suceso en nuestra personalidad. Gessner (citado por Knowles, 2001) señala que la educación para adultos es una empresa de cooperación en un aprendizaje informal y no autoritario, cuyo propósito general es descubrir el significado de la experiencia; una búsqueda mental que cava hasta las raíces de las ideas preconcebidas que forman nuestra conducta; una técnica del aprendizaje para adultos que relaciona la educación con la vida y, por tanto, eleva la calidad de vida de ésta mediante un experimento audaz (citado por Knowles, 2001).

El papel que juega el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje del adulto cambia debido a que él no es la única fuente de conocimiento; por lo tanto, funge como guía y comparte la autoridad con sus alumnos quienes cuentan con un bagaje de conocimientos y experiencias. De este modo, ambas partes van

aprendiendo y construyendo el conocimiento, partiendo de la reflexión de sus experiencias.

Lindeman (citado en Knowles, 2001) identificó varios supuestos sobre los adultos que desean aprender, los cuales han sido sostenidos por investigaciones posteriores y constituyen el fundamento de la teoría del aprendizaje para adultos:

1. Los aprendices son motivados para aprender mientras experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfará; por lo tanto, éstos son los puntos de partida apropiados para organizar las actividades del aprendizaje para adultos.
2. El aprendizaje de adultos se centra en la vida; por ello, las unidades apropiadas para organizarlo son las circunstancias de la vida, no los temas.
3. La experiencia es el recurso más enriquecedor del aprendizaje de adultos; por tal motivo, el método principal de esta educación es el análisis de la experiencia.
4. Los adultos tienen una profunda necesidad de dirigirse a sí mismos; por consiguiente, el papel del profesor es comprometerse en un proceso de indagaciones mutuas, en vez de transmitir sus conocimientos y evaluar a sus alumnos de acuerdo con él.
5. Las diferencias individuales aumentan con la edad; por lo mismo, la educación de adultos debe considerar las diferencias en cuanto estilo, tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje.

2.2.3.2 Los programas de formación para padres

“Los padres también son expertos, la ayuda debería empezar por comprender lo que creen, esperan o necesitan. Esta es la base de todos los esfuerzos para ayudar a su hijo. Si (los profesionales) escucharan a los padres confiando en su competencia y capacidad en lugar de dar instrucciones continuamente serían de más utilidad. Es más fácil recibir cuando se da.”

(Comentario de un padre. Citado en Cunningham y Davis, 1994)

Aprender a ser padre ocurre de manera informal y espontánea. Sin embargo, es necesario prepararse para ser padres porque requiere de un repertorio complejo de conductas que incluye conocimientos, actitudes, valores, disposiciones, habilidades específicas y estilos de interacción (Hanko, 1993). Ante este reto, no existe una formación inicial adecuada. Ésta se ha de construir por el camino. Los padres tienen una experiencia de vida previa, un conjunto amplio de aprendizajes prácticos y un bagaje de situaciones cotidianas que se les han mostrado como útiles o fallidas y desde las que se ha de reestructurar su vida y conocimiento sobre la función de “ser padres” (Domingo, 2000) Dicha función implica entre otras cosas, la capacidad de resolver problemas, la comprensión del desarrollo infantil, asumir el papel de modelos y guías, cubrir las necesidades básicas de los hijos, estar dispuesto a cambiar el funcionamiento diario de pareja y planear el tiempo suficiente para convivir, entre otros (Domingo, 2000).

Cunningham y Davis (citado por Remigio y Alcántara, 2004), proponen que antes de iniciar cualquier trabajo con padres de familia, es esencial que los profesionales se pregunten cómo deben trabajar con ellos y, a partir de ahí, cuál debe ser la base de su relación. Una vez que han elegido un modelo para trabajar, necesitarán también un marco psicológico para comprender cómo se comportan los individuos y cómo cambian. Se debe tener alguna idea sobre qué significa ser padre y cómo funciona una familia.

Los profesionales que desean intervenir en la función de ser padres deben considerar a la familia como un entorno competente por sí mismo para resolver las diversas circunstancias y eventos que les obstaculizan. Las intervenciones que se desarrollan en torno a esta premisa, entonces se sumergen en la vida familiar para hacer emerger de ellas las capacidades y posibilidades que no se podían ver. Con esta perspectiva se da paso a la reconstrucción de un proceso de reflexión sobre qué se puede y debe hacer para normalizar la vida de los padres, al tiempo que adecuan su entorno familiar y social para ofrecer el máximo estímulo cognitivo, experiencial, comunicativo y afectivo posible para sus hijos.

Existe una máxima que conviene tomar en consideración al desarrollar un programa de formación: *padres preparados implica hijos preparados* (Domingo,

2000). Una planificación en colaboración entre profesores y padres puede prevenir, aliviar y resolver muchos de los problemas que surgen a lo largo del proceso educativo de los niños. Los profesores y los padres que reconocen sus papeles como complementarios y suplementarios, que contemplan sus relaciones como las de un equipo, se verán recompensados, por lo general por niños felices, más capaces y cálidos y, además, con sentimientos personales de mutuo respeto (Kroth, citado en Domingo, 2000).

La formación ha de alejarse de reproducir el sistema escolar y su formato tradicional en los grupos de padres; quitándole al término *formación para padres*, el velo formalista, escolar, cosmético e impersonal y apostar por experiencias que supongan una fluida vía de intercambio cultural, de construcción de puntos de encuentro, de mestizaje de ideas, para establecer cauces de construcción de una cultura educativa consensuada y válida para todos los sectores (Domingo, 2000). En este sentido, los niños se ven beneficiados en su desarrollo, inteligencia, logro y bienestar socio-emocional, en su interdependencia y el concepto de sí mismos. Además de que se les provee de un entorno familiar estable, en donde fluye la comunicación y la cooperación. Por su parte los padres ven beneficiada la organización familiar, la participación con la comunidad, y sobre todo sus actitudes, siendo estas más conscientes de las características individuales de los niños.

En este sentido, llegar al desarrollo de actividades de formación y socialización de los padres, requiere atender a las necesidades de éstos considerando sus capacidades, y aceptando, reconociendo e integrando sus escenarios cotidianos Todo ello brindando formación en tres ámbitos de acción (Domingo, 2000):

1. Estrategias de información ajustada, veraz y pertinente, en donde no se creen falsas expectativas ni dependencia.
2. Asesoramiento colaborativo.
3. Entrenamiento, cuando sea oportuno e imprescindible, en el desarrollo de habilidades y técnicas específicas necesarias.

McDowell clasificó los programas para padres bajo 3 encabezados: informativos, psicoterapéuticos y de entrenamiento (citado por Remigio y Alcántara, 2004). Las tablas 1 y 2 resumen sus características.

Tabla 1. Tipos de programas de intervención para padres.

Modelo del experto	Modelo de trasplante	Modelo del usuario	Modelo de colaboración
Los profesionales tienen una mayor experiencia en relación con los padres por lo que toman el control y las decisiones. Esto genera altos niveles de insatisfacción e incumplimiento de las instrucciones por parte de los padres. Entre sus desventajas se encuentra la posibilidad de fomentar la dependencia y no visualizar al niño en sus diferentes contextos.	Existe un equilibrio entre la experiencia del profesional y la información que puede brindar el padre. A pesar de que se trasplanta lo que sabe el profesional a los padres, para que sirvan como una extensión de los servicios, el primero sigue llevando el control y toma de decisiones.	Las decisiones son tomadas por los padres, permitiendo que el rol del profesional sea el de ofrecer una gama de opciones y de información necesaria, para negociar. El profesional respeta a los padres y reconoce su competencia y su experiencia. Al permitir una comunicación abierta y precisa de manera bidireccional, disminuye el riesgo de dependencia.	Los padres colaboran responsablemente entre sí y con el facilitador, compartiendo y retroalimentando conocimientos, herramientas y habilidades para propiciar una buena relación entre los miembros de la familia.

Nota: Adaptado de Remigio y Alcántara (2004).

La evaluación de la eficacia de los programas de padres constituye un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recolección de información valiosa y confiable orientada a valorar la calidad y los logros del mismo, como base para la posterior toma de decisiones de mejora. El análisis de los resultados, logrados o no, del programa debe hacerse teniendo en cuenta los objetivos

planteados. Para que dicha evaluación produzca resultados que redunden en el beneficio del programa es preciso contar con la cooperación voluntaria de los implicados; por el contrario la evaluación estará condenada al fracaso (Plante, citado en Modelo para la participación de padres de familia en la educación inicial y básica del CONAFE, 2012).

Tabla 2. Modelos de intervención para padres.

Programas informativos	Programas psicoterapéuticos	Programas de entrenamiento
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionan técnicas para educar a los hijos y previene formas incorrectas de actuar. - Se llevan a cabo en grupo. - Sensibilizan a los padres respecto a las necesidades de sus hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyan a los padres en sus esfuerzos para abordar sentimientos personales y conflictos resultantes de las necesidades del niño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigidos a enseñar habilidades a la familia, de esta manera podrán resolver problemas prácticos del manejo conductual del niño. - Se entrena a los padres para modificar acciones concretas que resultan al interactuar con los niños.

Nota: Adaptado de Remigio y Alcántara (2004).

2.2.3.3 Escuela para padres

Existen muchas formas de definir a la *Escuela para Padres*, sin embargo todas ellas concuerdan en que constituye un espacio educativo de diálogo, discusión, reflexión e intercambio de experiencias familiares que a través de un análisis guiado, permiten a los padres y madres apropiarse de herramientas para afrontar los retos de la paternidad.

Para De la Puente (1999) la escuela para padres es una estrategia que crea un ámbito de diálogo educativo acerca de los fines y medios de la educación.

Insertada en el área de la comunicación, su objetivo es generar la reflexión, el diálogo y el consenso, así como producir un cambio de actitudes y promover el desarrollo integral del individuo. Pretende ser una herramienta que dé al padre o madre del pequeño o del joven los medios para conocer y apoyar mejor a su hijo en la escuela y fuera de ella; por ello, el único requerimiento que tienen los padres es el de verdaderamente querer estar dentro de la escuela (Salinas Águila, 2004). Desde un enfoque constructivista, la formación de los padres se encuentra encaminada a que ellos elaboren por sí mismos, a partir de otras experiencias, el conocimiento adecuado para educar a sus hijos. Se trata de orientar a los padres para que, sintiéndose más seguros, más serenos y con una autoestima más alta, puedan establecer una comunicación fluida, grata y adecuada con sus hijos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela para padres toma en cuenta la dinámica social en que se desenvuelve cada grupo de padres y no con base a un programa académico escolarizado.

Existen diferentes tipos de escuelas para padres (Cuadernos de Pedagogía, 1991; SEP, citado en Remigio y Alcántara, 2004); éstos se clasifican en cinco tendencias, las cuales son: académica, grupal, proselitista, burocrática y participativa.

- Académica: sigue un diseño prefabricado, con temas impartidos a través de conferencias, charlas, invitación a expertos en diferentes materias, etc. Su objetivo es que los padres aprendan contenidos que les ayudarán a la actividad educativa sin considerar una comunicación entre los miembros del grupo.
- Grupal: fomenta la comunicación entre los miembros del grupo y en la expresión de experiencias propias, con sus emociones y sentimientos, como punto de partida para abordar las temáticas.
- Proselitista: busca la formación de grupos que, aparte de aprender contenidos y quizá actitudes educativas, se orientan a ciertas maneras de pensar o de ser en la vida.

- Burocrática. Su existencia es producto de una necesidad del centro educativo. Presenta temas complejos o con situaciones de comunicación grupal que presionan y comprometen a las personas.
- Participativa: es una combinación equilibrada entre la escuela académica, grupal y proselitista. Su objetivo es proporcionar información a través de programas preestablecidos con actividades determinadas para poner en práctica en el hogar.
-

2.2.3.4 Taller para padres

Los *Talleres para padres* son por definición aquellos espacios en los cuales se desarrolla y pone sobre la mesa todo el potencial de los padres de familia, a través de la ejecución de dinámicas diversas por medio de las cuales se vuelca toda la experiencia de los participantes sobre el tema del taller. Son la oportunidad ideal para que los papás descubran por sí mismos sus cualidades como progenitores y educadores, sus capacidades y su potencial de mejorar su importante rol en las diversas etapas evolutivas de sus niños.

Se define como una modalidad de educación no formal en donde los padres, con ayuda de un especialista o facilitador, abordan un conjunto de contenidos sistematizados y jerarquizados para construir alternativas de solución a problemáticas específicas (Remigio y Alcántara, 2004). Entre sus características se puede mencionar el hecho de que comprenden un menor número de sesiones en comparación con la escuela para padres, se trabaja sobre temas concretos a través de discusiones y acciones entre una sesión y otra, manteniendo la motivación y afirmando los conceptos planteados (Linares, citado en Remigio y Alcántara, 2004); requiere que los grupos de trabajo no sean mayores a cuatro personas ya que esto permite una mejor participación y opinión en las dinámicas; finalmente, prioriza la expresión de los puntos de vista de los padres.

Para llevar a cabo este tipo de intervenciones, debe partirse de la experiencia de los usuarios como educadores y conductores del desarrollo de los niños. Los facilitadores pueden retomar estas experiencias mediante nociones clave que

sirvan como marco de referencia. Se debe crear expectativa frente al tema al presentarlo, indicando las ideas principales que guiarán el desarrollo de la reunión y los conceptos clave que ayudarán a construir definiciones y a interiorizar lo expuesto. La parte de elaboración de conocimientos, se trabaja en grupos y con base en las ideas expuestas anteriormente, debatiéndolas y viéndolas desde distintos ángulos. El trabajo se complementa con una exposición global de las conclusiones alcanzadas por los padres y por el grupo en general. El taller culmina con una evaluación, donde cada participante indica lo que considera ha sido lo más importante para él durante la actividad.

2.2.3.5 Enfoque Instruccional del Curso – Taller para padres: Aprendizaje significativo y situado

Este enfoque concibe al aprendizaje como un “...proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y expectativas previas...” (Coll, citado en Díaz Barriga, 2010, pp. 27). Dicha teoría del aprendizaje encuentra en Ausubel a uno de sus principales exponentes. Este autor considera que el aprendizaje implica una restructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva (Díaz Barriga, 2010). Este aprendizaje permite enriquecer el conocimiento sobre el mundo físico y social, potenciando así el crecimiento personal (Díaz Barriga, 2010). Es por ello que el proceso de enseñanza debe favorecer el logro del aprendizaje significativo, la recuperación comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido, para que así se logre engarzar los procesos de construcción del aprendiz con el saber colectivo culturalmente organizado (Díaz Barriga, 2010).

Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera cómo la institución escolar intenta promover el aprendizaje. En particular, cuestionan la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos, abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Es decir, en las escuelas se privilegian las prácticas educativas *sucedáneas* o

artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué y el saber cómo, y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden.

Además, la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de *relevancia cultural* de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de *actividad social* que éstas promueven. Los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento. Es por ello que consideramos imperante la necesidad de que los padres de familia se involucren en los procesos escolares de los niños mediando situaciones, aunque no necesariamente sean ellos los expertos. (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

El paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural (Daniels, citado en Díaz Barriga, 2010).

Su emergencia está en oposición directa a la visión de ciertos enfoques de la psicología cognitiva y a innumerables prácticas educativas escolares donde se asume, explícita e implícitamente, que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea. Por el contrario, los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que *el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza*.

Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables.

Desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas *auténticas*, las cuales requieren ser coherentes, significativas y

propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Brown, Collins y Duguid, citados en Díaz Barriga, 2003).

A manera de síntesis, en la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, citado en Díaz Barriga, 2010).

De acuerdo con David Ausubel (citado en Díaz Barriga, 2010), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

La propensión y capacidades de los estudiantes para razonar en escenarios auténticos (de la vida real) pueden mejorarse considerablemente a través de dos dimensiones:

- a) Dimensión: *Relevancia cultural*. Una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que pertenecen o esperan pertenecer los estudiantes.
- b) Dimensión: *Actividad social*. Una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado.

De esta manera, una situación educativa, para efectos de su análisis e intervención instruccional, requiere concebirse como un sistema de actividad, cuyos componentes a ponderar incluyen (Engeström, citado en Díaz Barriga, 2010):

- El *sujeto* que aprende.
- Los *instrumentos* utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El *objeto* a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una *comunidad* de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- *Normas o reglas de comportamiento* que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- *Reglas* que establecen la división de tareas en la misma actividad.

Se intenta evitar:

- *Instrucción descontextualizada.* Centrada en el profesor quien básicamente transmite las reglas y fórmulas. Sus ejemplos son irrelevantes culturalmente y los alumnos manifiestan una pasividad social (receptividad) asociada al enfoque tradicional, en el cual suelen proporcionarse lecturas abstractas y descontextualizadas.

Favoreciendo:

- *Análisis colaborativo de datos inventados.* Asume que es mejor que el alumno haga algo, en vez de sólo ser receptor, aunque los datos no sean del interés del alumno e hipotéticos.
- *Análisis colaborativo de datos relevantes.* Modelo instruccional centrado en el estudiante y en la vida real que busca inducir el razonamiento a través de la discusión crítica.
- *Simulaciones situadas.* Los alumnos se involucran colaborativamente en la resolución de problemas simulados o casos tomados de la vida real.
- *Aprendizaje in situ.* Enfatiza la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales.

Por otro lado, el papel del docente no se restringe a crear “condiciones y facilidades” sino que orienta y guía explícitamente la actividad desplegada por los alumnos.

Asimismo, aunque no se ubica en la visión sociocultural sino en el movimiento de la denominada educación progresista y democrática, se cita reiteradamente el

modelo del “aprendizaje experiencial” propuesto por John Dewey (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Recuérdese que para Dewey “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (citado en Díaz Barriga, 2010) y que una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende. Para Dewey, el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va “al interior del cuerpo y alma” del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad.

A continuación destacamos las estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado.

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (*case method*).
- Método de proyectos.
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC).

En relación con el aprendizaje basado en la *solución de problemas auténticos*, éste consiste en la presentación de situaciones reales o simulaciones auténticas vinculadas a la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional (dado el caso de la educación superior), en las cuales el alumno debe analizar la situación y elegir o construir una o varias alternativas viables de solución. Para algunos autores incluye el aprendizaje mediante el análisis y resolución de casos, las estrategias de simulación y juegos.

De acuerdo con Claus y Ogden (1999), los principios educativos que permiten el facultamiento incluyen un aprendizaje situado en los términos instruccionales descritos anteriormente, un aprendizaje activo y centrado en experiencias significativas y motivantes (auténticas), el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia. Asimismo, involucra la participación en procesos en los

cuales el diálogo, la discusión grupal y la cooperación son centrales para definir y negociar la dirección de la experiencia de aprendizaje. Finalmente, destaca el papel del enseñante como postulador de problemas (en el sentido de retos abordables y significativos) para generar cuestionamientos relevantes que conduzcan y enmarquen la enseñanza.

2.2.4 Evaluación auténtica

Pedro Ahumada (2005) señala que la *evaluación auténtica* fue un movimiento a finales de la década de los 80's en las escuelas norteamericanas, que se fue expandiendo a otros países. Este autor nos explica que evaluación consiste "en un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipo de decisiones" (Ahumada, 2005). De manera específica, la *evaluación auténtica* intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, para lo cual se pueden utilizar diversas estrategias o procedimientos evaluativos. Se busca evidencias reales y vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes de los diversos tipos de conocimiento que las asignaturas plantean. Sin embargo, llevarlo a la práctica es un proceso complejo, ya que plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos, centrándose mayoritariamente en procesos más que resultados; se busca que el alumno asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal (Ahumada, 2005).

Collins (citado por Ahumada, 2005) señala que esta forma de evaluación se "concibe como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro y éste a su vez aprende de y con sus alumnos".

Condemarín y Medina (citado por Ahumada, 2005) nos dice que "la evaluación auténtica se basa en la permanente integración de aprendizaje y evaluación por

parte del propio alumno y sus pares, constituyéndose en un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación de significados”.

De acuerdo con Daniel Callison (2011), “*la valoración auténtica³ o real, se refiere a un proceso evaluativo que incluye múltiples formas de medir el desempeño de los estudiantes. Estas reflejan el aprendizaje, logros, motivación y actitudes del estudiante respecto las actividades más importantes del proceso de instrucción. Algunas técnicas de evaluación auténtica son los portafolios y la auto-evaluación, entre otras*”.

La valoración auténtica nos permite recopilar información acerca del aprendizaje y el desempeño del estudiante, el cual es obtenido de diferentes fuentes de evidencia. De este modo, la valoración alternativa nos permite examinar qué sabe el estudiante o que es capaz de hacer, la visión que se tiene del educando con respecto a su aprendizaje cambia, es decir, se toma en cuenta el desempeño global que el estudiante puede mostrar, pero no únicamente a través de exámenes estandarizados de respuestas cortas, debido a que estas pruebas no permite recuperar un aprendizaje real a largo plazo, sino más bien memorístico. Sin embargo, no se debe descartar totalmente la evaluación mediante exámenes, ya que la construcción de una prueba objetiva se puede hacer con fines de que al alumno se le evalúe memorísticamente o para hacerlo reflexionar y pensar, de acuerdo con su aprendizaje obtenido en alguna asignatura.

La *evaluación auténtica* tiene como otro fin mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes, por lo cual se le considera inseparable de la enseñanza-aprendizaje debido a que promueve la regularización de los aprendizajes (Ahumada, 2005).

Las condiciones y supuestos de la evaluación auténtica son:

- Conocimientos previos
- Ritmos de aprendizaje
- Motivación intrínseca
- Pensamiento divergente

³ El término de valoración auténtica lo utilizamos como sinónimo de evaluación auténtica.

Una adecuada instrucción “*incluye situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja*” (Callison D., 2002), lo que conlleva la evaluación adecuada para recoger este tipo de aprendizajes significativos; de esta manera la valoración auténtica se inclina por ser formativa. Contrario a ésta, la evaluación tradicional se enfoca en contestar *respuestas sencillas seleccionadas de un menú de elección múltiple* (Callison D., 2002), el cual no refleja lo que se espera que lleven a cabo en su vida cotidiana; en otras palabras, lo que aprenden dentro los muros de la escuela debe ser transferido a su cotidianidad, lo que les permitirá *solucionar problemas complejos, comunicar ideas constructivas, persuadir a otros para adoptar posiciones sobre asuntos importantes, organizar información, administrar recursos humanos, o trabajar en colaboración con otros dentro de la fuerza laboral* (Callison D., 2002).

Una valoración auténtica debe tener en cuenta las siguientes características de desempeño estudiantil, según J. Michael O'Malley y Lorraine Valdez Pierce (citados por Callison D., 2011):

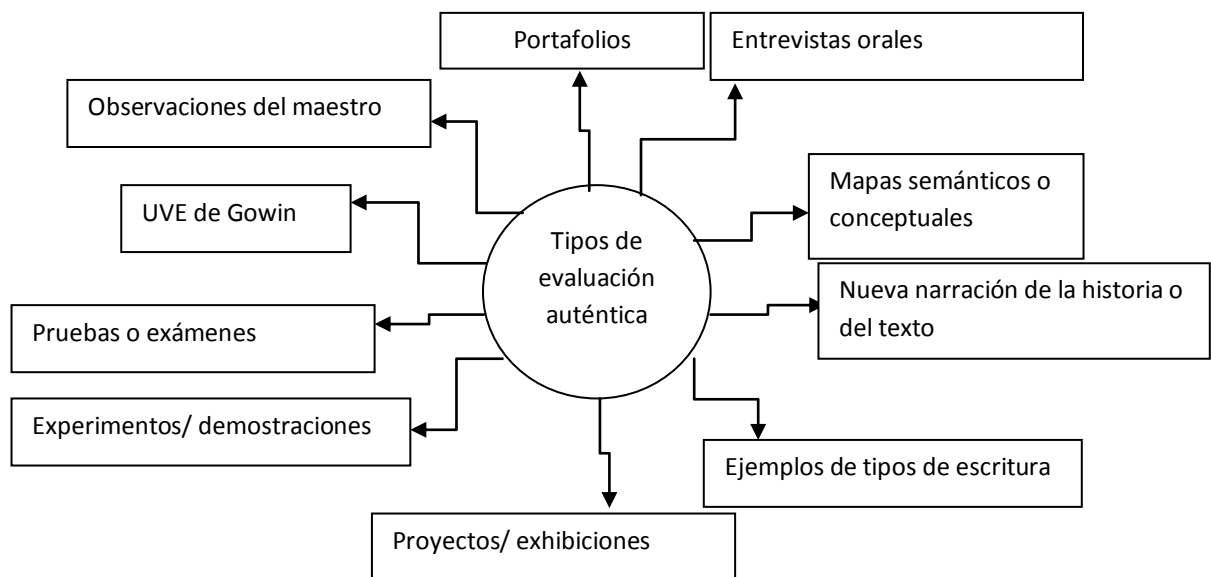
- Construcción de una respuesta: el estudiante construye las respuestas basándose en sus experiencias personales en relación a una situación. Se exploran múltiples recursos nuevos con el fin de generar un producto.
- Habilidades intelectuales de orden superior: se construyen respuestas para preguntas abiertas, haciendo uso de destrezas en análisis, síntesis y evaluación.
- Autenticidad: las tareas tienen un verdadero significado, presentan retos e involucran actividades que reflejan buena instrucción, con frecuencia importante en el contexto del mundo real.
- Integración: las tareas requieren una combinación de destrezas que integran diferentes materias.
- Proceso y producto: con frecuencia se evalúa los procedimientos y las estrategias que se emplearon, no sólo para llegar a respuestas potenciales

sino para explorar soluciones múltiples a problemas complejos, además de o en lugar de evaluar un solo producto final o una respuesta única, correcta.

- Profundidad en lugar de amplitud: las evaluaciones sobre el desempeño se construyen a lo largo del tiempo (período escolar) con una variedad de actividades que reflejen crecimiento, madurez y profundidad, conducentes al dominio de estrategias y procesos para resolver problemas en áreas específicas, bajo el supuesto de que estas destrezas se transferirán a la solución de otros problemas.

En la Figura 1 se muestra la categorización de los tipos más comunes de valoración auténtica y las actividades realizadas por los estudiantes que se deben observar y documentar (O'Malley y Pierce, citados Callison D., 2002).

Figura 1. Tipos de evaluación auténtica.



Nota: Basado en O'Malley y Pierce, citados en Callison D., 2002

La evaluación debe basarse en información suficiente, confiable y veraz ya que de esto depende la posibilidad de identificar y plantear áreas de oportunidad. (Antúnez, citado en Modelo para la participación de padres de familia en la educación inicial y básica del CONAFE, 2012)

Otras características de la evaluación son:

- Continuidad y permanencia. Esto hace referencia a que la evaluación debe iniciar desde el primer contacto que se lleva a cabo con los individuos que integran la sociedad o comunidad estudiantil hasta que finalice el ciclo o periodo educativo. También, se deben llevar a cabo diferentes momentos de evaluación, como son la identificación de conocimientos previos y el progreso de su aprendizaje dentro de la asignatura. Los tipos de evaluación que se utilizan para conocer el proceso de aprendizaje del alumno, las cuales se utilizan de manera integral son:
 - Diagnóstica
 - Formativa
 - Sumativa

Estas evaluaciones deben utilizarse de manera integral, empleando instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos; de este modo nos acercaremos más a la comprensión del alumno.

- Retroalimentador del proceso evaluativo. El propósito esencial de un proceso evaluativo centrado en el aprendizaje, debe apuntar a establecer niveles de avance o progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento, tomando en consideración su incorporación significativa o su relación con los conocimientos previos que posee cada estudiante (Ahumada, 2005).

2.2.5 La motivación para aprender en el contexto escolar

En este apartado abordaremos el tema de la Motivación, núcleo central de nuestro programa de intervención.

El contenido girará en torno a la conceptualización de la Motivación por aprender desde diversos enfoques, para culminar con el importante papel de los padres de familia en el desarrollo de habilidades complejas que permiten el alcance de los objetivos escolares de sus hijos.

2.2.5.1 Motivación para aprender: una aproximación constructivista

Derivado del verbo latino *movere*, que significa “moverse”, “poner en movimiento” o “estar listo para la acción”. Para Moore (citado en Díaz Barriga, 2010) la motivación implica “impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos”. Según Woolfolk (citado en Díaz Barriga, 2010), “la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta”. De acuerdo con Brophy (citado en Díaz Barriga, 2010) *motivación* es un constructo teórico que se emplea hoy en día para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas. Así, un motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción.

El hecho de que haya ciertos estímulos que desencadenen nuestras acciones, no quiere decir que estas sean necesariamente motivación.

Por ejemplo: *¿Qué es lo que nos motiva a estudiar para un examen?*

Podemos pensar en una serie de cosas como el interés que tengamos en la materia, el peso que ésta tiene para la calificación, el docente, el tiempo que nos dio el maestro para estudiar, etc.

Sin embargo, de todas las anteriores únicamente la primera es motivación ya que las demás dependen directamente de una determinada situación, aunque éstas también determinen nuestras acciones. Cuestiones como el entorno social, las creencias, los conocimientos, los valores, nuestras capacidades, auto concepto e interés resultan cruciales en la realización de una acción.

La motivación para Huertas, (2001) es entendida como como un proceso psicológico complejo con una gran variedad de componentes de diversa índole (cognitiva, emocional y social) que afecta directamente en la elección, iniciación, dirección, magnitud, calidad, entre otras.

Huertas, (2001) afirma que se trata de una graduación o regulación de dimensiones como la Aproximación / Evitación, la Regulación Interna / Externa, la Auto atribución o Implicidad y la Superficialidad.

La motivación es activa y voluntaria persiste en el tiempo, se vincula con necesidades adaptativas, se dirige hacia una meta e implica forzosamente una decisión interna (Huertas, 2001).

Huertas (citado en Díaz Barriga, 2010) destaca que la motivación es un proceso psicológico, que implica componentes cognitivos y afectivo-emocionales; que determina la planificación y actuación del sujeto, al mismo tiempo que tiene algún grado de voluntariedad y se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado.

Siguiendo esta última aportación, que claramente congenia con la teoría sociohistórica, es conveniente señalar que tanto las motivaciones más primarias como como las más sociales se apoyan en la cultura mientras se desarrollan, de tal manera que ciertos tipos de motivación se ligan indiscutiblemente al hecho de que la especie humana es una especie social (Huertas, 2001) y que por lo tanto, toda motivación aparece dos veces, primero en el plano de la actividad social o interpsicológica y después en el plano individual o intrapsicológica.

La explicación sobre qué es lo que da energía y dirección al comportamiento resulta compleja y ha sido estudiada desde diferentes teorías psicológicas que analizan los aspectos emocionales del comportamiento humano. Entre las que

más han repercutido en el campo educativo se encuentran el conductismo, el humanismo, el cognoscitivismo y el enfoque sociocultural.

Y las preguntas que a todo profesional de la educación aquejan son: ¿Los niños no aprenden porque no están motivados o no están motivados porque no aprenden? ¿No aprenden porque la falta de motivación les impide pensar adecuadamente o no están motivados porque su forma de pensar al enfrentarse con las tareas escolares les impide aprender?

Tabla 3. Aproximaciones teóricas de la motivación.

	Motivación	Desarrollo	Educación
Mecanicistas	Uso planificado de los recursos externos en forma de incentivos previos o de refuerzos contingentes para fortalecer los progresos del aprendizaje y extinguir lo no deseado.	Acumulativo y progresivo.	Centrada en el aprendizaje, tecnologías de aprendizaje asociativo, modelos de enseñanza por objetivos, economía de fichas.
Organicistas	Instintos y necesidades surgen al principio de la vida como incentivos naturales. El ser humano tiene de forma congénita el impulso hacia el cambio y el progreso, la fuerza le viene de dentro.	Estudio de la persona en función de los cambios progresivos que suceden al sujeto.	Escalas de desarrollo de ciertas competencias humanas en las cuales el psicólogo educativo alimenta y no deja que se pierda la motivación.
Contextualistas	Requisito básico para conseguir el interés por el aprendizaje.	Ontogénico y sociogénico.	Proporcionar a los alumnos experiencias apropiadas a su nivel de desarrollo en cuanto a habilidades y competencias personales.

Nota: Basado en Huertas, 2001.

La tabla 3 resume las aportaciones de tres enfoques teóricos sobre la motivación en el contexto escolar. Todos ellos proporcionan elementos susceptibles de integrarse para favorecer el aprendizaje dentro del aula, ya que aunque ofrecen perspectivas distintas del aprendiz; las podemos retomar dependiendo de la situación particular de la comunidad educativa en la que se trabaje. Por ejemplo, un alumno motivado intrínsecamente por aprender obtendrá mejores resultados que aquel que solo se motiva extrínsecamente, sin embargo, es imposible negar que en ocasiones es de utilidad hacer uso de algún tipo de reforzador externo incluso con el niño más motivado del aula.

De acuerdo con Alonso y Montero (citados en Coll, 2008) la motivación es uno de los factores más importantes en el ambiente educativo ya que de él depende la actuación del alumno, y en su caso del profesor. Existen tres factores que motivan el aprendizaje en los estudiantes: las metas, los obstáculos y el esfuerzo involucrado.

Las *metas u objetivos de una actividad escolar* dependen primordialmente de la experiencia previa y la orientación personal del aprendiz, ya sea por aprender, por crecer, por desarrollarse o por disfrutar. Dentro de estas metas se distinguen dos tipos, las primeras son comúnmente conocidas como intrínsecas e implican la autorregulación y el interés en la tarea por el hecho de que resulta atractiva y útil a corto y largo plazo. Por otro lado, la motivación extrínseca implica el manejo de recompensas materiales o sociales proporcionadas durante el proceso de la tarea. El mejor ejemplo de este tipo de motivación es la evaluación centrada en el reconocimiento de los otros. Debido a que la actividad académica tiene lugar en un contexto social, los alumnos buscan ser aceptados por los demás (motivación de afiliación) y la mejor forma de lograrlo es a través de la obtención de altas evaluaciones lo cual les permite ser aceptados y contactar con los demás.

Los principales *obstáculos en la ejecución de la tarea* implican no saber cómo aprender y no comprender una explicación, es decir, cuando el alumno no es capaz de visualizar la utilidad de lo que está aprendiendo o bien, cuando no es capaz de superar las dificultades que se le presentan. En este caso, el alumno

puede buscar las estrategias que le permitan superar la adversidad o en su defecto dejarse vencer por los estados emocionales de ansiedad involucrados.

Un segundo tipo de obstáculos proviene de los objetivos que tiene el alumno al ejecutar la tarea, estos pueden ser aprender, alimentar su autoestima o incluso evitar la actividad. De inicio la ejecución de cualquier tarea escolar trae consigo la posibilidad de percibirla como un reto, una amenaza o una obligación, y dependiendo de qué postura se elija, entonces la atención se centrará en aspectos distintos. Por un lado, cuando se busca aprender se fija la atención en las estrategias e información necesarias para ejecutar la acción con la mayor probabilidad de éxito y sobre todo, procuran la retroalimentación al cometer errores. Pero si el alumno basa su autoestima en la aceptación de los otros, entonces se preocupará más por el resultado y no por el proceso. Esto genera una mayor ansiedad y por lo tanto aumenta la posibilidad de fracasar. Cuando esto ocurre se excusan aludiendo a la dificultad de la tarea y a factores externos. El alumno que desea evitar la tarea, busca todas las estrategias posibles para lograrlo, sin embargo cuando fracasa lo percibe como un castigo.

Finalmente, el costo en *tiempo y esfuerzo involucrados* pueden variar según lo que los sujetos consideren que son capaces de realizar para alcanzar un aprendizaje, es decir, dependiendo de las competencias que el aprendiz considera que posee (Coll, 2010).

Si los alumnos no aprenden porque no están motivados el profesor recurre a diversas estrategias como el elogio y el castigo, hacer atractivas las clases, promover la participación de los alumnos, etc.; sin embargo, muchas veces estas resultan inútiles porque en realidad no se sabe a qué responde la falta de motivación o a qué le da significado el alumno. Para resolver esta dificultad es necesario saber por qué las variables que definen el contexto de la actividad del alumno unas veces motivan y otras no (Alonso, 2005)

Dichas variables le proporcionan al alumno información que influye en la idea que éste elabora sobre las metas que se pretenden conseguir y lo que tienen de atractivo o aversivo para él. Todo ello repercute en la aceptación o rechazo de la tarea. Alonso (2005) divide dichas metas en cuatro categorías (Tabla 4).

Tabla 4. Metas que persigue el aprendiz en función de diversos factores.

¿Con qué se relaciona la meta?	Tipo de motivación que implica	¿Cuándo se presenta?
La tarea	<i>De competencia</i>	En los alumnos que centran su atención en incrementar su conocimiento y propia competencia en relación a algún aspecto de los contenidos o procedimientos presentados.
	<i>De control</i>	Cuando se le ofrece al alumno alguna posibilidad de opción entre distintas alternativas y se incrementa su interés por la tarea (autonomía).
	<i>Intrínseca</i>	Cuando el interés del alumno no se encuentra en incrementar las competencias o la autonomía, sino en realizar la tarea en sí misma porque resulta gratificante.
La autovaloración	<i>De logro</i>	Cuando los alumnos buscan experimentar el orgullo y la satisfacción que sigue al éxito, recibiendo de otros o de sí mismos una valoración positiva de su competencia.
	<i>Miedo al fracaso</i>	Cuando los alumnos se perciben a sí mismos como sensibles al fracaso y por lo tanto lo entienden como un indicador de la baja competencia.
La valoración social	<i>Aprobación o evitación del rechazo de los adultos e iguales</i>	Cuando el alumno busca la aprobación de su profesor o compañeros de clase, y para ello realiza las actividades en presencia de los demás, independientemente de si lo hace bien o mal, o de si aprende o no.

<p>La consecución de recompensas externas</p>	<p><i>Conseguir recompensas o evitar el castigo</i></p>	<p>Se presenta sobre todo cuando el alumno relaciona la utilidad del aprendizaje con la obtención de beneficios en el futuro, o bien evitar castigos.</p>
--	---	---

Nota: Adaptado de Alonso, 2005

2.2.5.2 Evolución de la motivación

“...recompénsala por sus esfuerzos en deletrear bien, tentándola con esos regalos y chucherías que tanto gustan a los niños. Que haya otros compañeros con ella en las clases, a fin de que compita con ellos y se vea estimulada por las alabanzas que cosechen los demás. No la reprendas si a veces le cuesta; para aguzar el ingenio no hay como las alabanzas. Que se alegre cuando sea la primera, y se ponga triste si se queda atrás. Y procura sobre todo que no coja manía a las clases: una aversión infantil dura muchas veces más que la propia infancia.”

(Fragmento de una carta de Jerónimo, año 403. *A Ieta, sobre la educación de su hija*. citado por Huertas 2001, p. 232)

Este fragmento sobre la educación de un niño refleja la importancia de promover estrategias para motivar en el aprendizaje. No es necesario hacer uso de complejos procedimientos cuando una palabra de aliento a tiempo logra que el aprendiz reconozca sus competencias y por lo tanto encuentre placer en este proceso por sí mismo, aun cuando existe la posibilidad de fracasar en su transcurso. El manejo del “error” como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial para que los niños continúen motivados.

Para favorecer la motivación es necesario comprender que ésta varía de acuerdo a la edad y las capacidades de los niños. Veroff y Stipek (citados en Alonso, 1995) fueron pioneros en poner de manifiesto la existencia de ciertos cambios evolutivos en las características de la motivación con que los estudiantes afrontan las tareas escolares.

Estudios en diferentes partes del mundo, como Canadá, Australia, Alemania, Estados Unidos (Flores y Gómez, 2010) reportan cambios en las metas de los estudiantes en el transcurso de su vida escolar. Conforme pasa de año, el estudiantado muestra mayor interés en metas de desempeño dirigidas a la obtención de beneficios como una calificación aprobatoria y una menor preocupación por las metas dirigidas al aprendizaje (Anderman y Maehr; Anderman y Midgley; Roeser y Eccles, citados en Flores y Gómez, 2010). Igualmente, se ha observado que al llegar a la adolescencia los estudiantes muestran una menor motivación intrínseca (metas de maestría) y una mayor extrínseca (metas relacionadas con el desempeño), en relación con la escuela (Otis, Grouzet y Pelletier, citados en Flores y Gómez, 2010).

Del mismo modo, el cambio de primaria a secundaria favorece que los estudiantes se perciban menos competentes y capaces al realizar actividades académicas (Anderman y Maehr; Anderman y Midgley; Spinath y Spinath, 2005 citados en Flores y Gómez, 2010). Esto puede relacionarse con el aumento en la carga de trabajo, la demanda de autonomía e independencia al trabajar, el cambio a formas de evaluación más exigentes y la falta de apoyos para responder a estos cambios (Flores y Gómez 2010).

Estudios longitudinales han mostrado cambios en la motivación a lo largo del año escolar. Conforme pasan los meses el interés por el aprendizaje decrece, los estudiantes se perciben menos competentes en sus habilidades para cumplir con la demanda escolar, hay un aumento en la evasión de actividades académicas y un efecto negativo creciente de las formas de evaluación en las que los exámenes tienen el mayor peso para la calificación (Meece y Miller; Spinath y Spinath; Smith, citados en Flores y Gómez, 2010).

Entre los cambios motivacionales que se presentan a temprana edad se encuentran las conductas tendientes a evitar el fracaso, es decir, la desesperanza aprendida. Este cambio comportamental y cognitivo aparece desde el segundo año de escolarización y se agrega a otros que se presentarán en el futuro, entre los 11-12 años, y que dan paso a las principales diferencias motivacionales que se presentan en los estudiantes (Alonso, 1987). Si a un escolar que está empezando

a autorregular la elección de una tarea (intrínsecamente motivada), se le pone a funcionar en un sistema motivacional más antiguo (recompensa externa), este último tiene mayor fuerza para prevalecer, dando lugar al fenómeno denominado "el costo oculto de la recompensa". Pero también se explica el hecho contrario. Es decir, ante la ausencia de motivación intrínseca, es conveniente trabajar dentro del sistema genéticamente anterior (recompensa externa), sin perder de vista que una vez conseguido el "enganche" del sujeto es necesario preparar la transición al sistema de la autorregulación (Huertas, 2001)

Para finalizar esta caracterización del ambiente afectivo que se genera en el aula se recomienda hacer uso de la siguiente estrategia de promoción de la motivación. Conocido como TARGET este acrónimo es un recurso utilizado por los profesores para manejar su actuación (Alonso, 2001)

.Las dimensiones que maneja son seis, a saber, tarea, autoridad, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo.

T de tarea: modo en que se presentan o seleccionan las tareas a realizar. Se pueden presentar una o varias tareas simultáneas para alcanzar un mismo objetivo. Esta presentación debe fomentar la curiosidad en el alumno y sobre todo enfatizar la utilidad de los contenidos.

A de autoridad: al encontrarse en un contexto educativo el profesor adquiere cierto grado de autoridad. Los hay autoritarios y centrados en la disciplina y control del alumno; hay quienes son más permisivos y por lo tanto no pretenden influir en el alumno; finalmente existen los profesores democráticos o colaboradores y se caracterizan por ejercer control indirectamente sobre el alumno.

R de reconocimiento: consiste en reforzar positivamente a los alumnos a través de elogios, sin embargo, se debe tener mucho cuidado en la forma en que se brinda. En general se recomienda que el elogio tenga lugar durante el proceso de la tarea, enfatizando la posibilidad de fracasar como algo que puede enriquecer el aprendizaje. Respecto a la mejor manera de llevarlo a cabo, se sugiere que sea en privado, ya que así se disminuye la posibilidad de ligar el aprendizaje con el

reconocimiento y la necesidad de afiliación. Siempre se debe buscar que el reconocimiento mejore el desempeño y no la aceptación de los otros.

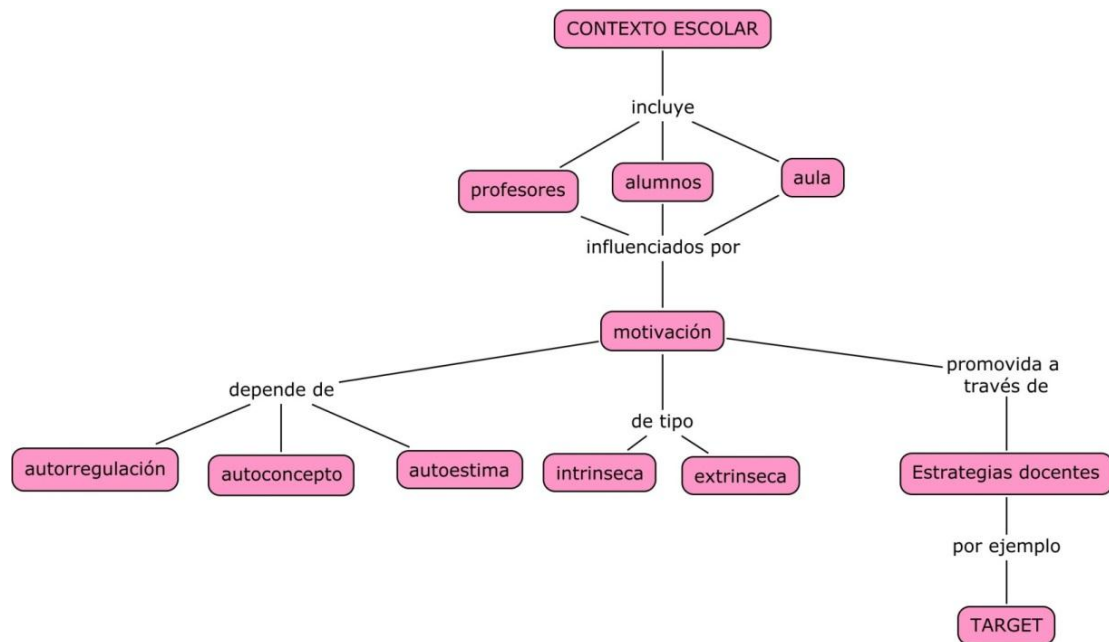
G de grupo: se recomienda a los docentes proponer actividades y evaluaciones en grupo con reglas establecidas entre todos para alcanzar la meta. De esta forma, la responsabilidad, tanto del triunfo como del fracaso, se distribuye entre todos disminuyendo la ansiedad y aumentando la motivación al trabajo.

E de evaluación: existen tres tipos de evaluación, los cuales se combinan entre ellos para dar un mejor resultado de aprendizaje. En primer lugar se encuentra la evaluación por criterio o por norma; en segundo la evaluación por proceso o producto, y por último la evaluación pública o privada. Cuando la evaluación es por norma, centrada en el producto y pública se fomenta una motivación a aprender en base a la autoestima y aceptación de los demás; mientras que si se califica por criterio, centrándose en el proceso y en privado se procura el aprendizaje significativo y la autonomía.

T de tiempo: se refiere al hecho de que las actividades propuestas siempre implican un tiempo límite o máximo para su elaboración. Esto trae consigo la generación de ansiedad en el alumno y por lo tanto, la posibilidad de que se abandone o se facilite la ejecución.

La motivación por aprender, tanto intrínseca como extrínseca; es un proceso psicosocial del aula que implica la interacción de los profesores y los alumnos, y los propios procesos psicológicos internos de ambos (autorregulación, autoconcepto, autoestima, etc). La estrategia TARGET es una herramienta que pueden utilizar los docentes para favorecer que sus estudiantes orienten su actividad por el placer que genera el realizarla y no sólo por obtener recompensas externas (Figura 2).

Figura 2. Elementos del contexto escolar en relación con la motivación por aprender.



Nota: basado en Alonso, 2001.

2.2.5.3 Motivación como competencia: las aportaciones del enfoque cognitivo-conductual

Terrell Bell secretario de educación del gobierno de Estados Unidos alguna vez dijo: “Hay tres cosas que hay que recordar acerca de la educación. La primera es la motivación. La segunda es la motivación. La tercera es motivación” (citado en Raffini, 1996).

Por su parte, Gilbert (2005) con respecto a los alumnos “desmotivados” menciona: “No me he encontrado aún con ningún niño que no esté motivado, sino que a veces ocurre simplemente que no están motivados para hacer lo que deseamos que hagan y cuando queremos que lo hagan”.

La idea de dividir la conducta de motivación en extrínseca e intrínseca se ha traído a las mesas de debate desde los 20's del siglo pasado. Sin embargo, todas las explicaciones convergen en el hecho de que se necesitan obtener ciertos resultados: energizar y guiar el comportamiento hacia el alcance de una meta en

particular. Asimismo, consideramos que Gilbert (2005) coincide en este punto, ya que señala que es de gran importancia que cada alumno se cree su propio objetivo, y que este contenga las tres “P” de las declaraciones de objetivos eficaces: que sea personal, éste en tiempo presente y sea positivo, es decir, lo que uno quiere y no lo que no quiere (Gilbert, 2005). De este modo, Gilbert (2005) hace énfasis en estimular a los jóvenes a que trabajen con esta actitud de centrarse en objetivos, ya que es una de las mejores habilidades que se pueden enseñar y que van a conservar de forma activa y gratificante durante toda su vida, los cuales deben ser alcanzables, realistas, concretos, medibles y basados en el tiempo; asimismo, señala el valor de enseñar con el ejemplo.

Por otra parte, Sansone (2000), señala que hacemos las cosas por necesidades biológicas, motivaciones extrínsecas como castigos y recompensas e intrínsecas, las cuales se afectan por los límites o la vigilancia constante. El comportamiento está regido por ciertos sentimientos positivos o intereses en relación con nosotros mismos, el placer, el gozo o la satisfacción. Woodworth (1921, p. 139, citado en Sansone, 2000) se refiere a estas ideas como “... menor preocupación por la lucha de la supervivencia que por el placer de vivir.” En un principio, los teóricos suponían que la motivación intrínseca partía como independiente a las motivaciones extrínsecas pero como una posible fuente alterna o adicional que puede servir para modificar la conducta además de, o, en lugar de recibir un premio o evitar un castigo (Raffini, 1996).

Algunos estudios, como los de Lepper, Greene y Nisbett en 1973 (citados en Sansone, 2000), sugieren que todos contamos con suficiente motivación intrínseca y extrínseca para realizar una conducta.

Sin embargo, las recompensas y los castigos son muchas veces las únicas herramientas en el arsenal de la motivación. Su uso indiscriminado puede dañar seriamente la motivación intrínseca de un estudiante. Si amenazamos o premiamos, el niño estará más concentrado en ganar o evitar el castigo. Motivar a los niños dándoles pizza de comer a corto plazo funciona pero a largo plazo solo obtenemos “muchos niños gordos que no disfrutaban la lectura” (Kohn, citado en Raffini, 1996). En el caso de este estudio en particular, debemos tomar en cuenta

que la recompensa principal, es el aprender, generando así, una genuina motivación intrínseca por aprender.

Para lograr lo anterior se deben invertir las variables, en lugar de que la recompensa sea la pizza debemos conceptualizar la lectura o el aprendizaje en su lugar incrementando el valor de las mismas.

La motivación intrínseca implica realizar cualquier actividad sin la necesidad de recibir ningún otro estímulo que no sea el placer de la actividad misma. Como los bebés motivados a realizar actividades difíciles; ellos sólo pedirán ayuda si es muy complicada pero si es muy fácil la abandonarán buscando otra más compleja, en la cual, son capaces de pasar horas en el intento de una ejecución sin errores.

La motivación engloba necesidades como la autonomía (control de decisiones), el hacer cosas que los haga sentir exitosos (competencia), sentirse parte de algo más grande que ellos (sentido de pertenencia e identificación), sentirse bien con uno mismo (autoestima) y encontrar satisfacción en lo que hacen (estimulación e involucramiento) (Raffini, 1996).

El castigo / recompensa demerita mucho la motivación, ya que esto hace que los niños se vuelvan conformistas, engañosos o que caigan en rebeldía, ya que estos fungen como controles externos de la conducta. Es decir, ya no necesitan tomar decisiones, sino obedecer para ganar una recompensa o evitar un castigo, sin embargo, ante la presión de salir de su estado de conformidad forzada el infante se rebelará (Raffini, 1996). La necesidad de autonomía también surge de su necesidad de entender el mundo y dominarlo, sintiéndose capaces y eficaces. Mientras más eficaces se sientan los niños al hacer una tarea, su motivación será mayor para continuar haciéndola. Normalmente cuando un infante deja de hacer sus tareas o se salta clases es una manera de auto proteger su autoestima, esto no quiere decir que elija la apatía sobre la competencia, simplemente elige cuidar su frágil sentido de valía evitando un esfuerzo que puede resultar en fracaso. La tarea debe ir incrementando en dificultad poco a poco para que resulte interesante pero no tendenciosa al fracaso (Raffini, 1996).

Por otro lado, Dreikurs (citado en Raffini, 1996) nos señala que quizás no haya nada más difícil que crecer solo, rechazado y aislado. Las comparaciones con

familiares u otros niños además del hecho de que están creciendo con adultos derivan en una inferioridad social forzando a los niños a encontrar otras maneras para compensar estos sentimientos o en un apartamiento de la sociedad.

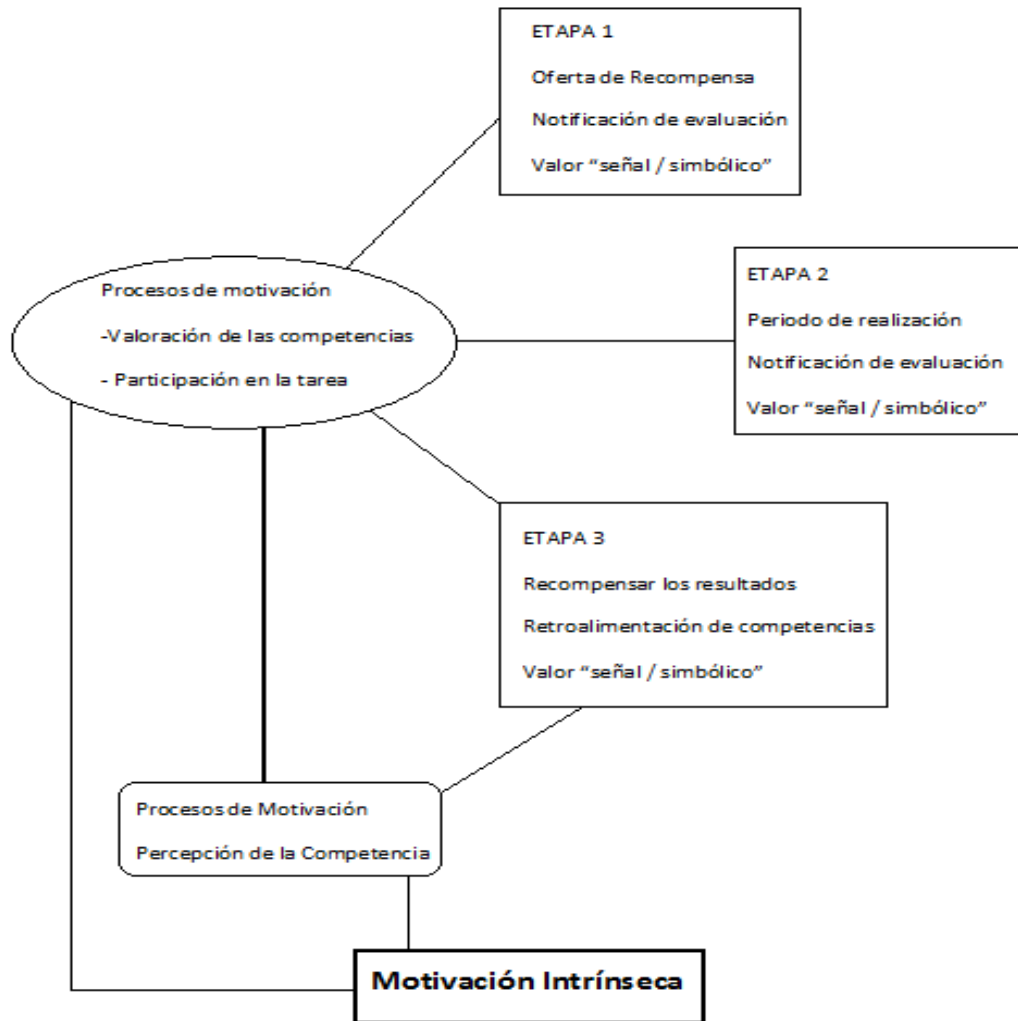
En el *Manual de la Competencia y la Motivación* de Dweck y Elliot (1983), los autores integran la dispersa y hasta cierto punto, aislada idea de la motivación de logro, conceptualizándola, junto con la motivación, como una competencia.

La motivación como competencia es vista como una necesidad psicológica básica que ayuda a la gente a adaptarse a su medio, cognitivamente mediada por un proceso que incluye, a su vez, creencias, expectativas e inferencias (esquemas o metas orientados a adquirir o demostrar competencias y las creencias acerca de su valor e importancia). Las competencias y creencias son importantes para el individuo debido a que de ellas depende el que siga o deserte de una meta en específico, el dominar una tarea o sentirse incompetente para ella parece tener un impacto enorme en la salud mental de una persona.

En su forma más sencilla, la aproximación a la meta de logro propone dos parámetros: el desarrollar la competencia (dominio de la meta) vs demostrar competencia / evitar demostrar incompetencia (meta por demostración). Cada una de estas metas está relacionada con distintas constelaciones de creencias (significado del éxito, esfuerzo, error, habilidad), emociones (vergüenza, orgullo, culpa), y comportamiento (elección de tarea, persistencia a la dificultad). Aquellos estudiantes motivados por el dominio de la meta son más resistentes al fracaso, tienen mayor tolerancia a la retroalimentación, aumentan el esfuerzo dedicado a una tarea y cambian estrategias para la resolución de la misma manteniendo una autoestima alta (Sansone, 2000).

Por su parte, el modelo documentado de los efectos negativos de las recompensas contingentes a la tarea y los efectos positivos de informar competencias sobre la motivación intrínseca Dweck y Elliot (1983), separa de manera muy explícita el impacto de la recompensa en función del tiempo, teniendo dos momentos: la oferta de la recompensa y el estímulo después del resultado (Figura 3).

Figura 3. Modelo de motivación intrínseca



Nota: Sansone, C. (2000)

El modelo muestra que la oferta de una recompensa (símbolo de logro y competencia) contingente a la realización de la tarea afecta la manera en la que el sujeto realizará la misma, haciendo que se enfoque en realizarla lo mejor posible y en demostrar que es competente.

El modelo identifica tres partes separadas de recompensas contingentes a la tarea: la notificación de evaluación, la retroalimentación de la competencia y el valor (señal /simbólico).

La notificación de la evaluación y el valor señal / simbólico, afectan la realización de la tarea, mientras que la retroalimentación de la competencia y el valor señal / simbólico afectarán la percepción del sujeto acerca de su competencia.

Las tres partes tienen un efecto sobre la motivación intrínseca, pero esto se da a diferentes momentos del proceso de compromiso hacia la tarea.

Podemos decir entonces que, aunque ambos enfoques, cognitivo-conductual y constructivista; tienen aportaciones muy importantes, así como interesantes similitudes en cuanto a su concepción acerca de la motivación y los factores involucrados en su favorecimiento o decremento en los alumnos; y además de sus importantes aportaciones en cuanto a los beneficios y limitaciones. El presente estudio recoge las aportaciones del paradigma constructivista debido a la gama de estrategias aplicables a los padres de familia para el fomento de la motivación intrínseca para el aprendizaje dentro de diversos ámbitos de la vida cotidiana.

2.2.5.4 Factores que determinan la motivación para aprender

En el plano *pedagógico* motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, *estimular la voluntad por aprender* (Díaz Barriga y Hernández; 2010); en otras palabras, que los alumnos comprendan la utilidad que hay en ese nuevo aprendizaje para su vida, o como dice Gilbert (2005) que “Al llegar al núcleo de sus propios *Que Hay En Ello Para Mí* empezamos a aproximarnos al Santo Grial del mundo de la motivación: la motivación interior o intrínseca”.

El papel del docente en el ámbito de la motivación se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos, para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto para la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social. De esta forma es como Díaz Barriga y Hernández (2010) denominan *motivación por el aprendizaje*.

El salón de clases es el principal sitio donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en su nivel cognitivo como afectivo. Este último

aspecto ha sido poco considerado ya que en los últimos años se le ha dado más peso al entendimiento de procesamientos involucrados en la enseñanza, tales como la memoria o la atención.

Debemos, entonces, tomar en cuenta nuestra condición como seres humanos, como entes con emociones, sentimientos y pensamientos, de los cuales no podemos desligarnos. El aula no es la excepción.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010) la motivación por el aprendizaje es un fenómeno muy complejo, condicionado por aspectos como los siguientes:

- El tipo de metas que se propone el alumno en relación con su aprendizaje o desempeño escolar, y su relación con las metas que los profesores y la cultura escolar fomentan.
- La posibilidad real del alumno para conseguir las metas académicas que se propone y la perspectiva asumida al estudiar.
- Que el alumno sepa cómo actuar o qué proceso de aprendizaje seguir (cómo pensar y actuar), para afrontar con éxito las tareas y problemas que se le presenten.
- Los conocimientos e ideas previas que el alumno posee de los contenidos curriculares por aprender, de su significado y utilidad, así como de las estrategias de aprendizaje que debe emplear.
- Las creencias y expectativas tanto de los alumnos como de sus profesores acerca de sus capacidades y desempeño, así como el tipo de factores a los que atribuyen su éxito y fracaso escolar.
- El contexto que define la situación misma de enseñanza, en particular los mensajes que recibe el alumno por parte del profesor y de sus compañeros, la organización de la actividad escolar y las formas de evaluación del aprendizaje.
- Los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos, los cuales pueden facilitar o inhibir el interés de estos por el aprendizaje.

- El ambiente o clima motivacional que priva en el aula y el empleo de una serie de principios motivacionales que el docente utiliza en el diseño y la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.5.4.1. Elementos y condiciones para la motivación intrínseca o extrínseca

La dimensión de internalidad-externalidad que se define en virtud del grado de control y determinación, ya personal o ya externa que el sujeto tenga en cada situación (Huertas, 2001).

Edward Deci y Richard Ryan (citados por Huertas, 2001) consideran la motivación intrínseca como un sistema motivacional independiente de los demás, que conlleva un tipo concreto de anticipación de metas y un conjunto de creencias y actitudes. Cuando una acción se encuentra regulada intrínsecamente, ésta se fundamenta principalmente en tres sentimientos y características:

- De autodeterminación. Es un sentimiento de agrado, donde se tiene la sensación de tener el control de las acciones debido que dependen de uno mismo.
- De competencia. Es sentirse capaz de realizar una actividad, creerse con las habilidades necesarias, lo básico para buscar superar retos asumibles.
- De la satisfacción de hacer algo propio y familiar. Es sentirse a gusto y con un sentimiento placentero al realizar una acción que te agrada.

Por el contrario, la motivación externa ocurre cuando la mayoría de nuestras acciones las realizamos gracias a rutinas que hemos aprendido a lo largo de nuestra vida, y este aprendizaje ha ocupado un lugar regulador externo. De este modo, cuando la finalidad de la acción, la meta o propósito tiene que ver con una contingencia externa o promesa de un beneficio tangible y exterior, se suele hablar de motivación extrínseca (Huertas, 2001, p. 102).

El proceso psicológico implicado no es el mismo cuando se considera una acción regulada por intereses propios que cuando se encuentra controlada por factores externos, ya que en la segunda se actúa por alguna orden o imposición externa y no por un deseo interno (Huertas, 2001).

2.2.5.4. 2 Clima afectivo en el aula

Uno de los factores que más contribuye a que una persona acepte los valores de otra y que esta persona pueda influir en la primera, es el hecho de sentirse comprendido, aceptado y apoyado, no por ser guapo, listo, etc., sino por “estar ahí” (Alonso, 2005).

De esta manera el autor nos indica que gracias a las investigaciones que se han realizado, se asegura que cuanto más aceptados se sienten los hijos y mayor interés experimenten que sienten sus padres por ellos, mayor confianza tendrán en sí mismos y más competentes serán en sus estudios. Por lo tanto dedicarles tiempo de calidad permitirá alcanzar este objetivo. De esta manera, los niños tendrán la sensación de ser importantes y de ser aceptados. Además, el tiempo que les brinde deberá de reflejar: interés por cómo se sienten e interés por los gustos de sus hijos, sinceridad, empatía (comprender sus sentimientos), respeto por sus ideas y compromiso por su desarrollo personal.

Es importante que los padres creen un clima de aceptación incondicional fuerte, de esta manera sus hijos comenzarán interiorizar las actitudes y valores favorables como son el valor del esfuerzo por aprender, ser competentes y ser responsables. Así mismo, el padre debe ser consciente que debe ser constante (requiriendo tiempo) para que su hijo logre interiorizar los valores y actitudes adecuados para que esté motivado para aprender.

Concluimos entonces que, la motivación, ha sido estudiada y enmarcada desde muchos enfoques y perspectivas a través de los años, lo cual, ha desencadenado muchas variaciones en cuanto a la concepción que se tiene de la misma; concepciones que parten desde lo biologicista hasta lo cognitivo y más recientemente hacia lo constructivista, el cual es un enfoque integral que explica

dichos procesos y sus componentes de una manera bastante completa y con un objetivo concreto: la motivación por aprender en los estudiantes mediada a través de los docentes y, por supuesto, los padres de familia, tomando en cuenta el momento en el cual se encuentra los niños dentro de la evolución de la motivación.

A continuación presentamos apartados relacionados con el método instruccional elegido para el diseño de nuestro curso taller, ya teniendo en mente que se trata de un marco referencial constructivista.

2.2.5.4.3 Pensamiento estratégico

Saber pensar estratégicamente permite a las personas abordar de manera adecuada el problema o tarea propuestos; lo contrario les generará desesperanza en el aprendizaje, es decir, al sentir que no progresan en su aprendizaje y que no pueden hacer algo por cambiarlo, les llevará a considerar la inteligencia como fija y no controlable (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). De esta forma, el padre puede ayudar a su hijo a ser consciente a la hora de realizar una tarea; en otras palabras, que se dé cuenta del proceso que conlleva realizar cierta actividad y no centrarse sólo en el resultado. Además, es importante señalar la importancia de que el niño o niña comience a autorregularse, es decir, sepa planificar, monitorear y evaluar su proceso de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Como sabemos, los maestros son quiénes enseñan los contenidos, plantean los problemas y evalúan, y pareciera que los padres no tienen nada que ver en enseñar a sus hijos, sin embargo, si pueden servir como apoyo a sus hijos para que sepan cómo afrontar la tarea ya que, éstos les piden ayuda para comprender mejor las tareas planteadas por el profesor. Entonces, los padres pueden guiar a sus hijos en la comprensión de los contenidos, brindándoles ayudas ajustadas a sus necesidades. Básicamente, la manera en que pueden ayudar es: señalándoles el objetivo de su tarea (lo que la maestra pretende que aprendan), enseñarles la estrategia adecuada para que aprendan significativamente (por ejemplo en vez de copiar algo textualmente hacer un resumen o mapa mental),

hacerles conscientes del proceso que llevan a cabo para realizar la tarea y por último, que evalúen lo que aprendieron, de qué manera lo lograron y, la importancia de haberlo comprendido y aprendido, para que después lo puedan hacer aún mejor.

Lo importante a la hora de afrontar un problema difícil, es evitar decir “no sé”, y preguntarse “¿Cómo podría hacerlo?”. Después, es necesario que los padres analicen los pasos a seguir y que ayuden a sus hijos a descubrirlos. Si se actúa de esta manera, los niños sabrán que están aprendiendo a pensar y ello aumentará su confianza en sí mismos y les resultará altamente motivador darse cuenta de que lograr aprender algo no es cuestión de que se nos dé o no se nos dé bien (no es cuestión de ser listo), sino de usar los procedimientos adecuados, procedimientos que nos permiten hacernos cada día más listos (Alonso, 2005).

Entonces, la motivación intrínseca es uno de los factores importantes para que las personas aprendan verdaderamente, debido a que el aprendizaje no es sólo cognitivo, sino también es afectivo-emocional y volitivo como ya se había señalado anteriormente. Para fomentar la motivación intrínseca en los hogares hemos creado un programa que contiene una serie de actividades dinámicas y significativas que incluyen estrategias que los padres podrán utilizar para apoyar a sus hijos académica y emocionalmente.

2.2.6 Estrategias favorecedoras de la motivación

Los padres se preguntan qué pueden hacer para conseguir que sus hijos e hijas se interesen y se esfuercen por aprender en dos tipos de situaciones. La primera es preventiva es decir, cuando los padres desean prepararles para que se interesen y disfruten con el aprendizaje en general y con el aprendizaje escolar en particular. La segunda es remedial, cuando surgen problemas de desmotivación y bajo rendimiento (Alonso, 2005).

El Manual didáctico para la Escuela de Padres, (2004), añade a lo anterior; que la falta de interés y de esfuerzo de los padres respecto a su propia formación permanente, suele producir dificultades y carencias en la madurez de los hijos.

Sorprende que muchos padres no mantengan el mismo interés para estar al día en temas relacionados con su formación como padres que el que mantienen por otros temas menos importantes para su función de padres como, por ejemplo, el fútbol, los coches, etc.

El desarrollo de los hijos como personas no termina nunca. Por eso tampoco termina el trabajo educativo de los padres. En España, cita el Manual didáctico para la Escuela de Padres (2004), se han suscrito muchos documentos internacionales que velan porque se respete tanto el derecho de los niños a la educación como el de los padres en la participación de dicho proceso. La recientemente promulgada Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, considera muy importante la relación familia-escuela, y la vincula al éxito de la reforma educativa.

Los padres y los profesores tienen en común muchas ventajas. Ambos están en contacto diario y directo con los niños, por lo que tienen una gran posibilidad de guiarlos.

Alonso (2005), señala que los padres disponen de algunas vías de actuación a través de las que influyen en la motivación o desmotivación de sus hijos por aprender. A continuación se mencionan las actuaciones que pueden controlar los padres:

- a) *Lo que le dicen a sus hijos en relación con el aprendizaje y la escuela.*
- b) *La forma en que ayudan a sus hijos en relación con las tareas escolares.*
- c) *Las oportunidades y el entorno que establecen los padres en relación con la actividad de sus hijos.*
- d) *Los límites que ponen los padres a la actividad de sus hijos.*
- e) *El ejemplo que da el padre en su comportamiento.*
- f) *La relación de los padres con los profesores.*

Así mismo, los padres también influyen en la motivación por aprender al generar expectativas (Miras, en Coll, 2008) con base en la percepción que tienen sobre sus hijos como aprendices.

También es importante mencionar que estos factores ejercen un impacto en *los intereses y metas* que son importantes para los hijos, el *modo de organizarse y pensar* a la hora de afrontar el trabajo escolar y con la *regularidad y continuidad del esfuerzo*. Los cuales explicaremos posteriormente.

Cuando observamos el comportamiento de los niños al realizar una actividad como construir una torre de cubos o leer un libro de Harry Potter de 600 páginas y al terminar expresan una gran satisfacción, nos damos cuenta que desde muy pequeños hay una gran motivación por aprender y que existe una necesidad de dominar el entorno, de ser competentes, por superarnos y superar los retos que enfrentamos. Sin embargo, Alonso (2005), señala que no todos los niños manifiestan esta motivación con la misma intensidad, y que ésta no permanece siempre igual, ya que tiende a disminuir a medida que se avanza en la escolaridad.

Para desarrollar un fuerte sentimiento de competencia, es importante atribuir y experimentar el éxito después de experimentar desafíos de leve dificultad. (Alonso, 2005).

Los padres pueden ayudar a desarrollar competencias que van a permitir a sus hijos progresar posteriormente al enfrentarse a los aprendizajes escolares, por ejemplo, pueden contribuir a mejorar las habilidades que faciliten la adquisición de la lectura, la comprensión de las matemáticas y la comprensión de su entorno natural y social a veces mediante el modo de interactuar con sus hijos durante las actividades cotidianas y otras mediante el juego. De esta manera, a medida que los hijos avanzan en su escolaridad es posible reforzar estas competencias. Por esta razón, creemos pertinente explicar tres estrategias que consideramos básicas para que los padres utilicen con sus hijos y que a continuación exponemos:

2.2.6.1 Estrategias para favorecer la vinculación de los conocimientos escolares con la vida cotidiana

Es labor del profesor enseñar los contenidos escolares, su significado y utilidad para la vida cotidiana. Sin embargo, no es tanto el énfasis que se da a la vida real cuando se plantean estos contenidos; por esta razón, “el padre puede compensar esta deficiencia (en caso que se dé) o para aumentar la conciencia de utilidad en caso de que los profesores presten atención a este aspecto durante la enseñanza” (Alonso, 2005).

Los padres pueden hacerles preguntas a sus hijos(as) cuando llegan de la escuela para hacerlos pensar y comprender mejor lo que han aprendido con su docente y compañeros. A través de esos diálogos con sus hijos (as) pueden ver que lo que les enseñan en la escuela les ayuda a organizar y entender experiencias habituales que viven como algo aislado, sin relación entre sí; comprender la relación entre los contenidos escolares y la vida cotidiana es algo que estimula el interés y el esfuerzo por aprender (Alonso, 2005). Éste interés por aprender aumenta su curiosidad para resolver los problemas que se le presentan al padre, que sólo podrán responder a través de los conocimientos escolares.

Por otra parte, el padre también puede proporcionarle a su hijo experiencias enriquecedoras que posteriormente podrá utilizarlas para anclar nuevos conocimientos que le presenten en las clases; es decir, el padre puede tomar de pretexto cualquier actividad socialmente compartida para explicarle, enseñarle a observar y a cuestionarse (reflexionar) sobre los sucesos y hechos que ocurren en su vida diaria.

2.2.6.2 Estrategias para promover la autonomía y responsabilidad

Alonso (2005) nos indica que los factores que más favorecen el interés y el esfuerzo por aprender es hacer las cosas porque uno quiere, con autonomía y por interés personal, y no por obligación. Así que teniendo en cuenta que las tareas escolares son impuestas, entonces que es lo que puede hacer el padre para que

sus hijos se esfuercen y deseen hacer su trabajo por propia decisión aunque inicialmente haya sido impuesto. Para conseguir este objetivo, Alonso (2005), propone tres condiciones para que se logre este objetivo: a) que los niños perciban que las actividades contribuyen a lograr desarrollos personales deseados, b) que la realización de las actividades permita experimentar que se es competente, y c) que en su planteamiento y desarrollo las actividades se conecten con los intereses personales de los niños.

Las condiciones anteriormente mencionadas dependen en buena parte de los profesores pero de igual manera, los padres pueden contribuir a que sus hijos tomen la responsabilidad de sus conocimientos; es decir, favoreciendo el sentimiento de competencia en su hijo, y promoviendo que se dé cuenta de la utilidad del conocimiento que adquiere. Sin embargo, para que sus hijos asuman la responsabilidad de lo que aprenden se les debe dar la oportunidad de elegir, de esta manera se sentirán más motivados a que si le imponen actividades; por ejemplo, *cuando los niños son pequeños, basta con preguntar “¿Con qué rompecabezas prefieres jugar?”, “¿Qué libro quieres que leamos?”, etc.* (Alonso, 2005).

Es importante resaltar la diferencia entre “dar la posibilidad de elegir” y la “permissividad”. En esta última existe una ausencia de normas y límites, por lo tanto; es totalmente negativa, mientras que lo otro implica dar la oportunidad de elegir pero *dentro de un marco establecido, marco que debe incluir el menor número de reglas posible, pero que debe incluirlas* (Alonso, 2005).

En resumen, *las reglas tienen que ser claras y pocas, que en su concreción hay que dar la posibilidad de elegir, que es preferible hacerlo de modo indirecto y que, si el niño no es responsable de sus acciones, las normas han de cumplirse de un modo u otro* (Alonso, 2005). Al decir que se debe hacer de modo indirecto el autor se refiere a que el padre procure que su hijo o hija haga su tarea no de manera impuesta, sino como una sugerencia donde puede elegir; sin embargo, si su hijo (a) no cumple con su compromiso se le debe hacer ver que las reglas se deben cumplir; es importante que el niño vea el cumplimiento de la regla como una consecuencia y no como castigo, por ejemplo si su hijo eligió hacer la tarea y

luego ver tv, y en vez de hacer la tarea sale con su amigo, los padres deben hacerle ver las consecuencias que traen consigo sus decisiones y ponerlo a estudiar el fin de semana.

2.2.6.3 Estrategias para evaluar, planificar y regular el esfuerzo y trabajo escolar

Alonso (2005) asegura que para adquirir un aprendizaje hay que esforzarse y todo esfuerzo trae consigo un costo. Sin embargo, el padre debe hacer que su hijo centre la atención en el aprendizaje que va obtener, más que en el coste. Es posible facilitar que los niños aprendan a valorar el esfuerzo en la medida en que:

- ✓ Elogien el esfuerzo, más que lo que se consigue con él. En general se recomienda que el elogio tenga lugar durante el proceso de la tarea, enfatizando la posibilidad de fracasar como algo que puede enriquecer el aprendizaje. Respecto a la mejor manera de llevarlo a cabo, se sugiere que sea en privado, ya que así se disminuye la posibilidad de ligar el aprendizaje con el reconocimiento y la necesidad de afiliación. Siempre se debe buscar que el reconocimiento mejore el desempeño y no la aceptación de los otros.
- ✓ Que los padres muestren a través del ejemplo que valoran el esfuerzo como medio de conseguir logros positivos. –Que los hijos observen como los padres afrontan cualquier problema no como una carga sino como un desafío frente al que merece la pena esforzarse, que traten de aprender si aparecen dificultades, y que se sienten orgullosos por el logro gracias a su esfuerzo. Todo ello contribuye a crear un clima favorable para que los hijos valoren el esfuerzo.
- ✓ Con los comentarios y mensajes que hacen los padres muestran directamente que valoran el esfuerzo a la hora de pensar para resolver problemas y aprender.

No sólo es importante esforzarse, sino también ser autónomo y autorregular el aprendizaje, es decir, para aprender se necesita planificar y regular el aprendizaje. Para ellos Alonso (2005), propone tres vías de actuación:

- a) La primera implica que los padres ayuden a su hijo a adquirir el hábito de estudiar de modo regular.
- b) Es importante que se hagan explícitas las razones que llevan a los padres pedirles no sólo que estudien, sino que lo hagan de modo regular todos los días, porque de este modo tendrán mayor efectividad, mayor facilidad para comprender lo que el profesor ha explicado, mayor posibilidad de que el padre le ayude a su hijo a estudiar día a día, menos agobio a la hora de los exámenes y la importancia de estudiar para aprender y no sólo cuando hay exámenes para aprobar, etc.
- c) El propio ejemplo del padre cuando distribuye y planifica su tiempo a la hora de realizar alguna actividad. Es importante que los padres enfatizen que trabajar regularmente permite que la tarea sea más fácil, lo cual contribuye a que su hijo (a) aprenda a valorar el trabajo regular.

La autorregulación del aprendizaje se ve reflejada en la forma en que los sujetos afrontan las dificultades de la tarea; de esta forma autorregular la conducta implica buscar intencionalmente una meta y diseñar, verificar y seguir un plan de acción para conseguirla, poniendo en marcha procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos. Una de las mejores formas de motivar esta autorregulación es hacer que la meta buscada sea de interés personal y sobre todo útil en la vida diaria del aprendiz (Alonso y Montero, 2008 en Coll, 2008).

Pero no siempre es posible motivar al alumno, por más que se le enseñe a regularse o a identificar sus virtudes como estudiante, siempre habrá quienes consideran que algunos alumnos poseen un don natural para resolver los problemas y aplicar las estrategias adecuadas mientras que otros no lo tienen. Este tipo de creencias ligadas al aprendizaje contribuyen a la construcción del autoconcepto y la autoeficacia, o creencia sobre la propia competencia.

De acuerdo con Miras (citado en Coll, 2008) el autoconcepto es parte de un sistema Yoico de representaciones el cual también incluye a la autoestima y a todas las posibilidades del Yo. En primer lugar el autoconcepto se refiere a la idea del Yo como objeto de conocimiento en sí mismo, es decir, la apariencia y habilidades físicas así como las capacidades y características psicológicas, interpersonales, sociales y morales con que cuenta el aprendiz. En el contexto educativo nos interesa la formación de un autoconcepto académico el cual consiste en la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz y persona dotada con las habilidades necesarias para aprender en un contexto educativo.

El segundo elemento de este sistema es la autoestima o evaluación afectiva del autoconcepto. Nuevamente esta depende de la autoimagen física aunada a la percepción y aceptación social. Por su parte, el Yo se puede representar desde diversas perspectivas a futuro. Estas reciben el nombre de yoes posibles e incluyen al Yo que la persona espera ser, el que no quiere llegar a ser, el que cree que debería ser, el que desearía ser y el que teme llegar a ser (Miras, en Coll, 2008).

Los Yoes posibles orientan y guían el comportamiento al funcionar como representaciones de las aspiraciones y temores personales y los estados afectivos que implican. De igual modo pueden servir como marco de referencia para evaluar e interpretar el autoconcepto y la conducta actual.

Con base en lo anteriormente señalado, el alumno se permite elaborar representaciones sobre sí mismo, sus compañeros y sobre todo del profesor. En relación a las representaciones de sí mismo, el aprendiz tiende a explicar o atribuir una causa a lo que le sucede a través de diversos mecanismos de atribución causal. Hay quienes atribuyen su desempeño como aprendices a factores internos o externos, factores dentro o fuera de su control o bien a aspectos estables o variables. Como parte de la atribución causal es importante mencionar el hecho de que el aprendiz y el profesor elaboran diferentes representaciones, las cuales guían sus atribuciones, con base en la observación de los sujetos en el aula. Se incluyen las concepciones sobre el rol del otro y de uno mismo,

estereotipos étnicos, sociales, económicos y de género, sobre la experiencia personal con los demás y los perfiles ideales del profesor y el alumno. Una vez establecidas estas representaciones, la conducta se guía en función de lo que se espera y por lo tanto, el resultado de aprendizaje dependerá de dichas atribuciones.

A su vez, estas representaciones traen consigo la concepción de una profecía de autocumplimiento para lo cual es necesaria la formación de expectativas sobre los otros y el reconocimiento de los elementos necesarios para que estas se cumplan; una vez establecidas, las expectativas se deben de comunicar. Generalmente esto no es consciente y sólo se ve reflejado a través de la actitud que toma el profesor hacia el alumno, lo cual da como resultado un trato diferenciado ante el cual el alumno toma una posición a favor o en contra de las expectativas del docente (Miras, 2008 en Coll, 2008).

A continuación se presenta la propuesta del Manual Didáctico de la Escuela para padres (2004) para estimular la motivación del niño hacia el aprendizaje. Éste afirma que, dependiendo de cómo se estimule al hijo, se determinará una mejor proyección de sus capacidades hacia el mundo escolar, pues el hijo recibe un número mayor de oportunidades de actuar y razonar, teniendo una mejor preparación para enfrentarse a tareas educativas cada vez más complicadas.

El método educativo que empleen ha de ser flexible pues no hay ninguno con el toda persona reaccione de forma positiva y por tanto, se tendrá que adecuar a las condiciones personales del hijo como individuo, como ser único. Los padres preparados deben revisar sus actuaciones y aunque no les sea fácil tienen el deber de formarse para ayudar a su hijo en los estudios.

Los padres de familia deben ser muy conscientes del tremendo poder que tienen frente a las actitudes de sus hijos. Deben ser muy cuidadosos con los ejemplos que les den, de los mensajes que les comuniquen. Tengan en cuenta que los niños “siempre están alerta”.

Hay que procurar no enseñarles a los niños miedos y preocupaciones inútiles que, los padres de familia, usualmente tienen en su funcionamiento.

El saber estimular a un hijo con una actitud positiva y razonada supone siempre un buen ejemplo a seguir que seguro influirá en su forma de pensar y, por consiguiente, en su adecuación al sistema escolar.

La coherencia de los padres entre lo que exigen y lo que hacen, entre lo que exigen a sus hijos y lo que se exigen a sí mismos, les da prestigio y credibilidad. Los padres educan con sus palabras, pero mucho más con su forma de ser y ejemplo. Las palabras mueven, mientras que el ejemplo arrastra. Difícilmente se logrará el cultivo interior de los hijos si los padres descuidan el suyo propio.

La curiosidad intelectual de los hijos o afán de saber, se puede fomentar por medio de conversaciones familiares, sin llegar a ser monólogos por parte de los padres.

Una tarea importante de los padres es motivar a que el hijo desarrolle la capacidad de pensar sobre su sentido de la responsabilidad, porque este proceso tendrá una estrecha relación con su éxito en el colegio.

Elementos de la personalidad como la motivación, la responsabilidad, la constancia, el esfuerzo, el sacrificio, la tolerancia a la frustración, etc. tienen que construirse, y son imprescindibles para los estudios.

El que los hijos vayan a la escuela, es una responsabilidad de los padres, pero los hijos deben saber que estudiar es también una responsabilidad de ellos. Los alumnos deben hacer lo que se les exige en el colegio y los padres deben saber que para la mayoría de las tareas no se necesita una inteligencia superior, la motivación y el esfuerzo son más determinantes, el ser capaz de aceptar responsabilidades, de aplicar la motivación, el esfuerzo personal y la constancia, le beneficia más que la simple inteligencia.

En los primeros años escolares, los niños dependen de los adultos que les dirigen, motivan y aconsejan lo más conveniente en todas las circunstancias. A medida que van creciendo se deben armonizar dos procesos inversos entre sí: por una parte una menor dependencia de los adultos, y por otra, una mayor autonomía personal para actuar. Proceso vital para lograr un buen rendimiento escolar.

Así pues debemos insistir en que no todo se basa en la inteligencia del hijo, no siendo éste un factor determinante para la calidad de vida. Con una gran actitud

positiva, una fuerte motivación, una gran voluntad y ganas de esforzarse, se superan muchas de las dificultades y limitaciones.

- De la motivación a la automotivación.

Para desarrollar la motivación hacia los estudios la función de los padres deberá empezar por reforzar los logros de sus hijos, lo que fortalece la autoestima. Si los padres insisten en esta colaboración positiva, con el tiempo, los hijos pueden pasar de la motivación recibida a proporcionarse ellos mismos motivación.

Para motivar a los niños en los estudios, el Manual de Escuela para Padres, (2004) sugiere:

- a) El respeto hacia la educación. Los padres deben mostrarse muy contentos cuando su hijo aprende algo nuevo. Nunca descalificando la importancia del estudio. Es frecuente que algunos padres digan frases como “Lo que aprendí en la escuela no me ha servido de nada”, delante de los niños, lo que les dice que la escuela tiene muy poco valor práctico.
Por otra parte los padres deben interesarse a menudo por la escuela preguntando al hijo acerca de ella, cuáles son sus actividades y su desenvolvimiento en clases, dedicando el tiempo necesario para estar al corriente de los programas o cursos. El mero hecho de hablarles, es ya una forma de comunicar su interés de implicarse en el proceso educativo de su hijo. Esto, más adelante fortalecerá la comunicación entre los hijos y los padres, mostrándolos menos resistentes al diálogo.
- b) Objetivos diarios de estudio. Elaborar un objetivo de forma clara y realista ayudará al niño a realizarlo. Si además se va acostumbrando a cumplir sus objetivos día a día, su motivación para hacer los quehaceres irá también aumentando.
- c) Reconocer los logros. Un punto muy importante para que los hijos prosperen en los estudios y funcionen bien en la Escuela, es fomentar una actitud de reconocimiento y valoración de los éxitos que va consiguiendo el infante en el colegio, mostrándole su satisfacción. El éxito proporciona

confianza en uno mismo y es la base necesaria para otros éxitos, de ahí la necesidad de saberlo reconocer y valorar en su justo momento, además de hacerlo equilibradamente. Si se elogia excesivamente cualquier logro, puede disminuir el valor del elogio.

Los elogios pueden ser verbales o de cualquier otra naturaleza, siempre y cuando estos sean parte del ambiente normal de la casa. El objetivo principal es hacer del estudio una rutina.

Sin embargo se deben tomar en cuenta los siguientes puntos:

c.1 No ofrecer el premio antes del resultado final, sino después de él, sin llegar a postergarlo sin razones convincentes o sin explicarle por qué.

c.2 Darle más importancia a los logros diarios (esfuerzo y constancia) y no sólo en las buenas o malas notas.

c.3 Asegurar que la recompensa sea del agrado del niño, negociándolas con ellos.

- d) Independencia y autonomía en el estudio. Los padres pueden fomentar estos aspectos en sus hijos considerando sus opiniones a la hora de elaborar planes de estudio y dejándoles actuar en sus trabajos y obligaciones, reduciendo poco a poco la ayuda paterna; para ello se debe tomar en cuenta la edad del niño y lo que puede hacer por sí mismo, premiando su esfuerzo por ser autosuficiente.

2.2 Experiencias similares del trabajo con padres

Para diseñar el programa que aquí se presenta se analizaron experiencias similares. A continuación se describen brevemente algunos de ellos.

a. Programa de Crianza Estrella

Solís-Cámara y Díaz (2002) diseñaron y probaron en México un programa para padres de familia de niños pequeños. Participaron voluntariamente 121 padres cuyos niños de 1 a 5 años asistían a una de 11 estancias infantiles de la ciudad de

Guadalajara; participó voluntariamente. Se aplicaron los siguientes instrumentos antes y después del entrenamiento:

- Auto-reporte de conductas de crianza denominado Escala de Comportamientos de Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP, Solís-Cámara, 1995) el cual sigue un marco conceptual cognitivo-conductual. Cuenta con 3 subescalas: expectativas, disciplina y crianza.
- Inventario de Paternidad para Adultos y Adolescentes (IPAA, Solís-Cámara y Bavolek, 1996) dividido en cuatro subescalas: expectativas inapropiadas del desarrollo, falta de empatía, castigo corporal e inversión de rol padre-hijo.
- Cuestionario de Valoración del Comportamiento Problema, adaptado al español del Behavioural Screening Questionnaire (Richman y Graham, 1971).
- Índice para medir el conocimiento de habilidades de los padres denominado Inventario de Conocimiento en Paternidad (ICP), el cual fue desarrollado por el autor para este estudio.
- Además recabó información sociodemográfica.

El programa consistió en 10 horas/clase (2 ½ horas/clase/semana) impartidas a grupos de 8 a 12 padres (95 mamás y 26 papás) en cuatro secciones. La primera trató sobre cómo los niños influyen en los sentimientos y pensamientos de los padres, la segunda se enfocó en las expectativas que tienen los padres de familia con sus niños, y las siguientes dos secciones se dirigieron a cómo responder y disciplinar al niño.

Los resultados, analizados a través de diversos indicadores estadísticos (Manova y Anova) señalaron que el Programa Estrella es efectivo para madres y padres de niños pequeños en México, por lo que posiblemente lo es también en otras poblaciones latinoamericanas y de origen hispano.

b. “Escuela para padres de educación preescolar”.

Se trata de una propuesta constructivista diseñada por Bedolla (2008) que presenta diez cartas descriptivas y el uso de diferentes materiales para rescatar los conocimientos previos y alcanzar un aprendizaje significativo con base en distintas actividades. El propósito principal de esta propuesta es que el padre de familia obtenga los conocimientos teóricos y las habilidades para la educación óptima de su hijo preescolar. A lo largo del programa de intervención el facilitador hace uso de ejemplos, comentarios y vivencias de los padres en cada una de las técnicas que aborda. Al término de las sesiones se aplica una técnica que permite al integrante familiar reafirmar sus conocimientos.

El tiempo requerido para llevar a cabo la propuesta comprende un ciclo escolar, con diez sesiones mensuales de una duración de tres horas. Entre los recursos de evaluación empleados se pueden mencionar el mapa conceptual, la dramatización, las exposiciones, los cuestionarios, elaboración de carteles y exposición de comentarios respecto a las actividades realizadas.

c. Propuesta para la prevención secundaria del maltrato.

Gómez González de la Universidad Católica de Colombia diseñó, aplicó y evaluó en 2004 este programa dirigido a padres de familia, desde una perspectiva de la psicología comunitaria cuya intervención se situó en la problemática del trato inadecuado y temas como la familia con su pluralidad de formas y concepciones, estructura, ciclos vitales y funciones.

El programa se centra en la modificación de los estilos parentales mediante métodos de entrenamiento didácticos, intervención análoga, intervención directa y aprendizaje estructurado que incluye demostración guiada, práctica guiada y experiencias exitosas. El trabajo grupal facilita que los participantes se den cuenta de que existen personas con su misma problemática o similar.

Para diseñar este programa se identificaron las formas de tratos inadecuados utilizados por los padres de familia y en base en este instrumento se desarrolló el

programa de intervención considerando estrategias propuestas por los mismos padres.

Participaron 76 padres de familia de la localidad de Mártires en Bogotá, Colombia, de los cuales 36 fueron hombres y el resto mujeres, con un nivel educativo entre secundaria y estudios universitarios.

Para la evaluación del impacto del programa se empleó el Cuestionario de Pautas de Crianza dirigido a Padres que se construyó y validó junto con los padres por medio de la convergencia, la comparación y la complementariedad de los diferentes puntos de vista de los padres. Se elaboraron diarios de y con ellos se elaboró una matriz descriptiva que incluyó la codificación de las notas de campo, la síntesis de las mismas, la abstracción de los datos y el análisis del contenido. Se trabajó con los padres bajo la modalidad de taller.

d. Programa Systematic Training for Effective Parenting (STEP) de Dinkmeyer y McKay (1976 / 1981)

El objetivo principal de este programa es enseñar a los padres estrategias de comunicación y de resolución de conflictos para mejorar las relaciones padres-hijos en edad infantil. Se emplearon métodos de motivación, comunicación abierta, resolución de problemas y disciplina democrática; así como un libro guía, un libro de padres y material audiovisual.

El contenido se divide en nueve sesiones:

- Comprensión del comportamiento adecuado e inadecuado de los hijos
- Mayor comprensión de su hijo y de usted mismo como padre
- La estimulación: construcción de la confianza en sí mismo y de los sentimientos de autoestima de su hijo
- Comunicación: cómo escuchar a su hijo
- Comunicación: cómo explorar alternativas y expresar sus ideas y sentimientos a sus hijos
- Consecuencias naturales y lógicas: un método de disciplina que desarrolla la responsabilidad

- Aplicación del método de las consecuencias naturales y lógicas
- La reunión familiar
- Desarrolle la confianza en usted mismo y use su potencial

La metodología del programa es participativa y activa. Ofrece materiales teóricos y ejercicios prácticos para que los padres practiquen las estrategias tanto en las sesiones como en el hogar.

Para la evaluación del programa se empleó un diseño pretest – postest con un grupo experimental y uno control, utilizando medidas objetivas. Los resultados mostraron cambios positivos en la interacción padres-hijos, las actitudes parentales, las conductas de los hijos y las percepciones de los padres de las conductas de sus hijos; así mismo se observó una mejora del clima familiar cuando ambos padres asisten a las sesiones (American Guidance Service, 1991 citado por Brock y cols., 1993:98).

e. Investigación sobre la participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos de Valdés y Sánchez (2009).

Su objetivo fue describir el grado de participación de los padres de familia mexicanas en las actividades educativas de sus hijos. Se empleó una escala Lickert con 36 ítems para evaluar la participación, administrada a 106 padres y madres de una escuela primaria pública de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Las conclusiones a las que llegaron los autores fueron las siguientes:

1. El nivel de estudios de los padres se correlaciona de manera positiva aunque baja con la participación de éstos en las actividades escolares de los hijos.
2. Los padres y las madres refieren, en general, que su participación en las actividades escolares de los hijos no es buena especialmente en los aspectos que evalúan la interacción de los padres con la escuela.
3. La mayor participación de los padres se expresa en el factor de comunicación con el hijo, lo cual apunta que los padres circunscriben su

apoyo educativo a los hijos al ámbito del hogar y no visualizan la importancia de su relación con la escuela como un medio que favorece el desempeño académico de los hijos.

4. Los ítems con puntajes más bajos son aquellos que evalúan aspectos influidos por la interacción y comunicación de los padres de familia con los maestros, lo cual denota que el punto más crítico de la participación de los padres está referido a su relación con los docentes.

f. Programa del Ministerio de Educación Nacional en niños de Colombia.

Ante el reconocimiento de la necesidad de promover ambientes propicios para la educación en el año 2006 se desarrollo un programa que implica la participación e integración de los Padres, en las diversas actividades formativas.

Abarcó los siguientes temas: comunicación escrita a las familias, organización de actividades en el hogar y el colegio e integración de las familias en el colegio.

Las actividades se programaron durante la jornada escolar, solicitando a los padres de familia hacer una pausa en sus actividades laborales para participar en las experiencias de aprendizaje de sus hijos. Estas consistieron en promover la autonomía de los niños, la elaboración de preguntas por parte de los niños hacia sus padres así como el trabajo en equipo dentro del marco de las actividades académicas.

g. Programa de colaboración de padres y maestros para estimular la motivación y el aprendizaje de niños de sexto año de primaria.

Los programas de mejoramiento exitosos en el ambiente escolar se han caracterizado por la instrucción individualizada, el entrenamiento de maestros y la participación de los padres de familia. Un programa que incluía tales características fue llevado a cabo en 9 aulas de alumnos de 6º año de Primaria de 4 escuelas para desarrollar la competencia de los niños. En los grupos de control

se dio un curso sobre desarrollo del niño, solamente a los maestros. En los grupos experimentales el curso se impartió a maestros y a padres de familia.

La reacción favorable al programa en las comunidades en donde se llevó a cabo, reveló que las familias de bajos ingresos reaccionan positivamente y muestran ingeniosidad cuando se les ofrece la oportunidad de actuar y de actuar efectivamente en beneficio del desarrollo de sus hijos.

La operalización del concepto de competencia se efectuó adoptando la formulación de M. Brewster Smith (1968) del yo competente, que incluye 3 características principales: propia estimación, control interno activo y nivel de aspiración; y un conjunto de características específicas que varían de acuerdo a las necesidades de cada sociedad.

Para probar la hipótesis general que la participación de los padres de familia en el trabajo escolar de sus hijos da como resultado el mayor desarrollo de la competencia (motivación y aprendizaje) de los alumnos, y procura el mutuo entendimiento entre padres, maestros y alumnos, se diseñó un programa de intervención que se llevó a cabo en 4 localidades pobres en la Ciudad de México.

La hipótesis se basa en dos argumentos. Primero, se sabe que la familia es el factor principal en la formación de la motivación básica del niño. Por lo tanto, para tener éxito en el desarrollo motivacional del niño, la cooperación familiar es necesaria. Los efectos de la participación de los padres en el programa se reflejarán en el mejoramiento de las características motivacionales del niño. Segundo, parece ser que las raíces del aprendizaje se encuentran en el ambiente familiar y que con frecuencia lo que el niño aprende en la escuela se ve contrarrestado por la familia. Teniendo a los padres y a los maestros trabajando juntos en el mejoramiento del aprendizaje del niño, se integrarán las dos influencias, y esto se detectará en el mejoramiento de los resultados del niño en las pruebas de rendimiento.

Se ofreció un curso de 8 semanas acerca del desarrollo del niño, en un caso sólo para maestros (grupos de control), en otro para maestros y padres de familia

juntos (grupos experimentales). El tratamiento experimental básico consistió en sesiones semanales de entrenamiento dirigidas por personas que viven y trabajan en la localidad.

La muestra incluyó a todos los sextos grados de 5 escuelas de 4 localidades. Había por lo menos dos grupos de 6º año en cada localidad, por lo que un salón de clase fue asignado al azar para el tratamiento experimental (padres de familia y maestros) y otro para el tratamiento de control (sólo maestros). El estudio es “casi experimental” ya que no fue posible asignar al azar los estudiantes en cada localidad a los salones de clase. Los sujetos fueron 433 alumnos de 6º grado, principalmente de familias de bajo nivel económico que viven en cuatro localidades de la Ciudad de México.

Los instrumentos de evaluación del programa fueron tanto cualitativos como cuantitativos. Se hizo un esfuerzo a fin de completar la información cuantitativa reunida por medio de tests y cuestionarios con información cualitativa obtenida durante el trabajo de campo. El investigador principal llevó un diario de campo de los acontecimientos que tuvieron lugar durante el programa de intervención, escribió algunas notas personales acerca de los problemas que ocurrieron en su realización e hizo una descripción general de ambientes y personas. El director de cada escuela registró la asistencia de las familias a las sesiones semanales. Se construyeron diferentes indicadores de nivel socioeconómico a partir de las respuestas de los alumnos a 10 preguntas de una versión modificada de la parte VII del “School Survery Test” (para el sexto grado del “Informe Coleman”). El índice general de nivel socioeconómico incluyó los indicadores educación del padre, ocupación del padre y bienes materiales en el hogar.

Los datos para la evaluación de los procesos psicológicos incluidos en el programa de intervención provinieron de las respuestas de los niños a un cuestionario de 50 reactivos llamado PARMÍ (castigo, atribución, reforzamiento, modelamiento y participación) que fue aplicado antes y después del programa de intervención. Este instrumento fue contruido por el investigador.

Las notas de campo, recopilados a casusa del carácter exploratorio del primer programa de intervención llevado a cabo en México, indicaron tres resultados principales: 1) la intervención afectó las actividades y los comportamientos de padres de familia y maestros, y produjo efectos positivos en los estudiantes. 2) Hubo una fuerte evidencia circunstancial de que ocurrió difusión horizontal en tres localidades. 3) Hubieron claras diferencias entre las cuatro localidades en términos de nivel socioeconómico.

- La idea de desarrollar en mayor grado la competencia de los niños estableciendo una meta común para padres de familia y maestros, fue modesta pero realmente apoyada.
- La reacción de las localidades al programa tiene significado tanto en relación al contenido como al método. Esto es, demuestran la disposición de cooperar y la ingeniosidad de las familias de bajo ingreso cuando se les ofrece una oportunidad de actuar afectivamente a favor del desarrollo de sus niños.
- En relación al método:
 - Desde el punto de vista ecológico del desarrollo humano, la probabilidad de difusión horizontal es casi inevitable si los sujetos del grupo experimental y de control provienen del mismo sistema ecológico.
 - En futuras investigaciones será de gran importancia examinar las interacciones entre padres y niños, maestros y niños, y padres y maestros. Porque en dicha investigación se le dio importancia al tratamiento experimental, al programa de intervención y se checó el comportamiento y las actitudes de los niños, sin examinar cuidadosamente el impacto sobre los padres de familia y los maestros, especialmente en sus relaciones con los niños. En las notas de campo sugieren que el mayor impacto del programa tuvo lugar en estas áreas omitidas.
 - Una estrategia adicional que puede mejorar el diseño de investigación es la asignación de sujetos a los grupos al azar,

además de la asignación de grupos a tratamientos al azar. Esto quizá es difícil de llevar a cabo.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

3.1 Objetivos

1. Que los padres de familia, se sensibilicen sobre la importancia de la dinámica familiar para favorecer la motivación de sus hijos por aprender.
2. Que los padres contrasten las estrategias que adquirieron en el curso-taller para motivar intrínsecamente a sus hijos hacia el logro académico con las que empleaban previamente.
3. Que los padres corrijan o fortalezcan las estrategias que utilizan para promover la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje.

3.2 Población

A lo largo de la intervención, la población estuvo compuesta, en promedio, por veinte madres de familia, cuyos hijos estaban inscritos en una escuela primaria pública ubicada en la delegación Álvaro Obregón de la Ciudad de México. Sin embargo en el presente informe de prácticas, solo se presentan los resultados de las madres que asistieron al 80% de las sesiones, ya que esto nos permitió analizar el impacto de la intervención.

A continuación se describen las características de las seis madres de familia que asistieron con regularidad al curso-taller (tabla 5):

Tabla 5. Características de las seis madres de familia que asistieron con regularidad al curso-taller.

Madres de familia	Edad	Escolaridad	Estado civil	Parentesco con el escolar	Edad del escolar inscrito en la primaria	Estructura familiar
A	27	Secundaria	Unión libre	Madre	7	Extensa
E	34	Secundaria	Casada	Madre	7	Extensa
G	31	Primaria	Casada	Madre	7	Extensa
C	38	Secundaria	Casada	Abuela	7	Extensa
V	37	Secundaria	Casada	Madre	8	Extensa
Y	38	Preparatoria	Casada	Madre	6	Extensa

3.3 Espacio de trabajo

La presente intervención se llevó a cabo en una Escuela Primaria del Sector Educativo (SEP), de carácter regular y considerada de calidad y con horario ampliado, cuenta con una matrícula de 300 niños y niñas divididos en 2 grupos por grado. En cuanto a infraestructura, cuenta con tres basamentos (2 de salones y 1 para la dirección), posee 12 salones, un aula de medios y una biblioteca. En cuanto a recursos humanos existe director, secretaria, profesores regulares de grupo, de inglés y de educación física, así como apoyo de personal de intendencia.

El espacio proporcionado por la institución para la realización del curso-taller, fue el aula de cómputo de 7 metros de largo por cinco de ancho, ventilación a través de ventanas, iluminación artificial, 20 equipos de cómputo con internet, mobiliario como sillas y mesas, así como con un pizarrón al fondo del aula.

Para llevar a cabo las sesiones se contó con el apoyo de material y equipo audiovisual (proyector, bocinas, laptop) proporcionado por la Facultad de Psicología y las facilitadoras.

3.4 Equipo y materiales disponibles para la ejecución del programa de intervención

Para llevar a cabo el curso-taller fue necesario contar con equipo de cómputo, proyector, papelería y materiales y artículo diversos. A continuación se presenta una lista detallada de los materiales utilizados (tabla 6):

Tabla 6. Equipo y material utilizado durante el curso-taller.

Equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Laptop - Proyector - Bocinas - Pantalla para proyector de imágenes - Cámara de video
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de papel bond - Papel bond tamaño rotafolio - Casos hipotéticos - Resistol - Tijeras - Plumas - Plumones - Fomi - Papel cascaron - Café - Galletas - Cartulina negra - Billetes de juguete - Mascada para tapar los ojos - Productos varios (refresco, yogurt, carne, paletas, etc) - Cinta adhesiva - Porta gafete y gafetes

	<ul style="list-style-type: none">- Archiveros- Sobres tamaño carta- Globos- Palillos- Pelota- Sopa de letras- Imágenes representativas de los temas- Diapositivas de Power Point- Videos
--	---

3.6 Actividades principales

Para delimitar la modalidad de la intervención se elaboró un cuestionario de detección de necesidades en donde los padres de familia mostraron interés en enriquecer sus conocimientos sobre la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje. La elección de esta temática significó una oportunidad para fortalecer el vínculo entre la escuela y la familia.

Con el fin de difundir el curso-taller, se envió una convocatoria abierta a todos aquellos padres de familia interesados en la temática, independientemente de la edad de sus hijos. Se tuvo una respuesta favorable pues la intervención tuvo en promedio una asistencia de 20 personas, en su mayoría mujeres. Sin embargo, para el tratamiento de los resultados obtenidos, se contemplaron los siguientes criterios de inclusión:

- Hombres y mujeres con escolaridad, ocupación, edad o estado civil abiertos.
- Que su hijo asista a la Escuela Primaria Rosa Mexicano en cualquiera de sus grados, desde primero hasta sexto.
- Asistencia mínima del 80% de las sesiones del curso-taller (6 sesiones).

El curso-taller se llevó a cabo en 8 sesiones de 90 minutos, los días jueves del 6 de octubre al 24 de noviembre del 2011, debido a que la duración óptima de una intervención oscila entre los dos y tres meses (Lundy y Grossman, citados en Arinero, 2006) Las dinámicas y situaciones didácticas estuvieron diseñadas bajo el enfoque del aprendizaje situado, basado en problemas y en proyectos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010) y la evaluación auténtica (Díaz Barriga, F., 2005). La intervención consto de tres partes: introducción, estrategias y cierre. Se emplearon las siguientes técnicas didácticas: trabajo colaborativo, discusiones guiadas, análisis y estudio de casos hipotéticos a través de narraciones, videos, viñetas e historietas, exposiciones frontales y lluvia de ideas, analogías, mapas conceptuales y líneas del tiempo.

Tomando en cuenta que este informe está sustentado en el marco teórico constructivista, fue necesaria una exploración de los conocimientos previos en

relación con la motivación por aprender, así como una evaluación constante y que permitiera englobar aquello visto en el curso – taller. Se emplearon instrumentos de evaluación tanto auténtica, como retomados y adaptados de la literatura revisada, registros de observación participante y la valoración de productos elaborados por los integrantes.

Las actividades del curso-taller se desarrollaron en equipos de trabajo informales, dentro de los cuales se llevó a cabo un registro observacional de cada participante, el cual permitió el llenado de la rúbrica. Así mismo, a lo largo de todas las sesiones se utilizó como estrategia para activar los conocimientos previos de los padres una Actividad Generadora de Información previa (AGI/ lluvia de ideas).

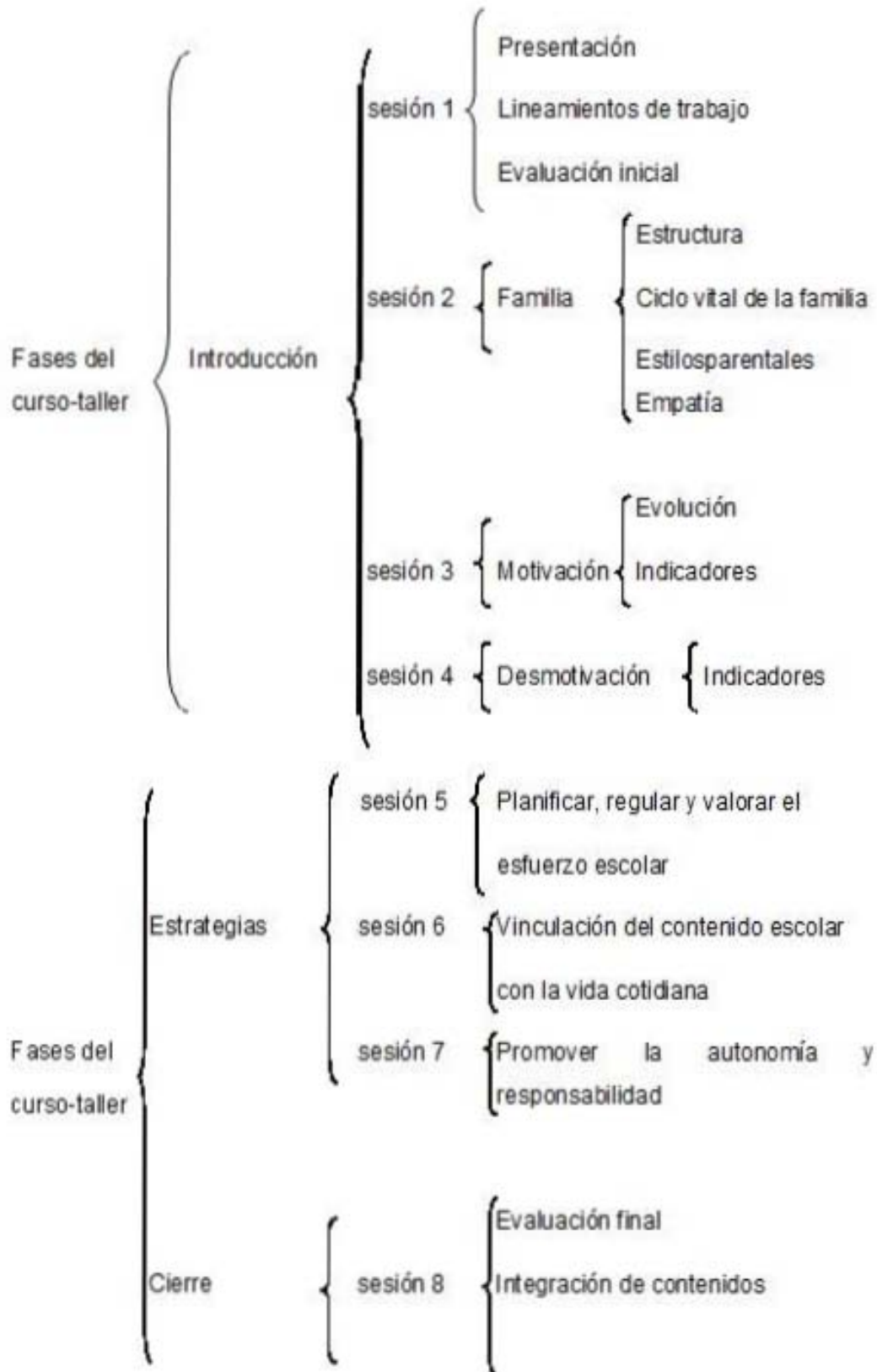
Para el cierre del curso-taller se solicitó a los padres de familia que contestaran, al inicio de la octava sesión, una pregunta de ensayo en la que recuperarán, integrarán y resumieran los contenidos abordados.

También, se les solicitó que en equipo elaborarán un guion para llevar a cabo una dramatización en la cual se vieran reflejados sus conocimientos adquiridos en el curso-taller, es decir, sobre las características del sistema familiar, los indicadores de la motivación y las estrategias que pueden utilizar para favorecerla.

La obtención de los datos, se llevó a cabo mediante el registro observacional del comportamiento de los padres de familia, durante su participación en cada una de las sesiones del curso-taller. Éste registro se basó en pautas de observación determinadas por las facilitadoras, las cuales se sometieron en consenso para llevar a cabo su análisis.

Finalmente, para completar la recolección de datos en relación con las nociones previas, en la tercera sesión, los padres de familia contestaron el cuestionario ubicado en el anexo 4. En el cual, se les pidió que señalaran cuáles indicadores de la motivación / desmotivación reconocían.

Figura 3. Fases del curso taller: introducción, estrategias y cierre.



3.7 Estrategias de evaluación

A continuación se describen las tres etapas de evaluación del curso-taller junto con una breve descripción de las estrategias e instrumentos que se utilizaron (Tabla 8).

Tabla 8. Instrumentos y procedimientos de evaluación inicial, formativa y final.

Etapa de Evaluación	Descripción	Procedimiento	Instrumento
INICIAL	Comportamientos y actitudes de los padres favorecedores o desfavorecedores de la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje	Durante la primera sesión se les repartió a los padres de familia el cuestionario del anexo 2 con la finalidad de obtener información sobre los comportamientos que realizaban en relación con la motivación por aprender	Adaptado de Vargas, S. y Elvia, A (2004)
		Durante la sesión 4 se les repartió a los padres de familia el cuestionario del anexo 3 con la finalidad de obtener información sobre los indicadores, conductas y actitudes; de la motivación y desmotivación que los padres de familia reconocen en sus hijos	Adaptado de Pleux, Didier (2007). <i>Cómo motivar a tu hijo en el colegio</i> . España: editorial síntesis.
FORMATIVA	Niveles de satisfacción de los asistentes al curso-taller	Al finalizar las sesiones 1 a 7, las facilitadoras entregaron a los padres de familia un cuestionario para recuperar las opiniones de los padres respecto a significatividad y transferencia del contenido.	Adaptado de Power, T (2001).
	Comportamientos que reflejan la disposición de los padres de familia a participar en el curso – taller.	A lo largo de las ocho sesiones (90 minutos cada una) las facilitadoras registraron las actitudes y comportamientos de cada participante en cuanto a su desempeño individual.	Lineamientos de observación

	Habilidades demostradas por los padres de familia al trabajar en equipo	A lo largo de las ocho sesiones (90 minutos cada una) las facilitadoras registraron las actitudes y comportamientos de los participantes al realizar las actividades en equipo.	Lineamientos de observación
FINAL	Comprensión e integración de contenidos	Al inicio de la octava sesión las facilitadoras entregaron a las madres un cuestionario y se dio la instrucción de que contestaran de manera individual, siendo sinceras respecto a lo que aprendieron en el curso-taller.	Pregunta de evaluación individual
	Niveles de satisfacción final de los asistentes al curso-taller	Al finalizar la octava sesión las facilitadoras repartieron a cada asistente un cuestionario que para recuperar su opinión sobre manejo de medios, estructura del curso taller, interacción bidireccional y distribución y organización a lo largo de todas las sesiones.	Cuestionario de satisfacción final adaptado de Power, T (2001)
	Comportamientos que reflejan la disposición de los padres de familia a participar en el curso – taller.	En la etapa de análisis de resultados las facilitadoras contestaron una rúbrica por cada madre que asistió con regularidad al curso-taller en base a las observaciones sobre la participación, escucha y discusión; colaboración y realización de la tarea; realizadas a lo largo de las sesiones.	Rúbrica de trabajo en equipo aplicada a cada madre de familia.
	Habilidades demostradas por los padres de familia al trabajar en equipo	En la etapa de análisis de resultados las facilitadoras contestaron una lista de cotejo por cada madre de familia que asistió con regularidad al curso-taller, en base a las observaciones recogidas sobre sus habilidades al trabajar en equipos.	Lista de cotejo para evaluar participación individual dentro de equipos de trabajo

RESULTADOS

En el presente apartado se plasma el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados obtenidos a lo largo del curso – taller respecto a los siguientes aspectos:

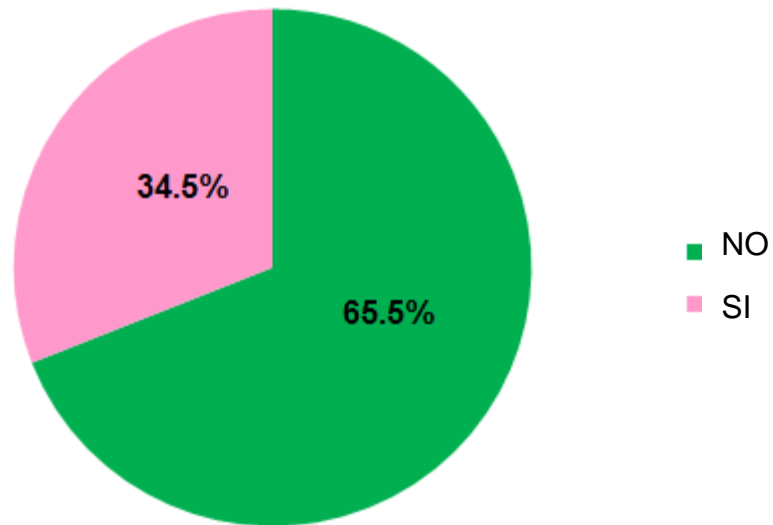
- a) Nociones previas de los padres en cuanto a comportamientos y actitudes favorecedores o desfavorecedores de la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje. Incluyen:
 - a.1 Prácticas favorecedoras / desfavorecedoras de la motivación
 - a.2 Identificación de los indicadores de motivación / desmotivación
- b) Comportamientos que reflejan la disposición de los padres de familia a participar en el curso – taller
- c) Habilidades demostradas por los padres de familia al trabajar en equipo
- d) Comprensión e integración de contenidos
- e) Evaluación de los niveles de Satisfacción de los padres de familia en diferentes categorías durante:
 - e.1 Introducción
 - e.2 Estrategias favorecedoras de la motivación
 - e.3 Cierre

4.1 Nociones previas de los padres de familia en relación a comportamientos y actitudes favorecedores o desfavorecedores de la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje

- a.1 Prácticas favorecedoras / desfavorecedoras de la motivación

En la figura 4 y 5 se muestran los porcentajes de padres de familia que presentan conductas o actitudes que desfavorecen la motivación en sus hijos. En la primera figura se observa que el 34.5% de la población afirma sentirse pesimista respecto a la posibilidad de motivar a su hijo, por lo que hace uso de premios y castigos, favoreciendo así la motivación extrínseca.

Figura 4. Padres de familia que presentan comportamientos de pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar.



La figura 5 señala que el 69% de los padres de familia centra su atención en el resultado de las actividades académicas de sus hijos, es decir, estos padres de familia consideran que es más importante la calificación que obtenga su hijo en las actividades académicas y no el proceso de aprendizaje.

Figura 5. Padres de Familia que afirman presentar actitudes favorables al uso de prácticas comparativo-competitivas.

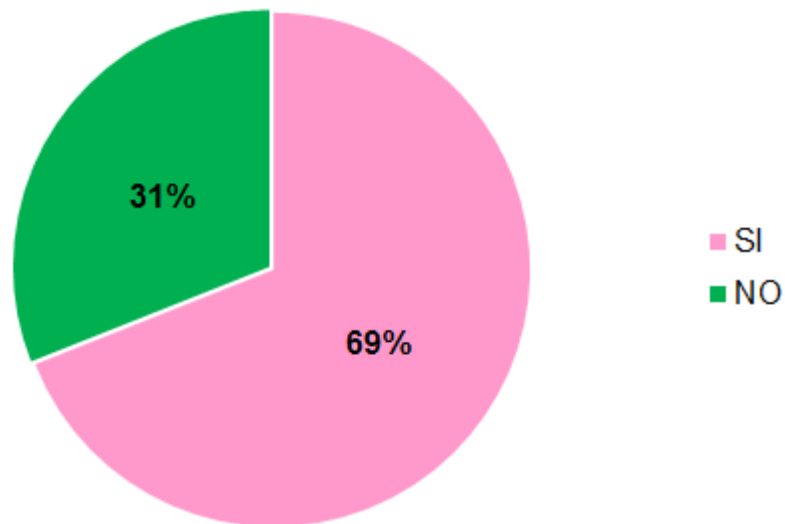


Figura 6. Padres de Familia que afirman presentar comportamientos modeladores de la preocupación por aprender.

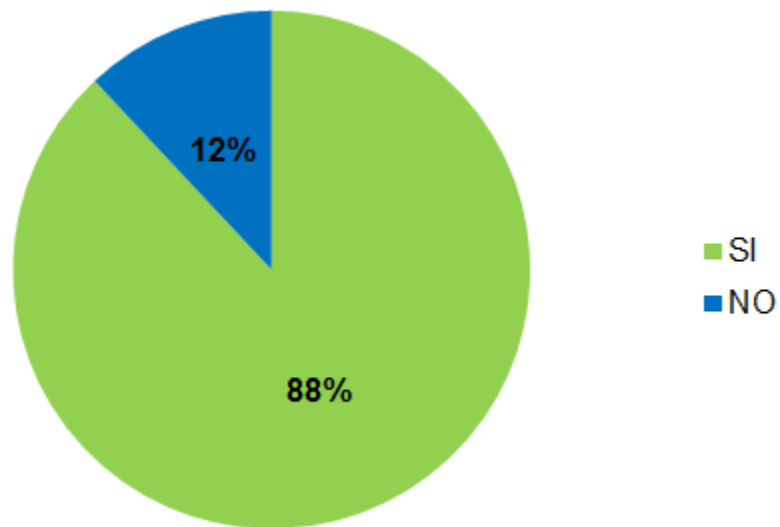
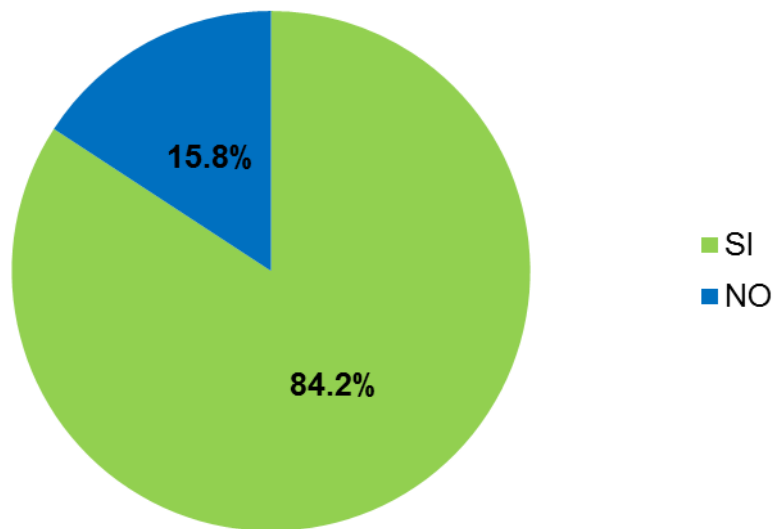


Figura 7. Padres de Familia que afirman presentar actitudes centradas en el proceso de aprendizaje y de optimismo motivacional.



Las dos figuras anteriores señalan que más del 80% de los padres de familia tiene interés en motivar intrínsecamente a sus hijos, llevando a cabo prácticas como reconocer el proceso más que la calificación o la valoración del esfuerzo por encima del error.

Sin embargo, dentro de las áreas que ellos consideran deben ser fortalecidas se encuentran aquellas relacionadas con la importancia de su rol de padres como ejemplo para sus hijos y el favorecimiento de la comunicación entre ellos.

Este cuestionario nos permitió reconocer que la población ya cuenta con comportamientos o actitudes que favorecen la motivación tanto intrínseca como extrínseca, algunas de éstas relacionadas con las estrategias abordadas en el taller.

a.2 Identificación de los indicadores de motivación / desmotivación

En el segundo instrumento utilizado para recuperar los comportamientos y actitudes de los padres favorecedores o desfavorecedores de la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje, la figura 8 muestra que el 89% de la población identificó que sus hijos presenta conductas de motivación hacia el aprendizaje; mientras que el 46% reconoce que sus hijos manifiestan conductas de desmotivación (figura 9).

Podemos determinar que los padres de familia tienen un amplio bagaje acerca de cómo se debería presentar la motivación y sus conductas en los niños, sin embargo su bagaje respecto a la desmotivación es mucho menor, siendo que ambos polos son cruciales en el empleo de las estrategias tanto preventivas como remediales.

Figura 8. Porcentaje de padres de familia que identifican comportamientos y actitudes de la motivación en sus hijos.

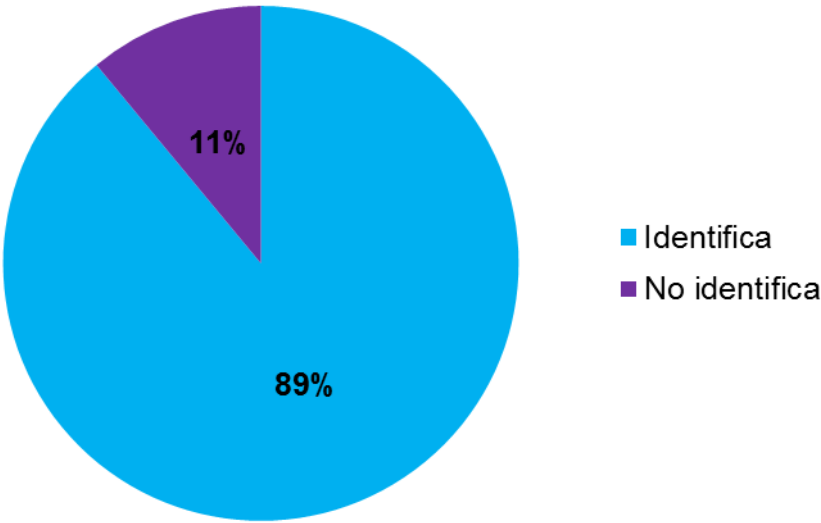
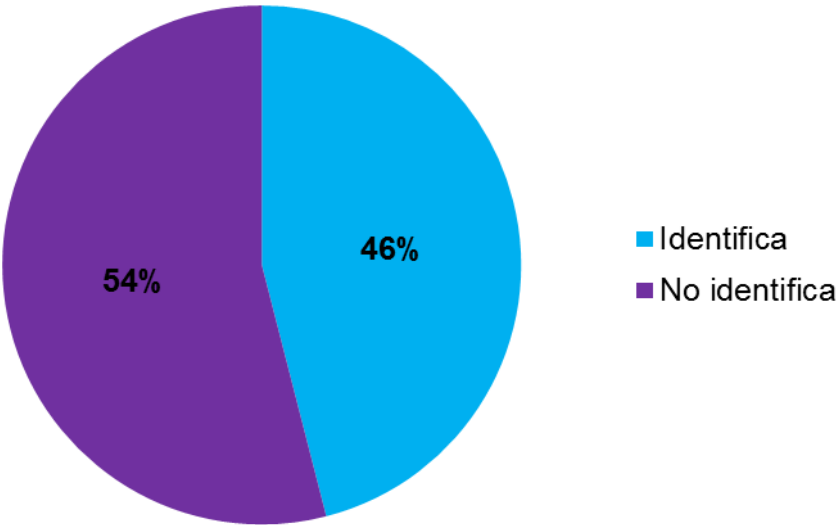


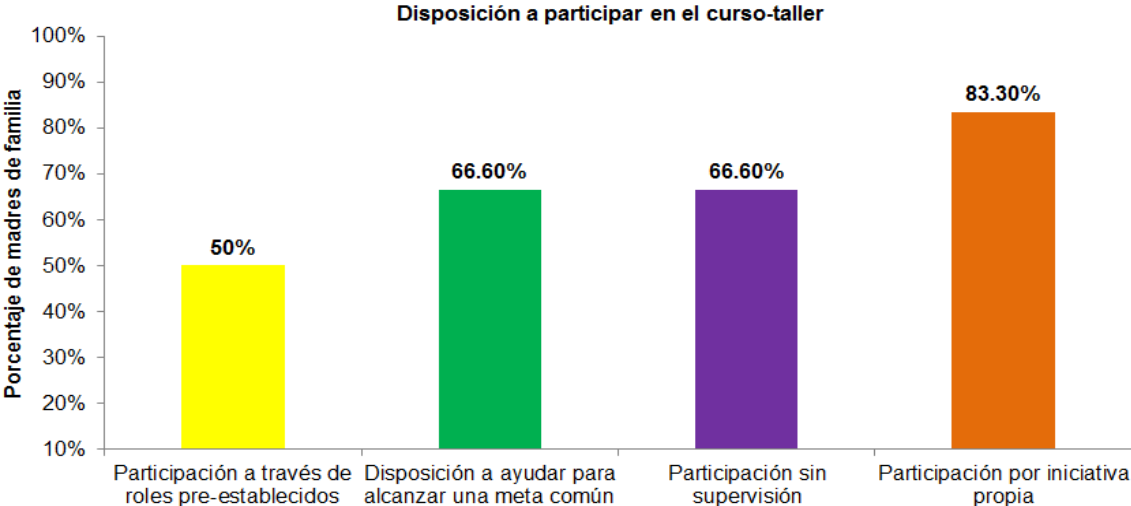
Figura 9. Porcentaje de padres de familia que identifican comportamientos y actitudes de la desmotivación en sus hijos.



4.2 Comportamientos que reflejan la disposición de los padres de familia a participar en el curso – taller

En la figura 10 se observan las categorías con las cuales se evaluó la disposición de las 6 madres a participar en el curso-taller. Los datos indican que un alto porcentaje mostró disposición para ayudar al alcance de las metas; así mismo se sentían cómodas al compartir ayudas, respaldos y experiencias o conocimientos personales. En un porcentaje menor las madres participaron por iniciativa propia y presentaron disposición favorable para complementar y retroalimentar las ideas de los demás. Así mismo se observa que la mitad de las madres participaban en las sesiones, dando a conocer sus opiniones o colaborando en la realización de las actividades sin necesidad de ser instigadas a hacerlo, es decir, no requerían ser supervisadas por las facilitadoras.

Figura 10. Porcentaje de madres con comportamientos que reflejan su disposición a participar en el curso-taller

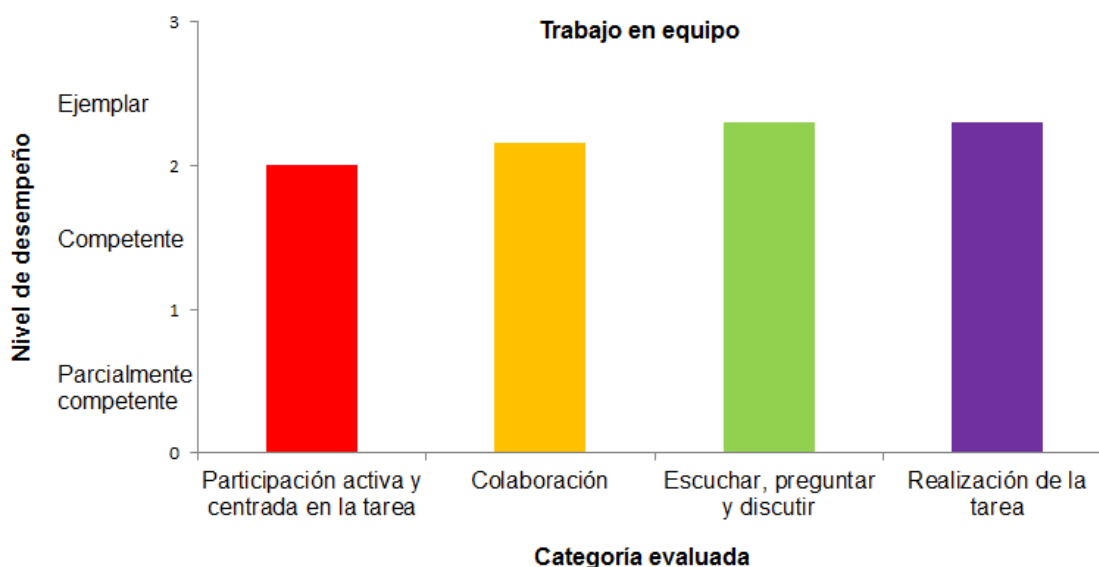


4.3 Habilidades demostradas por las madres de familia al trabajar en equipo

La figura 11 indica que todas las madres se situaron en un nivel “Competente”, es decir, comunicaban y aportaban comentarios y opiniones sólo con algunos integrantes del equipo en relación al objetivo planteado y en ocasiones sin respetar turnos. Así mismo su participación al realizar las actividades asignadas fue por iniciativa propia pero requería ser supervisada.

En cuanto a la colaboración, por lo general requerían ser invitadas a interactuar entre ellas para completar los objetivos del grupo y su aportación de conocimientos y opiniones de acuerdo a la visto en las sesiones era media.

Figura 11. Nivel de competencia demostrado por las madres de familia durante su participación dentro de equipos de trabajo.



4.4 Comprensión e integración de contenidos

Para llevar a cabo la evaluación de la comprensión de los contenidos, se elaboraron categorías de análisis en base al marco teórico que se aplicaron a los siguientes productos:

- Definición de la *motivación*
- Respuesta a pregunta
- Dramatización

Durante la sesión 4, las facilitadoras en conjunto con los padres de familia realizaron la definición de la motivación, dando como resultado lo siguiente:

“Conducta, actitud y aptitud que tiene cada persona para desarrollar sus actividades diarias y llegar a una meta, lo cual resulta satisfactorio. Requiere apoyo constante de padres, maestros, compañeros. Dándole importancia a lo que se aprende y no a las calificaciones.”

La tabla 9 permite observar que esta definición, construida con base en los contenidos de las sesiones previas, integra los elementos que señala la literatura sobre el tema de la motivación.

Tabla 9. Elementos en común entre la definición elaborada por las madres de familia y el marco teórico de referencia.

Definición de padres de familia	Definición de los especialistas
<i>Conducta, actitud y aptitud que tiene cada persona para desarrollar sus actividades diarias y llegar a una meta, lo cual resulta satisfactorio...</i>	Implica componentes cognitivos y afectivo-emocionales que determinan la planificación y actuación del sujeto (Huertas, 2006).

	Explica la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas (Brophy, 1998).
<i>...que tiene cada persona para desarrollar sus actividades diarias y llegar a una meta...</i>	Estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta (Woolfolk, 1996)

La tabla 10 muestra las categorías que se elaboraron para analizar las respuestas obtenidas. Para complementar, la tabla 7 integra ejemplos de las aportaciones de las madres en cada una de las categorías.

Tabla 10. Categorías de análisis para evaluar la pregunta *¿Qué aprendí en este curso-taller?*

CATEGORIA	DESCRIPTOR
Interpretación de contenidos.	Expresa con facilidad los contenidos en términos distintos a los originales haciendo uso de sus conocimientos previos y contexto.
Diferenciación de contenidos	Identifica las ideas principales y secundarias de los contenidos expuestos retomando y contrastando con sus ideas previas.
Estimación de los efectos del contenido en su vida cotidiana	Expresa los efectos (beneficios y dificultades) de la aplicación de los contenidos en su vida cotidiana y en la relación con su hijo.
Ejemplificación	Ilustra y recapitula los contenidos de la sesión a través de ejemplos de su vida cotidiana.

Tabla 11. Ejemplos de la respuesta de las madres de familia en relación a las categorías de análisis de la pregunta ¿Qué aprendí en este curso-taller?

CATEGORIA	RESPUESTA A LA PREGUNTA
Interpretación de contenidos.	<p>G: "...a valorar más el esfuerzo que las calificaciones de mis hijos..."</p> <p>Y: "Enseñarle que equivocarse es parte de la vida, pero que no indica que sea un fracaso"</p> <p>V: "...le pregunto porque se siente así y aunque a veces es difícil que me conteste sé que logro calmarlo y a veces llegamos a platicar la situación y nos escuchamos mutuamente para llegar a una solución tomando en cuenta las prioridades a resolver y también sus asuntos que para él son importantes".</p> <p>E: "... me hicieron ver que siempre hay que tener reglas y saber seguirlas para poder tener una relación mejor con nuestros hijos (...) también me di cuenta que no hay que exagerar en las calificaciones ya que es más importante ver el esfuerzo que hacen día a día para obtener una buena calificación".</p> <p>"En cuanto a la autonomía (...) empiezan a ordenar sus cosas, tienden su cama, intentan hacer algo de comer teniendo cuidado de no quemarse (...) toman decisiones en cuanto a su ropa, zapatos (...) en cierta forma deciden si llevan la tarea o no ya saben que si no la hacen tienen consecuencias".</p>

Diferenciación de contenidos	A: “Lo de los papás autoritativos y autoritarios”.
Estimación de los efectos del contenido en su vida cotidiana	<p>G: aprendí el valor y lo importante que es tener una familia estable pues es la base, y tener reglas y valores es muy importante.</p> <p>Y: “Que lo que aprende en la escuela, más allá de verse reflejado en la escuela como una calificación, va a ser parte esencial en su vida”</p> <p>V: “(...) he consultado con mi esposo y hemos llegado a acuerdos”.</p> <p>E: “(...) estoy haciendo todo lo posible para quitar el mal hábito que tenían, de hacer la tarea en la cama”.</p> <p>C: “(...) yo si exijo la calificación más alta y ahora también pero si trae alguna baja calificación ya no me enojo trato de ver en que falló”</p>
Ejemplificación	<p>G: “también me gustó mucho el poder hacer los ‘hot cakes’ con ellos pues fue algo diferente, compartimos cosas y ellos se sintieron importantes”.</p> <p>Y: “Respetar las decisiones de mi hijo2.</p> <p>V: “(...) he podido también hacerlo participe de muchas de las cosas que cotidianamente vivimos y a veces por desesperada no lo dejaba participar”.</p> <p>E: “ Bueno yo lo que hice para que mis hijas tengan un hábito de estudio es; poner un escritorio en su cuarto, dejar la puerta abierta, apagar el radio o la T.V. mientras hacen tarea, ya que terminen pueden prender lo que quieran; En cuanto al horario de hacer la tarea es después de que comen (llegan de la escuela, se lavan las manos y se sientan a comer, cuando terminan recogen sus trastes</p>

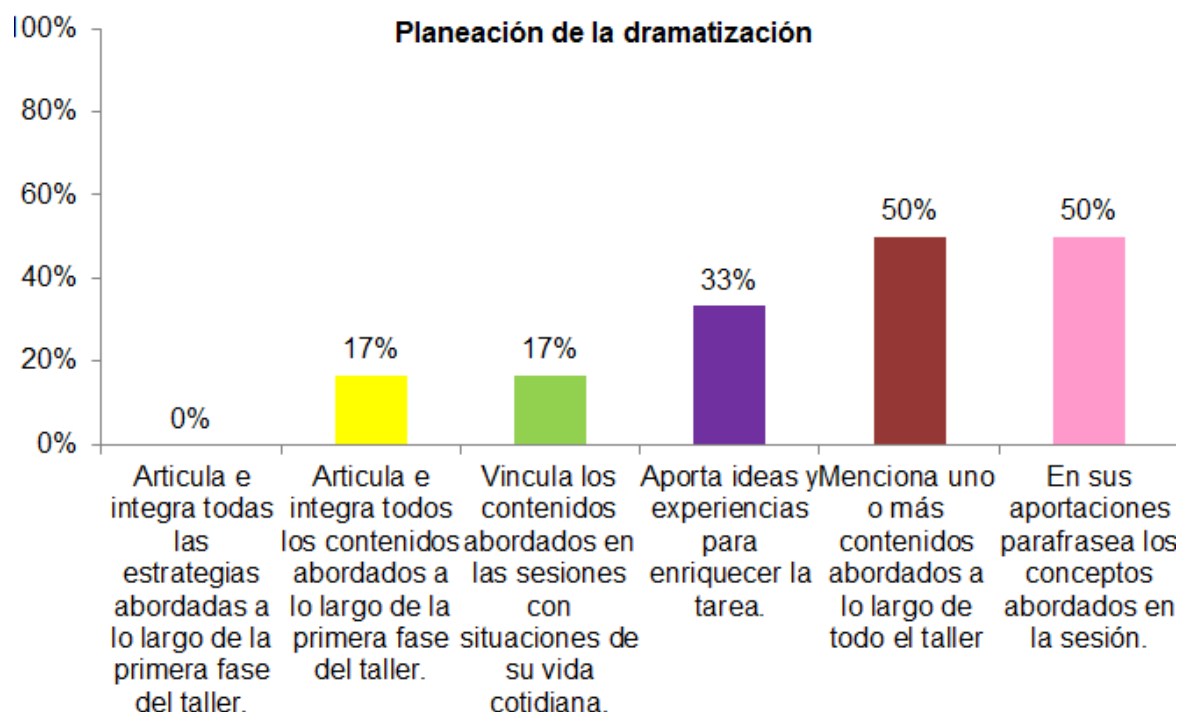
	<p>sucios y se cambian el uniforme para hacer la tarea)”. “(…) mi niña de 7 (…) revisa los útiles que le tocan al día siguiente, ordena su ropa y sabe que todas las cosas que haga, sean buenas o malas, tienen alguna consecuencia y tiene que enseñarse a afrontar lo que venga bueno o malo. “ “En cuanto a mi hija la grande está aprendiendo andar en transporte público, aquí utiliza las matemáticas ya que calcula costos, distancias y tiempo”. A: no romperle las hojas, no decirle de cosas, así como de ay esas son porquerías cuando hace sus tareas y sus trabajos, en cuanto lo hago me acuerdo de que no debo de hacerlo”.</p>
--	--

La tabla 11 evidencia la integración que realizaron las madres de familia con el uso de las estrategias planteadas en el curso-taller y la importancia de la estructura y dinámica familiar en el mantenimiento de la motivación por aprender en los niños.

Al analizar las estrategias que ellas mencionaron en la tabla 11, se observa que, las madres mencionaron elementos de la estrategia de valoración, planificación y regulación del esfuerzo escolar en varias ocasiones, sobre todo lo relativo a valorar el proceso de aprendizaje más que el resultado así como un adecuado manejo del enojo. Mientras que las otras dos estrategias fueron mencionadas solo por dos mamás.

Es importante recalcar que los contenidos de la introducción del taller se evidenciaron cuando las madres señalaron la importancia de la comunicación eficaz entre el subsistema parental y entre éste y el subsistema filial; lo cual favorece el establecimiento y negociación de reglas y límites en casa (tabla11).

Figura 12. Porcentaje de madres de familia que integraron, aportaron y vincularon contenidos para elaborar el guion de la dramatización.



La figura 12 indica que la mitad de las participantes mencionaban o parafraseaban conceptos y contenidos abordados a lo largo del curso-taller. En cuanto a la transferencia de experiencias personales con el contenido fue menor el porcentaje que lo hizo, y aun menor quienes lo pudieron articular, integrar y asociar con situaciones de su vida cotidiana. Ninguna de las madres logró articular e integrar todas las estrategias que se trabajaron en el curso-taller.

Una vez elaborado el guion, las participantes presentaron a las facilitadoras una dramatización en la que se reflejaron los contenidos de la introducción, específicamente ciclo de vida de la familia, estructura y dinámica familiar, características de la familia nuclear, estilos parentales e indicadores y evolución de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

La dramatización retomó las estrategias de vincular el conocimiento escolar con la vida cotidiana y de evaluar, regular y planificar el esfuerzo escolar. En la tabla 12 se presentan las categorías de análisis del “role playing” (Sesión 8) que evidencia

la integración y aplicación de los contenidos vistos a lo largo de todo el curso-taller.

Para la recolección de datos se video-grabó la dramatización (con autorización de las madres de familia participantes). A pesar de que en la sesión 6 se solicitó a todas las madres de familia que comenzaran a elaborar en casa y por equipos el guion de la dramatización, sólo la mamá Y cumplió con la tarea. Dicho guion sirvió como base para elaborar de manera conjunta el utilizado para la dramatización. La actividad favoreció el consenso e integración de los conocimientos adquiridos por todas las participantes.

Tabla 12. Categorías de análisis para la dramatización

Dimensión 1: Contenidos relacionados a estructura familiar	
CATEGORIA	DESCRIPTOR
Familia:	Espacio que permite el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y emocional a través de la interacción entre sus miembros. Su estructura varía y funciona como primer espacio de enculturación.
Ciclo de vida de la familia:	Cambios experimentados por los miembros del sistema familiar en respuesta a estímulos internos y externos, para alcanzar la homeostasis en sus relaciones y estructura.
Estructura y dinámica familiar:	Interacción entre los miembros encaminada hacia la homeóstasis mediante el establecimiento y negociación de responsabilidades, derechos, límites, normas y reglas, en función de los roles de cada uno de los integrantes de la familia.
Comunicación eficaz:	Habilidad intra e interpersonal que permite expresar y comprender los sentimientos y significados, verbales y no verbales; del individuo y de las personas con las que interactúa.

Estilos parentales:	Patrones de conducta que caracterizan los procesos de socialización favorecidos por el subsistema parental sobre el subsistema filial. se clasifican en tres principalmente, autoritario, permisivo y autoritativo; siendo este último aquel que ofrece mayores oportunidades de un desarrollo integral del subsistema filial.
<i>Dimensión 2: Contenidos relacionados con la Motivación</i>	
Motivación intrínseca por aprender	Proceso psicológico que implica un acto volitivo internalizado que induce a una persona a llevar a la práctica y / o mantener una acción para alcanzar un acto específico. Aporta dirección, intensidad y persistencia a través de componentes cognitivos, afectivo-emocionales y metacognitivos. Su intensidad depende de los obstáculos, objetivos y metas a alcanzar y esfuerzo involucrados al realizar las tareas.
Evolución de la motivación	La presencia o ausencia de motivación intrínseca por aprender se ve reflejada en rasgos comportamentales y actitudinales del estudiante, o bien directamente sobre los indicadores del rendimiento académico. Ésta evoluciona a lo largo del proceso de escolarización básico del individuo, ya que en un inicio se encuentra por si mismo motivado intrínsecamente pues se ve expuesto a actividades cotidianas que favorecen su desarrollo tanto cognitivo, físico y socio.-afectivo. sin embargo conforme se reconoce el valor de la obtención de una calificación, se empiezan a apreciar indicadores de la desmotivación tales como el incremento en la valoración de la obtención de una calificación, la competencia por evitar una evaluación negativa, considerar los fracasos escolares como un hecho insuperable, correlacionar de manera negativa la expectativas de aprendizaje con los resultados reales que se obtienen y otorgar un gran peso a la valoración de los pares.
<i>Dimensión 3: Estrategias favorecedoras de la Motivación por aprender</i>	
Estrategias.	Es un procedimiento que se utiliza de manera flexible y consciente, que permite tomar decisiones y seleccionar alternativas. Las estrategias son declarativas, procedimentales y condicionales/situacionales.

<p>1er Estrategia</p>	<p>Vincular el conocimiento escolar con la vida cotidiana.</p> <p>Favorecer el reconocimiento de la utilidad del conocimiento escolar dentro de la vida cotidiana del niño, se fomenta la reflexión, el dialogo y la observación. Además el padre proporciona experiencias enriquecedoras para hacer consciente a su hijo de la funcionalidad del conocimiento académico. Así mismo le da importancia de explicar los eventos cotidianos a través de un vocabulario académico.</p>
<p>2da estrategia</p>	<p>Autonomía y responsabilidad.</p> <p>El padre favorece en su hijo la toma de decisiones dentro de un marco de límites establecidos, haciéndole ver la importancia de la actividad como una oportunidad para el desarrollo personal y el percibirse como competente.</p>
<p>3a Estrategia</p>	<p>Evaluar, planificar y regular el esfuerzo y trabajo escolar. El padre debe hacer que su hijo centre la atención en el aprendizaje, elogiando su esfuerzo durante el proceso de la tarea, enfatizando la posibilidad de fracasar como algo que puede enriquecer el aprendizaje, siendo un ejemplo de la valoración del esfuerzo como medio de conseguir logros positivos. Además requiere fomentar el hábito de estudiar de modo regular y seguir un plan de acción para conseguir las metas.</p>

A continuación se presentan cada una de las dimensiones para el análisis de la dramatización con ejemplos de lo dicho por las participantes:

Dimensión 1

Contenidos relacionados a estructura familiar y estilos parentales

A través del 'role playing', las madres de familia, representaron situaciones relacionadas con la estructura y dinámica familiar.

A / Suegra:

- *Vete de mi casa, me dejas a los niños y me dejas a mi hijo en paz*

S / Papá:

- *Siempre es lo mismo Chepa, no se puede desayunar a gusto, a ver ¿dónde están tus hijos?*

A / Suegra:

- *Ya ves, ya le amargaste el día a mi hijo*

V / Mamá:

- *Pero es que señora no es mi obligación*
- *Los hijos son de los dos, se supone.*
- *La obligación es de los dos*

V / Mamá:

- *Es que su hijo no me ayuda*

S / Papá:

- *No Chepa, mira aquí yo soy, yo te doy el dinero, tú eres la que tiene que hacer lo demás*

V / Mamá:

- *Los hijos son de los dos, ¿no?*

S / Papá:

- *¿Para qué estás?, no trabajas, no cocinas, no haces nada...*

V / Mamá:

- *Ya comiste ¿no?, de menos levanta la mesa*

S / Papá:

- *A ver tráeme a mis hijos*

En la siguiente cita se señala como las madres expresan su necesidad de *desprenderse* de su familia de origen hacia un nuevo e independiente núcleo familiar, lo cual les permitiría transitar a través de cada etapa de su ciclo.

En el siguiente diálogo se observa como las participantes tuvieron dificultades para recuperar la categoría de comunicación eficaz durante la dramatización, ya que quienes tenían el papel de los padres de familia no daban respuesta a las necesidades emocionales y de atención de sus hijos.

Y / hija 2:

- *Papá... ¡papá! no me vas a hacer caso, ¡ah! te voy a acusar con mi abuelito, te voy a acusar con mi abuelito, vas a ver, ahorita que venga*

S / Papá:

- *Toda chillona*
- *Sírveme, sírveme*

V / Mamá:

Así, pláticame mi amor...

V / Mamá a G / hija 1:

Ya, dile a tu abuelita lo que te paso hoy

G / hija 1:

- *Ay abuelita...*

S / Papá:

Ay Gaby, muy bien, muy bien, con permiso, ahorita vengo. (se levanta y se va de la mesa)

Dimensión 2

Contenidos relacionados con la Motivación por aprender

Para estas madres de familia la motivación es vista de manera compensatoria o remedial en lugar de preventiva, es decir al tener un hijo desmotivado se realizan acciones para combatir dicha condición, sin embargo cuando un hijo se encuentra motivado no se hace nada para que continúe de esta manera. A continuación un ejemplo de ello:

R / hijo mayor:

- He estado pensando que le voy a echar ganas, ya no voy a pelear

S / Papá:

- Muy bien hijo

R / hijo mayor:

- Voy a tratar de sacar mejores calificaciones para que mi mamá, no te deprimas mamá

V / Mamá:

- Jorgito que bueno que has cambiado, ya ves que es bueno estar en este espacio, que bien que ya no me llame tu maestra para que de diga que te estas portando mal. Te quiero mucho.

En este dialogo se muestra como los padres de familia limitan su apoyo a expresiones verbales de ánimo, sin llegar a concretar alguna de las acciones señaladas en las estrategias.

Dimensión 3

Estrategias favorecedoras de la motivación por aprender

Las madres de familia reflejan una comprensión básica de ciertos puntos importantes en relación a las tres estrategias abordadas a lo largo de la segunda fase del curso-taller.

La estrategia “Valorar, planificar y regular el esfuerzo escolar” (Sesión 5) se ve reflejada en el siguiente dialogo:

S / Papá:

- *Bueno yo tengo que buscar trabajo al rato platicamos y vamos a poner orden a todo este conflicto, ya no soporto más que tus papás vengan y se metan, mamá de ahora en adelante vamos a ver como nos puedes ayudar.*

R / hijo mayor:

- *He estado pensando que le voy a echar ganas, ya no voy a pelear*

S / Papá:

- *Muy bien hijo*

En estos diálogos las participantes representaron escasamente la aplicación de la estrategia 1 al mencionar que buscara empleo y tomara acciones para dar orden a la situación, lo cual convierte al padre en un ejemplo para su hijo; sin embargo, esto mismo limitó la estrategia, pues indicó lo que se debe hacer, sin explicar cómo y de qué manera alcanzarán sus metas, mostrando poco apoyo por parte de los padres hacía su hijo.

La estrategia “Favorecer la vinculación de los conocimientos académicos con la vida cotidiana” (Sesión 6) se ve presente en el siguiente diálogo:

S / Papá:

- *Vente Jorgito, haber mi amor ¿cómo te fue hoy en la escuela? ¿Entraste hoy a la escuela?*

En este cuadro podemos observar como la madre de familia hizo uso de la estrategia de manera básica, ya que sólo pregunto a su hijo como le fue en la escuela como primer paso esencial; sin embargo, no se toman acciones contundentes para favorecer la motivación.

Las categorías de análisis que no se representaron en la dramatización fueron comunicación eficaz y la estrategia 3 “Promover la autonomía y Responsabilidad”

revisada en la sesión 7; sin embargo, es posible recuperar ejemplos de lo contrario a ambas categorías.

En la primera parte de la dramatización las madres ejemplificaron las características de una estructura y dinámica familiar disfuncional, mostrando que ello repercute desfavorablemente en la motivación de sus hijos, así mismo se realizó un mayor énfasis en el estilo parental autoritario a lo largo del discurso del papel del padre de familia.

En la segunda parte del role playing las madres representaron un cambio en la dinámica familiar dando paso a un espacio de apoyo y comprensión. También, se reflejó en menor medida la segunda fase de los contenidos del curso-taller, correspondientes a las estrategias, además de que se mantuvo el estilo parental autoritario.

La siguiente tabla muestra la transcripción de la dramatización y su correspondiente categorización.

Tabla 13. Diálogos de las madres de familia en relación con las categorías de análisis.

CATEGORÍA:

Ciclo de vida de la familia

A / Suegra:

- No le hables así a mi hijo

V / Mamá:

- ¡Pero señora!...es su obligación

A / Suegra:

- Es tu obligación

S / Papá:

- Deberías ser como mi mamá , así como mi mamá

V / Mamá:

- Pero te casaste conmigo, así que te aguantas

A / Suegra:

-(molesta)

V / Mamá:

- No, no Señora, es que usted nunca le enseñó responsabilidades a su hijo
- Ya estoy harta usted vive en mi casa

A / Suegra:

- ¿Tú casa?

V / Mamá:

- Es mi casa

A / Suegra:

- Vete de mi casa, me dejas a los niños y me dejas a mi hijo en paz

E / Narradora:

- Como estamos viendo es una familia totalmente desintegrada, todos no tienen un respeto entre si, todos se gritan, los abuelitos de cierta forma vienen a incomodar a la familia es una cosa que los papas todavía no entienden a manejar con sus hijos y ponerle limites a sus papás y vamos a ver en el siguiente fragmento cuando ellos ya se retiran de la mesa.

E / Narradora:

- Bueno aquí como vemos ya cada quien tomo su rol. Los papás se fueron a trabajar se quedó un desastre en la casa puesto que los hijos no están acostumbrados a ayudar, y los papás en vez que les exijan algo a sus hijos los dejan y esperemos que cuando regresen ya regresen con unas ideas más concretas, más firmes y van a platicar esta situación que están viviendo para llegar a una mejor convivencia entre familias.

S / Papá a V / Mamá:

Hemos hecho un buen trabajo. Esto tiene que cambiar poco a poco

CATEGORÍA:

Comunicación eficaz

G / hija 1:

- Mami, quiero que me abracés

Y / hija 2:

- Mami

G / hija 1:

- Mira lo que me pasó en la escuela, escúchame mamá, estuve platicando con un niño

V / Mamá:

- Espérame tantitito

S / Papá:

- Tenías razón mamá. ¿Para qué me casé?

G / hija 1:

- Es algo muy importante para mí

S / Papá:

- ¡Chepa tengo hambre!, me tengo que ir a buscar trabajo

V / Mamá:

- Ayúdame a levantar la mesa, ayúdame con los niños

A / Suegra:

- No le hables así a mi hijo

V / Mamá:

- ¡Pero señora!...es su obligación

A / Suegra:

- Es tu obligación

S / Papá:

- Deberías ser como mi mamá , así como mi mamá

V / Mamá:

- Pero te casaste conmigo, así que te aguantas

A / Suegra:

-(molesta)

V / Mamá:

- No, no Señora, es que usted nunca le enseñó responsabilidades a su hijo
- Ya estoy harta usted vive en mi casa

A / Suegra:

- ¿Tú casa?

V / Mamá:

- Es mi casa

A / Suegra:

Vete de mi casa, me dejas a los niños y me dejas a mi hijo en paz

CATEGORIA:

Estructura y dinámica familiar

V Mamá:

- Jorgito por favor ya arregla tus cosas ya vete que tienes que irte a la escuela

Y / hija 2:

- Mamá tengo hambre

S / Papá:

- ¡Quiero esta mesa caramba!

V / Mamá:

- Espérame tantito

S / Papá:

- Oye, así quieres que vaya a trabajar

Y / hija 2:

- Mamá tengo hambre

A / Suegra:

- Vete de mi casa, me dejas a los niños y me dejas a mi hijo en paz

S / Papá:

- Siempre es lo mismo Chepa, no se puede desayunar a gusto, a ver ¿dónde están tus hijos?

A / Suegra:

- Ya ves, ya le amargaste el día a mi hijo

V / Mamá:

- Pero es que señora no es mi obligación
- Los hijos son de los dos, se supone.
- La obligación es de los dos

V / Mamá:

- Es que su hijo no me ayuda

S / Papá:

- No Chepa, mira aquí yo soy, yo te doy el dinero, tú eres la que tiene que hacer lo demás

V / Mamá:

- Los hijos son de los dos, ¿no?

S / Papá:

- ¿Para qué estás?, no trabajas, no cocinas, no haces nada...

V / Mamá:

- Ya comiste ¿no?, de menos levanta la mesa

S / Papá:

- A ver tráeme a mis hijos

Y / hija 2:

- Papá... ¡papá! no me vas a hacer caso, ¡ah! te voy a acusar con mi abuelito, te voy a acusar con mi abuelito, vas a ver, ahorita que venga

S / Papá:

- Toda chillona
- Sírveme, sírveme

V / Mamá:

- Así, pláticame mi amor...

G / hija 1:

- Es que fíjate que (tocan la puerta)

S / Papá:

- Ya es hora de desayunar

V / Mamá:

- Espérame tantito

Y / hija 2:

- No mamá, ya tengo hambre por favor, sírveme, sírveme

G / hija 1:

- (dirige a su papá)

S / Papá:

- Ya te dije...

Y / hija 2:

- Papá a dónde nos vas a llevar el próximo domingo

S / Papá:

- No hay dinero hija, no hay dinero

Y y G (hija 2 e hija 1):

- (saludan a los abuelos)

- Abuelita
- Abuelito

Y / hija 2:

- Mis papás se la pasan discutiendo ¿qué podemos hacer?

S / Papá:

- Haber señora antes de que se siente

R / Hijo mayor:

- Tú qué chismosa

V / Mamá:

- Déjala, ella está pequeña

R / Hijo mayor:

- Siempre se mete conmigo, yo no me meto con ella

E / Narradora:

- Como estamos viendo es una familia totalmente desintegrada, todos no tienen un respeto entre si, todos se gritan, los abuelitos de cierta forma vienen a incomodar a la familia es una cosa que los papas todavía no entienden a manejar con sus hijos y ponerle limites a sus papás y vamos a ver en el siguiente fragmento cuando ellos ya se retiran de la mesa.

S / Papá:

- Bueno yo tengo que buscar trabajo al rato platicamos y vamos a poner orden a todo este conflicto, ya no soporto más que tus papás vengan y se metan, mamá de ahora en adelante vamos a ver como nos pues ayudar

V / Mamá:

- Porque está para ayudarnos no para crear conflictos

V / Mamá a S/ Papá:

- Llévate al niño a la escuela porque luego no entra

S / Papá a R/ hijo mayor:

- Vámonos mi niño

V / Mamá a S/ Papá:

- Cerciórate que entre

A / Suegra:

- Tú te vas a trabajar y yo me encargo de tus niños, yo los cuido.

E / Narradora:

- Bueno aquí como vemos ya cada quien tomo su rol. Los papás se fueron a trabajar se quedó un desastre en la casa puesto que los hijos no están acostumbrados a ayudar, y los papás en vez que les exijan algo a sus hijos los dejan y esperamos que cuando regresen ya regresen con unas ideas más concretas, más firmes y van a platicar esta situación que están viviendo para llegar a una mejor convivencia entre familias.

V / Mamá:

- Mi amor va a llegar tu mami

S / Papá:

- Si ayúdame a escombrar para ya levantar todo

S / Papá:

- Vamos a tener que empezar a cambiar unas cosas

E / Narradora:

- Aquí como podemos ver es mejor cuando hay comunicación en las familias hay respeto y hay reglas, puesto que con esto nosotros podemos tener una convivencia, tanto los papas del esposo como los

de la esposa, llevar una vida mas sana y que los niños no se sientan desprotegidos, que se sientan desanimados por la situación que sus papas tengan conflictos es mejor platicar y salir adelante con ellos.

S / Papá:

Bueno niños ya saben cada uno lo que tienen que hacer, es hora de descansar así que lo que sigue. Cada quien se va a dormir, a lavarse los dientes

CATEGORÍA:

Familia nuclear

E (min. 7. 59) Narradora:

- Bueno nosotros vamos a hacer la representación de una familia en un día cotidiano, cómo empiezan los conflictos en esta familia, vamos a empezar con un desayuno, vamos a empezar con la mamá y el papá, qué conflictos se encuentran en la mañana con sus hijos, ellos viven en la casa de la abuelita, de la mama del papá y ese es también un conflicto de la familia.

E / Narradora:

- Como estamos viendo es una familia totalmente desintegrada, todos no tienen un respeto entre si, todos se gritan, los abuelitos de cierta forma vienen a incomodar a la familia es una cosa que los papas todavía no entienden a manejar con sus hijos y ponerle limites a sus papás y vamos a ver en el siguiente fragmento cuando ellos ya se retiran de la mesa.

CATEGORÍA:

Estilos parentales

G / hija 1:

- Mira lo que me pasó en la escuela, escúchame mamá, estuve platicando con un niño

V (min. 8.54)/ Mamá:

- Espérame tantitito

S / Papá:

- Tenías razón mamá. ¿Para qué me casé?

G / hija 1:

- Es algo muy importante para mí

S / Papá:

- ¡Chepa tengo hambre!, me tengo que ir a buscar trabajo

V / Mamá:

Ayúdame a levantar la mesa, ayúdame con los niños

S / Papá:

- Siempre es lo mismo Chepa, no se puede desayunar a gusto, a ver ¿dónde están tus hijos?

A / Suegra:

- Ya ves, ya le amargaste el día a mi hijo

V / Mamá:

- Pero es que señora no es mi obligación
- Los hijos son de los dos, se supone.
- La obligación es de los dos

V / Mamá:

- Es que su hijo no me ayuda

S / Papá:

- No Chepa, mira aquí yo soy, yo te doy el dinero, tú eres la que tiene que hacer lo demás

V / Mamá:

- Los hijos son de los dos, ¿no?

S / Papá:

- ¿Para qué estás?, no trabajas, no cocinas, no haces nada...

V / Mamá:

- Ya comiste ¿no?, de menos levanta la mesa

S / Papá:

- A ver tráeme a mis hijos

Y y G (hija 2 e hija 1):

- Ya papá, deja de pelear, ya

V / Mamá:

- Mejor agarra a la nena se va a caer....No se como le hagas, ahí te dejo a la niña

S / Papá:

- No, no, no...

Y / hija 2:

- Papá... ¡papá! no me vas a hacer caso, ¡ah! te voy a acusar con mi abuelito, te voy a acusar con mi abuelito, vas a ver, ahorita que venga

S / Papá:

- Toda chillona
- Sírveme, sírveme

V / Mamá:

- Así, plátícame mi amor...

G / hija 1:

- Es que fíjate que (tocan la puerta)

S / Papá:

- Ya es hora de desayunar

V / Mamá:

- Espérame tantito

Y / hija 2:

- No mamá, ya tengo hambre por favor, sírveme, sírveme

G / hija 1:

- (dirige a su papá)

S / Papá:

- Ya te dije...

V / Mamá a G / hija 1:

- Ya, dile a tu abuelita lo que te paso hoy

G / hija 1:

- Ay abuelita...

S / Papá:

- Ay Gaby, muy bien, muy bien, con permiso, ahorita vengo. (se levanta y se a de la mesa)

S / Papá:

- Bueno yo tengo que buscar trabajo al rato platicamos y vamos a poner orden a todo este conflicto, ya no soporto más que tus papás vengan y se metan, mamá de ahora en adelante vamos a ver como nos pues

ayudar
<p>E / Narradora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bueno aquí como vemos ya cada quien tomo su rol. Los papás se fueron a trabajar se quedó un desastre en la casa puesto que los hijos no están acostumbrados a ayudar, y los papás en vez que les exijan algo a sus hijos los dejan y esperemos que cuando regresen ya regresen con unas ideas más concretas, más firmes y van a platicar esta situación que están viviendo para llegar a una mejor convivencia entre familias.
<p>S / Papá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bueno niños ya saben cada uno lo que tienen que hacer, es hora de descansar así que lo que sigue. Cada quien se va a dormir, a lavarse los dientes
<p>CATEGORÍA:</p> <p>Indicadores de la motivación intrínseca por aprender</p>
<p>R / hijo mayor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - He estado pensando que le voy a echar ganas, ya no voy a pelear <p>S / Papá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muy bien hijo <p>R / hijo mayor:</p> <p>Voy a tratar de sacar mejores calificaciones para que mi mamá, no te deprimas mamá</p>
<p>V / Mamá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jorgito que bueno que has cambiado, ya ves que es bueno estar en este espacio, que bien que ya no me llame tu maestra para que de diga

que te estas portando mal. Te quiero mucho
<p>E / Narradora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquí como podemos ver es mejor cuando hay comunicación en las familias hay respeto y hay reglas, puesto que con esto nosotros podemos tener una convivencia, tanto los papas del esposo como los de la esposa, llevar una vida mas sana y que los niños no se sientan desprotegidos, que se sientan desanimados por la situación que sus papas tengan conflictos es mejor platicar y salir adelante con ellos.
<p>CATEGORIA:</p> <p>Evolución de la motivación</p>
<p>V / Mamá a S/ Papá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llévate al niño a la escuela porque luego no entra <p>S / Papá a R/ hijo mayor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vámonos mi niño <p>V / Mamá a S/ Papá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cerciórate que entre
<p>CATEGORIA:</p> <p>Estrategias</p>
<p>S / Papá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vente Jorgito, haber mi amor como te fue hoy en la escuela. Entraste hoy a la escuela <p>R / Hijo mayor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí, sí entre hoy <p>S / Papá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Las calificaciones las has mejorado Jorgito?

CATEGORIA:

1er estrategia. Vincular el conocimiento escolar con la vida cotidiana

S / Papá:

Vente Jorgito, haber mi amor como te fue hoy en la escuela. Entraste hoy a la escuela

CATEGORIA:

2da estrategia: Autonomía y responsabilidad

.

CATEGORIA:

3a estrategia: para evaluar, planificar y regular el esfuerzo y trabajo escolar

S / Papá:

- Bueno yo tengo que buscar trabajo al rato platicamos y vamos a poner orden a todo este conflicto, ya no soporto más que tus papás vengan y se metan, mamá de ahora en adelante vamos a ver como nos pues ayudar

R / hijo mayor:

- He estado pensando que le voy a echar ganas, ya no voy a pelear

S / Papá:

- Muy bien hijo

4.5 Evaluación de los niveles de satisfacción en relación a la introducción, las estrategias y el cierre

Para la evaluación de los niveles de Satisfacción de los padres de familia hacia diversos aspectos del curso – taller se utilizaron tres diferentes instrumentos (Véanse Anexos 4, 5 y 6), los cuales fueron contestados a lo largo de todas las sesiones al término cada una de las mismas, a manera de evaluación formativa, arrojando datos para:

- e.1 La fase de Introducción. (Figura 13)
- e.2 La fase de las Estrategias favorecedoras de la motivación (Figura 14)
- e.3 La satisfacción en general (Figura 15)

Dichos instrumentos, fueron categorizados de la siguiente manera:

a) Significatividad del Contenido:

La madre de familia se encuentra satisfecha ya que los contenidos abordados se anclaron con sus conocimientos previos ajustándose fácilmente a sus necesidades personales y contexto.

b) Transferencia de Contenido

La madre de familia se encuentra satisfecha ya que los contenidos abordados son aplicables, además de aportar beneficios a su contexto familiar

c) Participación Activa

La madre de familia está de acuerdo en que su colaboración junto con la de las facilitadoras es indispensable para dar lugar a las demás categorías

Cabe mencionar que dichos instrumentos de reflejar bajos índices de satisfacción en alguna de sus categorías, hubieran sido fundamento suficiente para reestructurar las sesiones.

Figura 13. Promedio de satisfacción de los padres de familia asistentes a la fase de introducción del curso-taller.

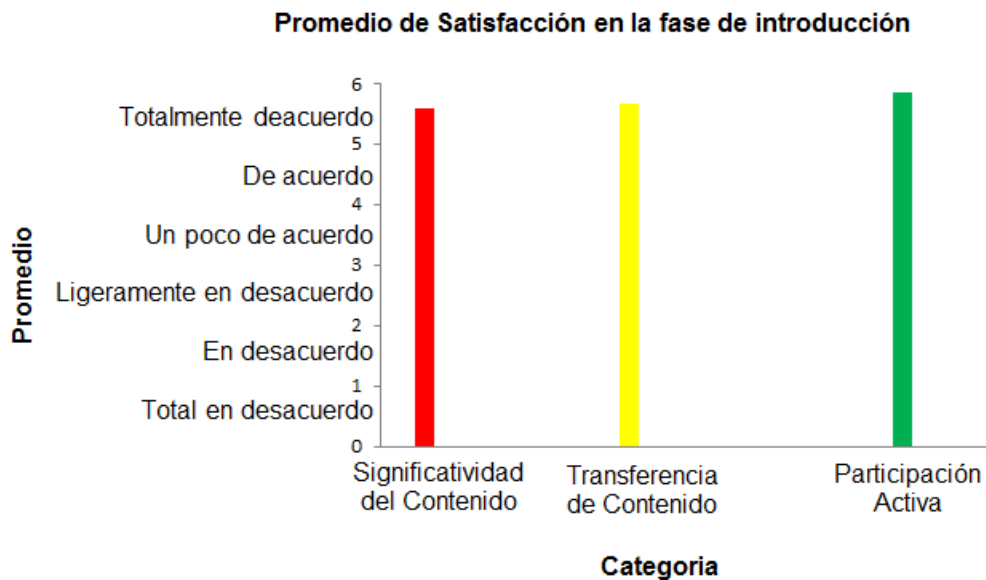
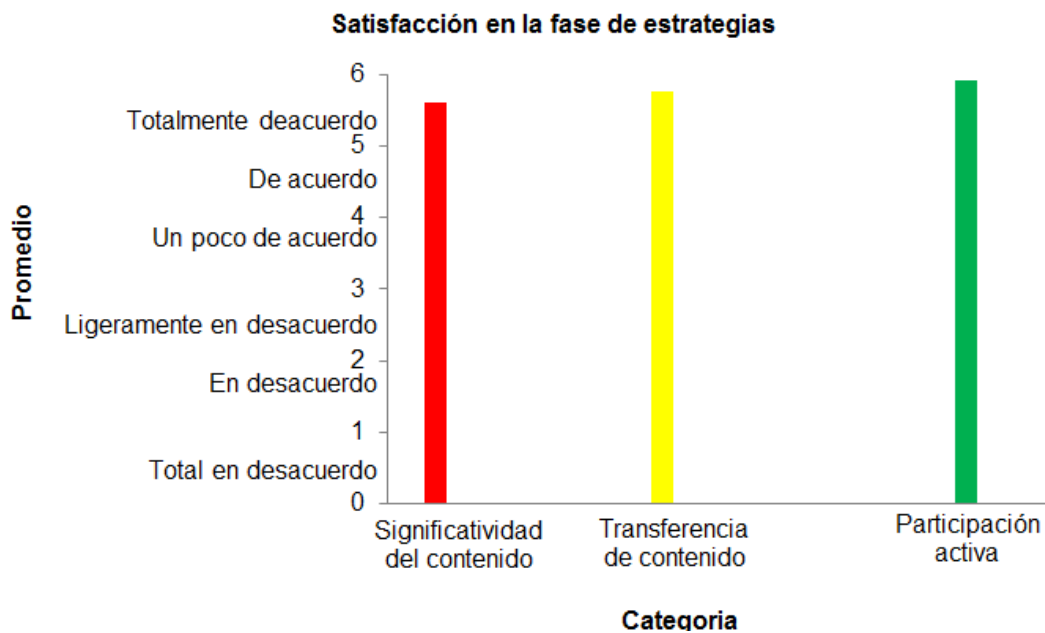


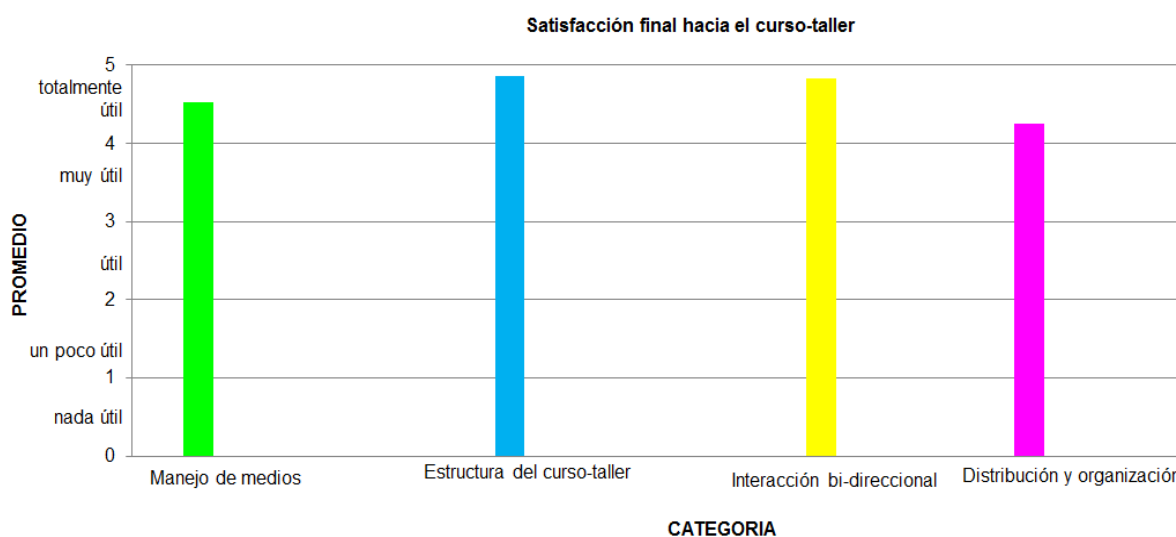
Figura 14. Promedio de satisfacción de los padres de familia asistentes a la fase de estrategias del curso-taller.



En las gráficas 5 y 6 se observan resultados similares en las tres categorías que conformaban los instrumentos, mostrando padres de familia satisfechos con la

manera en la que se llevaban a cabo las sesiones, los contenidos, etc. Cabe mencionar que los niveles de Significatividad y Transferencia de contenido, resultaron ser los más bajos ya que en ocasiones, los padres de familia tenían, además de sus niños de primaria, hijos en secundaria o preparatoria lo que imposibilitaba la transferencia de los contenidos aprendidos en el curso-taller enfocado a las poblaciones en primaria.

Figura 15. Promedio de satisfacción de las madres de familia que conforman la muestra de análisis.



La gráfica anterior ilustra los resultados obtenidos en la última sesión del curso – taller. Sus reactivos fueron categorizados de la siguiente manera:

- a) Estructura:
 - Secuenciación y contenidos
- b) Distribución y Organización
 - En lo referente al orden que se tuvo al trabajar de manera colectiva
- c) Manejo de Medios
 - Contenidos y prácticas didácticas
- d) Interacción bidireccional
 - Empatía mostrada por las facilitadoras hacia los padres de familia

Como se puede observar las dos calificaciones más altas fueron aquellas relacionadas con:

1. La manera en la que se planeó y diseñó el curso – taller.
2. La percepción que las madres tuvieron del rol de las facilitadoras

Por otro lado, las más bajas corresponden a los aspectos relacionados con la ejecución y la organización durante las sesiones.

Adicionalmente se les pidió que respondieran dos preguntas abiertas en relación a sugerencias y comentarios para futuros talleres. (Véase Anexo 6)

Mamá A nos comenta: *“Para mí todo fue muy útil en especial el hecho de no ser tan autoritaria no permisiva sino buscar el nivel medio siendo autoritativa es lo que ahora hago lo posible por llevarlo a cabo.”*

Mamá Y nos comenta: *“Sería bueno elaborar un cuadernillo que se pudiera entregar a los padres con la información básica para ir la desarrollando en cada sesión y tener en mano un apoyo para recordar lo enseñado. El sentimiento (de agradecimiento por parte de las facilitadoras hacia los padres) es recíproco, agradezco infinitamente su apoyo.”*

4.6 Análisis del auto-reporte de una participante en el curso-taller.

Para concluir con la presentación de los resultados obtenidos en este programa de intervención, hemos incluido el análisis cualitativo del auto-reporte de una madre de familia que expresó su compromiso e interés en aportar su experiencia fenomenológica. A pesar de que al inicio de la intervención se solicitó a todos los participantes que llevaran a cabo dicho auto-reporte, sólo esta madre de familia cumplió con la tarea asignada (Véase anexo 27).

Su inclusión en el Informe de Prácticas responde a la inquietud de dar a conocer esta valiosa contribución de la participante, pues su escrito es un ejemplo del valor

de la intervención con padres y en particular en el favorecimiento de la motivación para el aprendizaje.

El análisis cualitativo llevado a cabo permitió conocer la manera en que la madre utiliza y promueve las estrategias para motivar a su hijo, en base a lo proporcionado en el curso- taller. Los datos que aquí se presentan se obtuvieron a través de observación participante; el auto-reporte de la madre de familia⁴ y el software atlas TI.

A partir de las preguntas que se dieron para la realización del diario, lo que se escribió en él y, los contenidos y estrategias dadas se elaboraron ocho categorías:

- 1) Comunicación con su hijo
- 2) Relación madre-hijo
- 3) Expectativas hacía su hijo
- 4) Objetivos de la madre
- 5) Cómo es como madre
- 6) Cómo ha cambiado
- 7) Apoyo y guía que brinda a su hijo
- 8) Expectativas (esta categoría no se encuentra dentro de la tabla).

⁴ La madre de familia utilizó las preguntas siguientes preguntas guía:

- ¿Qué aprendí hoy?
- ¿Qué no me quedo claro y quisiera preguntar?
- ¿Cómo utilice la información-estrategia dada?
- ¿Cómo me sentí al usar la información o estrategia con mi hijo?
- ¿Cómo reacciono mi hijo cuando utilice la información-estrategia?

A continuación se presenta una tabla donde se analiza parte del diario de la madre.

Tabla 14. Análisis cualitativo del auto-reporte de una madre de familia

Auto-reporte	1	2	3	4
Descripción General	Este primer auto-reporte abarca las 3 primeras sesiones.	Este auto-reporte lo entregó en la sexta sesión (10/Nov/2011), con fecha de elaboración del 09 de noviembre de 2011. En esa semana se les pidió que elaborarán con su hijo unos hotcakes ⁵ , en relación a la 5ta sesión (03/Nov/2011) donde se vio la estrategia: “Planificar, regular y valorar el esfuerzo”	Estos dos últimos auto-reportes los entregó el 24 de noviembre de 2011 ⁶ . Al que se llamó Auto-reporte 3, tiene la fecha del 18 de noviembre de 2011, y el Auto-reporte 4 del 22 de noviembre de 2011.	
Categoría	1	2	3	4
Comunicación con su hijo	“Conversamos un poco más, aunque es difícil por	“Le explique que todos los jueves tomo un curso con unos psicólogos		

⁵ Los hotcakes tenían que ser elaborados sin la batidora o la licuadora, podría ser otro utensilio como una cuchara, una palita o el que fuese. Lo importante es que tanto la madre como el hijo se esforzarán juntos en realizar una actividad (siendo esto un ejemplo de cómo aplicar la estrategia de la sesión 5).

⁶ Cierre del curso-taller “motiva a tus hijos para que alcancen sus metas”.

	el horario de mi trabajo...”	para ayudarme a conseguir sus metas en la escuela...”		
Relación madre-hijo	“Al aplicar lo visto en el curso su actitud hacia el colegio y nuestra relación madre-hijo han cambiado”.	...”Finalmente agradecí a mí hijo por haberme ayudado con mi tarea y por haber compartido ese agradable tiempo conmigo,...”		
Objetivos de la madre	...”mi objetivo es seguir aprendiendo nuevas técnicas, enmendar mis errores como madre y hacer de mi hijo una persona de bien, con principios, valores y buenos sentimientos”		“Tengo que motivar a mi hijo”. “Mi META es que mi hijo se lo aprenda, así que me metí al Internet primero para saber cómo se entonaba el famoso corrido, después lo baje a un CD para poderlo reproducir las veces que fuera necesario”.	“Las estrategias se habían aplicado y la meta se había cumplido. Promoví hábitos de estudio y su autonomía. Reconocimos su esfuerzo y le mostramos que al hacerlo tuvo consecuencias agradables, sus esfuerzos (rindieron) un fruto,...”
Cómo es como madre	...”yo encajaba en el perfil de madre autoritaria, cometiendo la mayoría,		“Todas las noches después de llegar a casa le ponía una o dos veces el corrido, jugando, sin	

	sino es que todas, aquellos aspectos negativos destacados en estas 3 sesiones”.		ejercer presión...”	
Cómo ha cambiado	“Procuró no gritarle, no agredirlo verbal, ni físicamente, trato de demostrarle mi afecto”.	...”manifestándole que como él se habrá dado cuenta he cambiado en la forma de tratarlo, pero que a veces reincido en mis errores”.		
Apoyo y guía que brinda a su hijo	“cuando llego en lugar de ser madre, tengo que llegar a ser maestra, hacer tareas, revisar cuadernos, estudiar y dar de cenar”.		“Cuando llegue de trabajar obsequié el CD a mi hijo y lo escuchamos juntos, su carita de sorpresa y cuestionamiento me agradaron... ¿Cómo lo había conseguido? ¿Qué significa esto, la otra, etc?”	...”no pude acompañarlo a la ceremonia, pero su papá estuvo ahí para apoyarlo, le di su beso y le desee suerte”.

La madre al inicio de todos sus auto-reportes *describe a su hijo para contextualizarnos*, es decir, indica cuáles son sus gustos personales y lo que no le agrada académicamente e intenta hacer.

Javier es un niño inquieto, travieso, extremadamente alegre o extremadamente triste, es tímido y noble.

Adora ver la televisión, le gusta la música, quiere ser estrella de rock o luchador. Su muñeco favorito es Spiderman. Le encantan las tortugas.

No le gusta hacer la tarea, pero está consciente de que es su obligación y procura hacerla lo mejor que puede... (Auto-reporte 1)

La categoría expectativas se refiere a la estrategia en que se enfocó más la mamá. Además, las expectativas son un tema importante, el cual tuvo énfasis en la sesión 3 de “desmotivación”, donde se habló del mito de Pigmalión y Galatea. Aunque, la madre expresa una baja expectativa, no significa que no esperaba nada de su hijo, al contrario retomo la sesión dos donde explicamos las características de la familia, y la tres que fueron los factores que podrían desmotivar a su hijo académicamente.

Estoy orgullosa de él, pues me dio un gran regalo el pasado 26 de octubre, una boleta de calificaciones llena de 10 y 9 y un ocho en matemáticas, resultados que no me esperaba en virtud de que el ingreso a la primaria y todos los cambios que ha tenido que enfrentar, aunado a su problema de escritura espejo podrían haber originado un bajo rendimiento académico. Su lecto escritura y silabeo van avanzando poco a poco y reconozco que su profesora lo ha apoyado mucho y es parte fundamental en este logro... (Auto-reporte 1)

Por otro lado, los objetivos de la madre se fueron complejizando con términos dados en el curso-taller, además de que los cambios ya mencionados fueron significativos a lo largo del tiempo.

(1)

Es mi hijo, es mi motivo de ser y estar junto con mi otra hija, mi marido y mi numerosa familia carnal y política, así que mi objetivo es seguir aprendiendo nuevas técnicas, enmendar mis errores como madre y hacer de mi hijo una persona de bien, con principios, valores y buenos sentimientos... (Auto-reporte 1)

(2)

Mi META es que mi hijo se lo aprenda, así que me metí al Internet primero para saber cómo se entonaba el famoso corrido, después lo baje a un CD para poderlo reproducir las veces que fuera necesario... (Auto-reporte 3)

En esta última cita, se observa cómo los objetivos de la madre se interrelacionaron con los de su hijo, y además los integra con la estrategia: “Planear, regular y evaluar el esfuerzo”; y se enfoca en aplicar dentro de su hogar (de acuerdo a lo que reportó en los cuatro auto-reportes).

Antes de pasar a la estrategia que la madre aplicó mayoritariamente en comparación de las otras dos estrategias dadas (vinculación del conocimiento con la vida cotidiana/ autonomía y responsabilidad), se explicará el cambio que tuvo la madre a la hora de apoyar a su hijo en las actividades escolares y el interés que le daba. Sin embargo, hay que recordar que la mamá ya apoyaba a su hijo en las tareas, pero el cambio fue en el cómo lo hacía y cómo ahora con los conocimientos y estrategias, apoya y guía a su pequeño. Se puede observar en el anexo 27, el auto-reporte 1 donde decía la madre que llegaba a su casa y fungía otro papel: tengo que llegar a ser maestra, hacer tareas, revisar cuadernos, estudiar y dar de cenar... (Auto-reporte 1) y en su diario 3 nos dice cómo hizo para que su hijo se aprendiera el corrido de “La muerte de Emiliano Zapata”, y para ello hizo que su hijo ya no se le hiciera aburrido como ella lo pensó al leerlo, ya que utilizó la estrategia de autonomía y responsabilidad a la hora de hacer más interesante su tarea, es decir, al bajar el corrido a un disco y regalárselo para después escucharlo y cantarlo juntos para aprendérselo, su intención fue hacer más interesante su tarea para que el niño no la viera impuesta sino como un tema interesante, el cual se puede aprender con gusto.

La estrategia de planear, regular y evaluar el esfuerzo se vio reflejada en el corrido que se aprendieron:

Todas las noches después de llegar a casa le ponía una o dos veces el corrido, jugando, sin ejercer presión... me daba ternura porque se lo ponía y

buscaba su hoja para leerlo y aunque no tuviera idea en que estrofa iba la canción él repetía lo que escuchaba.

Esta práctica constante que hacíamos como un juego logro que mi chaparrito, y por supuesto el repaso que también tuvo en la escuela con su maestra y sus compañeros del salón, dominamos el 90% de todo el corrido... (Auto-reporte 3)

Y al final la madre indicó:

Las estrategias se habían aplicado y la meta se había cumplido.

Promoví hábitos de estudio y su autonomía.

Reconocimos su esfuerzo y le mostramos que al hacerlo tuvo consecuencias agradables, sus esfuerzos (rindieron) un fruto, por ser su cumpleaños y por haberse aprendido su corrido le regalamos una guitarra eléctrica... (Auto-reporte 4)

Así mismo, hay que indicar que la madre compartía con su esposo los conocimientos que adquiriría en el curso-taller, por lo que era un trabajo conjunto entre los padres.

CONCLUSIONES

El proceso educativo contempla la interacción entre saberes, aprendices, profesores, padres de familia, instituciones y entorno social. Se trata de un proceso complejo e interesante en donde cada uno de sus elementos requiere ser atendido de manera específica para que puedan ofrecer las mejores oportunidades de desarrollo a los educandos..

El trabajo con padres de familia es crucial para la mejora de la educación. Si bien existen programas gubernamentales que pretenden cubrir las necesidades de éstos; el valor de la presente intervención radica en el hecho de que representa una respuesta a necesidades auténticas, reales y vigentes de la población con la que se trabajó.

Es por ello que al entrar en contacto con los padres de familia de la Escuela Primaria “Rosa Mexicano” reconocimos que esta población se encuentra interesada en participar en la vida escolar de los niños, cooperar para mejorar la calidad de su educación en el aula y sobre todo en querer ser mejores padres cada día. Haciendo posible la identificación de la necesidad de favorecer el vínculo entre lo que ocurre en la escuela y lo que tiene lugar en el hogar, logrando una continuidad entre ambos.

La familia y la escuela son los principales escenarios de enculturación del ser humano; razón por la cual se hace necesario el desarrollo de intervenciones que tomen en cuenta los constructos y prácticas que los padres de familia utilizan para favorecer el desarrollo biopsicosocial del niño. Como señala Alonso (2005) los padres pueden ayudar a desarrollar competencias que van a permitir a sus hijos progresar posteriormente al enfrentarse a los aprendizajes; a veces, mediante el modo de interactuar con sus hijos durante las actividades cotidianas y, otras mediante el juego. De esta manera, a medida que los menores avanzan en su escolaridad es posible reforzar sus competencias.

Los instrumentos aplicados al inicio de las sesiones y durante las mismas, revelaron interesantes datos respecto a la manera en la que los padres de familia motivan a sus hijos. Ejemplo de ello son los datos obtenidos a través de los instrumentos de exploración en nociones previas. Encontramos evidencias de que los padres de familia conocen las características de un niño motivado por aprender y que ponen en práctica algunos elementos aislados de las estrategias favorecedoras de la motivación. Dicha parcialidad deriva en el largo plazo en la desmotivación de sus hijos.

Se evidenció que el conocimiento respecto a la desmotivación no es suficiente para permanecer alerta a la disminución de la motivación, y por lo tanto los padres de familia no contaban con las herramientas para prevenir dicho proceso.

En este sentido las estrategias abordadas en el taller fueron vistas como recursos compensatorios o remediales; es decir, antes de la intervención los padres reconocían la desmotivación cuando las dificultades en la escuela eran demasiado grandes (ausentismo, reprobación, recurrentes llamadas de atención por parte del docente, etc.); y solo entonces tomaban medidas para favorecer la motivación escolar. Cuando sus hijos se encontraban motivados intrínsecamente no se tomaban acciones para favorecerla y mantenerla, pues lo consideraban como algo inherente al individuo, algo que ya está y se debe mantener por sí solo.

Esta evaluación de nociones previas indica también que la población contaba con comportamientos o actitudes que favorecen la motivación tanto intrínseca como extrínseca. Los padres de familia reportaron que ya realizaban una serie de estrategias obtenidas de manera empírica (algunas de éstas relacionadas con las estrategias abordadas en el taller).

Retomando el objetivo principal de este informe de prácticas, diseñar, aplicar y evaluar una intervención para promover en los padres estrategias para motivar académicamente a sus hijos; podemos decir que las participantes reestructuraron y fortalecieron sus constructos y prácticas previas relacionadas con la motivación. Cerca de la mitad de la población dio muestra de conocimientos previos que permitieron anclar los contenidos del taller al propio contexto familiar y cotidiano

de tal manera que tras participar en la intervención tuvo lugar un cambio conceptual, evidente en la pregunta de ensayo y dramatización (evaluación final). Esta evaluación final, así como los datos reportados por las madres de familia y lo observado durante la sesiones, señala que las participantes identifican por sí mismas que las dificultades en el rendimiento académico de sus hijos no parten de la desmotivación, sino del estilo parental, estructura y contexto familiar y social en que se desarrolla el niño. Esto es evidente al predominar los contenidos de la primera fase del curso-taller durante la dramatización realizada, dejando en segundo plano la puesta en práctica de las estrategias.

Un claro ejemplo del cambio conceptual logrado en el curso-taller son los auto-reportes que una de las madres de familia proporcionó a la investigación. En estos se pudo observar un cambio paulatino en donde se integraron estrategias previas con las proporcionadas en el curso-taller. Hubo cambios significativos en la actitud y comportamiento de la madre. Estos fueron tanto en la manera de actuar, como en el estilo parental, en el trato que le da a su hijo, y en el apoyo que le da académicamente.

Cabe mencionar que los resultados arrojados en estos auto-reportes fueron satisfactorios para nosotras, debido a que ejemplifican la influencia positiva de la intervención no sólo en el terreno de la motivación para aprender sino también en el estilo parental de las participantes.

Un objetivo del curso-taller consistió en promover a la familia como un espacio de enculturación. Los datos de la evaluación final dejan ver su alcance. La atención que otorgaron a los contenidos sobre el sistema familiar fue muy notoria, sobre todo lo relacionado con el estilo parental y la estructura familiar como factores que influyen en el desarrollo psicosocial del niño.

En el cuestionario de evaluación final, las madres de familia recuperaron las características básicas de la motivación y la desmotivación además de las tres estrategias, dando ejemplos de prácticas y actitudes aprendidas en el curso-taller

en contraste con lo que hacían antes. Reflejando así el alcance del segundo y tercer objetivo del curso-taller.

A pesar de que algunas madres reportaron el uso de la estrategia para favorecer la autonomía en los niños, ellas mismas nos permitieron apreciar que para poner en práctica esta estrategia es necesario que sea precedida por un cambio en el estilo parental, pues los padres predominantemente autoritarios mostraron resistencia a conceptualizar a los niños como individuos capaces de tomar sus propias decisiones.

Esto aunado a la estructura familiar extensa, nos lleva a concluir que la dinámica del sistema familiar es fundamental para los niños. Si los padres de familia son autoritarios no fomentan la autonomía y un individuo que no es autónomo no desarrollará las herramientas para transitar por las diferentes etapas del ciclo vital de la familia; es decir, presentará mayores dificultades para desprenderse, tal y como lo reflejan las madres en su dramatización e incluso lo reportan en el cuestionario de datos sociodemográficos.

Tomando en cuenta el marco teórico de referencia, el estilo autoritativo resulta favorecedor para el desarrollo psicológico, emocional y social del niño. Por ello resulta incompatible que un padre autoritario ponga en marcha las estrategias, ya que el mismo rol no permite su aplicación. Lo contrario ocurre con el estilo parental autoritativo que se caracteriza por una mayor disposición e involucramiento en actividades extracurriculares y opciones de crianza flexible dentro de un marco delimitado, siendo la reestructuración de los constructos más sencilla en el segundo que en el primer estilo.

Retomando la teoría de los constructos de Kelly, aun cuando el curso taller amplió el abanico de posibilidades de las madres de familia en cuanto a sus estrategias motivacionales y estilos parentales; existen factores o aspectos que tienen una influencia determinante en las personas, tales como creencias culturales, valores, costumbres, roles, identidad profesional y factores socioeconómicos, que obstaculizan o facilitan el reajuste de dichos constructos.

Siendo la “formación” un eje rector en el enfoque de la presente intervención, asumimos que los padres tienen un bagaje adquirido de manera empírica y sin una guía fija; siendo éste favorecedor o no del desarrollo de la motivación mediante el empleo de estrategias a lo largo de la vida de sus hijos. Esta misma orientación *formativa* de la intervención nos lleva a reconocer que para trabajar con padres de familia no solo es necesario tomar en cuenta sus constructos previos, sino también el hecho de que son padres, madres, esposas y esposos, hijos e hijas, amigos y vecinos. Es decir, la multiplicidad de roles dentro de la sociedad hace necesario que se ofrezcan intervenciones holísticas en las que se permita a los padres de familia repensar cada esfera de su vida, empezando desde las dificultades que presenta su relación de pareja, la comunicación entre cada miembro de la familia, las responsabilidades, obligaciones y derechos que implica el establecer un nuevo núcleo familiar y el establecimiento de límites de cada integrante de la familia, no únicamente de los hijos. Si las madres no cuentan con los elementos para alcanzar una sana homeostasis en su sistema familiar entonces no podrán dar lugar a la vinculación con la vida académica de sus hijos, pues las dificultades familiares sobrepasan las escolares.

Trabajar con padres de familia no es una labor sencilla, se requiere de mucha determinación, empatía, respeto y creatividad, así como de los conocimientos necesarios para realizar la trasposición didáctica de los contenidos encontrados en la literatura, ya que en su mayoría, estos y las experiencias similares, están relacionados con el trabajo con docentes, alumnos e instituciones. Es por todo ello que profesional y personalmente hablando, la realización del presente informe de prácticas nos permite llegar a las siguientes conclusiones.

La Opción de Titulación por Informe de Prácticas, supone que los estudiantes estamos listos para realizar actividades introductorias a un campo laboral determinado, dando una probada del mundo real a través de la colaboración en la resolución de necesidades poblacionales latentes.

Así, salimos de la Universidad con el anhelo de hacer algo por México y, de ser posible, por el mundo; sin embargo allá afuera la realidad es otra cosa totalmente

distinta a aquella vislumbrada a través de los entusiastas profesores de la Facultad, quienes con sus palabras motivan a salir del salón a poner en práctica todo aquello que aprendimos.

Sin embargo y, pese a todo lo anterior, durante nuestra intervención, nos topamos con la primera de las realidades de nuestra profesión: si el usuario no desea ser ayudado o no lo cree necesario no te permitirá hacerlo. Además del estigma de que la población constantemente espera poder sentarse en el diván y platicar contigo acerca de sus problemas familiares.

Afortunadamente la Universidad y sus docentes nos proveen de aquellas herramientas básicas para poder salir y llamarte psicóloga. Entre estas competencias cabe destacar el desarrollo de un trabajo de investigación, el diseño de programas de intervención eficientes, la aplicación de un modelo de evaluación auténtica para dar cuenta de los progresos obtenidos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje; una labor tan ardua, que requirió de tres personas, un director, un año de planeación, seis meses de ejecución y seis meses para el análisis de resultados.

Por otro lado, la empatía, la dedicación, la paciencia, son unas de las tantas competencias personales que no se aprenden ni por un maestro ni por un libro de texto; sino que deben ser pulidas por medio de encuentros paulatinos con la población, quien lejos de representar un número, es ante todo un ser humano, emocional, cognitivo y fisiológico.

Partiendo de lo anterior, es donde forjamos la convicción de que esto es lo que queremos hacer el resto de nuestras vidas. Reafirmamos nuestra vocación juvenil, de servir y contribuir a la mejora de la sociedad, incluso si eso significa hacerlo, en un principio, con seis madres de familia.

Asimismo, consideramos que la realización de este trabajo nos permitió contribuir en la psicología de la educación al proporcionar un antecedente de investigación en el trabajo con padres y el tan debatido tema de la motivación de sus hijos. Este tema permite reconocer que la importancia de la escolarización va más allá del

salón de clases, ya que puede tratarse de un proceso bidireccional en donde la sociedad es el reflejo de la educación, al mismo tiempo que la educación refleja las condiciones sociales en las que se desenvuelve. Considerando las exigencias históricas, sociales y culturales, en las que se encuentran inmersos padres y estudiantes como miembros de una comunidad educativa, resulta importante apoyar y fortalecer la comunicación entre estos.

De este modo queremos abrir la invitación a todos aquellos interesados en el trabajo en escenarios tanto académica como profesionalmente, para que se contemplen las necesidades de esta población que consideramos muy poco atendida, siendo que la educación requiere un constante trabajo, interacción e innovación para lograr el vínculo efectivo entre los tres agentes educativos mencionados.

Esta invitación no viene libre de una serie de características propias de la muestra, a esto Embry y Baumrind añaden que las características de los padres, sus estilos parentales, experiencias de crianza, grado de organización en las rutinas del hogar y laborales tienden a ser limitantes propias de la muestra, sin embargo, el trabajo con padres y madres de familia trae consigo una enorme satisfacción y agradecimiento por parte de ellas, un agradecimiento que ha marcado nuestra formación como estudiosas de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, K, E. (1988). *Padres positivos*. México: Pax.

Almeida, E. (1973). *Un programa de colaboración de padres y maestros para estimular la motivación y el aprendizaje de niños de sexto año de primaria*. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. Volumen V, número 1 (9), enero-junio 1979. pp. 437-457.

Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. España: Morata.

Alonso, J. (2001). *Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Angels, S. (octubre, 2008) *¿Dónde radica el éxito del sistema finlandés?* Aula de innovación educativa, nº 175, pp.65-68.

Bautista, R (coord.)(2002). *Necesidades educativas especiales*. España: Aljibe.

Baumrind, D. (1996). *Parenting: the discipline controversy* . Family relations.

Bedolla H, M. (2008). *Escuela para padres de educación preescolar. Una propuesta constructivista*: UNAM.

Cunningham, C. y Davis, H. (1994). *Trabajo con los padres. Marcos de colaboración*. México: Siglo veintiuno editores.

Delval, J. Crecer y Pensar (1983). *La construcción del conocimiento en la escuela. Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Editorial Laia.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada. Vinculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Dinkmeyer, Jr. Don C. y McKay, G, D. (1981). *Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático*. Estados Unidos: American Guidance Service, Incorporated.

Domingo, J. (2000). *Escuela de padres a debate*. En Domingo, J., Ortiz, L. y Martínez, F. (coords.). *Educación y participación. Tiene algo que decir la familia*. Granada: CEP/ADHARA.

García, E, M. (1995). *Aprendiendo a comunicarse con eficacia. Manual para padres*. España: General Pardiñas.

Gilbert (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós educador.

Hanko, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. España: Paidós.

Huertas, J. A. (2001). *Motivación. Querer aprender*. Argentina: Aique.

Johnson y Johnson (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.

Knowles, M.; Holton III, E. y Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford.

Lara, V. (2005). *La comunicación en familia. Más allá de las palabras*. España: Síntesis.

McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. España: Graó.

Miras, M. (2001). *Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Monedero, J (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. España: Ediciones Aljibe.

Morra, S.; Gobbo, C.; Marini, Z. y Chasee, R. (2008). *Cognitive Development: Neo-Piagetian Perspectives*. Taylor and Francis Group.

Power, T (2001). *Homework success for children with ADHD: a family-school intervention program*. New York: Guilford.

Raffini, J (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

Remigio, J. A. y Alcántara, R. M. (2004). *Curso Taller para modificar los constructos de padres, asociados con la aceptación de las necesidades educativas especiales de sus hijos*. Facultad de psicología. UNAM.

Rosa, A., et al (1993). *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. España: CIDE.

Ruiz, A. M. (2004). *Funcionamiento familiar en tres grupos de menores infractores: un enfoque sistémico estructural*. Facultad de Psicología. UNAM.

Sansone, C. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Ahumada, P. (2005). *Perspectiva educacional. Evaluación auténtica. La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes*. p. 11-24. No 45; Primer semestre. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Recuperado de http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_perspectiva_educ/persp_45_1sem.pdf

Arinero García, María (2006) *Análisis de la eficacia de un programa de intervención psicológico para víctimas de violencia doméstica*. Universidad Complutense de Madrid en <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t29611.pdf>

Bartau, I., Maganto, J. Etxeberría, J. (2001). *Los programas de formación de padres: una experiencia educativa*. OEI Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/197Bartau.PDF>

Callison, D. (2011). *Valoración auténtica*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/Profesor13.php>

Dweck y Elliot (1983), *Handbook of Competence and Motivation*. Recuperado de http://iacp.memberclicks.net/assets/CBTBR/cbtbr-vol_35a.pdf

Ferreira, A. (2011) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje con el apoyo del juego pedagógico roleplaying game*. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 56, No. 3. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3665Ferreira.pdf>

Flores, R. y Gómez, J. (2010). *Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>

Fundación para el estudio, prevención y asistencia a las drogodependencias. *Manual didáctico para la Escuela de Padres*, (2004), recuperado de http://www.slideshare.net/guest148a90/escuelapadres?src=related_normal&rel=4755861

Hernández, J. (2010). *La evaluación auténtica*. Recuperado de <http://redtecnologiaeducativa.ning.com/profiles/blogs/la-evaluacion-autentica>

Madrona, P., Onofre, R., Gómez, I. (Mayo – Agosto 2008) *Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada*. OEI – Revista Iberoamericana de Educación Número 47. Visitado el 10 de agosto de 2011 en <http://www.rieoei.org/rie47a04.htm>

Modelo para la participación de padres de familia en la educación inicial y básica del CONAFE (2012) en <http://www.conafe.gob.mx/mportal7/acompaname/modelo-participacion-padres.pdf>

Salinas Águila, M. (enero-marzo, 2004) *Los padres van a la escuela*. p. 81-84. Educar. Revista de Educación. Secretaria de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco recuperado de <http://es.scribd.com/doc/37656891/Escuela-Para-Padres>

Puente, F. De la. (1999) *¿Qué es una Escuela de Padres?* Padres y Maestros, nº 217, 23. Recuperado de <http://mariaoliva.blogdiario.com/#c1>

Solís, P. y Díaz, M. (2002) *Efectos de un programa de crianza para mamás y papás de niños pequeños: la importancia del nivel educativo de los padres*. Revista Latinoamericana de Psicología, año/vol. 34, número 003 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia, pp. 203-215. <http://redalyc.uamex.com>

Valdés, A.; Martín, M; Sánchez, P. (2011) *Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 11, Núm. 1, sin mes, 2009, pp. 1-17. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México. Consultado el 13 de abril de 2011 en: <http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF12/REVISTA%2012/Art%C3%ADculos/Mercedes%20Romero%20%20Escuela%20de%20Padres.pdf>

ANEXOS

Anexo 1.

Cuestionario de detección de necesidades* ⁷



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CIUDAD UNIVERSITARIA
MARZO 2011



Padres de familia o tutor (es):

El presente cuestionario pretende obtener información para poder llevar a cabo un programa de apoyo para padres como parte del trabajo, que se ha desarrollado en la “Primaria Rosa Mexicano”, a cargo del equipo de psicólogos educativos de la Facultad de Psicología de la UNAM.

A continuación se le presenta una serie de preguntas para que responda. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, la información que proporcione será utilizada con fines académicos.

**¡AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN AL CONTESTAR ESTE
CUESTIONARIO!**

1.-Datos generales de su hijo (a):

Género: _____ Edad: _____

Grado escolar: _____

⁷ Los instrumentos marcados con (*) fueron diseñados por las facilitadoras para los propósitos del curso-taller.

2.-Considera usted que requiere de apoyo para favorecer el desarrollo de su hijo(a) en alguno de los siguientes temas (tache la letra de UNA SOLA OPCIÓN):

- a) ¿Cómo favorecer la autoestima de mi hijo (a)?
- b) ¿Cómo motivar a mi hijo (a) para que alcance sus metas?
- c) ¿Cómo lograr que mi hijo (a) tenga mejores relaciones sociales?
- d) ¿Cómo establecer y negociar las normas y límites con mi hijo (a)?
- e) ¿Cómo comunicarme con mi hijo (a)?

3.-En que forma le agradecería que se presentará la información (tache la letra SÓLO DE LA OPCIÓN QUE MÁS LE CONVenga)

- a) Folletos (textos de dos páginas a los que usted podría tener acceso a la entrada de la escuela o a través de su hijo cada quince días)
- b) Pláticas informativas (4 sesiones de 1 hora a la semana para que un psicólogo brinde información a un grupo de padres durante el mes de mayo)
- c) Curso-taller (4 sesiones de trabajo conjunto con un especialista y el grupo de padres de familia para tratar el tema elegido a realizarse durante el mes de mayo)

4.-Si prefiere recibir la información a través de folletos, ¿cuál cree que sea la forma más conveniente de obtenerlo?

- a) Hacerlos llegar a través de su hijo (a)
- b) Tomarlos usted mismo en la entrada de la escuela

5.-Si desea participar en un curso-taller o platicas informativas, cuenta con la disponibilidad (de tiempo) e interés por participar en la actividad:

Si ()

No ()

**6.-Si su respuesta es afirmativa ¿cuál de los horarios disponibles prefiere?
(ELIJA UNA SOLA OPCIÓN):**

Días

- a) Martes
- b) Jueves

Horarios

- a) 9:00-10:00 hrs.
- b) 13:00-14:00 hrs.

Anexo 2.

Cuestionario para explorar comportamientos y actitudes de los padres favorecedores o desfavorecedores de la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje⁸

CUESTIONARIO DE NOCIONES PREVIAS

Instrucciones: Padre de familia o tutor a continuación se le presenta una serie de afirmaciones para que responda señalando si la acción corresponde con lo que usted realiza o realizaría. Marque con una X en la casilla correspondiente de acuerdo a si el indicador está presente o no en usted.

Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, la información que proporcione será utilizada con fines académicos.

Ejemplo:

INDICADOR	PRESENTE	AUSENTE
Me lavo las manos antes de comer alimentos	X	
Cuando viajo en el transporte público cedo el asiento a quien lo necesita		X

¡AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN AL CONTESTAR ESTE CUESTIONARIO!

INDICADOR	PRESENTE	AUSENTE
Si lo intento, aprenderé a hacerlo		

⁸ Adaptado de Vargas Soriano, Elvia Adriana (2004). *Concepciones de los docentes del tercer nivel de educación básica acerca de las estrategias para promover la motivación en el aula*. México D.F: UNAM facultad de psicología.

Al trabajar en equipo siempre se aprende algo nuevo		
Cuando tengo un error me pregunto ¿Por qué no me sale?, ¿Qué es lo que hago mal?, veamos...		
Hoy se mas que ayer pero menos que mañana		
Me resulta particularmente difícil motivar a mi hijo porque creo que no tengo capacidad para ello.		
Mi hijo debe sentirse libre para preguntar en cualquier momento, ya que siempre escucho sus preguntas		
Lo que hago con más frecuencia cuando mi hijo suspende o no hace la tarea bien es repasarla con él para que vea donde está mal		
Debo interesar a mi hijo para el aprendizaje y el trabajo escolar cueste lo que cueste		
Puedo motivar mejor a mi hijo si lo que ha de aprender tiene utilidad		
Cuando mi hijo pregunta algo que no entiende, por lo general se lo explico directamente, es más rápido que enseñarle a buscar la respuesta		
En ocasiones es necesario amenazar.		
La mayoría de las veces que no se consigue motivar a un alumno se debe a la influencia negativa de los padres.		

Anexo 3.

Cuestionario para explorar la identificación de indicadores de la motivación / desmotivación de los padres de familia hacia sus hijos.⁹

¿ESTA SU HIJO MOTIVADO EN EL COLEGIO?

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta un listado de afirmaciones sobre la actitud de su hijo en la escuela y las tareas. De acuerdo a lo que ha observado en su hijo marque con una X la casilla correspondiente a la presencia o usencia de dicha situación.

EJEMPLO:

ASPECTO	SI	NO
Mi hijo hace sus tareas con gusto	X	
Mi hijo acerca a su escritorio todo lo que necesita para hacer su tarea		X

ASPECTO	SI	NO
Parece muy inteligente en las actividades extraescolares, pero en el colegio todo se le hace difícil.		
Sus motivaciones son casi las mismas en el colegio que en las actividades de ocio.		
Las calificaciones en la escuela son regulares		
Las calificaciones en la escuela son muy irregulares		
Sabe que aprender es algo útil para el futuro		
No logra entender para qué sirve la escuela		
Espera siempre a última hora para hacer los deberes y estudiar las lecciones		

⁹ Adaptado de Pleux, Didier (2007). *Cómo motivar a tu hijo en el colegio*. España: editorial síntesis

Tiene ritmos de trabajo regulares desde primero de educación primaria		
A menudo es demasiado rápido para realizar las tareas complejas		
A menudo es demasiado lento para realizar tareas que son fáciles		
Puede llegar a tardar mucho tiempo en aprender una sola cosa		
Su concentración se mantiene durante varios minutos		
Por las mañanas me dice que no quiere ir a la escuela y se muestra angustiado		
Está muy nervioso cuando se enfrenta a algo nuevo		
Tiene tendencia a rechazar aquello en lo que ha fracasado		
Acepta hacer las tareas de la escuela aunque no sean agradables		
Rechaza hacer una tarea a partir del momento en el que no le gusta		
Sabe por qué obtiene un buen o un mal resultado		
Suele acusar a la asignatura o al profesor cuando las cosas no van bien		

Anexo 4

Cuestionario de satisfacción para la “Introducción”.*

Cuestionario de satisfacción por sesión

Nombre: _____

Fecha: _____

Por favor indique que tan de acuerdo o en desacuerdo esta con cada uno de los siguientes enunciados marcando con un circulo el número que mejor describa su opinión.

1	2	3	4	5	6
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Los temas propuestos durante la sesión tuvieron sentido para mí.

1 2 3 4 5 6

2. Creo que este programa es útil tanto para mí, mi hijo y mi familia.

1 2 3 4 5 6

3. Los temas propuestos son adecuados y razonables.

1 2 3 4 5 6

4. Los temas dados en este programa pueden tener más efectos positivos que negativos en mi hijo y en mi familia.

1 2 3 4 5 6

5. Yo pienso que la mayoría de las familias pueden encontrar útiles y prácticos los temas dados en este programa.

1 2 3 4 5 6

6. Para crear un compromiso con este programa es importante el tiempo y el esfuerzo.

1 2 3 4 5 6

Anexo 5

Cuestionario de satisfacción para las “Estrategias”.*

Cuestionario de satisfacción por sesión

Nombre: _____

Fecha: _____

Por favor indique que tan de acuerdo o en desacuerdo esta con cada uno de los siguientes enunciados marcando con un circulo el número que mejor describa su opinión.

1	2	3	4	5	6
Total mente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Las estrategias propuestas durante la sesión tuvieron sentido para mí.

1 2 3 4 5 6

2. Creo que este programa es útil tanto para mí como para mi hijo y mi familia.

1 2 3 4 5 6

3. Las estrategias propuestas son justas y razonables.

1 2 3 4 5 6

4. Los temas dados en este programa pueden tener más efectos positivos que negativos en mi hijo y en mi familia.

1 2 3 4 5 6

5. Yo pienso que la mayoría de las familias pueden encontrar útiles y practicas las estrategias dadas en este programa.

1 2 3 4 5 6

6. Para crear un compromiso con este programa es importante el tiempo y el esfuerzo.

1 2 3 4 5 6

Anexo 6

Cuestionario de satisfacción para el “Cierre”.*

Cuestionario de satisfacción final

Nombre: _____

Fecha: _____

Marque que tan útil ha sido cada parte del programa para usted y para su hijo.

1. Establecimiento detallado de cada actividad por sesión.

1	2	3	4	5
nada útil	un poco útil	útil	muy útil	totalmente útil

2. Pasos e instrucciones dados por las facilitadoras.

1	2	3	4	5
nada útil	un poco útil	útil	muy útil	totalmente útil

3. Manejo del tiempo y de la actividad.

1	2	3	4	5
nada útil	un poco útil	útil	muy útil	totalmente útil

4. Integración de habilidades y presentación de casos hipotéticos.

1	2	3	4	5
nada útil	un poco útil	útil	muy útil	totalmente útil

5. La organización del grupo de padres de familia

1	2	3	4	5
nada útil	un poco útil	útil	muy útil	totalmente útil

6. La forma en cómo las facilitadoras manejaron el tiempo en la sesión

1	2	3	4	5
nada útil	un poco útil	útil	muy útil	totalmente útil

7. El conjunto de conocimientos de los temas dados durante el programa

1	2	3	4	5
nada útil	un poco útil	útil	muy útil	totalmente útil

8. La atención de mis necesidades por parte de las facilitadoras

1	2	3	4	5
nada útil	un poco útil	útil	muy útil	totalmente útil

9. Las actividades proporcionadas durante el programa.

1	2	3	4	5
nada útil	un poco útil	útil	muy útil	totalmente útil

10. La oportunidad de compartir experiencias y aprendizajes de otros padres.

1	2	3	4	5
nada útil	un poco útil	útil	muy útil	totalmente útil

11. Compartir la experiencia de grupo proporcionada por el programa con mis hijos.

1	2	3	4	5
nada útil	un poco útil	útil	muy útil	totalmente útil

Retroalimentación:

1. ¿Qué aspectos del programa han sido los más útiles para usted?
2. ¿Qué sugerencias tiene usted para nosotros que nos puedan ser útiles en los grupos futuros?

Agradecemos mucho tomarse el tiempo de proporcionarnos esta retroalimentación, todos los miembros del equipo reconocemos su participación en el programa.

Anexo 7.

Respuestas de las madres de familia a las preguntas de respuesta abierta contenidas en el cuestionario de satisfacción final hacia el curso-taller.

1. *¿Qué aspectos del programa han sido los más útiles para usted?*

V: “Que nos hacen ponernos del otro lado de la situación y así es más fácil entenderlos ayudarlos, (a los hijos) escuchar las experiencias de los demás porque así nos damos cuenta que no somos los únicos en tal o cual situación y las resoluciones diferentes y así tomar las que a mí me sirvan y ayuden.”

G: “Todos, porque todos los temas van enlazados y están muy interesantes.”

A: “Para mí todo fue muy útil en especial el hecho de no ser tan autoritaria no permisiva sino buscar el nivel medio siendo autoritativa es lo que ahora hago lo posible por llevarlo a cabo.”

C: “Motivar y valorar su esfuerzo.”

E: “Notar qué tan desmotivadas o motivadas estaban mis hijas y poder ayudarlas con sus consejos que nos dieron”

Y: “Enseñarle a alcanzar sus metas, respetar sus decisiones y motivar su aprendizaje en la escuela.”

2. *¿Qué sugerencias tiene usted para nosotros, que nos puedan ser útiles en los grupos futuros?*

V: "A mí la verdad no me gusta trabajar en equipo, pero a pesar de ello funcionó muy bien, aunque me gustaría que fuera en conjunto, me gustaron también los videos y las representaciones, por que participamos todos, gracias y sigan haciendo estos cursos por favor."

G: "Pues realmente a mí me pareció que estuvieron muy bien en todo, lo único que les puedo decir es que sigan igual."

C: "Creo que tomar en cuenta cuando uno tiene más de un hijo porque en mi caso luego no son las mismas tácticas uno hacia el otro".

A: "Mi sugerencia es que sigan siendo "la onda", hacen todo muy ameno y agradable."

E: "Que no los dejen de hacer ya que nos ayudan bastante y hacer más llamativas las sesiones para que no dejen de venir"

Y: "Sería bueno elaborar un cuadernillo que se pudiera entregar a los padres con la información básica para ir la desarrollando en cada sesión y tener en mano un apoyo para recordar lo enseñado. El sentimiento (de agradecimiento por parte de las facilitadoras hacia los padres) es recíproco, agradezco infinitamente su apoyo."

Anexo 8.

Rúbrica para evaluar “Trabajo en equipo”.*

TRABAJO EN EQUIPO									
CATEGORÍA	Ejemplar	Competente	Parcialmente competente	PUNTOS					
	3 puntos	2 puntos	1 punto	1	2	3	4	5	6
Escuchar, preguntar y discutir	La participante desarrolla una respetuosa escucha, discute abiertamente mostrando una variedad de comentarios y opiniones con todos los integrantes del equipo	La participante comunica y aporta comentarios y opiniones sólo con algunos integrantes del equipo en relación al objetivo planteado, en ocasiones sin respetar turnos	La participante desarrolla un tipo de comunicación desligada del objetivo de la actividad grupal. El equipo se bloquea antes de llegar a un acuerdo.						
Participación activa y centrada en la tarea	3 puntos	2 puntos	1 punto	1	2	3	4	5	6
	Su participación para realizar las actividades asignadas es por iniciativa propia y coherente con el tema	Su participación para realizar las actividades asignadas es por iniciativa propia pero requiere ser supervisada para centrar su atención en el tema sin dispersar al grupo.	Su participación para realizar las actividades asignadas requiere ser inducida y supervisada para evitar la dispersión de la atención propia y/o de los demás.						

Colaboración	3 puntos	2 puntos	1 punto	1	2	3	4	5	6
	Trabaja para completar los objetivos del grupo, interactuando con los demás miembros del equipo y por iniciativa propia.	Por lo general, para completar los objetivos del grupo requiere que se le invite a interactuar con los demás miembros del equipo.	Muestra poco interés en la realización de los objetivos del grupo.						
Realización de la tarea	3 puntos	2 puntos	1 punto	1	2	3	4	5	6
	Realizaron todas las tareas asignadas al equipo, argumentando sus opiniones y conocimientos recuperando lo de las sesiones anteriores.	Realizaron todos los deberes asignados al equipo, con una aportación baja de conocimientos y opiniones de acuerdo a la visto en las sesiones.	Completaron los trabajos asignados al equipo con una limitada aportación de conocimientos y opiniones con respecto a lo revisado en las sesiones anteriores.						
Total									

Anexo 9.

Lista de cotejo para evaluar comportamientos que reflejan la disposición de las madres de familia para participar en el curso taller.*

La participación dentro del grupo de trabajo fue a través de roles acordados durante todas las sesiones. (Moderador, Expositor, Encargado de Portafolio y Secretario)	SI	NO
Se muestra participativo y colaborativo para ayudar a los otros a terminar los productos solicitados	SI	NO
Está dispuesto a hacer la actividad sin supervisión	SI	NO
Su participación en el curso - taller es por iniciativa propia	SI	NO
Se muestra cómodo al realizar las actividades compartiendo ayudas, respaldos y experiencias o conocimientos personales	SI	NO
Complementa y retroalimenta las ideas de otros.	SI	NO

Anexo 10

Lista de cotejo para evaluar el proceso de elaboración del producto de “Dramatización”*

Proceso de planeación del producto “Dramatización”		
INDICADOR	SI	NO
En sus aportaciones parafrasea los conceptos abordados en la sesión.		
Aporta ideas y experiencias para enriquecer la tarea.		
Vincula los contenidos abordados en las sesiones con situaciones de su vida cotidiana.		
Menciona uno o más contenidos abordados a lo largo de todo el taller		
Articula e integra todas las estrategias abordadas a lo largo de la primera fase del taller.		
Articula e integra todos los contenidos abordados a lo largo de la primera fase del taller.		

Anexo 11

Frases para la actividad “ponle la cola al burro”.*

ESTIMULO QUE MI HIJO SEA AUTÓNOMO

ME COMUNICO ABIERTAMENTE CON MI HIJO

MIS HIJOS SE ADAPTAN MEJOR EN LA ESCUELA

LAS REGLAS EN CASA SON FLEXIBLES

LE ORDENO A MIS HIJOS Y EXIGO QUE ME OBEDEZCAN

ME COMUNICO POCO CON MIS HIJOS

MIS HIJOS TIENEN MAL HUMOR O SON AGRESIVOS

AMO A MIS HIJOS DE MANERA INCONDICIONAL

EN CASA EXISTEN POCAS REGLAS

NO LE PONGO LÍMITES A MI HIJO

MI HIJO ES IMPULSIVO

NO TENGO AFECTO POR MI HIJO

NO TENGO ENERGÍA PARA CUIDAR A MI HIJO

MI HIJO TIENE CONDUCTAS DELICTIVAS

Anexo 12

Fragmento retomado del libro “Psicogénesis e historia de la ciencia” de Piaget, J. y García, R. (1989).

En lo que respecta a saber si la formación de los conocimientos nos informa sobre su significación epistemológica, en el plano mismo de la historia de las ciencias y no ya de las psicogénesis, se trata aquí de una hipótesis que se admite más fácil y más corrientemente. En efecto, es un hecho aceptado que la ciencia está en un perpetuo devenir y que no puede considerarse ningún sector como por limitado que sea, como definitivamente establecido sobre sus bases y a l abrigo de toda modificación anterior, aún en el que caso de que –como ocurre en las matemáticas- lo que está demostrado se integra en lo que sigue y no se vuelva a cuestionar: tal integración puede, efectivamente, mostrar que una verdad tenida por general no constituye de hecho más que un caso particular. Aún en dicho caso, y en este sentido restringido, se puede, pues, hablar de error parcial y de rectificación. En esas condiciones de devenir general, va de suyo que un conocimiento no podría ser dissociado de su contexto histórico y que, por consiguiente, la historia de una noción provee alguna indicación sobre su significación epistémica. A fin de establecer tales vínculos, es necesario formular el problema en términos de vocciones, es decir, de evolución de las normas en una escala que permite discernir las etapas, y no en términos fácticos de influencia de un autor sobre otro. En particular, desde éste punto de vista, carece de interés el problema tan controvertido del papel de los precursores en la obtención, por algún autor, de un nuevo sistema que englobe los aspectos particulares de un tema dado.

Anexo 13

Casos hipotéticos para ilustrar los indicadores de la motivación y la desmotivación. *

ERNESTO:

Ernesto es un niño que asiste a la Escuela Primaria Rosa Mexicano, le gusta ver Bob Esponja y jugar al fútbol, su equipo favorito es el Barcelona, y su jugador es “Ronaldinho”, él puede pasar horas seguidas practicando y practicando hasta perfeccionar el último truco famoso de éste jugador.

Saliendo de la escuela Ernesto se dirige a su casa, en el camino su mamá le pregunta si necesita algún material para comprarlo en la papelería que queda cerca. Al llegar prepara el escritorio de su papá para poder hacer su tarea a sus anchas. Deja todo aquello que necesita a la mano: un vaso con jugo, su estuche, el diccionario (por si no entiende alguna palabra) y sus cuadernos; le pide a su mamá que baje el volumen de la televisión para que no le distraiga.

Ernesto, sabe que únicamente terminando su tarea podrá ver a Bob Esponja mientras come y jugar al fútbol, así que se organiza de manera que de tres de la tarde a cuatro pueda hacer su tarea ininterrumpidamente. Sin embargo, si tiene alguna pregunta, algún tema se le complica o debe llevar alguna tarea especial sabe que puede adelantarla lo más que pueda, ver su programa y volver a hacerlo más tarde además de contar con la ayuda de su mamá o de su papá más tarde por la noche. Una vez que termina, recoge sus cosas y tiene toda la tarde para él solo.

Ernesto recibe un juego de X BOX al final del ciclo escolar, tiene la libertad de escoger el que él quiera, así sea el más caro, sólo si sus notas son buenas. Además, puede escoger el parque de diversiones que guste para pasar un día completo con su familia como una manera de reconocer el esfuerzo que hizo durante todo el año.

DIANA:

Diana es una niña de la Escuela Primaria Rosa Mexicano, le encanta el chocolate y toda la programación del canal 5.

Al llegar a su casa ve la televisión mientras come, terminando la comida duerme una pequeña siesta.

Al despertar, recuerda que debe hacer tarea así que saca su libreta de tareas, en el cual, regularmente no anota nada, e intenta recordar lo que debe hacer. Una vez que lo recuerda, comienza a hacerlo, se para constantemente a hacer cualquier cosa: juega con el perro, le cambia al canal, toma algo de beber, come lo que encuentra, ya que de esa manera se despabila un poco de la pesadez de hacer la tarea, la cual encuentra muy aburrida.

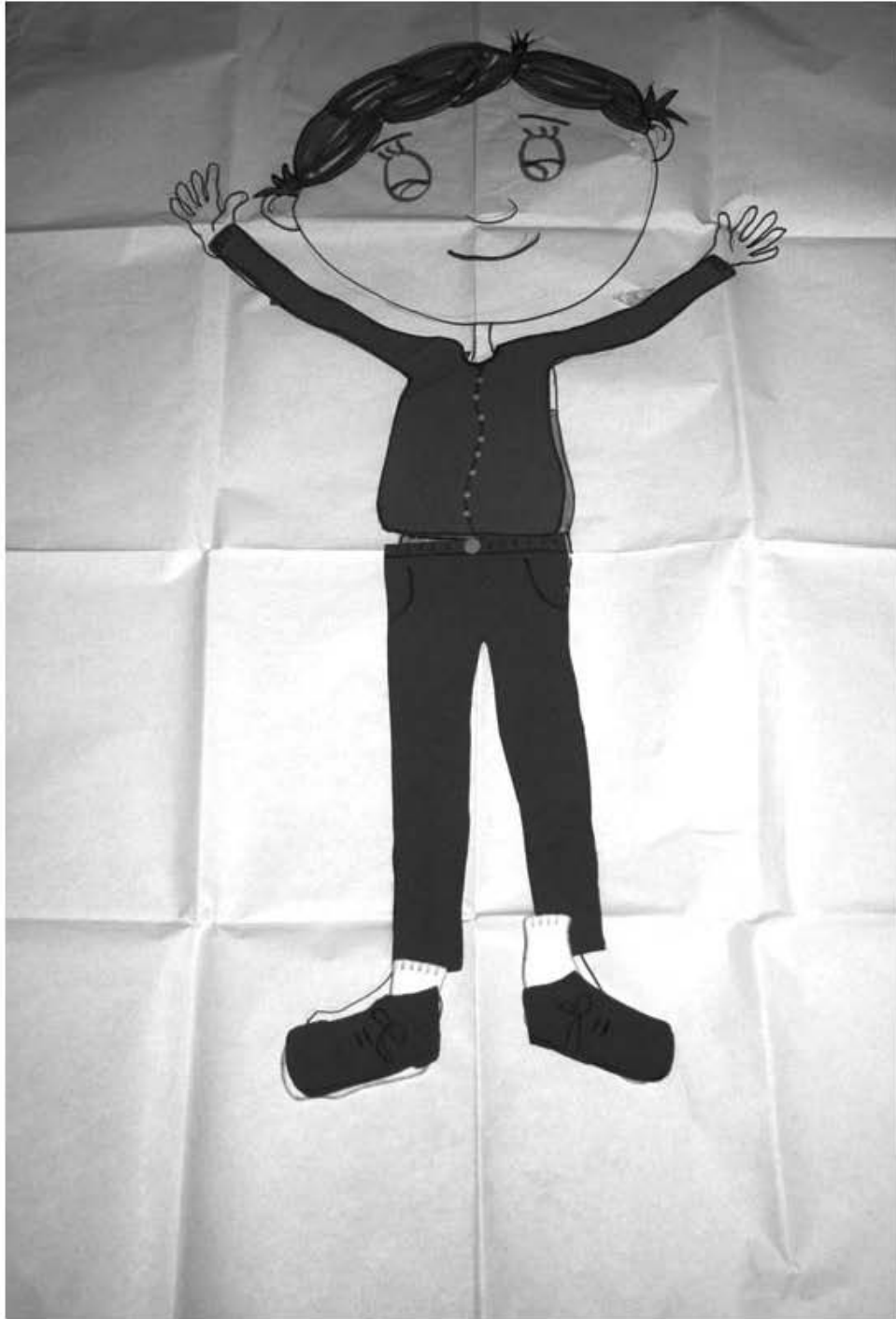
Espera a que llegue su papá de trabajar ya que sabe, que si la ve haciendo tarea y si “entendió todo lo que le dijo la maestra”, le dará un paquete de su chocolate favorito, así que haya comprendido la lección de ése día o no, jamás pregunta además de que tiene un gran miedo a equivocarse y si tiene una duda siempre piensa “cuando sea grande le voy a entender”. De no acabar la tarea no verá más la televisión ése día así que la hace lo más rápido que puede sin importar si lo hace bien o mal.

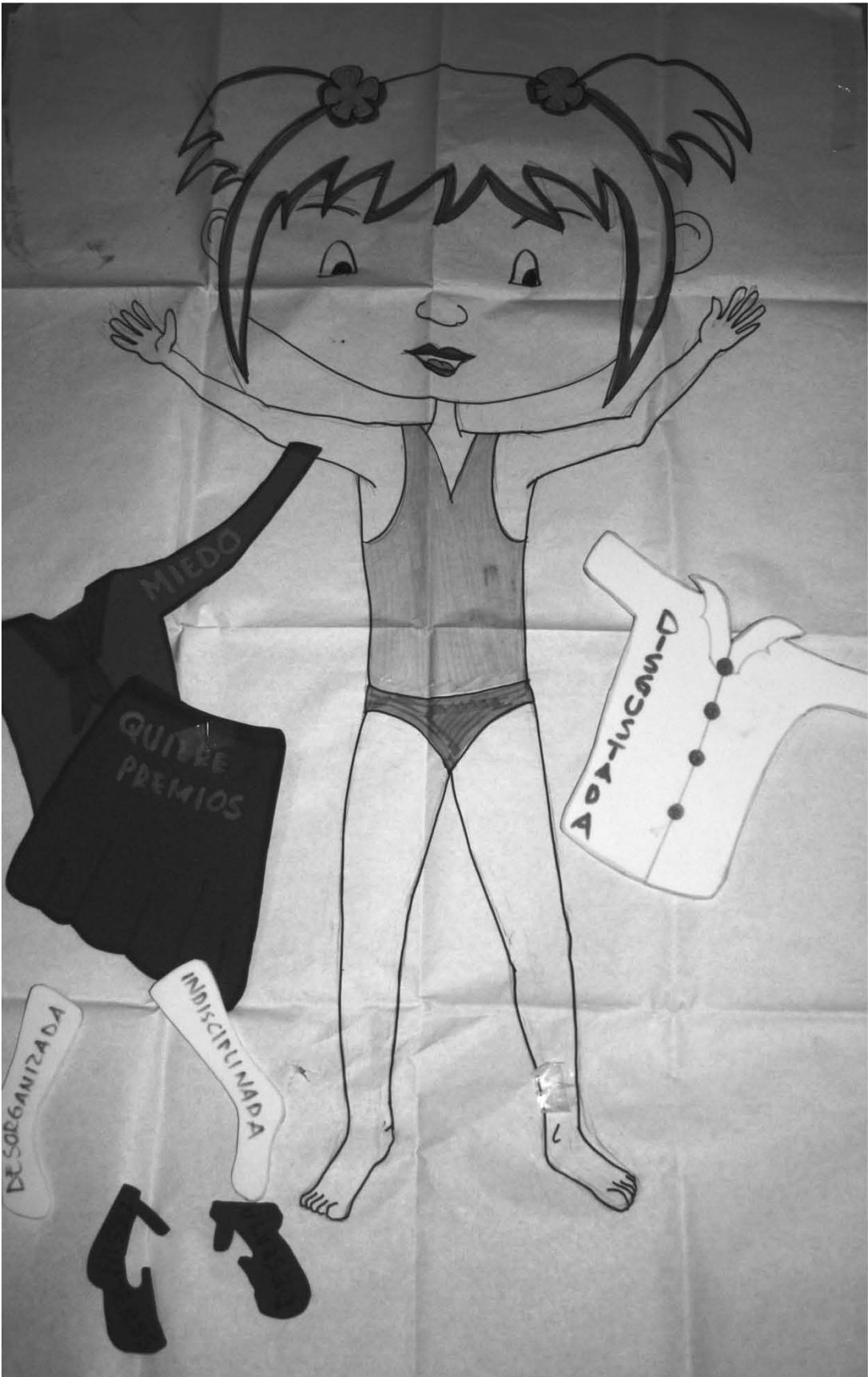
Por las mañanas siempre dice que se siente mal, que la maestra avisó que no habrá clases para no ir, que es domingo o simplemente inventa cualquier cosa para no ir a la escuela.

Anexo 14

“Ernesto y Diana” figuras de los niños que representan los casos hipotéticos para ilustrar los indicadores de la motivación y la desmotivación. *









Anexo 15

Caso hipotético para ilustrar la evolución de la motivación en los niños *

ROBERTO:

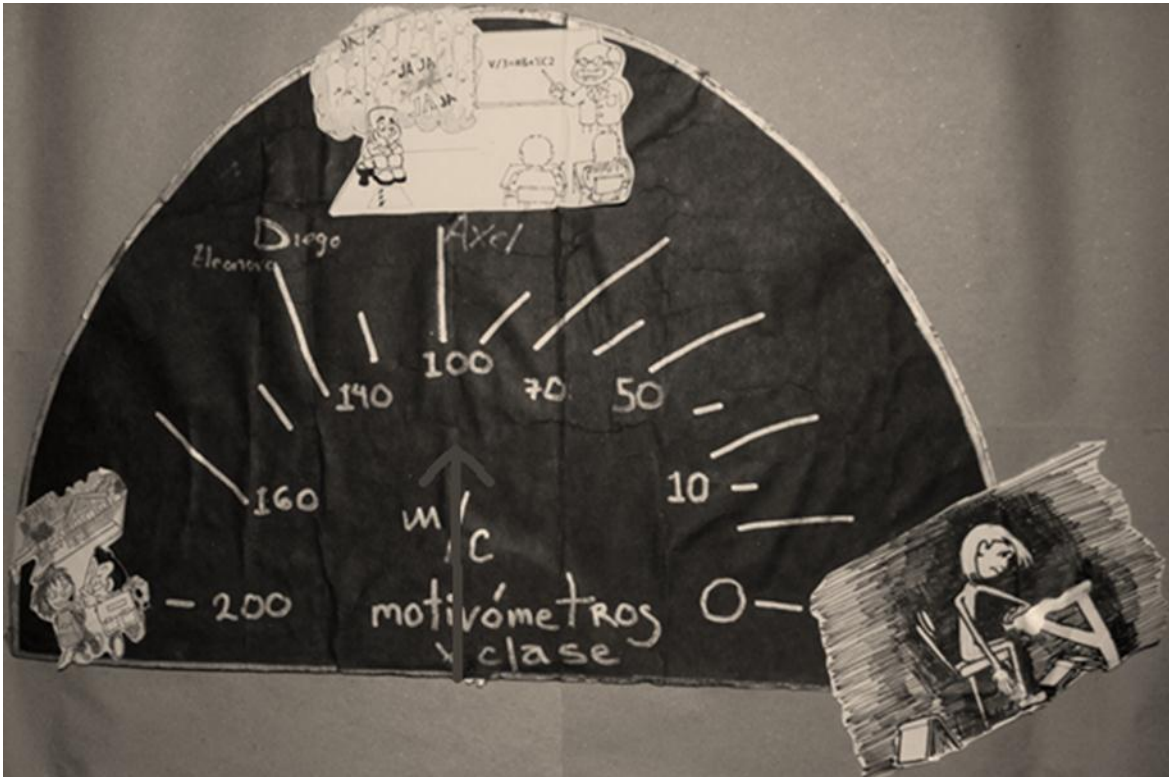
Roberto acaba de iniciar la primaria. Está un poco asustado por que es algo que desconoce, sin embargo, el domingo por la noche, del último día de vacaciones prepara su uniforme, incluso los calcetines, y revisa minuciosamente que no falte nada en su mochila. No puede dormir de la curiosidad de lo que pasará mañana. Al principio del ciclo Robertito disfrutaba mucho las tareas que le pedía su maestro de la escuela, que recortar esto, que colorear lo otro que buscar en el diccionario tal palabra, que trabajar en equipo para pegar y recortar.

Al pasar a segundo año, la emoción era la misma. Sin embargo al entrar a su salón de clase lo primero que notó fue que pegado al lado derecho y hasta arriba había un pedazo de cartulina pegado que decía "Cuadro de honor". ¿Qué será se preguntaba Robertito?

Cuando comenzaron a ver sumas y restas de números grandes, Roberto estaba fascinado, cada que iban al súper el intentaba adelantarse al cajero y dar el total de las compras antes que la máquina. Un día su profesor pidió que repasaran muy bien sus apuntes de matemáticas, tendrían examen en dos días. Robertito repasaba una y otra vez. Su éxito fue rotundo sacó 10 y su profesor puso su foto en el cuadro de honor, entre los aplausos de sus compañeros. Su padres emocionados pegaron el examen en el refrigerador. Ése año salió en primer lugar de promedio de su grupo. Al pasar a tercer grado, Robertito llegó a la escuela y lo primero que vio fue a Josué el niño más listo del otro grupo. Sintió un pánico genuino. El primer tema fueron las multiplicaciones y divisiones. Los papás de Robertito se dieron cuenta que al llegar a su casa no se ponía a hacer su tarea como antes, primero veía la tele y dejaba los cuadernos aventados en la sala. Al hacer la tarea se jalaba el cabello de la desesperación de que no entendía, aventaba los lápices y terminaba dejándola a medias.

Anexo 16

“Motivaciónómetro”*

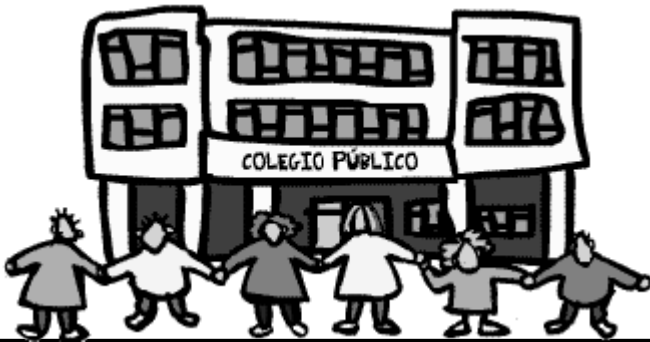


Historieta para ejemplificar el uso de la estrategia sobre valorar, regular y planificar el esfuerzo escolar. *

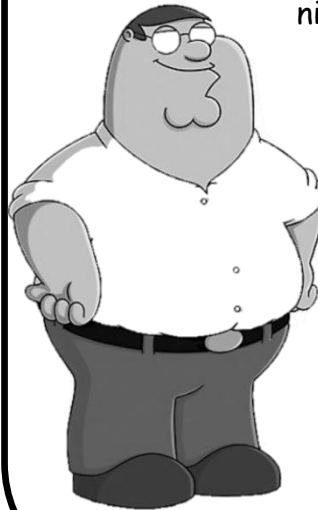
LA CLAVE ES
EL ESFUERZO

Dianita y su papá se pasaron un mes completo haciendo una maqueta del aparato digestivo, además de repasar el funcionamiento de cada órgano de este aparato.

Al llegar el día, el papá de Dianita incluso pagó el taxi de camino a la escuela para que no le pasara nada a la maqueta.



La maestra dijo que valía 4 puntos para la calificación de Ciencias Naturales, materia por la cual Dianita sufre mucho. Siendo honestos a ninguno se le daba eso de las manualidades.



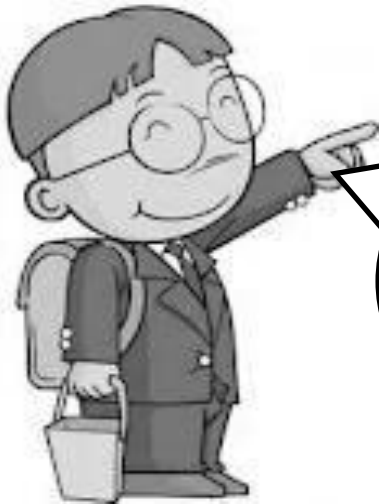
Las mejores maquetas iban a ser exhibidas en el patio de la primaria para que las vieran los papás y el director. Al pasar Dianita, se supo todo lo que le preguntó la maestra pero...



Dianita, te sabes todo pero tu maqueta no es tan bonita como la de Raúl...creo que te pondré



Al salir de clase Dianita oyó a Raúl decir...

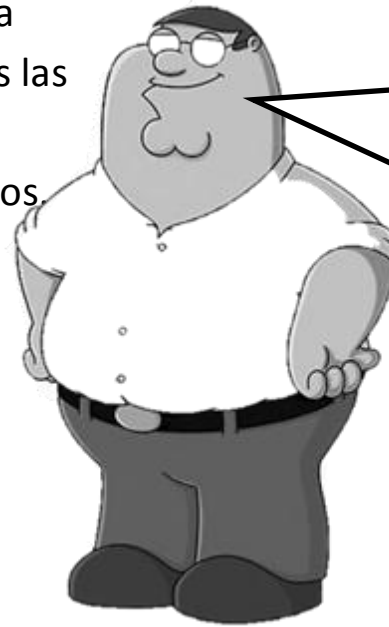


El mejor amigo de mi papá es arquitecto y le pagó para que hiciera la maqueta

¡Eso no es justo!



En la tarde el papá de Dianita pasó por ella a la escuela, buscó y buscó la maqueta entre todas las demás. Cuando volteó Dianita estaba en un rincón sosteniendo su maqueta y los ojitos rojos.



¿Qué te sucede hija?
¿Qué pasó con tu maqueta? Recuerda que puedes hablar conmigo

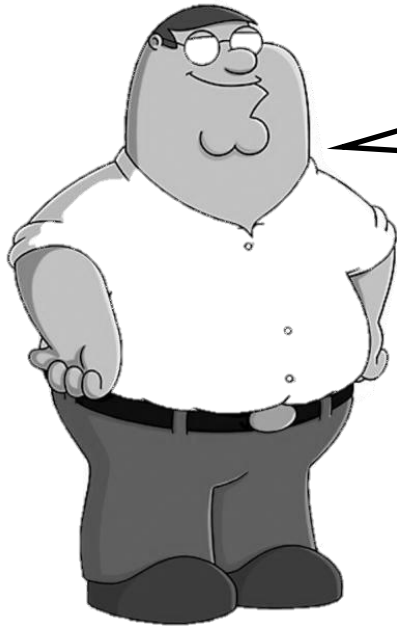
Recuerde que debe elogiar el esfuerzo más que el resultado



Cuando vio el 7 en su maqueta el papá se sintió un poco decepcionado, Pero antes de decir algo...



Así que mejor la abrazó y le dijo...



Nos esforzamos un mes
Dianita, el siete parece 10
porque nosotros
trabajamos mucho...mira...



...Y tomó una pluma
y escribió sobre el
7 un número 10

Anexo 18

Historieta para explicar la estrategia de vinculación del conocimiento escolar con la vida cotidiana*.

Platicando con mi hijo, él me pregunta: ¿para qué me sirve aprender lo que me enseña mi maestro?

Yo pensé diferentes respuestas:

Para tener un mejor futuro

Para ser alguien en la vida

Para aprender

1

Y también, utilizando la estrategia que aprendí en el curso-taller para padres le conteste:

Para que comprendas el mundo que te rodea y, puedas solucionar los problemas de la vida diaria

2



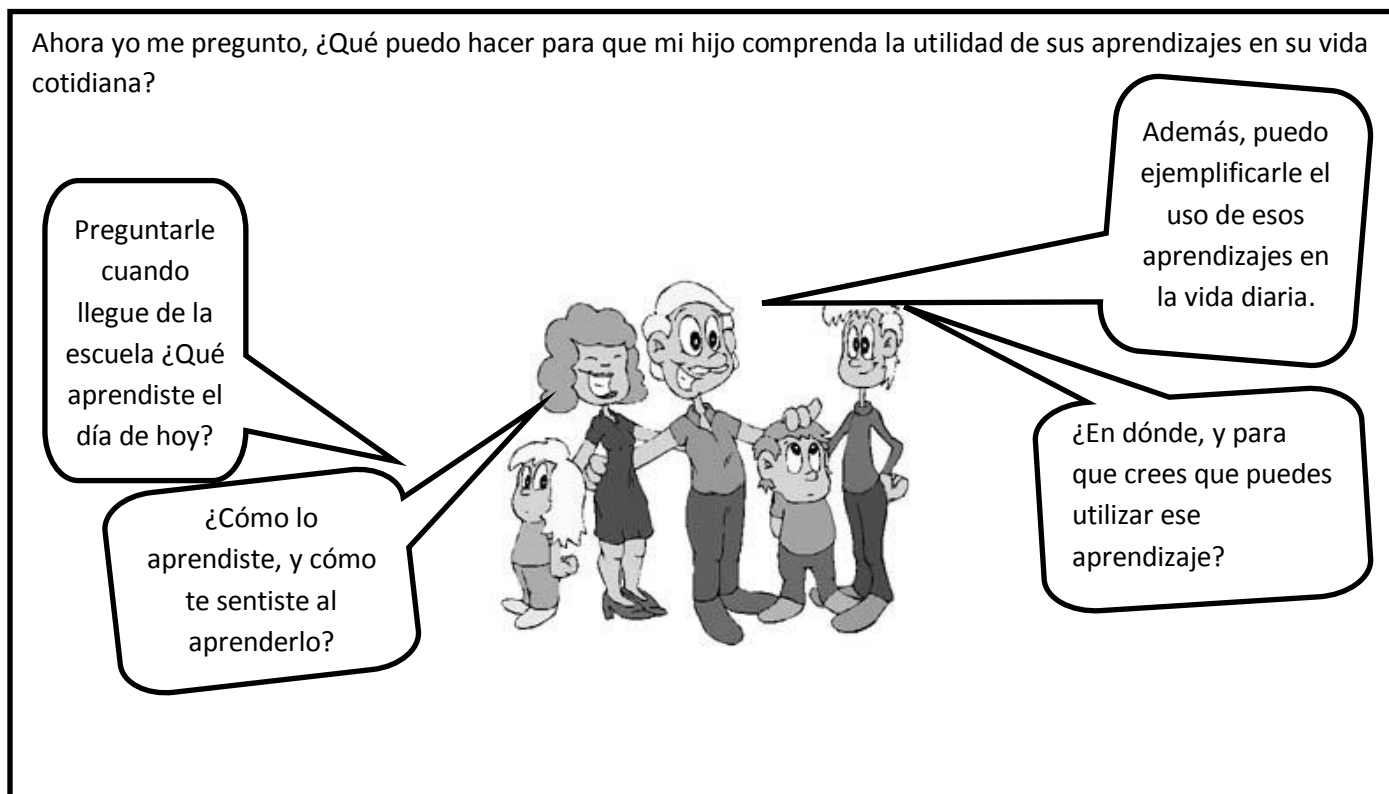
Ahora yo me pregunto, ¿Qué puedo hacer para que mi hijo comprenda la utilidad de sus aprendizajes en su vida cotidiana?

Preguntarle cuando llegue de la escuela ¿Qué aprendiste el día de hoy?

¿Cómo lo aprendiste, y cómo te sentiste al aprenderlo?

Además, puedo ejemplificarle el uso de esos aprendizajes en la vida diaria.

¿En dónde, y para que crees que puedes utilizar ese aprendizaje?



Anexo 19

Actividad "Mis vacaciones"*

EQUIPO 1		
New York	Paris	Londres
-Número de personas: -Periodo vacacional invierno o verano (7 días 6 noches) -Hotel Marriott o Holiday Inn -Contratar el bufete o comidas en la calle -Lugares para visitar: Empire State, Liberty Island, Central Park -Nuestro presupuesto es de: \$ 60,000	-Número de personas: -Periodo vacacional invierno o verano (7 días 6 noches) -Hotel Marriott o Holiday Inn -Contratar el bufete o comidas en la calle - Lugares para visitar: Louvre, Moilin Rouge, Torre Eiffel -Nuestro presupuesto es de: \$60,000	-Número de personas: -Periodo vacacional invierno o verano (7 días 6 noches) -Hotel Marriott Holiday Inn -Contratar el bufete o comidas en la calle -Lugares para visitar: Casa del Parlamento, London Bridge, Palacio de Buckingham -Nuestro presupuesto es de:\$60,000
EQUIPO 2		
Ciudad Juarez		
-Número de personas: -Periodo vacacional invierno (7 días 6 noches) -Hotel Lucerna (\$800 x noche) - Lugares para visitar: Catedral, Desierto, Monumento a Juárez -Nuestro presupuesto es: \$3000		
EQUIPO 3		
Chiapas		
-Número de personas -Periodo vacacional diciembre / verano (7 días 6 noches) -Hotel Lucerna (\$800 x noche) - Catedral, Desierto, Monumento a Juárez -Presupuesto: \$3000		

Anexo 20

Sopa de letras para recapitular los contenidos de la fase 2 "Estrategias".*

SOPA DE LETRAS

Instrucciones: Encontrar y subrayar de color azul las palabras que se relacionan con la estrategia de hoy (autonomía y responsabilidad), de color verde las palabras de la estrategia de vinculación del conocimiento escolar y vida cotidiana, y de color rojo las palabras de la estrategia de planificar, regular y valorar el esfuerzo.

s	u	t	e	n	e	r	m	e	t	a	s	a	b	u	d	a	x	g	c
e	a	v	a	l	l	o	r	a	o	r	o	l	j	t	e	h		a	a
r	p	b	f	l	e	t	i	a	r	o	p	j	u	i	c	a	c	t	l
u	a	n	e	g	o	c	i	a	r	m	a	z	i	l	i	b	o	j	i
n	t	o	s	r	l	q	b	e	e	p	p	r	c	i	l	i	n	l	f
e	p	o	n	e	p	a	p	a	p	e	i	a	a	d	p	t	s	s	i
j	r	a	c	i	a	r	x	m	a	r	e	l	r	a	e	o	e	v	c
e	e	s	t	a	t	t	e	a	e	s	u	b	a	d	k	s	c	h	a
m	a	p	r	e	p	m	r	g	u	s	t	o	m	d	a	d	u	u	c
p	r	e	g	a	o	f	u	n	u	o	e	s	v	e	s	e	e	l	i
l	a	p	i	r	a	s	u	g	u	n	h	a	b	l	s	e	n	o	o
o	n	t	i	t	i	r	i	i	t	e	t	m	h	a	a	s	c	f	n
e	s	z	e	n	t	u	s	i	a	s	s	a	t	p	r	t	i	a	a
j	a	p	r	e	l	a	o	p	i	s	a	j	r	r	a	u	a	t	p
e	s	t	u	m	j	l	t	i	d	k	r	o	a	e	l	d	s	w	r
h	a	b	f	t	o	s	d	e	e	p	t	o	b	n	c	i	t	l	o
i	n	t	a	r	g	r	i	t	a	s	a	b	u	d	s	o	a	p	b
j	d	a	r	o	p	c	i	o	n	e	s	g	p	i	a	r	p	l	a
a	s	t	j	t	a	v	i	e	n	o	j	k	l	z	l	ñ	q	t	t
u	c	o	n	b	a	n	e	s	r	a	z	i	n	a	g	r	o		o
o	h	a	i	o	d	o	u	f	k	l	i	m	a	j	e	m	a	t	r
g	u	s	t	o	p	o	r	a	p	r	e	n	d	e	r	z	k		i
a	p	r	e	n	d	e	r	d	e	l	e	r	r	o	r	j	r	e	a

Palabras:

Aprender de los errores

Sugerir

Hábitos de estudio

Calificación aprobatoria

Consecuencias

Organizarse

Dar opciones

Memorizar

Tener metas

Reglas claras

Utilidad del aprendizaje Negociación

Ser un ejemplo

Gusto por aprender

Saber preguntar

¡HOY QUIERO MOTIVAR A MI HIJO!

¿Qué tengo que hacer?

- a) Voy a elegir cualquier día de la semana del 17 al 23 de noviembre para aplicar las estrategias que aprendí en el curso-taller para padres “Motiva a tus hijos para que alcancen sus metas”.
- b) Escribir, dibujar, grabar o tomar fotografías sobre la forma en que aplique las estrategias con mi hijo.
- c) Entregar mi experiencia a las facilitadoras el día 24 de noviembre.

Recuerda que

Las **tres estrategias** que viste en el taller son:

1. Promover hábitos de estudio en mi hijo, reconocer el valor de su esfuerzo y no de la calificación y ser un ejemplo de que esforzarse tiene consecuencias agradables.
2. Ayudarle a establecer relaciones entre lo que aprende en la escuela y su vida cotidiana.
3. Promover la autonomía y responsabilidad en las actividades escolares de mi hijo.

Anexo 22

Constancia de participación otorgada a las madres de familia que asistieron al 80% de las sesiones.*

	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FACULTAD DE PSICOLOGÍA	
CONSTANCIA DE PARTICIPACIÓN		
SE OTORGA LA PRESENTE CONSTANCIA A		
Por su participación en el curso-taller para padres "Motiva a tus hijos para que alcancen sus metas"		
REALIZADO DEL DE OCTUBRE AL 24 DE NOVIEMBRE DE 2011 DE LAS 8:00 A LAS 10:30 HRS. EN LA ESCUELA PRIMARIA "ROSA MEXICANO"		
<small>México, Distrito Federal al 24 de noviembre de 2011</small>		

Anexo 23.

Cuestionario sociodemográfico y de comprensión final*

Estimado (a) Padre / Madre de familia:

A continuación se le presentan una serie de preguntas para las cuales requerimos su respuesta. La información que proporcione es confidencial y será utilizada con fines de investigación.

Por su cooperación gracias.

Nombre:

Edad:

Dirección:

Escolaridad:

Estado Civil (especificar si es primer matrimonio o no):

Escolaridad del conyugue:

Edad y grado que cursa su hijo (s) inscrito en este centro escolar:

1. Además de usted y su hijo(s) ¿quién más vive en la misma casa?:

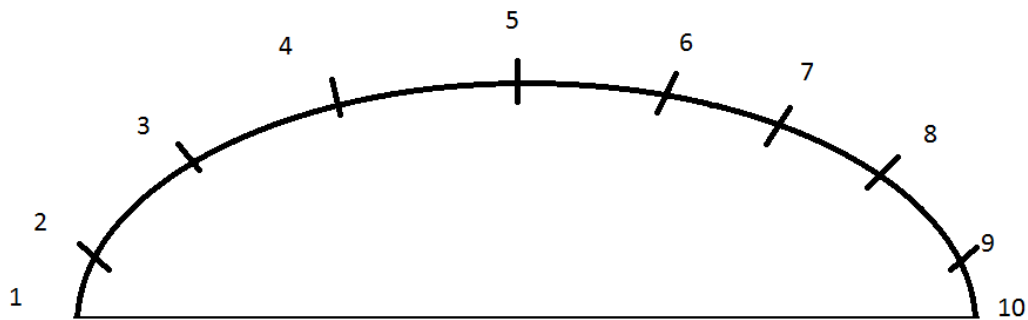
2. De estas personas que viven con ustedes ¿quiénes pasan más tiempo con su hijo(s)?

3. ¿Cuánto tiempo pasa con su hijo al día? Describa las actividades que realiza con su hijo, especificando en qué consisten y el tiempo que le dedica a cada una de ellas.

4. Usted y su hijo(s) tienen hacen uso de los siguientes recursos en su hogar:

- a) Internet (Si) (No)
- b) Televisión (Si) (No)
- c) Radio (Si) (No)
- d) Libros (Si) (No)

5. En la escala del 1 al 10, en donde 10 es totalmente motivado y 1 sin motivación, por favor ubique a su hijo en el Motivaciónómetro:



6. ¿De qué manera aplicó las estrategias?

7. ¿Por qué decidió usted participar en este taller?

8. ¿Volvería a tomar otro taller?

GRACIAS

Anexo 24

Pregunta para evaluar la comprensión final de las madres asistentes al curso-taller*

Instrucciones: Contesta la siguiente pregunta en base a los conocimientos adquiridos en las sesiones.

¿Qué aprendí en el curso-taller?

Anexo 25

Respuesta de las madres de familia a la pregunta ¿Qué aprendí en éste taller?

NOMBRE:

¿QUÉ APRENDÍ EN
ÉSTE TALLER?

Bueno yo lo que hice para que mis hijas tengan un hábito de estudio es; piden un escritorio en su cuarto, dejan la puerta abierta, apagan el radio o la TV, mientras hacen su tarea, ya que finalmente, pueden prender lo que quisieran; estoy haciendo todo lo posible para quitar el mal hábito que tenían de hacer la tarea en la cama ya que siempre pasan todos sus días en la cama y se ve un requerido.

En cuanto al horario de hacer la tarea es después de que comen (llegan de la escuela, se lavan las manos y se sientan a comer, cuando terminan, recogen sus trastes sucios y se cambian el uniforme para hacer la tarea).

A mí el taller me sirvió mucho ya que me hicieron ver que siempre hay que tener reglas y saber seguir las para poder tener una relación mejor con nuestros hijos y no por que ya estén grandes pensemos que no necesitan de nuestra supervisión, que una algo que no hiciera con mi niña también me di cuenta de que no hay que exagerar en las calificaciones ya que es más importante ver el esfuerzo que hacen día a día para poder obtener una buena calificación y hay que agarrarnos de la mano para que sigan adelante con más seguridad y firmeza en lo que hacen.

Las cosas que aprendí en la escuela si les sirven demasiado ya que esto les permite relacionar con más seguridad en familia confianza; por ejemplo: mi niña de siete años mediante útiles son sus deberes y obligaciones, esto se lo enseñan en la escuela, revisa los útiles que le tocan al día siguiente, ordena su ropa,

y sabe que todas las cosas que haga, sean buenas o malas, tienen alguna consecuencia y tienen que enfrentarse a lo que venga bueno o malo. También sabe ubicar algunas direcciones por medio de un mapa, identifica algunos símbolos de peligro, seguridad o de lo que hay al rededor de una manzana, por ejemplo: una iglesia, hospital, restaurantes, etc.

En cuanto a mi hija la grande está aprendiendo a andar en transporte público, aquí utiliza las matemáticas ya que calcula costos, distancias y tiempos; ella tiene la facilidad de hablar con las personas y de diferentes temas, esto yo siento que es por ~~los~~ las investigaciones, exposiciones y proyectos que se dejan en la escuela ya que esto le sirve para poderse involucrar con las personas y así muchas veces me enseña cosas que ella está viendo en la escuela.

En cuanto a la otra niña creo que día a día lo están aprendiendo ya que empezaron a andar sus cosas, tienden su cama, intentan hacer algo de comer teniendo cuidado de no quemarse, se sirven cereal, le pectre, hablan por teléfono, toman decisiones en cuanto a su ropa, zapatos, al andar sus cosas en cuenta hacen decisiones; hacen la tarea uno ya saben que sino la hacen tienen consecuencias.

Bueno creo que siempre están aprendiendo algo nuevo en cualquier lugar y lo importante es que lo lleven a la práctica.

NOMBRE:

¿QUÉ APRENDÍ EN ESTE TALLER?

Yo vine a todas las secciones y aprendí a ser tolerante, a ponerme en los zapatos de mis hijos, a valorar más el esfuerzo que las calificaciones de mis hijos, a comunicarme más con ellos, a ayudarlos para que sean más seguros y motivarlos para que alcansen sus metas, también me gusto mucho el poder hacer los Hot cakes con ellos pues fue algo diferente compartimos cosas y ellos se sintieron importantes, también aprendí el valor (que) y lo importante que es tener una familia estable pues es la base, y tener reglas y valores es muy importante.

Pues no soy muy expresiva, pero aprendí mucho en este taller y me llevo muy buenas estrategias, ojala y se pueda repetir otro taller. Gracias

NOMBRE:

¿QUÉ APRENDÍ EN ESTE TALLER?

Las 2 últimas sesiones no he podido asistir.

De las sesiones pasadas he podido comprender un poco más a mi hijo ya que he mas visto lo que es un niño motivado y ~~de~~ lo que, a veces lo desmotiva y no comprendía a veces su comportamiento y no siempre responde como yo espero ante ciertas situaciones aunque yo creo conocerlo. A veces se siente frustrado y yo no sabía manejar la situación, ahora me tomo el tiempo para demostrarle un interés en sus cosas y le pregunto porque se siente así y aunque a veces es difícil que me conteste sé que logro calmarlo y a veces sí llegamos a platicar la situación y nos escuchamos mutuamente para llegar a una solución.

También he aprendido a planear las cosas tomando en cuenta las prioridades a resolver y también, sus asuntos que para él son importantes, en esto he podido también hacerlo participe de muchas de las cosas que cotidianamente vivimos y a veces por desgracia no lo dejaba participar, también lo he consultado con mi esposo y hemos llegado a acuerdos y también participa más en las

cosas que son de los hijos ya que cuando
nos 2 y al auces por trabajar se des-
gaba de muchas cosas y ahora con estos
talleres le ha hecho ver muchas cosas que
el ya tenia en cuenta porque aunque al no
asista yo le hago ver lo que vamos en las
sesiones y estoy muy contenta que así sea
y me gustaría que hicieran más talleres
como este ya que nos ayuda en muchos
aspectos.

Gracias

NOMBRE:

¿QUE APRENDÍ EN ESTE

TALLER?

El ciclo de la vida.

Características de un niño motivado y un niño desmotivado

Tipos de padres: autontario, autoritativo y desobligado

Como motivar a mi hijo.

Imposición de reglas en el hogar.

Respetar las decisiones de mi hijo.

Ayudarlo a que sea autónomo.

Enseñarle que equivocarse es parte de la vida pero que no indica que sea un fracaso.

Impulsarlo a alcanzar sus metas.

Qué lo que aprende en la escuela / más allá de verse reflejado en la escuela como una calificación / va a ser parte esencial en su vida.

NOMBRE: /

¿QUÉ APRENDÍ EN ESTE
TALLER?

Lo de los papas autoritativos y autoritarios. No romperle las hojas, no decirle de cosas, así como de hay esas son porquerías cuando hace sus tareas y trabajos, en cuanto ~~en~~ lo hago me acuerdo que no debo de hacerlo. Darle libertad de elegir sus cosas, darle opciones, igual y no más libertad de elegir pero si tiene opciones.

NOMBRE:

¿QUE APRENDI EN ESTE TALLER?

Aprendi a tener un poco de tolerancia, motiva
a mis hijos tambien reconozco el esfuerzo
de el por que yo si le exijo la califica-
cion mas alta y ahora tambien pero si
trae alguna baja calificacion ya no me
enojo trato de ver en que falló aprendi
mucho de este taller por que ~~para~~ pongo en
practica varios consejos que nos dieron
asisti casi a todas menos a la sexta clase
pero fueron por causas de fuerza mayor.

LES AGRADESCO POR EL TIEMPO
DEDICADO:

P.D Espero volver a trabajar con ustedes en otra Ocasion

Anexo 26

Transcripción de la actividad de “Role playing” en la sesión 8.

A continuación se presenta la transcripción de la dramatización”, en la cual aparecen tanto las madres que se encuentran en la muestra de nuestro análisis, (V, Y, A, G, C, E)¹⁰, por su asistencia regular al programa, como otras madres que también participaron en el curso-taller pero que no fueron consideradas en el análisis de los datos. (S, A, R).

Las madres de familia designaron de la siguiente manera el rol que representaría cada una en la dramatización:

- **V: Mamá (Representa estilo parental Indiferente)**
- **G: Hija 1 (Representa a una niña ‘motivada’)**
- **Y: Hija 2 (Representa a una hija desmotivada hacia el aprendizaje)**
- **C: Abuelo materno**
- **A: Suegra**
- **E: Narradora**
- S: Papá (Representa estilos parentales Indiferente y autoritario)
- R: Hijo (Representa al hijo 'desmotivado')
- A: Abuela materna

¹⁰ A lo largo de la transcripción la participación de estas madres de familia se identificara por estar señalada con el texto en Negrita.

Transcripción del role playing	
E (min. 7. 59) Narradora:	Bueno nosotros vamos a hacer la representación de una familia en un día cotidiano, cómo empiezan los conflictos en esta familia, vamos a empezar con un desayuno, vamos a empezar con la mamá y el papá, qué conflictos se encuentran en la mañana con sus hijos, ellos viven en la casa de la abuelita, de la mamá del papá y ese es también un conflicto de la familia.
V / Mamá:	- Jorgito por favor ya arregla tus cosas ya vete que tienes que irte a la escuela
Y / hija 2:	- Mamá tengo hambre
S / Papá:	- ¡Quiero esta mesa caramba!
V / Mamá:	- Espérame tantito
S / Papá:	- Oye, así quieres que vaya a trabajar
Y / hija 2:	- Mamá tengo hambre
G / hija 1:	- Mami, quiero que me abracés
Y / hija 2:	- Mami
G / hija 1:	- Mira lo que me pasó en la escuela, escúchame mamá, estuve platicando con un niño
V / Mamá:	- Espérame tantitito
S / Papá:	- Tenías razón mamá. ¿Para qué me casé?
G / hija 1:	- Es algo muy importante para mí
S / Papá:	- ¡Chepa tengo hambre!, me tengo que ir a buscar trabajo
V / Mamá:	- Ayúdame a levantar la mesa, ayúdame con los niños
A / Suegra:	- No le hables así a mi hijo
V / Mamá:	- ¡Pero señora!...es su obligación
A / Suegra:	- Es tu obligación
S / Papá:	- Deberías ser como mi mamá , así como mi mamá

V / Mamá: - Pero te casaste conmigo, así que te aguantas
A / Suegra: -(molesta)
V / Mamá: - No, no Señora, es que usted nunca le enseñó responsabilidades a su hijo - Ya estoy harta usted vive en mi casa
A / Suegra: - ¿Tú casa?
V / Mamá: - Es mi casa
A / Suegra: - Vete de mi casa, me dejas a los niños y me dejas a mi hijo en paz
V / Mamá: - No, es mi casa. Él se casó conmigo
A / Suegra: - Su casa es mi casa
S / Papá: - Siempre es lo mismo Chepa, no se puede desayunar a gusto, a ver ¿dónde están tus hijos?
A / Suegra: - Ya ves, ya le amargaste el día a mi hijo
V / Mamá: - Pero es que señora no es mi obligación - Los hijos son de los dos, se supone. - La obligación es de los dos
Victoria/ Mamá: - Es que su hijo no me ayuda
Susana/ Papá: - No Chepa, mira aquí yo soy, yo te doy el dinero, tú eres la que tiene que hacer lo demás
V / Mamá: - Los hijos son de los dos, ¿no?
S / Papá: - ¿Para qué estás?, no trabajas, no cocinas, no haces nada...
V / Mamá: - Ya comiste ¿no?, de menos levanta la mesa
S / Papá: - A ver tráeme a mis hijos
Y y G (hija 2 e hija 1): - Ya papá, deja de pelear, ya
V / Mamá: - Mejor agarra a la nena se va a caer....No se como le hagas, ahí te dejo a la niña

<p>S / Papá: - No, no, no...</p>
<p>Y / hija 2: - Papá... ¡papá! no me vas a hacer caso, ¡ah! te voy a acusar con mi abuelito, te voy a acusar con mi abuelito, vas a ver, ahorita que venga</p>
<p>S / Papá: - Toda chillona - Sírveme, sírveme</p>
<p>V / Mamá: - Así, pláticame mi amor...</p>
<p>G / hija 1: - Es que fíjate que (tocan la puerta)</p>
<p>S / Papá: - Ya es hora de desayunar</p>
<p>V / Mamá: - Espérame tantito</p>
<p>Y / hija 2: - No mamá, ya tengo hambre por favor, sírveme, sírveme</p>
<p>G / hija 1: - (dirige a su papá)</p>
<p>S / Papá: - Ya te dije...</p>
<p>Y / hija 2: - Papá a dónde nos vas a llevar el próximo domingo</p>
<p>S / Papá: - No hay dinero hija, no hay dinero</p>
<p>Y y G (hija 2 e hija 1): (saludan a los abuelos) - Abuelita, Abuelito</p>
<p>Y / hija 2: - Mis papás se la pasan discutiendo ¿qué podemos hacer?</p>
<p>S / Papá: - Haber señora antes de que se siente</p>
<p>R / Hijo mayor: - Tú qué chismosa</p>
<p>V / Mamá: - Déjala, ella está pequeña</p>
<p>R / Hijo mayor: - Siempre se mete conmigo, yo no me meto con ella</p>
<p>V / Mamá (discutiendo con A / Suegra): - Ya llegaron mis papás. Ya estoy harta del periódico, ya vas a tratar bien a mis papás (lo azota con coraje)</p>
<p>V / Mamá a G / hija 1: - Ya, dile a tu abuelita lo que te paso hoy</p>
<p>G / hija 1: - Ay abuelita</p>

<p>S / Papá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ay Gaby, muy bien, muy bien, con permiso, ahorita vengo. (se levanta y se a de la mesa)
<p>V / Mamá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A dónde vas, mis papás se van a molestar. Por favor, ándale no les pongas mala cara
<p>V / Mamá a A / Suegra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Discuten, no se entiende) señora por favor.
<p>V / Mamá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manda a tu mamá a la tienda
<p>A / Suegra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ve lo que los niños están viendo
<p>E / Narradora:</p> <p>Como estamos viendo es una familia totalmente desintegrada, todos no tienen un respeto entre sí, todos se gritan, los abuelitos de cierta forma vienen a incomodar a la familia, es una cosa que los papás todavía no entienden a manejar con sus hijos y ponerle límites a sus papás y vamos a ver en el siguiente fragmento cuando ellos ya se retiran de la mesa.</p>
<p>S / Papá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bueno yo tengo que buscar trabajo al rato platicamos y vamos a poner orden a todo este conflicto, ya no soporto más que tus papás vengan y se metan, mamá de ahora en adelante vamos a ver como nos pues ayudar
<p>V / Mamá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque está para ayudarnos no para crear conflictos
<p>V / Mamá a Susana/ Papá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llévate al niño a la escuela porque luego no entra
<p>S / Papá a Rosa/ hijo mayor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vámonos mi niño
<p>V / Mamá a Susana/ Papá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cerciórate que entre
<p>A / Suegra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tú te vas a trabajar y yo me encargo de tus niños, yo los cuido.
<p>V / Mamá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De verdad, es que una amiga quería platicar...
<p>V y S / Papás:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nosotros nos llevamos a la niña al parque
<p>Y / hija 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yo me voy con ellos, ellos si me quieren no que mi papá ni me hace caso. No vemos al rato me voy con mis abuelitos
<p>E / Narradora:</p> <p>Bueno aquí como vemos ya cada quien tomo su rol. Los papás se fueron a trabajar se quedó un desastre en la casa puesto que los hijos no están acostumbrados a ayudar, y los papás en vez que les exijan algo a sus hijos los dejan y esperamos que cuando regresen ya regresen con unas ideas más concretas más firmes y van a platicar esta situación que están viviendo para llegar a una mejor convivencia entre familias.</p>

<p>S / Papá: - Vente Jorgito, haber mi amor como te fue hoy en la escuela. Entraste hoy a la escuela</p>
<p>R / Hijo mayor: - Si si entre hoy</p>
<p>S / Papá: - ¿Las calificaciones las has mejorado Jorgito?</p>
<p>V / Mamá: - Mi amor va a llegar tu mami</p>
<p>S / Papá: - Si ayúdame a escombrar para ya levantar todo</p>
<p>V / Mamá: - ¿Suegra le sirvo?</p>
<p>S / Papá: - ¿Cómo te fue en la escuela Jorgito?, ¿cómo te has sentido hijo?</p>
<p>R / hijo mayor: - He estado pensando que le voy a echar ganas, ya no voy a pelar</p>
<p>S / Papá: - Muy bien hijo</p>
<p>R / hijo mayor: - Voy a tratar de sacer mejores calificaciones para que mi mamá no te deprimas mamá</p>
<p>S / Papá: - Vamos a tener que empezar a cambiar unas cosas</p>
<p><i>Llegan abuelos con la niña.</i></p>
<p>V / Mamá: - Cómo te portaste</p>
<p>Y / hija 2: - Yo siempre me porto bien</p>
<p>C y M Abuelos: - Es una niña muy bonita</p>
<p>V / Mamá a S / Papá: - Mi amor ¿me ayudas a servirles?</p>
<p>C / Abuelo a S / Papá: - Qué pasó hijo, buenas tardes consuegra</p>
<p><i>Entre hermanos:</i> - ¿Ya has estado mejor verdad? Jorge ya, ya no vamos a pelar, ya nos vamos a querer</p>
<p>S / Papá: - Nena está hablando tu hermano; respeta el tiempo de tu hermano</p>
<p>V / Mamá: - Jorgito que bueno que has cambiado, ya ves que es bueno estar en este espacio, que bien que ya no me llame tu maestra para que de diga que te estar portando mal. Te quiero mucho</p>
<p><i>Los hijos/ G, Y y R:</i> - Yo también te quiero mucho mamita, yo también, yo también</p>

<p>S / Papá a V/ Mamá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hemos hecho un buen trabajo. Esto tiene que cambiar poco a poco
<p>V / Mamá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si mi amor
<p>A / Suegra a C y M / consuegros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bienvenidos a su casa cuando quieran, también se les agradece que les hayan echado la mano a mi hijo y a su hija para sacar adelante a la familia
<p>C / Abuelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pues sí es por el bien hay que sacar adelante a la familia, como quiera que sea los niños tienen que sobresalir
<p>S / Papá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gracias suegro
<p>E / Narradora:</p> <p>Aquí como podemos ver es mejor cuando hay comunicación en las familias hay respeto y hay reglas, puesto que con esto nosotros podemos tener una convivencia, tanto los papás del esposo como los de la esposa, llevar una vida más sana y que los niños no se sientan desprotegidos, que se sientan desanimados por la situación que sus papás tengan conflictos es mejor platicar y salir adelante con ellos.</p>
<p>S / Papá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bueno niños ya saben cada uno lo que tienen que hacer, es hora de descansar así que lo que sigue. Cada quien se va a dormir a lavarse los dientes
<p>C y M / Suegros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mañana nos vemos aquí para ver como siguen las cosas, ahora que todo va bien
<p><i>Hijos a Mamá</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿No nos vas a leer un cuento?
<p>V / Mamá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Claro que sí
<p>Hijos (Y, G y R):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verdad hermanita que queremos un cuento
<p>R / hijo mayor a S / Papá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Tú a mi papito me lees un cuento?
<p>S / Papá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué te parece si lo leemos entre todos, estaría mejor si todos participamos
<p>V / Mamá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué te parece si tu lees mientras yo preparo sus camas
<p>V / Mamá a C y M Consuegros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gracias porvenir
<p>S / Papá a su A / Mamá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gracias por venir mamá has sido un gran apoyo

Anexo 27

Auto-reportes de una participante en el curso-taller.

Sexo: Femenino

Edad: 38 años

Ocupación: Secretaria

Auto-reporte (1)

Javier es un niño inquieto, travieso, extremadamente alegre o extremadamente triste, es tímido y noble.

Adora ver la televisión, le gusta la música, quiere ser estrella de rock o luchador. Su muñeco favorito es Spiderman. Le encantan las tortugas.

No le gusta hacer la tarea, pero está consciente de que es su obligación y procura hacerla lo mejor que puede.

Cuando tiene ganas de conversar me sorprende con sus pláticas tan interesantes.

Me he percatado que aunque aún no ha aprendido a leer ni a escribir muy bien, puede describirme a detalle lo acontecido en el salón de clases.

Estoy orgullosa de él, pues me dio un gran regalo el pasado 26 de octubre, una boleta de calificaciones llena de 10 y 9 y un ocho en matemáticas, resultados que no me esperaba en virtud de que el ingreso a la primaria y todos los cambios que ha tenido que enfrentar, aunado a su problema de escritura espejo podrían haber originado un bajo rendimiento académico. Su lecto escritura y silabeo van avanzando poco a poco y reconozco que su profesora lo ha apoyado mucho y es parte fundamental en este logro.

Al aplicar lo visto en el curso su actitud hacia el colegio y nuestra relación madre-hijo han cambiado. Como lo exprese, yo encajaba en el perfil de madre autoritaria,

cometiendo la mayoría, sino es que todas, aquellos aspectos negativos destacados en estas 3 sesiones.

Procuro no gritarle, no agredirlo verbal, ni físicamente, trato de demostrarle mi afecto. Conversamos un poco más, aunque es difícil por el horario de mi trabajo, ya que cuando llego en lugar de ser madre, tengo que llegar a ser maestra, hacer tareas, revisar cuadernos, estudiar y dar de cenar.

Es mi hijo, es mi motivo de ser y estar junto con mi otra hija, mi marido y mi numerosa familia carnal y política, así que mi objetivo es seguir aprendiendo nuevas técnicas, enmendar mis errores como madre y hacer de mi hijo una persona de bien, con principios, valores y buenos sentimientos.

Auto-reporte (2)

09/Noviembre/ 2011

Le pedí de favor a mi hijo que me ayudara con mi tarea, a lo que él respondió sí con mucho entusiasmo, su carita y sus ojitos mostraron inquietud.

Le explique que todos los jueves tomo un curso con unos psicólogos para ayudarme a conseguir sus metas en la escuela, manifestándole que como él se habrá dado cuenta he cambiado en la forma de tratarlo, pero que a veces reincido en mis errores.

Francamente soy mala para la cocina y eso de hacer hotcakes no se me da, el que siempre nos lo hace es mi marido, le quedan redonditos y muy ricos, así que fue un doble reto para mi persona.

En el kínder una vez nos dejaron de tarea hacer una receta y pusimos la de los hot cakes en uno de sus cuadernos, cuando empezamos lo primero que dijo fue que buscaría su receta, una vez localizado su cuaderno empezamos a buscar los ingredientes empezando por la harina, el saco de leche y la mantequilla del refrigerador y yo le ayude con el huevo y los utensilios para cocinar, nos sentamos en la mesa con todo lo necesario y verificamos que no nos hiciera falta nada, una vez que checamos que todo estaba completo comenzamos a mezclar cada una de

los ingredientes, él los fue colocando en el recipiente repasando los dibujos que él tenía en su cuaderno, al final solo faltaba revolverlos; y tal como lo sugirieron lo batimos con una cuchara, costo algo de trabajo quitarle todos los grumos de la harina, pero nos repartíamos el trabajo, un ratito yo y un ratito él, durante el tiempo que estuvimos mezclando nuestra harina me conto de como le había ido en su clase de futbol, que había anotado un gol y que un niño le había dicho patas chuecas, a lo que le respondí que me daba mucho gusto saber que había anotado un gol y con respecto al niño le dije que no le hiciera caso, que con el tiempo él aprendería a dominar mejor la pelota y que con sus pies haría magia, pidiéndole que ignorara al niño preguntándome porque no le decía él lo mismo, por lo que le explique que no era igual a él y que sí ese niño no tenía educación él sí.

Cuando terminamos nuestra mezcla y nuestra plática prendimos la estufa y pusimos nuestro sartén, pidiéndole a mi hijo que pusiera una cucharada de mantequilla en el sartén con mucho cuidado para evitar que se quemara o le fuera a saltar la mantequilla, obedeciéndome y tomando precaución puso la cuchara de mantequilla y le pedí que esperará a que se derritiera, una vez derretida pedí que lo baseará con cuidado en el recipiente de nuestra mezcla y volviera a revolver.

Frente a la estufa colocamos una silla que le permitiera ver la forma en que basearíamos la mezcla en el sartén, le pedí que le pusiera una cucharada pequeña de mantequilla tomando el sartén por el mango y que después colocará dos cucharadas de la mezcla para cada hotcake, como siempre recordándole que el sartén estaba caliente y que hiciera el baseado con cuidado, siguiendo mis indicaciones hizo su primer hotcake, estaba ansioso por darle la vuelta para que se cosiera del otro lado pero le pedí que esperara hasta que le salieran burbujas a su hotcake en la parte superior, que una vez que salieran estas burbujas indicarían que la parte de abajo ya estaría cocida, le indique que tendría que meter con mucha delicadeza la palita para voltear el hotcake a fin de evitar que se rompiera, primero se lo mostre y después él lo intentó, la primera vez le costó trabajo pero después le fue mucho más fácil, al grado de querer hacer volar los hotcake como todo un chef internacional.

Cuando vio cocido completamente su primer hotcake puso una carita de felicidad y dijo que sería para su papá, el segundo para su abuelita, el tercero para su hermanita y los otros dos para mí y para él.

Una vez que estuvieron listos los repartió, se sentó en la sala a ver la televisión y cenó. Los acompañó con mermelada y un vaso de leche con chocolate. Finalmente agradecí a mi hijo por haberme ayudado con mi tarea y por haber compartido ese agradable tiempo conmigo, recogiendo los utensilios utilizados y colocando las cosas en su lugar, yendo a descansar con nuestro estomago llenito de hotcakes.

Auto-reporte (3)

18/ noviembre/ 2011

Tengo que motivar a mi hijo.

En el colegio nos han asignado aprendernos un corrido “La muerte de Emiliano Zapata”, viendo la hoja que lo contiene hasta a mí me da flojera aprenderlo.

Javier está en 1er año y apenas está aprendiendo a leer, así que la mayoría de las palabras del corrido para él son difíciles de entender, incluso yo también tengo duda de algunos significados: insurrecto, trinitaria, pretoriano.

Mi META es que mi hijo se lo aprenda, así que me metí al Internet primero para saber como se entonaba el famoso corrido, después lo baje a un CD para poderlo reproducir las veces que fuera necesario.

Cuando llegue de trabajar obsequié el CD a mi hijo y lo escuchamos juntos, su carita de sorpresa y cuestionamientos me agradaron... ¿Cómo lo había conseguido? ¿Qué significa esto, la otra, etc?

Todas las noches después de llegar a casa le ponía una o dos veces el corrido, jugando, sin ejercer presión... me daba ternura porque se lo ponía y buscaba su hoja para leerlo y aunque no tuviera idea en que estrofa iba la canción él repetía lo que escuchaba.

Esta práctica constante que hacíamos como un juego logro que mi chaparrito, y por supuesto el repaso que también tuvo en la escuela con su maestra y sus compañeros del salón, dominamos el 90% de todo el corrido.

Su avance día a día era notorio, se le iban algunos detallitos pero agarrábamos la hoja y nos poníamos a cantar los dos.

El día de la prueba de fuego era el 22 de noviembre, tenía que ir disfrazado de Emiliano Zapata, le compre sus carrilleras, su sombrero, su bigote y me topé con un rifle que tenía instalada una matraca... condenado rifle tan escandaloso, le fascinó. Vísteme mamá... quiero verme ... justamente un día antes, lunes 21 era su cumpleaños y le celebramos en compañía de toda la familia, a todo mundo enseñó su rifle y su disfraz y les comento del corrido.

Auto-reporte (4)

22/ Noviembre/ 2011

Al día siguiente lo levanté, se desayunó y lo disface, no pude acompañarlo a la ceremonia, pero su papá estuvo ahí para apoyarlo, le di su beso y le desee suerte.

Ya estando en el trabajo mi marido me llamó para contarme como le había ido...Me sentí feliz y orgullosa ... pues al ponerle el micrófono su canto fue claro y constante.

Las estrategias se habían aplicado y la meta se había cumplido.

Promoví hábitos de estudio y su autonomía.

Reconocimos su esfuerzo y le mostramos que al hacerlo tuvo consecuencias agradables, sus esfuerzos (rindieron) un fruto, por ser su cumpleaños y por haberse aprendido su corrido le regalamos una guitarra eléctrica.

Pueden imaginarse a Emiliano Zapata tocando una guitarra eléctrica... yo no la imaginé, lo vi... estaba en mi hijo... ese niño al que ustedes me han enseñado a motivar.

Señoritas: Paula, Lorena, Edith y María. Agradezco infinitamente todas y cada una de sus sesiones, el material visual, de entretenimiento y las estrategias proporcionadas... pero sobre todo su tiempo, su dedicación y esfuerzo para llevar a cabo este Curso.

Lic. Fernando Fierro mi reconocimiento a su labor como profesor y el logro obtenido en beneficio de nuestros hijos. Ojala y programe otro curso o taller que siga mejorando nuestra calidad de padres para educar hijos que se conviertan en personas de bien, con valores, pero sobre todo motivadas y encauzadas a la felicidad.

PD. Yo si les ponía un diez a sus pupilas.

Anexo 28
Carta descriptiva del curso-taller

Programa del curso-taller dirigido a padres para la promoción de estrategias favorecedoras de la motivación por aprender en sus hijos.					
NOMBRE DEL TALLER: “Motiva a tus hijos para que alcancen sus metas”.					
DIRIGIDO A: Padres de familia cuyos hijos cursen en la escuela primaria “Rosa Mexicano”.					
SESIONES: 8		HORAS POR SESIÓN: 1 hora y 30 minutos		TOTAL DE HORAS: 12 horas	
OBJETIVO GENERAL: Al finalizar el curso-taller el padre de familia evaluará, fortalecerá y restructurará las estrategias que utiliza para motivar a su hijos.					
SESIÓN 1. Introducción al curso-taller					
OBJETIVO ESPECÍFICO: al finalizar la sesión el participante conocerá los lineamientos y condiciones de trabajo durante el curso taller.					
EVALUACIÓN: Cuestionario de Satisfacción (Ver anexo 4).					
TIEMPO TOTAL: 70 minutos.					
TEMA	SUBTEMA	ACTIVIDADES	MATERIAL	ESTRATEGIA DIDACTICA	TIEMPO PARCIAL
1.Presentación		1.1 Bienvenida, entrega de gafetes para identificación, material para anotaciones y cuestionario de nociones previas.	Gafetes Plumón Folder Hojas de papel Plumas Engrapadora Una pelota Diapositivas Cuestionario impreso	Exposición frontal, participación individual, dinámica de integración grupal “la pelota”.	15 min.
		1.2 Integración del grupo.			20 min.
		1.3 Presentación de las facilitadoras, objetivos y desarrollo del taller.			10 min.
		1.4 Lineamientos del trabajo.			5 min.
		1.5 Formación de equipos con un máximo de 5 personas.			5 min.

		1.6 Asignación y explicación de roles correspondientes por equipo (secretario, moderador, expositor, responsable de portafolio). 1.7 Aplicación del cuestionario de detección de comportamientos y actitudes favorecedoras y desfavorecedoras de la motivación hacia el aprendizaje.			10 min. 5min.
--	--	---	--	--	------------------

SESIÓN 2: La familia y la escuela como entornos de la motivación.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Al finalizar la sesión los participantes comprenderán la importancia de su rol dentro de la familia y su influencia sobre el desarrollo académico y social de su hijo.

EVALUACIÓN: Rúbrica para evaluar trabajo en equipo (anexo 6), lista de cotejo para evaluar comportamientos que reflejan la disposición del padre de familia para participar en el curso taller (anexo 7) y cuestionario de satisfacción (anexo 4).

TIEMPO TOTAL: 90 minutos.

TEMA	SUBTEMA	ACTIVIDADES	MATERIAL	ESTRATEGIA DIDACTICA	TIEMPO PARCIAL
2.La familia		2.1 Las facilitadoras presentaron fragmentos de un video de los Simpson titulado “ <i>Springfield próspero o el problema del juego</i> ” (Temporada 5 capítulo 10)	Cañón, laptop, bocinas, globos que contengan las características de los estilos parentales anotadas	Discusión grupal guida	5 min.
		2.2 Posteriormente se realizaron una serie de preguntas para recapitular los contenidos del video encaminadas hacia sensibilizar y activar experiencias y conocimientos previos con respecto a la importancia de la familia como escenario motivante.		Exposición frontal	10 min.
		2.3 Las facilitadoras expusieron el tema la familia y sus características (Ciclo de vida).		Discusión guiada	15 min.
		2.4 Las psicólogas pidieron a los padres que por equipo y en función a lo explicado ubicaran la fase en la que se encontraban como familia.		Discusión grupal guiada	5 min.

		2.5 Las facilitadoras presentaron 4 videos de los diferentes estilos parentales. (Harry Potter y la Piedra Filosofal, El Diario de la Princesa y Matilda)		Exposición frontal	10 min.
		2.6 Posteriormente se realizó una reflexión grupal acerca de lo que se vio en los videos y se presentó la dinámica “Ponle la cola al burro” en donde relacionaron el contenido de cada globo que rompieron con lo visto en los videos (anexo 11)		Exposición frontal	10 min.
		2.7 Las facilitadoras presentaron las características de los estilos parentales.		Trabajo colaborativo	15 min.
		2.8 En equipos los padres de familia resolvieron la actividad “adivina que estilo parental tiene...” que consistió en asignar las características a cada personaje dado por las facilitadoras.		Exposición frontal	5 min.
3.La comunicación en la familia		3.1El facilitador guio una situación hipotética llamada “En los zapatos de mi hijo” donde el padre de familia comprendió la importancia de su participación en las actividades académicas de su hijo, propiciando la sensibilización y empatía de los padres hacia sus hijos (anexo 12).		Exposición frontal	10min.
4.Conclusión de la sesión		4.1 Las facilitadoras reafirmaron los contenidos claves de la sesión mediante una reflexión grupal.		Discusión guiada	5min.
5. Evaluación de la sesión		5. Evaluación de la sesión			5min.

SESIÓN 3: ¿Tengo un hijo desmotivado?

OBJETIVO ESPECÍFICO: Al finalizar la sesión el participante comprenderá las características socio-afectivas, cognitivas y

conductuales de un niño desmotivado.

EVALUACIÓN: Rúbrica para evaluar trabajo en equipo (anexo 6), lista de cotejo para evaluar comportamientos que reflejan la disposición del padre de familia para participar en el curso taller (anexo 7) y cuestionario de satisfacción (anexo 4).

TIEMPO TOTAL: 70 minutos.

TEMA	SUBTEMA	ACTIVIDADES	MATERIAL	ESTRATEGIA DIDACTICA	TIEMPO PARCIAL
6. Recapitulación		6.1 Los padres de familia expusieron las ventajas de involucrarse en la vida escolar de sus hijos así como las desventajas de no hacerlo mediante la reflexión sobre el mito de Pigmalion y Galatea y la historia de vida de dos personajes de la vida pública: Mark Sánchez y Steve Jobbs.	Imágenes de Pigmalion y Galatea, Mark Sánchez y Steve Jobbs, dibujos en papel bond de un niño y de una niña, dibujos para pegar de boca, ojos, uniforme escolar, pegamento, plumines, papel bond, hojas de papel con el cuestionario impreso, pluma	Discusión guiada	10 min.
7. Indicadores de la desmotivación		7.1 Las facilitadoras presentaron la actividad “el niño sin rostro”, donde a cada equipo se le dio un caso hipotético para que identificaran las características de un niño desmotivado y motivado (anexo 13 y 14).		Discusión guiada	15 min.
8 Reflexión		8.1 Los padres de familia expusieron de manera individual su experiencia personal respecto a la identificación de estos indicadores en sus hijos.		Trabajo colaborativo	15 min.
9 Definición de desmotivación		9.1 Los padres en conjunto con las facilitadoras realizaron una definición de desmotivación en donde se retomaron los conocimientos previos de los participantes y se rescataron aquellos que son congruentes con ambos conceptos. Estas se escribieron en un papel bond a la vista de todos los participantes.		Lluvia de ideas	10 min.
10 Conclusión de la sesión		10.1 Las facilitadoras reafirmaron los contenidos claves de la sesión mediante una reflexión grupal.		Discusión guiada.	10 min.

11. Evaluación de la sesión		11.1 Los padres de familia contestaron individualmente un cuestionario de satisfacción sobre la sesión.		Participación individual	10 min.
-----------------------------	--	---	--	--------------------------	---------

SESIÓN 4: ¿CÓMO ESTÁ MI HIJO....MOTIVADO?

OBJETIVO ESPECÍFICO: Al finalizar la sesión los participantes compararán las características socio-afectivas, cognitivas y conductuales de un niño motivado.

EVALUACIÓN: Rúbrica para evaluar trabajo en equipo (anexo 6), lista de cotejo para evaluar comportamientos que reflejan la disposición del padre de familia para participar en el curso taller (anexo 7) y cuestionario de satisfacción (anexo 4).

TIEMPO TOTAL: 75 minutos.

<i>TEMA</i>	<i>SUBTEMA</i>	<i>ACTIVIDADES</i>	<i>MATERIAL</i>	<i>ESTRATEGIA DIDACTICA</i>	<i>TIEMPO PARCIAL</i>
12Recapitulación		12. 1Los padres de familia contestaron el cuestionario “¿Está tu hijo motivado en el colegio?” adaptado de Didier Pleux (2007), integrándolo con lo observado en la semana.	Cuestionario impreso, plumas, hojas de papel,	Participación individual	5 min.
13 Motivación	13.1Definición	13.1Los padres de familia discutieron y elaboraron en equipo una definición de la motivación.	plumas, pizarrón, plumones,	Discusión en equipo	5 min.
		13.2 El equipo de padres expuso verbalmente lo que entendió o sabe sobre la motivación, en cualquier contexto.	diapositivas, papel bond, diapositivas, cartulinas de	Participación en equipo	5 min.
		13.3 Las facilitadoras explicaron la definición de motivación.	colores, imán, pegamento,	Exposición frontal	5 min.
		13.4 El grupo de padres en conjunto con las facilitadoras elaboraron una definición de la motivación,	tijeras, plumines,	Discusión guiada	5 min.

14. Evolución de la motivación e indicadores	<p>en donde se tomó en cuenta las definiciones de la actividad 14.1 y 14.2</p> <p>14.1 Los padres de familia identificaron visualmente la evolución y sus correspondientes indicadores de la motivación a través de una línea del tiempo presentada por las facilitadoras.</p> <p>14.2 El facilitador presentó un caso hipotético a los padres, donde aplicaron los conocimientos adquiridos para identificar la etapa de la motivación en la que se encuentra su hijo, a través de la dinámica “Motivacionómetro” (Anexo 15 y 16).</p>	colores, cinta adhesiva, muñeco de papel de un niño, hojas de papel con el cuestionario impreso	Exposición frontal	10 min.
15. Identificación de la evolución de la motivación	<p>15.1 De manera individual y voluntaria los padres de familia pasaron a ubicar a su hijo en el punto del “Motivacionómetro” en donde consideraron que éste se encontraba, y explicaron las razones para ubicar al niño en ese punto.</p>		Discusión guiada	10 min.
16. Conclusión de la sesión	<p>16.1 El facilitador propició una reflexión por equipos acerca de los temas vistos en la sesión, la cual se redactó para el portafolio. Posteriormente se llegó a una conclusión grupal.</p>		Discusión guiada	15 min.
17. Evaluación de la sesión	<p>17.1 Los padres de familia contestaron individualmente un cuestionario de satisfacción sobre la sesión.</p>		Participación individual	10 min.
			Participación individual	5 min.

SESIÓN 5: PLANEAR NO CUESTA NADA Y GANA TODO

OBJETIVO ESPECÍFICO: Al finalizar la sesión los padres de familia comprenderán la importancia de la estrategia de evaluar, planificar y regular el esfuerzo en las actividades escolares de sus hijos.

EVALUACIÓN: Rúbrica para evaluar trabajo en equipo (anexo 6), lista de cotejo para evaluar comportamientos que reflejan la

disposición del padre de familia para participar en el curso taller (anexo 7) y cuestionario de satisfacción (anexo 4).

TIEMPO TOTAL: 60 minutos

<i>TEMA</i>	<i>SUBTEMA</i>	<i>ACTIVIDADES</i>	<i>MATERIAL</i>	<i>ESTRATEGIA DIDACTICA</i>	<i>TIEMPO PARCIAL</i>
19 Retroalimentación semanal		19.1 El padre de familia reflexionó en grupo su experiencia de la semana enfatizando sobre el uso de las estrategias: vinculación de contenidos escolares con la vida cotidiana y favorecimiento de la autonomía y responsabilidad con su hijo.		Discusión grupal	5 min.
20 Estrategia para evaluar, planificar y regular el esfuerzo y trabajo escolar	20.1 Aplicación	20.1 El equipo de padres realizó el ejercicio “el rally del mandado” en donde planeó y evaluó sus actividades para alcanzar una meta con los ojos vendados.	Billetes de juguete, bufandas, plumines, cartulina, cinta adhesiva, hojas de papel, colores, empaques de productos.	Participación grupal	20 min.
		20.2 Los padres de familia reflexionaron sobre la forma en que resolvieron la actividad “el rally del mandado”. Haciendo hincapié en las estrategias que utilizaron para resolver la actividad.	hojas de papel con la viñeta impresa, plumas, plumón, pizarrón	Discusión grupal	5 min.
21 Tarea para la siguiente sesión		20.3 El padre de familia leyó y comentó una situación planteada a través de una viñeta (anexo 17).	hojas de papel con la viñeta impresa, plumas, plumón, pizarrón	Participación grupal	10 min.
		21.1 Las facilitadoras solicitaron a los padres de familia que realizaran hot cakes en casa sin la ayuda de una batidora	hojas de papel con el cuestionario impreso	Participación individual	5 min.
22 Evaluación de la sesión		22.1 Los padres de familia contestaron individualmente un cuestionario de satisfacción sobre la sesión.			

Sesión 6: ¿CÓMO PUEDO MOTIVAR A MI HIJO?

OBJETIVO ESPECÍFICO: Al finalizar la sesión los padres de familia comprenderán vivencialmente la estrategia para motivar al niño a través del establecimiento de relaciones entre el conocimiento escolar y la vida cotidiana

EVALUACIÓN: Rúbrica para evaluar trabajo en equipo (anexo 6), lista de cotejo para evaluar comportamientos que reflejan la disposición del padre de familia para participar en el curso taller (anexo 7) y cuestionario de satisfacción (anexo 4).

TIEMPO TOTAL: 100 minutos.

TEMA	SUBTEMA	ACTIVIDADES	MATERIAL	ESTRATEGIA DIDACTICA	TIEMPO PARCIAL
23. Recapitulación de la sesión anterior		23. 1 El padre de familia reflexionó en grupo la experiencia fenomenológica a lo largo de la semana, enfatizando sobre la interacción con su hijo y la manera que aplicó la estrategia con la actividad de los Hot cakes.		Participación individual	10 min.
24. Actividad Introdutoria		24.1 Las facilitadoras proporcionaron un caso hipotético a través de un fragmento de “Harry Potter y la piedra filosofal”.	Hojas de papel, pluma, fragmento de la película “Harry Potter y la piedra filosofal”, laptop, cañón, pantalla, pizarrón, plumones, diapositivas, hojas de papel con el cuestionario impreso	Discusión guiada	5 min.
		24.2. Se llevó a cabo una actividad de reflexión retomando el fragmento de la película, en donde los participantes activaron sus conocimientos y experiencias previas en relación con la estrategia, y la importancia de utilizarla.		Participación individual	10 min.
		24.2 Las facilitadoras pidieron a los padres de familia que dieran su comentario sobre el video.		Discusión grupal guiada	5 min.
25. Estrategia para motivar al niño a través del establecimiento de relaciones entre el conocimiento	25.1 Características 25.2 Aplicación	25.1 Las facilitadoras explicaron las características de la estrategia.		Exposición frontal	10 min.
		25.2 Dinámica “Conociendo la Ciudad” donde las facilitadoras dieron una breve plática acerca de cuatro calles cercanas mencionando su relevancia histórica relacionando la vida cotidiana con el conocimiento teórico	Exposición frontal	10 min.	
		26.1 Las facilitadoras dieron a cada equipo de padres un		Discusión	20 min.

escolar y la vida cotidiana		papelito al azar que contenía diferentes materias que cursan sus hijos, y otro papel de la actividad de la materia, en donde el padre debió aplicar la estrategia vista en clase.		guiada	
		27.1 Los padres contestaron individualmente un cuestionario de satisfacción de la sesión y se les entregó una viñeta con el resumen de la estrategia abordada (anexo 18)		Participación individual	5 min.

Sesión 7: TOMANDO LAS MEJORES DECISIONES

OBJETIVO ESPECÍFICO: Al finalizar la sesión el padre de familia comprenderá la importancia de favorecer la toma de decisiones en sus hijos dentro del contexto de actividad escolar.

EVALUACIÓN: Rúbrica para evaluar trabajo en equipo (anexo 6), lista de cotejo para evaluar comportamientos que reflejan la disposición del padre de familia para participar en el curso taller (anexo 7) y cuestionario de satisfacción (anexo 4).

TIEMPO TOTAL: 80 minutos.

<i>TEMA</i>	<i>SUBTEMA</i>	<i>ACTIVIDADES</i>	<i>MATERIAL</i>	<i>ESTRATEGIA DIDACTICA</i>	<i>TIEMPO PARCIAL</i>
28 Retroalimentación semanal		28.1 El padre de familia reflexionó en grupo sus experiencias durante la semana, enfatizando sobre el uso de la estrategia vinculación de contenidos escolares con la vida cotidiana con su hijo.	Diapositiva, hojas de papel, plumas, plumón, pizarrón, hojas de papel con la actividad impresa, hojas de papel con el cuestionario impreso	Discusión Guiada	5 min.
29 Actividad introductoria		29.1 Las facilitadoras presentaron el ejercicio “Mis vacaciones” (anexo 19) a dos grupos de padres en donde al primero se le impusieron los lineamientos de trabajo, en el segundo se dio la posibilidad de autonomía y en tercero se impusieron las condiciones.		Discusión en equipo	15 min.
30 Estrategia para favorecer la toma de		30.1 Las facilitadoras expusieron las principales características de la estrategia para favorecer, dentro de un marco de referencia, la toma de decisiones en		Exposición Frontal	10 min.

decisiones en sus hijos dentro del contexto de actividad escolar.	<p>sus hijos.</p> <p>30.2 Las facilitadoras pidieron a los padres de familia que respondieran en equipo a preguntas vinculadas con el favorecimiento de la toma de decisiones</p> <p>30. 3 Las facilitadoras retomaron la actividad “Mis vacaciones” explicando que el rigor o flexibilidad de los lineamientos de trabajo tenían una función predeterminada.</p> <p>25.4 Los padres proporcionaron su opinión sobre cómo se sintieron durante la actividad para reconocer la diferencia entre las actividades impuestas o elegidas</p> <p>31.1 Las facilitadoras solicitaron a los padres de familia que realizaran la actividad “Sopa de letras” (anexo 20) en la cual recapitulaban los contenidos de la sesión.</p> <p>31.2 Las facilitadoras pidieron a los padres que comenzaran a realizar de manera individual o por equipos, la estructura de un guion que integrara todos los contenidos abordados a lo largo del curso-taller y que reflexionaran de manera individual sobre el aprendizaje en el curso-taller.</p>			Discusión grupal	15 min.
	Discusión Grupal			10 min.	
	Discusión Grupal			10 min.	
	Discusión Grupal			10 min.	
	Participación individual			5 min.	
	Participación individual			5 min.	
31 Conclusión de la sesión	<p>33 Los padres de familia contestaron individualmente un cuestionario de satisfacción sobre la sesión. Se les entregó un material con indicaciones de labores en casa (anexo 21).</p>				

SESIÓN 8: MOTIVACIÓN, ESTRATEGIAS... ¡ACCIÓN!

OBJETIVO ESPECÍFICO: al finalizar la sesión el padre de familia integrará los contenidos vistos a lo largo del curso-taller a través de una dramatización.

EVALUACIÓN: Rúbrica para evaluar trabajo en equipo (anexo 6), lista de cotejo para evaluar comportamientos que reflejan la disposición del padre de familia para participar en el curso taller (anexo 7), cuestionario de satisfacción final, (anexo 4), lista de cotejo para evaluar el proceso de elaboración del producto “Dramatización” y pregunta de respuesta abierta (anexo 11)

TIEMPO TOTAL: 85 minutos.

<i>TEMA</i>	<i>SUBTEMA</i>	<i>ACTIVIDADES</i>	<i>MATERIAL</i>	<i>ESTRATEGIA DIDACTICA</i>	<i>TIEMPO PARCIAL</i>
33. Recapitulación de la sesión anterior	33.1 Pregunta de ensayo	33.1 Las facilitadoras iniciaron la sesión pidiendo a los padres que contestaran la pregunta ¿Qué aprendí en este curso-taller? y un cuestionario sociodemográfico (anexo 23 y 24).	Hojas y plumas. Hojas de papel Plumas Peluca Ropa (variada) Juguetes Libros Revistas Hojas y plumones. Hojas y plumas Constancia impresa.	Participación individual	10 min.
	33.2 Elaboremos nuestro guion	33.2 Las facilitadoras pidieron a los padres de familia que elaboraran su guion para la dramatización integrando las estructuras que cada uno pensó en la sesión anterior.		Discusión grupal	15 min.
34 Conclusión del taller	34.1 Integración del contenido	34.1 Los padres de familia dramatizaron la aplicación de las estrategias: vinculación de la vida cotidiana con el conocimiento escolar, autonomía y responsabilidad y evaluación, planificación y regulación del esfuerzo y trabajo escolar.		Dramatización	15 min.
35 Conclusión de la sesión		35.1 Las facilitadoras comenzaron una última reflexión con los padres acerca de su aprendizaje a lo largo del taller a través de un mapa conceptual, así como su experiencia fenomenológica, y sugerencias al taller.		Exposición frontal	15 min.
36 Evaluación del taller		36.1 Los padres de familia contestaron individualmente un cuestionario de satisfacción sobre el taller. Posteriormente, los padres participaron voluntariamente acerca de lo que respondieron en el cuestionario.		Participación individual	5 min.

<p>37 Entrega de constancia de participación.</p> <p>38 Convivio del curso-taller</p>		<p>37.1 Las facilitadoras entregaron a los padres de familia que cubrieron con el 80% de asistencia una constancia de participación el taller (anexo 22).</p> <p>38. Se llevó a cabo un pequeño convivio como cierre y agradecimiento de la participación de los padres de familia.</p>			<p>5 min.</p> <p>20 min.</p>
---	--	---	--	--	---------------------------------

ANEXO 29

FORMATO EN EXTENSO DE LA CARTA DESCRIPTIVA DE LAS SESIONES DEL CURSO-TALLER

SESIÓN 1. Introducción al curso-taller

OBJETIVO ESPECÍFICO: Al finalizar la sesión el participante conocerá los lineamientos y condiciones de trabajo durante el curso-taller

Al iniciar la sesión, se dará la bienvenida a cada participante del taller a la entrada del salón entregando un gafete y un plumín para que los padres de familia anoten su nombre.

Así mismo se les entregará un folder con los materiales que se utilizarán a lo largo del curso-taller, señalando que no deberán abrir el folder hasta que se les indique. También se deberá llenar una lista de asistencia.

Dentro del folder el padre de familia encontrara:

- 1 Pluma
- 5 Hojas de papel bond engrapadas
- 1 Cuestionario de nociones previas

Una vez que todos los padres hayan entrado al aula, las facilitadoras pedirán a los padres de familia que se pongan de pie y formen un círculo en el centro del salón para dar paso a la dinámica de integración grupal denominada “La pelota” cuyas pautas de operación son las siguientes:

- Se formará un círculo con todos los integrantes y las facilitadoras.
- Cada miembro, iniciando las facilitadoras, deberá responder a las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo se llama?
 - ¿Cuáles son sus intereses?

- ¿Cómo se llama su hijo?
- ¿En qué grado escolar se encuentra inscrito?
- ¿Por qué decidió participar en el curso-taller?
- ¿Qué espera del curso-taller?
- Al finalizar lanzará la pelota a otro integrante quien deberá decir lo mismo. Así sucesivamente hasta que todos se hallan presentado.

Posteriormente se enumerarán los lineamientos de trabajo de todo el curso:

- Puntualidad: tolerancia de 5 minutos para entrar al taller.
- Respeto y tolerancia hacia los compañeros y las facilitadoras.
- Límite de tiempo para participaciones: cada intervención individual o en nombre del equipo tendrá un máximo de 2 minutos (por respeto al tiempo del taller y los participantes). Además se les señalará que en caso de tener dudas o comentarios que excedan el tiempo estipulado, las facilitadoras brindaran apoyo individual al finalizar la sesión.
- Participación activa en todas las actividades por parte de los padres.
- Límite de faltas: el padre de familia deberá cubrir con el 80% (1 falta) de asistencia al taller para tener derecho a la constancia de participación.
- Actividad de reflexión: se sugerirá a los padres de familia que al termino de las sesiones y a lo largo de la semana reflexionen sobre las siguientes preguntas:
 - ¿Qué aprendí hoy?
 - ¿Qué no me quedó claro y quisiera preguntar?
 - ¿Cómo utilicé la información/estrategia dada?
 - ¿Cómo me sentí al utilizar la información/estrategia con mi hijo?
 - ¿Cómo reaccionó mi hijo cuando utilicé con él la información/estrategia?

A continuación las facilitadoras pedirán que se numeren los padres (en función del número de asistentes) para la formación de equipos al azar (con un mínimo de 3 y

un máximo de 5 personas por equipo). Una vez conformados, se les explicaran a los padres de familia los siguientes roles de trabajo, la importancia de cada uno y se les solicitara que asignen dentro de sus equipos a la persona que cumplirá con cada uno:

- Secretario: pasará en papel los puntos relevantes de lo que se discuta dentro del equipo.
- Moderador: cederá la palabra entre los integrantes del equipo.
- Expositor: será la persona que exprese a todos los integrantes del curso-taller las conclusiones de su equipo.

Una vez finalizada la asignación de roles se les pedirá que contesten el cuestionario de nociones previas que se encuentra dentro del folder, pidiendo su entrega al terminar de responderlo.

Al finalizar la sesión se les agradecerá su asistencia, y se les recordará la importancia de su reflexión, así como su participación en el taller.

SESIÓN 2. LA FAMILIA Y LA ESCUELA COMO ENTORNOS DE LA MOTIVACIÓN

OBJETIVO ESPECÍFICO: Al finalizar la sesión los participantes comprenderán la importancia de su rol dentro de la familia y su influencia sobre el desarrollo académico y social de su hijo

Al iniciar la sesión las facilitadoras presentarán un video de los Simpson *“Springfield próspero o el problema del juego” (temporada 5, capítulo 10)* para sensibilizar y activar experiencias y conocimientos previos con respecto a la importancia de la familia como escenario motivante, mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué sucedió en el video?

- ¿A quienes vimos en este video y qué papel tienen cada uno?
- ¿Qué le pasó a Lisa?
- Si ustedes fueran Homero y Marge ¿qué hubieran hecho, distinto a lo que se presenta en el video, cuando Lisa les mencionó que necesitaba el disfraz?

Consecutivamente se expondrá el tema *la familia y sus características: cómo está constituida (integrantes), cuáles son sus interacciones internas, sus funciones, ciclo de vida en cada una de sus etapas.*

Al finalizar la exposición de las facilitadoras, se le pedirá a los padres de familia que ubiquen en qué etapa del ciclo vital de la familia se encuentran ellos, y que de manera voluntaria lo compartan con el resto del grupo.

Al término de la actividad anterior se presentarán 4 videos de los diferentes estilos parentales: autoritario, autoritativo, permisivo e indiferente (Harry Potter y la Piedra Filosofal, El Diario de la Princesa y Matilda). Posteriormente se presentará la dinámica “ponle la cola al burro”:

- Se le tapan los ojos a un padre de familia que desee participar de manera voluntaria.
- Se le hará entrega de un dardo con forma de cola de burro, con el cual deberá pinchar los globos colocados en un tablero.
- El resto de los compañeros del grupo, le guiarán para que encuentre el tablero con los globos y los pueda pinchar.
- Dentro de cada globo se encontrará una frase que denota características de cada uno de los estilos parentales.
- Una vez que el padre de familia tenga el papel con la frase, la leerá en voz alto a todo el grupo.

- De manera individual y voluntaria los padres de familia relacionaran la característica leída con alguno de los videos observados previamente.
- Esto se realizará hasta que se ubiquen todas las características en los 4 estilos parentales.

Para que la comprensión de los estilos parentales sea más clara se les explicarán las características de los estilos parentales mediante una presentación con diapositivas.

Posteriormente los padres de familia en equipos resolverán la actividad “adivina que estilo parental tiene...”:

- Se presentara la imagen de cada uno de los padres de los videos.
- Los equipos de padres de familia tendrán que dar a conocer a todo el grupo el estilo parental que consideran que representa ese personaje, argumentando el porqué de esa asignación.
- En caso de que exista confusión en la asignación, se pondrá a discusión con todo el grupo para que entre todos logren la mejor comprensión.

En el siguiente bloque de la 2da sesión llamado “*La comunicación en la familia*” las facilitadoras guiaran la actividad “*En los zapatos de mi hijo*” en donde el padre de familia comprenderá la importancia de su participación en las actividades académicas de su hijo. Propiciando la sensibilización y empatía en los padres hacia sus hijos. Para ello se les entregará a cada padre de familia el texto “Filosofía de la ciencia” de Piaget, J. para que lo lean en silencio.

Una vez terminada la lectura, las facilitadoras señalaran los siguientes puntos:

- ¿De qué se trato el texto?
- ¿Alguno puede explicar al resto del grupo de qué nos habla el autor?
- Como pueden ver, este texto resulta complejo de entender, sin embargo eso no significa que ustedes y nosotras no tengamos las herramientas

suficientes para comprenderlo. Así mismo sucede con sus hijos. Muchas veces se les presentan temáticas nuevas y complejas, difíciles de entender en un par de clases.

- ¿cómo se sintieron al no comprender la lectura?
- Así como la falta de comprensión, resulta incomoda para ustedes, lo mismo resulta con sus hijos. Y por lo tanto es necesario que ustedes como padres de familia sean empáticos con los niños y reconozcan la complejidad que requiere aprender cualquier contenido.

Para la conclusión de esta sesión las facilitadoras reafirmarán los contenidos claves de la misma mediante una reflexión grupal. Al término de ésta los padres de familia contestaran individualmente un cuestionario de satisfacción sobre la sesión.

SESIÓN 3. ¿TENGO UN HIJO DESMOTIVADO?

OBJETIVO ESPECÍFICO: Al finalizar la sesión el participante comprenderá las características socio-afectivas, cognitivas y conductuales de un niño desmotivado.

Al inicio de la sesión se realizará una recapitulación de la sesión anterior, en donde los padres de familia expondrán las ventajas de involucrarse en la vida escolar de sus hijos así como las desventajas de no hacerlo. Para ello se les narrará la leyenda de Pigmaleon y Galatea para que se sensibilicen en la importancia de sus expectativas como factor determinante del desempeño académico de sus hijos. Así mismo, se complementará con los ejemplos de personajes destacados en la actualidad.

A continuación se llevará a cabo la actividad “el niño sin rostro”, donde a cada equipo se le proveerá de un caso hipotético para que caracterice a un niño desmotivado. Para tal efecto se cuenta con el caso de una niña, Diana, y un niño, Ernesto. Siendo la primera el caso de desmotivación mientras que el segundo

ejemplifica lo contrario. Es importante señalar que al ser solo dos casos contrastantes más de un equipo trabajara con el mismo caso. Para la mejor comprensión de los indicadores de la desmotivación se realizará una reflexión, en donde los padres expondrán situaciones similares a las planteadas en Ernesto y Diana, en sus hijos.

Después, los padres en conjunto con las facilitadoras realizarán una definición de desmotivación para lo cual se planteará una lluvia de ideas, anotando cada una de estas en pliegos de papel bond para que los padres de familia reconozcan que sus ideas se están retomando. Una vez que los padres de familia expongan todas sus ideas se les pedirá que por equipos retomen dichas ideas y formulen ellos mismos una definición de la desmotivación la cual tendrá que escribir el secretario para que el expositor la comparta con el resto del grupo.

Así, en base a experiencias similares los padres formarán equipos en función de los personajes de la actividad “el niño sin rostro”. Es decir, aquellos padres que hayan logrado identificar que su hijo está desmotivado se ubicaran con el personaje de la niña Diana, mientras que los padres que identifiquen a sus hijos motivados se dirigirán con el niño Ernesto.

Posteriormente, los padres de cada equipo expondrán tres acciones que toman en el presente para solucionar la desmotivación que presentan sus hijos, o bien tres acciones que consideran que han hecho y que por lo tanto han tenido como resultado que su hijo esté motivado. Para culminar se colocaran los padres de familia en mesa redonda para que todos discutan esas estrategias motivacionales, su pertinencia y sobre todo para que planteen otras más.

Con respecto a la bitácora, las facilitadoras invitarán a los padres a que observen a sus hijos e identifiquen los indicadores vistos en la sesión, invitándoles a que lleven a cabo una reflexión, para que posteriormente esta información permita iniciar con la siguiente sesión.

Las facilitadoras reafirmarán los contenidos claves de la sesión mediante una reflexión grupal solicitando la breve participación de tres padres de familia.

Finalmente, los padres de familia contestaran individualmente un cuestionario de satisfacción sobre la sesión.

SESIÒN 4. ¿CÓMO ESTÁ MI HIJO...MOTIVADO?

OBJETIVO ESPECÌFICO: Al finalizar la sesión los participantes compararán las características socio-afectivas, cognitivas y conductuales de un niño motivado y desmotivado.

La sesión iniciara con una recapitulación de los temas abordados en las anteriores a través de la resolución, por parte de los padres de familia, del cuestionario “¿Está tu hijo motivado en el colegio?” de Didier Pleux (2007), en base a lo que observaron a lo largo de la semana.

Una vez contestado el cuestionario, y añadido al portafolio del equipo, los padres de familia discutirán y elaboraran en equipo una definición de la motivación, la cual deberá ser escrita en hojas de papel para poder ser integrada posteriormente al portafolio. Una vez que todos los equipos hayan elaborado su definición, la expondrán verbalmente a todo el grupo, haciendo énfasis en lo que ellos entienden o saben sobre el tema aplicado en cualquier contexto. Durante esta actividad las facilitadoras anotaran en el pizarrón del aula las ideas y/o palabras clave de lo que mencionen los padres.

Posteriormente las facilitadoras explicarán la definición de motivación por medio de diapositivas y haciendo uso de la exposición frontal. Esta primera parte de la sesión culminara con la elaboración de una definición de la motivación en conjunto, entre los padres y las facilitadoras, en donde se tomen en cuenta las ideas expuestas por ambos participantes.

La segunda parte de la sesión que aborda el tema de la evolución e indicadores de la motivación comenzara con la identificación visual, por parte de los padres, de la evolución y sus correspondientes indicadores a través de una línea del tiempo presentada por las facilitadoras por medio de diapositivas en exposición frontal.

Posteriormente, las facilitadoras presentarán un caso hipotético a los padres, donde aplicarán los conocimientos adquiridos para identificar la etapa de la motivación en la que se encuentra su hijo, a través de la dinámica “Motivaciónómetro” para la cual es necesario elaborar dicho objeto (semejante a un velocímetro) utilizando cartulinas de colores, un imán, pegamento, tijeras, plumines, colores y cinta adhesiva.

Para concluir la sesión las facilitadoras propiciarán una reflexión por equipos acerca de los temas vistos en la sesión, la cual se deberá redactar para el portafolio. Posteriormente se llegará a una conclusión grupal a través de una discusión guiada. Finalmente se le pedirá a los padres de familia que nuevamente contesten un cuestionario de satisfacción sobre la sesión.

SESIÓN 5. PLANEAR NO CUESTA NADA Y GANA TODO

OBJETIVO ESPECÍFICO: Al finalizar la sesión los padres de familia comprenderán la estrategia de evaluar, planificar y regular el esfuerzo en las actividades escolares de sus hijos.

La quinta sesión marca el inicio de la segunda fase del programa de intervención, en esta se proporcionara a los padres de familia una serie de estrategias para favorecer la motivación por aprender en sus hijos.

Al inicio de la sesión, el padre de familia reflexionará en grupo las experiencias acontecidas a lo largo de la semana (enfaticando las preguntas ¿cómo me sentí?, ¿qué me gustó más?, ¿qué me gustó menos?, ¿qué me costó más trabajo?). Las facilitadoras realizarán una discusión guiada con los participantes utilizando hojas de papel, plumas, pizarrón y plumones para obtener ideas principales.

Como primera actividad los padres de familia realizarán con ayuda de sus equipos 4 diferentes “Rallys de mandando” los cuales contarán con actividades como ir por 1 kilo de pollo, ir por pan, etc, tomando en cuenta “el transporte” y el precio de las cosas. Las actividades por equipo deberán ser elegidas y secuenciadas al azar.

Los padres de familia tendrán que ponerse de acuerdo entre ellos para planear el viaje, así como para realizarlo en el menor tiempo posible ya que estarán compitiendo entre ellos por el mejor tiempo de realización.

Voluntariamente pasará uno de los integrantes a realizar la dinámica, vendado de los ojos mientras los padres restantes lo guiarán y le ayudarán a realizar las tareas especificadas en el rally desde sus asientos, sin realizarlas el mismo, simplemente apoyándolo a través del escenario.

Concluida la actividad, los padres de familia reportarán mediante una discusión guiada sus experiencias al realizar el “Rally del mandado”.

Para la segunda actividad, cada equipo de padres contará con una copia de un cómic con las viñetas vacías, las cuales deberán llenar elaborando los diálogos para completar la situación planteada.

Para concluir, se les pedirá a los participantes que realicen el cuestionario de satisfacción de la sesión.

SESIÓN 6: ¿CÓMO PUEDO MOTIVAR A MI HIJO?

OBJETIVO ESPECÍFICO: Al finalizar la sesión los padres de familia comprenderán vivencialmente las estrategias que pueden utilizar para motivar a su hijo.

Al inicio de la sesión se llevará a cabo una recapitulación de la sesión anterior, en donde el padre de familia reflexionará en grupo la experiencia fenomenológica a lo largo de la semana, enfatizando sobre la interacción con su hijo y la manera que aplico la estrategia con la actividad de los Hot cakes. En esta discusión guiada por las facilitadoras tendrá una duración de 10 minutos.

Después se realizará una actividad introductoria, en donde las facilitadoras proporcionarán un caso hipotético a través de un fragmento de la película de “Harry Potter y la piedra filosofal”, la cual tiene una duración de 5 minutos.

Posteriormente, los padres de forma individual llevarán a cabo una actividad de reflexión retomando el fragmento de la película, en donde activarán sus conocimientos y experiencias previas en relación con la estrategia, y la importancia de utilizarla. Además, de dar su comentario de la importancia de utilizar la estrategia “planificar, regular y valorar el esfuerzo”, en relación con el fragmento de la película. Estas dos últimas actividades tendrán una duración de 15 minutos.

En la siguiente actividad, las facilitadoras explicarán las características de la estrategia “planificar, regular y valorar el esfuerzo escolar” a través de diapositivas, y para ejemplificar su aplicación se realizará la dinámica “Conociendo la Ciudad” donde las facilitadoras darán una breve plática acerca de cuatro calles cercanas (escuadrón 201, Fausto Vega Santander y Sor Juana Inés de la Cruz) mencionando su relevancia histórica relacionando la vida cotidiana con el conocimiento teórico. Así mismo, ellos realizarán una actividad similar, en donde las facilitadoras darán a cada equipo de padres un papelito al azar que contienen diferentes materias que cursan sus hijos, y otro papel de la actividad de la materia, en donde el padre deberá aplicar la estrategia vista en clase, esta actividad tendrá una duración de 20 minutos.

Para finalizar la sesión, las facilitadoras pedirán a los padres de familia que contesten individualmente un cuestionario de satisfacción sobre la sesión.

SESIÓN 7. TOMANDO LAS MEJORES DECISIONES

OBJETIVO ESPECÍFICO: Al finalizar la sesión el padre de familia comprenderá la importancia de favorecer la toma de decisiones en sus hijos dentro del contexto de actividad escolar.

Al inicio de la sesión, el padre de familia reflexionará en grupo las experiencias acontecidas a lo largo de la semana (enfaticando las preguntas ¿cómo me sentí?, ¿qué me gustó más?, ¿qué me gustó menos?, ¿qué me costó más trabajo?)

remarcando el uso de la estrategia de vinculación de contenidos escolares en la vida cotidiana de su hijo y la estrategia de planificar, regular y valorar el esfuerzo.

Como actividad introductoria se pedirá a los padres que realicen una planeación completa de un periodo vacacional de 4 días 3 noches con su familia.

Previamente, y sin que se entere el resto del grupo se le pedirá a uno de los padres de familia que con ayuda de una de las facilitadoras, se comporte de manera autoritaria con los participantes sin caer en las faltas de respeto, mientras que al papá cómplice del equipo 2 se le pedirá que sea una persona equitativa y dispuesta a escuchar a los demás. En el tercer equipo la facilitadora se comportará de manera indiferente y sin interés por el trabajo del equipo.

Se les pedirá formar 3 equipos de trabajo para realizar la planeación de los periodos vacacionales dándoles 10 minutos para finalizar la actividad una vez concluida se discutirán los resultados en grupo.

Posteriormente por medio de una breve exposición frontal se darán las características y aplicación de la estrategia para favorecer autonomía y responsabilidad.

Terminada la presentación, las facilitadoras explicarán a los padres por qué ciertos integrantes, apoyados por las facilitadoras mismas se comportaron de manera flexible / autoritaria / indiferente preguntando la opinión de los padres y contrastando diferencias entre ambos.

La segunda actividad consta de mostrar a los padres utilizando cañón y laptop una sopa de letras donde se encontrarán palabras clave de la estrategia de la sesión anterior y de la presentada durante la sesión, los padres de familia tendrán una copia por equipo. Transcurridos 10 minutos se les pedirá que encuentren las palabras en la diapositiva presentada con el cañón encerrándolas con distintos colores categorizando dependiendo de la estrategia la que pertenezca cada palabra. Una vez subrayadas todas las palabras, ambos equipos deberán justificar su respuesta, es decir, por qué tal palabra va en tal estrategia.

Una vez finalizada la discusión, las facilitadoras pedirán de tarea a los padres que comiencen a realizar de manera individual o por equipos, la estructura de un guion que integre todos los contenidos abordados a lo largo del curso-taller.

Finalmente, los padres de familia contestarán individualmente el cuestionario de satisfacción.

SESIÓN 8: MOTIVACIÓN, ESTRATEGIAS... ¡ACCIÓN!

OBJETIVO ESPECÌFICO: Al finalizar la sesión el padre de familia integrará los contenidos vistos a lo largo del curso-taller a través de una dramatización.

Al iniciar la última sesión del curso-taller las facilitadoras pedirán a los padres de familia que contesten una pregunta de ensayo (¿qué aprendí en el curso-taller?) para la cual se les dará 10 minutos.

Al finalizar esta primera actividad se les pedirá a los padres de familia que en equipo elaboren un guion, en donde integren las estructuras que cada uno pensó en la sesión anterior de tarea, la cual deberá tener los contenidos revisados a lo largo del curso-taller, se les dará 15 minutos. Posteriormente, pasarán a dramatizar lo que en equipo redactaron en 15 minutos.

Como conclusión de la sesión, las facilitadoras comenzarán una última reflexión con los padres acerca de su aprendizaje a lo largo del curso-taller a través de un mapa conceptual, así como que den su comentario de su experiencia fenomenológica, y sugerencias al curso-taller. Esta actividad se pretende que tenga una duración de 15 minutos.

Después, las facilitadoras pedirán a los padres de familia que contesten en 5 minutos, de manera individual un cuestionario de satisfacción sobre el curso-taller. Posteriormente, los padres participaran voluntariamente acerca de lo que respondieron en el cuestionario.

Por último, se les entregarán a los padres de familia que hayan cubierto con el 80% de asistencia una constancia de participación el taller y se realizará un pequeño convivio como cierre y agradecimiento de la participación de los padres de familia, esto tendrá una duración de 25 minutos.

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
1) Tipos de programas de intervención para padres	29
2) Modelos de Intervención para padres	30
3) Aproximaciones teóricas de la motivación	45
4) Metas que percibe el aprendizaje en función de diversos factores	48
5) Características de las seis madres de familia que asistieron con regularidad al curso-taller	85
6) Equipo y material utilizado durante el curso-taller	86
7) Fases del procedimiento para llevar a cabo el curso-taller	88
8) Instrumentos y procedimientos de evaluación inicial, formativa y final	92
9) Elementos en común entre la definición elaborada por las madres de familia y el marco teórico de referencia	101
10) Categorías de análisis para evaluar la pregunta ¿Qué aprendí en este curso-taller?	102
11) Ejemplos de las respuestas de las madres de familia en relación a las categorías de análisis de la pregunta ¿Qué aprendí en este curso-taller?	103
12) Categorías de análisis para la dramatización	107
13) Diálogos de las madres de familia en relación con la categoría de análisis	115
14) Análisis cualitativo del auto-reporte de una madre de familia	135

INDICE DE FIGURAS

1) Tipos de evaluación auténtica	41
2) Elementos del contenido escolar en relación con la motivación por aprender	53
3) Fases del curso-taller	57
4) Padres de familia que presentan comportamientos de pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar	95
5) Padres de familia que presentan actitudes favorables al uso de prácticas comparativo-competitivas	95
6) Padres de familia que presentan comportamientos modeladores de la preocupación por aprender.	96
7) Padres de familia que presentan actitudes centradas en el proceso de aprendizaje y de optimismo motivacional	96
8) Porcentaje de padres de familia que identifican comportamientos y actitudes de la motivación en sus hijos	98
9) Porcentaje de padres de familia que identifican comportamientos y actitudes de la desmotivación en sus hijos	98
10) Porcentaje de madres de familia con comportamientos que reflejan su disposición a participar en el curso-taller	99
11) Nivel de competencia demostrado por las madres de familia durante su participación dentro de equipos de trabajo	100
12) Porcentaje de madres de familia que integraron, aportaron y vincularon contenidos para elaborar el guion de la dramatización	106
13) Promedio de satisfacción de los padres asistentes a la fase de introducción del curso-taller	131
14) Promedio de satisfacción de los padres asistentes a la fase de estrategias del curso-taller	131
15) Promedio de satisfacción de las madres de familia que conforman la muestra de análisis	132