



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

INFLUENCIA DE LA RELACION PADRE-HIJO EN LA  
REALIZACION DE ACTIVIDADES ACADEMICAS  
SOBRE LA CONDUCTA DE ATENCION  
PRESENTADA EN CLASE

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**  
P R E S E N T A N :  
**MA. GUADALUPE QUIROZ CRISTO GONZALEZ**  
**ELIZABETH LOURDES RODRIGUEZ GOMEZ**

DIRECTOR DE TESIS: LIC. CONCEPCION CONDE ALVAREZ

MEXICO, D. F.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

1981



## **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 está 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.

## INDICE

	<u>Pag.</u>
Introducción	1
Capítulo uno. Atención	
1.1 Introducción	6
1.2 Atención	9
1.2.1 La atención como proceso	11
1.2.1.1 La evolución del proceso de atención durante el desarrollo del individuo	11
1.2.1.2 La atención como proceso en el momento de su activación	13
1.2.2 Determinantes de la atención	16
1.2.3 Trastornos por déficit de atención	20
1.2.3.1 Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	22
1.2.3.2 Trastorno por déficit de atención sin hiperactividad	24
1.2.3.3 Trastorno por déficit de atención del tipo residual	25
Capítulo dos. Familia	
2.1 Generalidades	28
2.2 Subsistemas familiares	30
2.3 Etapas del desarrollo familiar	33
2.3.1 Periodo de crianza de hijos en etapas de latencia y adolescencia	35

**Capítulo tres. Relación padre-hijo**

3.1 Aspectos de la relación padre-hijo que pueden influir la formación de la personalidad y la socialización dentro y fuera de la familia	38
3.1.1 Enseñanza de normas y manejo de autoridad (forma en que se utilizan castigos y premios)	39
3.1.2 Influencia del fomento o restricción de la independencia en las relaciones padre-hijo	42
3.1.3 Interacción de padres e hijos en actividades que apoyan el desarrollo de habilidades cognoscitivas	44
3.2 Aspectos de la relación padre-hijo que se relacionan con la entrada de éstos últimos a la escuela	44
3.2.1 Influencia de la relación padre-hijo en la elaboración de las tareas escolares	48

**Capítulo cuatro. Metodología**

4.1 Objetivo	53
4.2 Pregunta de investigación	53
4.3 Método	53
4.3.1 Sujetos	53
4.3.2 Variables	54
4.3.3 Escenario	56
4.3.4 Tipo de estudio	57
4.3.5 Instrumentos	57
4.3.6 Procedimiento	59
4.4 Tratamiento estadístico	65

**Capítulo cinco. Resultados**

5.1 Datos referidos al profesor	68
5.2 Datos referidos a los niños	68
5.3 Resultados de las pruebas	73
5.4 Cuestionario a padres	78
5.5 Análisis de la estructura del cuestionario	131

	Paq.
Capítulo seis. Análisis y conclusiones	133
Referencias bibliográficas	152
Apéndice 1. Encuesta sobre datos personales	158
Apéndice 2. Hoja de registro para las conductas presentadas en el salón de clase	160
Apéndice 3. Prueba de discriminación e identificación auditiva	163
Apéndice 4. Cuestionario a padres	166

## Introducción

El campo de las relaciones familiares continúa siendo prolífico en cuanto a temas de estudio. Se ha investigado la forma como las características de la relación que se establezca entre padres e hijos, entre hermanos o entre la pareja influye en diferentes aspectos de la vida de un miembro o miembros de la familia p. ej. en su rendimiento escolar, en algunas características de personalidad o en su actitud hacia algunos conceptos o situaciones.

La comprensión de los efectos causados por formas particulares de convivencia en una familia es de gran importancia para el psicólogo, dado que en ella encuentra apoyo para orientar a quien se acerque en busca de consejo.

Probablemente, es en el sector educativo donde se vuelve indispensable tratar de entender dichas relaciones ya que el aspecto escolar es de gran importancia en la vida cotidiana. La forma como el niño se desenvuelva dentro de este medio va a provocar ciertas actitudes de maestros y compañeros hacia él, lo que puede repercutir en su conducta dentro del salón de clases y en su aprovechamiento académico, hecho que a su vez provocará una reacción en el medio familiar que se hará patente en las pautas de interacción establecidas principalmente entre padres e hijos.

Esta compleja relación entre familia y escuela, recíproca sin lugar a dudas, despierta muchas inquietudes. ¿Qué aspectos influyen en la presentación de cierta conducta? ¿Es posible establecer una relación causal entre ellos? ¿Existe un solo factor responsable de la aparición de determinado comportamiento? Estas son algunas de las principales preguntas que guían la instrumentación de investigaciones.

Los resultados aún no son concluyentes, en primer lugar porque o se han tenido que realizar en escenarios artificiales (de laboratorio) que no permiten conocer en su magnitud las relaciones entre los miembros de la familia en una situación

especial o, por la misma naturaleza del fenómeno, ha sido necesario llevarlos a cabo partiendo del efecto o consecuencia observable y así tratar de encontrar los posibles orígenes; además, en su mayoría son estudios transversales, sólo en algunos se ha llevado a cabo un seguimiento de los sujetos a través de diferentes etapas de su vida (ver p.ej. el estudio realizado por Thomas, Chess, Birch y cols. citado por Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1985, p. 215-221, donde se relacionan ciertas características de temperamento de los niños con patrones de adaptación conductual en la escuela.

Otra limitación es que tratándose de asuntos relacionados con seres humanos, las conductas se presentan como una intrincada red y es difícil aislarlas para su estudio.

En el medio escolar, algunos investigadores han preguntado a los profesores cuáles son las conductas de inadaptación que se presentan con mayor frecuencia en el salón de clases (Islas, 1978; Balluseck; Kohlscheen; Steuber; y Thalmann, todos ellos citados por Hanke, Huber y Mandl, 1979). La que obtuvo el mayor porcentaje de aparición fue la de distracción o inatención. Sin embargo, este aspecto ha sido poco estudiado a pesar de que se reconoce al proceso de atención como un elemento subyacente del rendimiento académico y de los problemas de aprendizaje (Sinclair, Guthrie y Forness, 1984).

Se sabe que la atención puede estar influida por factores referidos al estímulo, al campo que lo rodea, a la conducta del docente y al sujeto mismo (Forgus, 1979; Giordano, Ballent y Giordano, 1976; Hanke, Huber y Mandl, 1979; Ogarrio, 1980; Stone y Nielsen, 1982). En el salón de clase las características de los estímulos, del campo que los rodea y la forma como el docente imparta la materia son semejantes para todos los alumnos. De aquí que pueda pensarse que son algunas características propias del sujeto las que intervienen en las diferencias en el nivel de atención presentado por los educandos.

El presente trabajo se interesa por conocer cómo una de estas particularidades, su dinámica familiar, se relaciona con la conducta de atención presentada en clase.

De las actividades que establecen un mayor enlace entre el medio escolar y el familiar se seleccionó a la tarea académica

como objeto de estudio dado que tanto padres como maestros le atribuyen una influencia positiva en el aprovechamiento escolar y en el desarrollo de buenos hábitos de trabajo en los niños, además de ser una actividad que se realiza en forma cotidiana.

En un estudio realizado por McDermott, Goldman y Varenne (1984) se concluye que la forma como se organiza el momento de resolver las tareas y los aspectos a los que se da importancia en este periodo parecen estar relacionados con el aprovechamiento escolar del niño. Si esto sucede así, probablemente la relación que se establece entre padres e hijos en el momento de realizar las tareas escolares enseñe o estimule un cierto tipo de conductas entre las que se encontraría el prestar atención a la tarea.

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es describir la relación existente entre la forma en que participan ambos padres en la realización de actividades académicas y las conductas de atención, inatención y comportamientos perturbadores que presenten sus hijos en el salón de clases pues, como se mencionó, de estas conductas depende en gran medida la adaptación del pequeño al medio escolar.

El trabajo se compone de seis capítulos. En el primero, se presenta una revisión sobre el concepto de atención: su definición dentro de diferentes corrientes del conocimiento; la descripción de los cambios sufridos por este proceso en el desarrollo del individuo y de las etapas por las que atraviesa en el momento de su activación; los factores que la determinan; y la clasificación de los trastornos por déficit de atención establecida por la American Psychiatric Association en el DSM III.

En el segundo capítulo, se hace referencia al concepto de "familia" abordándolo desde un enfoque sistémico, incluyéndose una revisión de los subsistemas que la componen y las etapas que marcan su evolución.

El tercer capítulo lo constituye un análisis de algunos estudios que abordan diferentes aspectos determinantes de la relación padre-hijo como son: manejo de autoridad, fomento o restricción de la independencia y la interacción que se establece en algunas actividades recreativas que involucran la adquisición

y desarrollo de habilidades cognitivas, analizándolos como factores influyentes en la formación de la personalidad y socialización de los niños. También se consideren investigaciones donde se retoman características de la relación padre-hijo que pueden asociarse directamente con la adaptación escolar haciéndose énfasis en aquéllos cuyo objetivo principal es el estudio de las tareas académicas.

Dentro del cuarto capítulo se exponen detalladamente la metodología que fundamentó la presente investigación.

El quinto y sexto capítulos se dedican a la presentación de los resultados obtenidos y a la discusión de los mismos a la luz del marco teórico revisado.

Las referencias bibliográficas revisadas y los apéndices mencionados a lo largo del trabajo se encuentran al final de este documento.

## **CAPITULO UNO**

### **Atención**

## Capítulo uno

### Atención

#### 1.1. Introducción

La inadaptación puede ser definida como el trastorno que provoca conductas que, al apartarse en forma señalada de las normas que establece el grupo, no permiten que el individuo experimente una vida social y personal armoniosa, creativa y adecuada. La inadaptación puede afectar al individuo como entidad biopsicosocial.

Dentro del campo escolar, los problemas de inadaptación se dividen en tres categorías que son (Hanke, Huber y Mandl, 1979; Reca, 1972):

1.- Trastornos y variaciones en el rendimiento escolar. Que incluyen tanto las dificultades presentadas desde el principio de la etapa escolar como las que aparezcan a lo largo de ésta.

2.- Trastornos en la esfera de la conducta y las relaciones sociales. Que se refieren a conductas como: hurtos, agresión, destrucción, mentiras, indisciplina, desorden, desobediencia, incapacidad para asumir responsabilidades personales, aislamiento, timidez, inseguridad, indiferencia, ensoñación y distracción excesivas, etc.

3.- Trastornos en el estado de salud (física y psíquica) y en el funcionamiento del organismo. Principalmente son síntomas referidos al sistema nervioso vegetativo: vómitos, tartamudez, depresión, dolor, accesos de cólera, etc.

Sin embargo, los trastornos pertenecientes a una categoría no se presentan en forma aislada, sino que interactúan con los otros tipos, siendo uno de ellos el predominante y por lo tanto, el que caracteriza la forma de inadaptación.

Existen diversos factores que intervienen en la inadaptación escolar y que pueden ser clasificados en dos grandes grupos: condiciones intrínsecas y condiciones extrínsecas (Reca, 1972).

Las condiciones intrínsecas incluyen el grado de inteligencia y los problemas de origen orgánico, las condiciones físicas y la personalidad del individuo (Reca, 1972).

a) Grado de inteligencia y problemas orgánicos. Están condicionados a nivel genético y congénito, aunque pueden ser modificados, en cierta medida, por la estimulación del ambiente. Dentro de los problemas que tienen origen orgánico intrínseco se incluyen la zurdería, la dislexia y la discalculia.

b) Condiciones físicas. Estas pueden actuar desfavorablemente hacia la adaptación del sujeto cuando existe un mal estado de salud, déficits sensoriales, invalideces o defectos físicos, o afecciones en las glándulas de secreción interna.

c) La personalidad del individuo. Este conjunto está afectado por condiciones externas presentes que pueden provocar alteraciones y por experiencias pasadas que han sido interiorizadas por el niño, de manera que puede continuar presentando las mismas formas de reaccionar aunque la situación que las provocó por primera vez ya no se encuentre presente.

Las condiciones extrínsecas son aquellos eventos materiales o afectivos que se dan en el ambiente que rodea al niño y que influyen en él en forma global. En el infante en etapa escolar, los elementos extrínsecos que pueden afectar más su conducta son: la familia, la escuela y el medio social (Reca, 1972).

La interacción con la familia puede causar problemas de adaptación ya que éste es un medio importante donde se integra la personalidad. Los conflictos entre los miembros de la familia, de éstos con el niño, la preferencia o la rivalidad entre hermanos, dificultades económicas y materiales, empleo de medidas disciplinarias no adecuadas y desintegración de la familia, son algunos aspectos que pueden influir en el qué y cómo aprende el pequeño.

El medio escolar también juega un papel muy importante en la adaptación del niño. La inadecuación de los programas académicos a sus capacidades e intereses, los métodos pedagógicos, de evaluación y de corrección de conducta empleados por el docente, las relaciones que se establezcan entre maestros y alumnos, son elementos de ese medio que influyen en él.

Se puede agregar que también las relaciones de un niño con sus compañeros, que muchas veces están influidas por la actitud del maestro hacia un alumno en particular y por las cualidades

específicas de éste que lo hacen semejante o diferente a los otros, intervendrán definitivamente en la forma como aprenda a reaccionar el infante, en cuanto a establecer relaciones sociales, aceptar y defender puntos de vista, trabajar en equipo, etc., lo que provocará que se sienta mejor en un lugar que en otro.

Por último, en cuanto al medio social se observa que su influencia tiende a aumentar cuando las condiciones del medio familiar no son muy satisfactorias (Reca, 1972), ya que el niño, al no recibir los estímulos adecuados a sus intereses o el afecto que necesita, o al percibir una atmósfera hostil dentro de su familia tenderá a apearse más a otros medios que le brinden aquello que requiere. Dentro de los aspectos del medio social que pueden influir en la conducta del niño quedan incluidas las condiciones de la vivienda y colonia donde vive, las costumbres de amigos y vecinos, las posibilidades de recreación y la diferencia entre las condiciones del medio de donde procede y las que existen en el grupo social al que se incorpora cuando asiste a la escuela.

Algunos investigadores se han abocado a preguntar a los profesores sobre cuáles son las conductas problemáticas que se presentan con mayor frecuencia en el salón de clases (Islas, 1978; Balluseck; Kohlscheen; Steuber; y Thalmann, todos ellos citados por Hanke, Huber y Mandl, 1979). En todos los estudios, la conducta que tuvo el mayor porcentaje fue la distracción, seguida por la agresión (Balluseck, citado por Hanke, Huber y Mandl, 1979; Islas, 1978), o por la intranquilidad y la falta de adaptación (Kohlscheen; Steuber; y Thalmann, todos ellos citados por Hanke, Huber y Mandl, 1979). Es por esto, y por el hecho de existir muy poca investigación sobre el tema, que, de las conductas de inadaptación a nivel social que un niño puede presentar dentro del salón de clases, el presente trabajo se orientará al estudio de la conducta de atención.

## 1.2. Atención

La atención ha sido definida de diferentes formas: sin embargo, dada la complejidad del fenómeno, no se ha logrado establecer un concepto general.

Wundt y la escuela estructuralista definen la atención como "el proceso por el que los elementos de la conciencia se hacen más claros y nítidos en un momento determinado: (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1986, p.223).

Por su parte, William James (citado por Norman, 1973, p. 20) la define como "la toma de posesión por la mente, en forma clara y vívida, de un solo objeto de entre los, en apariencia, numerosos objetos o cursos de pensamiento simultáneamente posibles. Implica retirarse de unas cosas para manejar eficazmente otras".

Broadbent (citado por Deutsch y Deutsch, 1963) la conceptualiza como un filtro selectivo, que permite la entrada de determinados patrones estímulares a la conciencia sobre los que se aplicarán los mecanismos cognoscitivos y que serán almacenados o utilizados para dar alguna respuesta.

Por otro lado, Neisser (1979, p.106) define a la atención como la orientación "de los mecanismos analizadores a una región limitada del campo. Prestar atención es realizar ciertos análisis, síntesis o determinadas construcciones" sobre una parte de la estimulación recibida.

Luria (1986) indica que la atención es la direccionalidad y selectividad de los procesos mentales sobre los que se organizan los estímulos ambientales.

También se ha definido como un proceso psicológico que está sujeto a la maduración y que consiste en "la aplicación de la actividad consciente del yo a un determinado objeto o hecho psíquico" (Giordano, Ballent y Giordano, 1976, p. 81): mediante su intervención, la persona podrá iniciar el proceso de entendimiento de dicho objeto .

Por su parte, Gibson y Rader (1979) definen a la atención como la percepción que tiene por objeto obtener información pertinente para la realización de una tarea o meta, interna o

externamente motivada: es decir, relacionan la percepción con la acción y con las necesidades y motivos de las personas.

El Manual Diagnóstico Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM III (American Psychiatric Association, 1984, p. 372), indica que la atención es la "capacidad de concentrarse de un modo sostenido en una tarea o actividad".

Dentro del contexto conductista, Ribes (1972, p. 107) maneja la siguiente definición: "Las conductas de atención son conductas precurrentes indispensables para el desarrollo de cualquier programa conductual, incluyendo los repertorios básicos generalizados de imitación y seguimiento de instrucciones". Según este autor, pueden identificarse tres etapas progresivas de atención:

- a) Establecimiento de contacto visual con el estímulo.
- b) Fijación visual en situaciones discriminativas. Aquí se presentan dos o más estímulos simultáneamente y el sujeto debe responder, fijando su vista o señalando, al estímulo que el experimentador le indique.
- c) Seguimiento visual de estímulos sucesivos. Se entrena al sujeto a fijar su vista en una secuencia de estímulos, generalmente focos que se encienden en serie, reforzando sus aciertos al responder que foco encendió primero o cuál lo hizo al último.

En el área de la fisiología se le considera "un estado de alerta y activación que se define como un incremento en la sensibilidad y en la tensión muscular" (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1986, p. 223), suponiéndose que existen mecanismos internos reguladores que están bajo el control del sistema reticular activador.

Las definiciones anteriores no son totalmente distintas ya que, al analizarlas, se pueden encontrar las siguientes semejanzas: toman a la atención como el proceso por medio del cual una persona se pone en contacto con su ambiente para obtener información o conocer algo, percibiéndose solamente una parte de la estimulación que se le proporciona y realizándose sobre esta porción los primeros análisis que permitirán el desarrollo de los

procesos mentales superiores (análisis-síntesis, memoria, pensamiento inductivo-deductivo, etc.).

En esta investigación se entenderá a la atención como el proceso responsable de extraer los elementos esenciales de la estimulación recibida sobre la que se realizará la actividad mental, a la vez que vigila el curso preciso y organizado de dicha actividad.

### 1.2.1. La atención como proceso

Es necesario retomar aquí un aspecto muy importante indicado en las definiciones anotadas previamente: la idea de que la atención es un proceso, es decir, un conjunto de fases sucesivas de un fenómeno.

La atención puede considerarse un proceso en un doble sentido: en su desarrollo a lo largo del crecimiento y en su activación para un fin determinado en un momento específico.

#### 1.2.1.1. La evolución del proceso de atención durante el desarrollo del individuo

La capacidad de atención es considerada por Gibson y Rader (1979) como uno de los repertorios con que se encuentran equipados los humanos desde su nacimiento, que le permiten dar respuestas adaptativas a aspectos no predecibles o desconocidos del medio. Dichos repertorios van cambiando o desarrollándose a través del crecimiento, la maduración y la experiencia. Este mismo desarrollo lo presentan otras capacidades como la sensorio-percepción, la memoria, la imaginación, la psicomotricidad, la lateralidad, el esquema corporal, la situación espacial, el ritmo y la seriación (Giordano, Ballent y Giordano, 1976).

Al parecer, en un principio el bebé no muestra su poder de atención hasta que, entre los dos primeros meses de vida, se comienzan a observar signos involuntarios e inconscientes de esta capacidad, como sería abrir los ojos y mirar un objeto, o girar la cabeza, inmovilizando todo su cuerpo ante un ruido o sonido. A este tipo de atención se le ha llamado capturada o involuntaria (Gibson y Rader, 1979) pues el niño se siente atraído

constantemente por diferentes estímulos -por su brillo, su movimiento, su novedad- sin detenerse por periodos largos en alguno, ya que su percepción está siempre activa y buscando, explorando, con el propósito de descubrir cómo se usa algo o las relaciones invariables que existen entre los diferentes eventos, para lograr formas de operación más adaptativas.

A través del propio desarrollo del niño y de su continuo contacto con el ambiente y enfrentamiento a las normas sociales, se va consiguiendo poner a la atención bajo el control de la voluntad (atención voluntaria) hasta llegar a un grado donde la persona determina lo que va a atender y por cuánto tiempo y la búsqueda de claves de información es más sistemática y rápida, como se puede observar en el adulto. El paso de la atención involuntaria a la voluntaria se refleja en cuatro aspectos, que son (Gibson y Rader, 1979):

- **Especificidad.** Se desarrolla una habilidad para definir con mayor precisión una tarea o meta y para reconocer la relación entre lo que se percibe del medio y su utilidad para la ejecución de dicha tarea.
- **Flexibilidad.** Se van logrando formas alternativas para el logro de una meta.
- **Utilidad de las expectativas.** La experiencia con el medio ayuda a desarrollar estructuras de conocimiento organizadas y diferenciadas, lo que permite "buscar" o "esperar algo" específico de la estimulación que se está recibiendo.
- **Economía.** El establecimiento de invariantes y relaciones entre los eventos ayuda a desarrollar claves significativas de conocimiento para poder ordenarlo y clasificarlo.

Luria (citado por Azzarita, 1982) indica que el lóbulo frontal del cerebro tiene relación con el logro de la atención voluntaria pues ayuda a inhibir la acción de estímulos insignificantes y permite enfocar la atención en un evento o en el estímulo principal. La evolución anatómica de dicho lóbulo se vuelve estable alrededor de los siete años de edad observándose un incremento en la capacidad de atención voluntaria, logrando un nivel que permite el inicio de una educación formal -si bien

otros autores como Vygotsky (citado por Luria, 1986) consideran que este tipo de atención se logra entre los cuatro y cinco años, cuando el niño es ya capaz de seguir órdenes verbales alcanzándose un desarrollo máximo hacia los 12 años de edad. Sin embargo, en los primeros años escolares la atención es superficial, breve, fluctuante y no puede ser controlada fácilmente, además de que no mantiene la misma intensidad por un periodo largo pues posee poca flexibilidad y sistematización en la búsqueda de información, la habilidad para especificar tareas no está bien desarrollada y se ha tenido poca oportunidad para tratar de variar programas de búsqueda en una situación particular.

A partir de los siete años de edad, comienza también a desarrollarse la capacidad para dirigir la atención con base en los intereses de otras personas (p.ej. los maestros) y a lo que éstas consideran que es importante. Ya en el quinto o sexto grados de primaria, la atención puede ser manejada tomando en cuenta, además del interés del alumno, su sentido de responsabilidad y la idea de alcanzar una meta.

#### 1.2.1.2. La atención como proceso en el momento de su activación

La atención también puede considerarse un proceso en el momento mismo de su ocurrencia, y con esta visión ha sido estudiada principalmente por dos áreas: la fisiología y la psicología cognoscitiva. Estas áreas expresan similitudes en cuanto a la información que proporcionan, por lo que la explicación del proceso mencionado se llevará a cabo retomando los hallazgos de ambas.

Posner y Boies (citados por Piontkowski y Calfee, 1979) hablan de tres etapas de actividad mental: la vigilancia, la selectividad y el procesamiento central.

La vigilancia o alerta es el desarrollo y mantenimiento de la óptima sensibilidad al medio para captar cualquier estímulo diferente al que está siendo atendido y depende de las características de la tarea y del entrenamiento de la persona (Posner, citado por Piontkowski y Calfee, 1979)). Esta actividad está regulada por la acción de la formación reticular ascendente

y por los mecanismos del tallo cerebral superior (Dykman, Ackerman, Phillip, Holcomb y Boudreau, 1983).

La siguiente etapa dentro del proceso de atención corresponde a la selectividad, condición indispensable para que una persona se centre en las características relevantes de un estímulo y pueda organizar esta información. La selectividad incluye la elección de un objeto o evento específico de entre la gran cantidad de estímulos existentes -ocurriendo cambios en la orientación de la cabeza, en el ritmo cardiaco, en la respiración y en la constricción de los vasos sanguíneos- y el considerar especialmente ciertas características de este estímulo omitiendo otras.

Los estímulos seleccionados pueden pertenecer al medio ambiente o al interior de la persona (p.ej. algún problema que se maneje a nivel mental). Dykman, Ackerman, Clements y Peters (citados por Dykman, Ackerman, Phillip, Holcomb y Boudreau, 1983) concluyen que el tipo de respuestas autónomas necesarias para las tareas que requieren atención del medio ambiente, son recíprocamente inhibidas por las tareas que requieren operaciones internas mentales y viceversa; además postulan un mecanismo en el diencefalo bajo el control cortical, que capacita a la persona para cambiar rápidamente la dirección de su atención del medio hacia el interior del individuo y a la inversa.

La atención selectiva está influida por dos fuentes de información: la externa y la interna. La primera es extraída por los órganos sensoriales y la segunda se refiere a la guía o manejo del propio sistema del individuo (Norman, citado por Piontkowski y Calfee, 1979).

Pero no todos los estímulos que se encuentran en el medio ambiente son atendidos o llegan a nuestra conciencia. Broadbent, Navon (ambos citados por Piontkowski y Calfee, 1979) describen dos procesos cognitivos en la atención selectiva: la filtración y la clasificación. La filtración es la selección de características del estímulo sobre la base de posibles interpretaciones, y la clasificación es el paso subsecuente en el que se compara la información filtrada con la almacenada en los casilleros de la memoria a largo plazo, dándoles entonces un significado.

Por otra parte Deutsch y Deutsch (1963) mencionan que lo primero que se realiza es el análisis del significado de todos los estímulos y con base en éste se selecciona aquél al que se reaccionará. Es decir, la asignación de un significado es previa a la filtración de los estímulos.

A nivel neurológico, algunos autores como Berlyne (1976) indican que la transmisión de impulsos nerviosos provocados por estímulos externos puede ser obstruida en diversos niveles entre los órganos de los sentidos y las vías motoras, a través de fibras descendentes que llevan influencias inhibitorias desde la corteza cerebral hasta las primeras uniones nerviosas.

Los estímulos que no son detenidos o atenuados en esos puntos pueden sufrir inhibición en las estaciones sensoriales de relevo del tallo cerebral. Los mencionados procesos de "filtración" pueden determinar qué modalidad sensorial tomará dominio sobre la conducta, manteniendo en suspenso la información de otros canales sensoriales, aunque la selección final es efectuada por la corteza en su región frontal y en el córtex límbico (Luria, 1986).

El córtex límbico (hipocampo y amígdala) y los sistemas conectivos del cuerpo caudado se encuentran relacionados con los mecanismos de inhibición de estímulos irrelevantes y de habituación a estímulos repetidos durante largos periodos.

Por su parte, el lóbulo frontal regula la inhibición de respuestas a estímulos irrelevantes y la preservación de la conducta programada y orientada hacia un fin, y está directamente involucrado con las formas superiores de la atención activa. Con su participación se logra la activación inducida por una instrucción verbal.

La tercera etapa en el proceso de la atención es el procesamiento central. Neisser (1979) propone dos niveles de procesamiento de la información: la preatención y la atención focal.

Pibram y McGuinness (citados por Piontkowski y Calfee, 1979) hacen una distinción similar entre el proceso automático y el esfuerzo mental. La preatención o proceso automático ocurre cuando las propiedades del estímulo son familiares y fácilmente

se vinculan con la experiencia, cuando éstas son advertidas rápidamente y no existe una concentración notable.

Por su parte, la atención focal o esfuerzo mental es la capacidad del hombre para centrar su atención en un objeto, de manera que pueda percibirlo o atenderlo desde varios ángulos; los procesos de atención focal no pueden operar sobre todo el campo visual simultáneamente sino hasta después de que se han segregado las unidades figurales. La atención focal es una actividad constructiva y analítica.

Una vez que se ha logrado seleccionar un objeto o actividad se pueden realizar sobre él las operaciones de abstracción, asociación, clasificación, deducción, inducción, comparación, etc. pertenecientes a los procesos mentales superiores, recibiendo retroalimentación por parte del proceso de atención.

### 1.2.2 Determinantes de la atención

La selección de una información específica, de entre todas las disponibles en el medio, se ve influida positiva o negativamente por varios factores. En el medio escolar estos factores pueden clasificarse en: los referidos al estímulo, al campo que rodea a éste, a las características del sujeto y a la conducta del docente (Forgus, 1979; Giordano, Ballent y Giordano, 1976; Hanke, Huber y Mandl, 1979; Ogarrio, 1980; Stone y Nielsen, 1982).

#### A.-Referidos al estímulo

- a) Intensidad.- A mayor cantidad de energía que presente un estímulo mayor será la facilidad para distinguirlo (Luria, 1986).
- b) Novedad.- Un estímulo nuevo o diferente a la información que se está presentando, capturarán inmediatamente la atención de la persona (Forgus, 1979).
- c) Frecuencia.- La presentación repetida de un estímulo provocará una mayor atención hacia éste (Ogarrio, 1980).

- d) Localización espacial.- En un plano visual, según los resultados obtenidos por Dallenbach (citado por Ogarrio, 1980), el estímulo que se encuentre en la parte superior izquierda atraerá más la atención.
- e) Tamaño.- Los objetos grandes tienen mayor probabilidad de atraer la atención, si las otras condiciones se mantienen constantes (Ogarrio, 1980).
- f) Heterogeneidad.- Se refiere a las diferencias en cualidad, clase o especie de los componentes de un estímulo. A mayor diferencia se facilita la exactitud de la identificación del estímulo ya que los sujetos prefieren los estímulos más complejos a otros más sencillos (Forgus, 1979).
- g) Modalidad sensorial.- Tiene que ver con el órgano externo que está recibiendo la información. En este sentido, los estímulos sonoros son percibidos más rápidamente que los visuales (Ogarrio, 1980).
- h) Movimiento.- Que se refiere al desplazamiento de un estímulo en un plano. Aquí un desplazamiento repentino atrae la atención hacia ese estímulo (Forgus, 1979; Ogarrio, 1980).
- i) Adecuación del nivel de complejidad del material a las capacidades del niño.- Si el material a atender está relacionado con algo que el aprendiz ya conoce, le es más fácil darle un significado y la atención se atrae con mayor facilidad (Stone y Nielsen, 1982).

B.- Referidos al campo que rodea al estímulo

- a) Cercanía.- La proximidad de los elementos entre sí contribuye a que se les perciba como parte de una estructura (Ogarrio, 1980).
- b) Semejanza.- Cuando existe una marcada relación entre dos o más cosas, se tiende a reunirlos en unidades o conjuntos más elevados, p.ej. una tarea de aprendizaje puede servir para facilitar la comprensión de otras actividades (Ogarrio, 1980).

- c) Inklusividad.- Los elementos que forman parte de una estructura mas compleja tienden a percibirse como conjunto y no como partes separadas (Ogarrío, 1990).
- d) Cierre.- Es la aportación involuntaria, por parte de la persona, de elementos que no se encuentren en el estímulo, para darle un sentido (Ogarrío, 1980).
- e) Contexto.- Se refiere al campo en que está situado el tema que se estudia o discute. Asimismo, en un estímulo visual, la manera como se percibe la situación en su conjunto influirá en el significado dado a las partes (Ogarrío, 1980).

### C.- Referidos al sujeto

- a) Orgánicos.- Están directamente vinculados con el cuerpo y se dividen en (Giordano, Ballent y Giordano, 1976):
  - a.1. De carácter general. Causan una disminución constante de la atención porque afectan la salud física de todo el organismo, p.ej. hipocalimentación, raquitismo, anemia, enfermedades infecciosas y trastornos funcionales graves del Sistema Nervioso Central, que no afectan a la inteligencia.
  - a.2. De carácter particular. Que sólo afectan a algunos órganos, aparatos o sistemas del organismo, p.ej. los trastornos visuales o auditivos.
- b) Psíquicos.- Que pueden clasificarse en:
  - b.1. Inteligencia. Entendida como el nivel de desarrollo, autonomía y dominio del medio que va alcanzando un ser humano y que, en casos extremos, establece los verdaderos límites de la potencialidad de la atención (Giordano, Ballent y Giordano, 1976).
  - b.2. Inmadurez neurológica. Referida a la diferencia existente entre el nivel de desarrollo de la capacidad psicomotriz, intelectual y afectiva de un individuo correspondiente a su edad cronológica, comparado con el nivel real presentado (Giordano, Ballent y Giordano, 1976). Este factor es una de las causas predisponentes

que se observa con mayor frecuencia en los niños con dislexia escolar que poseen una inteligencia normal pero presentan fallas de atención. Este tipo de alteración es fácilmente detectable por medio de un electroencefalograma.

b.3. Necesidades, valores e intereses personales. Existe una relación muy estrecha entre las necesidades y valores del sujeto con la percepción de las personas y objetos de su ambiente (Mc. Curdy, citado por Ogarrio, 1980); dicha relación está condicionada especialmente por la etapa en el ciclo evolutivo en la que se encuentra el sujeto y por su edad (Giordano, Ballent y Giordano, 1976).

b.4. Perturbaciones emocionales. En donde el individuo pasa por un estado caracterizado por confusión, inquietud y preocupación, y presenta incapacidad para arribar a conclusiones que lo lleven a actuar en forma aceptable y adecuada; entre ellas se tiene, por ejemplo, la evasión de la realidad a través de ensañaciones o fantasías, provocada por conflictos en su ambiente (Giordano, Ballent y Giordano, 1976).

b.5. Experiencia previa. El individuo formula expectativas o hipótesis sobre la estimulación que va a recibir, con base en situaciones semejantes que ha experimentado (Ogarrio, 1980).

c) Factores sociales.- Las influencias culturales desempeñan un papel muy importante en la atención: gran parte de la influencia cultural determina la dirección de lo que atendemos (Ogarrio, 1980).

#### D.- Referidos a la conducta del docente

Maslow y Frostig (citados por Hanke, Huber y Mandl, 1979), proponen que el maestro debe comunicarse en forma clara y breve, dándole una variación a su tono de voz, a la expresión y al volumen de su lenguaje, así como también proporcionar estímulos adicionales para elicitar la atención

(p.ej. golpear la mesa, prender la luz), que no deben ser excesivos pues pierden su eficacia. Además debe proveer estímulos indicadores, p.ej. hacer gestos y llamar la atención verbalmente sobre el concepto en vías de ser aprendido; también es importante que el estudiante sepa cuando termina una lección de tal manera que pueda relajar su atención (Shostak, citado por Stone y Nielsen, 1982). Asimismo, sugieren que exista mayor contacto individual verbal, físico o gestual con aquellos alumnos cuya atención se dispersa fácilmente.

Los factores mencionados están presentes en toda situación escolar, pero no debe olvidarse que otros elementos también pueden ejercer su influencia. Entre ellos se encuentra la familia, que al ser el primer medio donde el niño se desenvuelve, le proporciona ciertas formas de reacción, valores y normas particulares, que son adoptados por el niño para enfrentarse a los nuevos ambientes.

### 1.2.3 Trastornos por déficit de atención

Kinsbourne y Caplan (1983) indican que existen niños con un nivel de inteligencia normal y con buena motivación hacia el estudio, que no logran obtener el aprovechamiento adecuado; lo que puede resultar de deficiencias en la atención, en la disposición cognoscitiva o de una combinación de ambas.

A las primeras, que incluyen la incapacidad para seleccionar lo que se hace o el problema que se resuelve (atención) y para mantener su foco de atención hasta que ha terminado una tarea o resuelto un problema (concentración), así como el concentrarse demasiado en una tarea, han recibido también el nombre de trastornos de estilo cognoscitivo (Kinsbourne y Caplan, 1983).

A las dificultades en el procesamiento o en el recuerdo de cierto tipo de información que provoca que en algunas áreas el desarrollo sea menor al de la norma (p.ej. la dislexia y la discalculia), se les ha llamado trastornos de poder cognoscitivo o dificultades para el aprendizaje (Kinsbourne y Caplan, 1983).

Al hablar de los problemas de atención o de estilo cognoscitivo, frecuentemente se piensa que el principal síntoma presentado es la hiperactividad y por esto muchos estudios se han abocado a establecer su prevalencia, sus causas, su tratamiento y los factores que se asocian a la misma. Sin embargo la American Psychiatric Association (1984) ha establecido que son las dificultades cognitivas, y no la acentuada actividad motora, las que impiden un nivel de aprendizaje satisfactorio.

Dicha Asociación clasifica a los trastornos por déficit de atención dentro de los trastornos de la conducta manifiesta que se inician en la infancia, la niñez o la adolescencia, diferenciándolos de los trastornos intelectuales, emocionales, somáticos y de desarrollo que también se presentan en estos periodos (American Psychiatric Association, 1984).

En general, los niños con trastornos por déficit de atención presentan signos de desarrollo inadecuado, como falta de atención e impulsividad; no persisten en la realización de una tarea y tienen dificultades para organizar y completar su trabajo; dan la impresión de que no escuchan o no oyen lo que se les dice; no pueden sostener su atención; trabajan en forma descuidada e impulsiva; en casa, fracasan en el seguimiento de órdenes dadas por los padres; tienen dificultades para mantenerse en una actividad (incluyendo juegos); muestran una actividad motora llamativa, casual, pobremente organizada y sin objetivo delimitado. Los niños mayores y los adolescentes pueden ser extraordinariamente impacientes y agitados (American Psychiatric Association, 1984).

Los síntomas de este trastorno pueden variar en cada niño en función de la situación y del momento, algunas veces, cuando está solo, la conducta del niño puede ser adecuada y organizada y puede sufrir un cambio al estar en clase o viceversa. Es raro el niño que muestra signos del trastorno en todas las situaciones o en la misma situación durante todo el tiempo.

Existen dos subtipos de trastorno activo, aunque se desconoce si se trata de dos formas de un mismo trastorno o si representan problemas distintos, estos son:

- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
- Trastorno por déficit de atención sin hiperactividad.

Se menciona también otro grupo que presenta problemas de tipo residual, en el que la hiperactividad desaparece mientras persisten otras manifestaciones del trastorno.

A continuación se describirán las características definitorias de estas dificultades, basándose principalmente en lo expuesto por la American Psychiatric Association (\*).

### 1.2.3.1 Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

Además de los síntomas mencionados líneas arriba, puede presentar otros asociados, entre los que se encuentran: "obstinación, testarudez, negativismo, fanfarronería, aumento en la labilidad emocional, baja tolerancia a la frustración, temperamento explosivo, baja autoestima y falta de respuesta a la disciplina.

También son frecuentes los trastornos específicos del desarrollo como: dificultades en el desarrollo de la lectura, del cálculo aritmético, en el lenguaje y en la articulación.

Pueden existir signos neurológicos "menores" no localizados, disfunciones perceptivo-motoras (p.ej. coordinación mano-ojo) y anomalías en un E.E.G., pero sólo en el 5% de los casos se trata de un trastorno neurológico diagnosticable" (American Psychiatric Association, 1984, p.48).

Edad de comienzo. Comienza en forma típica a los tres años.

Curso. Puede darse en tres direcciones, aunque se desconoce su frecuencia relativa:

- a) Todos los síntomas persisten hasta la adolescencia o vida adulta.
- b) Todos los síntomas desaparecen completamente en la pubertad.
- c) La hiperactividad desaparece pero las dificultades en la atención y la impulsividad persisten hasta la adolescencia o en la vida adulta (tipo residual).

(\*) Cuando la información haya sido obtenida de otra fuente será indicado en el apartado correspondiente

Deterioro. Frecuentemente presentan dificultades escolares, así como en su interacción social.

Prevalencia. En E.U. se presenta por lo menos en el 3% de los niños en fase prepuberal. En México, en un estudio realizado en el Hospital Psiquiátrico Infantil "Dr. Juan N. Navarro" en 1980, se encontró que el 6% de la población padece el trastorno, siendo la edad de ocho años donde se encontró mayor incidencia (Macías-Valadez, 1985).

Incidencia por sexo. La American Psychiatric Association (1984) reporta que es diez veces más frecuente en niños que en niñas. En México, Macías-Valadez (1985) indica que la frecuencia es más elevada en los varones en proporción de dos a uno.

Factores predisponentes o precipitantes. "Pueden serlo el retraso mental leve o moderado, la epilepsia y algunas formas de parálisis cerebral" (American Psychiatric Association, 1984, p.49), así como las enfermedades cerebrales post-natales (lesiones cerebrales), tensiones psicológicas (p.ej. conflictos familiares o pérdida o separación de los padres) o la ingestión de algunas sustancias químicas (p.ej. medicinas anticonvulsivas) (Kinsbourne y Caplan, 1983).

Para que un niño sea diagnosticado con un trastorno por déficit de atención con hiperactividad debe cubrir los siguientes criterios (American Psychiatric Association, 1984):

A. FALTA DE ATENCION. Al menos tres de los síntomas siguientes:

- 1) A menudo no puede acabar las cosas que empieza.
- 2) A menudo parece no escuchar.
- 3) Se distrae con facilidad.
- 4) Tiene dificultades para concentrarse en el trabajo escolar o en tarea que exigen una atención sostenida.
- 5) Tiene dificultades para concentrarse en un juego.

B. IMPULSIVIDAD. Al menos tres de los siguientes síntomas:

- 1) A menudo actúa antes de pensar.
- 2) Cambia con excesiva frecuencia de una actividad a otra.
- 3) Tiene dificultades para organizarse en el trabajo (sin que exista un déficit cognitivo).
- 4) Necesita constante supervisión.
- 5) Se le necesita llamar la atención con frecuencia.
- 6) Se le dificulta guardar turno en los juegos o en las situaciones grupales.

C. HIPERACTIVIDAD. Al menos dos de los síntomas siguientes:

- 1) Corre de un lado para otro en exceso, o se sube a los muebles.
- 2) Le es casi imposible quedarse quieto en un sitio o se mueve excesivamente.
- 3) Le cuesta trabajo estar sentado.
- 4) Se mueve mucho durante el sueño.
- 5) Está siempre "en marcha" o "actúa" como si lo moviera un motor.

D. INICIO ANTES DE LOS SIETE AÑOS.

E. DURACION DE, POR LO MENOS, SEIS MESES.

F. TODO LO ANTERIOR NO SE DEBE A UNA ESQUIZOFRENIA, NI A UN TRASTORNO AFECTIVO CON SINTOMATOLOGIA MANIACA, NI A UN RETRASO MENTAL GRAVE O PROFUNDO.

#### 1.2.3.2 Trastorno por déficit de atención sin hiperactividad

Presenta síntomas de impulsividad y de falta de atención pero no muestra una actividad motora excesiva. La prevalencia, edad de inicio, curso, etc. son desconocidos.

Para diagnosticarlo se deben cumplir los mismos criterios del déficit de atención con hiperactividad, excepto que el individuo no debe haber presentado nunca signos de conducta hiperactiva.

### 1.2.3.3 Trastorno por déficit de atención del tipo residual

Aquí los signos de hiperactividad ya no están presentes, pero persisten otros signos de la enfermedad, sin periodos de remisión, que reflejan la impulsividad y el déficit de atención (p.ej. dificultad para organizar el trabajo y acabar las tareas, dificultad de concentración, fácil distractibilidad, adopción de decisiones repentinas sin pensar en las consecuencias). Dichos síntomas dan lugar a un deterioro en la actividad social o laboral.

Para poder diagnosticarla se debe establecer que los síntomas mencionados no sean provocados por una esquizofrenia, por un trastorno afectivo o por un retraso mental grave o profundo.

Kinsbourne y Caplan (1983) describen otro tipo de trastorno al que han llamado "superenfocamiento" en el que los niños mantienen su atención en una sola cosa o tarea por un tiempo excesivo; continuamente rectifican su trabajo y no quieren interrumpirlo; tanto en la escuela como en sus relaciones personales se desenvuelven mejor si se les da una estructura estricta, donde no tengan que tomar muchas decisiones, pues utilizan una estrategia muy prolongada y deliberada; prefieren circunstancias ordinarias, tranquilas, suaves y sin compromiso emocional; tienden a ser aislados, con poca relación con personas; su concentración es persistente y les hace dar mucha importancia a situaciones que no la merecen.

Existen por lo menos tres tipos de presión ambiental que pueden empujar al niño hacia el extremo superenfocado:

- a) Ansiedad. Se concentra en aquello que le produce ansiedad o angustia (p.ej. un trabajo escolar en particular al que no le entienda) y esto no le permite ocuparse de otras cosas.
- b) Exceso de exigencias por parte de la familia o escuela. Lo que puede producirle angustia y el tipo de problemas relacionados con ésta.

c) Ambiente con poca interacción con compañeros o parientes. Como no tiene con quién establecer una relación, invierte su energía en empresas que puede realizar solo y con ello, también, disminuye la necesidad de realizar elecciones.

Sin embargo, se sabe poco de la etiología, tratamiento y desarrollo de este tipo de trastorno.

Como se puede ver hasta aquí, uno de los problemas de inadaptación más importante que se presenta en el medio escolar y que ha sido poco estudiado, es el de la presencia de fallas en la atención. Estas dificultades pueden provocar que el niño no sea capaz de seguir instrucciones al resolver una tarea o examen, que no pueda seguir la explicación del maestro al enseñar un tema y que la adquisición de nuevos conocimientos, al estudiar en casa o en la escuela, sea más lenta o deficiente que en el resto de los niños pues se ve alterada su capacidad para poder extraer los elementos esenciales de la estimulación dada y para controlar y guiar su conducta.

En la revisión realizada se indica que el proceso de atención en la escuela puede estar influido por factores referidos al estímulo, al campo que lo rodea, a la conducta del docente y al sujeto mismo. En las situaciones escolares, generalmente la presentación de los estímulos o temas y la forma en que el docente imparte la clase es semejante para todos los niños, por lo que los aspectos que probablemente causen las mayores diferencias entre los alumnos sean los referidos a sí mismos.

El interés de este trabajo es el conocer cómo ciertas características de uno de estos factores, el medio familiar, puede afectar la atención que se presente en el salón de clase; para esto es necesario hacer una revisión de lo que se entenderá como medio familiar, las funciones que desempeña, los subsistemas que lo conforman y las etapas por las que atraviesa en su evolución. Dicho análisis será realizado en el siguiente capítulo.

## **CAPITULO DOS**

### **Familia**

## Capítulo dos Familia

### 2.1. Generalidades

El hombre no es un ser aislado sino que vive en contacto con otras personas, formando parte de diversos grupos; su pertenencia a éstos influye en su conducta al demandarle que cumpla con ciertas actividades y roles. De dichos grupos, la familia es el que tiene mayor importancia, por ser el primero al que se pertenece y en el que se da la estimulación necesaria para un adecuado desarrollo físico e intelectual, y se forman las principales pautas de conducta y los lazos afectivos más fuertes y duraderos.

La familia ha sido abordada desde distintos enfoques. Entre los más recientes destaca el enfoque sistémico -con Salvador Minuchin como uno de sus principales exponentes- que define a la familia como un "sistema social abierto, autorregulado por leyes, cuyos miembros se relacionan entre sí, en forma organizada y repetitiva" (Rochkovski, 1985, p.34). Es decir, se considera a la familia como un sistema que recibe la influencia del exterior y de sus propios miembros, lo que provoca la modificación de algunas reglas de interacción y la continuidad de otras para adaptarse a las demandas que enfrenta.

Para Minuchin (1979) las funciones de la familia se resumen en tres:

- a) Dar protección y apoyo mutuo entre sus miembros, tanto en el terreno físico como en el emocional.
- b) Transmisión y adaptación de los miembros a la cultura en la que se desenvuelven.
- c) Desarrollar en los miembros un sentimiento de pertenencia al grupo, lo que se logra al ser mantenida la continuidad del sistema familiar, alimentando al mismo tiempo un sentido de independencia y autonomía; esto recibe el nombre de "sentimiento de identidad independiente", que es muy importante para un adecuado desarrollo afectivo.

Los miembros de una familia se relacionan por medio de las llamadas "pautas transaccionales" que son las que establecen de qué manera, cuándo y con quién se deben relacionar, regulando de esta forma la conducta de los diferentes miembros; dichas pautas conforman la estructura familiar.

Las ideas anteriormente descritas parecerían ser contrarias. Por un lado se dice que la familia es un sistema abierto, que puede modificarse, y por el otro, que las pautas de transacción son organizadas y repetitivas. Sin embargo no existe tal contradicción, pues debe entenderse que la familia como sistema y sus miembros como individuos están en contacto con diferentes sistemas sociales como la escuela, la institución donde se trabaja, la familia de origen, etc. que les demandan diversas conductas para poder funcionar adecuadamente dentro de ellos.

Este proceso de adaptación a sistemas externos repercute en las relaciones entre los miembros de una familia y exige una transformación. Algunas situaciones que pueden desencadenar cambios en la estructura familiar serían (Minuchin, 1979):

- 1) Cuando un miembro de la familia tiene algún contacto estresante con fuerzas extrafamiliares, p. ej. el padre puede tener un problema en su trabajo y cambia la forma en que se relaciona con toda su familia o con una parte de ella.
- 2) Cambios de comunidad o migraciones que afectan a toda la familia.
- 3) La evolución natural de la familia provocada por el crecimiento de sus miembros y sus contactos con otros sistemas. Los cambios en algunas fases son más marcados que en otras p. ej. en el inicio de la etapa escolar, en la adolescencia de los hijos o en su matrimonio.
- 4) Conflictos debidos a diferencias de opiniones e ideas, p. ej. los existentes cuando algún miembro de la familia tiene defectos físicos y presenta problemas de adaptación a los medios extrafamiliares, o en el caso de que por la enfermedad de un miembro, los otros toman y realizan sus funciones, y cuando éste se alivia se crean conflictos al tener que reintegrárselas.

Dichas situaciones requieren de una renegociación de las normas familiares aunque esto provoque conflictos.

La estructura familiar ofrece resistencia a los cambios que van más allá de un nivel, conservando las pautas que prefiere por el mayor tiempo posible. Todo cambio que sobrepase el umbral de tolerancia del sistema pone en marcha algunos mecanismos para adaptarse a la nueva situación restableciendo el nivel habitual, lo que se logra contando con una gama de pautas transaccionales alternativas y con la posibilidad de movilizarlas cuando es necesario. Es por esto que los cambios dentro del sistema familiar generalmente no son drásticos, pues sólo van sustituyéndose algunas pautas transaccionales por otras un poco diferentes, lo que ayuda a la conservación del sistema como tal.

La familia no funciona como un todo indiferenciado, no se dan -o no se deben dar- las mismas pautas transaccionales entre padres e hijos, entre hermanos o entre esposos, sino que se encuentra dividida en subsistemas, donde el individuo se incorpora a relaciones complementarias.

## 2.2. Subsistemas familiares

Como se mencionó anteriormente, el sistema familiar se diferencia y desempeña sus funciones a través de subsistemas, que pueden formarse por generación, sexo, interés o función. Todo subsistema familiar posee funciones específicas y plantea ciertas demandas a sus miembros, ayudándoles a desarrollar una gama de habilidades interpersonales y permitiéndoles experimentar diferentes posiciones de poder.

Cada subsistema debe tener definidos límites, es decir, reglas que indiquen quién puede participar y de qué manera. De la participación en los diferentes subsistemas familiares el individuo puede lograr un sentido de separación y de individuación que le va a permitir hacerse autónomo, sin perder su sentido de pertenencia al grupo.

Los subsistemas característicos y significativos para el crecimiento y desarrollo individual y familiar son:

- a) Subsistema individual
- b) Subsistema marital o conyugal
- c) Subsistema parental
- d) Subsistema fraterno o de los hermanos.

#### a) Subsistema individual

Dentro de este subsistema se incluirían los determinantes personales e históricos del individuo que están presentes en las interacciones y transacciones con otras personas, y que le permiten modificar su conducta adecuándose a la situación y persona con la que se encuentre.

#### b) Subsistema marital o conyugal

Se constituye cuando dos adultos de sexo diferente se unen con el objeto de formar una familia (Minuchin, 1979). Para que este subsistema funcione adecuadamente debe existir una complementación y acomodación mutuas, olvidando o cediendo parte de su individualidad y negociando la distribución de funciones o tareas, así como tratando de resolver las diferencias que puedan llegar a existir sin que alguno de los miembros sienta que está perdiendo. Se podría hablar de una integración conyugal que depende del mayor grado de acuerdo recíproco y de un alto índice de comunicación mutua. Existen varios factores que influyen en la integración conyugal como son: el acuerdo, que es el consenso en la resolución de sus diferencias y determina en gran parte la satisfacción y estabilidad marital; la comunicación, que es el intercambio de pensamientos y juicios, así como de información acerca de los actos, sentimientos y aspiraciones de cada cónyuge; la satisfacción conyugal, que es considerada como el éxito alcanzado de acuerdo a las aspiraciones personales y matrimoniales de cada esposo, incluyéndose aquí la sensación de ser comprendido y amado por el cónyuge.

Una de las tareas más importantes del subsistema marital es la de desarrollar límites que lo protejan de la interferencia de otros que puedan impedir a los cónyuges satisfacer sus

necesidades mutuas de apoyo y afecto, sin que dichos límites lleguen a ser demasiado rígidos.

El subsistema conyugal es importante para el niño, pues funciona como un modelo que le enseña formas de expresar afecto a su pareja y de sobrellevar los cambios de humor de ésta, además de mostrarle la forma de tratar conflictos con iguales (Braverman, 1982).

### c) Subsistema parental

Cuando una pareja tiene hijos, debe adaptarse para poder desempeñar la tarea de apoyar el crecimiento de los niños y de socializarlos sin renunciar al mutuo apoyo que debe existir entre ellos. A medida que el niño crece y sus necesidades cambian, los padres también deben cambiar dándoles más oportunidades para la toma de decisiones, lo que permitirá a los hijos hacerse responsables de sus actos y de las consecuencias que éstos desencadenen, fomentándose así el desarrollo de un ser independiente. La participación dentro de este subsistema ayudará a los niños a aprender cómo negociar con personas que poseen mayor poder que ellos, llegando a analizar si la autoridad es racional o arbitraria; cuáles son los medios más efectivos para comunicar lo que se quiere; qué conductas son premiadas y cuáles rechazadas; y cómo resolver conflictos y proponer negociaciones dentro del estilo familiar, lo que guiará su conducta en otros contextos.

Dentro del subsistema parental se observan diferencias en la relación que se establece entre la madre y los hijos y entre éstos y el padre. Con respecto a la primera, se tiene que es una relación establecida desde el nacimiento donde la madre es la proveedora del "amor", lo que brindará una sensación de seguridad al niño, indispensable para el buen desarrollo afectivo de este.

Por su parte, la relación establecida entre el padre y los hijos se ve fortalecida alrededor del segundo año de vida (Burlingham y Freud, citados por Porot, 1980), momento en el cual el sentimiento del niño hacia su padre se integra a su vida afectiva; el padre será ante todo símbolo de autoridad, tanto en el plano psicológico como afectivo.

Cabe mencionar que las relaciones con otros familiares cercanos (p.ej. tíos o abuelos) también pueden incidir en la conducta del niño.

#### d) Subsistema fraterno o de los hermanos

La función esencial de este subsistema es la de lograr una buena socialización de los niños, pues dentro de él tienen la oportunidad de experimentar relaciones con sus iguales aprendiendo a apoyarse, a negociar, a cooperar, a competir, a tomar en cuenta las experiencias de los demás, a cómo hacer amigos y a tratar con enemigos. El establecimiento de la conciencia del yo y de la autonomía con respecto del mundo, alrededor de los tres años, es facilitado por la oposición de los demás, y a partir de los continuos contactos fraternales, se facilita el acceso a la colectividad o manejo de "nosotros". Estos aprendizajes estarán suavizados por los padres, quienes fijarán los límites para propiciar una armonía y educación adecuada, y por el afecto y solidaridad que une normalmente a hermanos y hermanas.

Aquí, los límites de la familia deben ser lo suficientemente flexibles para permitir la incorporación de las experiencias extrafamiliares de los niños. Asimismo, los límites del subsistema fraterno deben ser lo bastante claros y precisos para asegurar a los niños privacidad, el desarrollo de sus propias áreas de interés y el poder aprender lo adecuado de sus acciones viviendo sus consecuencias.

### 2.3. Etapas del desarrollo familiar

Como ya se dijo, la familia, al ser un sistema abierto en transformación, muestra un desarrollo desplazándose a través de varias etapas, siendo el principal factor de cambio el crecimiento de los miembros que la componen, en especial de los niños. El sistema familiar debe responder a cada una de estas etapas reestructurándose para mantener su continuidad, al mismo tiempo que fomenta el crecimiento psicosocial de sus integrantes.

Las etapas de desarrollo han sido ampliamente estudiadas y existen muy diversas clasificaciones y descripciones, basándose en diferentes criterios. Barragán (citado por Braverman, 1982) realizó una extensa revisión bibliográfica sobre el tema, enfocando su investigación hacia tres tipos de relaciones que corresponderían a tres de los subsistemas familiares mencionados anteriormente. La representación esquemática de dichas relaciones y las etapas en las que se les ha dividido, se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Etapas del desarrollo familiar, clasificadas en tres tipos de relaciones

A) Relación de los esposos entre sí (Subsistema marital)	Etapa 1. Selección Etapa 2. Transición y adaptación temprana Etapa 3. Reafirmación como pareja y paternidad Etapa 4. Diferenciación y realización Etapa 5. Estabilización Etapa 6. Enfrentamiento con vejez, soledad y muerte
B) Relación de los padres con los hijos (Subsistema parental)	1. Periodo anterior a la llegada de los hijos 2. Periodo de crianza de hijos pequeños 3. Periodo de crianza de hijos en etapas de latencia y adolescencia 4. Periodo posterior a la partida de los hijos.
C) Relaciones entre los hijos (Subsistema fraterno)	

La exposición de las características de cada etapa sería compleja y muy extensa, por lo que, siendo el interés de este trabajo conocer las características de la relación de los padres con sus hijos que cursan el primer año de primaria, se analizará solamente el periodo de crianza de los hijos en etapas de latencia y adolescencia, correspondiente al subsistema parental.

### 2.3.1. Periodo de crianza de hijos en etapas de latencia y adolescencia.

En esta etapa las características de la relación padres-hijos dependientes de aspectos de personalidad y temperamento de ambas partes se han definido, siendo la entrada de los hijos al mundo extrafamiliar el principal factor que provoca cambios en la relación (Braverman, 1982).

Lo que los padres aporten a esta relación sigue estando sujeto a la influencia de su propio desarrollo como individuo y como pareja. Aquí, lo importante es proveer a los hijos de apoyo material y afectivo, y el definir marcos de referencia claros para que el niño pueda modelar sus valores, con objeto de facilitar su integración a la sociedad. Asimismo, los padres proveen los modelos básicos de socialización y transmiten los valores de la cultura.

La etapa de escuela elemental, que comprende aproximadamente desde los cinco años hasta los doce o trece años (inicio de la adolescencia), es muy importante tanto para los hijos como para los padres. El hecho de que el niño inicie una educación formal implica la adaptación a nuevas y más complejas situaciones, en donde se encuentran involucradas otras personas además de la familia nuclear. En distintas culturas se da por un hecho que cuando el niño llega a los cinco-siete años, tiene la capacidad suficiente para aprender y ser responsable en muchos aspectos (Rogoff, Sellers, Pirrotta, Fox y White, citados por Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1985).

En esta etapa los niños muestran grandes cambios en sus capacidades motoras y cognoscitivas (aprendizaje, pensamiento y memoria) y en sus aptitudes para relacionarse con los demás y para hacer amigos más íntimos; se van formando las bases que regirán sus actitudes y valores; se nota incipientemente la independencia de la familia; y se empiezan a estabilizar los patrones de personalidad (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1985).

Tal cantidad de cambios provocan que las relaciones entre padres e hijos se vuelvan más complejas. No se limitan ya a la satisfacción de necesidades básicas, ni son los padres los únicos que deciden lo que su hijo debe hacer o la forma en que debe

comportarse. Al extenderse el campo de acción del niño, se amplían las esferas en las que los padres ejercen su influencia, propiciando una gran diversidad de formas en que los niños tratan de asimilar y adaptarse a sus nuevas experiencias, si bien dicha influencia va disminuyendo conforme se desarrolla el niño.

En el siguiente capítulo se realizará una revisión más detallada de las características de la relación padre-hijo y de la forma en que ésta puede matizar la conducta de los niños.

## CAPITULO TRES

### Relación padre-hijo

### Capítulo tres Relación padre-hijo

Para organizar más claramente el análisis de la influencia de la relación padre-hijo en el periodo de crianza de los niños en etapas de latencia y adolescencia, se decidió dividirlo en dos partes: una donde se incluyen los aspectos de formación de la personalidad y socialización de los chicos, y otra donde se trata lo referente a su entrada y desempeño en la escuela.

3.1. Aspectos de la relación padre-hijo que pueden influir en la formación de la personalidad y la socialización dentro y fuera de la familia.

Se entenderá la socialización como el aprendizaje de valores, creencias y patrones de conducta manejados por el grupo social donde se desenvuelve el niño. Por su parte, la personalidad será conceptualizada como "aquella forma característica en que un individuo piensa y se comporta, al irse ajustando a su medio ambiente" (McConnell, 1978, p. 502).

Como se puede inferir de estas definiciones, el proceso de socialización influye y conforma la personalidad del individuo pues de las experiencias tanto con los padres y demás familiares, como con el medio social en general, el niño va aprendiendo lo que es aceptado, lo que no lo es o lo que puede hacer una gente en determinadas condiciones, y esto va a influir en la forma como reaccione en los diferentes medios en que se encuentre.

Dentro de las formas que los padres utilizan para enseñar los valores predominantes en su grupo social están: las normas de comportamiento que se establecen tanto dentro como fuera de casa; el manejo de la autoridad, es decir, la forma en que se utilizan los castigos y los premios; el fomento o restricción de la independencia; y las relaciones que se establecen en general, que van estimulando algunas de sus habilidades cognoscitivas.

A continuación se pasará a examinar algunos puntos relevantes de cada uno de estos aspectos.

### 3.1.1 Enseñanza de normas y manejo de autoridad (forma en que se utilizan castigos y premios)

Con respecto a la autoridad, entendida como el medio para enseñar normas o patrones de conducta social que permitirán una mejor adaptación del niño hacia sus semejantes, existen estudios que han investigado los diferentes tipos de disciplina utilizada por los padres y las consecuencias que tienen sobre la conducta de sus hijos.

Se ha clasificado a los padres como usuarios de tres tipos diferentes de disciplina (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1985):

**Padres permisivos.** - Son aquellos que creen que a los niños se les debe dejar crecer y desarrollarse sin ninguna clase de interferencia por parte de los adultos. La disciplina está reducida al mínimo y no utilizan los castigos.

**Padres autoritarios.** - Son el extremo contrario a los padres permisivos, pues piensan que se debe reglamentar a los niños y le dan un papel esencial a la disciplina. Suelen utilizar como castigos la privación de privilegios u objetos y el control físico.

**Padres autoritativos.** - Son los que conceden mucha libertad a sus hijos, pero al mismo tiempo establecen ciertas reglas y normas de conducta que son mantenidas en vigor. Como técnica para disciplinar a sus pequeños utilizan generalmente el razonamiento junto con el niño de la conducta reprochable, en función de su propio bien o el de los demás, y la búsqueda de opciones a esa conducta.

También se ha clasificado el tipo de crianza empleado para lograr el control de los niños (Hoffman, citado por Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1985). Los rubros más importantes son:

**Aserción de poder.** - Son aquellas técnicas que manejan un poder superior por parte de los padres, ya sea físico o de pérdida temporal de privilegios u objetos, incluyéndose aquí la amenaza de dichos castigos.

**Negación de amor.** - Los padres demuestran su desaprobación ignorando a sus hijos, retirándoles el habla o condicionando su cariño su buena conducta.

**Inducción.**— Son aquellas técnicas en que los padres intentan demostrar con razonamientos o explicaciones el por qué una conducta es deseable o no e indican o ayudan a buscar modos de comportamiento alternativos.

Si bien la mayoría de los padres utilizan algunas combinaciones de estas técnicas, siempre existe predilección por algún tipo en especial. Los diversos autores han buscado las relaciones existentes entre el uso de una determinada forma de disciplina y de crianza, y las características de personalidad o conductuales de los niños. Algunos de los hallazgos obtenidos son los siguientes:

Baumrind (citado por Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1965), encontró que los niños de hogares autoritativos son independientes y dominantes (en especial las niñas) y responden mejor al reforzamiento social (en especial los niños); por el contrario, cuando los padres eran autoritarios, las niñas parecieron ser más dependientes y los niños menos responsivos al reforzamiento social; y cuando los padres fueron clasificados como permisivos, los niños resultaron ser menos competentes y las niñas más resistentes a los adultos.

Strommen, McKinney y Fitzgerald (1985) concluyen que los niños cuyos padres usan comúnmente el castigo físico y las técnicas privativas como método de control, suelen dar muestras de un desarrollo de la conciencia menos sólido que los niños cuyos padres usan otras técnicas.

No existe evidencia de que el uso de la negación del amor presente relación con el desarrollo de la conciencia moral, pero sí parece provocar ansiedad en los niños y dificultad para manifestar ira hacia los demás, también suelen ser más sensibles al influjo de los adultos.

La eficacia de los castigos se ve incrementada cuando se indica la razón por la que se prohíbe algo, pero su influencia en la personalidad del niño depende, entre otros factores, de su frecuencia y de algunas características de personalidad de los padres. Se ha visto que los padres que utilizan como principal técnica de crianza la aserción de poder y son además cariñosos, suelen tener hijos sumisos, dependientes, obsequiosos y poco

creativos. Si los padres usan técnicas de aserción de poder y además son hostiles con los niños, éstos suelen ser neuróticos, peleoneros, socialmente retraídos y tímidos.

En cuanto a la competencia social o ajuste al grupo de compañeros, se ha observado que también puede estar influida por el tipo de autoridad y técnicas de crianza utilizadas por los padres. Winder y Rau (citados por Roopnarine y Adams, 1987) encontraron que existe un mejor ajuste y mayor popularidad cuando los padres proporcionan principalmente reforzamientos, desapruaban las conductas agresivas y utilizan menos castigos o privación de privilegios. En otro trabajo, Peery, Jensen y Adams (citados por Roopnarine y Adams, 1987) tomaron los autorreportes de padres y madres sobre sus actitudes para el cuidado de los niños y encontraron que, en niños preescolares, los que estaban aislados y eran rechazados por el grupo provenían de una familia dominante, con padres que reportaban baja autoconfianza, baja preferencia hacia los niños pequeños, uso poco frecuente de elogios, carencia de promoción de independencia, expectativas irracionales sobre la conducta de los niños y habilidades parentales pobres.

Se ha visto que no sólo el tipo de autoridad influye en la conducta de los niños sino también algunas particularidades de la forma como se ejerce dicha autoridad (Thomas y cols. citado por Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1985). Entre estas se encontrarían:

- 1.- La disonancia entre las exigencias o prácticas parentales y el temperamento o capacidades del niño.

- 2.- Las diferencias entre los valores y conductas desarrollados en el hogar y los requeridos en la escuela y con los compañeros.

- 3.- Inconstancia en los patrones de comportamiento, en las actitudes y en las acciones disciplinarias de los padres, lo que provoca una excesiva tensión en el niño.

Otros aspectos influyentes encontrados por Ruther (citado por Saucedo, 1985) son:

- 1.- Incongruencia marcada entre los padres sobre los límites que debe tener el niño para su comportamiento.

2.- Inconsistencia entre lo que los padres exigen como norma de comportamiento y la forma en como ellos se comportan. Los niños aprenden más de lo que ven hacer que de lo que se les dice que deben hacer.

Por otra parte, se ha encontrado que si se da oportunidad a los niños de participar en la toma de decisiones, se acepta mejor la autoridad pues llegan a percibirla como algo racional. La participación en los procesos de toma de decisiones se da tanto dentro de la familia, cuando los padres dejan que los niños den su opinión, como fuera de ella, en la convivencia con sus compañeros de escuela y de juego.

### 3.1.2 Influencia del fomento o restricción de la independencia en las relaciones padre-hijo

Se entiende por conducta independiente aquellos intentos de las personas por hacer las cosas por sí mismas, es decir, tomar la iniciativa para resolver sus problemas, mostrando además poca necesidad de muestras de afecto, aprobación y apoyo por parte de otros individuos.

Si bien es cierto que los niños desde muy pequeños muestran diferencias en la forma de afrontar los problemas, también la estimulación que reciben de su ambiente (en especial de los padres) influirá en la conformación de dicha actitud.

Según Papalia y Wendkos (1978) si los padres demuestran aprobación ante los intentos de sus hijos y los alientan, si los felicitan y demuestran su satisfacción cuando logra algo y si están siempre atentos a responder cuando solicita ayuda o apoyo emocional en cualquiera de sus pequeños problemas, tendrán hijos más autónomos o independientes.

Por el contrario, si los padres muestran menos aprobación por los logros de sus hijos pero están más dispuestos a ayudarlos cuando se sienten frustrados, los niños se esforzarán menos y al tener un problema tenderán a buscar apoyo en sus padres, en lugar de seguir intentándolo solos.

Estas afirmaciones coinciden con los resultados encontrados por Crandall, Preston y Rabson( citados por Papalia y Wendkos,

1978) en el sentido de que las madres que recompensaban con frecuencia los esfuerzos de sus niños por alcanzar sus metas, por lo general no toleraban los esfuerzos de estos por obtener ayuda o apoyo emocional antes de finalizar una tarea y estimulaban la búsqueda de aprobación al haber logrado su objetivo. Estos patrones de crianza se asociaban con niños que obtenían más logros y que dependían menos de los adultos para ayuda y apoyo emocional, siendo dichos comportamientos consistentes tanto en el hogar como en la escuela.

Hartrup (citado por Papalia y Wendkos, 1978), sostiene que las personas dependientes, pasivas y que buscan protección son aquellas que durante los años preescolares fueron rechazadas y castigadas con severidad, reprendidas por estar continuamente junto a sus padres (aunque de todas formas se les permitiera) y, en general, fueron tratadas en forma inconsistente. A su vez, Hetherington (citado por Papalia y Wendkos, 1978) atribuye la dependencia de los niños a prácticas paternas de sobreprotección, control exagerado y comportamiento dominante.

Por último, en el estudio de Levy (citado por Saucedo, 1985) que investigó algunos aspectos de la sobreprotección materna, definida como el contacto excesivo con el niño, la prolongación de cuidados infantiles y la prevención de la independencia de los hijos, se encontró que los niños sobreprotegidos por lo general se relacionaban pobremente con otros niños, tenían miedo a separarse de su madre, presentaban dificultades para adaptarse a situaciones nuevas y se resistían a ir a la escuela.

Además, si las madres sobreprotectoras mostraban una actitud permisiva e indulgente, los niños se comportaban en casa en forma rebelde y desafiante, pero no presentaban este tipo de problemas en la escuela, en donde solo mostraban dificultad para hacer amistades.

Por el contrario, si las madres eran, además de sobreprotectoras, dominantes, restrictivas y disciplinarias, sus hijos eran pasivos, sumisos y dependientes.

### 3.1.3 Interacción de padres e hijos, en actividades que apoyan el desarrollo de habilidades cognitivas

En este aspecto se incluyen algunas relaciones que se dan entre los padres y los hijos en forma cotidiana, sin que se asocie específicamente a la resolución de trabajos escolares o al cumplimiento de ciertas normas; es muy importante pues dichas relaciones ejercen su influencia en la esfera intelectual, en la afectiva y en la conductual.

Según Vygotsky (citado por Pellegrini, Brody y Sigel, 1985) a través de los diálogos adulto-niño, los primeros enseñan a los niños a planear y guiar su conducta. En un principio, los adultos se muestran muy directivos pero esto va disminuyendo en tanto el niño crece y va dando muestras de ser capaz de asumir responsabilidades en diferentes situaciones. Se cree que esta habilidad para guiar su conducta es el resultado de la internalización gradual de las estrategias aprendidas en los diálogos con los adultos. Dicha hipótesis puede aplicarse tanto al desarrollo de estrategias de aprendizaje como al desarrollo del autocontrol de la conducta. Asimismo, se ha encontrado que el estilo de la madre para enseñar a su hijo se relaciona con qué tanto es reflexivo el niño en su comportamiento.

También se ha visto que cuando se excluye a un niño de la interacción familiar, puede volverse distraído e incapaz de planear los pasos para poder encontrar la respuesta a una duda.

Por otra parte, cuando los padres son muy agresivos y devalúan a sus hijos éstos generalmente presentan un alto grado de rebeldía confusa contra los padres o todo aquello que represente su autoridad, lo que no les permite organizar su aprendizaje.

### 3.2. Aspectos de la relación padre-hijo que se relacionan con la entrada de estos últimos a la escuela

En el momento en que los niños inician una educación formal, se ponen en juego muchos aspectos que anteriormente no estaban presentes o que tenían poca importancia. Los niños comienzan a ser evaluados y comparados con otros compañeros en cuanto a su

comportamiento y habilidades, lo que tal vez influya en su conducta y algunos aspectos de su personalidad.

Por otra parte, los padres pueden sentirse evaluados también y, muchas veces, perciben como una prueba de su competencia como padres el nivel de desempeño y conducta de los niños en el ámbito escolar.

Indudablemente son muchos los factores que intervienen en el desenvolvimiento y adaptación del niño a la escuela. Se tienen tanto factores individuales como familiares y aquéllos relacionados con los maestros, los compañeros y las instituciones y programas educativos. Siendo el punto de interés para este trabajo algunos aspectos relacionados con el medio familiar, el contenido de esta parte se centrará en ellos, dejando de lado la revisión de las influencias individuales y de las propiamente escolares.

El grado en que los padres se involucran en las actividades de la escuela es muy importante, pues para poder ayudar a sus niños, los padres necesitan conocer las actividades que se llevan a cabo en la institución y tener acceso a los maestros y a las fuentes materiales o bibliográficas utilizadas.

Una de las variables que pueden modificar el grado de participación de los padres es el nivel educativo de éstos. Baker y Stevenson (citados por Stevenson y Baker, 1987) encontraron que las madres con más años de educación formal conocen más acerca de la forma en que el niño realiza las actividades escolares, tienen más contacto con los maestros y muestran mayor iniciativa para tomar medidas que ayuden a mejorar o guiar el aprovechamiento académico de sus hijos.

Estos hallazgos son similares a los de Stevenson y Baker (1987) quienes encontraron que existe una correlación significativa entre el nivel de educación de la madre y el grado de involucramiento parental en las actividades escolares. Al parecer, los padres con mayor nivel educativo se involucran más activamente en la escolarización de sus niños llevando a cabo tutorías parentales o asistiendo con los chicos a bibliotecas y librerías.

También encontraron que el grado de participación de los padres está relacionado con la edad de los niños y con su sexo.

pues se ha visto que los padres de niños más pequeños presentan mayor disposición para intervenir en las actividades y necesidades escolares. En cuanto al sexo, se observó la asociación más fuerte y positiva con la participación de los padres en el caso de los hijos varones. Es así que la mayor participación en las actividades escolares fue alcanzada por aquellos padres cuyos hijos eran pequeños y de sexo masculino.

La participación de los padres no sólo se limita a su asistencia a los eventos escolares sino que también incluye su función como apoyo para el desempeño escolar, función que se lleva a cabo al estimular o reconocer verbalmente los logros de los niños en el salón de clase o apartando un tiempo para discutir el nivel de desempeño en cada materia, tanto con los niños como con los maestros.

Se ha encontrado que los niños cuyos padres muestran más interés por su desempeño en la escuela (visitaban más al maestro preguntando por el progreso de su hijo) obtuvieron un puntaje más alto en las pruebas de inteligencia (Schaefer y Edgerton, citados por Ehrlich, 1981).

Por su parte, Fox (citado por Ehrlich, 1981) demostró que los alumnos que perciben el apoyo de sus padres (en comparación con los que perciben poco apoyo o ninguno): 1) Utilizan en mayor medida sus habilidades (comparando su inteligencia y rendimiento escolar); 2) muestran una autoestima más elevada; 3) tienen actitudes más positivas hacia la escuela; y 4) se adecúan mejor a la escuela, psicológicamente hablando. Los mismos resultados fueron encontrados por Bloom; Mize y Klausmeir; Cloward y Jones; y Hess y Shipman (todos ellos citados por Ehrlich, 1981).

Mize (citado por Ehrlich, 1981) encontró que los padres que habían recibido un entrenamiento de apoyo a sus hijos, les proporcionaron motivación para leer, logrando que calificaran alto en los exámenes y que tuvieran una autoestima más alta y mejores actitudes hacia las actividades académicas, en comparación con los estudiantes cuyos padres no recibieron el entrenamiento.

Con lo expuesto hasta aquí se puede afirmar que el medio escolar y el familiar se influyen mutuamente. Gordon, Greenwood, Wane y Olmstead (citados por Ehrlich, 1981) sugieren tres

factores dentro del hogar, que ejercen influencia sobre las conductas afines a la escuela:

- a) Factores demográficos.- vivienda, ingresos y/o grupo étnico.
- b) Factores cognitivos.- Cantidad y calidad de guía académica, que dependerá del nivel intelectual y estilo cognitivo de los padres; actividades culturales que éstos proporcionan; la estructura de su lenguaje; la frecuencia de la interacción del lenguaje; y la intelectualidad que los padres proporcionan tanto a través de libros como de revistas y otros medios.
- c) Factores emocionales.- Constancia de la administración de la disciplina familiar.

Asimismo Brown (citado por Ehrlich, 1981), indica que cuando existe cordialidad en el hogar, los niños se sienten a salvo y seguros para explorar su ambiente y hacer preguntas, y muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje tanto familiar como escolar. Por otro lado, la conducta irregular en el salón de clases puede resultar de la manera como los padres disciplinan el hogar; si en los hogares existe inconsistencia en la aplicación de las reglas o diferencias entre los padres sobre cuáles de ellas deben hacer respetar, se puede provocar que los niños distorsionen las reglas, incluyendo las de la clase, y no puedan adherirse a ellas.

Así como el desempeño y adaptación al medio escolar son modificados por las relaciones que se den dentro de la estructura familiar, también estas últimas son transformadas por aspectos del medio escolar. La influencia del entorno escolar sobre las relaciones establecidas en el sistema familiar, se deja sentir, entre otras, a través de una actividad cotidiana: la asignación de tareas académicas para resolver en casa. Se ha visto que, a partir de la entrada a primer año de educación primaria, esta es una actividad a la que se le da mucha importancia por la influencia que, se piensa, tiene para estimular buenos hábitos de estudio y para reafirmar los conocimientos revisados en el salón de clase.

### 3.2.1 Influencia de la relación padre-hijo en la elaboración de las tareas escolares.

El aspecto de las tareas académicas ha sido poco estudiado. Se ha tratado de establecer si tienen una influencia positiva para el aprovechamiento escolar y para el desarrollo posterior de buenos hábitos en el trabajo. asimismo se ha estudiado la influencia que pueda tener en la estimulación de lazos más cercanos entre la familia y los avances del niño o con una mejor comunicación con la escuela. Sin embargo, los estudios realizados no han llegado a una conclusión definitiva.

Las confusiones o contradicciones comienzan desde la conceptualización de su función. pues se ha visto que, aunque padres y maestros indiquen que la tarea es una actividad valiosa y debe ser aplicada en el programa escolar, las razones que fundamentan esta opinión son diferentes. Para los padres, el valor de la tarea reside en que ayuda al niño a resolver mejor sus exámenes y a aprobar al siguiente grado, o para prepararlo para niveles educativos superiores; en tanto que para los maestros, la tarea es útil o valiosa para desarrollar habilidades de organización y para hacer al niño más cuidadoso de sus resultados (McDermott, Goldman y Varenne, 1984).

Entre los pocos estudios donde la tarea ha sido tomada como una variable central, se encuentra el realizado por Hinckley (citado por McDermott, Goldman y Varenne, 1984) en donde se recabaron datos sobre el medio ambiente en casa y sobre la familia, midiéndose la tarea en términos de: traer tarea a casa constantemente, obtener frecuente ayuda con la tarea, contar con otras personas además de sus padres para que los asistieran con la tarea y el tardarse más tiempo que el promedio para resolverla. Todos estos aspectos resultaron estar relacionados negativamente con el aprovechamiento tanto en lectura como en matemáticas.

En otro de ellos, realizado por McDermott, Goldman y Varenne (1984), se contrasta la forma como dos familias organizan el momento de hacer la tarea, en términos del arreglo físico del lugar donde se realiza, los patrones temporales como se secuencia

la actividad y los aspectos a los que los padres ponen atención durante el desarrollo de ésta.

En una de las familias, donde el niño no es calificado como un alumno brillante, las condiciones en que se realiza la tarea son las siguientes: el niño trabaja en la cocina junto a su madre, están aislados, no se permite que otros interactúen con ellos en el periodo dedicado a las tareas escolares, ni la madre se separa del niño. En cuanto a la forma en como se secuencian las actividades, se tiene que el niño empieza a hacer un ejercicio y su trabajo es interrumpido continuamente por la madre o por el propio niño en razón de si está utilizando una buena goma o si el lápiz tiene punta, por ejemplo; esto hace que exista una gran pérdida de tiempo. Aquí se observa que se le da más importancia a las cuestiones de procedimiento y no a los contenidos de la tarea.

Por el contrario en otra familia, donde la niña es considerada tanto por la madre como por la maestra como una buena alumna, se hace la tarea antes de comer, trabajando en la cocina donde se interactúa con la gente que entra ahí. Su madre está cerca y cuando la niña ha terminado parte de su trabajo, se lo enseña para que lo revise y entre ellas se inicia una serie de preguntas y respuestas sobre la tarea. En esta escena se aprecia mucho movimiento en contraposición con la extrema quietud observada en la primer familia.

El papá también se encuentra dentro de la escena aunque sólo interviene algunas veces para ayudar a la corrección del trabajo. En esta familia, la tarea no parece ser el foco de atención y da la impresión de haber llegado a formar parte de la vida diaria por la fluidez observada en su realización. Aquí también existen pequeños "tiempos fuera", pero están organizados de tal forma que coinciden con la terminación de una parte de la tarea y es en estas pausas que se le corrigen los errores, se le hace darse cuenta de su equivocación, se le enseña como debe corregirla y se le pide que lo haga. La atención de los padres se enfoca a la niña y a su trabajo, aunque también otras personas pueden ser atendidas.

En otro estudio, Ehrlich (citado por Ehrlich, 1981) muestra que existe una relación entre la percepción de los niños y la

participación de los padres p.ej. la cantidad de tiempo que pasan con ellos ayudándoles a resolver la tarea, ayudándoles a preparar los exámenes y leyendo con ellos. Los niños juzgan que entre más apoyo reciben están menos ansiosos o aprehensivos en el salón de clase.

Por su parte Love y Kasman (citados por Ehrlich, 1981), demostraron la relación existente entre problemas de adaptación en los niños (déficit de atención, sobreactividad y aislamiento) y padres que los ignoran, aislamiento físico de madres e hijos y padres que gritan, pegan y regañan.

Muchas actividades han sido sugeridas para apoyar en casa a los niños y mejorar su éxito en el salón de clases, pero pocas están basadas en investigaciones. Kifer (citado por Ehrlich, 1981) por ejemplo, sugiere las siguientes acciones:

- a) Proporcionar un tiempo y un lugar para hacer la tarea.
- b) Trabajar con el niño cuando muestra dificultad con una tarea de la escuela.
- c) Interesarse por lo que el niño hace en la escuela y apoyarlo.

En este capítulo se vio que el grado en que los padres se involucren en las actividades intra y extraescolares de sus hijos puede provocar variaciones en su desempeño, autoestima y actitud hacia la escuela. Sin embargo, el papel que juega la participación de los padres en una actividad siempre presente en nuestros programas académicos, la tarea escolar, ha sido poco o casi nada estudiado en nuestro país.

Reflexionando sobre las conductas que los padres pueden reforzar durante la realización de las tareas se tiene que son muchas y variadas. Dichas conductas pueden clasificarse en los siguientes tipos:

De contenido académico.- Cuando se pregunta sobre los conocimientos revisados en el trabajo, o se corrigen errores o faltas de ortografía.

De hábitos.- Cuando se pide limpieza y orden en lo que se está realizando o cuando se establece el horario en que debe comenzarse la actividad.

De apoyo a otras habilidades cognoscitivas.- Cuando hacen preguntas al niño con el fin de que relacione lo revisado con otros conocimientos ya estudiados. en el momento en que se le da una explicación adicional o se le lleva a comprender sus errores, cuando se le pide que aprenda algo de memoria o cuando se insta la niño para que ponga atención a su trabajo o a lo que le indica la persona que lo está ayudando.

Como se indicó en el primer capítulo, la atención es una capacidad que puede estar influida por factores familiares, entre éstos se incluirían los que están presentes en aquellas actividades cotidianas donde los padres pueden enseñar al niño ciertas estrategias para resolver problemas o para abordar una tarea, reforzando algún tipo de conducta y reprobando otro. Probablemente sea la atención una conducta que pueda ser moldeada y estimulada por los padres en este tipo de interacción por lo que el interés del presente estudio fue el conocer si la forma como ayudan los padres a resolver las tareas escolares influye en la presentación de la conducta de atención en el salón de clase y, de esta forma, aportar algo al conocimiento de la influencia de la relación padre-hijo sobre las conductas escolares.

## CAPITULO CUATRO

### Metodologia

## Capítulo cuatro

### Metodología

#### 4.1 OBJETIVO

Conocer si la participación de los padres en las actividades académicas extraescolares (tareas) influye en la ocurrencia de conductas de atención dentro del salón de clase.

#### 4.2 PREGUNTA DE INVESTIGACION

¿Existe alguna asociación entre la relación padres-hijo establecida para la realización de actividades académicas extraescolares con las conductas de atención e inatención y/o los comportamientos perturbadores que presenten sus hijos en el salón de clase, o dichas conductas están influidas en mayor grado por características orgánicas o demográficas del niño (calidad de la discriminación e identificación auditivas, agudeza visual, madurez visomotora y coeficiente intelectual, entre las primeras; sexo, edad, número de hermanos y lugar que ocupa entre los mismos, y tipo de institución en que cursó el nivel preescolar, entre las segundas); así como también por características demográficas de los padres (edad, nivel educativo y ocupación actual) o por algunos aspectos de la relación de éstos con su hijo (manejo de autoridad, forma como se enteran del rendimiento y conducta escolar del niño, las acciones que toman para mejorarlo o reforzarlo, el apoyo extraescolar que proporcionan y el grado de independencia que fomentan)?

#### 4.3 METODO

##### 4.3.1 Sujetos

Los sujetos fueron seleccionados de un grupo de 40 niños (23 niñas y 17 niños) de clase media que cursaban el primer año de primaria en el Colegio Partenón, utilizando un muestreo no probabilístico intencional (Kerlinger, 1968). Ninguno de los

niños repetía el curso. El proceso de elección se explicará en el apartado de Procedimiento.

La muestra quedó integrada por ocho niños a los que se dividió en dos grupos con base en las conductas registradas en el salón de clase.

Grupo 1 (grupo de atención alta), incluyó a los cuatro niños (dos niñas y dos niños) que presentaron una mayor cantidad de lapsos de atención durante el periodo de observación.

Grupo 2 (grupo de atención baja), quedó constituido por los cuatro niños (dos niñas y dos niños) que presentaron el menor número de intervalos de atención.

#### 4.3.2 Variables

##### **Variable independiente**

Relación padre-hijo. Fue definida como la participación de los padres en la realización de las actividades académicas extraescolares de los hijos tomando en cuenta la evaluación realizada por cada uno de los padres respecto a: tiempo dedicado al niño y tipo de ayuda y de atención prestada.

##### **Variables dependientes**

Conducta de atención. Se definió como la presentación de cualquiera de las siguientes conductas durante el intervalo de observación:

El niño:

- 1.- Realiza una plana de su cuaderno, copiando el modelo del pizarrón, cuando ésta es la actividad que se le requiere.
- 2.- Recorta una figura impresa en su cuaderno de trabajo o proporcionada por la maestra, cuando se le indica.
- 3.- Pega el material asignado a su cuaderno, siguiendo las instrucciones dadas por la maestra.
- 4.- Resuelve una página del libro de matemáticas (cuenta con los dedos o escribe números).
- 5.- Ilumina la ilustración que se le proporciona o que se encuentra impresa en su cuaderno de trabajo, cuando se le ha asignado dicha actividad.

- 6.- Escribe en una plana de su cuaderno cuando se le solicita.

Conducta de instención. Se estableció como la presentación de alguna de las siguientes conductas durante el intervalo de observación:

El niño:

- 1.- Estando sentado en su lugar observa en silencio alrededor del salón, a través de la ventana o lo que hacen otros compañeros, durante la actividad asignada.
- 2.- Escribe en su cuaderno cuando ésta no es la conducta que se requiere de él
- 3.- Manipula en silencio cualquier objeto que se encuentre sobre su pupitre o dentro de su mochila, o alguna parte de su cuerpo, sin que esta actividad esté relacionada con la tarea asignada.
- 4.- Se agacha a recoger algún objeto del suelo, sin continuar inmediatamente con la actividad asignada.

Conducta perturbadora. Fue definida como la presentación de cualquiera de las siguientes conductas durante el intervalo de observación:

El niño:

- 1.- Habla con un compañero durante la realización de una actividad.
- 2.- Se ríe sin que esto se relacione con la actividad grupal.
- 3.- Canta o tararea una melodía cuando ésta no es la actividad que se le ha indicado.
- 4.- Emite repentinamente un grito en un tono audible hasta donde se encuentran ambas observadoras, durante el desarrollo de una actividad.
- 5.- Hace ruidos golpeando un objeto contra otro o con una parte de su cuerpo.
- 6.- Golpea a un compañero, le reta o le quita sus cosas, durante la actividad.

- 6.- Escribe en una plana de su cuaderno cuando se le solicita.

Conducta de inatención. Se estableció como la presentación de alguna de las siguientes conductas durante el intervalo de observación:

El niño:

- 1.- Estando sentado en su lugar observa en silencio alrededor del salón, a través de la ventana o lo que hacen otros compañeros, durante la actividad asignada.
- 2.- Escribe en su cuaderno cuando ésta no es la conducta que se requiere de él
- 3.- Manipula en silencio cualquier objeto que se encuentre sobre su pupitre o dentro de su mochila, o alguna parte de su cuerpo, sin que esta actividad esté relacionada con la tarea asignada.
- 4.- Se agacha a recoger algún objeto del suelo, sin continuar inmediatamente con la actividad asignada.

Conducta perturbadora. Fue definida como la presentación de cualquiera de las siguientes conductas durante el intervalo de observación:

El niño:

- 1.- Habla con un compañero durante la realización de una actividad.
- 2.- Se ríe sin que esto se relacione con la actividad grupal.
- 3.- Canta o tararea una melodía cuando ésta no es la actividad que se le ha indicado.
- 4.- Emite repentinamente un grito en un tono audible hasta donde se encuentran ambas observadoras, durante el desarrollo de una actividad.
- 5.- Hace ruidos golpeando un objeto contra otro o con una parte de su cuerpo.
- 6.- Golpea a un compañero, le reta o le quita sus cosas, durante la actividad.

- 7.- Pide permiso para ir al baño durante el periodo de trabajo (pareciendo ser una conducta de evitación a la tarea), provocando que algunos compañeros suspendan su actividad o también pidan permiso.
- 8.- Juega fuera de su asiento, solo o con algún compañero.
- 9.- Se levanta de su asiento y observa alrededor del salón o el trabajo de un compañero sin hablarle.
- 10.- Se levanta y habla o manipula objetos del salón durante el desarrollo de una actividad.
- 11.- Interrumpe su trabajo para escuchar a un compañero cuando éste le dirige la palabra.

#### **Variables extrañas**

Presencia de las observadoras en el salón de clase. El haber dentro del salón dos personas ajenas a la dinámica grupal pudo provocar cambios en la conducta de los niños, p.ej. tal vez, en algunos niños, se estimuló un aumento en las conductas de inatención y perturbadoras que presentaron.

Relación maestro-alumno. Referida a la relación personal entre la profesora y un alumno en particular, donde intervienen más las características de personalidad de cada niño y su afinidad con las características de personalidad de la maestra.

Material utilizado en el desarrollo de las clases. Un mismo material puede provocar distintos niveles de interés y comprensión en los alumnos.

#### **4.3.3 Escenario**

La investigación se llevó a cabo en el Colegio "Partenon", que es una institución de enseñanza a nivel primario de tipo particular, utilizándose dos escenarios.

1.- Salón de clase. El aula medía aproximadamente 6m.x 8m. En el frente se encontraba el pizarrón, el escritorio de la maestra y un locker para guardar material; las bancas dobles se disponían en cuatro filas de cinco hileras en su mayoría. Contaba con buena iluminación y ventilación. En la parte posterior se encontraba otro pizarrón que servía para colocar ilustraciones alusivas a alguna fecha importante. Este escenario se utilizó para las

observaciones de grupo y para la aplicación de las pruebas de agudeza visual y discriminación e identificación auditiva.

2.- Sala de maestros. Tenía una longitud aproximada de 3 metros y un ancho de 1.50m. El mobiliario estaba constituido por una mesa rectangular colocada en el centro del salón con 16 sillas dispuestas alrededor de ella. En un extremo del salón se encontraba el escritorio de la subdirectora del Jardín de Niños y un locker para guardar objetos perdidos. Aquí se aplicaron las pruebas de inteligencia y de madurez visomotora.

#### 4.3.4 Tipo de estudio

El presente trabajo es un estudio de campo de tipo "exploratorio" (Kerlinger, 1988) dado que es una investigación donde se busca descubrir relaciones entre eventos con el objeto de, posteriormente, elaborar hipótesis específicas que deberán comprobarse con estudios más sistemáticos. En este tipo de investigación no se tiene control sobre la variable independiente pues, por sus características, ésta no puede ser manipulada.

#### 4.3.5 Instrumentos

1.- Encuesta sobre datos personales.- Con esta encuesta se obtuvo información sobre: nombre, edad, escolaridad y ocupación actual de los padres; nombre y edad del niño que cursaba el primer año, lugar que ocupaba entre los hermanos, si había cursado educación preescolar y el tipo de institución en que la realizó, y los años escolares repetidos; edad, sexo y escolaridad de los otros hijos; si ambos padres vivían con el niño; y datos acerca de otros familiares que habitaban en la misma casa (ver Apéndice 1).

2.- Hoja de registro para las conductas presentadas en el salón de clase.- En la parte superior se anotó la fecha, la materia y el periodo de observación. Se esquematizó la disposición de los niños en el salón, anotándose con abreviaturas las conductas de inatención y perturbadoras presentadas por cada uno de los niños en el intervalo de observación (ver Apéndice 2).

3.- Test Guestáltico Visomotor de Lauretta Bender.- Esta prueba consta de nueve tarjetas con figuras impresas que el niño debe reproducir lo más exactamente posible. Para su calificación se utilizó la escala y normas de E. Koppitz donde se obtuvo la edad de maduración visomotora y se evaluó la posibilidad de un daño orgánico.

4.- Escala de Inteligencia Wechsler revisada para el nivel escolar (WISC-R).- Esta escala está compuesta por 12 subescalas, seis que evalúan la información que el niño ha recibido de su medio así como la habilidad que tiene para analizarla y expresarla, y seis que requieren un manejo a nivel perceptual expresado a través de actividades motoras. La calificación de dichas subescalas permitió obtener un CI verbal, uno de ejecución y un CI total.

5.- Cartilla de Examen Visual para Jardín de niños.- La cartilla consta de figuras conocidas (barco, círculo, cruz, estrella, bandera, corazón, luna, mano y taza) dispuestas en ocho hileras que van decreciendo en tamaño. En el margen derecho se proporciona la distancia mínima a la que debe distinguirse cada hilera. La medición se realiza en forma separada para cada uno de los ojos.

6.- Prueba de discriminación e identificación auditiva.- Esta prueba se divide en tres apartados. Por medio de la primera parte se obtiene la discriminación de sonidos fuertes y débiles. La segunda y tercera partes tienen como finalidad la identificación de palabras bisílabas y trisílabas, respectivamente. El resultado de estos tres apartados da una evaluación de la discriminación e identificación auditiva calificándola como Muy buena, Buena, Regular y Deficiente, lo que a su vez permite conocer aunque en forma indirecta el nivel de agudeza auditiva que presenta cada niño (ver Apéndice 3).

7.- Cuestionario a padres.- Este cuestionario tuvo como finalidad obtener información sobre lo que hacen los padres para ayudar a sus hijos en la realización de actividades académicas, entre otros aspectos. Constó de 31 preguntas dispuestas a ambos lados de la hoja, correspondiéndole a cada afirmación tres opciones de respuesta. Diez reactivos se refirieron al tiempo dedicado al niño, tipo de ayuda y de atención prestadas, cinco al

conocimiento y reacción ante sus problemas escolares (académicos y de conducta): cuatro a la realización de actividades extraescolares: dos indagaron sobre actividades de autocuidado y de ayuda en casa: siete sobre reglas y normas de conducta, y acuerdo entre los padres sobre estos aspectos: y tres sobre el tiempo dedicado a su hijo, en general. En la primera hoja se dio una breve explicación acerca del objetivo de la investigación pidiéndole a los padres que expresaran sinceramente su opinión e indicándoles que los resultados serían tratados en forma confidencial. También se les aclaraba la forma en que deberían responder a los reactivos (ver Apéndice 4).

#### 4.3.6 Procedimiento

El procedimiento se dividió en tres grandes etapas:

- I. Piloteo de instrumentos.
- II. Selección de la muestra.
- III. Aplicación de instrumentos a los sujetos que conformaron la muestra.

A continuación se describirán las diferentes fases que compusieron cada etapa del procedimiento.

##### **I. Piloteo de instrumentos**

##### I(a). Piloteo de la lista de conductas de inatención y perturbadoras

Basándose en el trabajo de Ferritor, Buckholdt, Hamblin y Smith (1980, p.260), se elaboró una lista de 11 conductas categorizadas como de inatención y perturbadoras. Esta lista fue piloteada en un grupo de primer año con características similares a la población de estudio. La forma de registro utilizada fue por muestreo temporal de tipo instantáneo (Flash), estableciéndose periodos de observación y registro de 30 min. cada hora. Dichos periodos se dividieron en intervalos de cinco minutos donde se observó y registró a cada niño en un lapso de 10 seg., siguiendo la disposición que tenían en el salón de clases, por filas. Se especificó la conducta de inatención o perturbadora presentada. Esta etapa tuvo una duración de siete días, cambiándose y

aumentándose algunas conductas de acuerdo a lo que sucedía en el salón de clase, para obtener, finalmente, una lista compuesta por 15 especificaciones. Asimismo, se modificaron los periodos de observación, iniciándolos cuando comenzaba una actividad y dejando de registrar cuando más de la mitad de los niños la había concluido. Ya que los colegios donde se aplicó la investigación fueron bilingües, es necesario indicar que las actividades registradas correspondieron solamente a las clases impartidas en el idioma español, cuyo desarrollo ocupaba la primera mitad del día escolar.

#### 1(b). Piloteo del cuestionario

Para la construcción del cuestionario que indagara sobre la ayuda que proporcionan los padres en la realización de actividades académicas se siguieron los cinco pasos propuestos por Padua (1979):

a) Elaboración de las preguntas del cuestionario. Las afirmaciones deben basarse en primer lugar en el marco conceptual del investigador; en segundo lugar, en cuestionarios realizados por otros investigadores; y por último, en entrevistas cualitativas, bibliografía o documentos diversos.

b) Aplicación de este primer cuestionario (pretest) a una pequeña muestra de la población que se va a estudiar.

c) Análisis de las preguntas para poder hacer los ajustes necesarios en cuanto a redacción, categorización de las respuestas, elaboración de nuevos reactivos, etc.

d) Ordenamiento y enumeración de las preguntas y tipificación del cuestionario.

e) Utilización del cuestionario en la investigación o, si se considera conveniente, realización de otro pretest, para un posterior análisis.

En la presente investigación, la revisión bibliográfica permitió destacar algunas variables importantes dentro de las relaciones familiares, sin embargo, debido a la complejidad de cada una de ellas y al objetivo del estudio, se elaboró un cuestionario que investigara sobre las actividades académicas específicamente, complementándolo con algunas preguntas referidas a aspectos que pudieran estar relacionados con estas. Así se

construyó un primer instrumento compuesto por 45 preguntas abiertas, divididas en las siguientes áreas:

- 1.- Tipo de ayuda, atención prestada y quién la proporciona.
- 2.- Tiempo dedicado a la realización de actividades académicas.
- 3.- Conocimiento de los problemas del niño.
- 4.- Realización de actividades extraescolares.
- 5.- Variables adicionales a la relación padre-hijo.

Posteriormente, esta primera versión se aplicó en forma personal a diez parejas del mismo grupo utilizado para el pilotaje de la lista de conductas.

Como tercer paso se realizó el análisis de los reactivos que consistió en eliminar las conductas dicotómicas (del tipo si/no) ya que fueron contestadas en forma similar por todos los padres; también se preguntó a los entrevistados sobre la claridad de las preguntas y se reformularon aquellas donde se informó que existía confusión; después, se integraron las respuestas semejantes en una misma categoría con objeto de sistematizar las contestaciones obtenidas; por último, se eligieron las tres categorías de respuesta que tuvieron la mayor frecuencia de elección.

Se eligió el uso de reactivos de opción múltiple para que la codificación y análisis de las respuestas fuera más sencilla.

De esta forma se construyó el cuestionario final, compuesto por 31 preguntas cada una con tres opciones de respuesta, elegidas bajo el criterio de que fueran las tres afirmaciones que presentaran la mayor frecuencia de elección en el pretest. Dichos reactivos quedaron clasificados en las áreas ya mencionadas.

El nivel de medición utilizado en el cuestionario fue el nominal pues sólo interesó conocer las respuestas que elegían los padres de acuerdo a las acciones que llevan a cabo en diferentes casos con objeto de establecer, si esto era posible, un patrón de comportamiento entre los padres de uno u otro grupo.

A partir de la siguiente etapa se trabajó ya con el grupo definitivo.

## II. Selección de la muestra

### II(a). Obtención de datos personales

La hoja de datos personales fue aplicada a todos los padres del grupo durante una junta escolar y se recogió ese mismo día. En el caso en el que los padres no asistieron, se envió la hoja con el niño y se recogió al día siguiente. Este paso tuvo como finalidad el conocer cuáles niños no tenían una familia integrada y por lo tanto debían ser excluidos de la muestra de estudio, ya que el objetivo de la investigación fue conocer la relación de ambos padres con el niño, en algunas situaciones.

### II(b). Registro de conductas en el salón de clase

Utilizando la lista resultante del piloteo, se inició el registro de conductas en el salón de clase en el que se aplicó la investigación. Las observadoras se colocaron a ambos lados del salón junto a la primera hilera de bancas, por ser el lugar que permitía visualizar de manera más exacta la conducta de cada uno de los niños. El registro se llevó a cabo durante nueve días y se realizó únicamente en el periodo de español. La duración de la etapa de registro fue establecida con base en lo sugerido por varios investigadores en cuanto a que para lograr medidas estables de la conducta de los niños es necesario observarlos por un mínimo de cuatro días (Sinclair, Guthrie y Forness, 1984).

Al igual que en el piloteo, no se registró en las siguientes actividades: dictados de letras, palabras u oraciones, impartición de instrucciones por parte de la maestra, explicaciones, exámenes y actividades de descanso (como canciones y ritmos acompañados de rimas), dado que existía mucha interferencia para poder observar confiablemente la conducta de los niños.

El periodo de registro iniciaba cuando los niños empezaban una actividad y se le dividió en intervalos de 10 min.. El registro utilizado fue de tipo "Flash", observando un niño cada 10 segundos y anotando su conducta en las hojas elaboradas para este propósito (ver Apéndice 2). Se dio por terminado el periodo cuando la mitad de los niños más uno habían acabado la actividad, calculándose la confiabilidad de los registros de cada periodo al

finalizar el día de observación, utilizando la siguiente fórmula (Coordinación de Laboratorios, 1980, p. 122):

$$C = \frac{\text{Número de acuerdos}}{\text{Número de acuerdos} + \text{Número de desacuerdos}} \times 100$$

Cabe mencionar que la confiabilidad promedio de las observaciones fue de 84.4%.

Con base en el primer día de observación se realizaron algunas modificaciones en las conductas contenidas en la lista. De las conductas perturbadoras, fueron eliminadas la de lanzar un objeto hacia el suelo o hacia algún compañero y la de columpiarse entre las bancas durante la actividad, ya que no se presentaron en este nuevo grupo de observación. Asimismo, se aumentaron varias conductas que en la lista original no estaban contempladas. La lista final se compuso por las conductas especificadas dentro del apartado de variables dependientes.

Posteriormente, comparando los registros de ambas observadoras, se obtuvo el número total de periodos para cada niño en los que había mostrado una conducta de atención. Con esto se procedió a calcular la desviación estándar del grupo en cuanto a los periodos de atención. La fórmula utilizada para este fin fue (Levin, 1979, p. 61):

$$s = \sqrt{\frac{\sum P^2}{N} - \bar{P}^2}$$

Donde:

s = Desviación estándar

$\sum P^2$  = Suma de puntajes no procesados (total de intervalos de atención alcanzado por cada niño) elevados al cuadrado

N = Número total de puntajes (número total de niños observados)

$\bar{P}^2$  = Media elevada al cuadrado

Por otra parte se calculó el porcentaje de tareas terminadas para cada niño, tomando en cuenta el total de tareas que debieron realizar durante los días en que se llevó a cabo la observación.

Se elaboró una lista colocando a los niños en forma descendente de acuerdo al número total de periodos de atención presentados y de ahí se eligieron aquéllos cuyo puntaje era superior o inferior por lo menos a una desviación estándar.

El criterio final para incluirlos dentro de la muestra fue el que contaran con una familia completa. Debido a esto, fue eliminado el niño que mostró el menor puntaje de periodos de atención.

### III. Aplicación de instrumentos a los sujetos que conformaron la muestra

#### III(a). Evaluación de los niños

Se llevó a cabo en dos sesiones individuales. En la primera se aplicó el Test de Bender y el WISC-R hasta la subescala de Vocabulario. En la segunda, se terminó la aplicación del WISC-R y se realizaron las pruebas de agudeza visual y discriminación e identificación auditiva.

#### III (b). Aplicación del cuestionario a padres

Los cuestionarios impresos se aplicaron colectivamente el día de la firma de boletas. Se dio un cuestionario a todos los padres presentes con objeto de evitar que aquéllos cuyos hijos integraban la muestra se sintieran presionados y falsearan las respuestas al mismo. Como el interés de la investigación fue conocer las opiniones de los dos cónyuges, en los casos en que solo asistió uno de ellos se envió el otro cuestionario para que lo regresaran al día siguiente con su hijo. De igual forma, cuando se encontraron preguntas sin contestar en los cuestionarios de aquellos padres que formaban parte de la muestra de estudio, se envió con su niño el ejemplar junto con un recado donde se les pedía que contestaran las preguntas faltantes. No

fue posible que las investigadoras trataran de recuperar personalmente las respuestas perdidas porque la dirección de la escuela no autorizó el que se tuviera contacto directo con los padres.

#### 4.4 TRATAMIENTO ESTADISTICO

El análisis de los datos fue realizado en forma descriptiva. Se elaboraron cuadros para organizar la información referente a la edad de los niños; sexo; porcentaje de intervalos de atención y de tareas terminadas de cada uno de ellos; número de hijos y lugar que ocupaba el niño entre sus hermanos; edad y ocupación de los padres; nivel de maduración visomotora; y los resultados de las pruebas de agudeza visual, de discriminación e identificación auditiva y de inteligencia, de ambos grupos.

El cuestionario también fue analizado en forma descriptiva pues el reducido número de sujetos que compuso la muestra aunado al nivel de medición utilizado en el cuestionario (nivel nominal) no permitieron la utilización de ninguna prueba estadística con la que se lograra establecer el grado de significatividad que guardaran las relaciones encontradas.

Para la descripción de los resultados del instrumento, se elaboraron gráficas correspondientes a cada uno de los 31 reactivos, donde se muestra la frecuencia de respuesta que obtuvo cada una de las tres opciones. Primero se compararon las respuestas del conjunto de padres de un grupo con las del otro. Después, en los reactivos en que se encontraron diferencias entre las opciones elegidas por la mayoría de los integrantes de uno y otro grupo, se compararon las respuestas de los padres de un mismo sexo, es decir, de los papás del grupo de atención alta contra las de los papás del grupo de atención baja y las de las mamás del grupo de atención alta con las mamás del grupo contrario.

En resumen, se realizaron las siguientes comparaciones entre grupos:

- a) Sexo.
- b) Edad.

- c) Número de hermanos y lugar que ocupa el niño estudiado entre ellos.
- d) Tipo de institución en que cursaron el nivel preescolar.
- e) Nivel de madurez visomotora.
- f) Calidad de agudeza visual.
- g) Calidad de discriminación e identificación auditiva.
- h) Coeficiente intelectual.
- i) Edad de los padres.
- j) Escolaridad de los padres.
- k) Ocupación.
- l) Respuesta por grupo de padres a cada uno de los reactivos del cuestionario (padres del grupo de atención alta vs. padres del grupo de atención baja).
- m) En los casos en que se consideró conveniente por existir una diferencia entre los grupos, se compararon las respuestas por sexo (papás del grupo de atención alta vs. papás del grupo de atención baja y mamás del grupo de atención alta vs. mamás del grupo de atención baja).

## **CAPITULO CINCO**

### **Resultados**

**Capítulo cinco**  
**Resultados**

**5.1 Datos referidos al profesor**

El grupo estaba a cargo de una maestra normalista, de 54 años de edad que estudió, además, la Licenciatura en Problemas de Aprendizaje. Su experiencia laboral era de 18 años como docente en el nivel de enseñanza primaria. 10 como especialista atendiendo grupos integrados y dando terapia clínica, y ocho años en el área administrativa.

**5.2 Datos referidos a los niños**

Los niños que conformaron la muestra de estudio presentaron las siguientes características en cuanto a número total y porcentaje de intervalos de atención en el salón de clases y porcentaje de tareas terminadas:

Tabla 1. Número total y porcentaje de intervalos de atención obtenidos y porcentaje de tareas terminadas de los niños incluidos tanto en el grupo de atención alta como en el grupo de atención baja

Grupo de atención alta				Grupo de atención baja			
Niño	T.I.A.	I.I.A.	I.T.T.	Niño	T.I.A.	I.I.A.	I.T.T.
A	70	93%	92%	E	34	45%	33%
B	64	88%	61%	F	33	44%	31%
C	62	83%	79%	G	33	44%	25%
D	62	83%	75%	H	33	44%	6%

El Media grupal de intervalos de atención = 46.35  
Desviación estándar = 10.63

**Abreviaturas:**

T.I.A. = Total de intervalos de atención  
I.I.A. = Porcentaje de intervalos de atención  
I.T.T. = Porcentaje de tareas terminadas

Con respecto al porcentaje de intervalos de observación donde el niño se encontraba realizando la tarea que se le requería (porcentaje de intervalos de atención), se tiene que en el grupo de atención alta fue mayor del 80% en contraposición con el grupo de atención baja en donde los niños estuvieron dedicados a la tarea menos del 50% de las veces que se les registró.

Con respecto al porcentaje de tareas terminadas, se tiene que en el grupo de atención alta dicho porcentaje sobrepasó el 61%, en tanto que en el de atención baja siempre fue menor de 35%.

Tabla 2. Conductas de inatención y perturbadoras presentadas con mayor frecuencia por los niños del grupo de atención baja

Conducta	Porcentaje de presentación
<u>Inatención</u>	
Observar en silencio	54%
Manipular	13%
Agacharse	3%
Escribir en su cuaderno	1%
<u>Perturbadoras</u>	
Hablar	18%
Levantarse	11%

De las conductas de inatención y perturbadoras presentadas por los niños incluidos en el grupo de atención baja (Tabla 2), la que obtuvo el porcentaje de presentación más alto (54%) fue la de observar en silencio alrededor del salón, a través de la ventana o lo que hacen los compañeros, durante la actividad asignada. La segunda conducta fue la de hablar con un compañero durante el desempeño de la actividad (18%), seguida por la conducta de manipular en silencio cualquier objeto que se

encontrara sobre el pupitre o dentro de la mochila, o alguna parte del cuerpo sin que esa actividad se relacionara con la tarea asignada (13%); en cuarto lugar se encontró la acción de levantarse de su asiento y observar alrededor del salón o el trabajo de un compañero, sin hablarle (11%).

Tabla 3. Sexo, edad, número de hijos y lugar que ocupa entre los hermanos de los niños clasificados en ambos grupos

Grupo de atención alta					Grupo de atención baja				
Niño	Sexo	Edad <sup>I</sup>	Número de hijos	Lugar que ocupa entre los hermanos	Niño	Sexo	Edad <sup>I</sup>	Número de hijos	Lugar que ocupa entre los hermanos
A	M	7 7/12	2	Ultimo	E	F	6 5/12	3	Ultimo
B	F	5 8/12	2	Ultimo	FII	M	5 11/12	3	Segundo
C	F	3 11/12	3	Ultimo	G	M	3 10/12	3	Primero
D	M	6 11/12	4	Segundo	H	F	5 10/12	3	Primero
$\bar{x} = 6 \text{ 6/12}$					$\bar{x} = 6 \text{ 0/12}$				

I Las edades se muestran en años y meses  
 II Este niño tiene una hermana gemela

Como se puede observar en la Tabla 3, los grupos quedaron compuestos por igual número de niños que de niñas. Asimismo, existió una diferencia entre las edades promedio de los dos grupos, encontrándose los niños más grandes en el grupo de atención alta, aunque también en éste se encontró la niña de menor edad.

Sobre el número de hijos pertenecientes a cada familia, se debe anotar que en el grupo de atención baja el número encontrado fue uniforme ya que todas las familias contaban con tres hijos. En el grupo de atención alta, el número de hijos varía desde dos

niños hasta cinco. En cuanto al lugar que ocupaba el niño en estudio entre sus hermanos se tiene que en el grupo de atención alta tres de los niños son los más pequeños y uno ocupa el segundo lugar entre cuatro hermanos. En el grupo de atención baja, dos de los niños son los hijos mayores, uno es el último y otro es de los hijos menores pero tiene una hermana gemela.

Todos los niños cursaron educación preescolar en escuela particular y nunca habían repetido un grado. Sólo el niño "F" del grupo de atención baja vivía, además de con su familia, con sus abuelos.

Tabla 4. Edad, escolaridad y ocupación de los padres cuyos niños fueron clasificados dentro del grupo de atención alta

Niño	Padre			Madre		
	Edad	Escolaridad	Ocupación	Edad	Escolaridad	Ocupación
A	40	Profesional (Cirujano)	Cirujano	35	Segundo de profesional	Secretaria
B	42	Profesional (Médico)	Médico	33	Enfermería	Ama de casa
C	50	Sesto de primaria	Comerciante	38	Sesto de primaria	Ama de casa
D	47	Profesional	Contador público	38	Maestra normalista	Ama de casa
	$\bar{x} = 45$			$\bar{x} = 36$		

Tabla 5. Edad, escolaridad y ocupación de los padres cuyos niños fueron clasificados dentro del grupo de atención baja

Niño	Padre			Madre		
	Edad	Escolaridad	Ocupación	Edad	Escolaridad	Ocupación
E	37	Profesional	Ingeniero	32	Secundaria	Ama de casa
F	35	Profesional	Médico ginecólogo	33	Preparatoria	Ama de casa
G	32	Profesional	Ingeniero	26	Preparatoria	Ama de casa
H	30	Carrera comercial	Comerciante	30	Carrera comercial	Ama de casa
	$\bar{x} = 34$			$\bar{x} = 30$		

Comparando las edades de los padres de ambos grupos (ver Tablas 4 y 5) se obtiene que tanto los papás como las mamás del grupo de atención alta son mayores, siendo la edad promedio de 45 años y 36 años respectivamente, en tanto que en promedio, los padres del grupo de atención baja cuentan con 34 años y las madres con 30 años.

En cuanto a la escolaridad y ocupación de los papás se puede afirmar que no existen diferencias entre ambos grupos pues la mayoría de ellos cursó una carrera profesional y se dedican a ejercerla. En el caso de las mamás se observa un mayor nivel de estudios en el grupo de atención alta pues tres de ellas tienen preparación profesional en comparación con las mamás del grupo de atención baja donde la mayor parte tienen un nivel de estudios de secundaria o preparatoria. Casi todas las mamás de ambos grupos se dedican a las labores del hogar.

### 5.3 Resultados de las pruebas

Tabla 6. Nivel de maduración visomotora obtenida a través del Test Gustáltico Visomotor de L. Bender

Niño	Número de errores cometidos	Número de errores normales en población normal	Interpretación
<b>GRUPO DE ATENCIÓN ALTA</b>			
A	8	4-5	Inferior a su edad
B	9	8-9	Adecuada a su edad
C	9	8-9	Adecuada a su edad
D	6	5-6	Adecuada a su edad
<b>GRUPO DE ATENCIÓN BAJA</b>			
E	6	6-7	Adecuada a su edad
F	9	8-9	Adecuada a su edad
G	5	8-9	Superior a su edad
H	3	8-9	Superior a su edad

3 Tomado de Centro de Atención para Educación Preescolar, Manual de calificación para el Test Gustáltico Vismotor de L. Bender, Documento interno.

En cuanto a la prueba de madurez visomotora (ver Tabla 6) se observa que la mayoría de los niños de ambos grupos tiene un nivel adecuado a su edad, excepto el niño "A" perteneciente al grupo de atención alta cuya ejecución mostró un nivel inferior al esperado. Cabe hacer notar que los niños "F" y "G", clasificados dentro del grupo de atención baja, obtuvieron un puntaje que los colocó en el rango "superior a su edad".

Tabla 7. Estimación de la agudeza visual y discriminación e identificación auditiva

Grupo de atención alta			Grupo de atención baja		
Niño	Agudeza visual	Discriminación auditiva	Niño	Agudeza visual	Discriminación auditiva
A	Buena	Buena	E	Muy buena	Buena
B	Buena	Buena	F	Muy buena	Regular
C	Muy buena	Buena	G	Buena	Regular
D	Deficiente	Buena	H	Buena	Buena

La mayoría de los niños presenta una buena agudeza visual (ver Tabla 7) excepto uno de los clasificados dentro del grupo de atención alta, cuya agudeza visual fue categorizada como "deficiente". En lo referente a la discriminación e identificación auditiva se tiene que en dos niños del grupo de atención baja ésta es regular, observándose que cometieron varios errores en la identificación de sonidos sin significado; sin embargo, con base en los lineamientos indicados por la prueba utilizada no puede considerarse este resultado como indicio de disminución de la agudeza auditiva pues para hacerlo se necesitaría que el niño obtuviera una clasificación de "deficiente" o de "escasa" en alguna de las partes de la prueba utilizada.

Tabla 8. C.I. Verbal, C.I. de Ejecución, C.I. Total y rango alcanzado por los niños de ambos grupos

Grupo de atención alta					Grupo de atención baja				
Niño	C.I. Verbal	C.I. Ejecución	C.I. Total	Rango	Niño	C.I. Verbal	C.I. Ejecución	C.I. Total	Rango
A	117	105	112	Normal brillante	E	125	120	126	Superior
B	122	100	112	Normal brillante	F	87	105	95	Normal
C	114	95	105	Normal	G	131	93	115	Normal brillante
D	119	124	124	Superior	H	135	111	126	Superior
I	118	106	113		I	119	107	115	

En la escala de Wechsler se encontró que no existen grandes diferencias en el coeficiente intelectual promedio de los niños de ambos grupos, sin embargo dos de los niños del grupo de atención baja quedaron clasificados como de inteligencia "Superior", en tanto que del grupo de atención alta sólo uno de ellos alcanzó dicho rango. En la mayoría de los casos se observó un rendimiento mayor en la escala verbal que en la de ejecución (ver Tabla 8).

Para hacer un análisis más detallado de las subescalas que componen el WISC-R, se retomó la propuesta de Kaufman (1982) acerca de que los perfiles deben ser interpretados tomando como parámetro la media de las escalas verbal y de ejecución de cada niño y no una estimación grupal; de esta forma se pueden obtener las subescalas en las que el niño presenta ventajas o desventajas significativas, tomándose como criterio de significatividad el que un puntaje escalar sea mayor o menor que la media correspondiente (verbal o de ejecución) en tres puntos o más.

Utilizando este proceso se intentó establecer si los niños de cada grupo presentaba ventajas o desventajas semejantes y si éstas diferían de un grupo a otro (ver Tabla 9). En la escala verbal se encontró que la mayoría de los niños pertenecientes al grupo de atención alta mostraban ventaja en el subtest de Vocabulario, en tanto que la mayoría de los niños del grupo de

atención baja presentaban ventaja en el de Aritmética. En cuanto a las desventajas, se observa una aunque pequeña en el grupo de atención baja en la subescala de Información y otra, esta vez para ambos grupos, en la subescala de Retención de dígitos, aunque se observa en forma más marcada en el grupo de atención alta.

En la escala de ejecución el grupo de atención baja no presentó ventajas o desventajas, en tanto que en el grupo de atención alta se aprecia una cierta ventaja en la subescala de Claves y una pequeña desventaja en la de Composición de Objetos.

Es necesario aclarar que cuando se habla de una pequeña ventaja o desventaja en las puntuaciones se quiere indicar que algunos niños muestran un puntaje significativamente superior o inferior a la media grupal y los restantes obtuvieron un puntaje igual a la media o con la misma tendencia que sus compañeros (superior o inferior) sin que ésta llegue a ser significativa.

Tabla 9. Puntaje obtenido en las subescalas del WISC-R por cada uno de los niños de ambos grupos

Subescala	Niños del grupo de atención alta				Niños del grupo de atención baja			
	A	B	C	D	E	F	G	H
<b>Verbal</b>								
Información	11	14	13	11	9 D	3 D	14	14
Similitudes	13	7	11	13	15	7	14	17
Aritmética	12	13	11	9 D	13	11 V	17 V	19 V
Vocabulario	13	19 V	19 V	19 V	19 V	10	19 V	11 D
Comprensión	15 V	15	8 D	14	15	9	11 D	16
Retención de dígitos	8 D	13	10	7 D	8 D	8	11 D	13
<b>̄ Escala verbal</b>	12	14	12	12	13	8	14	15
<b>Ejecución</b>								
Figuras incompletas	11	12	12 V	14	9 D	12	10	12
Ordenamiento de dibujos	11	14 V	8	9 D	19 V	9	9	10 D
Diseño con cubos	12	10	9	14	11	9	8	12
Composición de objetos	9	3 D	3 D	13	12	9	10	10 D
Clases	11	11	15 V	17 V	13	15 V	9	14
Laberintos	10	9	9	13	12	10	8	17 V
<b>̄ Escala ejecución</b>	11	10	9	13	13	11	9	13

Abreviaturas:  
V = Ventaja  
D = Desventaja

#### 5.4 Cuestionario a padres

Los reactivos del cuestionario fueron agrupados en las cinco áreas mencionadas en el capítulo de Metodología que son:

- 1.- Tipo de ayuda, atención prestada y quién la proporciona.
- 2.- Tiempo dedicado a la realización de actividades académicas.
- 3.- Conocimiento de los problemas del niño.
- 4.- Realización de actividades extraescolares.
- 5.- Variables adicionales a la relación padre-hijo.

Posteriormente, se contabilizó la frecuencia obtenida por cada opción de respuesta y con base en ellas se realizó la descripción de los datos.

A continuación se presenta la distribución de frecuencias de las opciones de cada reactivo pertenecientes a una misma área. Es necesario hacer notar que en ciertos reactivos el número de respuestas de un grupo es mayor que el esperado (ocho respuestas por grupo) debido a que algunos padres dieron más de una respuesta a dicho reactivo. En otros casos, el número de respuestas es menor al esperado pues existieron padres que no contestaron alguna afirmación.

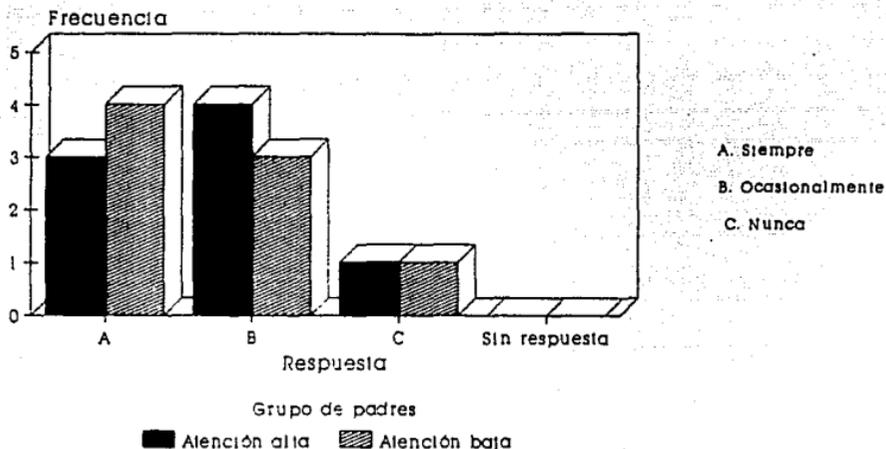
En los casos en que se observaron diferencias grupales, se procedió a analizar las respuestas por sexo para establecer si la discrepancia era debida a lo expresado por las madres o por los padres.

Al finalizar la presentación de las gráficas de los reactivos de cada área se describirán brevemente los resultados observados.

## AREA 1. TIPO DE AYUDA, ATENCION PRESTADA Y QUIEN LA PROPORCIONA

Reactivo 2. Ayuda a su hijo (a) a resolver su tarea

Respuestas por grupo

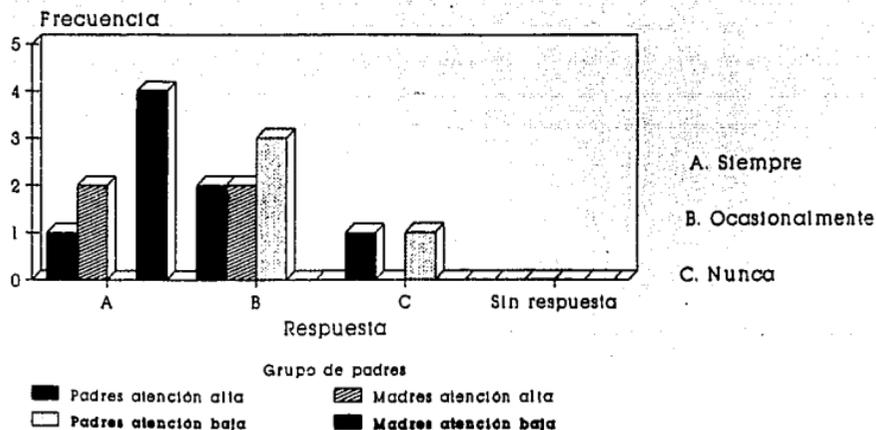


ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

## AREA 1. TIPO DE AYUDA, ATENCION PRESTADA Y QUIEN LA PROPORCIONA

Reactivo 2. Ayuda a su hijo (a) a resolver su tarea :

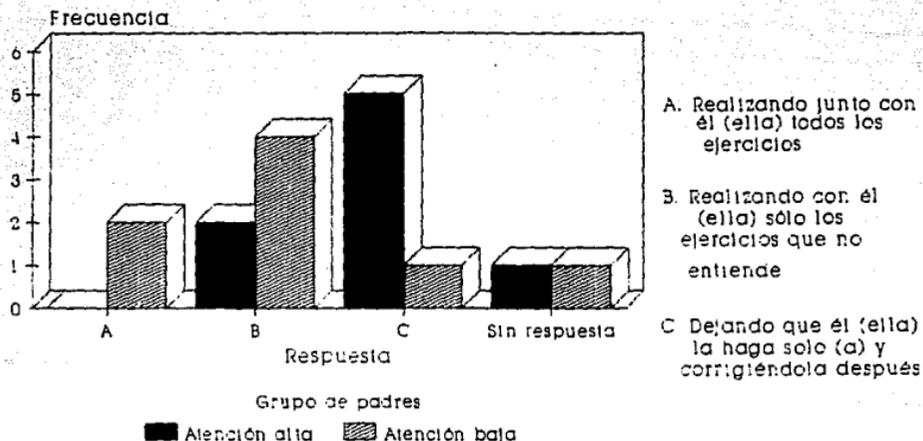
Respuestas de padres y madres



## AREA 1. TIPO DE AYUDA, ATENCION PRESTADA Y QUIEN LA PROPORCIONA

Reactivo 3. La manera en que ayuda a su niño (a) a hacer la tarea es:

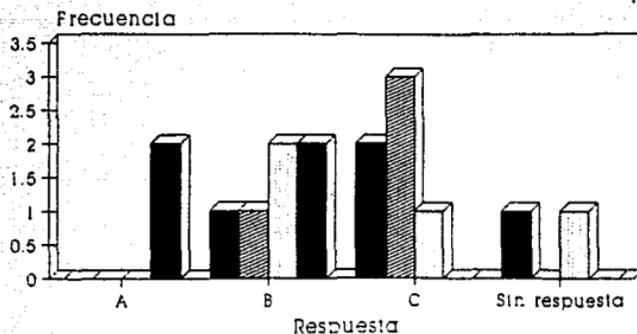
Respuestas por grupo



## AREA 1. TIPO DE AYUDA, ATENCION PRESTADA Y QUIEN LA PROPORCIONA

Reactivo 3. La manera en que ayuda a su niño (a) a hacer la tarea es:

Respuestas de padres y madres



Grupo de padres



A. Realizando junto con él (ella) todos los ejercicios

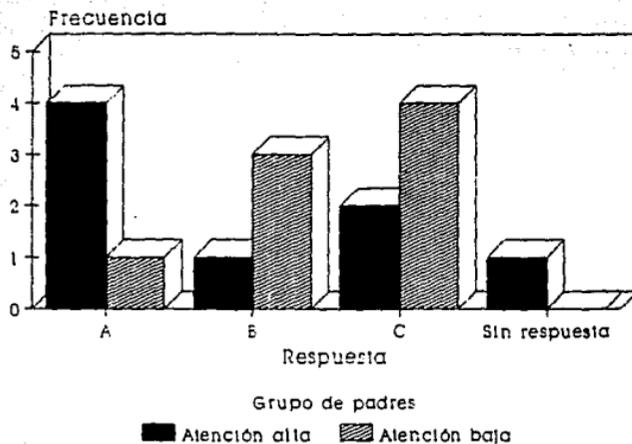
B Realizando con él (ella) sólo los ejercicios que no entiende

C Dejando que él (ella) la haga solo (a) y corrigiéndola después

## AREA I. TIPO DE AYUDA, ATENCION PRESTADA Y QUIEN LA PROPORCIONA

Reactivo 4. Cuando él (ella) hace la tarea:

Respuestas por grupo



A. No comparte el tiempo con otros niños

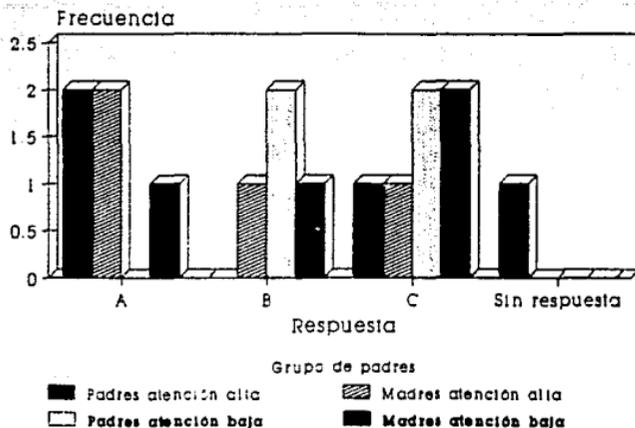
B. Comparte el tiempo recibiendo él (ella) la mayor atención

C. Comparte el tiempo recibiendo atención cuando lo requiere

## AREA 1. TIPO DE AYUDA, ATENCION PRESTADA Y QUIEN LA PROPORCIONA

Reactivo 4. Cuando él (ella) hace la tarea:

Respuestas de padres y madres



A. No comparte el tiempo con otros niños

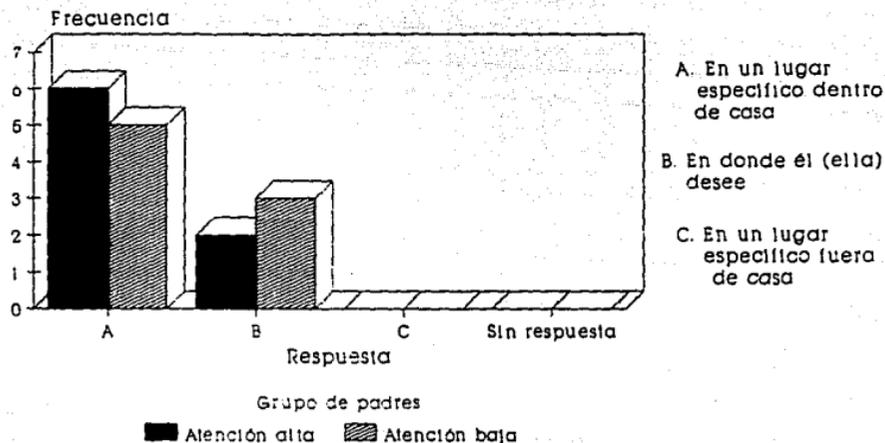
B. Comparte el tiempo recibiendo él (ella) la mayor atención

C. Comparte el tiempo recibiendo atención cuando lo requiere

## AREA 1. TIPO DE AYUDA, ATENCION PRESTADA Y QUIEN LA PROPORCIONA

Reactivo 5. Su hijo (a) realiza sus tareas:

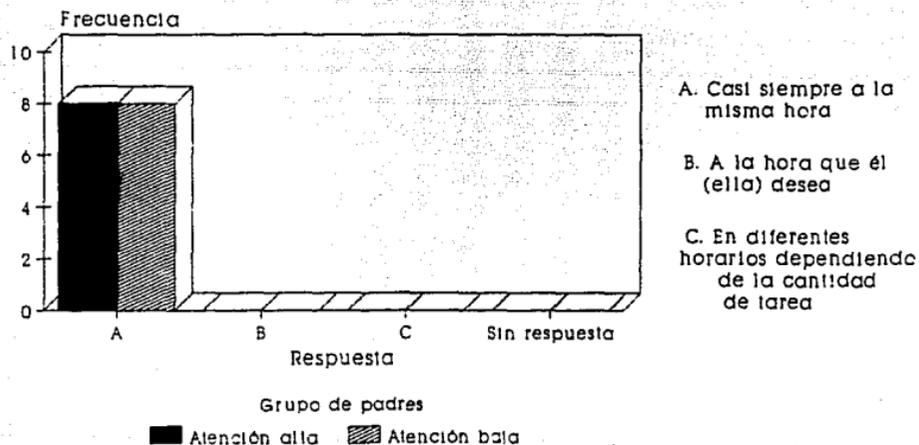
Respuestas por grupo



## AREA 1. TIPO DE AYUDA, ATENCION PRESTADA Y QUIEN LA PROPORCIONA

Reactivo 6. Su pequeño (a) comienza su tarea:

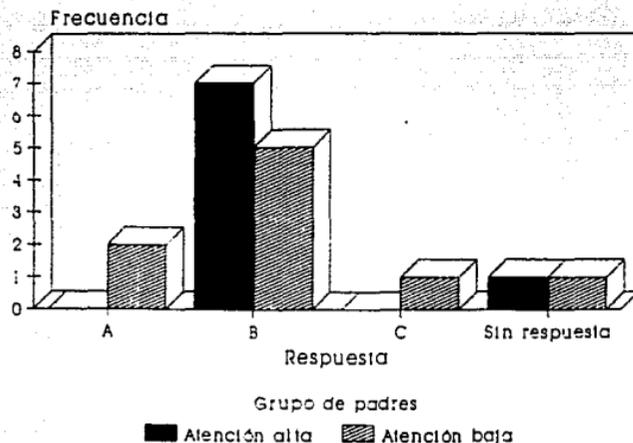
Respuestas por grupo



## AREA 1. TIPO DE AYUDA, ATENCION PRESTADA Y QUIEN LA PROPORCIONA

Reactivo 7. Mientras su hijo (a) hace la tarea Ud.:

Respuestas por grupo



A. Está con él (ella) sin dedicarse a otra actividad

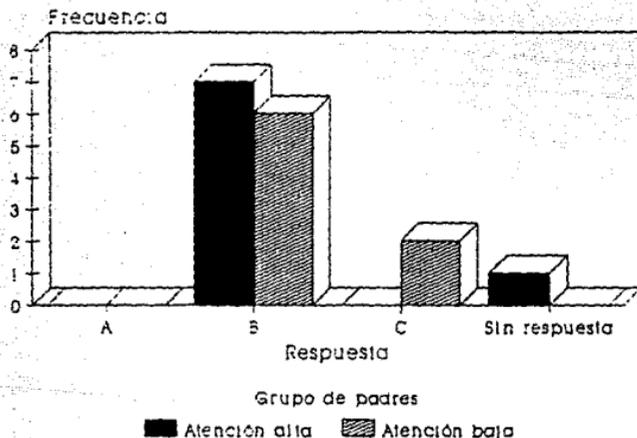
B. Se dedica a otra actividad pero revisa constantemente el trabajo del (la) niño (a)

C. Se dedica a otra actividad y revisa hasta que él (la) niño (a) termina

## AREA 1. TIPO DE AYUDA, ATENCION PRESTADA Y QUIEN LA PROPORCIONA

Reactivo 8. Cuando su niño (a) obtiene bajas calificaciones Ud.:

Respuestas por grupo



A. No cambia la forma de ayudarlo (a) a resolver el trabajo escolar diario

B. Investiga qué conceptos no entiende y pone ejercicios adicionales al trabajo escolar diario

C. Utiliza láminas y cuestionarios para explicarle lo que no entendió

## AREA 1. TIPO DE AYUDA, ATENCION PRESTADA Y QUIEN LA PROPORCIONA

En esta área se encuentra que los padres del grupo de atención alta ocasionalmente ayudan a su hijo a resolver sus tareas escolares (37.5%) y que generalmente dejan que la haga solo, corrigiéndosela cuando ha terminado (50%). El niño no comparte con otros pequeños la atención que se le brinda durante este periodo (50%) y los padres se dedican a otra actividad mientras el hijo resuelve sus ejercicios, aunque revisan constantemente su trabajo (87.5%).

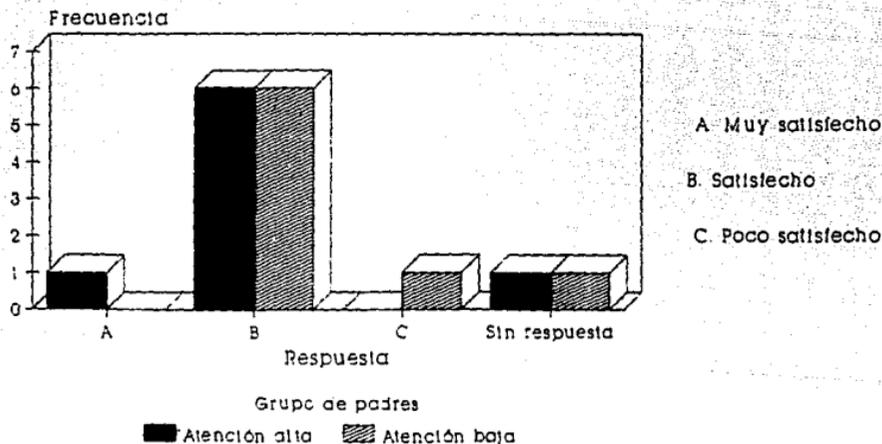
Por su parte, los padres del grupo de atención baja reportan, en especial las mamás, que siempre ayudan a su hijo a hacer la tarea (50%). La ayuda proporcionada por la mayoría de ellos es el realizar junto con él sólo los ejercicios que no entiende (50%) o, en el caso de las mamás, resolviendo con el niño todos los ejercicios de la tarea (50%); sin embargo, la mayoría de los padres indica que realiza otra actividad mientras el niño trabaja pero revisa constantemente su ejecución (62.5%). En este grupo se informa que el niño sí comparte con otros el periodo de elaboración de las tareas escolares recibiendo atención de los padres cuando lo requiere (50%) aunque algunos papás indican que su hijo recibe la mayor cantidad de atención (50%).

En ambos grupos se indica que el niño comienza su tarea a la misma hora (100%) y que la realiza en un lugar específico dentro de casa (75% en el grupo de atención alta y 62.5% en el grupo de atención baja). Asimismo, cuando el niño está obteniendo bajas calificaciones los padres investigan qué conceptos no entiende y ponen ejercicios adicionales para lograr la mayor comprensión (87.5% en el grupo de atención alta y 75% en el grupo de atención baja).

## AREA 2. TIEMPO DEDICADO A LA REALIZACION DE ACTIVIDADES ACADEMICAS

Reactivo 9. Por la ayuda que le brinda a su hijo (a) en sus tareas escolares, Ud. se siente:

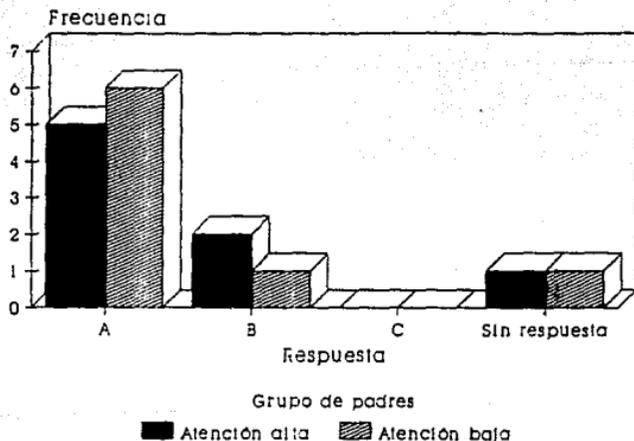
Respuestas por grupo



## AREA 2. TIEMPO DEDICADO A LA REALIZACION DE ACTIVIDADES ACADEMICAS

Reactivo 10. Para ayudar a su hijo (a) a hacer la tarea Ud.:

Respuestas por grupo



A. Le brinda todo el tiempo que requiere

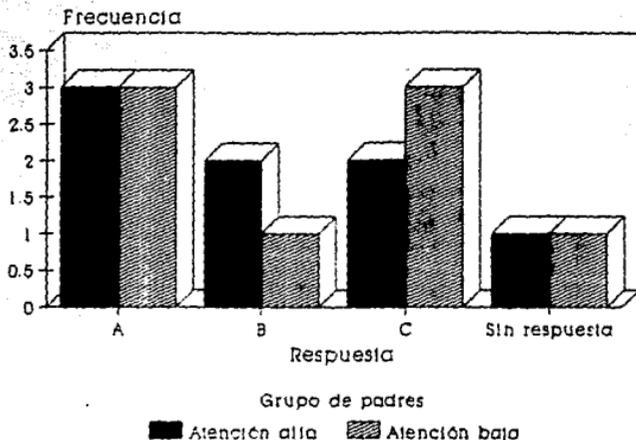
B. Le brinda menos de 1 hr.

C. No le dedica tiempo

## AREA 2. TIEMPO DEDICADO A LA REALIZACION DE ACTIVIDADES ACADEMICAS

Reactivo II. Si Ud. no puede ayudar a su hijo (a) a resolver su tarea es:

Respuestas por grupo



A. Por el trabajo

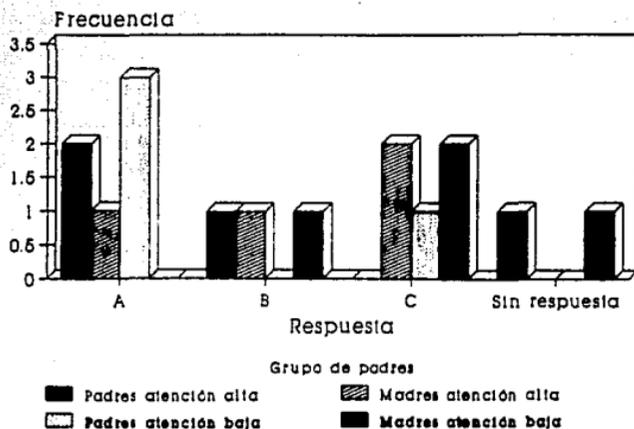
B. Porque no conoce o no entiende lo que el (la) niño (a) está estudiando

C. Por situaciones imprevistas

## AREA 2. TIEMPO DEDICADO A LA REALIZACION DE ACTIVIDADES ACADEMICAS

Reactivo II. Si Ud. no puede ayudar a su hijo (a) a resolver su tarea es:

Respuestas de padres y madres



A. Por el trabajo

B. Porque no conoce o no entiende lo que el (la) niño (a) está estudiando

C. Por situaciones imprevistas

## AREA 2. TIEMPO DEDICADO A LA REALIZACION DE ACTIVIDADES ACADEMICAS

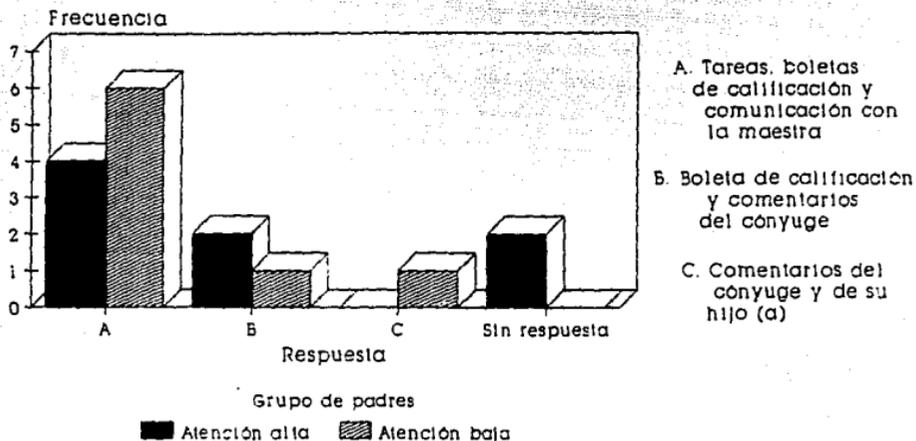
En esta área no se observan diferencias entre los grupos.

La mayoría de los padres estudiados se sienten satisfechos por la ayuda que prestan a sus hijos al realizar sus tareas (75% en ambos grupos) además de que les brindan todo el tiempo que requieren para elaborarla (62.5% en el grupo de atención alta y 75% en el grupo de atención baja); argumentan que no pueden ayudar a su hijo a resolver la tarea por el trabajo (en el caso de los papás) y por situaciones imprevistas (en el caso de las mamás).

### AREA 3. CONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS DEL NIÑO

Reactivo 12. Ud. se entera de la conducta y rendimiento escolar de su hijo (a) mediante:

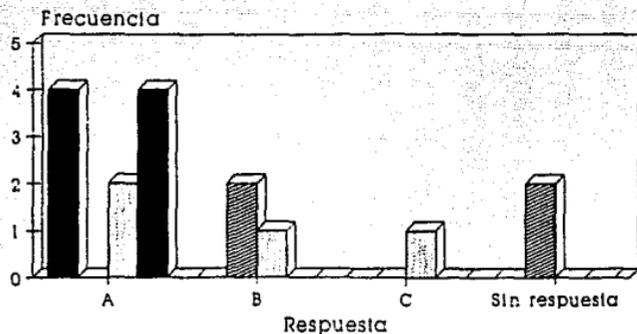
Respuestas por grupo



## AREA 3. CONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS DEL NIÑO

Reactivo 12. Ud. se entera de la conducta y rendimiento escolar de su hijo (a) mediante:

Respuestas de padres y madres



A. Tareas, boletas de calificación y comunicación con la maestra

B. Boleta de calificación y comentarios del cónyuge

C. Comentarios del cónyuge y de su hijo (a)

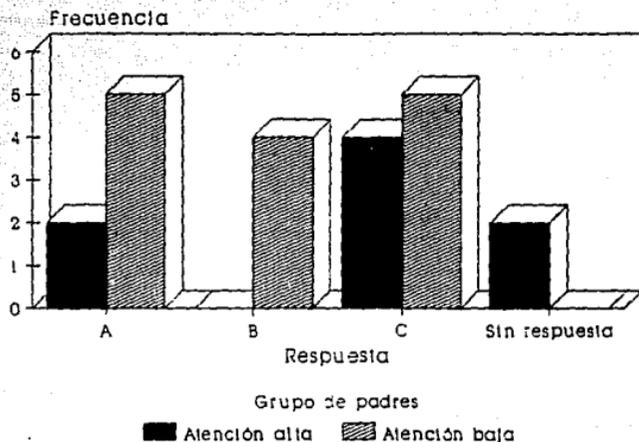
■ Padres atención alta  
□ Padres atención baja

▨ Madres atención alta  
■ Madres atención baja

### AREA 3. CONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS DEL NIÑO

Reactivo 13. Cuando su hijo (a) obtiene buenas calificaciones Ud.:

Respuestas por grupo



A. Le da pequeños premios o lo lleva al lugar que él (ella) elija

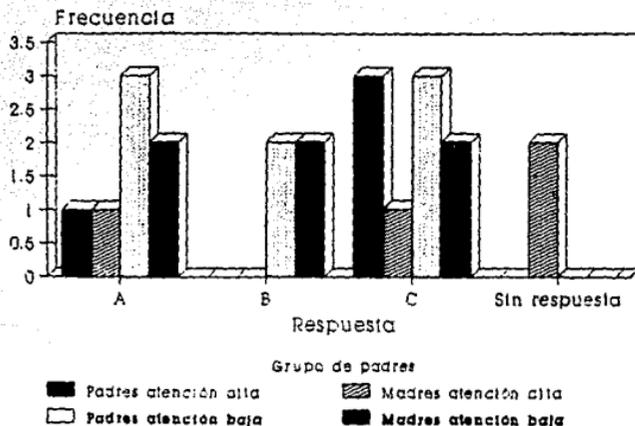
B. Aumenta sus demostraciones de afecto

C. Le comenta los beneficios que esto le traerá en el futuro

## AREA 3. CONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS DEL NIÑO

Reactivo 13. Cuando su hijo (a) obtiene buenas calificaciones Ud.:

Respuestas de padres y madres



A. Le da pequeños premios o lo lleva al lugar que él (ella) elija

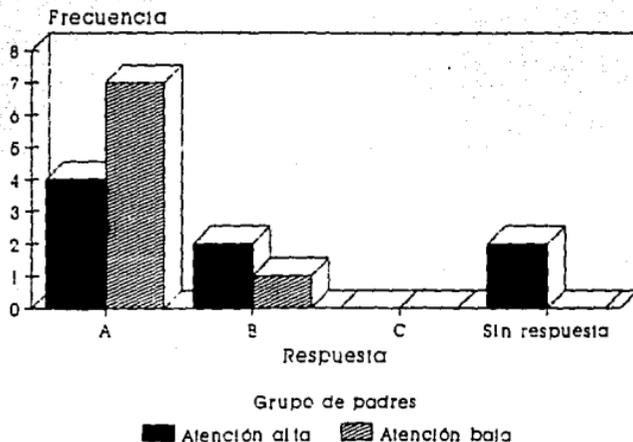
B. Aumenta sus demostraciones de afecto

C. Le comenta los beneficios que esto le traerá en el futuro

### AREA 3. CONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS DEL NIÑO

Reactivo !4. Cuando su niño (a) obtiene bajas calificaciones o reprueba una materia Ud.:

Respuestas por grupo



A. Le dedica más tiempo sin regañarlo

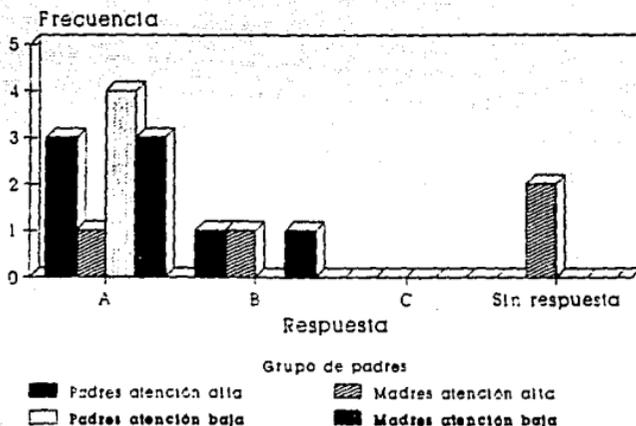
B. Le regaña haciéndole ver que la escuela es su obligación

C. Le castiga, poniéndole a estudiar más

### AREA 3. CONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS DEL NIÑO

Reactivo 14. Cuando su niño (a) obtiene bajas calificaciones o reprueba una materia Ud:

Respuestas de padres y madres



A. Le dedica más tiempo sin regañarlo

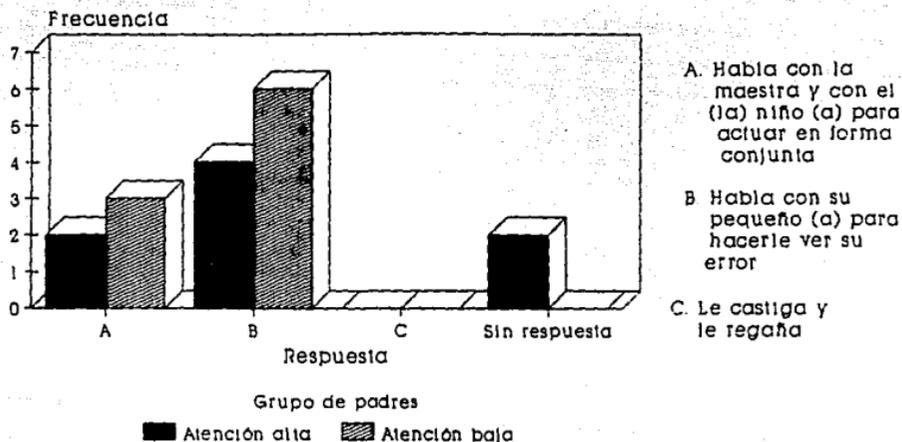
B. Le regaña haciéndole ver que la escuela es su obligación

C. Le castiga poniéndole a estudiar más

### AREA 3. CONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS DEL NIÑO

Reactivo 15. Cuando le reportan que su hijo (a) se portó mal en la escuela Ud.:

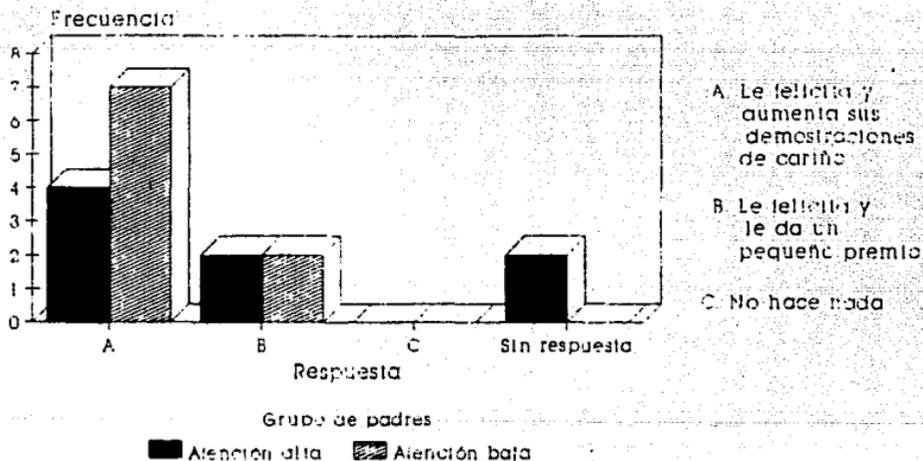
Respuestas por grupo



### AREA 3. CONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS DEL NIÑO

Reactivo 1a. Si su hijo (a) se porta adecuadamente en la escuela Ud:

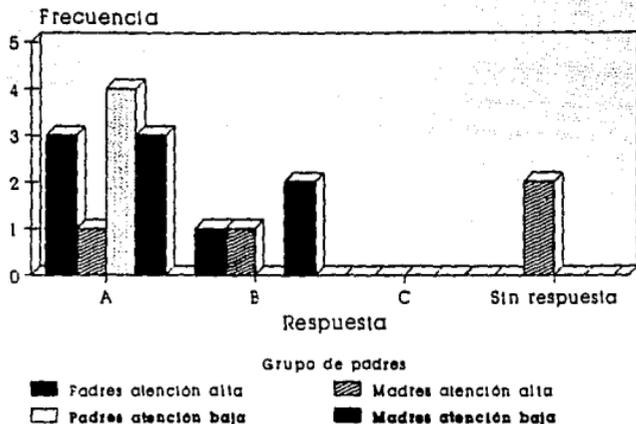
Respuestas por grupo



### AREA 3. CONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS DEL NIÑO

Reactivo 16. Si su hijo (a) se porta adecuadamente en la escuela Ud.:

Respuestas de padres y madres



A. Le felicita y aumenta sus demostraciones de cariño

B. Le felicita y le da un pequeño premio

C. No hace nada

### AREA 3. CONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS DEL NIÑO

En esta área se observan sólo algunas diferencias entre los grupos de estudio.

En general, los padres de ambos grupos se enteran de la conducta y rendimiento escolar de su hijo a través de las tareas, boletas de calificación y comunicación con la maestra (50% en el grupo de atención alta y 75% en el grupo de atención baja). Se debe hacer notar que las mamás del grupo de atención alta indican que se enteran a través de la boleta de calificaciones y de comentarios de su cónyuge (50%); sin embargo, al haberse perdido varias de las respuestas (50%), dicho resultado debe ser tomado con reservas.

Por otra parte, cuando el niño está obteniendo buenas calificaciones, la mayoría de los papás le comentan los beneficios que esto le traerá en el futuro (50% en el grupo de atención alta y 62.5% en el grupo de atención baja), aunque los papás del grupo de atención baja también le dan pequeños premios o lo llevan al lugar que él elija (75%). Si, por el contrario, está obteniendo bajas calificaciones se le dedica más tiempo sin regañarlo (50% en el grupo de atención alta y 87.5% en el grupo de atención baja), si bien las mamás del grupo de atención alta indican que lo regañan haciéndole ver que la escuela es su obligación (25%).

En cuanto a la reacción de los padres hacia la conducta mostrada en la escuela, la mayoría reportan que cuando se ha portado mal hablan con su hijo para hacerle ver su error (50% en el grupo de atención alta y 75% en el grupo de atención baja). En cambio, cuando el niño se ha portado bien, casi todos ellos sólo lo felicitan y le dan mayores demostraciones de afecto (50% en el grupo de atención alta y 87.5% en el grupo de atención baja). Las mamás de ambos grupos tienden también a darle un pequeño premio (25% en el grupo de atención alta y 50% en el grupo de atención baja).

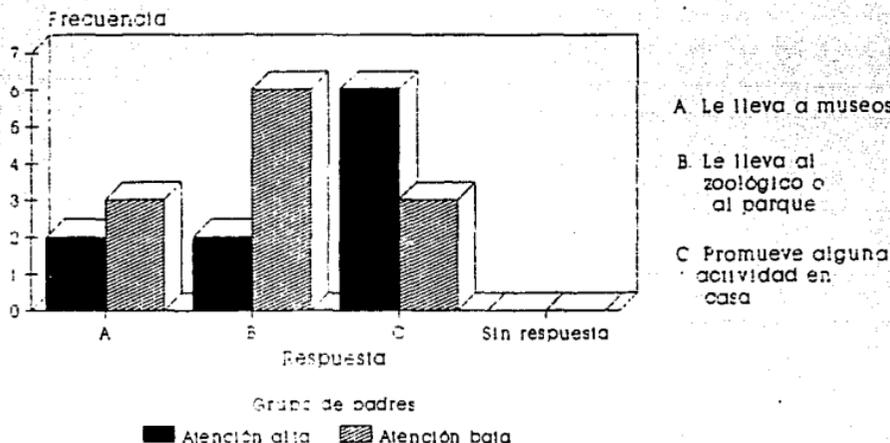
Es necesario aclarar que en todos los reactivos de esta área se perdió, por lo menos, el 50% de las respuestas

correspondientes a las mamás del grupo de atención alta, por lo que los resultados tanto del grupo en general como del de las madres en particular deben considerarse sólo como una tendencia.

## AREA 4. REALIZACION DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Reactivo 17. Para apoyar el desarrollo académico de su hijo (a) Ud.:

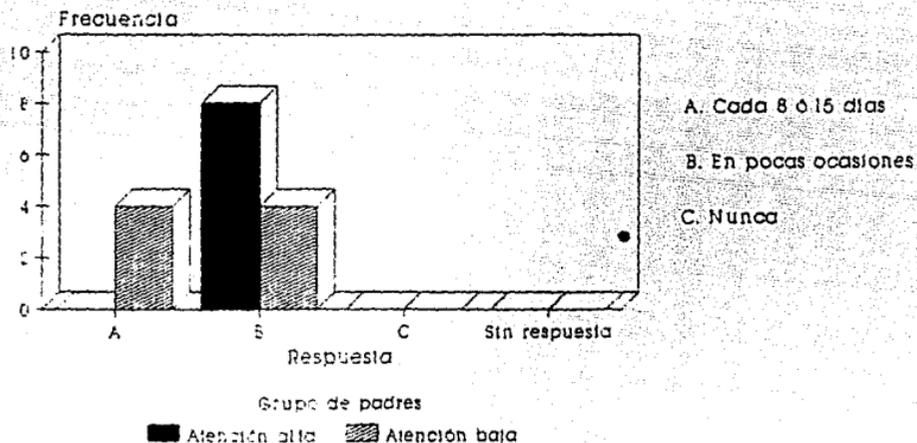
Respuestas por grupo



## AREA 4. REALIZACION DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Reactivo 18. Ud. lleva a cabo este tipo de actividades:

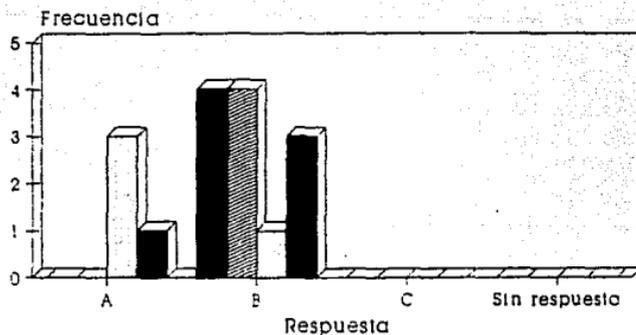
Respuestas por grupo



## AREA 4. REALIZACION DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Reactivo 18. Ud. lleva a cabo este tipo de actividades:

Respuestas de padres y madres



A. Cada 8 ó 15 días

B. En pocas ocasiones

C. Nunca

Grupo de padres

■ Padres atención alta

▨ Madres atención alta

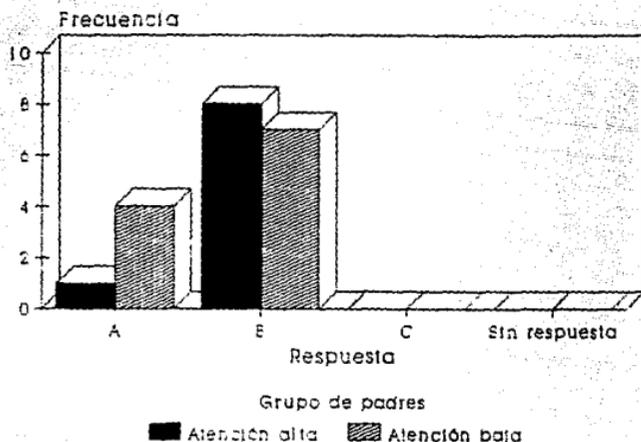
□ Padres atención baja

■ Madres atención baja

## AREA 4. REALIZACION DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Reactivo 19. Dentro de casa, para apoyar el desarrollo académico de su hijo (a) Ud.:

Respuestas por grupo



A. Realiza juegos de mesa (dominós, memoria loterías)

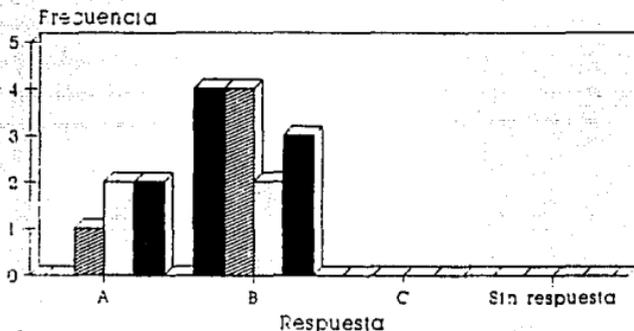
B. Ve junto con él (ella) un programa de televisión o lee algún libro interesante

C. No lleva a cabo ninguna actividad

## AREA 4. REALIZACION DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Reactivo 19. Dentro de casa, para apoyar el desarrollo académico de su hijo (a) Ud.:

Respuestas de padres y madres



A. Realiza juegos de mesa (dominós, memoria, loterías)

B. Ve junto con él (ella) un programa de televisión o lee algún libro interesante

C. No lleva a cabo ninguna actividad

Grupo de padres

■ Padres atención alta

▨ Madres atención alta

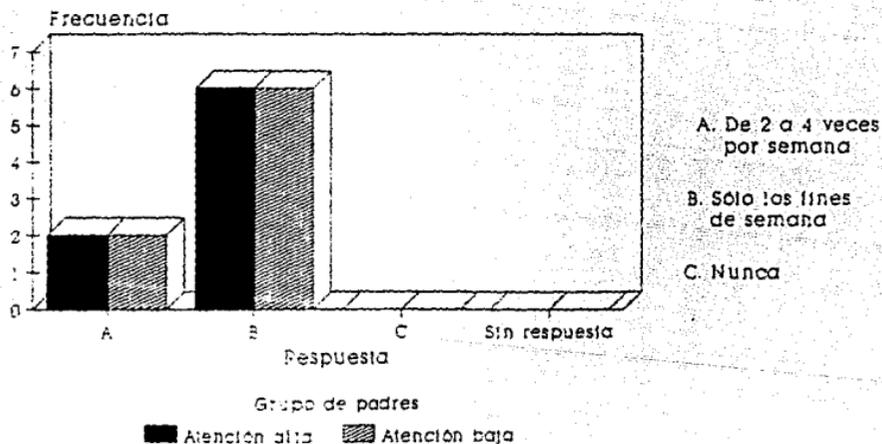
□ Padres atención baja

■ Madres atención baja

## AREA 4. REALIZACION DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Reactivo 20 Ud realiza este tipo de actividades con  
su hijo (a):

Respuestas por grupo



#### AREA 4. REALIZACION DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

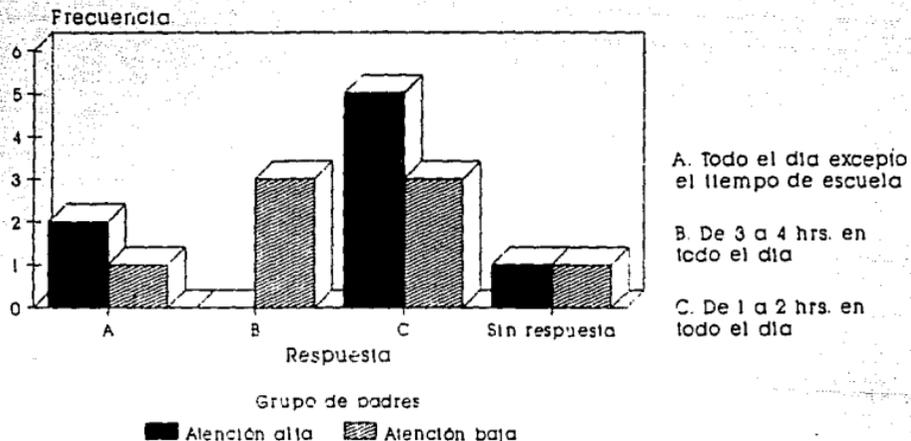
Para apoyar el desarrollo académico del niño fuera del salón de clase los padres del grupo de atención alta prefieren promover actividades dentro de la casa, como ver junto con él un programa de televisión o leer libros interesantes (75%), llevando a cabo estas actividades en pocas ocasiones (100%) o en los fines de semana (75%).

Los padres del grupo de atención baja indican que para este fin prefieren llevarlo al zoológico o al parque (75%). Las mamás sólo lo hacen ocasionalmente (50%) en tanto que los papás dicen hacerlo más a menudo (50%). Dentro de casa procuran ver la T.V. o leer un libro junto con el niño (87.5%) aunque los papás también promueven los juegos de mesa (50%); estas actividades se llevan a cabo cada fin de semana (75%).

## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 1. Ud. interactúa diariamente con su hijo (a):

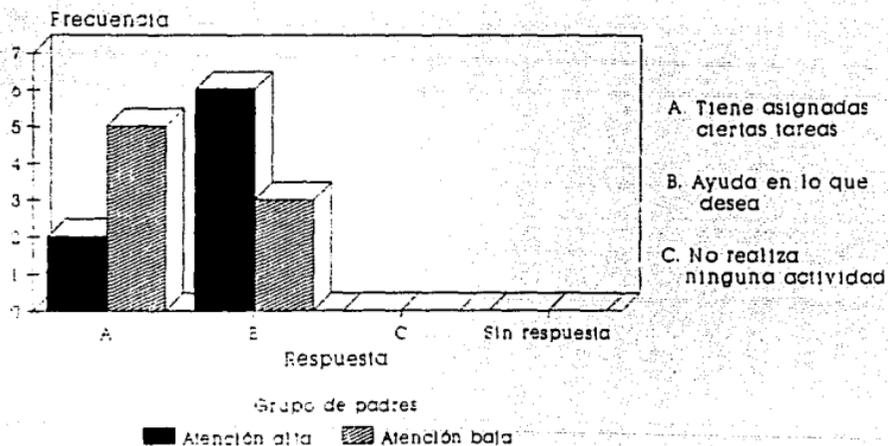
Respuestas por grupo



## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 21. Para ayudar al mantenimiento de la casa  
el (la) niño (a):

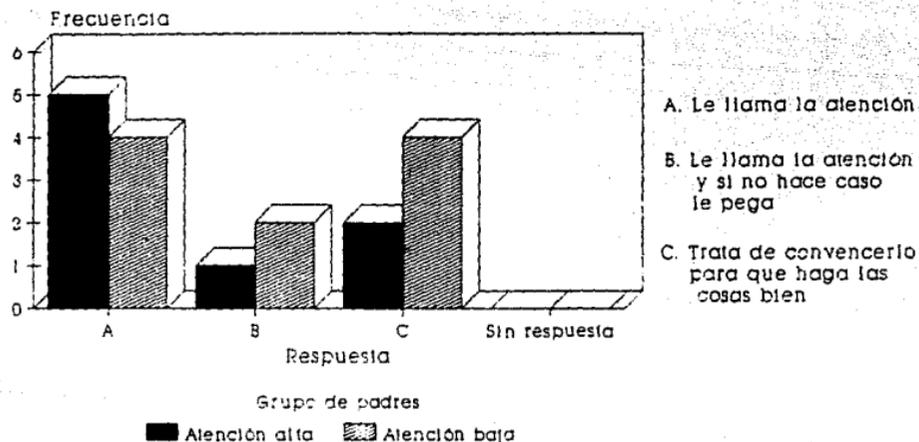
Respuestas por grupo



## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 22 En el momento en que su hijo (a) se está portando mal Ud:

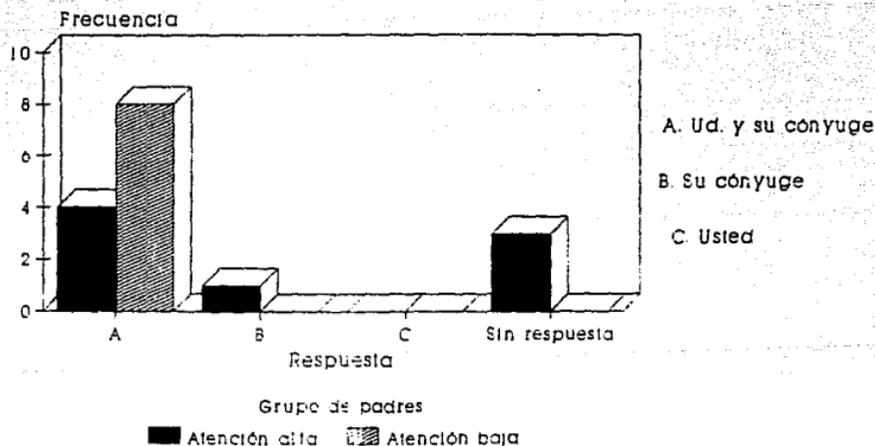
Respuestas por grupo



## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 23. Las reglas o normas de conducta que debe seguir su hijo (a) en casa las establece:

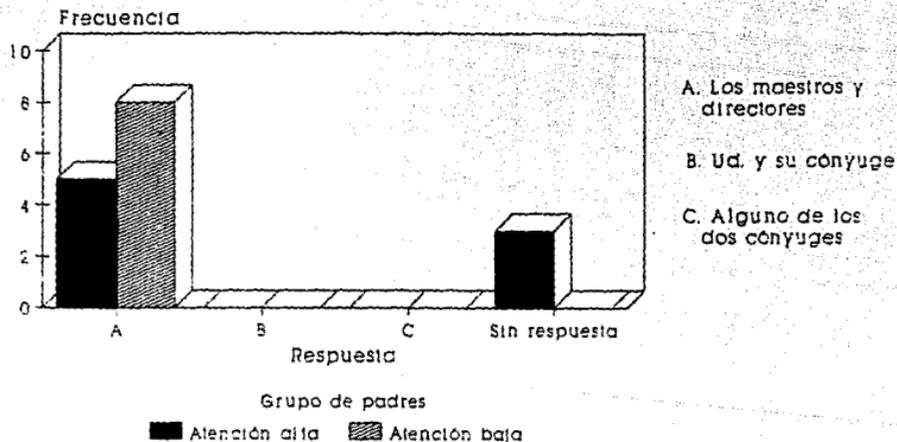
Respuestas por grupo



## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 24. En la escuela, las reglas o normas de conducta que debe seguir su hijo (a) son establecidas por:

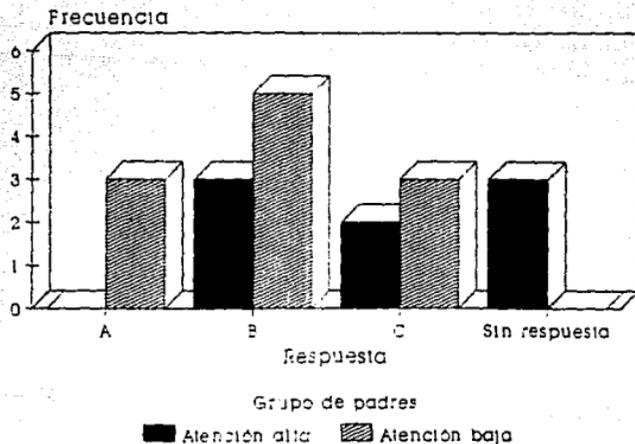
Respuestas por grupo



## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 25. Para castigar a su hijo (a) Ud. generalmente:

Respuestas por grupo



A. No le deja salir a jugar o le quita algún juguete.

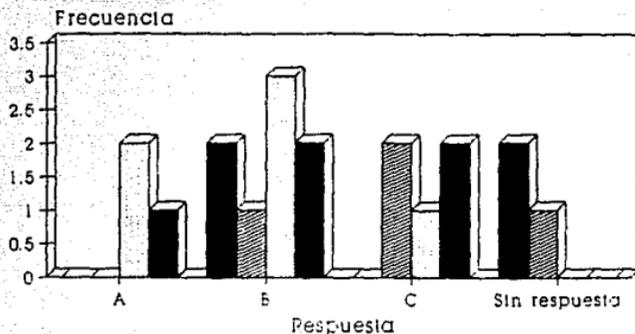
B. No lo deja ver la televisión.

C. Le llama fuertemente la atención.

## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 25. Para castigar a su hijo (a)  
Ud. generalmente:

Respuestas de padres y madres



Grupo de padres



A. No le deja salir a jugar o le quita algún juguete

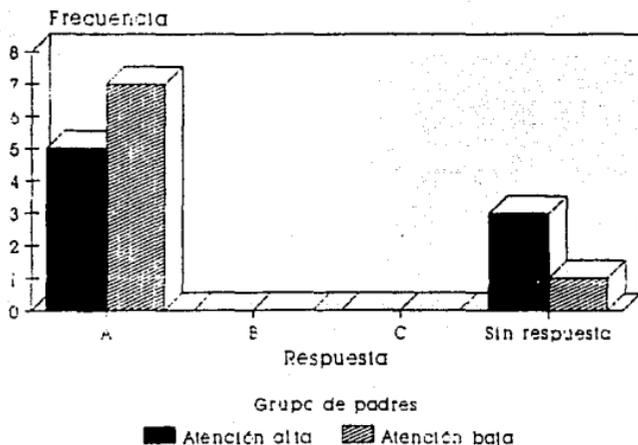
B. No le deja ver la televisión

C. Le llama fuertemente la atención

## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 26. La eficacia de estos castigos es:

Respuestas por grupo



A. Buena

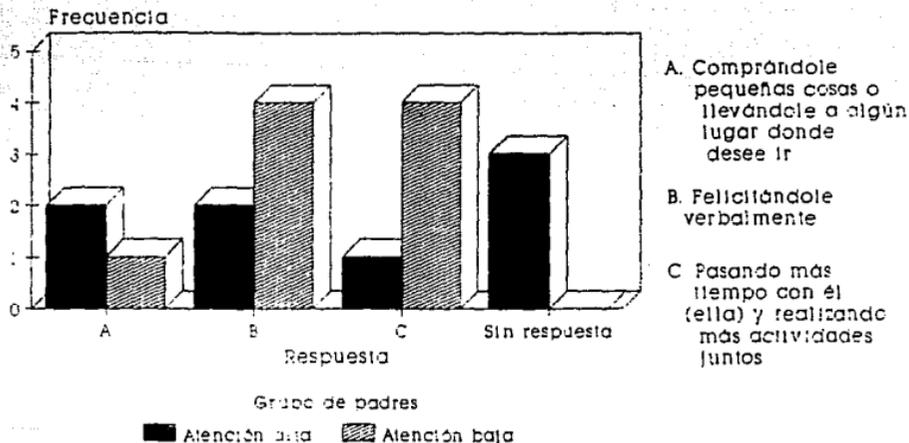
B. Inconstante

C. Nula

## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 27. Por su conducta en casa Ud. casi siempre premia a su hijo (a):

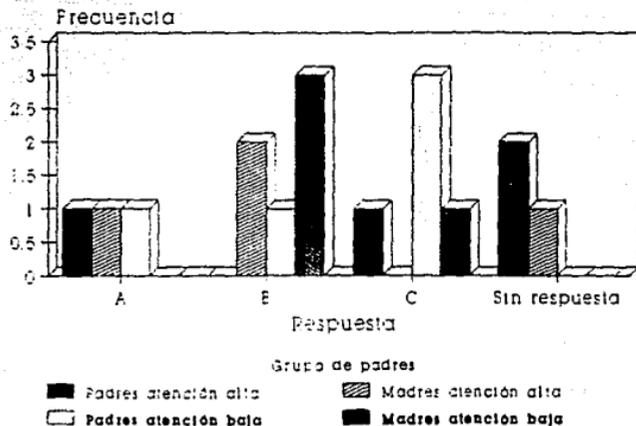
Respuestas por grupo



## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 27 Por su conducta en casa Ud. casi siempre premia a su hijo (a).

Respuestas de padres y madres



A. Comprándole pequeñas cosas o llevándole a algún lugar donde desee ir

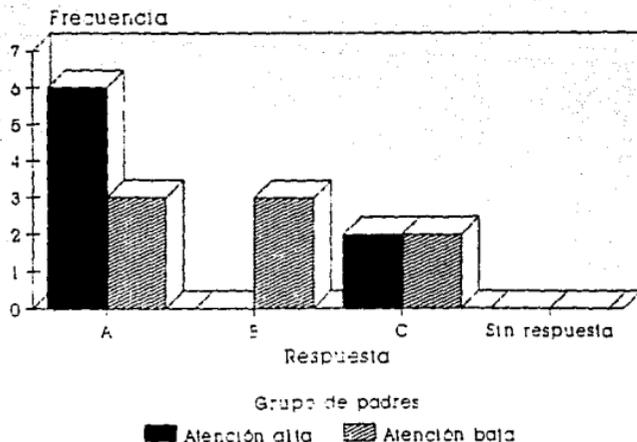
B. Felicitándole verbalmente

C. Pasando más tiempo con él (ella) y realizando más actividades juntas

## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 28. Los cambios que observa con  
estos premios son:

Respuestas por grupo



A. Positivos y  
duraderos

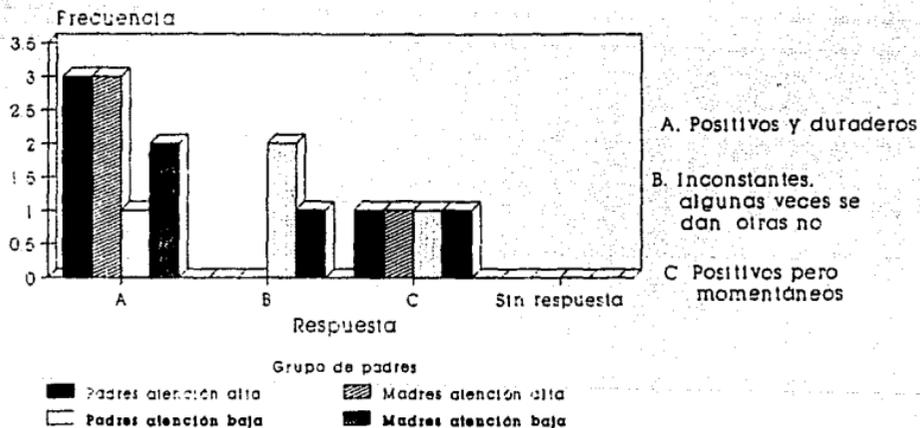
B. Inconstantes,  
algunas veces se  
dan, otras no

C. Positivos pero  
momentaneos

## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 28. Los cambios que observa con  
estos premios son:

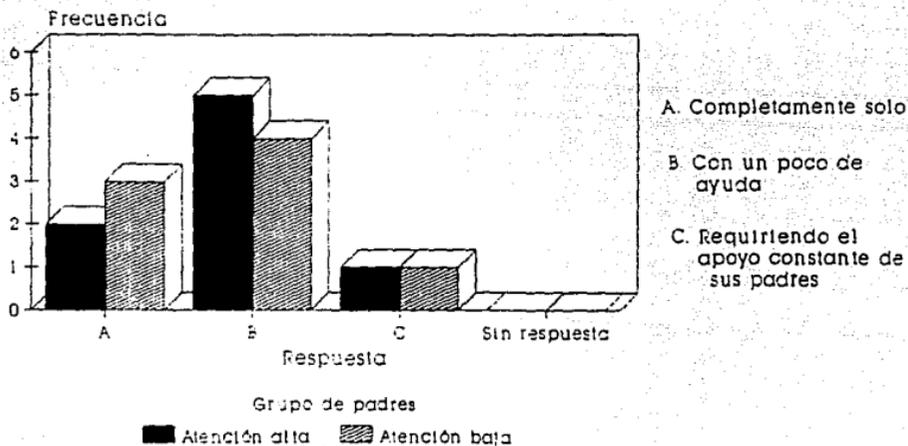
Respuestas de padres y madres



## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 29. El niño (a) realiza actividades para su autocuidado (se baña, viste, etc.):

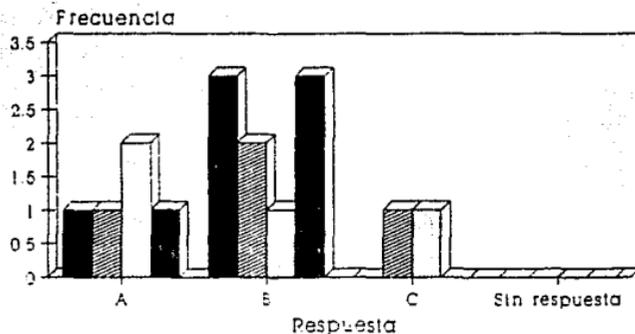
Respuestas por grupo



## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 29. El (la) niño (a) realiza actividades para su autocuidado (se baña, viste, etc.)

Respuestas de padres y madres



A. Completamente solo

B. Con un poco de ayuda

C. Requiriendo el apoyo constante de sus padres

Grupo de padres

■ Padres atención alta

▨ Madres atención alta

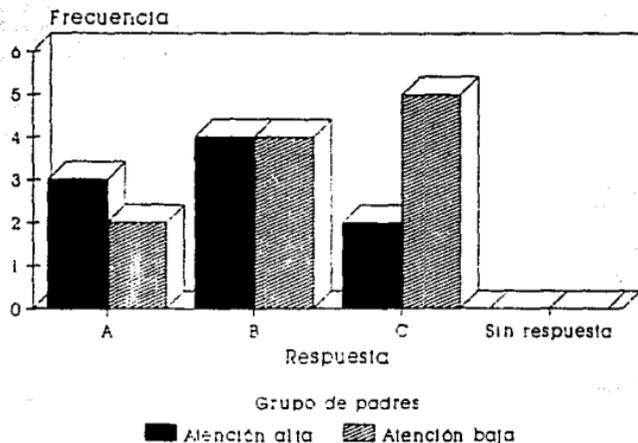
□ Padres atención baja

■ Madres atención baja

## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 30. Las actividades que Ud. realiza con mayor frecuencia para convivir con su hijo (a) son:

Respuestas por grupo



A. Andar en bicicleta o practicar algún deporte

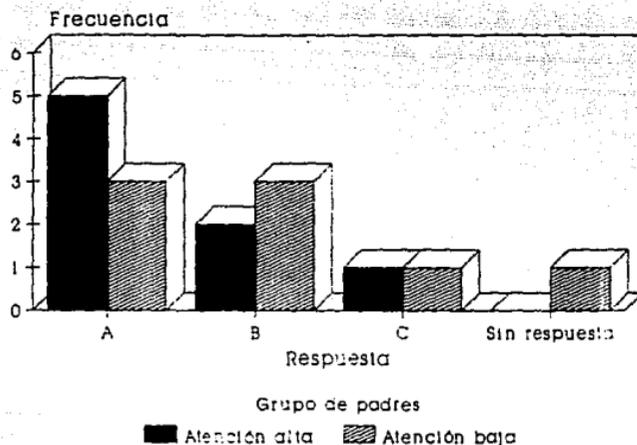
B Llevarlo al parque o al cine

C. Jugar en casa o ver T.V.

## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

Reactivo 31. Ud. realiza estas actividades:

Respuestas por grupo



## AREA 5. VARIABLES ADICIONALES A LA RELACION PADRE-HIJO

En general, los padres del grupo de atención alta indican que interactúan con sus hijos de una a dos horas en todo el día (62.5%). Los padres del grupo de atención baja dividen su opinión entre que interactúan con él una o dos horas en todo el día (37.5%) o de tres a cuatro horas (37.5%).

Para convivir con su hijo, los padres del grupo de atención alta anotan que les gusta llevarlo al parque o al cine (50%) aproximadamente cada fin de semana (62.5%). En el de atención baja la actividad preferida es jugar en casa o ver T.V. (62.5%), realizándose dicha actividad dos o tres veces por semana (37.5%) o cada fin de semana (37.5%).

Todos los padres coinciden en que en la escuela son los maestros y directores quienes deben establecer las normas o reglas de conducta (62.5% en el grupo de atención alta y 100% en el grupo de atención baja) y que en casa son ambos cónyuges los que se encargan de ello (50% en el grupo de atención alta y 100% en el grupo de atención baja).

En cuanto a la forma en como los papás llaman la atención a su hijo cuando desobedece o presenta conductas poco aceptables, los padres del grupo de atención alta indican que únicamente le llaman la atención (62.5%) en tanto que los de atención baja prefieren hacer esto (50%) o tratar de convencerlo para que haga las cosas bien (50%).

Para castigar a su hijo ambos grupos de padres prefieren no dejarle ver la televisión (37.5% en el grupo de atención alta y 62.5% en el grupo de atención baja) aunque las mamás también muestran tendencia a llamarle fuertemente la atención (50% en ambos grupos). Se observa una buena eficacia con la utilización de estos castigos (62.5% en el grupo de atención alta y 87.5% en el grupo de atención baja).

En cambio, para premiarlo por su conducta en casa los papás del grupo de atención alta prefieren comprarle pequeñas cosas o llevarlo a algún lugar donde el niño desee ir (25%), aunque la

mayoría de las mamás sólo lo felicitan verbalmente (50%). Los cambios observados son positivos y duraderos (75%).

Por su parte, los papás del grupo de atención baja prefieren pasar más tiempo con el niño, realizando más actividades juntos (75%), si bien las mamás reportan que sólo lo felicitan verbalmente (75%). Los papás de este grupo indican que los cambios observados son inconstantes (50%).

En cuanto a la cantidad de ayuda que necesitan los niños para realizar actividades de autocuidado la mayoría de los padres de ambos grupos refieren que aún requieren un poco de supervisión (62.5% en el grupo de atención alta y 50% en el grupo de atención baja); sin embargo, la mayoría de los papás del grupo de atención baja reportan que sus hijos no necesitan ningún tipo de ayuda para realizarlas (50%).

Para ayudar al mantenimiento de la casa los padres de los niños de atención alta indican que el pequeño ayuda en lo que desea (75%); en cambio, los padres del grupo de atención baja indican que sí tiene asignadas tareas específicas (62.5%).

## 5.5 Análisis de la estructura del cuestionario

Como se mencionó líneas arriba, algunas preguntas no fueron contestadas por todos los padres y a otras se les dio más de una respuesta. De las 31 preguntas que integraron el cuestionario, ocho fueron contestadas por todos los padres, diecisiete presentaron un número menor de respuestas y seis un número mayor. Sin embargo, el porcentaje de respuestas perdidas ascendió solamente al 8.2% (treinta y tres respuestas para el grupo de atención alta y ocho para el de atención baja).

El porcentaje alcanzado por las respuestas dobles, o algunas veces triples, fue de 5.8% (cuatro para el grupo de atención alta y veinticinco en el grupo de atención baja).

Haciendo un análisis de aquellos reactivos en los que existieron respuestas perdidas, se encontró que veinticinco de las treinta y tres respuestas no anotadas en el grupo de atención alta pudieron deberse al formato que tenía el cuestionario pues algunos padres no se percataron de que las hojas estaban impresas por ambos lados. Asimismo, otra causa de la pérdida de respuestas puede encontrarse en las condiciones mismas de la aplicación, ya que como ésta se realizó al terminar la junta escolar mensual los padres tenían que retirarse a su trabajo o deseaban comentar con la maestra aspectos relacionados con el rendimiento y conducta escolar de su hijo y contaban con pocos minutos para hacerlo.

Cabe recordar que, como se indicó en el apartado de Procedimiento, no fue posible completar personalmente los cuestionarios debido a que una de las condiciones establecidas por la Dirección de la escuela para permitir la realización del estudio fue que las investigadoras no establecieran un contacto directo con los padres.

## CAPITULO SEIS

### Análisis y conclusiones

## Capítulo seis Análisis y conclusiones

La importancia de estudiar el proceso de atención dentro del salón de clase se deriva de que éste es considerado como uno de los elementos que subyacen al rendimiento académico y a los problemas de aprendizaje (Sinclair, Guthrie y Forness, 1984). Asimismo, en opinión de los profesores la falta de atención (o inatención) es una de las conductas de inadaptación que se presenta más frecuentemente en el aula (Islas, 1978; Balluseck; Kohlscheen; Steuber; y Thalmann, todos ellos citados por Hank, Huber y Mandl, 1979). De aquí la necesidad de realizar estudios que permitan obtener un conocimiento más específico de los factores escolares, familiares y personales que pueden intervenir en dicho proceso.

En el presente trabajo se trató de establecer si existe una asociación entre la relación padres-hijo, entendida como la forma en que participan ambos padres en la realización de actividades académicas extraescolares (tiempo dedicado al niño y tipo de ayuda que le proporcionan para resolver la tarea) con las conductas de atención e inatención y/o los comportamientos perturbadores que presentan sus hijos en el salón de clase.

Los resultados obtenidos nos llevan a realizar las siguientes consideraciones:

Todos los niños estudiados muestran lapsos en que su atención no está dirigida a la tarea que realizan, sin embargo los niños clasificados dentro del grupo de atención alta logran mantenerse en la tarea o regresar a ella durante una mayor cantidad de tiempo, lo que les permite terminar la actividad en el periodo requerido la mayor parte de las veces. Cabe recordar que en esta investigación la atención fue definida como el proceso responsable de extraer los elementos esenciales de la estimulación recibida sobre la que se realizará la actividad mental, a la vez que vigila el curso preciso y organizado de dicha actividad. Se puede observar que el niño con mayor porcentaje de lapsos de atención fue quien alcanzó el mayor

porcentaje de tareas terminadas.

Los niños del grupo de atención baja podrían ser clasificados, según los criterios y definiciones del DSM III (American Psychiatric Association, 1984), como niños que presentan un déficit de atención sin hiperactividad pues todos ellos muestran los siguientes síntomas:

**Falta de atención.** Fácil distracción, dificultades para concentrarse en forma sostenida en el trabajo, a menudo no pueden terminar las tareas que empiezan.

**Impulsividad.** Tienen dificultades para organizarse en el trabajo, necesitan constante supervisión, se les necesita llamar la atención con frecuencia.

No muestran hiperactividad pues la conducta que exhiben con mayor frecuencia cuando no se encuentran realizando la tarea asignada es la de observar en silencio alrededor del salón o lo que hacen otros compañeros sin hablarles.

Todos los niños tienen menos de siete años y no parecen mostrar signos de esquizofrenia, de un trastorno afectivo con sintomatología maniaca o de un retraso mental grave o profundo. De lo único que no se tiene información es sobre si este tipo de conductas se presentaban desde hace seis meses o más.

Con respecto a las variables que se relacionan con las características demográficas de los niños (sexo, edad, lugar que ocupa entre los hermanos y personas con las que habita), se tiene lo siguiente:

En lo referente al sexo, se encontró igual número de niñas que de niños en ambos grupos; en cuanto a la edad, en los dos grupos se incluyen niños de cinco y seis años mostrando amplias diferencias en sus lapsos de atención, además de que en el grupo de atención alta se encontró la niña de menor edad de toda la población observada.

El número de hijos no parece ser un factor que determine una diferencia pues en el grupo de atención baja todas las familias se componen de tres hijos en tanto que en el de atención alta existen familias tanto con dos niños como con cuatro o cinco. Sin

embargo, se nota una coincidencia en este último grupo al ocupar, la mayoría de los niños estudiados, el último lugar entre sus hermanos (tres niños), mientras que la mitad de los niños del grupo de atención baja ocupan el primer lugar.

Lo anteriormente descrito permite concluir, que ninguno de los factores mencionados parece estar influyendo en la conducta de atención de la muestra estudiada.

Las diferencias mostradas en los intervalos de atención tampoco se deben, posiblemente, a la madurez visomotora, a la agudeza visual e identificación y discriminación auditiva ni al coeficiente intelectual.

El nivel de maduración visomotora no parece constituir un obstáculo pues sólo un niño mostró un nivel inferior al correspondiente a su edad y pertenecía al grupo de atención alta; asimismo, dos niños clasificados en el grupo de atención baja mostraron un nivel de maduración visomotora superior a su edad. En el mismo caso se encuentra la agudeza visual pues en todos los niños fue "buena" o "muy buena", excepto en un niño clasificado en el grupo de atención alta.

En la prueba de discriminación e identificación auditiva, dos niños del grupo de atención baja muestran algunas dificultades para identificar sonidos fuertes y débiles, sin embargo, con base en los parámetros establecidos en el examen dichas dificultades no llegan a ser indicadoras de disminución en la agudeza auditiva.

En lo referente al coeficiente intelectual se hace necesario analizar con mayor detenimiento algunos puntos. En primer lugar, se observa que todos los niños alcanzan un rango de inteligencia "normal", mostrando en su mayoría un puntaje más alto en la escala verbal, lo que podría indicar o un buen desarrollo en esta área o una asimilación adecuada del tipo de información y de las habilidades que se estimulan en mayor grado en su vida escolar.

Por otra parte, los niños mostraron ciertas ventajas y desventajas grupales en los diferentes subtests que conforman la prueba. Los del grupo de atención alta mostraron una ventaja amplia en la subescala de Vocabulario, lo que parece indicar que tienen una buena comprensión y conceptualización verbal así como

un adecuado nivel de conocimiento adquirido, una buena memoria a largo plazo y facilidad de expresión verbal. También puede reflejar un adecuado nivel de oportunidades culturales en el hogar en forma de lectura o actividades diversas, además de indicar los intereses del niño (Kinsbourne y Caplan, 1983). Asimismo, este grupo mostró una pequeña ventaja en la subescala de Claves, lo que podría hablar de una buena habilidad para las actividades de papel y lápiz, una buena capacidad para seguir instrucciones, buena memoria visual a corto plazo y buena coordinación visual motora (Kinsbourne y Caplan, 1983).

Sin embargo, mostraron una pequeña desventaja en la subescala de Composición de objetos, lo que podría representar algunas dificultades para anticipar las relaciones entre las partes o una disminución en su capacidad de síntesis así como poca flexibilidad en sus estrategias de solución de problemas, aunque este resultado puede estar influido por la experiencia que tengan los niños con rompecabezas, por su capacidad para responder bajo incertidumbre o por una mayor dependencia de estímulos con estructura dada (Kinsbourne y Caplan, 1983).

Por su parte, el grupo de niños de atención baja presentó ventajas en la subescala de Aritmética lo que podría indicar buenas habilidades de computación, buen nivel de conocimientos adquiridos o, curiosamente, un buen nivel de independencia a la distracción (Kinsbourne y Caplan, 1983). Probablemente los niños necesiten tareas cortas, de respuesta inmediata y con el apremio de la persona que se encuentre con ellos.

También muestran una pequeña desventaja en la subescala de Información lo que podría ser indicador de una limitación en la información general que poseen y en su memoria a largo plazo. Es necesario hacer notar que los resultados en esta subescala se ven influidos por las oportunidades culturales existentes en el hogar, la riqueza del ambiente temprano, la cantidad de lectura externa y el aprendizaje escolar (Kinsbourne y Caplan, 1983).

Ambos grupos muestran desventaja en la subescala de Retención de dígitos, lo que puede indicar una limitada memoria auditiva a corto plazo, facilidad de distracción o poca facilidad para trabajar con números, aunque los resultados pueden estar

alterados por la ansiedad ante la situación de prueba (Kinsbourne y Kaplan, 1983).

En el grupo de atención alta, este resultado probablemente se debe a alguno de los siguientes factores: la ansiedad que les produjo la situación de examen; algunas dificultades para el manejo de números, pues también en la subescala de Aritmética se observa en todos ellos un puntaje menor o igual a su media verbal; mejor manejo de los conocimientos adquiridos (Vocabulario); o el que necesiten tareas con mayor grado de estructuración (ver desventaja en Composición de objetos).

En el grupo de atención baja la interpretación no sería la misma. Sus fallas podrían deberse a la ansiedad provocada por la situación de prueba o a una disminución en su memoria auditiva a corto plazo, lo que provocaría problemas en el seguimiento de instrucciones dentro del salón de clase. Estos niños, como se dijo anteriormente, mostraron un adecuado nivel en la escala de Aritmética lo que indica facilidad para trabajar con números; sin embargo, algo que diferencia esta escala de la de Retención de dígitos es que la primera plantea problemas que pueden encontrarse en la vida diaria en tanto que la segunda es únicamente una repetición de números que no da como resultado algo con significado. Probablemente, si estos niños no encuentran un significado especial en la actividad, tiendan más a distraerse o a no terminar sus tareas.

Con respecto a la relación planteada entre la edad, escolaridad y ocupación de los padres, y la conducta de atención presentada por los niños en el salón de clase, se encontró lo siguiente:

Ambos progenitores del grupo de atención alta son, en promedio, mayores que los de atención baja; sin embargo, en cuanto al nivel educativo y tipo de trabajo que realizan, los papás de ambos grupos no presentan diferencias, la mayoría de ellos son profesionistas y ejercen su carrera; las mamás sí presentan diferencias en su nivel educativo aunque no así en su ocupación.

En el grupo de atención alta, la mayoría de las mamás cursó

estudios a nivel superior (enfermería, maestra normalista) en tanto que en el grupo de atención baja, la mayoría de las mamás sólo cursó la secundaria o la preparatoria. Lo anterior podría relacionarse con el estudio de Baker y Stevenson (citado por Stevenson y Baker, 1987) donde se concluyó que las madres con más años de educación formal muestran mayor iniciativa para realizar acciones que ayuden a mejorar o a guiar el aprovechamiento académico de su hijo. Podría esperarse que las madres con mayor escolaridad estimulen en el niño la capacidad de concentrarse en una tarea hasta terminarla, incitándolos a dejar de prestar atención a estímulos externos.

Por su parte, el cuestionario para padres merece un análisis tanto de su estructura como de la información obtenida a través de él.

Con respecto a su estructura, se encontró que el formato no fue el adecuado (impresión por ambos lados de la hoja), pues provocó el mayor número de respuestas perdidas; por lo tanto, es recomendable que en posteriores instrumentos sólo se utilice una cara de la hoja dado que esto es más familiar para cualquier persona. Asimismo, sería conveniente remarcar el número y la pregunta con objeto de disminuir que el encuestado se pierda en la numeración.

El cuestionario parece presentar problemas también en aquellas preguntas en las que se dio más de una respuesta. La intención al construirse el instrumento fue que sólo una respuesta correspondiera a las acciones de los padres, pero no sucedió así; probablemente, sea necesario el dividir estas preguntas en otras más específicas o cambiar la redacción de tal forma que sólo se permita a los padres elegir una de ellas, además de remarcar esta instrucción tanto de manera oral como escrita.

Otro aspecto a considerar es el realizar un análisis de las respuestas que dé una sola persona a la totalidad del cuestionario, con el objeto de establecer si existen contradicciones entre las respuestas a reactivos que deberían mantener cierta concordancia.

La forma de aplicación del cuestionario (aplicación grupal) contribuyó a que se presentara el problema de respuestas dobles y de respuestas perdidas pues algunas veces no se pudieron revisar los cuestionarios en el momento en que eran entregados por los padres para constatar que estuvieran contestados en su totalidad y adecuadamente.

El análisis de la información obtenida en el cuestionario parte de la base de que los padres son quienes enseñan los valores y normas iniciales que regirán a los niños para su desempeño dentro y fuera de casa (Braverman, 1982), lo que implica aspectos tales como el manejo de la autoridad, la forma como se utilizan los castigos y los premios, y el fomento o la restricción de la independencia.

Con respecto al manejo de la autoridad y la forma como se utilizan los castigos y premios, es necesario recordar la clasificación de los padres propuesta por Strommen, McKinney y Fitzgerald (1985) basada en el concepto de disciplina que es manejado:

**Padres autoritarios.** son los que dan gran importancia a la disciplina estableciendo normas sumamente rígidas, en donde el niño no tiene opción de elegir o mostrar un tipo de conducta diferente sin que esto lo haga acreedor a un castigo.

**Padres autoritativos.** son aquellos que establecen normas consistentes y permiten al niño mayor libertad de acción pues no reglamentan todos los aspectos de su vida; además, intentan que el pequeño comprenda las ventajas de mostrar el tipo de conducta que se le requiere.

**Padres permisivos.** piensan que al niño debe dejársele desarrollar libremente, sin imponérsele reglas. No están de acuerdo con el uso de castigos.

También es importante retomar la clasificación dada por Hoffman (citado por Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1985) sobre el tipo de crianza utilizado para mantener el control de los niños. Aquí se reconocen tres tipos:

**Aserción de poder**, que implica un dominio por parte de alguien superior al niño: este dominio se lleva a cabo a través de la fuerza física o de la privación de privilegios u objetos.

**Negación de amor**, en donde los padres condicionan su cariño o atención a la buena conducta de sus hijos.

**Inducción**, a través del cual los padres intentan razonar con sus hijos el por qué una conducta es adecuada o no.

Los padres estudiados en el presente trabajo muestran algunas diferencias en este rubro. Los clasificados dentro del grupo de atención alta pueden ser considerados como padres autoritativos pues tienen reglas consistentes que el niño ya conoce; esto se infiere de la afirmación hecha por los padres acerca de que cuando su hijo se está portando mal sólo le llaman la atención para que deje de hacerlo (62.5%). Asimismo, se nota flexibilidad y libertad en otras conductas, p.ej. para ayudar al mantenimiento de la casa el niño puede elegir la tarea en que desee cooperar (75%). Como técnica de crianza utilizan la aserción de poder pues retiran el privilegio de ver la T.V. cuando el niño es castigado (37.5%); para ser premiado se le compran cosas o se le lleva al lugar que él elija (25%).

En el caso de los padres del grupo de atención baja, sus respuestas tienden a mostrarlos también como autoritativos pues tratan de explicarle a su hijo el por qué debe dejar de comportarse de alguna forma (50%) y para premiarlo prefieren pasar más tiempo con él (75%). Sin embargo estas respuestas deben ser tomadas con cierta reserva pues existen tres aspectos importantes dentro de ellas:

- Se observa una tendencia de los padres de este grupo a dar una buena imagen, a mostrar conductas socialmente aceptadas.
- Se presentan mayor número de discrepancias entre las respuestas de las madres y de los padres de este grupo.
- En el caso de los papás, parece ser o que intentan dar una imagen favorable del niño o que sus expectativas sobre él no son realistas pues, por un lado informan que su hijo no necesita ayuda para vestirse, lavarse las manos, etc. (50%), cuando por su edad es lógico suponer que aún requieren de un poco de

supervisión: y por otro, indican que cuando premian al niño los cambios que se observan son inconstantes (50%), exigiendo, tal vez, perfección en las acciones del niño; por esto se piensa que probablemente las diferencias observadas se deban más a las discrepancias mostradas por los papás de ambos grupos, pero ello debe analizarse en otra investigación.

De acuerdo con las actividades reportadas por cada grupo de padres para convivir con los niños, se puede realizar otro análisis basándose en la idea de Vygotsky (citado por Pellegrini, Brody y Sigel, 1985) acerca de que en los diálogos adulto-niño el primero va mostrando una forma de planear y guiar su conducta que el niño internaliza gradualmente, pudiendo posteriormente utilizarla en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y en el autocontrol de su conducta. En este aspecto, las actividades llevadas a cabo por los padres del grupo de atención alta (ir al cine o al parque, 50%) abren más la posibilidad de que se desarrolle este tipo de diálogo, en tanto que en las actividades propuestas por los padres del grupo de atención baja (jugar en casa o ver televisión, 62.5%) dicha posibilidad se reduce, pues si bien es cierto que al jugar se realiza un diálogo entre padre e hijo, éste se ve sujeto a los intereses del niño; y con respecto a los programas televisivos dirigidos a niños se tiene que su número es muy reducido en cuanto a temas educativos y la relación que se establece puede estar más influida por los intereses personales, pues si a alguien no le interesa el programa probablemente se retire o se dedique a otra actividad. Se puede pensar que la diferencia en las conductas realizadas para convivir con los niños es, en parte, la responsable de la ventaja mostrada por los niños del grupo de atención alta en la subescala de Vocabulario del WISC.

Dentro de este trabajo se ha manejado la idea de que la relación padres-hijo puede afectar el desenvolvimiento del pequeño dentro del medio escolar, es decir, que la forma como se establezca la relación en una actividad específica, la tarea escolar, puede influir en algunas conductas presentadas en el salón de clase (conducta de atención).

De los padres estudiados, los clasificados con hijos que

presentan atención alta en el salón de clase informan que la ayuda que proporcionan para resolver la tarea normalmente consiste en revisar los ejercicios cuando éstos han sido terminados (50%) y, a pesar de dedicarse a otra actividad, siempre están listos para auxiliar a su hijo o para supervisar su trabajo (87.5%), además cuando está obteniendo bajas calificaciones los padres investigan que conceptos no entiende y ponen ejercicios adicionales a la tarea (87.5%).

Este tipo de conducta es semejante a la expuesta en el estudio de Mc.Dermott, Goldman y Varenne (1984) en el caso de la niña con buen rendimiento académico, donde los padres sólo le ayudaban a revisar los ejercicios y en ese momento hacían las correcciones necesarias.

La conducta presentada por los padres de este grupo puede estar fomentando en el niño un comportamiento independiente, pues lo alientan a solucionar problemas por sí mismo y sólo le ofrecen ayuda cuando en verdad la necesita. Si se toma en cuenta la afirmación de Papalia y Wendkos (1978) y de Crandall, Preston y Rabson (citados por Papalia y Wendkos, 1978) sobre que si los niños son alentados a alcanzar sus metas sin ayuda y si los padres están atentos a dar apoyo emocional cuando lo requieran tendrán hijos con un mayor número de logros y menos dependientes de los adultos, se puede pensar que los niños clasificados dentro de este grupo tendrán un mejor control de su atención sin necesidad de que un adulto los esté estimulando para que continúen con su trabajo.

Los niños del grupo de atención alta no comparten con otros el periodo de elaboración de las tareas escolares (50%) aunque no se sabe si esto quiere decir que están completamente solos en un sitio o simplemente que ningún otro niño está también resolviendo su tarea. Recordando que la mayoría de los niños de este grupo son los hijos más pequeños puede pensarse que existe poca o ninguna interferencia por parte de los hermanos en cuanto a la atención recibida.

De la información proporcionada se puede inferir que son las mamás las que se encargan generalmente de supervisar al niño mientras realiza los ejercicios que componen la tarea por lo que

la diferencia en el nivel educativo de éstas entre los dos grupos de niños sí puede ser, para el presente estudio, un factor que influya en sus diferencias de nivel de atención.

Los papás de este grupo (atención alta) parecen tener una mayor participación dentro de la educación de sus hijos pues algunas mamás indican que se enteran del comportamiento y rendimiento escolar del niño por comentarios del cónyuge (50%).

Cuando el niño está obteniendo buenas calificaciones, la mayoría de los padres de este grupo le comentan los beneficios que esto le traerá en el futuro (50%) y cuando está obteniendo bajas calificaciones, los papás le dedican más atención sin regañarlo (75%), en tanto que las mamás lo regañan haciéndole ver que la escuela es su obligación (25%).

En lo que respecta a la conducta mostrada en la escuela, la mayoría de los padres afirman que cuando el niño se ha portado mal hablan con él para hacerle ver su error (50%) y cuando lo ha hecho bien lo felicitan y le dan mayores demostraciones de afecto (50%). Las mamás tienden a darle un pequeño premio (25%). Lo anterior reafirma el que se haya clasificado a los padres del grupo de atención alta como autoritativos, pues tratan de hacer comprender al niño los beneficios o desventajas que le puede acarrear cierto tipo de conducta.

Para la promoción del desarrollo académico realizando actividades extraescolares, los padres del grupo de atención alta prefieren llevar a cabo actividades dentro de casa, como leer libros o ver T.V. (75%) aunque se informa que dichas acciones se efectúan ocasionalmente (100%) o cada fin de semana (75%). Esto es similar a la correlación reportada por Stevenson y Baker (1987) entre el nivel de educación de la madre y el grado de involucramiento parental en las actividades escolares demostrado como una participación activa (tutorías o asistencia con los niños a bibliotecas y librerías). El que los padres del grupo de atención alta contestaran que como única actividad extraescolar leían con el niño algún libro o veían un programa de T.V. puede indicar que cuando se realizan estas actividades sí se hace con la intención de reforzar algún tipo de conocimiento.

Por otra parte, los padres cuyos hijos fueron clasificados

dentro del grupo de atención baja ayudan al pequeño a resolver o todos los ejercicios de la tarea (50%) o sólo aquéllos en los que muestre dificultad (50%). Dichas respuestas hacen pensar que en este grupo de padres se da la tendencia a no fomentar la independencia de los hijos, pues no dan al niño la oportunidad de enfrentar solo el problema sino que desde el principio están guiándolo; de esta manera, el pequeño no logrará tan fácilmente el control de su conducta sino que necesitará del apoyo de un adulto para hacerlo. Las mencionadas actitudes son semejantes a las reportadas en el estudio de McDermott, Goldman y Varenne (1984) en el caso del niño citado con un bajo aprovechamiento escolar, donde la madre continuamente está corrigiendo el trabajo del niño al mismo tiempo que da indicaciones sobre cómo lo debe hacer. Esto guardaría relación con la ventaja obtenida en el WISC por los niños de este grupo en la subescala de Aritmética que fue interpretada como la necesidad de los niños por contar con alguien que estuviera guiando o alentando su pronta respuesta.

Asimismo, se afirma que los padres se dedican a otra actividad mientras supervisan que el niño haga su tarea (62.5%), lo que se contradice con la respuesta de las mamás en el sentido de que ayudan a su hijo a resolver todos los ejercicios escolares.

En este grupo se informa que el niño sí comparte su atención con otros pero que recibe la mayor cantidad (50%) o se está presto a ayudarlo en cuanto lo requiere (50%). Teniendo en cuenta que varios de los hijos son los primogénitos, se puede esperar que los padres tengan que proporcionar cuidados simultáneamente a varios hijos y probablemente no puedan prestarle la mayor cantidad de atención como se reporta.

Por la forma indicada de proporcionar la atención, la actitud de este grupo se parecería a la reportada por Mc.Dermott, Goldman y Varenne (1984) en el caso de los padres de la niña con buen rendimiento escolar, donde la pequeña interactuaba con otras personas, como su hermana menor o su papá; sin embargo, aquí la diferencia podría estar en la forma como se organizan las actividades y los aspectos a los que se les pone mayor cuidado en el proceso de realización de trabajos.

Sin embargo, debido a las contradicciones en las respuestas de los padres de este grupo (prestar la mayor atención para ayudarlo a resolver todos los ejercicios de la tarea o sólo aquellos que se le dificultan, al mismo tiempo que el padre se dedica a otra actividad) se puede pensar que lo que intentan es dar una imagen favorable de su papel como padre.

Cuando el niño está obteniendo buenas calificaciones, los papás suelen comentarle el bien que le hace (62.5%) o darle pequeños premios o llevarlo al lugar que él elija (75%), y cuando está obteniendo bajas calificaciones solamente le dedican más tiempo sin regañarlo (87.5%). Si le reportan que mostró una buena conducta en el salón de clase lo felicitan y le dan mayores demostraciones de afecto (87.5%) y si le indican que su hijo se comportó en forma inadecuada dentro del salón, hablan con él para hacerle ver su error (75%). Este tipo de respuestas dan la impresión de provenir de padres muy flexibles que no utilizan castigos pero tampoco hacen referencia al establecimiento de reglas o límites.

En cuanto a las actividades realizadas para apoyar el desarrollo académico del niño fuera de casa, los padres indican que prefieren llevarlo al zoológico o al parque (75%); sin embargo, se nota aquí una discrepancia pues en tanto que las mamás refieren que lo hacen ocasionalmente (50%), los papás informan que es cada fin de semana (50%), lo que hace pensar que el reactivo no está siendo contestado verazmente por parte de los papás, tal vez por tratar de dar una buena imagen.

Si se relaciona lo anteriormente descrito con la pregunta de investigación que guió este trabajo se tiene que, al parecer, la forma en que participan ambos padres en la realización de actividades académicas extraescolares (tarea escolar), específicamente el tipo y la cantidad de ayuda que le proporcionan al niño para resolver la tarea, sí puede estar asociada con la conducta de atención presentada en clase.

Asimismo, los resultados pueden ser indicadores de la existencia de una relación entre el manejo de la autoridad por

parte de los padres y el fomento de conductas independientes, con la conducta de atención en el aula.

Estos tres aspectos no están separados sino que forman parte de un mismo sistema e interactúan entre sí. El sistema podría ser la estructura ideológica de un padre, donde todas sus experiencias van formando conceptos, actitudes y valores sobre distintas áreas. En este caso, creemos que los conceptos que posee el padre en cuanto al manejo de la autoridad y el grado de independencia que debe permitir, influyen en acciones concretas como la forma en que se ayude al hijo a resolver la tarea, aunque también la forma como transcurra esta experiencia puede mantener o provocar cambios en el sistema de valores y creencias. Sin embargo, es necesario reconocer que las conclusiones marcadas anteriormente no pueden generalizarse a una población diferente a la muestra estudiada, en primer lugar porque los padres al sentirse evaluados pudieron contestar no las conductas que llevan a cabo sino aquellas que suponen que realizan los "buenos padres", esto llevaría a tener una información no de lo que los padres realmente hacen sino de lo que dicen hacer. En segundo lugar, el reducido número de sujetos que compuso la muestra no permite asegurar que las tendencias de respuesta encontradas puedan ser las mismas que en la población general.

En el presente estudio se han encontrado indicios de que la forma como se relacionen padres e hijos, las conductas a las que se les pone atención y las reglas que se establecen, influyen en el comportamiento del niño en diferentes ámbitos. En el caso de los niños de atención alta, el que los padres los dejen hacer la tarea solos probablemente ayuda a que en el salón de clase les sea más fácil ejercer autocontrol sobre su conducta; en tanto que en el caso del grupo de atención baja, los niños están acostumbrados a que se les ayude y se les indique constantemente lo que deben hacer, acción que no puede ser repetida por la maestra en el salón de clase. Sin embargo, no sólo las relaciones y el tipo de conductas que haya aprendido el niño en el seno familiar influyen en el ámbito escolar sino que también eventos y circunstancias que se desarrollen allí serán de gran importancia para el desempeño y adaptación al trabajo en el salón de clase, a

los compañeros y maestros: por ejemplo, en el caso de los niños "B" y "H" eran muy importantes tanto la relación que existía con la maestra como las propias características de personalidad: la niña "B" quería hacer un trabajo perfecto y perdía mucho tiempo corrigiéndolo, además de que al no poder hacer un buen trabajo o al perderse algún material lloraba, lo que provocaba una relación tensa con la docente. Por su parte, la niña "H" mostraba lentitud al realizar las actividades, por lo que recibía constantemente fuertes llamadas de atención por parte de la profesora a lo que la niña respondía con actitudes sumisas pero sin agilizar su ritmo de trabajo.

Otro aspecto que puede actuar sobre la conducta de atención presentada en el aula, es la relación entre los intereses del niño y los materiales que se utilicen en clase y/o las actividades a realizar, dado que el grado de similitud que exista entre ellos redundará en la motivación que presente el niño para realizar el trabajo escolar. Ocurre algo semejante con el grado de adecuación entre el material y la capacidad intelectual y habilidades de los niños. Se puede pensar que estos aspectos tienen alguna influencia en la muestra estudiada si se tiene en cuenta la interpretación hecha para la pequeña desventaja que muestran los niños del grupo de atención baja en la subescala de Retención de dígitos del WISC, puesto que se piensa que los niños tienden a distraerse más si no encuentran un significado o una utilidad en la tarea que realizan.

Es conveniente hacer notar que en este estudio sólo se tomó en cuenta la opinión y participación de los padres, lo que lo transforma de alguna manera en un estudio unilateral. Sería interesante investigar también el papel que juegan los niños y su percepción tanto de la relación padres-hijo como de la dinámica de la clase ya que ambos escenarios se comportan como un sistema que recibe retroalimentación de todas sus partes. Sin embargo, por tratarse de un estudio exploratorio no se consideró conveniente analizar muchas variables puesto que se dificultaría el establecimiento de alguna relación entre los aspectos observados.

No es la intención del presente estudio determinar que

elemento ejerce la influencia más importante sino subrayar que existen muchos factores que pueden intervenir en la conducta presentada en el salón de clase y se hace necesario un análisis sistemático para establecer los alcances de cada factor y la forma como interactúan.

Asimismo, siendo el propósito de un estudio de campo el poner en relieve la conveniencia de continuar investigando más específicamente cierto fenómeno, tanto por la viabilidad de las relaciones que se pretenden buscar como por las dificultades que pueden encontrarse en dicha empresa, y el aportar ideas que disminuyan los errores en la medición y obtención de los datos, con base en lo encontrado en el presente estudio se sugiere que se continúe investigando la relación que pueda existir entre ciertas conductas mostradas en clase, importantes para un buen desempeño escolar, como la conducta de atención y la forma como los padres se relacionan con los niños en tres aspectos principalmente:

a) El manejo de autoridad, donde sería necesario indagar sobre la forma como se castiga o premia a los hijos tanto en situaciones cotidianas como escolares, la frecuencia de estos premios o castigos, si son o no acompañados de una explicación, la constancia en esas conductas, la promesa de premios o la amenaza de castigos y su cumplimiento.

b) El fomento de independencia, donde los reactivos deberían preguntar más sobre las responsabilidades del niño en casa, sobre el fomento de toma de decisiones por parte de los niños (p.ej. elegir la ropa que se van a poner), sobre la rapidez en el ofrecimiento de ayuda por parte de los padres cuando el niño tenga un problema, el fomento de hábitos de limpieza y el grado de supervisión que necesitan.

c) La forma como los papás ayudan a los niños a resolver su tarea y la relación entre los primeros con la institución. Aquí sería importante conocer la forma en que los padres corrigen los ejercicios escolares, los puntos sobre los que llaman la atención, los comentarios que hacen al niño, el fomento de una menor supervisión, si se dan descansos o no entre ejercicios, el dedicar un tiempo extra al reforzamiento de conocimientos

difíciles y, por otra parte, la frecuencia de comunicación con la escuela, quién se interesa por dicha comunicación y las decisiones que surgen de ésta. Sería interesante conocer cuál de dichas variables interactúa en mayor grado con la conducta de atención presentada en el salón de clase y si alguno de estos parámetros se ve repetido en la conducta del docente para un niño en especial, lo que pudiera estar reforzando un comportamiento particular tanto en el hogar como en el aula.

Sin embargo, no es posible hacer a un lado aspectos propios de la situación escolar que podrían estar influyendo en la presentación de la conducta de atención y que sería conveniente investigar en posteriores estudios. Entre estos aspectos se encuentran:

a) La respuesta de la maestra ante la conducta de atención o inatención y los comportamientos perturbadores que presente el niño.

b) La relación personal entre la maestra y cada uno de los niños.

c) La relación entre la presentación de conductas de inatención con el rendimiento académico y la respuesta que provoca tanto en padres como en maestros, lo que podría conducir a una "etiquetación" o "clasificación" del pequeño como "niño problema".

d) La forma como esta "etiquetación" influye en la autopercepción del niño y las conductas que esto puede provocar.

Igualmente, creemos importante sugerir el uso de técnicas de observación directa en el escenario real como forma de recolección de datos y selección de sujetos, por considerársele más objetiva y confiable. Probablemente, si en la presente investigación se hubiera tomado la opinión de los padres y maestros como parámetro para clasificar a los niños en los diferentes grupos de atención, se hubieran enfrentado dos problemas: el de la subjetividad sobre la percepción de los niños en los evaluadores y el de las diferencias en la conceptualización del concepto "atención". Además, las técnicas de observación directa permiten conocer otros aspectos de la

situación que se esté estudiando, p.ej. la conducta del maestro, de los compañeros y del propio niño, que quizá no sean el punto central del estudio pero que pueden proporcionar información esencial para la comprensión de un fenómeno o para la búsqueda de otras posibles explicaciones.

Para finalizar, creemos necesario indicar que la principal aportación del presente trabajo es el dar a conocer un tema sobre el que existe poca investigación, aún en el extranjero, y que cae dentro del campo de acción del psicólogo: los factores familiares que determinan la ocurrencia de conductas de atención en el salón de clase. Específicamente, se intentó revisar la influencia de la participación de los padres en actividades cotidianas directamente relacionadas con la situación escolar: la realización de tareas escolares. El conocer dicha influencia ayudará al profesional a dar una mejor orientación a los padres, sugiriendo modificaciones en conductas que estén más relacionadas con el problema concreto presentado por su hijo, pudiendo así, tal vez, lograr una mayor cooperación de los padres.

Si bien los hallazgos de los estudios revisados y del presente no son concluyentes, sí permiten identificar aspectos de la situación familiar que merecen una evaluación más sistemática, tanto de los profesionistas como de los investigadores que estén relacionados con esta área de trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- American Psychiatric Association. (1984). DSM III. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (P. Pichot, Trad.). México: Masson.
- Azzarita, F. (1982). The development of attention in the school-age children. Acta Médica Auxológica, 14 (3), p. 199-205.
- Berlyne, D. (1976). Estructura del pensamiento dirigido. México: Trillas.
- Braverman, S.R. (1982). Patrones disfuncionales de interacción familiar relacionados con problemas escolares. Experiencia con una población mexicana. Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coordinación de Laboratorios. (1980). Curso de prácticas del primer nivel Individual Unidimensional (segundo semestre). México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Deutsch, J.A. y Deutsch, D. (1963). Attention: Some theoretical considerations. Psychological Review, 70 (1), p. 80-90.
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. (1986). México: Diagonal/Santillana. [V. 1, pp. 223-224].
- Dykman, R., Ackerman, P., Holcomb, P. y Boudreau, Y. (1983). Physiological manifestations of learning disability. Journal of learning disabilities, 16 (1), p. 46-53.
- Ehrlich, M. I. (1981). Parental involvement in education: review and synthesis of the literature. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 7 (1), p. 49-68.

- Ferritor, D. E., Buckholdt, D., Hamblin, R. L. y Smith, L. (1980). La ausencia de efectos de reforzamiento contingente de la conducta de atención sobre el trabajo realizado. En S. W. Bijou y E. Rayek (Compils.), Análisis conductual aplicado a la instrucción (pp. 257-271). México: Trillas.
- Forgas, R. (1979). Percepción. Proceso básico en el desarrollo cognoscitivo. México: Trillas.
- Gibson, E. y Rader, N. (1979). Attention. The perceiver as performer. En G.A. Hale y M. Lewis (Eds.), Attention and cognitive development (pp. 1-21). Nueva York: Plenum Press.
- Giordano, L., Ballent, E. G. y Giordano, L. H. (1976). Discalculia escolar. Buenos Aires: Ediciones I.A.R.
- Hanke, B., Huber, G. L. y Mandl, H. (1979). El niño agresivo y desatento. Buenos Aires: Kapelusz.
- Islas, A. I. (1978). Dos tópicos sobre la educación en México: castigo y enseñanza mutua. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kaufman, A.S. (1982). Psicometría razonada con el WISC-R. México: El Manual Moderno.
- Kerlinger, F. N. (1988). Investigación del comportamiento. México: McGraw-Hill.
- Kinsbourne, M. y Caplan, P. (1983). Problemas de atención y aprendizaje en los niños. México: Prensa Médica.
- Levin, J. (1979). Fundamentos de estadística en la investigación social (2a. ed.). México: Harla.

- Luria, A.R. (1986). Atención y memoria. Barcelona: Martínez Roca. [Breviarios de Conducta Humana].
- Macías-Valadez, G. (1985). Trastornos de atención. En Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil y Secretaría de Educación Pública (Eds.). El niño al inicio de su etapa escolar. (pp. 232-243). México: Editor.
- McConnell, J. V. (1978). Psicología. México: Interamericana.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V. y Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. Teachers College Record. 85 (3). p. 390-409.
- Minuchin, S. (1979). Familias y terapia familiar (2a. ed.). Barcelona: G.E.D.I.S.A.
- Neisser, U. (1979). Psicología cognoscitiva. México: Trillas.
- Norman, D. A. (1973). El procesamiento de la información en el hombre. Buenos Aires: Paidós.
- Ogarrio, R. C. (1980). Atención y percepción en el síndrome de inatención. Tesis Profesional. Secretaría de Educación Pública.
- Padua, J. (Comp.) (1979). Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México: F.C.E. y El Colegio de México.
- Papalia, D. E. y Wendkos, S. (1978). Psicología del desarrollo "de la infancia a la adolescencia". Bogotá: McGraw-Hill.
- Pellegrini, A., Brody, G. H. y Sigel, I. E. (1985). Parents' book-reading habits with their children. Journal of Educational Psychology. 77 (3). p. 332-340.

- Piontkowski, D. y Calfee, R. (1979). Attention in the classroom. En G. A. Hale y M. Lewis (Eds.), Attention and Cognitive Development (pp. 297-329). Nueva York: Plenum Press.
- Porot, M. (1980). La familia y el niño (11a. ed.). Barcelona: Planeta.
- Reca, T. (1972). La inadaptación escolar (6a. ed.). Buenos Aires: El Ateneo.
- Ribes, I.E. (1972). Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo. México: Trillas.
- Rochkovski, E. O. (1985). Alcances y límites de la terapia a una familia en la que un miembro no asiste a las sesiones. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Roopnarine, J. L. y Adams, G. R. (1987). The interactional teaching patterns of mothers and fathers with their popular, moderately popular or unpopular children. Journal of Abnormal Child Psychology, 15 (1), p. 125-136.
- Saucedo, J. M. (1985). Los problemas familiares y sus repercusiones en el niño. En Asociación Mexicana de Psiquiatría y Secretaría de Educación Pública (Eds.), El niño al inicio de su etapa escolar (pp. 204-231). México: Editor.
- Sinclair, E., Guthrie, D. y Forness, S. (1984). Establishing a connection between severity of learning disabilities and classroom attention problems. Journal of Educational Research, 78 (1), p. 18-21.
- Stevenson, D. L. y Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. Child Development, 58 (5), p. 1348-1357.

- Stone, D. y Nielsen, E. (1982). Educational psychology. The development of teaching skills. Nueva York: Harper & Row.
- Strommen, E. A., McKinney, J. P. y Fitzgerald, H. E. (1985). Psicología del desarrollo. Edad escolar. México: El Manual Moderno.

**APENDICE 1**

**Encuesta sobre datos personales**

Estado padre de familia:

Le pedimos sea tan amable de contestar las siguientes preguntas

**DATOS DEL PADRE**

Nombre: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_  
Escolaridad: \_\_\_\_\_  
Ocupación actual: \_\_\_\_\_

**DATOS DE LA MADRE**

Nombre: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_  
Escolaridad: \_\_\_\_\_  
Ocupación actual: \_\_\_\_\_

**DATOS DEL NIÑO QUE CURSA EL PRIMER AÑO**

Nombre: \_\_\_\_\_  
Edad (en años y meses): \_\_\_\_\_  
Lugar que ocupa entre los hermanos: \_\_\_\_\_  
¿Curso educación preescolar? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
La escuela donde la cursó fue: Particular \_\_\_\_\_ Oficial \_\_\_\_\_  
Años repetidos: \_\_\_\_\_

**DATOS FAMILIARES**

Sexo, edad y escolaridad de los otros hijos:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Viven los hijos con ambos padres? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Si no es así, indique la causa: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Sexo, edad, ocupación y parentesco de los otros familiares que viven  
en la casa (abuelitos, tíos, primos, etc.).

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

GRACIAS POR SU COLABORACION

APENDICE 2

Hoja de registro para las conductas presentadas  
en el salón de clase

Fecha: 13 - 1 - 65

Periodo: 11:29

11:37

11:49

11:59

12:09

Actividad: Copiar renglones sobre  
la familia. Recortar,  
pegar e iluminar dibujos.

Oscar A — — — Ter	Eduardo — — — OS	Cecilia — — — OS	Christina Flores — — No vino	Angélica — — — Ter	Christina — N N H OS		
Laura N N N — H	Karla I — — Ter Ter	Alfredo N — — Ter Ter	Astrid — — — Ter	Hildred N — — H —	Israel OS OS H OS —	Izchel N N — — — Ter	Bianca — — — — — Ter
Fabiola — OS OS OS N	Sandra OS OS B — Ter	Karina — — LH I — Ter	Alberto L. OS — I Ter	David — — — LH Ter	Wendy OS B L L OS	Picardo N N H I —	Liliana — — OS — —
Paulina OS N — — Ter	Priscilla — H H I Ter	Pasquinel — — OS — Ter	Osar — N H —	Beatriz N — — — —	Adriana — — OS OS —	Samuel — H — — — H	Moisés — — — — — —
Ofelia OS — — Ter Ter	Dayana — — — N Ter	Cristina — — — Ter Ter	Mari Paz — — — Ter Ter	Anbar — — H Ter Ter	Alejandro — — OS Ter Ter Ter	Alberto — — No vino	
	Leonardo — — — LH OS OS	Diego — — — Ter Ter	Alejandro — — — Ter Ter				

LISTA DE CONDUCTAS Y CLAVES PARA UTILIZAR EN EL REGISTRO  
DENTRO DEL SALÓN DE CLASE

— CONDUCTA DE ATENCIÓN

CONDUCTAS DE INATENCIÓN:

El niño:

- OB Estando sentado en su lugar observa en silencio alrededor del salón, a través de la ventana o lo que hacen otros compañeros, durante la actividad asignada.
- EC Escribe en su cuaderno cuando esta no es la conducta que se requiere de él
- N Manipula en silencio cualquier objeto que se encuentre sobre su pupitre o dentro de su mochila, o alguna parte de su cuerpo, sin que esta actividad esté relacionada con la tarea asignada.
- A Se agacha a recoger algún objeto del suelo, sin continuar inmediatamente con la actividad asignada.

CONDUCTAS PERTURBADORAS:

El niño:

- N Habla con un compañero durante la realización de una actividad.
- R Se ríe sin que esto se relacione con la actividad crucial.
- C Canta o tararea una melodía cuando esta no es la actividad que se le ha indicado.
- G Emite repentinamente un grito en un tono audible hasta donde se encuentran ambas observadoras, durante el desarrollo de una actividad.
- BU Hace ruidos golpeando un objeto contra otro o con una parte de su cuerpo.
- GC Golpea a un compañero, le reta o le quita sus cosas, durante la actividad.
- B Pide permiso para ir al baño durante el periodo de trabajo (pareciendo ser una conducta de evitación a la tarea), provocando que algunos compañeros suspendan su actividad o también pidan permiso.
- J Juega fuera de su asiento, solo o con algún compañero.
- LD Se levanta de su asiento, observa alrededor del salón o el trabajo de un compañero sin hablarle.
- LH Se levanta y habla o manipula objetos del salón durante el desarrollo de una actividad.
- I Interrumpe su trabajo para escuchar a un compañero cuando este le dirige la palabra.

### APENDICE 3

#### Prueba de discriminación e identificación auditiva

## EVALUACION DE LA DISCRIMINACION E IDENTIFICACION AUDITIVA

### Primera parte

#### Objetivo

Determinar la capacidad auditiva del niño en la recepción de claves auditivas representadas por ruidos y detectar posibles problemas auditivos y canalizarlos al profesionalista correspondiente.

#### Procedimiento

Colocar los objetos sobre un espacio o superficie de 12 cm. de altura. El niño no debe tener a la vista los objetos, por lo que deberá colocarse de espaldas para identificar por el sonido o ruido los objetos que vayan cayendo. Es conveniente describirle la actividad, incluyendo los objetos que se dejarán caer.

#### Materiales

- |                 |                   |                     |         |
|-----------------|-------------------|---------------------|---------|
| - Regla         | - Tapón de lámina | - Tornillo          | - Goma  |
| - Llave pequeña | - Moneda pequeña  | - Clip              | - Lápiz |
| - Moneda grande | - Silla           | - Ficha de plástico |         |

#### Comisna

"Escucha bien lo que voy a dejar caer para que tú me digas que es".

A la serie se le añaden dos caídas ficticias diciéndole al niño "Escucha y dime que fue lo que cayó" (nada cae).

#### Aplicación

- Evitar cualquier sonido distractor
- Aplicar individualmente, en un lugar aislado del ruido
- Utilizar la ficha de plástico para ejemplificar la actividad
- Al niño de 19 año o de Jardín de niños, se les muestran los objetos antes de comenzar
- Del niño que cursa 2º año de primaria en adelante, se debe evitar que vea los objetos
- Los objetos se presentan en el siguiente orden:

- |                       |                   |
|-----------------------|-------------------|
| 1. Regla              | 7. Moneda pequeña |
| 2. Llave pequeña      | 8. Tornillo       |
| 3. Moneda grande      | 9. Clip           |
| 4. Arrastrar la silla | 10. Mada          |
| 5. Mada               | 11. Goma          |
| 6. Tapón de lámina    | 12. Lápiz         |

#### Evaluación

- ! Sin errores= Muy buena
- ! Uno sólo de estos errores= Buena
  - un error para identificar sonido débil
  - un error para identificar sonido fuerte
- ! Un error para identificar un sonido débil y dos errores para identificar sonidos fuertes= Regular
- ! Un error para identificar un sonido fuerte y dos errores para reconocer sonidos débiles= Regular
- ! Dos errores en sonidos débiles= Regular
- ! Confusión en más de cuatro sonidos= Escasa

## Segunda parte

### Objetivo

Explorar la discriminación auditiva del escolar a través de la audición de palabras bislabas y trislabas y la identificación de estas en tarjetas que tengan un dibujo claramente representativo de las palabras.

### Material

21 tarjetas de cartulina blanca de 5 x 5cm. o 6 x 6cm. con dibujos que representen las siguientes palabras:

#### Primera serie

- |        |         |        |         |         |
|--------|---------|--------|---------|---------|
| - Oso  | - Uvas  | - Pato | - Pollo | - Saco  |
| - Vaca | - Burro | - Mue  | - Botón | - Barco |

#### Segunda serie

- |            |            |           |             |           |
|------------|------------|-----------|-------------|-----------|
| - Zapatos  | - Cuchillo | - Pescado | - Maceta    | - Dinero  |
| - Mariposa | - Abrigo   | - Autobús | - Aeroplano | - Becerro |

### Procedimiento

Se presenta la primera serie en desorden para que el niño elija la tarjeta que corresponda a la palabra que el evaluador pronunció.

El niño debe encontrarse sentado frente a un escritorio y el evaluador debe estar colocado a dos metros de distancia y de perfil.

Es importante que no exista un fondo distractor y que la voz del evaluador sea baja, sin llegar a ser en secreto o en susurro.

### Consigna

"Fíjate bien en las palabras que voy a decir porque tienes que buscarlas entre estas tarjetas y colocarlas en orden".

Al evaluar la segunda serie se repite la palabra "pescado" y se toma como acierto cuando el niño reconozca que anteriormente se había pedido.

### Evaluación

- ! Sin ningún error= Muy buena
- ! Un error corregido= Buena
- ! Uno o dos errores= Regular
- ! Tres o más errores= Deficiente

Se sospecha de una baja agudeza auditiva cuando el niño cae en la categoría de deficiente.

#### APENDICE 4

#### Cuestionario a padres

Sr. padre de familia, esta investigación tiene por objetivo obtener información sobre el apoyo que los padres brindan a sus hijos en general y, específicamente, en las actividades académicas. El grupo al que asiste su hijo ha sido elegido al azar para participar en ella. Esta encuesta será tratada en forma totalmente confidencial, con propósitos meramente estadísticos, por lo que solicitamos a Ud. emitir su opinión de la manera más libre y sincera posible, ya que de ello dependerá el buen resultado de esta investigación.

A continuación encontrará un conjunto de aseveraciones a las que deberá responder tachando la letra de la opción que corresponde a lo que Ud. hace.

Recuerde no existen respuestas buenas o malas.

Muchas gracias por su colaboración

TACHE LA LETRA DE LA OPCIÓN QUE CORRESPONDE A LO QUE UD. HACE. RECUERDE QUE SOLO DEBE ELEGIR UNA.

- 1.- Ud. interactúa diariamente con su hijo (a):
  - a) Todo el día excepto el tiempo de escuela
  - b) De 3 a 4 hrs. en todo el día
  - c) De 1 a 2 hrs. en todo el día
- 2.- Ayuda a su hijo (a) a resolver la tarea:
  - a) Siempre
  - b) Ocasionalmente
  - c) Nunca
- 3.- La manera en que ayuda a su niño (a) a hacer la tarea es:
  - a) Realizando junto con él (ella) todos los ejercicios
  - b) Realizando con él (ella) sólo los ejercicios que no entiende
  - c) Dejando que él (ella) los haga solo (a) y corrigiéndola después
- 4.- Cuando él (ella) hace la tarea:
  - a) No comparte el tiempo con otros niños
  - b) Comparte el tiempo recibiendo él (ella) la mayor atención
  - c) Comparte el tiempo recibiendo atención cuando lo requiere
- 5.- Su hijo (a) realiza sus tareas:
  - a) En un lugar específico dentro de casa
  - b) Donde él (ella) desea
  - c) En un lugar específico fuera de casa
- 6.- Su pequeño (a) comienza su tarea:
  - a) Casi siempre a la misma hora
  - b) A la hora que él (ella) desea
  - c) En diferentes horarios dependiendo de la cantidad de tarea
- 7.- Mientras su hijo (a) hace la tarea Ud.:
  - a) Está con él (ella) sin dedicarse a otra actividad
  - b) Se dedica a otra actividad pero revisa constantemente el trabajo de él (la) niño (a)
  - c) Se dedica a otra actividad y revisa hasta que él (la) niño (a) termine
- 8.- Cuando su niño (a) obtiene bajas calificaciones Ud.:
  - a) No cambia la forma de ayudarlo (a) a resolver el trabajo escolar diario
  - b) Investiga que conceptos no entiende y pone ejercicios adicionales al trabajo escolar diario
  - c) Utiliza láminas y cuestionarios para explicarle lo que no ha entendido

- 7.- Por la ayuda que le brinda a su hijo (a) en sus tareas escolares, Ud. se siente:
- Muy satisfecho
  - Satisfecho
  - Poco satisfecho
- 10.- Para ayudar a su hijo (a) a hacer la tarea Ud.:
- Le brinda todo el tiempo que requiere
  - Le brinda menos de 1 hora
  - No le dedica tiempo
- 11.- Si Ud. no puede ayudar a su hijo (a) a resolver su tarea es:
- Por el trabajo
  - Porque no conoce o no entiende lo que el (la) niño (a) está estudiando
  - Por situaciones imprevisibles
- 12.- Ud. se entera de la conducta y rendimiento escolar de su hijo (a) mediante:
- Tareas, boletas de calificación y comunicación con la maestra
  - Boleta de calificaciones y comentarios del conyuge
  - Comentarios del conyuge y de su hijo (a)
- 13.- Cuando su hijo (a) obtiene buenas calificaciones Ud.:
- Le da pequeños premios o lo lleva al lugar que el (ella) elija
  - Aumenta sus demostraciones de afecto
  - Le comenta los beneficios que esto le traerá en el futuro
- 14.- Cuando su niño (a) obtiene bajas calificaciones o recreeba una materia Ud.:
- Le dedica más tiempo sin resignario
  - Le regaña haciéndole ver que la escuela es su obligación
  - Le castiga, dándole a estudiar más
- 15.- Cuando le reportan que su hijo (a) se porta mal en la escuela Ud.:
- Habla con la maestra y con el (la) niño (a) para actuar en forma conjunta
  - Habla con su pequeño (a) para hacerle ver su error
  - Le castiga y le regaña
- 16.- Si su hijo (a) se porta adecuadamente en la escuela Ud.:
- Le felicita y aumenta sus demostraciones de cariño
  - Le felicita y le da un pequeño premio
  - No hace nada
- 17.- Para apoyar el desarrollo académico de su hijo (a) Ud.:
- Le lleva a museos
  - Le lleva al zoológico o al parque
  - Promueve alguna actividad en casa
- 18.- Ud. lleva a cabo este tipo de actividades:
- Cada 8 o 15 días.
  - En pocas ocasiones
  - Nunca
- 19.- Dentro de casa, para apoyar el desarrollo académico de su hijo (a) Ud.:
- Realiza juegos de mesa (dominos, memoria, loterías)
  - Ve junto con el (ella) un programa de televisión o lee algún libro interesante
  - No lleva a cabo ninguna actividad

- 20.- Ud. realiza este tipo de actividades con su hijo (a):
- De 2 a 4 veces por semana
  - Solo los fines de semana
  - Nunca
- 21.- Para ayudar al mantenimiento de la casa el (la) niño (a):
- Tiene asignadas ciertas tareas
  - Ayuda en lo que desea
  - No realiza ninguna actividad
- 22.- En el momento en que su hijo (a) se esta portando mal (desobedecer utilizar malas palabras, responder mal a sus mayores, etc.) Ud.:
- Le llama la atención
  - Le llama la atención y si no hace caso le pega
  - Trata de convencerlo para que haga las cosas bien
- 23.- Las reglas o normas de conducta que debe seguir su hijo (a) en casa las establece
- Ud. y su cónyuge
  - Su cónyuge
  - Usted
- 24.- En la escuela, las reglas o normas de conducta que debe seguir su hijo (a), son establecidas por:
- Los maestros y directores
  - Ud. y su cónyuge
  - Alguno de los dos cónyuges
- 25.- Para castigar a su hijo (a) Ud. generalmente:
- Mo lo deja salir a jugar o le quita algún juguete
  - Mo lo deja ver la televisión
  - Le llama fuertemente la atención
- 26.- La eficacia de estos castigos es:
- Buena
  - Inconstante
  - Nula
- 27.- Por su conducta en casa Ud. casi siempre premia a su hijo (a):
- Comprándole pequeñas cosas o llevándole a algún lugar donde desee ir
  - Felicitándole verbalmente
  - Pasando más tiempo con él (ella) y realizando más actividades juntos
- 28.- Los cambios que observa con estos premios son:
- Positivos y duraderos
  - Inconstantes, algunas veces se dan, otras no
  - Positivos pero momentáneos
- 29.- El niño (a) realiza actividades para su autocuidado (se baña, viste, lava los dientes y manos, etc.):
- Completamente solo
  - Con un poco de ayuda
  - Requiriendo el apoyo constante de sus padres
- 30.- Las actividades que Ud. realiza con mayor frecuencia para convivir con su hijo (a) son:
- Andar en bicicleta o practicar algún deporte.
  - Llevarlo al parque o al cine
  - Jugar en casa o ver T.V.

- 31.- Ud. realiza estas actividades:  
a) Cada fin de semana  
b) 2 ó 3 veces por semana  
c) Ocasionalmente

Sea tan amable de escribir el nombre de su hijo (a):

-----

Padre                  Madre

Contesté la encuesta

-----