

6 01963



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ANALISIS DE LA INTERACCION MADRE-HIJO EN LA REALIZACION DE LA TAREA ESCOLAR

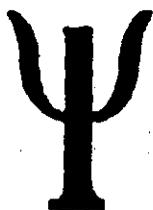
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE MAESTRO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A:

MARIA ISABEL MORATILLA OLVERA

DIRECTOR DE TESIS: MTRD. ARIEL VITE SIERRA
COMITE DE TESIS: DRA. SILVIA MACOTELA FLORES
MTRA. ROSA DEL CARMEN FLORES M.
DRA. C. YOLANDA GUEVARA BENITEZ
DR. SAMUEL JURADO CARDENAS



MEXICO, D.F.

JULIO DE 2002

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

SÓLO A TRAVÉS DE LA RELACIÓN DEL YO CON EL TU,
SE HACE POSIBLE LA EXISTENCIA DE LA PERSONA.

AGRADECIMIENTOS

Un trabajo de estas características requiere el apoyo de un buen equipo. Si no hubiera sido por la valiosa participación de cada una de estas personas, la presente investigación no hubiera sido posible.

Videograbaciones y elaboración de registros (en orden alfabético):

Alicia Ducoing.

Carmen G. Betanzos.

Elba Marlen Sánchez.

Laura Beatriz Bello.

María Eugenia García.

María Guadalupe Romero.

Nancy Gutiérrez.

Apoyo en la elaboración de la base de datos:

Alicia Ducoing.

Elba Marlen Sánchez.

Maribel Pacheco.

Rosa A. Del Valle.

Apoyo en el análisis de resultados y su presentación:

Laura S. Villanueva.

Carlos C. Franco.

Corrección de estilo:

Dra. Yolanda Guevara B.

Mtra. Carmen Sámano Pineda.

En especial agradezco la atención, asesoría y cuidadosa revisión que brindaron al trabajo desde su inicio:

Dra. Silvia Macotella Flores.

Mtra. Rosa del Carmen Flores M.

AGRADEZCO ESPECIALMENTE

A las madres y los niños que participaron en el estudio.

A mi padre Florencio Moratilla y mi hermano Héctor Moratilla por su amor y apoyo incondicional durante la elaboración del trabajo.

Al Maestro Ariel Vite Sierra, por su invaluable dirección.

En los momentos donde lo máspreciado era tu tiempo, mostraste una entrega que fue más allá de la obligación.

Ariel de ti aprendí:

Lo valioso de la dirección al alumno en su trabajo paso a paso.

La riqueza de la formación profesor-alumno.

La importancia del apoyar al alumno en espacios y recursos.

Maestro

agradezco infinitamente conocerte y que hayas sido tú mi asesor, de otra forma este trabajo no se hubiera realizado.

Dedico mi esfuerzo a todas las mujeres que trabajan día a día por el desarrollo, crecimiento y bienestar de los demás, especialmente a quienes participaron en este estudio y a quienes son madres.

También de forma muy especial a las mujeres de mi familia, a mis abuelas, Isabel Herrera y Adela Olvera

*A mi madre Luz María Olvera.
Gracias a ti, soy la mujer que Soy.*

INDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Marco Teórico.....	6
1. El efecto del ambiente familiar en el rendimiento escolar de los niños.....	6
2. Análisis teórico-metodológico de las tareas escolares asignadas a casa.....	15
3. Relación madre-hijo en la realización de las tareas.	23
3.1. Conducta del estudiante ante la tarea.....	27
3.2. Análisis de los programas de intervención para resolver la tarea en casa.	31
3.3. Conducta de la madre y del estudiante durante a realización de la tarea.....	36
4. Consideraciones sobre la elaboración de la tarea	45
Método.....	51
Resultados.....	60
Discusión y Conclusiones.....	78
Referencias Bibliográficas.....	85
Anexo.	89

RESUMEN

Las tareas escolares son un vínculo entre las actividades del niño en la escuela y la familia. Uno de los principales problemas que enfrentan los padres al respecto, es el manejo las situaciones relacionadas con la elaboración de la actividad en casa. La presente investigación tuvo como propósito identificar y modificar la interacción madre-hijo al realizar la tarea escolar, en tres condiciones de evaluación: casa-casa, cubículo-casa y cubículo-cubículo. Se utilizó la metodología observacional y el análisis de las transiciones condicionadas, para identificar los patrones conductuales de interacción madre-hijo.

Los datos obtenidos en línea base permitieron clasificar patrones promotores y no promotores de la autonomía del niño en la realización de la tarea. Posteriormente, con una estrategia de intervención se modificaron tales patrones, mejorando los promotores ya existentes y disminuyendo los no promotores. Se alcanzó la meta final, que el niño hiciera la tarea de manera independiente.

Se concluye resaltando la importancia del análisis experimental de la conducta social en los problemas educativos y de la necesidad de seguir realizando investigación aplicada.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones que buscan la influencia del ambiente familiar en el éxito escolar de los alumnos de educación básica, señalan que el tiempo que los estudiantes dedican a hacer la tarea, el interés y apoyo que brindan los padres en regular las actividades escolares y extraescolares, tienen un efecto significativo sobre el rendimiento escolar (Chen & Stevenso, 1989; Fehrmann, Keith, Reimers 1987; Hoover, Dempsey, Bassler & Brissiler, 1992; Keith, 1982; Peng & Writh, 1994).

Lo anterior dirige la atención a las tareas escolares, como estrategia pedagógica, que es asignada en la escuela y que el niño debe realizar en casa bajo la supervisión de los padres.

La información que se tiene sobre las tareas es contradictoria, no existe un marco teórico que indique su inclusión, como estrategia instruccional dentro del currículo, pero tampoco existe un marco de referencia para excluirlas de los planes de estudio (Junger & Reinert, 1989; Earle, 1992; Ziegler, 1992).

Las investigaciones que evalúan su efecto sobre el rendimiento escolar de los estudiantes de educación básica, no son concluyentes, autores como Cooper (2001), Guerrero (1999), Loaeza (1988), Earle (1992), Rosemond (1990), Valdés (1981) y Turner (1997) las justifican, por los beneficios indirectos que obtienen los estudiantes al promover su iniciativa, independencia, responsabilidad y generar hábitos de estudio y disciplina en actividades escolares.

Sin embargo, la asignación de las tareas se ha convertido en un problema para educadores y padres de familia quienes señalan serias dificultades para lograr que los niños realicen la actividad (Glazer & Williams, 2001; Liberman, 1983; Olipia, Sheridan, Jenson & Andreus, 1994).

Las investigaciones (Anesko, Schoiock, Ramirez & Levine 1987; Kahler & Keller, 1994; Miller & Keller, 1994; Polloway, Foley, & Epstein, 1992) indican que las principales dificultades que los padres enfrentan con los niños en casa, son:

1. Se le tiene que pedir que se siente y haga la tarea.

2. Se distrae con otras actividades o personas al realizar la actividad.
3. No termina la tarea, si no se sienta un adulto con él.

Estos datos permiten señalar que uno de los principales problemas a los que se enfrentan los padres, es la falta de control de la conducta del niño en la realización de la actividad. Al respecto, Kay, Fitzgerald, Parade & Mallencamp (1994) y Rosemond (1990) afirman, que las dificultades de los niños con las tareas se han convertido en problemas familiares, debido a la falta de información de los padres con respecto a la función que deben de cumplir en relación con ellas.

Son escasos los estudios que han evaluado la conducta de la madre y del niño durante la realización de la actividad (Levin, Levy-Shiff, Appelbaum-Peled, Katz & Komar 1997; Rosemond, 1990; Xu & Corno, 1998), hacen énfasis en la importancia de la función de la madre en promover la conducta del niño hacia la realización de la tarea. Levin, Levy-Shiff, Appelbaum-Peled, Katz & Komar (1997) y Rosemond (1990) son los primeros en cuestionar el efecto real del apoyo que brindan las madres, sobre la motivación y la conducta del niño.

A pesar de la importancia de la conducta materna al promover la elaboración de la tarea, la literatura es escasa en evaluar y describir su efecto sobre la conducta del niño y la realización de misma. El presente estudio es el primero de su tipo en evaluar la interacción madre-hijo, considerando a la madre como agente activo en la promoción y no promoción de la autonomía del niño en la actividad.

El objetivo de la presente investigación fue identificar y modificar la interacción madre-hijo durante la realización de la tarea escolar. Con ese fin se evaluaron los patrones de interacción madre-hijo mediante un diseño multipasos Park (1979) en tres diferentes condiciones: casa-casa, cubículo-casa, y cubículo-cubículo. Posteriormente se clasificaron los estilos de interacción en promotores y no promotores de la autonomía del niño y se modificaron con el propósito de que el niño hiciera la tarea solo.

La muestra estuvo formada por nueve niños de tercer grado de educación básica y sus madres. Fueron seleccionados ante el reporte de las madres de presentar dificultades con sus hijos para que hicieran las tareas y presentaran un

mínimo de 60 puntos en la *Lista de cotejo para identificar los problemas de elaboración de tareas* (Anesko, et al. 1987).

Se utilizó la metodología observacional, registrando la interacción madre-hijo durante la realización de la actividad, por un periodo de 25 minutos, con un registro de bloque discontinuo 20 seg. Se videograbaron tres sesiones de línea base y tres sesiones de evaluación final, posteriormente, se realizó un análisis de las transiciones condicionadas, clasificando las interacciones madre hijo en promotoras y no promotoras de la autonomía del niño.

Para el análisis de la interacción madre-hijo, se consideraron tres indicadores:

1. La frecuencia de las conductas de la madre y del niño.
2. El patrón conductual de interacción que se presenta.
3. Los momentos específicos en que se presenta la conducta de la madre en relación con la conducta del niño.

También se videograbó la conducta del niño realizando solo la actividad en línea base y en la evaluación final.

La modificación de los patrones de interacción se llevo a cabo un cubículo del Centro de Servicios Psicológicos, Dr. Guillermo Dávila. La estrategia de intervención fue individualizada, se aplicó de acuerdo a las características de cada diada (madre-hijo).

Los resultados generales para los tres grupos, mostraron como patrones de conducta promotores en fase de línea base: indagar cuál era la tarea, supervisar, explicar y ayudar durante la realización de la actividad. Los patrones no promotores de la autonomía del niño fueron: la madre sustituía la conducta del niño, la mayor parte del tiempo, provocando que él no se involucrara en la actividad, se negara a trabajar solo y dependiera de su presencia.

Como resultado de la estrategia de intervención, los patrones conductuales que presentados, indican un ajuste en la conducta de la madre y del niño, las interacciones significativas para los tres grupos, muestran un patrón promotor de

la autonomía del niño; siendo las conductas: La madre sólo indaga y el niño clarifica y cuando la madre explica o ayuda, el niño atiende.

La frecuencia de las conductas, apoyan los datos anteriores al indicar un aumento en la realización de la actividad de manera autónoma por parte del niño, tanto en las sesiones de evaluación con la madre como en las videograbaciones del niño solo.

La interacción madre-hijo tiene una fuerte influencia en la realización de las tarea, más que en el contexto donde se realice la actividad, por el efecto sobre el control de la conducta del niño y la promoción de los factores motivaciones involucrados en la actividad.

Se resalta la importancia de la interacción madre.hijo en la adquisición y mantenimiento de habilidades requeridas para la presentación de conductas académicas tales como:

1. Control de la conducta para sentarse a realizar la actividad.
2. Control de la conducta para mantenerse realizando la actividad.
3. Organización de la tarea en objetivos-metas.
4. Autosupervisión de la actividad.

El uso de una metodología tan rigurosa como la observacional, identificó características específicas del problema, como la dependencia entre la conducta materna y la del niño. La investigación de la interacción madre-hijo puede dirigirse al tipo y características de comunicación que regulan los intercambios en general y en especial los intercambios socio-afectivos y su efecto en las tareas escolares.

MARCO TEORICO

1. EL EFECTO DEL AMBIENTE FAMILIAR EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS NIÑOS

El éxito escolar de los niños que cursan la educación básica ha sido de gran interés para la psicología, siendo uno de los temas que más estudios ha generado a lo largo del siglo veinte. Las metas de la investigación se han dirigido a identificar y analizar las variables que tienen un efecto sobre la conducta académica de los estudiantes.

En sus inicios la investigación se dirigió a evaluar las características del estudiante con problemas escolares o calificados con bajo rendimiento escolar. Los resultados abrieron un panorama que identifica al fracaso escolar como un problema complejo de índole multifactorial, donde intervienen factores fisiológicos, culturales, familiares y estructurales, tales como las características particulares del grupo social al que el niño pertenece, así como de los métodos educativos (Laosa 1984; Morrow y Wilson 1961; Papalia y Olds 1988 y Sattler 1988).

Las investigaciones que han explorado los factores fisiológicos evaluaron las características genéticas de los estudiantes con fracaso escolar, mediante el coeficiente intelectual (C. I.). Se clasificó a los alumnos con base en la calificación obtenida en pruebas, y consideran ésto como un factor determinante en las ejecuciones escolares. Sin embargo, los datos no han sido concluyentes ante la evidencia que muestra, cómo los factores de tipo cultural y social modifican factores estructurales. Las investigaciones se dirigieron a indagar las características del ambiente educativo y familiar, que influyeran sobre el índice intelectual del niño y su conducta académica, dejando atrás los resultados de las pruebas de inteligencia como elemento determinante (Bereiter y Engelmann 1977; Bradley, Caldwell y Elardo 1977 y Bradley; Cadwell y Rock 1988, citados en Jiménez 1994; Papalia y Olds, 1988).

Los esfuerzos se han dirigido a especificar las variables de cada uno de los factores que determinan el éxito escolar de niños y adolescentes, para identificar los procesos y las características de los agentes que intervienen en ellos. De esta

manera se han probado algunas hipótesis que permitieron explicar las variables culturales y familiares y, la forma en que intervienen en el éxito escolar de los niños de educación básica, así como la influencia de éstas a lo largo de su educación escolarizada.

La tabla 1 se elaboró para mostrar que variables de índole familiar tienen una fuerte influencia en el rendimiento escolar, se construyó tras analizar documentos de varios investigadores interesados en el tema, en ella se resumen las predicciones acerca de la relación de variables como características demográficas y relación familiar, y otras más, que influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes de nivel básico (primaria y secundaria).

La tabla 1 se conformó con los siguientes rubros:

- a) los autores consultados y año de la publicación.
- b) las variables y su interrelación.
- c) el proceso en que se da la interrelación.
- d) la predicción

Tabla 1.

VARIABLES Y PROCESOS INVOLUCRADOS EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA BÁSICA.

AUTORES	VARIABLES	PROCESO	PREDICCIÓN
Morrow y Wilson (1961)	Autoinforme del alumno: 1.Actitud hacia la escuela. 2.Actitud hacia el maestro. 3. Actitud ante actividades culturales. Correlacionadas con (RE) y (RF).	La actitud de los hijos con referencia a la escuela, el maestro y actividades culturales, está mediado por el tipo de (RF).	Si los padres se involucran con sus hijos, son más afectuosos con ellos y aprueban sus actividades, no presionando sobre su (RE), entonces tienden a mostrar un rendimiento escolar alto. Si presenta una conducta severa y restrictiva poco tolerante, los jóvenes presentan bajo (RE).
Benavides (1978)	1.Talla y peso del niño 2.El nivel de desarrollo visomotor. 3.(CDF) ocupación y edad del padre. Correlacionadas con el grado escolar del niño y los años reprobados.	El apoyo que el padre brinde a las actividades académicas es predictor del rendimiento escolar.	Si aspectos como la edad del padre y su nivel educativo, así como el número de miembros que de la familia, tienen un efecto sobre el rendimiento escolar del alumno mexicano de clase obrera, cuando inicia la educación básica a los 7 y 8 años, y posteriormente cuando inicia la educación secundaria de 11 a 14 años.
Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraileigh (1978)	1.Percepción del alumno sobre los estilos de crianza de su padres. 2. (CDF). Correlacionadas con (RE) y los puntajes de una escala de madurez social.	La madurez social del alumno es un efecto del tipo de estilo de crianza que ejerzan los padres.	Si los padres muestran estilos de crianza regidos por el razonamiento, o una mezcla de éste con autoritario, los hijos puntuarán alto en madurez social y a su vez mostrarán (RE) alto. Al contrario, cuando se presenta estilos de crianza autoritarios o permisivos.
Laosa (1982)	1.Nivel de escolaridad de los padres. 2.Ocupación. 3.Diversidad étnica. 4.Características del grupo étnico. Correlacionadas con las características de la(RF).	La interacción familiar como una variable mediadora entre el nivel escolar de los padres y el desarrollo del niño	Si los padres tienen una alta escolaridad, presentan una relación más estrecha con sus hijos, los niños Muestran una mejor adaptación al salón de clases. Las características del grupo étnico se correlacionan con el nivel educativo de los padres.

Rendimiento Escolar (RE) Relación Familiar (RF) Características demográficas de la Familia. (CDF).

Continúa Tabla 1.

AUTORES	VARIABLES	PROCESO	PREDICCIÓN
Aguario y Suares (1984)	La percepción del estudiante varón ante: 1.La relación con el padre. 2.La integración conyugal de los padres. Correlacionadas con el nivel socioeconómico, el (RE) y las aspiraciones vocacionales del estudiante.	La actividad laboral del padre está relacionada con el interés en las actividades escolares de sus hijos y las aspiraciones vocacionales.	Si los padres muestran interés en las actividades escolares de los hijos, además de mostrar interés en las actividades culturales, así como valorar las ocupaciones de tipo profesional, los hijos mostrarán un alto (RE), y aspiraciones de tipo profesional.
O'Connor y Spreen (1988)	1.Nivel educativo y socioeconómico del padre. Correlacionada con 1.Nivel educativo del hijo y su ocupación.	A mayor nivel educativo del padre, mayor nivel educativo del estudiante.	Si el padre tiene un buen nivel socioeconómico y estudios superiores, sus hijos, aunque hayan sido diagnosticados con problemas de aprendizaje en la niñez, tendrán estudios superiores y empleos bien remunerados.
Steinberg, Elmen y Mounts (1989)	1.El autoinforme del adolescente sobre el nivel de aceptación que recibe de sus padres. 2. Evaluación de su autonomía y autorrealización. Correlacionadas con el (RE).	La autonomía y la autorrealización de los hijos son efecto del estilo de crianza.	Si los alumnos identifican a sus padres como garantizadores de autonomía, con control firme, pero que permiten la negociación de reglas, tienden a mostrar índices altos en autonomía, aceptación y autorregulación, entonces mostrarán un alto (RE). A diferencia de los alumnos que identifiquen a sus padres con otras características.

Rendimiento Escolar (RE).Relación Familiar (RF).Características demográficas de la Familia. (CDF)

Continua Tabla 1.

AUTORES	VARIABLES	PROCESO	PREDICCIÓN
Grolnick y Ryan (1989)	1. Cuestionario a ambos padres sobre el tipo de control paterno y apoyo. 2. Índices de autorregulación y competencia de logro 3. La percepción del maestro sobre la competencia del alumno Correlacionado con el (RE).	La autorregulación y motivación son un efecto del tiempo que la madre apoya a su hijo en actividades escolares.	Si los padres muestran interés en las actividades escolares, y en especial la madre dedica tiempo a ello, sus hijos puntúan alto en autorregulación y motivación, esto genera que muestren competencia de logro observada por el profesor además de alto (RE). De forma contraria, si la madre no dedica tiempo, los puntajes en autorregulación son bajos, además de mostrar (RE) bajo.
Hortaçsu, Ertem, Kurtoglu y Uzer (1990)	1. Desarrollo del niño, mediante una escala. 2. (CDF) 3. Escala de aceptación social. Correlacionado con el rendimiento escolar.	Un alto (RE), se promueve en mayor medida por el tiempo que dedique la madre a apoyar al niño en actividades académicas más que las propias características del desarrollo del niño.	Si el nivel educativo de la madre es alto, así como el tiempo que dedica a apoyarlo en la elaboración de tareas, el (RE) de su hijo será alto, influyen más que las variables de tipo individual como los puntajes en el desarrollo o de aceptación social.
Grolnick, Ryan y Deci (1991)	1. La percepción del niño sobre el tipo de apoyo y motivación por parte de los padres 2. Autonomía. 3. Cuestionario a los padres sobre estilos de crianza 4. Escala al profesor: 1. Motivación 2. Competencia e 3. Independencia Correlacionadas con el (RE).	El estilo de crianza materno regido por el razonamiento, tiene un efecto en conductas de autonomía, autoconfianza y autorregulación, sobre los hijos.	Si los padres muestran un estilo de crianza regido por el razonamiento, pero especialmente la madre, si se caracteriza por estimular la independencia, autonomía y autoconfianza, sus hijos puntuarán alto en la evaluación de estas habilidades y un alto (RE). A diferencia de mostrar otros estilos de crianza, el efecto sobre el (RE) es muy significativo mostrándose bajo.

Rendimiento Escolar (RE). Relación Familiar (RF). Características demográficas de la Familia. (CDF).

Continua Tabla 1.

AUTORES	VARIABLES	PROCESO	PREDICCIÓN
Hoover, Dempsey, Bassler y Brissiler (1992)	1.Cuestionario a los padres sobre: (CDF), (RF) y el tipo de ayuda que provee a su hijo en actividades escolares. 2.Cuestionario al maestro sobre los datos de los alumnos.	Las características del padre y el tiempo en realizar la tarea, tiene un efecto en el (RE).	Si los padres muestran interés con las actividad escolares, además de regular el tiempo que se ven T.V. y el de elaboración de tareas, el (RE) del estudiante será alto. También se encontró que si los padres tienen mayor nivel educativo se interesan más en las tareas y se sienten más seguros apoyando a su hijo, el (RE) de sus hijos será alto.
Jiménez (1994)	1.Percepción madre sobre la estimulación que brinda a su hijo. 2.percepción padre. 3.Percep. niño sobre el apoyo de ambos padres. Correlacionadas con 1. (CDF), 2. (RE) 3.Nivel Intelectual niño.	El tipo de disciplina ejercida por la madre, así como la relación que establece con su hijo, tiene un efecto sobre su (RE).	Si la madre del niño manifiesta tener una disciplina firme y razonada, además de proveer apoyo a su hijo en las actividades escolares promueve la autonomía, y autoconfianza del niño entonces mostrará un (RE) alto; si la conducta de la madre es impositiva y coercitiva, el (RE) de su hijo será bajo. La posibilidad de que el niño exprese sus ideas, sentimientos y problemas a la madre, también se correlaciona con el tipo de disciplina que ejerce.
Huston, Duncan, Granger, Bos, McLoyd, Mistra, Crosby, Gibson, Magnuson, Romich, Ventura (2001)	1.Trabajo garantizado a los padres. 2.Apoyo económico extra, además de apoyo para la salud de sus hijos. 3.Espacios para que los niños realicen actividades extraescolares. Correlacionadas con (RF).	Los padres al no tener presiones económicas dedican más tiempo a supervisar actividades de sus hijos en casa, y esto tiene un efecto directo en la relación con los hijos.	Si los padres no se encuentran deprimidos ni estresados por las dificultades económicas o servicios de salud para sus hijos, pasarán más tiempo supervisando las actividades de sus hijos en casa. Los varones mostrarán puntajes altos en desarrollo social y psicológico, mayor motivación escolar y sobre todo una mejor relación con la autoridad. El programa no tuvo los mismos efectos en niñas.

Rendimiento Escolar (RE).Relación Familiar (RF).Características demográficas de la Familia(CDF)

La información anterior, permite realizar el siguiente análisis:

Las características demográficas de la familia, específicamente el número de miembros de la familia, el nivel socioeconómico, la edad del padre y su actividad laboral tienen efecto en el rendimiento escolar en niños de educación básica. Estos datos son corroborados con alumnos mexicanos (Aguarío & Suárez 1984; Benavides, 1978). Parece ser que un mayor nivel educativo del padre, le posibilita aspirar a una actividad laboral calificada o profesional y le permite estimular a sus hijos hacia actividades culturales y escolares que favorezcan su rendimiento escolar. Así mismo, mientras menos hijos hay en la familia, es más fácil su manutención y supervisión.

También se identifica que el nivel educativo del padre y las características de su actividad laboral, tienen un efecto al estimular las actividades escolares de los hijos. Estos datos son consistentes con los reportados por O'Connor y Spreen (1989), quienes encuentran que si el padre tiene estudios superiores, los hijos aunque hayan sido diagnosticados con problemas de aprendizaje, tendrán estudios superiores y empleos bien remunerados.

Por otro lado, el análisis comparativo de la percepción de los jóvenes con alto y bajo rendimiento escolar indica que un estudiante con alto rendimiento muestra índices altos ante pruebas de autonomía, aceptación y autorregulación, características de conducta asociadas a los estilos disciplinarios paternos que los promueven. De esta forma, estilos de crianza regidos por el razonamiento o disciplina razonada, estimulan en el estudiante conductas que promueven un alto rendimiento escolar. (Grolnick, Ryan & Deci 1991; Jimenez 1994; Steinberg, Elmen & Mounts 1989).

Las relaciones explicativas anteriores han sido probadas en diversos programas de apoyo a los jóvenes con bajo rendimiento escolar (Ehrlich, 1981), un ejemplo, es el programa de apoyo y entrenamiento a las familias de nivel socioeconómico bajo Huston, et al. (2001). Estos autores reportan los resultados de un programa de apoyo de tres años de duración para familias de una sola figura

paterna (la madre en el 90% de los casos). Los resultados señalan que, cuando los padres no se encontraban deprimidos ni estresados por problemas económicos o de otra índole, podrían supervisar las actividades de los niños en su casa, especialmente las actividades escolares. Se reporta como una consecuencia del programa los puntajes altos en desarrollo social y psicológico, mayor motivación en el salón de clase y menos problemas con la autoridad.

Es importante destacar que la evaluación de los agentes que intervienen en el proceso relación padres - niños con alto rendimiento escolar, identifica que los estilos de crianza y las características de supervisión paternales, son eventos importantes que tienen un efecto directo sobre el resultado escolar del niño. De hecho, es el nivel educativo de la madre una variable significativa, tanto en el rendimiento escolar del estudiante como en los puntajes que obtiene en pruebas de desarrollo y de aceptación social. Al parecer, es por medio de las tareas escolares asignadas a realizar en casa, que la madre tiene influencia en la conducta académica del niño (Hortaçsu, Ertem, Kurtoglu & Uzer, 1990).

Con respecto a lo anterior, Laosa (1984) señala que el desempeño escolar depende de la coincidencia entre las habilidades y competencias que la madre estimula en casa y su relación con aquellas requeridas en la escuela, siendo ésta, la variable que correlaciona más alto con el rendimiento escolar. Es decir, las características de la conducta materna se consideran altamente significativas con relación a la conducta académica del estudiante. Estos datos confirman los encontrados con Grolnick, Ryan y Deci (1991), Hoover, Dempsey, Bassler y Brissiler (1992) y Jiménez (1994), al señalar a la madre como el agente socializador más importante para el niño, en términos de promover conductas de autonomía, autoconfianza, habilidades estrechamente relacionadas con el rendimiento escolar.

Es posible confirmar que la disciplina razonada y firme permite que la madre regule las actividades escolares de los hijos, en específico el tiempo de ver televisión y la realización de la tarea (Hoover, et al. 1992 y Hortaçsu, et al. 1990).

Los educadores señalan que la participación paterna en las actividades escolares es muy valiosa. Al respecto "The compensatory educational programs", señala a la participación paterna como un concepto multidimensional definido por una variedad de actividades relacionadas en casa y de directa interacción padre-escuela (Sterns & Peterson 1973, citado en Ehrlich, 1981).

También Ehrlich (1981) concluye que los programas que estimulan la relación padre-escuela, reportan que el apoyo de los padres en las tareas escolares determina la conducta del niño y sus logros académicos; pero al mismo tiempo, se indica que es necesario informar al padre la forma en que debe moldear y reforzar la conducta del niño, ya que suele ocurrir que los padres no se encuentran preparados para afrontar las tareas escolares de sus hijos, y que la actividad en sí, tiene múltiples características, que deben ser tomadas en cuenta al desarrollar programas de formación para padres.

2. ANÁLISIS TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LAS TAREAS ESCOLARES ASIGNADAS A CASA

La tarea es la actividad escolar asignada para realizar en casa, es un ejemplo de estrategia pedagógica que se ha usado a lo largo de los siglos. El término tarea se deriva del vocablo árabe "taríha", significa la cantidad de trabajo que se impone para ser realizada en un tiempo determinado.

Las tareas se han considerado una fuente de aprendizaje extraescolar para el alumno, se juzgan tan importantes, que sistemas escolarizados de vanguardia no tradicionales las han adoptado, es una práctica que se presenta desde etapas preescolares hasta niveles de educación superior, a pesar de no tener claro su efecto

Sobre la conducta académica de los estudiantes (Chen & Stevenson,1989; Cooper, 2001; Cooper & Nye,1994; Earle, 1992; Jenson, Sheridan, Olimpia & Andreues,1994; Liberman,1983; Patton, 1994; Pachal, Weinstein & Walberg,1984; UTEA, 1968; Zeifer,1992).

La información sobre las tareas es resultado del reporte de experiencias y de investigación sistemática. Es tan importantes una como la otra, debido a la interrelación y efecto que han tenido a lo largo de treinta años, ya que la práctica ha determinado las temáticas a investigar y a su vez, los resultados de la investigación han cambiado las prácticas.

En la actualidad los sistemas escolarizados de tipo occidental definen a la tarea como la actividad que asignan los profesores a los estudiantes, y que ha de ser realizada en un horario fuera de la escuela (Cooper,2001; Earle,1992; Patton 1994; Zeiler,1992). Esta definición excluye:

- 1) Guías de estudio a realizar en horas de clase.
- 2) Actividades extracurriculares.
- 3) Cursos para estudiar en casa.

Autores como Jenson, Sheridan y Andrews (1994), Martorel (1952), Merino(1979), UTEA(1968) y Valdés (1981) concuerdan que el trabajo escolar asignado a casa, es útil para extender a otros ambientes, la práctica de las habilidades académicas adquiridas en la escuela, siendo su principal objetivo, generalizar los efectos de la educación.

En México la información sobre las tareas es limitada, la Secretaria de Educación Pública ha proporcionado algunas ideas que fungen como políticas que las norman señalando la forma en que deben asignarse. En el documento nombrado Tareas Escolares, se define la tarea como: “trabajo extra clase que el profesor designa a los alumnos a corto, mediano y largo plazo con el objetivo de: 1)elevar el rendimiento escolar, 2)reforzar el aprendizaje, 3)formar buenos hábitos de estudio y trabajo personal, 4)iniciarlos en la investigación científica y 5)fomentar sus capacidades personales. Estos trabajos, deben formar parte de un programa planeado, atendiendo a las necesidades y nivel de cada grupo o individuo, que permita la participación de los alumnos en su propio aprendizaje y en la superación de las deficiencias percibidas.” (SEP, 1981, pp. 5)

Las ideas anteriores, aunque muy generales, resultan claras para describir la función que deben cumplir las tareas, dado que se define claramente sus propósitos, que si se siguen resulta la tarea una actividad escolar exitosa.

En este documento (SEP, 1981) y como parte del programa para elevar la calidad de la educación primaria, se establece: “las tareas a domicilio deben reducirse al mínimo, deberán ser cortas y tener el propósito de afirmar o ampliar conocimientos estudiados en clase, las tareas responderán siempre al interés de los alumnos, deben atender las diferencias individuales, deberán revisarse con acuciosidad y ser valoradas en sentido positivo por los docentes. Las tareas deberán ser realizadas en la propia escuela bajo la orientación directa y ayuda del maestro, pues un gran porcentaje de padres de familia por causas directas, no pueden proporcionar asistencia a sus hijos” (pp.129).

El señalamiento de que las tareas, se realicen en la escuela bajo la supervisión del profesor como cualquier otra actividad escolar, plantea un cambio respecto a la tradición. Si es así, no pueden denominarse tareas, dado que no se realizan en casa bajo la supervisión directa de los padres.

Aparentemente la SEP no ha tenido un plan de trabajo sobre las tareas, y mucho menos evalúa sus efectos, por tanto en México carecemos de datos formales que informen sobre los beneficios y problemáticas que se presentan con las tareas. En la administración actual, tampoco se ha proporcionado información que muestre un plan de trabajo al respecto.

Epstein (1988. Citado en Jenson et al. 1994) presenta un listado de los objetivos que tiene la tarea para la sociedad estadounidense:

1. Práctica. Debe general el mantenimiento de las técnicas académicas, incrementar su rapidez y precisión.
2. Participación. Busca incrementar en los estudiantes su involucración en los tópicos de aprendizaje.
3. Desarrollo personal. Refuerza en los estudiantes el sentido de la responsabilidad y manejo de conocimientos.
4. Relación padres-hijo. Estimula la comunicación entre padres e hijos con respecto a los asuntos relacionados con la escuela.
5. Es una póliza. Completa la función directiva y administrativa de la escuela.
6. Genera relaciones públicas. Es una forma de informar a los padres sobre las actividades que se realizan en el salón de clases.
7. Es manejada como sanción. Porque remite a los estudiantes a cumplir con sus requisitos académicos.

Contrastando los objetivos que deben cubrir las tareas según la SEP (1981), con los mencionados por Epstein (1998, citado en Jenson et al. 1994), podría afirmarse que se considera a las tareas como una estrategia pedagógica que cumple múltiples funciones, resulta una actividad muy compleja tanto para la escuela como

para la familia, ya que en la actualidad, todavía se desconoce el efecto de las variables que influyen directamente en su realización, y se desconoce hasta que punto cubren los propósitos señalados por diversos autores (Guerrero;1999; Loeza,1988; Epstein,1988, citado en Jenson et al. 1994; SEP, 1981)

Lo anterior confirma que, mientras más complejas sean las prácticas pedagógicas, será más difícil identificar y evaluar sus efectos, y las funciones que cumplen en los distintos escenarios, donde se requieran las habilidades académicas del alumno. Cooper (1989 a, citado en Cooper & Nye, 1994) describe un modelo para analiza el efecto de diferentes variables sobre la realización de las tareas, que se anotan en la tabla 2.

Tabla 2.

Modelo de factores de influencia en la tarea. (Adaptado de Cooper, 1989a).

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE	CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD	FACTORES DEL SALÓN DE CLASES	FACTORES FAMILIARES
1.Grado escolar.	1.La cantidad de tarea.	1.Condiciones antecedentes:	1.Tiempo destinado para la tarea y su planeación con actividades que compiten.
2.Relación entre la asignación y las competencias del niño.	2.Habilidades requeridas por la actividad.	*instrucciones. *lista de materiales.	
*habilidades. * motivación. *hábitos de estudio.	3. Tipo de actividad grupal o individual.	2.Condiciones consecuentes: *retroalimentación, *incentivos. *uso de los	2.Ambiente en casa: *espacio con luz y tranquilidad.
3.Características de la asignatura.	4.Tiempo límite de entrega.	contenidos en el salón de clases.	*disponibilidad de materiales. 3. Interés de los padres o hermanos.

El modelo de Cooper (1989 a, citado en Cooper & Nye, 1994) identifica los factores que intervienen en la realización de la tarea y describe el complejo proceso involucrado. Se observa que la elaboración de la tarea depende de una variedad de situaciones, condiciones y habilidades que el alumno debe exhibir, y que sobrepasan los límites de la tutela del profesor, extendiéndose hacia los padres.

Cada una de las influencias que se señalan en el modelo, deben ser analizadas para deducir relaciones como las constantes diferencias a las que se enfrentan los estudiantes, por los métodos de enseñanza-aprendizaje del profesor, las técnicas de ayuda que, en ocasiones, improvisan los padres y el efecto que esto causa sobre la motivación del niño en las tareas.

Es importante rescatar del documento (SEP, 1981 pp. 129) el apartado donde se indica que "... Las tareas deberán ser realizadas en la propia escuela bajo la orientación directa y ayuda del maestro, pues gran porcentaje de padres de familia por causas directas, no pueden proporcionar asistencia a sus hijos". Esta cita se confirma con lo expresado por los padres de familia (Guerrero 1999; Hernández, 1990; Loeza 1988; Merino, 1979; Valdés 1981) respecto a los serios problemas que enfrentan para apoyar a sus hijos en la realización de las tareas, entre ellos, la falta de tiempo y la discrepancia entre los métodos instruccionales de la maestra y los usados por los padres. También hay que considerar los problemas de conducta asociados, como la desobediencia ante el mandato de hacer la tarea y las interrupciones constantes de los niños, derivadas del desconocimiento del tema alrededor del cual gira la actividad.

Es relevante analizar las condiciones en que se realiza la actividad en casa, así como la interacción padres-hijos durante la elaboración de las tareas; condición poco evaluada sistemáticamente. Por tanto, en el presente trabajo, tomando como base el análisis de la literatura, se considera que el interés que muestran los padres, es una de las variables más significativas en el proceso de elaboración de las tareas.

La manera cómo los padres se acercan a sus hijos, inician la interacción, el tipo de apoyo que brindan durante la actividad, tiene consecuencias positivas sobre la calidad de las tareas, el rendimiento escolar y, por supuesto, la más importante de todas recae en la relación socio-afectiva del niño con sus padres.

Como preámbulo al análisis de la problemática resultante de la relación madre-hijo durante la realización de la tarea, se estima necesario tomar en cuenta las siguientes consideraciones sobre las tareas.

Parece ser que el uso de las tareas escolares como estrategia pedagógica, ha dependido más de las creencias y la tradición que de los resultados obtenidos en la investigación; al no haber evidencia concluyente; en consecuencia, no existe una teoría explícita acerca de la inclusión de las tareas en el currículo escolar, ni un marco de referencia para excluirlas de los planes de estudio. (Cooper 2001; Junger & Reinert 1989; Earle, 1992; SEP, 1981; Valdés, 1981; Ziegler, 1992).

La diversidad de los currículos y las deficiencias metodológicas de las investigaciones para evaluar la relación entre planes de estudio y los diversos tipos de tareas, ha impedido desarrollar un modelo que dé cuenta de cada actividad específica y sus efectos sobre el rendimiento escolar. También se desconoce si las tareas de una asignatura como matemáticas, por ejemplo, tiene mayor efecto en la formación académica del niño, en comparación con otras asignaturas, ya que los hallazgos no son concluyentes (Cooper & Nye, 1994; Coutler, 1980. Citado en Earle 1992 ; Lee & Proitt, 1979).

Respecto a la forma en que las tareas influyen en el aprendizaje, Rosenberg (1989) señala que sólo son efectivas si el alumno las concluye con un porcentaje mayor a 70% de respuestas correctas, y de esta forma también los niños con diagnóstico con problemas de aprendizaje obtienen beneficio.

Lo anterior se confirma con los resultados de las investigaciones acerca de la correlación entre las tareas y el rendimiento escolar, donde se concluye que para los alumnos de nivel medio básico, hacer la tarea tiene un efecto positivo del 69%

sobre los exámenes estandarizados de grado que determinan el rendimiento escolar. Pero respecto a la educación básica, sólo se muestra correlacionado a partir del quinto grado; al respecto Chen y Stevenson (1989), Fehrmsn, Keith y Reimers (1987) y Keith (1982) encontraron que el tiempo que dedican los niños a realizar la tarea tiene efectos positivos sobre las calificaciones obtenidas en los exámenes.

Con relación al tiempo que los alumnos deben invertir haciendo la tarea, se indica un tope de 10 horas por semana, si se aumenta el tiempo los efectos resultan contradictorios sobre la motivación de los estudiantes (Cooper & Nye 1994; Epstein 1984. citado en Ziegler, 1992; Junger & Reitner 1989).

En ese mismo sentido, *The national parent teacher association* y *The national education association* (2000, citados en Cooper, 2001) señalan que para niños de 2° grado escolar la tarea es más efectiva cuando no excede de 10 a 20 minutos y de 3° a 6° grado pueden invertir de 30 a 60 minutos. No se indica la fuente en que se basan para asegurar dichos parámetros, al parecer nuevamente la práctica y la tradición determinan las normas sobre las tareas, además de que no se señala la modalidad o los tipos de tarea a que hacen referencia.

Respecto al mal uso de las tareas por parte de los educadores, Laconte 1981 y Friesen 1979 (citados en Earle, 1992) reportan que con una alta frecuencia las tareas son encomendadas como una sanción para castigar conductas indeseables en el salón de clases, se abusa de la cantidad, por tanto no le queda tiempo al niño para realizar otras actividades y por último, se utiliza para completar el currículo, contraponiendo técnicas instruccionales entre maestros y padres.

La investigación reporta que los jóvenes perciben el incumplimiento de las tareas como un reto a la autoridad, dado que las tareas proporcionan al maestro control aversivo sobre la calificación. Es mayor el problema cuando el profesor, al no tener control fuera de los límites de la escuela, traspasa el poder a los padres, sin resultados efectivos, lo que ha motivado que se implementen otras medidas escolares, tales como un salón de tareas con supervisión de los maestros, programas tutoriales, sesiones extra académicas y hasta una línea telefónica de

ayuda a las tareas para aquellos alumnos que constantemente fallan en realizarlas (Glazer & Williams 2001; Liberman 1983; Olympia et al.1994).

Es importante señalar, que autores como Cooper (2001);Guerrero (1999), Laconte (1981, citado en Earle 1992); Loaeza, (1988); Earle (1992); Rosemond (1990); Valdés (1981) y Turner (1997) justifican la asignación de tareas, por los beneficios no académicos que obtiene el estudiante; tales como, promover conductas de iniciativa, independencia y responsabilidad y generar disciplina y hábitos de estudio.

Con base en la revisión realizada concluimos que la información que se tiene sobre los efectos de la tarea en el rendimiento escolar de los estudiantes es contradictoria. Al parecer los datos que se reportan en la literatura, son consecuencia de los esfuerzos realizados en la práctica y ello no permite que se generalicen; ya que se desconoce en detalle, la forma en que interactúan diversas las variables, como el tiempo y la forma en que los padres se involucran, los problemas conductuales que los niños muestran y el tipo de retroalimentación que el alumno recibe en el salón de clases.

Por otro lado, los datos obtenidos mediante investigaciones sistemáticas, hacen referencia a muestras poblacionales muy específica, y utilizan instrumentos tan variados que los hallazgos no pueden ser generalizados, ni concluyentes.

En la actualidad después de treinta años de estudios sobre las tareas, no es posible identificar si los beneficios obtenidos se deben básicamente a la estrategia pedagógica, y a otros factores asociados a la actividad. Por la carencia de información se complica entender la función real de las tareas en la formación escolar de los estudiantes, así como el papel que deben desempeñar los padres.

3. RELACIÓN MADRE-HIJO EN LA REALIZACIÓN DE LAS TAREAS.

El análisis de la literatura muestra la fuerte influencia que tiene el interés paterno en las actividades escolares de los estudiantes y su efecto sobre el rendimiento escolar. También se identifica a las tareas como la actividad que media entre la escuela y las acciones paternas. Esta información se apoya por los datos de Paschal et al. (1984) al indicar que el 50% de la varianza que explica el alto rendimiento escolar, corresponde a la estimulación que el estudiante recibe en casa.

Los mismos autores, al realizar un análisis del tiempo que un adolescente de 18 años ha pasado en la escuela, aseguran que corresponde al 16.4%, en comparación con el 41.7% del tiempo promedio que pasa en casa bajo la tutela de los padres. Dado que el estudiante de educación básica y media pasa mayor tiempo en casa con los padres que en la escuela; es necesario identificar qué conductas de los padres tienen influencia positiva sobre las tareas.

En la tabla 3 se muestra la relación de variables que identifican los autores mencionados, los procesos involucrados en el constructo que se denomina en este trabajo interés y ayuda paterna en la elaboración de las tareas, para identificar las predicciones explicativas de dichos procesos.

Tabla 3.

Variables y procesos involucrados en el interés y la ayuda paterna en la elaboración de las tareas.

AUTORES	VARIABLES	PROCESO	PREDICCIÓN
Keith (1982)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiempo en hacer la tarea. 2. Puntaje en habilidad intelectual. 3. (CDF) 4. Tipo de escuela Correlacionadas con el (RE).	El tiempo que los alumnos dedican a la tarea en relación con el tiempo de ver televisión, tiene efecto sobre el (RE).	Si el adolescente invierte más tiempo realizando la tarea que viendo la televisión, sus puntajes en pruebas de habilidad y el (RE) serán altos, si hacen lo contrario, su (RE) será bajo. El tiempo que se dedica a ver televisión esta directamente relacionado con (CDF).
Chen y Stevenson (1989)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actitud hacia la tarea del estudiante. 2. Tiempo invertido viendo televisión. 3. Percepción de la madre del (RE) del hijo. 4. Percepción del maestro sobre el (RE) del estudiante. Correlacionadas con su (RE).	La percepción de la madre y el maestro sobre el rendimiento escolar.	Si la madre apoya al alumno en la realización de la tarea, y el niño pasa menos tiempo viendo la televisión y dedica más tiempo a su tarea, el (RE) será alto. Si esto se presenta de manera inversa, el (RE), será bajo.
Fehrmann, Keith, Reimers (1987)	Escala a los alumnos que mide: <ol style="list-style-type: none"> 1. Tiempos televisión y tiempo haciendo la tarea. 2. Tipo de apoyo paterno. 3. Hab. académicas. Correlación con el (RE) y (CDF)	El apoyo que brindan los padres en actividades escolares y extraescolares, tiene un efecto en el (RE) de sus hijos.	Si se muestran puntajes altos en el interés paterno, mayor tiempo haciendo la tarea y también altos puntajes en la prueba de habilidad escolar, entonces el (RE) se muestra alto. Si se presenta una bajo interés paterno se mostrará bajo (RE).

Rendimiento Escolar (RE). Relación Familiar (RF). Características demográficas de la Familia. (CDF)

Continua Tabla 3.

AUTORES	VARIABLES	PROCESO	PREDICCIÓN
Hoover, Dempsey, Bassier y Brissiler (1992)	1.Cuestionario a los padres sobre: (CDF), (CF) y el tipo de ayuda que provee a su hijo en actividades escolares. 2.Cuestionario al maestro sobre los datos de los alumnos.	El interés y ayuda paterna sobre las actividades escolares de los estudiantes tiene efecto en el (RE).	Si los padres muestran interés en la actividad escolar, además de regular el tiempo de T.V. y el de elaboración de tareas, el (RE) del estudiante será alto. También se encontró que si los padres tienen mayor nivel educativo se interesan más en las tareas y se sienten más seguros apoyando a su hijo, el (RE) de sus hijos será alto.
Peng y Writh (1994)	1.Tiempo que el alumno hace la tarea 2. Tiempo que ve televisión. 3.(CDF) 4.Actividades educativas extraescolares. 5.Apoyo de padres en realización de tareas y actividades educativas extraescolares. Correlacionadas con tipo de escuela, (RE) y grupo étnico.	El apoyo que brindan los padres en actividades escolares y extraescolares, tiene un efecto en el (RE) de sus hijos.	Si el niño pasa más tiempo haciendo la tarea que viendo la televisión, además de tener actividades educativas opcionales, su rendimiento escolar será alto, un efecto contrario se espera si el niño no tiene apoyo paterno, ni actividades educativas extra escolares.

Rendimiento Escolar (RE). Relación Familiar (RF). Características demográficas de la Familia. (CDF)

El análisis de los estudios correlacionales mostrados en la tabla 3, señala que el tiempo que el niño dedica a las tareas en casa comparado con el tiempo que pasa viendo la televisión y el interés de los padres en regular las actividades escolares y extraescolares, tienen un fuerte efecto en su rendimiento escolar. Las limitaciones metodológicas de estos estudios impiden cualquier generalización, pero la identificación de los procesos permiten tener una visión más clara del problema, como ejemplo, los instrumentos utilizados son escalas de autoinformes y entrevistas semiestructuradas, que miden percepciones, que imposibilitan considerar los datos como una sola variable.

La población estudiada es heterogénea, se reportan datos con preescolares, escolares de educación básica y de nivel medio; pero independiente del tipo de población, todos los estudiantes muestran mejores resultados cuando la madre se interesa en las tareas.

En los resultados no se describe lo que hacen directamente los padres para organizar el tiempo del estudiante en casa; a pesar de esto, los datos son consistentes al indicar que las características de la familia afectan la organización del tiempo entre la realización de la tarea y ver la televisión e influyen en el interés para proporcionar actividades extraescolares de los estudiantes.

Independientemente del grado escolar, la variable más significativa es la regulación del tiempo de los estudiantes en casa, y de que se invierte en la realización de la tarea.

Esta evidencia centra el interés en la evaluación las condiciones en que se realiza la tarea en casa, escenario poco investigado; a pesar de las quejas cotidianas de los padres acerca los problemas enfrentados para que el niño se siente y haga la tarea (Guerrero, 1999).

De ahí que el análisis de la interacción padres-hijos sea importante para entender las condiciones en que se realizan las tareas en casa. A continuación, se

presenta la información que sustenta la importancia del apoyo paterno en las tareas, organizada en tres temáticas:

1. Las investigaciones que describen la conducta de los estudiantes con respecto a la tarea.
2. El análisis de los programas de intervención para resolver las problemáticas a las que se enfrenta la madre en el momento de realizar la tarea.
3. La descripción de la conducta de la madre y del estudiante en el momento de realizar la tarea.

3.1 CONDUCTA DEL ESTUDIANTE ANTE LA TAREA.

Existe escasa información sobre las habilidades y requerimientos que debe mostrar el alumno para hacer la tarea. Básicamente los estudios realizados se han centrado en los factores escolares y familiares que identifican las problemáticas con las tareas, a pesar de la limitada información sobre el tema, se rescata lo siguiente:

El principal factor que reporta la literatura, relevante en el rendimiento escolar, es la motivación y el interés del estudiante en las actividades académicas. Son pocos los trabajos que exploran las variables asociadas en la motivación hacia la tarea, un ejemplo es el estudio realizado por Jünger y Reiner (1989), quienes reportan la percepción de 18 estudiantes alemanes de 9° y 10° grado, los cuales contestaron un formulario de 12 reactivos durante seis días sucesivos, después de realizar sus tareas de alemán, inglés y matemáticas. Los resultados indican que:

1. Las tareas de corta duración son consideradas actividades positivas en comparación con las que implican que se les dedique mucho tiempo.
2. Las características o los tipos de tareas que son asignadas son importantes con respecto a la motivación. Los jóvenes reportan un porcentaje de preferencia de 48% en actividades de expresión escrita, de 36% en actividades de solución de problemas que impliquen pensar y en

un rango de 12 a 7 % en actividades como memorizar, repetir operaciones matemáticas y dibujar o construir.

3. Con respecto a la retroalimentación que los maestros proporcionan, los resultados indican que a un 39% de los estudiantes, les agrada que la tarea sea discutida en clase con todo detalle, al 33% sólo cuando es discutida en parte y un 36% señalar su disgusto por no ser discutida. Sin embargo, consideran muy repetitivo cuando la actividad es discutida en detalle, pero les resulta motivante y satisfactorio que las tareas sean tomadas en cuenta para la clase.

En conclusión, el 55% de los jóvenes encuentran que las tareas son importantes y necesarias y sólo 25% creen que no son necesarias. Como aspectos relevantes que motivan la realización de las tareas, se mencionan:

1. Que sean breves, y se lleve poco tiempo su realización.
2. Que impliquen un reto a la creatividad.
3. Que sean consideradas para la clase.

Por otro lado, Glazer y Williams (2001) exploran las percepciones de 940 estudiantes de educación básica con relación a los obstáculos que se les presentan al realizar las tareas. Describen cuatro categorías que señalan el punto de vista de los estudiantes y las definen así:

1. Una vez en casa es difícil hacer el trabajo escolar, porque hay muchas otras cosas que quiero hacer.
2. Olvido qué fue lo que me dejaron de tarea.
3. Si estoy confundido no hay quién me oriente.
4. Cuando me ausento de la clase se me dificulta entender lo que no ví.

En general los autores reportan una seria dificultad para lograr que los alumnos realicen las tareas; aún a pesar de las propuestas de solución del problema, reportan no poder abatir los altos índices de ausentismo en sus entregas.

Por otro lado, Merino (1979) también explora la percepción de 300 alumnos mexicanos de 4°, 5° y 6° grados de educación primaria, encontrando que: al 84% de los niños les gusta que su maestra les deje tarea; el 100% opina que algunas veces les gustaría que no les dejaran tarea; y el 90% de los niños señaló que se sienten a gusto de presentar sus trabajos limpios y en orden.

El reporte de las experiencias escolares de Guerrero (1999) y Rosemond (1990) indica que los estudiantes olvidan apuntar lo que se les encomienda y, por consiguiente se resisten en casa a realizar la tarea, o mienten sobre lo que les asignaron. Al parecer, sin importar las diferencias culturales se reporta que la forma de resolver estos dos problemas, es la intervención de la madre, quien busca solucionarlos hablando a la maestra o los compañeros.

Gaira y Salend (1995, citados en Turner, 1997) indican las dificultades al realizar la tarea que presentan estudiantes regulares así como aquéllos que presentan problemas de aprendizaje. Los datos señalan:

1. No se pueden concentrar en la tarea y les toma mucho tiempo poner atención y terminarla.
2. De todas las actividades asignadas, no saben cuál realizar primero.
3. No saben calcular el tiempo que requieren.
4. No tienen una estrategia que les permita organizar las actividades en pequeñas unidades.
5. Olvidan llevar los materiales a casa.
6. No programan las actividades.

La información anterior se corrobora con los estudios de Anesko, Schoiock, Ramirez y Levine (1987); Kahle y Keller (1994); Miller y Keller (1994) y Polloway, Foley y Epstein (1992), quienes utilizan *The homework checklist*, un instrumento que describe 20 conductas problemas que presentan los niños al realizar la tarea. Los padres tienen que calificar la frecuencia de ocurrencia, con una escala de cinco

opciones que va de “nunca a muy frecuente”. Los resultados reportan las siguientes situaciones problema como las más frecuentes:

1. Se le tiene que pedir que se siente y haga la tarea.
2. Tarda mucho tiempo en hacer la tarea.
3. Se distrae con otras actividades o personas al realizar la actividad.
4. No termina la tarea.

Los autores concluyen que estos problemas se presentan de una manera más acentuada en los estudiantes con dificultades de aprendizaje, sin embargo, en tres de los estudios anteriores, la población evaluada fue de estudiantes regulares.

En conclusión, se identifica que el tipo de estudios sobre la percepción de los alumnos acerca de las tareas, describen con mayor frecuencia las percepciones negativas de los estudiantes; al parecer, ellos se centran más, en evaluar los aspectos negativos que los positivos de las tareas. Es importante considerar cuidadosamente las características de la investigación y los instrumentos que se han utilizado para medir las percepciones de los alumnos.

Las habilidades y competencias que un alumno debe exhibir para realizar la tarea, no se reportan en la literatura, sólo se señalan las características conductuales de los estudiantes que tienen problemas para realizarlas. Se desconoce si las habilidades de los estudiantes con alto rendimiento son las requeridas para realizar eficientemente las tareas, además, también se ignora si los alumnos con alto rendimiento presentan problemas para realizar las tareas (Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Jiménez 1994; Steinberg, Elmen & Mounts 1989).

Las dificultades con las que se enfrentan padres y estudiantes (Anesko et al. 1987; Kahle & Keller 1994; Miller & Keller 1994; Polloway et al. 1992) indican que los problemas se originan por la falta de control de la conducta del niño, mas que de la actividad en sí. Estos hallazgos llevan, nuevamente, a considerar el ambiente en que se realiza la tarea en casa y la influencia del control conductual que ejercen los padres sobre el niño y su efecto sobre la actividad. A continuación se presenta un

análisis de los programas propuestos para resolver las dificultades con las tareas en casa.

3.2. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA RESOLVER LA TAREA EN CASA.

El desarrollo de la investigación sobre las tareas escolares ha sido asistemático, los programas de intervención para solucionar los problemas de las tareas en casa, surgen antes, que los estudios que describen el ambiente familiar en el momento de realizar la actividad. En este trabajo, de manera coherente con la aparición de la información, primero se describen las características de los programas, con la finalidad de identificar las necesidades de apoyo a los padres y posteriormente se compara la información con los datos de la investigación descriptiva.

Los programas de intervención surgen por la necesidad de entrenar a los padres, para que ellos directamente, resuelvan sus dificultades con los niños en casa. El éxito de los mismos, permitió identificar las acciones problema y las operaciones que las solucionan.

En la tabla 4 se presentan los principales estrategias de intervención, los autores y las actividades que deben realizar los padres durante el proceso, tales como: definir la conducta del niño, estimular la motivación, reestructurar el ambiente, controlar la conducta durante la tarea, dirigir la actividad y resolver problemas.

Tabla 4.

Principales estrategias de intervención para realizar las tareas escolares.

Estrategias de intervención						
Autores y año	Definir las conductas del niño	Estimular la motivación hacia la tarea	Reestructurar el medio ambiente	Controlar la conducta durante la tarea	Entrenar en dirigir la tarea	Resolver problemas
Rosemond 1990	Definición operacional del problema y de la conducta del niño.		Indicar: *lugar *hora *materiales tiempo de realización de tarea.	Lista de actividades que la madre debe realizar y cuales le corresponden a la maestra.	Contrato de contingencias que puede negociar cada semana con el niño.	Se instruye sobre el tiempo que debe durar la ayuda.
Jenson, Sheridan, Olympia y Andreus 1994	Definición operacional de la conducta del niño.	Establecer un ambiente de tareas que implique buena comunicación con el niño.	Indicar: *lugar *hora *materiales tiempo de realización de tarea.	Técnica de contrato de contingencias	Entrenamiento en la tecnología de solución de problemas y en autosupervisión del niño.	Se trabaja en una sesión grupal para el intercambio de ideas a padres.
Miller y Keller 1994	Identificación de las conductas del niño con lista de cotejo de Anesko y Cols. (1982)	Se instruye a la madre a escuchar al niño, evite criticarlo, y no falle en sus promesas.	Indicar: *lugar *hora *materiales tiempo de realización de tarea.	Uso de la técnica de economía de fichas.	Entrenamiento en dos técnicas: 1. Contrato de contingencias 2. Elaboración de Metas.	Se trabajó una sesión de retroalimentación y resolución de dudas.
Kahler y Keller 1994	Uso de la lista de Anesko y Cols. (1982) y definición operacional del problema.	Entrenamiento en atención positiva a las tareas.	Indicar: *lugar *hora *materiales tiempo de realización de tarea.		Se propone un contrato de contingencias y programación de incentivos.	Se propone una sesión de retroalimentación del programa.

La información de la Tabla 4 permite clasificar los programas para resolver las tareas en casa en tres modalidades:

La primera modalidad implica capacitar a los padres en los dominios de las asignaturas para que funjan como tutores de sus hijos en casa; Jenson, Sheridan, Olympia y Andreues (1994) reportan tener éxito en materias como lectura matemáticas y pronunciación. Ehrich (1992) propone un modelo de interés y ayuda paternal, para niños con problemas de aprendizaje, quienes se benefician en sus asignaturas con estos programas.

Un segundo tipo de programas, están dirigidos a que la madre entrene al niño a organizar la actividad en pequeñas metas-objetivos. Miller y Keller (1994) señalan que esta estrategia es exitosa para lograr la realización de la actividad. Kahle y Keller (1994) reportan también tener éxito con las madres y los niños de 2°,3° y 4° grado de educación básica.

Otros programas, tienen como objetivo la solución de los problemas de conducta durante la elaboración de la tarea; identifican el rol que la madre debe cumplir con respecto a la actividad y la conducta que debe exhibir el niño. Realizan cambios en el ambiente y la interacción familiar mediante estrategias individualizadas de modificación de conducta (Kahle & Keller ,1994 y Rosemond 1990).

También se proponen programas que combinan diferentes estrategias, Jenson et al. (1994) utilizaron una modalidad grupal, que se trabaja con las madres durante cinco sesiones con las siguientes técnicas: contrato de contingencias para resolver los problemas durante la elaboración de la tarea. Solución de problemas y entrenamiento en autosupervisión del niño para resolver la actividad y una estrategia para mejorar la comunicación escuela-casa.

Los resultados señalan un aumento en la frecuencia de elaboración de tareas, disminuyendo los conflictos de las madres con los niños. Martínez (2000) realiza una adaptación para la población mexicana, trabaja con 10 madres y un grupo control, los resultados indican para el grupo experimental cambios en los

patrones de conducta de la madre y el niño así como mayor frecuencia en la elaboración de tareas.

Las mismas características del programa de Jenson et al.(1994), fueron utilizadas por Rhodes y Kratochwill (1998) en una población de 16 estudiantes de 4°, 5° y 6° grado de educación básica. El entrenamiento se llevó acabo con los padres de los estudiantes de forma individualizada obteniendo resultados favorables en la presentación de tareas y en la conducta social de los niños.

Las características de los programas y el éxito de sus resultados, indican la importancia del rol materno como promotor de la tarea del niño, fungiendo como tutor, entrenando al niño a organizar su tarea y/o estableciendo un ambiente socio-afectivo para que se realice la actividad. Rosemond (1990) hace énfasis de las funciones que debe cumplir la madre frente a la tarea del niño considerando que solo debe supervisar la actividad, aclarar dudas y revisar su resolución, todas estas acciones deben realizarse mostrando afecto e interés por las acciones que realice el niño.

En todas las intervenciones se reporta haber modificado directa o indirectamente la comunicación madre-hijo, mejorando la relación general, así como el ambiente familiar. Al respecto, Miller y Keller (1994), indican que el manejo de las técnicas debe realizarse escuchando cuidadosamente al niño, evitar criticarlo, evitar promesas que no pueden ser cumplidas; se les pedía a los padres que establecieran un compromiso con su hijo. Como dato anecdótico, señalan que los padres cambiaron la percepción negativa hacia la tarea, mejoraron su relación con el niño y se sintieron más satisfechos con sus ejecuciones académicas.

Los mismos investigadores señalan, que los problemas de tarea y conducta coexisten afectando el tratamiento, evitando que el niño haga solo la tarea. Proponen que la investigación debe dirigirse a que el estudiante concluya la tarea de manera independiente y no requiera la participación de la madre.

Parece ser que el principal problema que enfrentan los padres es el control disciplinario y la ineficacia del niño para organizar su tarea, lo que muestra también, un déficit en las propias estrategias de la madre para moldear, dirigir y dar retroalimentación a las ejecuciones de su hijo.

Es importante enfatizar, la forma en que la madre debe comunicarse con el niño durante el programa, (Miller y Keller, 1994 y Rosemond,1990) señalan la importancia de una comunicación respetuosa y afectiva. Esta variable de tipo socio-afectiva, ha sido poco evaluada en la literatura sobre tareas. En contraste, las investigaciones sobre rendimiento escolar, (citadas en la tabla 1) la identifican como causa de altas calificaciones. La disciplina razonada, especialmente promovida por la madre, se reporta que tiene un efecto significativo sobre el rendimiento escolar, más que los puntajes obtenidos en pruebas de inteligencia o escalas de desarrollo.

Al respecto Jiménez (1994) señala lo positivo que resulta en el rendimiento escolar, que el niño pueda expresar sus ideas, sentimiento y necesidades a la madre, a diferencia de aquellas familias que presentan estilos disciplinarios autoritarios y coercitivos. Parra (1994) y Mendieta y Vite (1999) reportan que la comunicación de las madres autoritarias, se basa en órdenes, sus respuestas son poco elaboradas menos descriptivas y pobremente articuladas, establecen menos contacto cara-cara con su hijo. En consecuencia la conducta del niño se muestra con déficits, de forma azarosa, errática y muy poco organizada.

La información anterior y los datos arrojados por los programas de entrenamiento nos hacen considerar que los estilos de interacción madre-hijo, son una variable determinante en el proceso de realizar la tarea escolar. A continuación se reportan los hallazgos de la investigación que describe el efecto de la conducta de la madre en el apoyo que brinda al niño durante la realización de las tareas.

3.3 CONDUCTA DE LA MADRE Y DEL ESTUDIANTE DURANTE LA REALIZACIÓN DE LA TAREA.

Los supuestos teóricos que explican la relación entre el rendimiento escolar de los estudiantes de educación básica y el ámbito familiar, señalan la importancia de variables tales como: los estilos de crianza, el interés y la ayuda de los padres, así como la supervisión en actividades escolares y extraescolares.

En culturas como la mexicana, la figura materna es el agente más importante para regular las actividades en casa, específicamente la supervisión y organización de la tarea escolar. A pesar de la importancia de estos hallazgos, se ha realizado muy poca investigación al respecto, Levin, Levy-Shiff, Appelbaum-Peled, Kazt y Komar (1997) reportan que no se ha evaluado experimentalmente, la influencia de la ayuda materna, y su efecto sobre la conducta del niño al realizar la tarea.

La investigación aplicada ha hecho aportaciones muy importantes al señalar aspectos tales como: identificar el rol o función de la madre, los tipos de supervisión y variables socio-afectivas, como la comunicación, la motivación y la forma en que la madre debe involucrarse en las actividades del niño. A continuación se presenta la información derivada de la breve investigación que se ha realizado y que describe la conducta de la madre y el niño en el momento de hacer la tarea.

La ambigüedad del rol paterno con respecto a las tareas, así como el punto de vista sobre su colaboración, es uno de los aspectos más importantes, a definir para los padres como principales promotores de las tareas, Kay, Fitzgerald, Paradee y Mallencamp (1994) evaluaron su perspectiva hacia la tarea de los hijos, con diagnóstico de problemas de aprendizaje. La población estuvo constituida por 14 familias, tres padres y 11 madres, los niños eran estudiantes de 4° a 8° grados de educación básica, 10 de los niños mostraban problemas de aprendizaje, tres con problemas de atención y uno con problemas ortopédicos. Todos los niños obtuvieron una puntuación de 76 en el coeficiente intelectual.

La recolección de la información se realizó mediante entrevistas individuales en la escuela y en el hogar, los resultados y conclusiones obtenidos mediante la metodología cualitativa se presentan en cinco temáticas:

1. Los padres no se sentían preparados para ayudar a sus hijos en la tarea: Los cambios en la pedagogía, las reformas educativas, así como la falta de información sobre el plan de estudios y la creencia de necesitar entrenamiento específico para ayudar a sus hijos con necesidades de educación especial.
2. Los padres necesitan ser informados: Reportan la necesidad de conocer las expectativas que tenían los maestros hacia sus hijos y el rol que deberían cumplir con respecto a la tarea.
3. La asignación de la tarea debería estar al nivel de los estudiantes: Señalan la necesidad, de que los niños puedan realizar las tareas solos; sin embargo, valoran algunos proyectos donde la familia participara.
4. La importancia de la actividad: Los padres apoyan la asignación de tareas, por que dotan a sus hijos de experiencia y práctica promoviendo habilidades para la vida.
5. Apoyo a los padres: Para ayudar a los hijos en sus tareas, los padres requieren apoyo y comunicación con los grupos de padres que se formaron en la comunidad escolar.

Estos resultados, indican la importancia que tienen las tareas para los padres, ya que; consideran que la actividad tiene la finalidad de establecer habilidades escolares básicas, por lo tanto se sienten comprometidos a apoyarlos, aun ante su incapacidad de hacerlo. Reportan no tener información de la manera en que tienen que proporcionar ayuda efectiva, además desconocen el dominio específico de las asignaturas.

La falta de información a los padres, de la función que deben cumplir ante la tarea de sus hijos, enfatiza las dificultades de los niños para realizar la actividad, Rosemond (1990) considera que las creencias y conductas de los padres son la variable que determina las condiciones en que se desarrolla la actividad en casa. Presenta una clasificación donde muestra dos patrones conductuales que determinan el problema y proponen la solución del mismo.

En la tabla 5 describe dos patrones de conducta, que Rosemond (1990) clasifica en: padres participantes y padres consejeros.

Tabla 5.

Patrones de conducta de los padres ante las tareas escolares de sus hijos, (adaptado de Rosemond, 1990).

PADRES PARTICIPANTES	PADRES CONSEJEROS
Hacen las cosas por el niño, provocando que poco a poco él se desinterese de su tarea.	Están al pendiente de la tarea, pero guarda su distancia permitiéndole ser partícipe de las dudas que el niño pueda tener.
Protegen al niño de los posibles fracasos haciendo las cosas por él, adueñándose de sus logros y fracasos	En lugar de atribuirse los logros de sus hijos y sentirse culpable por sus fracasos, les asignan responsabilidades, enseñan que las lecciones más importantes de la vida se aprenden a base de la eliminación de errores.
Los padres se sobre-involucran en las actividades de sus hijos, lo toman como algo personal, los sobre-protegen y disculpan.	Mandan mensajes de confianza, afirmación y valor personal, por tanto estos niños crecen seguros y libres para tomar decisiones.
El problema principal de éstos padres, es que piensan que su hijo, pueden cometer un error y promueven conductas de dependencia, inseguridad y apatía.	La actitud de los padres es de supervisores razonados, que promueven conductas de independencia, seguridad y motivación a la acción.

La información que se reporta en la tabla 5 sobre la clasificación realizada por Rosemond (1990) es uno de los primeros esfuerzos en describir las conductas típicas de las madres y el efecto sobre la conducta del niño y la actividad.

En el estudio de Levin, et al. (1997) evalúan con mayor rigor metodológico las variables asociadas a la ayuda en la tarea, proponen un modelo de participación materna, compuesto por factores exógenos y endógenos que miden longitudinalmente en los niños, las madres y sus maestras, desde su ingreso, hasta el tercer grado de educación básica.

Consideran como factores exógenos:

- La evaluación que hace la maestra de la actividad del niño.
- Las atribuciones pedagógicas de la madre sobre la ayuda que debe proveer.
- Los recursos de la madre para poder ayudar, como el tiempo disponible que pasa encasa con posibilidades reales de apoyar al niño.

Los factores endógenos, en la ayuda con la tarea, son:

- Las percepciones maternas de las dificultades académicas del niño.
- La gratificación que obtiene la madre por ayudar a la tarea.
- El costo emocional pagado por la madre como: pérdida de control en los intercambios emocionales, entrar en desacuerdo con las formas de ayuda, sentirse decepcionada por no observar un efecto de la ayuda.

Estos factores fueron correlacionados con las siguientes variables:

1. El tiempo de ayuda materna
2. El rendimiento del niño en sus calificaciones.

La muestra estuvo constituida por 92 niños de una escuela pública de Tel Aviv, sus maestros y las madres. Las edades de los niños y de sus padres y el nivel socioeconómico eran homogéneos. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas y

escalas de autopercepción. El rendimiento escolar fue evaluado por las maestras mediante la dirección de los investigadores, se midió la ejecución en lectura, matemáticas y la presentación de las tareas.

Los resultados indican que en general, la madre disminuye la ayuda que presta al niño en un 80% del primer a tercer grado. Reciben menos gratificación y pagan un costo más alto mientras el niño avanza en grados, además que ellas perciben un efecto menos positivo con su ayuda.

Las variables exógenas probadas por el modelo, indican que son significativas las atribuciones que hacen las madres al considerar que su ayuda va a tener efecto sobre el rendimiento escolar del niño, así como las horas que trabaja fuera de casa. Las variables endógenas que explica el modelo, son: que la madre perciba que su hijo tiene dificultades para cumplir con las demandas escolares, así como, sentir gratificación por su ayuda.

Las variables interrelacionadas fueron:

- Ayuda materna, con gratificación materna y con efecto de la ayuda.
- Costo maternal, con problemas de aprendizaje
- Dificultades de aprendizaje del niño, con el rendimiento escolar.

Se concluye que, las madres proveen ayuda cuando perciben dificultades en sus hijos. Estas acciones se refuerzan, si la maestra reporta que el niño tiene problemas para cumplir con los requerimientos escolares, por lo tanto, las madres ayudan más cuando reciben gratificación por hacerlo y consideran que esto tiene beneficios para el niño. El tiempo que la madre ayuda al niño, va a depender del tiempo que trabaje fuera de casa.

Un dato importante que sólo se reporta con los alumnos de tercer grado, es la tensión emocional durante la elaboración de la actividad. Las relaciones que resultaron significativamente positivas fueron:

1. El niño reporta mayor tensión, a mayor ayuda de la madre.

2. El reporte del niño de percibir tensión en la madre, se relaciona con un alto costo reportado por la madre, es decir, presentar decepción, frustración y fatiga al proporcionar ayuda.
3. La tensión reportada por la madre, se relaciona con un alto costo y con poca gratificación al apoyar al niño.

Los datos reportados por Levin et al. (1997) son los primeros en señalar que la ayuda materna no necesariamente beneficia la actividad del niño; al parecer, mientras el niño avanza en grados, la ayuda materna puede propiciar un ambiente de tensión emocional en la madre y el niño generando efectos en la actividad. Smilansky, Fusher y Shefalya (1986, citados en Epstein, 1988) señalan que la ayuda materna, puede establecer conductas indeseables en los niños como dependencia, frustración y tensión, que son contraproducentes en la motivación hacia la tarea y sus actividades escolares en general.

Se desconocen los efectos reales de la ayuda materna, así como las características socio-emocionales bajo las cuales debe proporcionarse. El artículo de Xu y Corno (1998) presenta una exhaustiva descripción de las condiciones, en que se desarrollan las tareas en casa en seis estudiantes de tercer grado de educación básica; sus hallazgos apoyan las afirmaciones de Rosemond (1990), sobre las funciones de los padres con respecto a las tareas de sus hijos.

El objetivo del estudio de Xu y Corno (1998) , fue investigar la forma en que los padres hacen la tarea con sus hijos, así como identificar las influencias socio-emocionales del intercambio. La muestra se compuso por seis niños de 8 años de edad, en tercer grado de educación básica y sus padres. Las características de las familias eran muy similares, todas tenían de 4 a 5 integrantes, pertenecían a una clase social media, con un nivel de escolaridad de licenciatura o equivalente y eran residentes de la ciudad de New York.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas a los padres, niños y maestros. También se utilizó la lista de cotejo de Anesko et al. (1987), en total se realizaron seis videograbaciones por familia en el ambiente natural. Las tareas se

programaron con las maestras para que fueran similares, el tiempo de tarea fue de 40 a 50 minutos por noche y las grabaciones se realizaron a la misma hora. El análisis de datos se llevó a cabo mediante un método cualitativo de triangulación, considerando los videos, entrevistas y percepciones.

Los resultados se presentan en categorías explicativas del proceso:

1. Arreglo del medio ambiente.

Los niños de 3° grado, ya toman la iniciativa de organizar su propio espacio de trabajo. Los padres tienden a crear un ambiente adecuado libre de distracciones, como el radio, la televisión y las llamadas telefónicas.

Los lugares elegidos para hacer la tarea son la mesa del comedor, el desayunador, la mesa de la cocina, sólo una niña de los seis, hacía la tarea en su habitación. Los niños consideran que el mejor lugar es aquel, en el que no se distraen y además que esté cerca de sus padres por si necesitan ayuda.

2. Distribución del tiempo.

Son los padres los que determinan y enseñan al niño la forma en regular el tiempo, cada familia determina cuál es el mejor momento para realizar la actividad, 4 de 6 niños piensan que después de la cena es el mejor momento.

Con respecto al momento en que es mas adecuado para los niños realizar la actividad, reportan, el tiempo que los padres marcaron antes, además indican las mismas razones que les dijeron.

3. Supervisión de la atención.

Se observa un patrón similar entre padres y niños con respecto a estimular la atención y evitar la potencial distracción.

Los padres dirigen y redirigen la atención del niño hacia la actividad, al parecer, esto modela una forma para que el niño aprenda nuevas formas de mantener su atención. Como ejemplo, de seis niños, ellos mismos se

recuerdan no distraerse, al decirse cosas como éstas: "sólo que termine, podré levantarme".

4. Supervisar la motivación.

Los padres tienden a elogiar la actividad de sus hijos, algunos advierten al respecto de hacer un trabajo pobre o con fallas y anticipan no disculparlos con los maestros. Sólo 2 de 6 padres motivan a sus hijos mostrando interés en la actividad que están realizando.

Los niños se motivan de la misma manera, en que lo hicieron antes los padres, como decirse a sí mismos, que tienen más tiempo para jugar si hacen rápido la actividad.

5. Regular las emociones del niño.

La interacción socio-emocional fue la condición más difícil de manejar en todas las familias. Los datos indican que los seis niños alguna vez, les afectó o frustró la tarea, por ejemplo: los niños tienen que repetir la actividad por un error cometido, cuando los padres no pueden manejar alguna situación, como el que no quiera hacer la tarea y se frustran ante el comportamiento del niño.

Todos los padres regulan los estados emocionales del niño, los videos indican que la conducta emocional del niño varia a través del transcurso de la tarea.

Las estrategias que aprenden los niños para supervisar sus propios estados emocionales son las mismas que 2 ó 3 semanas antes sus padres les moldearon. Por ejemplo, dos niños se alaban diciendo: "la tarea está fácil", "siempre lo puedo hacer" etcetera.

En general, los resultados de esta investigación describen el ambiente familiar y las interacciones que se presentan entre padres e hijos, los datos reportan que los participantes fueron 4 madres y 2 padres. Ellos consideran que la tarea es importante para reforzar el aprendizaje, en cambio, los niños hacen la tarea por motivos totalmente extrínsecos, como la aprobación de sus padres y maestros.

Se concluye, que los padres juegan un papel importante en organizar el medio ambiente y en enseñar a sus hijos en disponer las condiciones para llevar a cabo la tarea. Los niños aprenden a regular el tiempo con base en las razones que les dan los padres, además, de que establecen los mismos tiempos que les marcaron con anterioridad.

Los resultados son consistentes en indicar la función de los padres ante la tarea de sus hijos, a continuación se describe una lista de las acciones que los autores anteriormente citados señalan:

1. Organizan el espacio en donde el niño hace la tarea.
2. Usan estrategias específicas para motivar la actividad, como prometer un incentivo al terminar, o permitir tiempo de juego y televisión.
3. Dirigen la atención del niño hacia la tarea, moldeando una forma de respuesta.
4. Regulan las situaciones emocionales, al parecer de la misma manera los niños aprenden a regularse.
5. Supervisan de la actividad durante su realización.
6. Revisan los contenidos.

La experiencia de realizar una tarea en casa, está mediada por los padres y es durante ésta situación, que los padres tienen la oportunidad de modelar conductas en los niños, y habilitarlos para hacer frente a las dificultades escolares.

McCalish y Mordock (1991, citado en Levin et al. 1997) indican que la influencia paterna, no sólo tiene efecto en la regulación de la conducta del niño, también afecta el aprendizaje adaptativo, con respecto a la interiorización de metas y de los factores motivacionales de la actividad académica.

Es importante señalar, la regularidad de la información que se reporta, además la importancia del análisis de la interacción madre-hijo y su efecto sobre la conducta del niño, con respecto a la elaboración de la tarea.

A continuación se presentan las consideraciones sobre la elaboración de la tarea que determina el punto de vista del presente trabajo.

4. CONSIDERACIONES SOBRE LA ELABORACIÓN DE TAREAS ESCOLARES

A partir de la revisión teórica, es posible hacer las siguientes consideraciones respecto a las tareas escolares asignadas a los estudiantes y el efecto de la ayuda materna sobre la actividad.

La investigación educativa considera a las tareas escolares como una estrategia pedagógica que cumple múltiples funciones. Entre los objetivos de la tarea escolar, se rescatan, la autonomía, el manejo del tiempo, la organización de la actividad, la organización y regulación de la conducta, en relación con la actividad y el dominio adquirido por la práctica.

Realizar la tarea implica una serie de habilidades que no en todos los casos, son entrenadas directamente en la escuela, pero que se exigen al ser asignadas, al parecer correspondería al ambiente familiar dotar de las habilidades de autonomía, manejo del tiempo y regulación de la conducta al niño.

La tarea depende de múltiples factores, debido a que sobrepasa los límites de la tutela de la escuela extendiéndose hacia los padres, así entendida la tarea puede considerarse como mediadora entre las actividades académicas del niño y las acciones en el hogar, reguladas por los padres.

Algunos estudios al respecto, enfatizan que el interés y ayuda los padres en las actividades escolares es una variable mediadora que tiene efectos psicológicos sobre la conducta del niño y a su vez en la actividad. Por tanto, la tarea es la actividad que permite a los padres, específicamente a la madre, entrenar a los niños en habilidades que son evaluadas fuera de casa.

La evidencia empírica desarrollada en los últimos diez años, es consistente al señalar la relación entre las acciones de la madre y la conducta exitosa del niño, en el ambiente escolar. También ha esclarecido las acciones que debe cumplir la madre ante la actividad del niño, como supervisar la elaboración de la actividad, regular la conducta del niño, y si es posible, resolver dudas. Además, se resalta la importancia de variables socio-afectivas que motivan la elaboración de la actividad y el control de los intercambios afectivos.

Los reportes sobre las experiencias de la intervención identifican como variables de éxito, en sus programas de intervención: el tipo de comunicación entre la madre y el niño; las reglas que se establecen para la tarea y el entrenamiento en objetivos-metas de la actividad. Esta información confirma la importancia de la interacción madre-hijo en la adquisición de las habilidades que el estudiante requiere para que pueda exhibir autonomía en la realización de la tarea.

Los problemas para elaborar la tarea podrían deberse a dos factores:

1. Que el estudiante muestre un déficit para entender los contenidos en el salón de clase y no pueda realizar la actividad en casa.
2. Que los padres enfrenten dificultades en el control disciplinario del niño para la realización de la tarea. Tales dificultades pueden considerarse como problemas de crianza, que son consecuencia de déficits en habilidades maternas como:
 - a) La insensibilidad de la madre para identificar el repertorio conductual del niño y su discrepancia con los requisitos escolares y su carencia en recursos para enfrentar las discrepancias entre el niño y la escuela.
 - b) El tipo de control conductual o control aversivo hacia el niño, en actividades que son evaluadas socialmente.
 - c) La dirección para moldear, retroalimentar y supervisar la conducta del niño, en toda actividad en general, pero en especial, en aquéllas que requieren un dominio específico.

La información sobre el tipo de ayuda que brinda la madre no es concluyente, debido a que la investigación reportada hasta este momento, responde a diferentes intereses, los datos obtenidos en los años 80s. enfatizan la importancia de la tarea sobre el rendimiento escolar y de la madre en la regulación de la actividad. Sin embargo investigación más reciente cuestiona el tipo de ayuda que brinda la madre y su efecto sobre la motivación general del niño ante las actividades escolares. A continuación, se describen algunas reflexiones metodológicas generales:

1. La cantidad de trabajos reportados sobre el efecto de las tareas en el rendimiento escolar es extensa, pero no se han evaluado objetivamente las habilidades que promueven las tareas y su relación con los índices de rendimiento escolar.
2. La mayoría de las investigaciones correlacionales presenta problemas metodológicos debido a la diversidad de los instrumentos utilizados, así como a la falta de evidencia experimental que no puede apoyar los supuestos reportados.
3. Se considera que el principal problema para la evaluación y resolución de los problemas con la tarea, es la falta de un modelo explicativo que determine los factores de influencia y la forma en que interactúan.
4. Al señalar los problemas en la elaboración de tareas, solo se ha evaluado la conducta del niño, sin considerar la importancia de la función materna. En consecuencia no se tienen datos cuantitativos que describan dicha influencia.
5. La tarea como estrategia instruccional, comúnmente, se identifica como un producto terminal, sin pensar, que su elaboración implica una competencia conductual, que van de menor a mayor complejidad.
6. Omitir que la elaboración de la tarea, implica el trabajo conjunto de maestros y padres, dificulta que el niño en casa aprenda habilidades de autonomía para enfrentar la actividad. En especial durante los primeros años escolares y desvanecer paulatinamente el apoyo, conforme avanza en grados escolares.

Por lo complejo que resulta el estudio de las tareas, se considera que es necesario incrementar investigaciones objetivas que evalúen cada uno de los factores de influencia antes señalados. La presente hace énfasis en la interacción

madre-hijo en la realización de la actividad, mediante el análisis experimental de la conducta, con una metodología de interacción social.

Bajo esta perspectiva se define el análisis de la conducta social como “un intercambio conductual que sostienen dos o más personas entre sí o con los productos derivados de intercambios previos, es decir, como un código, una instrucción, el lenguaje, etc. en un medio social común”. (López y Santoyo 1990, pp. 59).

La unidad de análisis de la interacción social; es la interacción diádica o sistema de dos personas interactuando reciprocamente en un contexto particular. (Cairns, 1979).

El análisis de la interacción social estudia el comportamiento tal y como ocurre en el medio. y toma en cuenta todos los elementos del contexto donde se presenta la interacción. Los supuestos básicos son:

1. La existencia de una relación bidireccional entre los individuos, y entre el individuo y el medio.
2. La influencia de la función de factores personales y ambientales en la conducta del individuo.
3. La interacción entre individuos se considera como un proceso que opera cambios continuos en el tiempo, que pueden ser simbolizados en un espiral.
4. El medio influye en el individuo en cada etapa de su desarrollo, y al mismo tiempo ejerce influencia en el ambiente, generando un efecto de reciprocidad.
5. Todo intercambio de comportamiento entre dos o más personas, donde la participación de cada uno forma parte de la respuesta de los otros, implica necesariamente identificar las respuestas del otro, así como los procesos de retroalimentación por la cual los individuos se influyen entre sí (Cairns 1979).

En todo análisis de interacción social, López (1999) propone la evaluación de las siguientes propiedades: los intercambios verbales, motores y gestuales; el papel

que se ocupa durante el intercambio, de emisor y receptor de las manifestaciones del comportamiento de manera alternada, y el control mutuo que se presenta en las intervenciones.

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

En este trabajo se considera que es importante analizar el papel de la madre como agente conductual que influye sobre la conducta del niño, y a su vez, es influida por las conductas de éste, ya que en el intercambio se promueven y propician las condiciones para una óptima adaptación a los requerimientos específicos del medio, como es la tarea.

Los supuestos explicativos del análisis experimental de la interacción diádica, permiten suponer que la conducta de la madre establece las condiciones para que el niño exhiba una forma de comportamiento específico, con respecto a las tareas y la conducta que el niño presenta durante la realización de la tarea, así como la forma en que la madre lo estimula o sanciona.

Las habilidades que debe presentar el niño en la realización de la tarea, son:

1. identificación de los requerimientos.
2. identificación de los materiales.
3. identificación de los conocimientos para realizar la actividad.
4. control de la conducta para sentarse a realizar la actividad.
5. organización de la conducta para diseñar objetivos-metas de cada una de las actividades.
6. control de la conducta para permanecer realizando la actividad.
7. autosupervisión de la actividad y de su conducta.

Estas habilidades deben ser reguladas por la madre, por tanto se considera que si la madre no controla la conducta y las actividades del niño en otros contextos, el ambiente de la tarea no es la excepción, y en consecuencia las tareas se convierten en un problema al tener que reportarlas a la maestra.

Por otro lado, si la madre desconoce cuáles son las funciones que debe cumplir ante la tarea de su hijo y además, carece de estrategias de control conductual para regular su conducta, su interés y apoyo en las tareas puede propiciar una gama de actividades que no promuevan conductas de autonomía en el niño impidiéndole realizar la actividad por sí mismo.

En esta investigación se considera que el análisis de la interacción madre-hijo arroja información importante para describir las características de la relación que la madre establece con el niño y a su vez el niño con ella, de tal manera que se identifiquen aquellas conductas no promotoras de la autonomía del niño. Para ello se utilizó la metodología observacional, como herramienta de análisis que posibilita la segmentación de los episodios conductuales, permite calcular la probabilidad de ocurrencia de las secuencias, así como su frecuencia.

Considerando que las características de interacción madre-hijo, controlan la realización de la tarea y la regulación de la conducta del niño, la presente investigación tiene como objetivo:

Identificar y modificar la interacción madre-hijo en la realización de la tarea escolar.

Para alcanzar esas metas se realizaron las siguientes actividades:

1. Evaluación de los patrones de interacción madre-hijo en tres diferentes condiciones, casa-casa, cubículo -casa y cubículo-cubículo, con la finalidad de verificar la validez de la interacción ante la tarea y la generalización del proceso.
2. Análisis e identificación de los estilos de interacción en promotores y no promotores de la autonomía del niño y su modificación para que el niño realice la tarea solo.

M É T O D O

Sujetos. Los participantes fueron nueve diadas madre-hijo. Tres niñas y seis varones, de 9 y 10 años de edad, todos eran estudiantes de tercer grado de educación básica de la escuela CPPSTUNAM. Fueron seleccionados por la queja de los padres a la escuela, por tener problemas en la realización de la tarea escolar. Las diadas fueron asignadas al azar en tres grupos.

Escenario: El estudio se llevó a cabo en dos escenarios distintos, la casa de la diada y un cubículo del Centro de Servicios Psicológicos Dr. Guillermo Dávila de la Facultad de Psicología de la UNAM, en una cámara de Gesell con sistema de audio, equipada con videocámara, una mesa y sillas. La actividad que se realizó en ambos escenarios, fue la tarea original que la maestra asignó al niño en la escuela y el material utilizado fue el que cada niño requirió para realizar la actividad.

Materiales. Cámara videograbadora, tripie, monitor, cronómetro, hojas de registro y lápiz.

Instrumentos. Se utilizó la lista de cotejo para identificar problemas en la elaboración de tareas de Anesko, Schoiock, Ramirez y Levine (1987), El instrumento consta de 20 reactivos, que describen la conducta problema del niño al hacer la tarea en casa. Cada reactivo se presenta en forma de enunciado, con cinco opciones de respuesta: "nunca, rara vez, a veces, frecuentemente y siempre".

También se adaptó la lista de cotejo (Anesko et al. 1987) con el objetivo de evaluar la percepción del niño ante su conducta durante la realización de la tarea. El instrumento presentó las mismas características que el instrumento aplicado a los padres (Ver formatos 1 y 2 en el Anexo)

Para ser utilizado, el instrumento fue sometido a una validación por jueces. La evaluación fue realizada por diez expertos en el idioma, cinco investigadores educativos y cinco terapeutas infantiles, siendo su función principal la orientación a padres. Los expertos en el idioma revisaron y avalaron la traducción del instrumento, los investigadores y terapeutas revisaron que la información tuviera relación con los eventos que se presentan de manera cotidiana en sus áreas de trabajo, y que los reactivos fueran comprensibles a los padres.

Sistema de registro. Para la codificación de los datos se elaboró un catálogo conductual ex profeso y se empleó un sistema de registro de bloque discontinuo 10 segundos.

Confiabilidad. Se utilizó el análisis comparativo del 35 % de los registros, por medio de dos observadores independientes. Los registros fueron elegidos al azar del total de observaciones y se realizó un análisis de confiabilidad mediante el coeficiente de concordancia de Kappa Cohen (Bakeman y Gottman, 1989).

$K = \frac{P_o - P_c}{1 - P_c}$ P_o = Proporción de concordancia observada.

P_c = Proporción esperada al azar.

La concordancia global entre observadores, obtenida para los registros de la madre en fase de evaluación fue .89 y en fase de mantenimiento de .97. Con respecto a la conducta del niño, la concordancia global entre observadores fue .86 en evaluación y .97 en fase de mantenimiento.

Variables

Variable Dependiente: Consistió en identificar y analizar los patrones de interacción de las diadas durante la realización de la tarea escolar. Se definieron 14 categorías conductuales para registrar la conducta de la madre y 9 categorías para registrar la conducta del niño. Las cuales se muestra a continuación:

CONDUCTAS MADRE:

Instrucción clara: Verbalizar en forma completa y simple el qué, cómo y/o dónde debe realizarse una actividad.

Explicación correcta: Verbalizar de manera congruente alguna duda sobre la actividad.

Explicación incorrecta: Verbalizar de manera incorrecta las dudas sobre la actividad.

Ayudar: Facilitar al niño la realización de la actividad por medio de una conducta física o verbal. Ejemplo: dictar, dar o preguntar información al niño para facilitarle la actividad.

Sustituir: Realizar la actividad en lugar del niño.

Mandato: Verbalizar en forma imperativa, órdenes como: ándale, apúrate, no te distraigas, bórrale, siéntate.

Indagar: Cuestionar acerca de la actividad relacionada con la tarea, y no sobre los contenidos.

Supervisión madre: Observa que el niño lleve a cabo la actividad correspondiente.

Aprobar: Verbalizar y/o gesticular para expresar al niño que ha realizado bien la actividad. Ejemplo: Muy bien, que bonito quedó, etcétera.

Desaprobar: Verbalizar y/o mover la cabeza para reprobar una conducta o contraponerse a una actividad o petición del otro.

Ignorar: No contactar visualmente con el niño, ni con los materiales de la actividad, mientras que el otro realiza una petición.

Gritar: Verbalizar en voz alta al dirigirse al niño.

Corregir: Indicar un error, sin explicar o ampliar la información.

Otras Conductas : Cualquier conducta no relacionada con la tarea.

CONDUCTAS DEL NIÑO:

Realizar actividad : Llevar a cabo la actividad asignada como tarea.

Clarificar: Realizar comentarios acerca de la forma para realizar la actividad.

Solicitar ayuda: Pedir a la madre que lo auxilie en la realización de la actividad.

Atender: Realizar contacto visual con la madre o los materiales de la actividad.

Distracción: Levantar la vista del cuaderno y jugar con cualquier que tiene alrededor y/o abandonar el lugar interrumpiendo la actividad.

Quejarse: Expresar verbalmente inconformidad o incapacidad para realizar la actividad, puede aumentar el tono de voz.

Pasividad: Observar la actividad que realiza la madre o los materiales de la tarea sin involucrarse.

Aburrirse: realizar actividades motoras como recostarse en la mesa, bostezar.

Negarse: Verbalizar y gesticular para indicar que no quiere realizar la actividad.

Variable Independiente: Consistió en una estrategia de intervención, basada en las siguientes técnicas de cambio conductual:

RETROALIMENTACION VISUAL	Revisión de las ejecuciones (videograbadas) de la díada, para identificar sus conductas. Otra forma de retroalimentación, fue indicar a los sujetos, qué conductas de su ejecución fueron adecuadas al propósito de la actividad, con los videos o señalando la actividad en el momento.
INSTRUCCIÓN	Descripción verbal de la conducta que se debe realizar. Ejemplo: "tienes que leer las preguntas y contestar cada respuesta".
REFORZAMIENTO	Indicación verbal o gestual de aprobación ante la emisión de una conducta. Ejemplo: "muy bien"
RAZONAMIENTO	Indicación verbal que señala el por que debe realizarse o no una actividad, con implicación de sus consecuencias.
MODELAMIENTO	El capacitador o la madre se presentan como modelo que ejemplifica la conducta que debe presentarse, también puede darse mediante instrucción. Ejemplo: Dar una instrucción al niño, en vez de dar la respuesta.
MOLDEAMIENTO	Presentar reforzador diferencial hasta que el individuo emita la conducta de interés. Ejemplo: alabar al niño por mantenerse sentado realizando la actividad.

Diseño. Se trabajó con una estrategia multipasos (Park, 1979) que implicó evaluar en diferentes escenarios la variable dependiente con la finalidad de probar la validez de la evaluación y de la estrategia, presentando los grupos de esta forma:

Grupo	Evaluación	Condición	
		entrenamiento	mantenimiento
1	Casa	Cubículo	casa
2	Cubículo	Cubículo	casa
3	Cubículo	Cubículo	cubículo

Procedimiento. El estudio inició con la selección de los sujetos, mediante dos requisitos:

1. Previa demanda de atención por parte de la madre.
2. Haber obtenido un puntaje mínimo de 60 puntos en el instrumento aplicado a la madre. Posteriormente inició la investigación, desarrollándose en diferentes fases:

Fase de Línea base (evaluación inicial):

La fase se inició explicando a las madres, en qué consistió el estudio, el número de sesiones, el lugar y las condiciones de entrenamiento y las forma de las sesiones de mantenimiento. Inmediatamente después se videograbó la conducta de la díada realizando la tarea por 25 minutos. Al finalizar el tiempo, de no haber terminado la actividad, se indicó que lo hicieran después. Se agradeció y se señaló la fecha para la siguiente sesión. Se procedió de esta forma hasta que concluyeron tres sesiones consecutivas. A continuación se describen las características de procedimiento para cada grupo:

Grupo 1. En acuerdo con la madre se señaló el día y hora en que se realizaron las visitas al domicilio para las videograbaciones. Ya en casa de la díada, se le pedía al niño que indicara al capacitador, cuál era la tarea a realizar, así como el material que requería. Antes de iniciar la grabación se dio la siguiente instrucción: "Hagan la tarea

de la misma manera en que la hacen todos los días. Señora, usted, realice por favor lo acostumbrado, si es que no está todo el tiempo aquí con el niño, haga las actividades de siempre”.

Grupos 2 y 3. Se citó a cada díada en el cubículo del Centro de Sercivos Psicológicos de la Facultad de Psicología. Igual que en el grupo anterior, se pidió al niño qué indicara las actividades a realizar de tarea. De las actividades que enlistó el niño, el capacitador decidió por aquella, con la que se tenía el material completo. Para iniciar las videograbaciones, se dio la siguiente instrucción: “Hagan la tarea, de la misma manera que la hacen todos los días en casa. Señora, usted haga por favor lo que acostumbra, si es que realiza alguna actividad, que por el momento no puede hacer, por no estar en casa sustituya por otra actividad, como leer una revista o salir del cubículo”.

Después de haber concluido las tres videograbaciones de la interacción madre-hijo, se concertó una cuarta sesión y se grabó al niño realizando la tarea solo, de forma independiente a la madre, tanto en casa como en cubículo. Se pidió a la madre que se retirara del escenario. La instrucción al niño fue la siguiente: “Haz tu tarea solito, te vamos a dejar para que tú te apures, si acabas antes de que yo regrese (capacitador), repasa lo que hiciste, pero espera hasta que yo regrese”. Posteriormente se videograbó por 25 minutos. Al regresar el capacitador revisó la actividad y daba información a la madre.

Fase de Entrenamiento.

Con relación al análisis de los datos obtenidos en línea base, se diseño una estrategia de intervención, para modificar los patrones de interacción madre-hijo, con la finalidad de lograr que el niño realizara la tarea de forma autónoma a la conducta de la madre.

La estrategia de intervención se presentó de acuerdo a las características de cada una de las díadas, considerando las siguientes condiciones:

1. Identificar de la conducta a modificar.
2. Comprender de los motivos del cambio de conducta.

3. Presentar acuerdo entre madre e hijo de la actividad.
4. Rapidez de la adquisición de las habilidades.
5. Ritmo de aprendizaje, de la madre y el niño.

Con base en estos requisitos, la intervención se implementó de mayor a menor complejidad, según la díada. Por ejemplo, si la madre identificó las correcciones que tenía que hacer, sólo con la instrucción, no fue necesario realizar un modelado.

La intervención tuvo una duración aproximada de 16 sesiones de una hora semanal. A continuación se describe la secuencia y técnicas utilizadas.

Actividad 1. técnica de retroalimentación visual:

Cada participante de la díada, de manera independiente, pero conjuntamente con el capacitador, observaron la última videograbación de línea base madre-hijo. La actividad consistió en identificar las conductas individuales que no favorecían la elaboración de la tarea y que las enlistaran.

Después de cada sesión, el capacitador cotejaba las listas elaboradas por cada participante de la díada. La actividad se daba por concluido cuando las conductas enlistadas de la madre y el niño mostraban una relación mínimo, de tres conductas. Es decir, si la madre señalaba: "lo tengo que estar mandando a hacer la tarea", y el niño tendría que haber escrito en su lista: "No obedezco cuando me mandan hacer la tarea".

Actividad 2. técnica instrucción y razonamiento:

Cada integrante de la díada trabajó nuevamente de manera independiente con el capacitador, se observaron las videograbaciones, y realizaron un análisis funcional, identificando los estímulos antecedentes y consecuentes de su conducta, así como, los eventos repetitivos ante la emisión de dicha conducta.

Con el análisis funcional, se discutió, con cada integrante, la pertinencia de presentar las conductas señaladas como no promotoras para la autonomía del niño. Tenían que proponer una lista de conductas que sustituyeran a las no promotoras y facilitaran la realización de la tarea. Se pasaba a la siguiente actividad, una vez que las

listas de cada integrante concordaban en interacciones que promovieran la conducta objetivo.

Actividad 3. técnica de moldeamiento y modelamiento :

Esta actividad, consistió en videograbar por 15 min. la ejecución de la diada, el capacitador observaba a través de la cámara de Gesell, y cotejaba la interacción que con las conductas de las listas realizadas por la madre y el niño. Al finalizar la grabación, el capacitador se reunía con la diada y les indicaba las conductas no promotoras que emitieron. Mediante las técnicas de moldeamiento y modelamiento, se establecieron nuevas conductas. Ejemplo: Se le decía a la madre, "observe, la forma en que le digo al niño que inicie la actividad". Entonces, el investigador modeló las conductas promotoras, de igual forma se entrenaba al niño.

Con base en la lista de habilidades que el niño tenía que exhibir (ver página 49) la emisión de cada una esas conductas, eran reforzadas o dirigidas hacia su realización.

Se trabajó con la necesidad de capacitación de cada diada y a su velocidad, si era necesario tener una sesión sólo con la madre para entrenarla en emitir instrucciones claras, se hacía, lo mismo con el niño. El criterio para finalizar la fase 2, fue que mostraran una disminución de las frecuencias de las categorías registradas en la lista de las conductas a disminuir. Una vez concluido el entrenamiento, se les pidió a la madre y el niño que respondieran nuevamente la lista de cotejo de Anesko et al. (1997).

Fase de Mantenimiento y Evaluación Final.

Una semana después de terminado el entrenamiento, se inició con ésta fase para todos los grupos.

Grupos 1 y 2: Se concertó una cita con la madre para ir a grabar nuevamente en casa la realización de la tarea, de igual forma como se hizo en la fase de línea base.

Grupo 3: Se les pidió a la diada que asistieran al cubículo, igualmente que en la fase de entrenamiento.

Para todos los grupos las sesiones fueron programadas de la siguiente manera:

1. La primera, una semana después de haber concluido el estudio.
2. La segunda sesión, dos semanas después de la primera sesión de mantenimiento.
3. La tercera sesión, tres semanas después de la segunda sesión de mantenimiento.

Una vez terminadas las grabaciones madre-hijo, se realizó una última videograbación de la conducta del niño realizando la actividad solo, de igual forma que en línea base.

El criterio para dar por terminada la intervención, fue la disminución de la frecuencia de ocurrencia de las conductas registradas en la lista realizada durante la actividad 2, así como la modificación general del patrón de interacción.

RESULTADOS

El objetivo de la presente investigación fue identificar y modificar la interacción madre-niño durante la elaboración de la tarea escolar, en tres condiciones de evaluación: casa-casa, cubículo-casa, cubículo-cubículo.

Los resultados obtenidos se presentan en el siguiente orden, en primer lugar se señalan las características de la muestra. En segundo lugar, se describe la frecuencia promedio de las conductas por minuto, de las madres y los niños, sólo se presentan las categorías que resultaron con mayor frecuencia del total de conductas registradas por grupo, y se compara la condición de línea base con fase de mantenimiento. En tercer lugar, se presentan las interacciones madre-niño estadísticamente significativas, se muestran representadas en diagramas de estado de las interacciones de la madre en relación con la conducta del niño y la conducta del niño en relación con la conducta de la madre. En cuarto lugar se presentan las frecuencias de la conducta del niño realizando la tarea de manera autónoma, en fase de línea base y en fase de mantenimiento.

Por último, se presentan los resultados obtenidos en la *Lista de Cotejo para Identificar Problemas en la Elaboración de Tareas*, se muestran las percepciones de las madres ante la conducta del niño realizando la tarea, así como las propias percepciones del niño ante la actividad, se compara la fase de línea base con mantenimiento y se describe el reporte verbal de la madre sobre el cambio de conducta que observa en ella misma y en el niño.

Características de la muestra.

La muestra estuvo conformada por nueve díadas, madre-hijo. Las madres eran trabajadoras de la UNAM, desempeñaban diferentes cargos, sus edades estuvieron entre 27 a 51 años. Su nivel de escolaridad variaba, cuatro con nivel de secundaria, una con estudios comerciales, dos con preparatoria y dos con título de licenciatura. Seis de ellas eran casadas, dos separadas y una madre soltera. El total de hijos de cada una de ellas se presentó con un rango de 1 a 4.

Los niños eran estudiantes de 9 y 10 años de edad, en tercer grado de educación básica, de dos grupos, A y B de la escuela CPPSTUNAM. Sus edades fluctuaban en un rango de 9 a 10 años. Los promedios de las calificaciones durante el primer bimestre variaron, tres estaban reprobados, el resto de las calificaciones se presentan en un rango de 5.2 a 9.8. En el último bimestre se muestra incrementos en un rango de 1.6 a 4.6 en ocho de los nueve niños, se presentan los promedios finales obtenidos en el año escolar. En la Tabla 6 se presentan las características de las díadas de este estudio.

Tabla 6.

Características de la muestra que participó en el estudio.

Condición	casa-casa			cubículo-casa			cubículo-cubículo		
Díada	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Edad madre en años	27	37	36	39	51	33	28	34	31
Estado civil	soltera	casada	casada	casada	casada	casada	separada	separada	casada
Escolaridad	preparatoria	licenciatura	secundaria	secundaria	licenciatura	secundaria	preparatoria	comercio	secundaria
Total hijos de	2	uno	3	3	uno	3	2	4	2
Edad niño en años	9	9	9	10	9	9	10	9	9
Prom. Escolar 1er bimestre	5.0	9.8	6.2	7.5	8.2	6.8	8.4	5.2	5.2
Prom. Escolar último bimestre	6.5	9.8	9.8	9.0	9.8	9.8	9.0	9.4	9.8
Prom. Escolar final	5	9.8	7.4	8.2	8.7	7.9	8.0	5.0	5.0

Frecuencias por minuto.

En la Tabla 7, se muestra la frecuencia por minuto de cada conducta de la madre, se presentan sólo las conductas que pudieron cuantificarse en ocurrencia por minuto. Para los tres grupos resultaron ser las mismas conductas; para el grupo casa-casa ayudar se presentó en línea base con una frecuencia de 1.8 mostrando un incremento a 2.4 en la fase de mantenimiento.

La conducta de sustituir se presentó en línea base con frecuencia de 1 y decremento a 0. Supervisión madre mostró una frecuencia de 5 conductas por minuto en línea base, decremento a 2.6 en mantenimiento. Como se puede observar en este grupo las madres dejaron de sustituir la conducta del niño, disminuyó su frecuencia en supervisar aumentando la frecuencia de la conducta de ayuda.

Para el grupo 2 cubículo-casa, ayudar se presentó con una frecuencia de 3.6 en línea base, disminuyen 1.3 en mantenimiento. La conducta de sustituir su frecuencia fue de 1.4 conductas por minuto en línea base y decremento a 0. Por último supervisión madre se mantuvo constante con una frecuencia de 4.3 a 4 en ambas fases. Por tanto sustituir decremento al igual que ayuda, manteniéndose constante la supervisión.

En el grupo 3 cubículo-cubículo la conducta de ayudar decremento de 2.9 conductas por minuto en línea base a 1.8 en mantenimiento. Sustituir también decremento su frecuencia de 3 en línea base a 0 en mantenimiento. Por último supervisión madre mostró cambios en su frecuencia, de 2.6 en línea base, aumentando a 4.2 en mantenimiento. En este grupo las madres también dejaron de sustituir en la actividad del niño, disminuyendo la conducta de ayuda e incrementando la conducta de supervisar.

Tabla 7.

Frecuencia por minuto de las conductas de las madres en fase de línea base y mantenimiento.

CATEGORIA CONDUCTUAL	LINEA BASE	MANTE-NIMIENTO	LINEA BASE	MANTE-MIENTO	LINEA BASE	MANTE-NIMIENTO
Ayudar	1.8	2.4	3.6	1.3	2.9	1.8
Sustituir	1	0	1.4	0	3	0
Supervisión Madre	5	2.6	4.3	4	2.6	4.2

Con respecto a la frecuencia de las categorías conductuales del niño, se presentan en la tabla 8, los datos indican que sólo cinco conductas se presentaron con frecuencia alta. En el grupo 1 casa-casa, realizar la actividad se presenta con una frecuencia de 8.5 en línea base, aumentando a 9.1 en mantenimiento. Solicitar ayuda no muestra cambios de 0.1 en línea base a 0.2 en mantenimiento. Clarificar se presenta con una frecuencia de 0.4 en línea base y con 0.3 en mantenimiento. Atender se presenta 1 por minuto en línea base, disminuye a 0.5 en mantenimiento. Distracción se presentó sin ningún cambio de 1.4 a 1.2 en ambas fases. Quejarse se presentó con 0.3 en mantenimiento. Como se muestra en este grupo realizar la actividad aumentó, no se presentan diferencias en solicitar ayuda, clarificar, atender y distracción.

Los datos del grupo 2 cubículo-casa, indican que realizar la actividad aumentó de 8.3 en línea base a 10.1 en mantenimiento. Clarificar tuvo un cambio de 0 a 0.4. Solicitar ayuda se presenta de 0 a 0.1 conductas por minuto de ambas fases. Atender disminuye de 1.8 en línea base a 0.3 en mantenimiento. Distracción también decremento de 1.2 en línea base a 0.6 en mantenimiento. Estos resultados indican que realizar la actividad aumentó, no se presentaron cambios en clarificar y solicitar ayuda. Disminuyendo atender y distracción. Ver tabla 8.

En el grupo 3 cubículo-cubículo, la conducta de realizar la actividad aumentó de 7.5 en línea base a 10 conductas por minuto en mantenimiento. Clarificar disminuyó de 0.7 en línea base a 0.3 en mantenimiento. Solicita ayuda se presentó con una frecuencia de 0.1 en línea base a 0 en mantenimiento. Atender disminuye de 1.3 en línea base a 0.6 en mantenimiento. Distracción disminuye su frecuencia de 1.2 a 0.7; quejarse se presentó con 0.1 conductas por minuto disminuyendo a 0. Por último pasividad se presentó de 0.9 en línea base, disminuyendo también con 0. Realizar la actividad aumentó, no se presentan

cambios en clarificar y solicitar ayuda, disminuyen, atender y distracción.

Tabla 8.

Frecuencia por minuto de las conductas de los niños en fase de línea base y mantenimiento.

CATEGORIA CONDUCTUAL	LINEA BASE	MANTE-NIMIENTO	LINEA BASE	MANTE-MIENTO	LINEA BASE	MANTE-NIMIENTO
Realizar Actividad	8.5	9.1	8.3	10.1	7.2	10
Clarificar	0.4	0.3	0	0.4	0.7	0.3
Solicitar Ayuda	0.1	0.2	0	0.1	0.1	0
Atender	1	0.5	1.8	0.3	1.3	0.6
Distracción	1.4	1.2	1.2	0.6	1.2	0.7

Resultados del Análisis Secuencial.

Los patrones de interacción conductuales o las transiciones condicionadas significativas estadísticamente (.05), en cada uno de los grupos, se presentan en diagramas de estado, los cuales muestran las relaciones ordenadas de mayor a menor probabilidad, considerando la conducta de la madre, en relación con la conducta del niño. Se identifica el patrón de interacción de cada grupo, en cada condición, así como las relaciones comunes entre los grupos.

Los árboles de probabilidad inician su lectura del lado izquierdo con la conducta de la madre, señalan la probabilidad con la que afecta la conducta del niño, representada del lado derecho. La lectura en sentido inverso, de derecha a izquierda nos muestra la probabilidad de la conducta del niño en relación con la conducta de la madre, de esta forma se muestran gráficamente las relaciones bidireccionales.

En la Figura 1, se muestra el diagrama de estado de las interacciones madre-hijo del grupo 1. casa-casa, como se observa en la fase de línea base resultaron significativas ocho conductas de la madre relacionadas con ocho diferentes conductas del niño. El patrón conductual obtenido señala que la conducta de supervisar de la madre ante realizar la actividad del niño es de .88 y la probabilidad de que el niño realice la actividad ante la supervisión de la madre se presenta con .55.

La probabilidad de que el niño se niegue ante la ayuda de la madre es de .60. Cuando la madre grita, ante la pasividad del niño, se presenta con .33 y que el niño se muestre pasivo ante los gritos de la madre se presenta con .50. También cuando la madre grita ante la conducta de solicitar ayuda del niño la probabilidad con la que se presenta es de .22 y cuando el niño solicita ayuda, la madre grita con una probabilidad de .18.

La probabilidad de que el niño ponga atención ante la desaprobación y la explicación correcta se presenta con probabilidades de .36 y .43 respectivamente. Cuando la madre sustituye, el niño atiende con una probabilidad de .24, la probabilidad de que el niño atienda ante la sustitución de la madre es de .18. Pero también, cuando la madre sustituye el niño se distrae con una probabilidad .33, a su vez el niño se distrae cuando la madre sustituye con una probabilidad de .18.

Mandato se presenta ante quejarse del niño con una probabilidad de .20, y quejarse ante el mandato de la madre se presenta con .13. También clarifica del niño se presenta ante el mandato de la madre con .13. Por último clarifica por parte del niño, se presenta ante indagar de la madre con una probabilidad de .21

En fase de mantenimiento, se observa una redistribución de las transiciones significativas, se muestran cinco conductas de la madre relacionadas con dos conductas del niño. Cuando la madre indaga, el niño clarifica con .51 y a su vez ante clarifica del niño, la madre indaga con una probabilidad de .44.

La probabilidad de que el niño clarifique ante la explicación correcta de la madre es de .22. Sustituir se presenta ante la conducta de atender del niño con .28 y cuando el niño atiende, la conducta de sustituir de la madre, se presenta con .13. La probabilidad de que el niño atienda ante la desaprobación es de .28. Y también atiende ante la conducta de ayuda de la madre con una probabilidad de .26.

Los patrones de interacción madre-hijo del grupo 2, cubículo-casa, se muestran en el diagrama de estado en la Figura 2. En fase de línea base el patrón conductual muestra cuatro conductas de la madre relacionadas con seis conductas diferentes del niño. La madre supervisa ante la realización de la actividad con una probabilidad de .85 y la probabilidad de que el niño realice la actividad ante la supervisión de la madre es de .45.

Cuando la madre sustituye el niño atiende con una probabilidad de .48 y el niño atendía ante la sustitución de la madre con .57. También al sustituir el niño se distraía con una probabilidad .16 y cuando el niño se distraía ante la sustitución de la madre se presentó con una probabilidad de .19.

Al indagar la madre el niño clarificó con una probabilidad de .40 y la probabilidad de que el niño clarificará ante el indagar de la madre fue de .30 y de .20 que el niño se aburría cuando la madre indagaba. Por último la probabilidad de que el niño atendiera ante la explicación correcta de la madre fue de .11.

En la fase de mantenimiento, se presentan variaciones en el patrón conductual de las díadas, aunque también fueron significativas cuatro conductas de la madre relacionadas con cuatro diferentes conductas del niño; se muestran diferencias; ya que la probabilidad de que el niño realizara la actividad ante la supervisión de la madre fue de .89, sin embargo no hay relación en dirección contraria, que cuando el niño realice la actividad, la madre lo supervise.

Cuando la madre indaga, el niño clarifica con una probabilidad de .54 y ante clarificar del niño la madre indaga con .45. La probabilidad de que el niño se niegue cuando la madre indaga es de .66.

Ante el mandato de la madre el niño atiende con una probabilidad de .28 y a su vez el niño atiende ante el mandato de la madre con una probabilidad de .13. La probabilidad de que el niño atienda ante la ayuda de la madre es de .26, pero no se muestra relación en sentido inverso.

Por último en la Figura 3, se representa el diagrama de estado de los patrones interactivos del grupo 3 cubículo-cubículo. En donde se aprecia en la fase de línea base un patrón de seis conductas maternas relacionadas con cinco diferentes conductas del niño. Supervisión de la madre se presenta ante realizar la actividad por parte del niño, con una probabilidad de .85, y la probabilidad de que el niño realice la actividad ante la supervisión de la madre fue de .33 La ayuda de la madre cuando el niño realiza la actividad se presenta con .83 pero la probabilidad de que el niño realice la actividad ante la ayuda de la madre es de .33.

El niño se aburre ante la conducta de sustituir de la madre con una probabilidad de .22, y no existe relación de aburrirse del niño ante la sustitución de la madre. también cuando la madre sustituye se relaciona con pasividad del niño con una probabilidad de .22 y la probabilidad de que el niño presente pasividad ante la sustitución de la madre es de .72

Además cuando la madre sustituye, el niño se distrae con una probabilidad de .23, y en sentido inverso el niño se distraía ante la sustitución de la madre con .59. Pero también, cuando la madre sustituye, el niño atiende con una baja probabilidad de .18 y en sentido inverso es más alta la probabilidad que ante la atención del niño la madre sustituya .43.

La probabilidad de que el niño atienda ante los gritos y mandatos de la madre es de .66 y .25 respectivamente, no se presenta relación en sentido inverso.

El cambio en el patrón de interacción, en fase de mantenimiento, muestra que se siguen presentando seis conductas de la madre relacionadas con tres conductas del niño. Cuando la madre sustituye, el niño se distrae con una probabilidad de .40, no existiendo relación en sentido inverso.

Ante la instrucción clara de la madre el niño atiende con .82 y cuando el niño atiende la madre presenta instrucciones claras con una probabilidad de .40. Explicación correcta se presenta ante la conducta de atender con una probabilidad de .50, no

muestra relación en sentido inverso. Ayuda de la madre, cuando el niño atiende, se presentó con .27, y la probabilidad de que el niño atendiera ante la ayuda de la madre es de .10.

Ante la aprobación de la madre, el niño clarifica con .33. y la probabilidad de que la madre indagará ante la conducta de clarificar del niño fue de .28, en sentido inverso cuando el niño clarificaba, ante la indagación de la madre se presento con una probabilidad de .30.

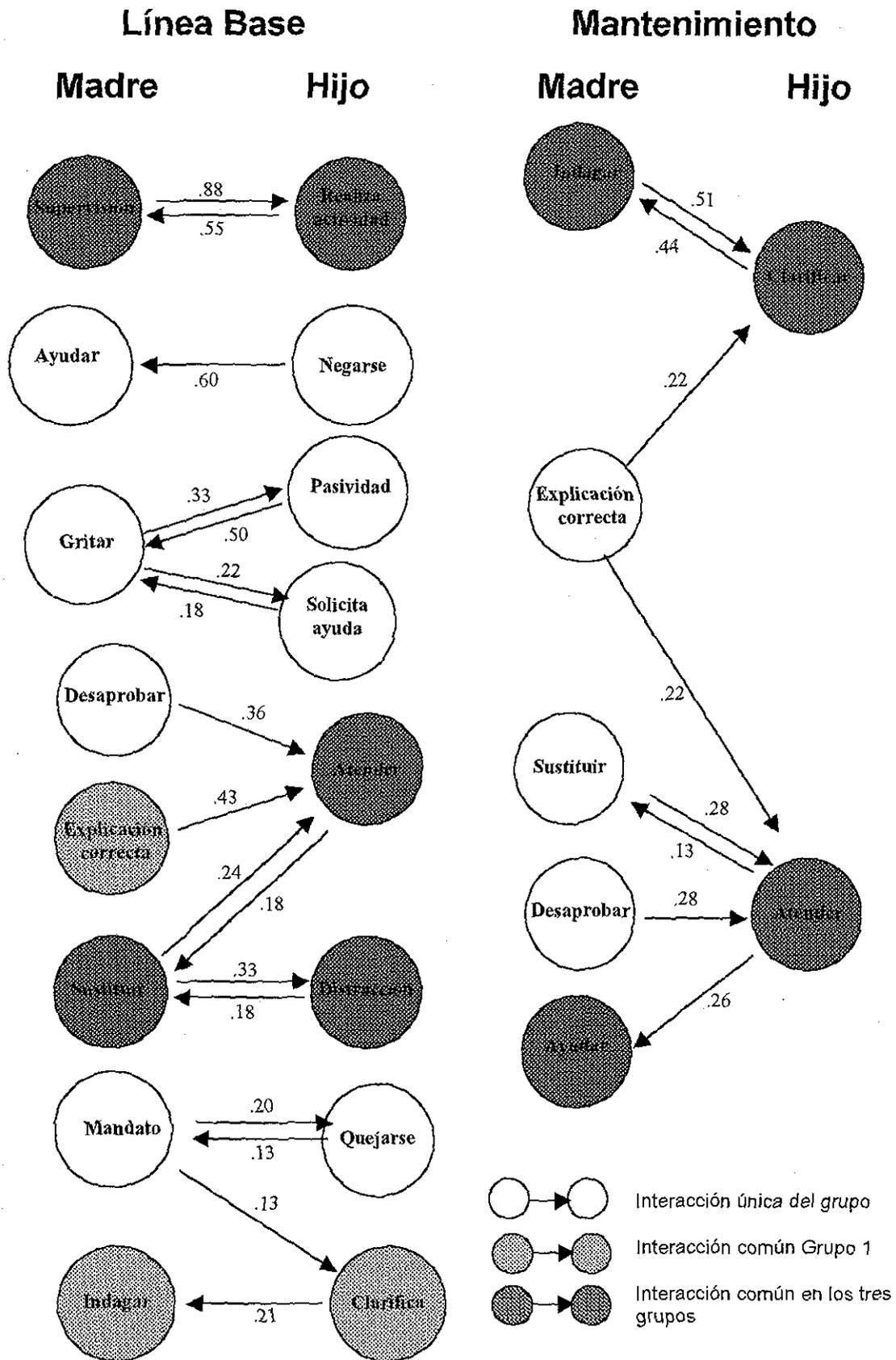


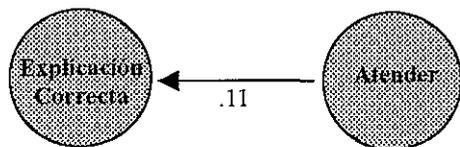
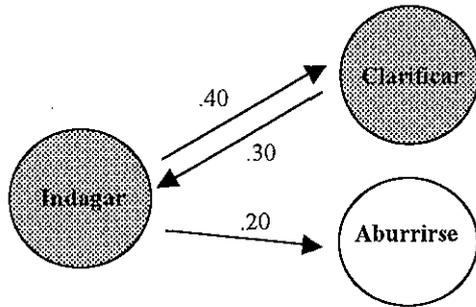
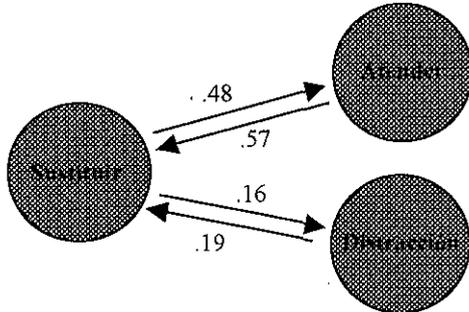
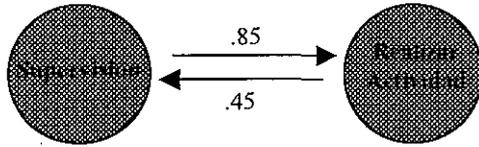
Figura 1. Diagrama de estado de los patrones de interacción del grupo 1 en las fases de línea base y mantenimiento.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Línea Base

Madre

Hijo



Mantenimiento

Madre

Hijo

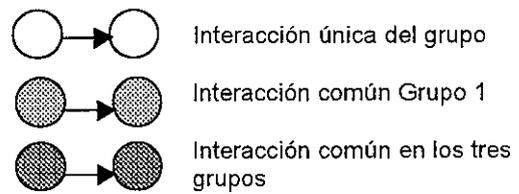
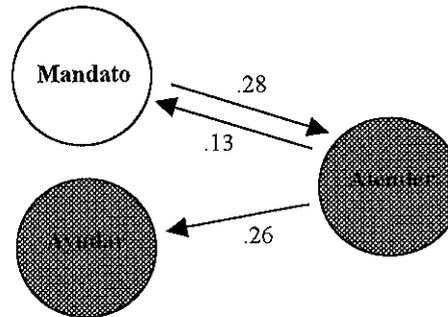
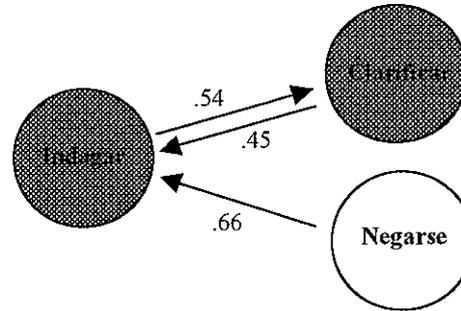
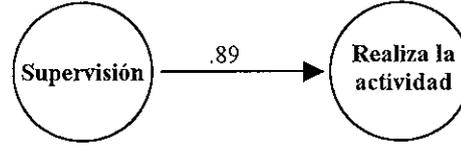


Figura 2. Diagrama de estado de los patrones de interacción del grupo 2 en las fases de línea base y mantenimiento.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

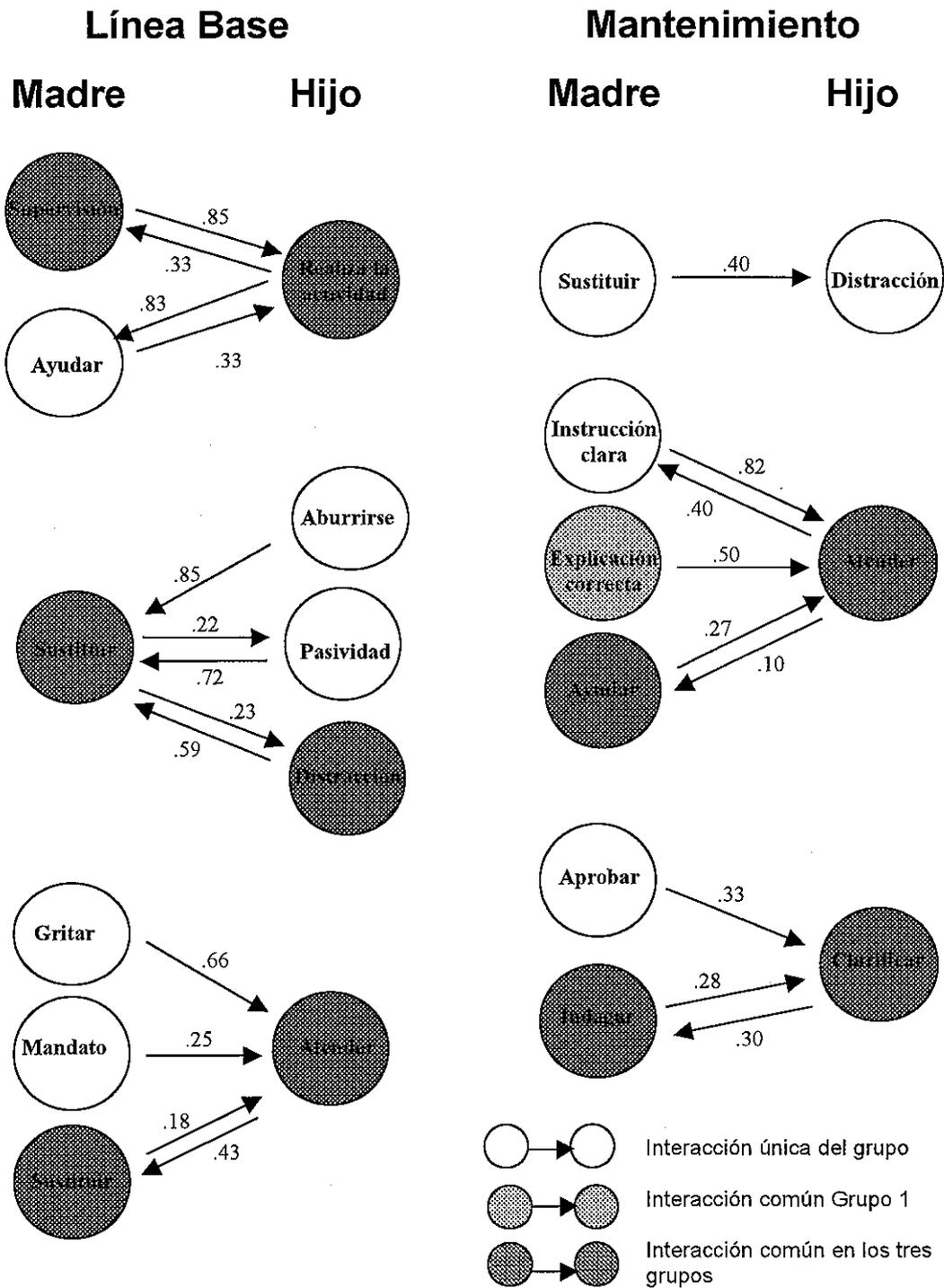


Figura 3. Diagrama de estado de los patrones de interacción del grupo 3 en las fases de línea base y mantenimiento.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Frecuencia promedio de las conductas de los niños realizando solos la tarea.

En la figura 4, se presentan los resultados de las observaciones del niño realizando solo la tarea. Las conductas de realizar la actividad, distracción, aburrirse y solicitar ayuda se presentaron en los tres grupos, pasividad y quejarse, sólo en un grupo, a continuación se presentan los porcentajes promedios comparando las fases de línea base y mantenimiento.

En el grupo 1 casa-casa, los niños realizaron la actividad con una frecuencia de 200 en línea base, mostrando un incremento a 301 en mantenimiento; distracción se presentó con 134 en línea base disminuyendo a 47 en mantenimiento; aburrirse, solicita ayuda y quejarse se presentaron con 7, 2 y 5 respectivamente en línea base, disminuyendo a cero en fase de mantenimiento.

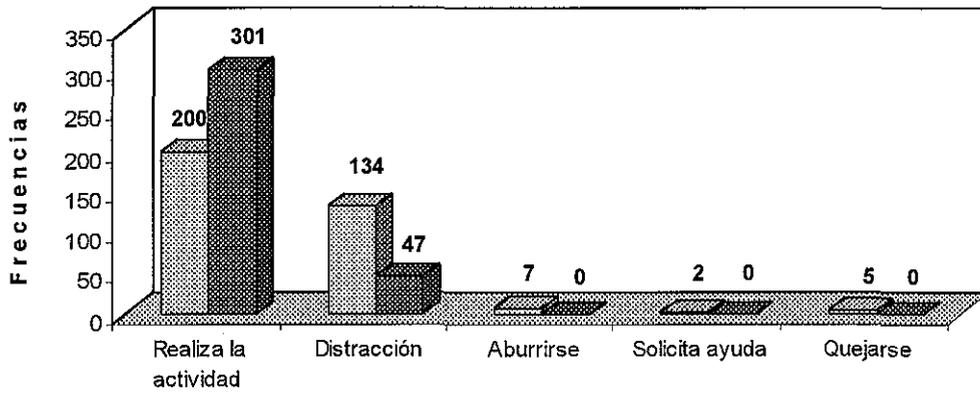
En el grupo 2 cubículo-casa, los niños realizaron la actividad con una frecuencia de 309 en línea base, disminuyendo a 305 en mantenimiento. Distracción se presentó con una frecuencia de 30 en línea base aumentando a 39 en mantenimiento, aburrirse en (línea base) se presentó con una frecuencia de 9 y disminuyó a 1 en mantenimiento, por último solicitar ayuda se presenta de aumenta de 0 a 3 en mantenimiento.

Para el grupo 3 cubículo-cubículo, la frecuencia más alta fue realizar la actividad con 269 en línea base, aumentando a 289 en mantenimiento; distracción disminuyó de 79 en a 56 en mantenimiento, solicitar ayuda y pasividad se presentaron con una frecuencia de 4 en línea base, disminuyó a cero en mantenimiento.

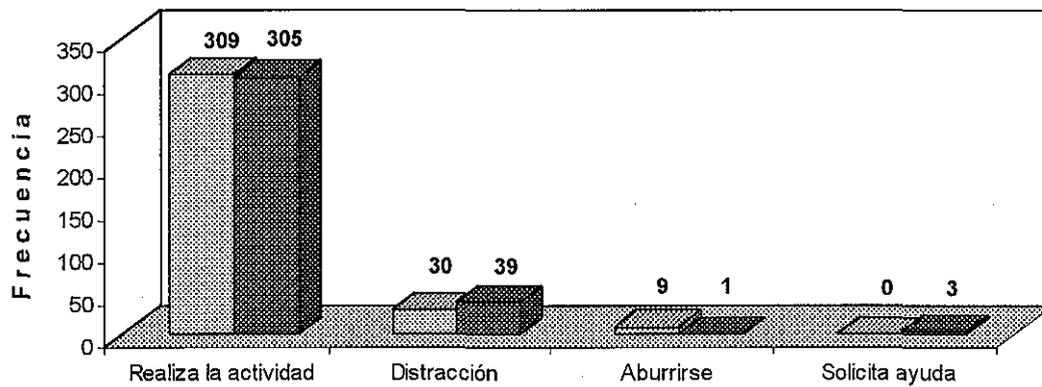
Con respecto a la calidad de las tareas, se observó; durante la fase de línea base, seis de los nueve niños, tuvieron que repetir la tarea, por los errores que cometieron. Dos niños tuvieron tan poco avance, que debieron realizar en su casa, sólo una niña realizó la actividad sin errores.

En la fase de mantenimiento, la revisión fue realizada por el capacitador, de igual forma que en línea base. Los resultados obtenidos mostraron un cambio en la calidad de las tareas, en ocho de los nueve niño. La calidad de la actividad permitió que madre sólo revisara el producto terminal. El niño de la díada 1, requirió mayor ayuda de la madre, para concluir la actividad.

Grupo casa-casa



Grupo cubículo-casa



Grupo cubículo-cubículo

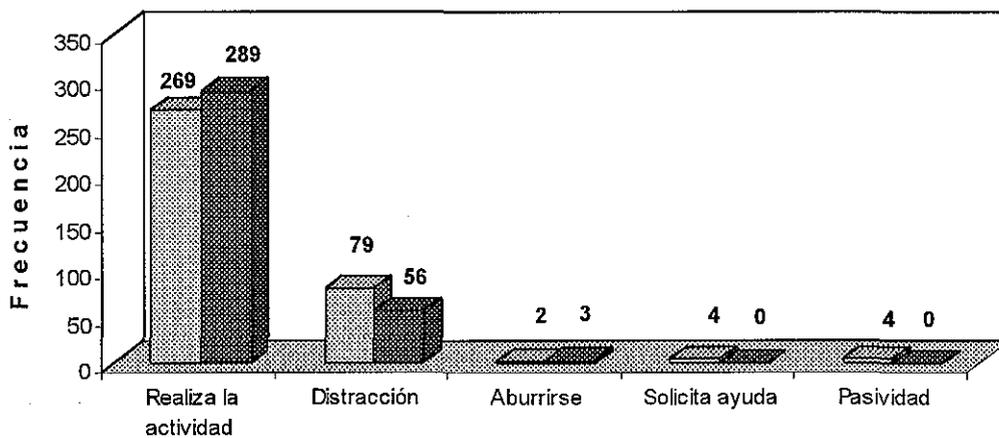


Figura 4. Frecuencias de la conducta del niño realizando la tarea solo, en las fases de línea base y mantenimiento.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Resultado de la percepción de la madre y del niño.

Los resultados obtenidos en el pretest y postest de la *Lista de Cotejo para Identificar los Problemas en la Elaboración de Tareas* se muestran en la tabla 9. En general se observa que las percepciones de la madre difieren con respecto a la percepción del niño, dando diferente valor a las conductas.

Para conductas como "lleva a casa la tarea anotada y el material necesario", "sabe exactamente lo que le dejaron de tarea", y "hace bien la tarea cuando alguien está con él (ella)" para la madre hubo un incremento en la frecuencia de la conducta del niño es de 31-40; 28-41 y 17-19 respectivamente. Para el niño se presentaron puntajes altos con una ligera disminución en el posttest 36-35 y 37-33. Excepto en "hace bien la tarea cuando alguien esta con el (ella)" en donde también se presenta un aumento 13-19. Con respecto a la conducta de "termina la tarea", la madre califica bajo pero se muestra un incremento de 12-16, para el niño se presenta alto y se mantiene constante 31-32.

Las percepciones de la madre y el niño son muy similares en conductas como "niega tener tarea" 33-35 de la madre y 34-32 para el niño, "se le tiene que pedir que se siente e inicie la tarea" 21-30 para la madre y 25-28 el niño. "Se distrae fácilmente con ruidos y actividades de otros" para la madre 22-28 y para el niño 18-22 y "olvida llevar la tarea a la escuela" la madre con un puntaje de 35-37 y el niño 36-33. A diferencia de conductas como "se niega a hacer la tarea", "se molesta cuando se le pide que corrija la tarea" y "muestra insatisfacción con la realización de la tarea, aun cuando realizo un buen trabajo", los puntajes de la madre son 31-37, 21-26 y 34-35, respectivamente, los puntajes del niño 40-27, 28-20 y 38-26, comparando los puntajes, se muestra una disminución en la frecuencia de la percepción del niño.

Para conductas como "emplea demasiado tiempo para hacer la tarea" y "deliberadamente deja en casa la tarea que tiene que entregar" la madre percibe menos frecuencia de ocurrencia que el niño" 22-25 y 37-24 y el niño de 34-32 y 33-36.

Por último, las conductas de "se distrae o juega con objetos durante el tiempo para hacer la tarea" y "hace la tarea de manera descuidada cometiendo errores", la madre señala un incremento de (23-32 y 24-32) respectivamente, en relación con los puntajes del niño, que perciben menos frecuencia 26-27 y 12-18.

En la tabla 9, se muestra la sumatoria de los puntajes obtenidos por las madres en cada reactivo, comparando con los puntajes obtenidos por los niños; en pretest y postest.

Tabla 9.

Suma de los puntajes obtenidos en pre y post evaluación.

Número de reactivo y redacción (se presenta el formato para las madres)	pre.post madre	pre-post hijo
1. Lleva a casa la tarea anotada y el material necesario (libros de texto, cuaderno, etc.).	31-40	36-35
2. Sabe exactamente qué le dejaron de tarea	28-41	37-33
3. Niega tener tarea.	33-35	34-32
4 Se niega a hacer la tarea.	31-37	40-27
5. Lloriquea o se queja de la tarea.	25-33	27-26
6. Se le tiene que pedir que se siente e inicie la tarea.	21-30	25-28
7. Se tarda, deja de hacer la tarea.	25-33	28-25
8. Hace bien la tarea cuando alguien está con él (ella).	17-19	13-19
9. Sólo hace bien la tarea cuando alguien la realiza con él (ella).	20-28	12-18
10. Se distrae o juega con objetos durante el tiempo para hacer la tarea.	23-32	26-27
11. Se distrae fácilmente con ruidos o actividades de otros.	22-28	18-22
12. Se frustra fácilmente por la tarea que le dejaron.	29-34	35-34
13. Termina la tarea.	12-16	31-32
14. Emplea demasiado tiempo para hacer la tarea.	22-25	34-32
15. Se molesta cuando se le pide que corrija la tarea.	21-26	28-20
16. Hace la tarea sucia o desordenada.	25-35	28-30
17. Hace la tarea de manera apresurada y descuidada cometiendo errores	24-32	12-18
18. Muestra insatisfacción con la realización de la tarea, aun cuando realizó un buen trabajo.	34-35	38-26
19. Olvida llevar la tarea a la escuela.	35-37	36-33
20. Deliberadamente deja en casa la tarea que tiene que entregar.	37-24	33-36

Reporte verbal de la madre sobre los efectos del tratamiento.

Se describe el reporte verbal que hacen las madres acerca de los logros obtenidos por la intervención, los datos se dividen en dos categorías: 1) los cambios en la conducta del niño y 2) los cambios en la conducta de la madre.

En general los datos señalan que el 70% de las madres ya no hacen la tarea por el niño, dejan que él de manera autónoma resuelva la actividad. También con un 60% las madres indican, que ahora, sólo aclaran dudas y ya no se sientan con ellos a realizar la actividad. El 50 % señala no enojarse, ni gritarle por las tareas y además el 40 % dice que escucha al niño, platica con él de las cosas de la escuela y los dejan decidir sobre la forma de hacer la actividad. Por último, el 30 % hace énfasis en que estableció reglas sobre los horarios y condiciones de realizar la actividad y que ella misma es firme para respetarlas.

Con respecto a la conducta del niño, todas las madres señalaron que observan mayor motivación a sus tareas, pero sólo un 88 % indica que después del entrenamiento ya no tienen que mandarlos, dicen: "sólitos se ponen hacer la tarea". También indican que un 66% de los niños lloraban o hacían berrinche durante la realización de la actividad y después de la intervención, estas conductas desaparecieron. El 40 % de las madres reportan que sus hijos son más obedientes, y por último el 30 % de las madres reportan que los niños platican acerca de la forma en que quieren realizar la actividad y de las cosas de la escuela.

En la tabla 10. Se presenta el reporte verbal de las madres sobre el cambio conductual que observan en sus hijos y en ellas.

Tabla 10.

Reporte de la madre sobre el cambio conductual de ella y del niño

Día	Cambios conductuales del niño	Cambios conductuales de la madre
1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ya no llora al hacer la tarea. 2. Hace la actividad por más tiempo solo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lo dejaba hacer lo que quería, ahora pongo límites. 2. Ya no me controlan sus berrinches. 3. Ya no le hago las cosas, solo apoyo.
2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace la actividad solo. 2. Es un poco más obediente, 3. Ya no llora ni hace berrinche. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ya no me desespero tan fácilmente. 2. Ya no me peleo con mi hijo por la tarea. 3. Ya no me aburro cuando le tengo que ayudar.
3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ya no se distrae como antes. 2. Ya no se queda callado como antes y dice lo piensa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso otro tono de voz. 2. Lo dejó realizar solo la actividad.
4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obedece a la primer instrucción. 2. Ya no hace berrinches, ahora es responsable. 3. Hace la tarea de corrido. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No le hago la tarea. 2. Evito discutir por la forma de hacer la tarea. 3. Establecí un horario y lugar fijo para la tarea.
5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ya no llora cuando hace la tarea. 2. Corrige cuando se le indica sin negarse. 3. El solo se pone a realizar la tarea 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ya no le grito cuando hace la tarea. 2. Lo escucho cuando tiene dificultades en la tarea. 3. Ya no me pongo nerviosa.
6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anota la tarea y no olvida los cuadernos. 2. Hace la tarea sola. 3. Ya no llora al hacer la tarea. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ya no le hago las cosas. 2. Ya no resolverle todo y menos de la tarea. 3. Con respecto a la tarea sólo le aclaro dudas.
7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se comunica más conmigo. 2. Hace sola su tarea. 3. Ya no la tengo que mandar, sólo la hace la actividad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escucho su opinión de cómo quiere hacer la tarea y no impongo. 2. Dejo que resuelva sola su tarea. 3. Doy una instrucción y soy firme en que se respete.
8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muestra más interés en su tarea. 2. Ya no llora cuando le corrijo. 3. Hace solo la actividad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ya no le hago las cosas, ni dejo que sus hermanas se la hagan. 2. Ya no me enojo por sus errores. 3. Le aclaro dudas y le explico, pero no le doy las respuestas.
9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con la primer instrucción se pone a hacer la tarea. 2. Platica de las cosas de la escuela. 3. Hace sola su tarea. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ya no le grito por que no hace la tarea. 2. Platico con ella de las cosas de la escuela, sin pelear. 3. La dejo sola con su tarea y al final la reviso.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue identificar y modificar la interacción madre-hijo durante la realización de la tarea escolar. Con ese fin, se evaluaron los patrones de interacción madre-hijo en tres diferentes condiciones: casa-casa, cubículo-casa y cubículo-cubículo, para identificar las características de interacción durante la actividad y evaluar la validez de la generalización del proceso. Posteriormente se clasificaron los estilos de interacción en promotores y no promotores de la autonomía del niño y se modificaron con el propósito de que el niño hiciera la tarea solo.

Se encontró que las características demográficas de la muestra no permiten identificar rasgos comunes que pudieran influir en los problemas para realizar la actividad; dado que el estado civil de las madres difiere, su grado de escolaridad varía, entre nivel medio y licenciatura, y el número de hijos, que se presenta en un rango de 1 a 4.

Con respecto a los niños, no se identificaron datos comunes intra ni entre grupos, para esta muestra no hay influencia en el número de hermanos, el lugar que ocupa entre ellos y la calificación obtenida durante el primer bimestre del año escolar. Un ejemplo es el niño de la díada 2 que es hijo único, con un promedio de calificaciones, en primer bimestre de 9.8, su madre es casada y tiene un nivel educativo de licenciatura; en comparación, con el niño de la díada 8, es el último de tres hermano, que obtuvo un promedio en el mismo bimestre de 5.2, su madre es separada y tiene un nivel educativo medio. Ambos niños se reportan con problemas en la realización de la tarea.

Los datos de las transiciones condicionadas (representadas en los diagramas de estado, figuras 1, 2, y 3), permitieron identificar patrones conductuales diádicos estadísticamente significativos y promotores de la realización de la tarea.

En línea base para las tres condiciones, fueron los siguientes:

Cuando la madre supervisa, el niño realiza la actividad.

Cuando la madre explica correctamente, el niño atiende.

Cuando la madre indaga, el niño clarifica.

Cuando la madre ayuda, el niño realiza la actividad.

En general, los datos mostraron que todas las madres reconocían su función ante la actividad del niño, como fue: indagar cuál era la tarea, supervisar, explicar y ayudar en la actividad.

Estos patrones conductuales, son consistentes con la información que reportan Xu y Corno (1998) sobre algunas de las funciones que realizaron los padres de su investigación; es importante mencionar que cuatro de los seis participantes fueron madres. En ese mismo sentido, Rosemond (1990) reporta que supervisar y aclarar dudas, son conductas adecuadas de las madres ante las tareas de los hijos:

Los patrones no promotores de la conducta autónoma del niño, que se encontraron en línea base, fueron los siguientes:

Cuando la madre sustituye, el niño atiende.

Cuando la madre sustituye, el niño se distrae.

Cuando la madre sustituye, el niño presenta pasividad.

Cuando la madre sustituye, el niño se aburre.

Los patrones de conducta no promotores de la independencia del niño, en línea base son consistentes en los tres grupos. Cuando las madres sustituían, la mayor parte del tiempo realizaban la actividad, provocando que el niño no se involucrara, se negara a trabajar solo y dependiera de la presencia de ella.

Los datos también permitieron identificar en los grupos 1 y 3 otros patrones conductuales que no promueven la autonomía del niño, éstos fueron:

La madre grita, ante la pasividad del niño.

La madre grita, ante la solicitud de ayuda del niño.

La madre grita y manda, cuando el niño atiende.

La madre manda, mientras el niño se queja.

Se considera que los anteriores patrones de conducta, están relacionados con las variables socio-afectivas que implican que la madre regule los intercambios afectivos en relación con la actividad y motive su realización (Xu y Corno, 1998 ; Levin et al. 1997).

La percepción inicial de las madres sobre la dificultad para lograr que el niño hiciera la tarea, reportadas en línea base, probablemente son consecuencia de que ambos patrones de conducta promotores y no promotores, se presentaron en igual proporción durante la actividad.

Como resultado de la estrategia de intervención, los patrones conductuales que se presentan, indican un ajuste en la conducta de la madre y del niño, las transiciones significativas para los tres grupos fueron:

Cuando la madre indaga, el niño clarifica.

Ante la ayuda de la madre, el niño atiende.

Cuando la madre explica correctamente, el niño atiende.

También los datos de la frecuencia de conducta por minuto disminuyeron, el sustituir de la madre se presenta en una frecuencia menor al minuto, ayuda y supervisión también decrementaron después de la intervención.

En sentido opuesto, el realizar la actividad por parte del niño aumentó en frecuencia en los tres grupos, lo que muestra que hace la tarea más tiempo solo interactuando con la madre, únicamente para solicitar ayuda. Es por esta razón que también disminuyeron clarifica y atiende. La distracción también se presenta con menor frecuencia en la fase de mantenimiento; este decremento es más notorio en los grupos 1 y 3.

Considerando las características de cada grupo y el contexto donde fueron evaluados, para el grupo 1 casa-casa, se encuentra que, en línea base, tanto las madres como los niños presentaron una gran variedad de conductas, identificando un patrón general de ocho conductas maternas y ocho infantiles.

En fase de mantenimiento, las conductas de los niños disminuyeron a dos, y de las madre a cinco, lo que indica una modificación de la interacción, mostrando como nuevos patrones:

Mientras la madre indaga, el niño clarifica.

Mientras la madre sustituye, ayuda y desaprueba, el niño atiende.

Para el grupo 2 cubículo-casa, en línea base el repertorio conductual de las madres fue de cuatro conductas y del niño de cinco. En este grupo, las madres desde el inicio, mostraron tener patrones promotores de la autonomía del niño. La estrategia de intervención reorganizó las interacciones, logrando que las madres evitaran sustituir y el niño se enfocara en la actividad, sin aburrirse ni distraerse.

Para el grupo 3 cubículo-cubículo, las madres exhibieron un patrón general de seis conductas y los niños cinco en línea base. La mayoría de los patrones de interacción eran no promotores. Después de la intervención los niños se enfocaron a la tarea, mostrando que:

Mientras la madre ayuda, da una instrucción y explica, el niño atiende.

Mientras la madre indaga y aprueba, el niño clarifica.

El efecto del diseño multipasos (Park, 1979) que compara las tres condiciones de evaluación, permitió identificar como efectos del contexto las siguientes variantes:

La evaluación en casa, muestra mayor naturalidad en la realización de la actividad por parte de los participantes, fue el grupo que más conductas exhibió en línea base. Esto facilitó mejores condiciones de retroalimentación, de hecho, también es la condición donde se observa mayor reorganización del patrón general de interacción y más autonomía en la conducta del niño.

En comparación con el grupo 2. cubículo-casa, la conducta de la madre en general se muestra promotora de la autonomía del niño, esto, quizá pueda deberse al efecto de encontrarse en un ambiente restringido como el cubículo. A pesar de esto, la conducta que el niño muestra es de con mayor autonomía después de la intervención.

En el grupo 3 cubículo-cubículo, la evaluación de línea base se presentó en las mismas condiciones que para el grupo 2; pero a diferencia de éste, las madres mostraron sólo patrones no promotores, en consecuencia, los efectos de la intervención son más notables, en la conducta de ellas y la de los niños.

Con relación a los patrones generales de interacción obtenidos en los tres grupos en fase de mantenimiento, los datos indican que las díadas fueron sensibles a la estrategia de intervención y que ésta se mantuvo, a pesar, de que la evaluación se realizó en un escenario diferente al de entrenamiento.

Estos resultados muestran la fuerte influencia de la interacción madre-hijo, en la elaboración de la tarea, más que del contexto, donde se realice la actividad. Es decir, hacer la tarea, depende de las características de la interacción de los agentes involucrados, más que del espacio.

La regularidad de los resultados, permite considerar que la reactividad que pueden provocar las videograbaciones, fue controlada por el diseño utilizado (Gardner, 2000), lográndose así, mayor validez en la generalización de los patrones de interacción identificados en este estudio.

Las videograbaciones de línea base, de los niños haciendo la tarea solos, nos indican una alta frecuencia en la realización de la actividad. Aún así, se muestra un aumento de la ejecución en fase de mantenimiento, para los grupos 1 y 3 después de la intervención.

En el grupo 2. cubículo-casa, el cambio de contexto tuvo un efecto en la fase de mantenimiento, pudiera ser, que el niño al sentirse en su ambiente natural, emitió más conductas, mostrando mayor distracción.

La distracción, es la principal conducta del niño que compite con hacer la tarea solo. Sin embargo, invierte mayor tiempo en realizar la actividad; los datos no presentan diferencias significativas después de la intervención, esto parece concordar con lo reportado por Levin et al. (1997), quienes señalan que la conducta de la madre, interfiere en la autonomía del niño obstaculizando la actividad.

La percepción de las madres sobre la conducta de los niños, se evaluó en línea base y posterior a la intervención, mediante *la Lista de Cotejo para Identificar los Problemas en la Realización de la Tarea* (Anesko et al 1987), se presentan pocas diferencias. Esta falta de sensibilidad en el cambio, pudo deberse a dos causas, deficiencias del instrumento, al parecer, la validación entre jueces, no evitó los problemas de la traducción y la dificultad en la comprensión de algunos de los reactivos.

La versión para los niños fue más sensible, o quizá, el niño fue más objetivo en identificar su conducta, sin embargo debido a las dificultades con los instrumentos, no es posible realizar ninguna conclusión al respecto.

A pesar de anterior, el reporte verbal de las madres sobre los efectos de la intervención, destacan como cambios más importantes en la conducta de los niños:

1. Tener mayor obediencia.
2. Realizar sólo la actividad.
3. Llorar menos ante las demandas de la tarea.

Con relación a su propia conducta, también señalan cambios benéficos como:

1. Tener menos discusiones con el niño.
2. Estar menos nerviosa.
3. Ser más firme en el cumplimiento de las reglas que establecieron.

Esta información muestra la importancia del efecto de las variables socio-afectivas en la interacción madre-hijo y las tareas. Se considera, que es necesario ampliar la investigación mediante el uso de diferentes metodologías, con el fin de conocer las características de estos intercambios, ya que parecen tener una fuerte influencia en la realización de la actividad.

Las investigaciones sobre tareas escolares son extensas (Paschal & Cols 1984), los países del primer mundo son los más interesados en indagar los efectos de las tareas escolares sobre el rendimiento escolar de los estudiantes.

Desafortunadamente, la mayoría de los estudios responde sólo a las políticas educativas (Cooper 2001), y no se cuenta con evidencia suficiente para determinar el efecto real de las tareas sobre el aprendizaje del niño, ni las dificultades a las que se enfrentan él y los padres en su realización.

El presente estudio es el primero en su tipo al abordar el problema de la realización de las tareas, mediante el análisis de interacción social con una metodología observacional. Se evaluó en diferentes escenarios, considerando la conducta de la madre como agente activo en la promoción y no promoción de la autonomía del niño, para que él hiciera la tarea escolar solo.

Los resultados se apoyan las consideraciones teóricas sobre la elaboración de las tareas escolares, que se derivan de la revisión de la literatura. Se identifican algunos de los principales problemas para la realización de la tarea escolar, como son: el control disciplinario y la regulación de los factores motivacionales como efectos de la interacción madre-hijo. También se resalta la importancia de la interacción en la adquisición de habilidades requeridas en la presentación de conductas académicas.

Por último, este trabajo resalta el uso de la metodología observacional de la interacción social y el modelo de aprendizaje social en el análisis de los problemas educativos que involucran a la familia. Un siguiente paso en el desarrollo de este análisis, puede ser el estudio del tipo y características de comunicación que regulan los intercambios en general, y específicamente los intercambios socio-afectivos y su efecto en las tareas escolares.

El reto es grande, para los psicólogos y los educadores, sin embargo sólo el trabajo intenso y sistemático permite identificar las fallas en las acciones realizadas en forma cotidiana y llevar a cabo una planeación más efectiva en la educación familiar y escolar de los niños.

REFERENCIAS

- Aguario, M. & Suárez, V. (1984) *Rendimiento escolar y su relación con la percepción del niño. Tesis de licenciatura.*, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Amador, A., Pérez, V., & Vite, A. (1997) Problemas de entrenamiento a padres para el manejo de problemas de conducta en niños: Una perspectiva de la interacción social. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2. 139-159.
- Anesko, K., Schoiok, G., Ramirez, R. & Levine, F. (1987) The homework problem checklist: assessing children's homework difficulties. *Behavioral Assessment*, 9, 179-185.
- Bakerman, R. & Gottman, J. (1989) *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial.* Madrid: Morata.
- Benavides, G. (1974) *Causas de reprobación en la clase popular.* Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Bereiter, C. & Engelman, S. (1977) *Enseñanza especial preescolar.* Barcelona: Fontanella.
- Bijou, S., Peterson, R. & Ault, M.H. (1968) A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data experimental concepts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 172-192.
- Cairns, R.B. (1989) *The analysis of the social interaction: methods, issues and illustrations.* New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chen, C. & Stevenson, H. (1989) Homework: A Cross-cultural examination. *Child Development*, 60, 551-555
- Cooper, H. & Nye, B. (1994) Homework for students with learning disabilities: The implications of research and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 27. No. 3, 470-479.
- Cooper, H. (2001) Homework for all in moderation. *Educational Leadership April*, 34-38.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D. & Fraleigh, M. (1987) The relation of parenting style, to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Ehrlich, M. (1981) Parental involvement in education: A review and synthesis of the literature. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 7(1), 49-68.
- Earle, R. (1992) Homework as an instructional event. *Educational Technology, April*, 36-41
- Fehrmann, P., Keith, T. y Reimers, T. (1987) Home influence on school learning: direct and indirect effects of parental involucration on high school grades *Journal of Educational Research*, 80(6) 330-337.
- Gardner, F. (2000) Methodological Issues in the direct observation parent-child interaction: Do observational find reflect the natural behavior of participants?. *Clinical Child and Family Psychology*, 3 (3) 185-198.

- Glazer, N. y Williams, S. (2001) Averting the homework crisis. *Educational Leadership*. April, 43-45.
- Guerrero, C. (1999) La tarea...el pleito de todos los días. *Revista de Escuela para Padres*, Feb. No.1, 2-4.
- Grolnick, W. y Ryan, R. (1989) Parent styles associated with children's self regulation and competence in the school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143 - 154.
- Grolnick, W., Ryan, R. y Deci, E. (1991) Inner resources for school achievement: Motivational mediators of Children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.
- Haston, A.; Duncan, G.; Granger, R., Bos, J., McLoyd, V., Mistra, R., Crosby, D.; Gibson, Ch.; Magnuson, K.; Romich, J. y Ventura, A. (2001) Work-based antipoverty programs for parents can enhance the school performance and social behavior of children. *Child Development*, 72, No1, 318-336.
- Hernández, M. (1990) *Las tareas extraescolares*. Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Hoover-Dempsey, K., Basseley, O. y Brisser, J. (1992) Exploration in parent-school relation. *Journal of Educational Research*. 8 (5), 287-293.
- Hortacsu, N., Erten, L., Kurtoglu, H. y Uzer, B.(1990) Family background and individual measures as predictors of Turkish primary school children's academic achievement. *The Journal of Psychology* , 124(5), 535-544.
- Huston, A., Dunca, G., Granger, R., Bos, J., McLoyd, V., Mistra, R., Crosby, D., Gibson, Ch., Magnuson, K., Romich, J. y Ventura, A. (2001) Work-based antipoverty programs for parents can enhance the school performance and social behavior of children. *Child Development* 72(1), 318-336.
- Jenson, R., Sheridan, M., Olympia, D. y Andrews, D.(1994) Homework and students with learning disabilities and behavior disorders: A practical, parent based, approach. *Journal of Learning Disabilities* 27(9), 538-548.
- Jiménez, E. (1994) *Ambiente familiar y rendimiento escolar*. Tesis de maestría: Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Jünger, W. y Reinert, G. (1989) En busca de tareas para casa que causen placer. *Educación* 49, 107-122.
- Kahle, L. y Keller, L. (1994) Children's homework problems: a comparison of goal setting and parent training. *Behavior Therapy*. 25, 275-290.
- Kay, P., Fitzgerald, M., Paradee, C., Mallencamp, A. (1994) Making homework work at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (9) 550-561.
- Keith, .Z. (1982) Time spent on homework and high school grades: A larga-sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*. 74(2), 248-253.
- Laosa, M. (1982) School, occupation, culture and family: The impact of parental-schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology* 74 (6), 799-827.

- Levin, J, Levy-Shiff, R; Appelbaum-Peled, T.; Katz, J. y Komar, M. (1997) Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology* 18, 207-227.
- Liberman, L.M. (1983) The homework solution. *Journal of Learning Disabilities*. 16(7), 435.
- Loaeza, F. (1988) Tareas escolares en el hogar. Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- López, F. (1999) El estudio observacional de las interacciones sociales. *Revista mexicana de Análisis de la Conducta* 25,19-38
- Martínez, C. (1997) Diseño, aplicación y evaluación de un programa de capacitación dirigido a madres, para apoyar a sus hijos en el desempeño de tareas escolares. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Martorel, C, (1952) Las tareas escolares. *Revista del Instituto Nacional de Pedagogía*. Abril-Octubre, 27-34.
- Mendieta, A. y Vite, A. (2000) Obediencia infantil: El papel de los estudios disciplinarios maternos. *Revista Mexicana de Psicología*. 17,1-17.
- Merino, M. (1979) Diversos enfoques de las tareas escolares. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Miller, D. y Keller, M. (1994) The use of goal setting and contingency contracting for Improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis* 27(1) 73-84.
- Morrow, W.R. y Wilson, R.C. (1961) Family relations of bright high-achieving and under-achieving high-school boys. *Child Development*. 32, 501-510.
- O'Connor y Spreen (1988) Family and learning disabilities. *Journal Learning Disabilities* 23(3) 145-148.
- Olimpia, E, Sheridan, M.; Jenson, R. Y Andreuws, D. (1994) Using student-manage interventions to increase homework completion and accuracy. *Journal Applied Behavior Analysis*. 27, 85-97.
- Patton, R. (1994) Practical recommendations for using homework with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 27(9) 570-578.
- Papalia, D. y Olds, S.W. (1988) Psicología del desarrollo. México: McGrawHill.
- Parra, R. (1994) *Análisis del maltrato psicológico infantil, desde una perspectiva de la interacción social*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Paschal, A., Weinstein, T. y Walberg, J. (1984) The effects of homework on learning A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*. 78(2), 97-104.
- Peng, S. y Wright, D. (1994) Explication of academic achievement of asian-american students. *Journal of Educational Research*, 87(6), 346-352
- Rhoades, M. y Kratochwill, T. (1998) Parent training and consultation: an analysis of a homework intervention program. *School Psychology Quarterly* , 3(3) 241-264.
- Rosemond, J. (1990) *Ending the homework*. Washinton: Hassle Andrews y McMeel.

- Rosenberg, M.S. (1989) The effects of daily homework assignments on the acquisition of basic skills by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(5), 314-323.
- Salend, S.J. y Schliff, J. (1989) An examination of homework practices of teacher of students of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(10), 621-623.
- Santoyo, C. y López, F. (1990) *Análisis experimental del intercambio social*. México: Trillas.
- Sattler, J.M. (1988) *Evaluación de la inteligencia infantil y habilidades especiales*. México: Manual Moderno.
- Secretaria de Educación Publica (1981) *Las tareas escolares*. México.
- Steingberg, L., Elmen, J.D. y Mounts, N. (1989) Autoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Turner, L.(1997) Homework. *The High School Magazine*, Sep/Oct, 42-49.
- UTEA (1968) *Las tareas para casa como medios de enseñanza*. Número 380, 90-102
- Valdés, M.F. (1981) Aspectos generales de la educación primaria y sugerencias para encausarlo. *Colección Nueva Biblioteca Pedagógica*. México: Oasis, Cap.3.
- Wentzel, K.R. (1991) Relation between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Xu, J. y Corno, L. (1998) Case studies of families doing third grade homework. *Teacher Collage Record*, 100 (2) 402-436.
- Ziegler, S. (1992) Homework. En: M. Alkin, M. Linden; J. Noel; K. Ray. (Eds.) *Encyclopedia of Educational Research*, pp. 602-606. New York: Mcmillan Publishing, Company, Vol.2,

ANEXO



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LISTA DE COTEJO PARA IDENTIFICAR LOS PROBLEMAS EN LA ELABORACIÓN DE TAREAS

NOMBRE DEL NIÑO: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____

NOMBRE DE LA MADRE: _____

EDAD: _____ ESTADO CIVIL: _____ ESCOLARIDAD: _____

INSTRUCCIONES:

A continuación se presenta una lista de 20 preguntas sobre la conducta de su hijo con respecto a las tareas escolares, lea cuidadosamente cada una de las preguntas, y conteste con la mayor sinceridad posible, ya que la información que nos proporcione servirá para diseñar un programa de acuerdo a las necesidades que tengan Usted y su niño, en relación a las tareas escolares.

EJEMPLO:

Le gusta hacer las compras diariamente.

Nunca Rara Vez A Veces Frecuentemente Siempre

Así a usted, le gusta hacer las compras diariamente. Usted debe de marcar siempre:

Fecha de aplicación: _____

Reactivo	Nunca	Rara Vez	A Veces	Frecuentemente	Siempre
1. Lleva a casa la tarea anotada y el material necesario (fibro de texto, cuaderno, etc.)					
2. Sabe exactamente que le dejaron de tarea.					
3. Niega tener tarea.					
4. Se niega a hacer la tarea.					
5. Lloriquea o se queja de la tarea.					
6. Se le tiene que pedir que se siente y que inicie la tarea.					
7. Se tarda, deja de hacer la tarea.					
8. Hace bien la tarea, cuando alguien esta con él (ella).					
9. Solo hace bien la tarea cuando alguien la realiza con él (ella).					
10. Se distrae o juega con objetos durante el tiempo para hacer la tarea.					
11. Se distrae fácilmente con ruidos o actividades de otros.					
12. Se frustra fácilmente por la tarea que le dejaron.					
13. Termina la tarea.					
14. Emplea demasiado tiempo para hacer la tarea.					
15. Se molesta cuando se le pide que corrija la tarea.					
16. Hace la tarea sucia o desordenada.					
17. Hace la tarea de manera apresurada y descuidada cometiendo errores.					
18. Muestra insatisfacción con la realización de la tarea, aún cuando realizó un buen trabajo.					
19. Olvida llevar la tarea a la escuela.					
20. Deliberadamente deja en casa la tarea que tiene que entregar.					

LISTA DE COTEJO PARA IDENTIFICAR LOS PROBLEMAS EN LA ELABORACION DE TAREAS

NOMBRE DEL NIÑO: _____

EDAD: _____ GRADO ESCOLAR: _____

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

INSTRUCCIONES:

En la siguiente hoja, se te presenta una lista de 20 preguntas sobre las cosas que haces, es decir tu conducta, en el momento en que estas haciendo la tarea. No hay respuestas buenas ni malas, lo único que queremos, es que nos digas cuantas veces suceden las cosas.

EJEMPLO: Nunca Rara Vez A Veces Frecuentemente Siempre

Cada cuando te bañas.

Si tú te bañas todos los días, debes marcar siempre.

Fecha de aplicación: _____

Reactivo	Nunca	Rara Vez	A Veces	Frecuentemente	Siempre
1. Anotas la tarea y llevas el material necesario (libro de texto, cuaderno, etc.)					
2. Sabes exactamente que te dejaron de tarea.					
3. Niegas tener tarea.					
4. Te niegas a hacer la tarea.					
5. Lloras o te quejas por que tienes que hacer la tarea.					
6. Te tienen que mandar a hacer la tarea.					
7. Te tardas al hacer la tarea.					
8. Haces bien la tarea, cuando alguien esta contigo.					
9. Haces bien la tarea cuando alguien te ayuda a hacerla.					
10. Te distraes o juegas con objetos durante el tiempo para hacer la tarea.					
11. Te distraes fácilmente con ruidos o actividades de otros.					
12. Te molestas fácilmente por la tarea que te dejaron.					
13. Terminas la tarea.					
14. Empleas demasiado tiempo para hacer la tarea.					
15. Te molestas cuando se te pide que corrijas la tarea.					
16. Se te mancha el cuaderno de la tarea.					
17. Haces la tarea rápida y descuidada cometiendo errores.					
18. No te gusta como quedó tu tarea, aún cuando hiciste un buen trabajo.					
19. Olvidas llevar el cuaderno de la escuela.					
20. Dejas en casa la tarea que tiene que entregar.					

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue identificar y modificar la interacción madre-hijo durante la realización de la tarea escolar. Con ese fin, se evaluaron los patrones de interacción madre-hijo en tres diferentes condiciones: casa-casa, cubículo-casa y cubículo-cubículo, para identificar las características de interacción durante la actividad y evaluar la validez de la generalización del proceso. Posteriormente se clasificaron los estilos de interacción en promotores y no promotores de la autonomía del niño y se modificaron con el propósito de que el niño hiciera la tarea solo.

Se encontró que las características demográficas de la muestra no permiten identificar rasgos comunes que pudieran influir en los problemas para realizar la actividad; dado que el estado civil de las madres difiere, su grado de escolaridad varía, entre nivel medio y licenciatura, y el número de hijos, que se presenta en un rango de 1 a 4.

Con respecto a los niños, no se identificaron datos comunes intra ni entre grupos, para esta muestra no hay influencia en el número de hermanos, el lugar que ocupa entre ellos y la calificación obtenida durante el primer bimestre del año escolar. Un ejemplo es el niño de la díada 2 que es hijo único, con un promedio de calificaciones, en primer bimestre de 9.8, su madre es casada y tiene un nivel educativo de licenciatura; en comparación, con el niño de la díada 8, es el último de tres hermano, que obtuvo un promedio en el mismo bimestre de 5.2, su madre es separada y tiene un nivel educativo medio. Ambos niños se reportan con problemas en la realización de la tarea.

Los datos de las transiciones condicionadas (representadas en los diagramas de estado, figuras 1, 2, y 3), permitieron identificar patrones conductuales diádicos estadísticamente significativos y promotores de la realización de la tarea.

En línea base para las tres condiciones, fueron los siguientes:

Cuando la madre supervisa, el niño realiza la actividad.

Cuando la madre explica correctamente, el niño atiende.

Cuando la madre indaga, el niño clarifica.

Cuando la madre ayuda, el niño realiza la actividad.

En general, los datos mostraron que todas las madres reconocían su función ante la actividad del niño, como fue: indagar cuál era la tarea, supervisar, explicar y ayudar en la actividad.

Estos patrones conductuales, son consistentes con la información que reportan Xu y Corno (1998) sobre algunas de las funciones que realizaron los padres de su investigación; es importante mencionar que cuatro de los seis participantes fueron madres. En ese mismo sentido, Rosemond (1990) reporta que supervisar y aclarar dudas, son conductas adecuadas de las madres ante las tareas de los hijos:

Los patrones no promotores de la conducta autónoma del niño, que se encontraron en línea base, fueron los siguientes:

Cuando la madre sustituye, el niño atiende.

Cuando la madre sustituye, el niño se distrae.

Cuando la madre sustituye, el niño presenta pasividad.

Cuando la madre sustituye, el niño se aburre.

Los patrones de conducta no promotores de la independencia del niño, en línea base son consistentes en los tres grupos. Cuando las madres sustituían, la mayor parte del tiempo realizaban la actividad, provocando que el niño no se involucrara, se negara a trabajar solo y dependiera de la presencia de ella.

Los datos también permitieron identificar en los grupos 1 y 3 otros patrones conductuales que no promueven la autonomía del niño, éstos fueron:

La madre grita, ante la pasividad del niño.

La madre grita, ante la solicitud de ayuda del niño.

La madre grita y manda, cuando el niño atiende.

La madre manda, mientras el niño se queja.

Se considera que los anteriores patrones de conducta, están relacionados con las variables socio-afectivas que implican que la madre regule los intercambios afectivos en relación con la actividad y motive su realización (Xu y Corno, 1998 ; Levin et al. 1997).

La percepción inicial de las madres sobre la dificultad para lograr que el niño hiciera la tarea, reportadas en línea base, probablemente son consecuencia de que ambos patrones de conducta promotores y no promotores, se presentaron en igual proporción durante la actividad.

Como resultado de la estrategia de intervención, los patrones conductuales que se presentan, indican un ajuste en la conducta de la madre y del niño, las transiciones significativas para los tres grupos fueron:

Cuando la madre indaga, el niño clarifica.

Ante la ayuda de la madre, el niño atiende.

Cuando la madre explica correctamente, el niño atiende.

También los datos de la frecuencia de conducta por minuto disminuyeron, el sustituir de la madre se presenta en una frecuencia menor al minuto, ayuda y supervisión también decrecieron después de la intervención.

En sentido opuesto, el realizar la actividad por parte del niño aumentó en frecuencia en los tres grupos, lo que muestra que hace la tarea más tiempo solo interactuando con la madre, únicamente para solicitar ayuda. Es por esta razón que también disminuyeron clarifica y atiende. La distracción también se presenta con menor frecuencia en la fase de mantenimiento; este decremento es más notorio en los grupos 1 y 3.

Considerando las características de cada grupo y el contexto donde fueron evaluados, para el grupo 1 casa-casa, se encuentra que, en línea base, tanto las madres como los niños presentaron una gran variedad de conductas, identificando un patrón general de ocho conductas maternas y ocho infantiles.

En fase de mantenimiento, las conductas de los niños disminuyeron a dos, y de las madre a cinco, lo que indica una modificación de la interacción, mostrando como nuevos patrones:

Mientras la madre indaga, el niño clarifica.

Mientras la madre sustituye, ayuda y desaprueba, el niño atiende.

Para el grupo 2 cubículo-casa, en línea base el repertorio conductual de las madres fue de cuatro conductas y del niño de cinco. En este grupo, las madres desde el inicio, mostraron tener patrones promotores de la autonomía del niño. La estrategia de intervención reorganizó las interacciones, logrando que las madres evitaran sustituir y el niño se enfocara en la actividad, sin aburrirse ni distraerse.

Para el grupo 3 cubículo-cubículo, las madres exhibieron un patrón general de seis conductas y los niños cinco en línea base. La mayoría de los patrones de interacción eran no promotores. Después de la intervención los niños se enfocaron a la tarea, mostrando que:

Mientras la madre ayuda, da una instrucción y explica, el niño atiende.

Mientras la madre indaga y aprueba, el niño clarifica.

El efecto del diseño multipasos (Park, 1979) que compara las tres condiciones de evaluación, permitió identificar como efectos del contexto las siguientes variantes:

La evaluación en casa, muestra mayor naturalidad en la realización de la actividad por parte de los participantes, fue el grupo que más conductas exhibió en línea base. Esto facilitó mejores condiciones de retroalimentación, de hecho, también es la condición donde se observa mayor reorganización del patrón general de interacción y más autonomía en la conducta del niño.

En comparación con el grupo 2. cubículo-casa, la conducta de la madre en general se muestra promotora de la autonomía del niño, esto, quizá pueda deberse al efecto de encontrarse en un ambiente restringido como el cubículo. A pesar de esto, la conducta que el niño muestra es de con mayor autonomía después de la intervención.

En el grupo 3 cubículo-cubículo, la evaluación de línea base se presentó en las mismas condiciones que para el grupo 2; pero a diferencia de éste, las madres mostraron sólo patrones no promotores, en consecuencia, los efectos de la intervención son más notables, en la conducta de ellas y la de los niños.

Con relación a los patrones generales de interacción obtenidos en los tres grupos en fase de mantenimiento, los datos indican que las díadas fueron sensibles a la estrategia de intervención y que ésta se mantuvo, a pesar, de que la evaluación se realizó en un escenario diferente al de entrenamiento.

Estos resultados muestran la fuerte influencia de la interacción madre-hijo, en la elaboración de la tarea, más que del contexto, donde se realice la actividad. Es decir, hacer la tarea, depende de las características de la interacción de los agentes involucrados, más que del espacio.

La regularidad de los resultados, permite considerar que la reactividad que pueden provocar las videograbaciones, fue controlada por el diseño utilizado (Gardner, 2000), lográndose así, mayor validez en la generalización de los patrones de interacción identificados en este estudio.

Las videograbaciones de línea base, de los niños haciendo la tarea solos, nos indican una alta frecuencia en la realización de la actividad. Aún así, se muestra un aumento de la ejecución en fase de mantenimiento, para los grupos 1 y 3 después de la intervención.

En el grupo 2. cubículo-casa, el cambio de contexto tuvo un efecto en la fase de mantenimiento, pudiera ser, que el niño al sentirse en su ambiente natural, emitió más conductas, mostrando mayor distracción.

La distracción, es la principal conducta del niño que compite con hacer la tarea solo. Sin embargo, invierte mayor tiempo en realizar la actividad; los datos no presentan diferencias significativas después de la intervención, esto parece concordar con lo reportado por Levin et al. (1997), quienes señalan que la conducta de la madre, interfiere en la autonomía del niño obstaculizando la actividad.

La percepción de las madres sobre la conducta de los niños, se evaluó en línea base y posterior a la intervención, mediante *la Lista de Cotejo para Identificar los Problemas en la Realización de la Tarea* (Anesko et al 1987), se presentan pocas diferencias. Esta falta de sensibilidad en el cambio, pudo deberse a dos causas, deficiencias del instrumento, al parecer, la validación entre jueces, no evitó los problemas de la traducción y la dificultad en la comprensión de algunos de los reactivos.

La versión para los niños fue más sensible, o quizá, el niño fue más objetivo en identificar su conducta, sin embargo debido a las dificultades con los instrumentos, no es posible realizar ninguna conclusión al respecto.

A pesar de anterior, el reporte verbal de las madres sobre los efectos de la intervención, destacan como cambios más importantes en la conducta de los niños:

1. Tener mayor obediencia.
2. Realizar sólo la actividad.
3. Llorar menos ante las demandas de la tarea.

Con relación a su propia conducta, también señalan cambios benéficos como:

1. Tener menos discusiones con el niño.
2. Estar menos nerviosa.
3. Ser más firme en el cumplimiento de las reglas que establecieron.

Esta información muestra la importancia del efecto de las variables socio-afectivas en la interacción madre-hijo y las tareas. Se considera, que es necesario ampliar la investigación mediante el uso de diferentes metodologías, con el fin de conocer las características de estos intercambios, ya que parecen tener una fuerte influencia en la realización de la actividad.

Las investigaciones sobre tareas escolares son extensas (Paschal & Cols 1984), los países del primer mundo son los más interesados en indagar los efectos de las tareas escolares sobre el rendimiento escolar de los estudiantes.

Desafortunadamente, la mayoría de los estudios responde sólo a las políticas educativas (Cooper 2001), y no se cuenta con evidencia suficiente para determinar el efecto real de las tareas sobre el aprendizaje del niño, ni las dificultades a las que se enfrentan él y los padres en su realización.

El presente estudio es el primero en su tipo al abordar el problema de la realización de las tareas, mediante el análisis de interacción social con una metodología observacional. Se evaluó en diferentes escenarios, considerando la conducta de la madre como agente activo en la promoción y no promoción de la autonomía del niño, para que él hiciera la tarea escolar solo.

Los resultados se apoyan las consideraciones teóricas sobre la elaboración de las tareas escolares, que se derivan de la revisión de la literatura. Se identifican algunos de los principales problemas para la realización de la tarea escolar, como son: el control disciplinario y la regulación de los factores motivacionales como efectos de la interacción madre-hijo. También se resalta la importancia de la interacción en la adquisición de habilidades requeridas en la presentación de conductas académicas.

Por último, este trabajo resalta el uso de la metodología observacional de la interacción social y el modelo de aprendizaje social en el análisis de los problemas educativos que involucran a la familia. Un siguiente paso en el desarrollo de este análisis, puede ser el estudio del tipo y características de comunicación que regulan los intercambios en general, y específicamente los intercambios socio-afectivos y su efecto en las tareas escolares.

El reto es grande, para los psicólogos y los educadores, sin embargo sólo el trabajo intenso y sistemático permite identificar las fallas en las acciones realizadas en forma cotidiana y llevar a cabo una planeación más efectiva en la educación familiar y escolar de los niños.

REFERENCIAS

- Aguario, M. & Suárez, V. (1984) *Rendimiento escolar y su relación con la percepción del niño. Tesis de licenciatura.*, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Amador, A., Pérez, V., & Vite, A. (1997) Problemas de entrenamiento a padres para el manejo de problemas de conducta en niños: Una perspectiva de la interacción social. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2. 139-159.
- Anesko, K., Schoiok, G., Ramirez, R. & Levine, F. (1987) The homework problem checklist: assessing children's homework difficulties. *Behavioral Assessment*, 9, 179-185.
- Bakerman, R. & Gottman, J. (1989) *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial.* Madrid: Morata.
- Benavides, G. (1974) *Causas de reprobación en la clase popular.* Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Bereiter, C. & Engelman, S. (1977) *Enseñanza especial preescolar.* Barcelona: Fontanella.
- Bijou, S., Peterson, R. & Ault, M.H. (1968) A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data experimental concepts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 172-192.
- Cairns, R.B. (1989) *The analysis of the social interaction: methods, issues and illustrations.* New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chen, C. & Stevenson, H. (1989) Homework: A Cross-cultural examination. *Child Development*, 60, 551-555
- Cooper, H. & Nye, B. (1994) Homework for students with learning disabilities: The implications of research and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 27. No. 3, 470-479.
- Cooper, H. (2001) Homework for all in moderation. *Educational Leadership April*, 34-38.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D. & Fraleigh, M. (1987) The relation of parenting style, to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Ehrlich, M. (1981) Parental involvement in education: A review and synthesis of the literature. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 7(1), 49-68.
- Earle, R. (1992) Homework as an instructional event. *Educational Technology, April*, 36-41
- Fehrmann, P., Keith, T. y Reimers, T. (1987) Home influence on school learning: direct and indirect effects of parental involucration on high school grades *Journal of Educational Research*, 80(6) 330-337.
- Gardner, F. (2000) Methodological Issues in the direct observation parent-child interaction: Do observational find reflect the natural behavior of participants?. *Clinical Child and Family Psychology*, 3 (3) 185-198.

- Glazer, N. y Williams, S. (2001) Averting the homework crisis. *Educational Leadership*. April, 43-45.
- Guerrero, C. (1999) La tarea...el pleito de todos los días. *Revista de Escuela para Padres*, Feb. No.1, 2-4.
- Grolnick, W. y Ryan, R. (1989) Parent styles associated with children's self regulation and competence in the school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143 - 154.
- Grolnick, W., Ryan, R. y Deci, E. (1991) Inner resources for school achievement: Motivational mediators of Children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.
- Haston, A.; Duncan, G.; Granger, R., Bos, J., McLoyd, V., Mistra, R., Crosby, D.; Gibson, Ch.; Magnuson, K.; Romich, J. y Ventura, A. (2001) Work-based antipoverty programs for parents can enhance the school performance and social behavior of children. *Child Development*, 72, No1, 318-336.
- Hernández, M. (1990) *Las tareas extraescolares*. Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Hoover-Dempsey, K., Basseley, O. y Brisser, J. (1992) Exploration in parent-school relation. *Journal of Educational Research*. 8 (5), 287-293.
- Hortacsu, N., Erten, L., Kurtoglu, H. y Uzer, B.(1990) Family background and individual measures as predictors of Turkish primary school children's academic achievement. *The Journal of Psychology* , 124(5), 535-544.
- Huston, A., Dunca, G., Granger, R., Bos, J., McLoyd, V., Mistra, R., Crosby, D., Gibson, Ch., Magnuson, K., Romich, J. y Ventura, A. (2001) Work-based antipoverty programs for parents can enhance the school performance and social behavior of children. *Child Development* 72(1), 318-336.
- Jenson, R., Sheridan, M., Olympia, D. y Andrews, D.(1994) Homework and students with learning disabilities and behavior disorders: A practical, parent based, approach. *Journal of Learning Disabilities* 27(9), 538-548.
- Jiménez, E. (1994) *Ambiente familiar y rendimiento escolar*. Tesis de maestría: Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Jünger, W. y Reinert, G. (1989) En busca de tareas para casa que causen placer. *Educación* 49, 107-122.
- Kahle, L. y Keller, L. (1994) Children's homework problems: a comparison of goal setting and parent training. *Behavior Therapy*. 25, 275-290.
- Kay, P., Fitzgerald, M., Paradee, C., Mallencamp, A. (1994) Making homework work at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (9) 550-561.
- Keith, .Z. (1982) Time spent on homework and high school grades: A larga-sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*. 74(2), 248-253.
- Laosa, M. (1982) School, occupation, culture and family: The impact of parental-schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology* 74 (6), 799-827.

- Levin, J, Levy-Shiff, R; Appelbaum-Peled, T.; Katz, J. y Komar, M. (1997) Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology* 18, 207-227.
- Liberman, L.M. (1983) The homework solution. *Journal of Learning Disabilities*. 16(7), 435.
- Loaeza, F. (1988) Tareas escolares en el hogar. Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- López, F. (1999) El estudio observacional de las interacciones sociales. *Revista mexicana de Análisis de la Conducta* 25,19-38
- Martínez, C. (1997) Diseño, aplicación y evaluación de un programa de capacitación dirigido a madres, para apoyar a sus hijos en el desempeño de tareas escolares. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Martorel, C, (1952) Las tareas escolares. *Revista del Instituto Nacional de Pedagogía*. Abril-Octubre, 27-34.
- Mendieta, A. y Vite, A. (2000) Obediencia infantil: El papel de los estudios disciplinarios maternos. *Revista Mexicana de Psicología*. 17,1-17.
- Merino, M. (1979) Diversos enfoques de las tareas escolares. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Miller, D. y Keller, M. (1994) The use of goal setting and contingency contracting for Improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis* 27(1) 73-84.
- Morrow, W.R. y Wilson, R.C. (1961) Family relations of bright high-achieving and under-achieving high-school boys. *Child Development*. 32, 501-510.
- O'Connor y Spreen (1988) Family and learning disabilities. *Journal Learning Disabilities* 23(3) 145-148.
- Olimpia, E, Sheridan, M.; Jenson, R. Y Andreuws, D. (1994) Using student-manage interventions to increase homework completion and accuracy. *Journal Applied Behavior Analysis*. 27, 85-97.
- Patton, R. (1994) Practical recommendations for using homework with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 27(9) 570-578.
- Papalia, D. y Olds, S.W. (1988) Psicología del desarrollo. México: McGrawHill.
- Parra, R. (1994) *Análisis del maltrato psicológico infantil, desde una perspectiva de la interacción social*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Paschal, A., Weinstein, T. y Walberg, J. (1984) The effects of homework on learning A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*. 78(2), 97-104.
- Peng, S. y Wright, D. (1994) Explication of academic achievement of asian-american students. *Journal of Educational Research*, 87(6), 346-352
- Rhoades, M. y Kratochwill, T. (1998) Parent training and consultation: an analysis of a homework intervention program. *School Psychology Quarterly* , 3(3) 241-264.
- Rosemond, J. (1990) *Ending the homework*. Washinton: Hassle Andrews y McMeel.

- Rosenberg, M.S. (1989) The effects of daily homework assignments on the acquisition of basic skills by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(5), 314-323.
- Salend, S.J. y Schliff, J. (1989) An examination of homework practices of teacher of students of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(10), 621-623.
- Santoyo, C. y López, F. (1990) *Análisis experimental del intercambio social*. México: Trillas.
- Sattler, J.M. (1988) *Evaluación de la inteligencia infantil y habilidades especiales*. México: Manual Moderno.
- Secretaria de Educación Publica (1981) *Las tareas escolares*. México.
- Steingberg, L., Elmen, J.D. y Mounts, N. (1989) Autoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Turner, L.(1997) Homework. *The High School Magazine*, Sep/Oct, 42-49.
- UTEA (1968) *Las tareas para casa como medios de enseñanza*. Número 380, 90-102
- Valdés, M.F. (1981) Aspectos generales de la educación primaria y sugerencias para encausarlo. *Colección Nueva Biblioteca Pedagógica*. México: Oasis, Cap.3.
- Wentzel, K.R. (1991) Relation between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Xu, J. y Corno, L. (1998) Case studies of families doing third grade homework. *Teacher Collage Record*, 100 (2) 402-436.
- Ziegler, S. (1992) Homework. En: M. Alkin, M. Linden; J. Noel; K. Ray. (Eds.) *Encyclopedia of Educational Research*, pp. 602-606. New York: Mcmillan Publishing, Company, Vol.2,

ANEXO



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LISTA DE COTEJO PARA IDENTIFICAR LOS PROBLEMAS EN LA ELABORACIÓN DE TAREAS

NOMBRE DEL NIÑO: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____

NOMBRE DE LA MADRE: _____

EDAD: _____ ESTADO CIVIL: _____ ESCOLARIDAD: _____

INSTRUCCIONES:

A continuación se presenta una lista de 20 preguntas sobre la conducta de su hijo con respecto a las tareas escolares, lea cuidadosamente cada una de las preguntas, y conteste con la mayor sinceridad posible, ya que la información que nos proporcione servirá para diseñar un programa de acuerdo a las necesidades que tengan Usted y su niño, en relación a las tareas escolares.

EJEMPLO:

Le gusta hacer las compras diariamente.

Nunca Rara Vez A Veces Frecuentemente Siempre

Así a usted, le gusta hacer las compras diariamente. Usted debe de marcar siempre:

Fecha de aplicación: _____

Reactivo	Nunca	Rara Vez	A Veces	Frecuentemente	Siempre
1. Lleva a casa la tarea anotada y el material necesario (fibro de texto, cuaderno, etc.)					
2. Sabe exactamente que le dejaron de tarea.					
3. Niega tener tarea.					
4. Se niega a hacer la tarea.					
5. Lloriquea o se queja de la tarea.					
6. Se le tiene que pedir que se siente y que inicie la tarea.					
7. Se tarda, deja de hacer la tarea.					
8. Hace bien la tarea, cuando alguien esta con él (ella).					
9. Solo hace bien la tarea cuando alguien la realiza con él (ella).					
10. Se distrae o juega con objetos durante el tiempo para hacer la tarea.					
11. Se distrae fácilmente con ruidos o actividades de otros.					
12. Se frustra fácilmente por la tarea que le dejaron.					
13. Termina la tarea.					
14. Emplea demasiado tiempo para hacer la tarea.					
15. Se molesta cuando se le pide que corrija la tarea.					
16. Hace la tarea sucia o desordenada.					
17. Hace la tarea de manera apresurada y descuidada cometiendo errores.					
18. Muestra insatisfacción con la realización de la tarea, aún cuando realizó un buen trabajo.					
19. Olvida llevar la tarea a la escuela.					
20. Deliberadamente deja en casa la tarea que tiene que entregar.					

LISTA DE COTEJO PARA IDENTIFICAR LOS PROBLEMAS EN LA ELABORACION DE TAREAS

NOMBRE DEL NIÑO: _____

EDAD: _____ GRADO ESCOLAR: _____

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

INSTRUCCIONES:

En la siguiente hoja, se te presenta una lista de 20 preguntas sobre las cosas que haces, es decir tu conducta, en el momento en que estas haciendo la tarea. No hay respuestas buenas ni malas, lo único que queremos, es que nos digas cuantas veces suceden las cosas.

EJEMPLO: Nunca Rara vez A Veces Frecuentemente Siempre

Cada cuando te bañas.

Si tú te bañas todos los días, debes marcar siempre.

Fecha de aplicación: _____

Reactivo	Nunca	Rara vez	A Veces	Frecuentemente	Siempre
1. Anotas la tarea y llevas el material necesario (libro de texto, cuaderno, etc.)					
2. Sabes exactamente que te dejaron de tarea.					
3. Niegas tener tarea.					
4. Te niegas a hacer la tarea.					
5. Lloras o te quejas por que tienes que hacer la tarea.					
6. Te tienen que mandar a hacer la tarea.					
7. Te tardas al hacer la tarea.					
8. Haces bien la tarea, cuando alguien esta contigo.					
9. Haces bien la tarea cuando alguien te ayuda a hacerla.					
10. Te distraes o juegas con objetos durante el tiempo para hacer la tarea.					
11. Te distraes fácilmente con ruidos o actividades de otros.					
12. Te molestas fácilmente por la tarea que te dejaron.					
13. Terminas la tarea.					
14. Empleas demasiado tiempo para hacer la tarea.					
15. Te molestas cuando se te pide que corrijas la tarea.					
16. Se te mancha el cuaderno de la tarea.					
17. Haces la tarea rápida y descuidada cometiendo errores.					
18. No te gusta como quedó tu tarea, aún cuando hiciste un buen trabajo.					
19. Olvidas llevar el cuaderno de la escuela.					
20. Dejas en casa la tarea que tiene que entregar.					