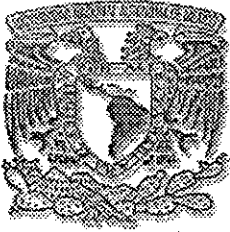


2 01963



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA AUTORREGULACIÓN AFECTIVA EN LA
RELACIÓN MADRE-HIJO(A)

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
P R E S E N T A
MARÍA ANTONIETA COVARRUBIAS TERÁN

ASESORES:

DIRECTORA DE TESIS: DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO
COMITÉ DE TESIS: DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
DRA. LUZ DE LOURDES EGUILUZ ROMO
DRA. PATRICIA ANDRADE PALOS
DR. CARLOS SANTOYO VELASCO



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MÉXICO, D.F.

2002



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.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

" LIBEMOR "

Viajaba yo en un tren y venía absorto observando cómo en el sillón de enfrente una señora jugaba con su hijo pequeño. Ella estaba casi recostada en el cómodo sillón del tren y su hijo yacía de ella. Sus rostros se hallaban frente a frente y mantenían un juego secreto que a los dos hacía reír con ganas; se platicaban, se hacían gestos, se hacían cosquillas, se escondían; y yo descaradamente los veía porque ese juego a mí me acariciaba. De repente escuché una voz que me sacó del trance en que venía.

Le están tejiendo su "libermor", dijo una voz.

Me di vuelta para ver quién había hablado y me encontré con una muchacha bonita (después supe que era una Hada).

Sí, -me dijo-, ¿no puedes verla?

No, -le respondí atónito - ¿Cómo dijiste?

Dije que al niño le están tejiendo su "libermor".

Como en los trenes uno siempre tiene ganas de platicar (especialmente yo), pregunté intrigado: ¿explícame que es eso de "libermor"? El Hada, que ya sabía que yo se lo iba a preguntar, estaba lista para revelarme un gran secreto, y comenzó así:

Un mago le dio a la humanidad una característica maravillosa. Le entregó las agujas "Alfaga" que son las agujas mágicas con las que teje la "libermor".

Yo miraba y escuchaba asombrado.

La "libermor" -continuó el Hada- es la capa mágica que cada madre teje a sus hijos y con la cual le confieren un enorme poder, el poder de amar, de querer a otros y quererse. Cada vez que una madre acaricia a su hijo, le habla, lo atiende, lo alimenta, juega con él, le señala límites o le hace aprender de sus errores, vuelan las agujas "Alfaga" y dan una puntada; y si el empeño no cesa y la tarea no se interrumpe, la "libermor" cubre cada vez más al niño(a). Como la capa es invisible nadie se explica porqué el niño(a) de repente se siente tan confiado, tan seguro de sí mismo, ni porqué de buenas a primeras ya no le importa separarse de su madre, hacer cosas por sí mismo(a), buscar retos y desafíos en su vida. Obviamente -dijo el Hada con suficiencia- es el enorme poder de su "libermor" lo que les permite actuar de esta manera, aunque no siempre es así -añadió el Hada con tristeza-

¿Por qué?- le pregunté-

Para tejer la "libermor" de sus hijos, las madres se esfuerzan diariamente, es una tarea constante, si por alguna razón esto no es así, hay inconsistencia o algunos otros factores, la capa se desteje. se le van los hilos.

¿Y de qué son los hilos? - pregunté-

Son hilos de energía vital que las madres toman de su propia libemor. Ellas destejen su capa para tejer la de sus hijos.

¿Y si no tiene "libemor"? -pregunté atemorizado-

No deben tener hijos o pueden hacer el esfuerzo de aprender, aprehender o corregir sus propias puntadas sueltas, puede haber algún otro Mago quien las oriente en cómo remendar su "libemor" - respondió fulminante el Hada-

¿Y si se quedan sin nada al destejer su capa? - volví a preguntar-

Eso a ellas no les importaría -me respondió el Hada-. Además a ellas les abrigan las "libemor" de sus hijos y la de su amado.

¿De su amado?

Sí, - me dijo- si ellas se sienten amadas podrán cumplir mejor con su tarea. Para que la "libemor" te cubra toda la vida debe tener un número exacto de puntadas, no debe quedar ni chica , ni grande. Cuando se atiende solamente al niño(a) para que sobreviva.. sin alegría ni esperanza, las "Alfaga" darán muy pocas puntadas y la capa quedará muy cortita, el(a) niño(a) no se sentirá protegido, no tendrá suficiente confianza en sí mismo Y si la madre lo sobreprotege por distintos miedos o porque ella misma necesita amor, entonces las agujas "Alfaga" darán demasiadas puntadas, la "libemor" quedará demasiado grande y se le enredará entre las piernas al niño(a) y no podrá caminar solo.

¿Y cómo saben ellas cuántas puntadas dar?

No te preocupes - me dijo-, cualquier madre sensata, atenta y sensible lo sabe muy bien...

*Autor Anónimo
Cuento adaptado*

*Mis más sinceros agradecimientos a los niños, niñas y mamás que
participaron en esta investigación,
gracias por su disposición, tiempo y confianza .*

*El reto por enriquecer y/o encontrar hallazgos en Psicología a través de
este tipo de investigaciones no es posible sin la participación humana.*

*A las Maestras y la Institución Educativa
por permitirme el acceso a sus instalaciones y establecer contacto con su
población.*

*A la Dra Benilde García, directora de tesis,
por nuestra larga historia y trayectoria en esta investigación.*

*A los asesores que dirigieron este trabajo,
por la diversidad de sus puntos de vista, conocimiento y experiencia
que permitieron enriquecer y elaborar este trabajo.*

*A todos aquellos que de una u otra manera
coadyuvaron para culminar esta tesis.*

A Luis Estrevel

*Por su profesionalismo, calidad como persona y amigo,
pero sobre todo, por ser un guía experto
y compartir tan generosamente su conocimiento y tiempo.*

A Irma Alarcón

*Por su invaluable amistad,
por ser
un ser humano distinguible,
mujer en toda la amplitud de la palabra
que lucha, desafía, enfrenta y disfruta la vida.*

Al Compañero de mi vida.

José Gómez

*Porque a lo largo del tiempo hemos podido compartir
muchas cosas, ser más que dos
e intensificar nuestros sentimientos.*

Euni e Itzel

*Este trabajo ha constituido un esfuerzo y lucha constante profesional y personal, a través del cual quisiera transmitirles que los obstáculos y recovecos de la vida, puede uno superarlos con constancia, perseverancia y ahinco, es importante plantear sus propias metas por difíciles e incompatibles que parezcan,
desde luego todo es también posible y disfrutable por existir ustedes en mi vida,
nutrirla diariamente y darle frescura;
por enseñarme a valorar otros aspectos de la vida, crecer y aprender juntas.*

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. EL DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD DIFERENTES PUNTOS DE VISTA	9
1 1 TEORÍA PSICOANALÍTICA	9
1 2 TEORÍA HUMANISTA	19
1 3 TEORÍAS DEL DESARROLLO	23
1 4 TEORÍA CONSTRUCTIVISTA	34
1.5 TEORÍA SOCIOCULTURAL	41
1 5.1 LA CATEGORÍA DEL OTRO Y EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN	42
1 5.2 EL PAPEL DEL LENGUAJE	47
1 5.3 LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES	50
1 5.4 EL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN	52
1 5.4.1 NIVELES DE AUTORREGULACIÓN	53
1 5.5 EL DESARROLLO DE LOS AFECTOS	55
1 5.5.1 Primer año	58
1 5.5.2 Infancia temprana	59
1 5.5.3 Edad preescolar	60
1 5.5.4 Edad escolar	60
CAPÍTULO 2. LA NOCIÓN DE AUTORREGULACIÓN AFECTIVA: MODALIDADES, CONCEPTOS AFINES	66
2.1 AUTOCONCEPTO	66
2.2 AUTOCONCIENCIA	68
2.3 AUTOIMAGEN	70
2.4 AUTOESTIMA	71

2 5 METACOGNICIÓN	81
2 6 NIVELES DE AUTORREGULACIÓN AFECTIVA	87
CAPÍTULO 3. ESTILOS DE INTERACCIÓN PATERNA: DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN AFECTIVA	93
3 1. INTERACCIÓN PADRE-HIJO	93
3 2. ESTILOS DE RELACIÓN PADRE-NIÑO	99
3 2 1 Padres Posesivos	99
3 2 2 Padres Neuróticos	99
3 2 3 Padres Autoritarios	99
3 2 4 Padres Violentos	100
3 2 5 Padres Legalistas	100
3 2 6 Padres Razonables	100
3 2 7 Padres Autoritarios o Directivos	100
3 2 8 Padres Permisivos o Inconsistentes	102
3 2 9 Padres Asertivos, que Apoyan o Guían	103
3 3 ESTUDIOS SOBRE ESTILOS DE GUÍA DE LOS PADRES	104
CAPÍTULO 4. APROXIMACIONES METODOLÓGICAS AL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN	112
4 1 POSTULADOS DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA Y SU RELACIÓN CON LA POSTURA VIGOSTKIANA	112
4 1 1 ANÁLISIS DEL PROCESO-OBJETO	113
4 1 2 DESCRIPCIÓN VERSUS EXPLICACIÓN	114
4 1 3 LA CONDUCTA FOSILIZADA	116
4 2 ANÁLISIS CUALITATIVO	118
4 2 1 EL PAPEL DEL INVESTIGADOR	118
4 2 2 LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA	119
4 2 3 INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN	121
4 2 4 LAS MUESTRAS	122
4 2 5 LA VALIDACIÓN Y FIABILIDAD	123
CAPÍTULO 5. M É T O D O	125
5 1 OBJETIVO GENERAL	125
5 1 1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	125
5 2 METACATEGOARÍAS DE ANÁLISIS	126
5 2 2 METACATEGORÍAS DE REGULACIÓN MATERNA	127

5.2.3 METACATEGORÍAS DE REGULACIÓN DEL NIÑO	128
5 3 TIPO DE ESTUDIO	129
5 4 HIPÓTESIS	129
5 5 POBLACIÓN	130
5 6 TAMAÑO DE LA MUESTRA	131
5 7 SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES	131
5 8 ESCENARIO	132
5 9 ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	132
5 10 MATERIALES	132
5 11 INSTRUMENTOS	134
5 11.1 Instrumentos dirigidos a la mamá	134
5.11.2 Instrumentos aplicados al niño	136
5 12 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: PROCEDIMIENTO	137
5 12 1 Categorías Iniciales	137
5 13 Estudio Inicial: ARMADO DEL ROMPECABEZAS	140
5 14 Segundo Estudio: AUTOEVALUACIÓN DEL NIÑO	141
5 15 Tercer Estudio: INTERACCIÓN MADRE-HIJO EN TAREAS PRE-ESCOLARES	151
5 15.1 Tarea Preescolar nº 1	151
5 15 2 Tarea Preescolar nº 2	154
5 16 Cuarto Estudio: CREENCIAS MATERNAS	155
5 17 Quinto Estudio: EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA	156
5 18 Sexto Estudio: AUTORREGULACIÓN DE LA MADRE Y DEL NIÑO	157
5 19 ANÁLISIS DE DATOS	158
5 19 1 NIVELES DE REGULACIÓN-AUTORREGULACIÓN	160
5 19 2 AUTORREGULACIÓN DE LA MADRE Y DEL NIÑO	163
5 19 3 AUTOESTIMA	163
5 20 VALIDACIÓN	164

CAPÍTULO 6. R E S U L T A D O S

6.1 DIADA 1	165
6.1.1 INTERACCIÓN MADRE-HIJO: TAREA PREESCOLAR	165
6 1.1.1 Tarea Preescolar Nº 1	165
6 1.1.2 Tarea Preescolar Nº 2	169
6 1 2 INTERACCIÓN MADRE - HIJO: ARMADO DE ROMPECABEZAS	177
6 1 3 AUTOEVALUACIÓN DE LA NIÑA ACERCA DEL ARMADO DEL ROMPECABEZAS	185
6 1 4 CREENCIAS MATERNAS	185
6.1 5 EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA	187
6 1 6 AUTORREGULACIÓN DE LA MADRE Y LA NIÑA	187
6.2 DIADA 2	190
6 2 1 INTERACCIÓN MADRE-HIJO: TAREA PREESCOLAR	190
6 2 1 1 Tarea Preescolar Nº 1	190

6.2.1.2 Tarea Preescolar N° 2	195
6.2.2 INTERACCIÓN MADRE - HIJO: ARMADO DE ROMPECABEZAS	197
6.2.3 AUTOEVALUACIÓN DE LA NIÑA ACERCA DEL ARMADO DEL ROMPECABEZAS	205
6.2.4 CREENCIAS MATERNAS	205
6.2.5 EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA	206
6.2.6 AUTORREGULACIÓN DE LA MADRE Y DEL NIÑO	208
6.3 DIADA 3	
6.3.1 INTERACCIÓN MADRE-HIJO: TAREA PREESCOLAR	211
6.3.1.1 Tarea Preescolar N° 1	211
6.3.1.2 Tarea Preescolar N° 2	214
6.3.2 INTERACCIÓN MADRE - HIJO: ARMADO DE ROMPECABEZAS	217
6.3.3 AUTOEVALUACIÓN DE LA NIÑA ACERCA DEL ARMADO DEL ROMPECABEZAS	225
6.3.4 CREENCIAS MATERNAS	225
6.3.5 EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA	226
6.3.6 AUTORREGULACIÓN DE LA MADRE Y LA NIÑA	227
6.4 DIADA 4	
6.4.1 INTERACCIÓN MADRE-HIJO: TAREA PREESCOLAR	230
6.4.1.1 Tarea Preescolar N° 1	230
6.4.1.2 Tarea Preescolar N° 2	233
6.4.1 INTERACCIÓN MADRE - HIJO: ARMADO DE ROMPECABEZAS	234
6.4.2 AUTOEVALUACIÓN DE LA NIÑA ACERCA DEL ARMADO DEL ROMPECABEZAS	239
6.4.3 CREENCIAS MATERNAS	239
6.4.4 EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA	240
6.4.5 AUTORREGULACIÓN DE LA MADRE Y LA NIÑA	241
6.5 DIADA 5	
6.5.1 INTERACCIÓN MADRE-HIJO: TAREA PREESCOLAR	244
6.5.1.1 Tarea Preescolar N° 1	244
6.5.1.2 Tarea Preescolar N° 2	247
6.5.2 INTERACCIÓN MADRE - HIJO: ARMADO DE ROMPECABEZAS	256
6.5.3 AUTOEVALUACIÓN DE LA NIÑA ACERCA DEL ARMADO DEL ROMPECABEZAS	267
6.5.4 CREENCIAS MATERNAS	267
6.5.5 EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA	268
6.5.6 AUTORREGULACIÓN DE LA MADRE Y DEL NIÑO	268
6.6 ANÁLISIS DE LA TRANSICIÓN DE LA REGULACIÓN MATERNA A LA AUTORREGULACIÓN AFECTIVA DEL(A) NIÑO (A)	
6.6.1 DIADA 1	271
6.6.2 DIADA 2	275
6.6.3 DIADA 3	278
6.6.4 DIADA 4	280

6.6 5 DIADA 5	282
6.7 RESULTADOS COMPARATIVOS ENTRE LAS DIADAS	285
6.7.1 TAREAS PREESCOLARES	285
6.7.2 ARMADO DEL ROMPECABEZAS	287
6.7.3 AUTOVALORACIÓN DE LO(A)S NIÑO(A)S RESPECTO AL ARMADO DEL ROMPECABEZAS	289
6.7.4 CREENCIAS MATERNAS	292
6.7.5 EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA	299
6.7.6 AUTORREGULACIÓN DE LAS MADRES Y NIÑO(A)S	301
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	304
REFERENCIAS	319
ANEXOS	328

RESUMEN

El presente trabajo aborda el tema de los afectos desde una perspectiva histórico cultural; se considera que el desarrollo afectivo es colectivamente construido en la relación con los otros a través de un proceso de socialización-educación. Los afectos son relaciones, pensamiento, actos, sentimientos y valores arraigados culturalmente y apropiados por el individuo en un estilo particular, a través de un proceso de exo-regulación-autorregulación. Desde una perspectiva histórico cultural estudiar los afectos implica observar la génesis de los procesos involucrados en ellos.

En este trabajo se analizó el proceso de regulación y autorregulación afectiva en la relación madre-hijo(a), a través de un análisis microgenético de los procesos implicados. Participaron 5 diadas, con niños preescolares (4-5 años), que pertenecían a una misma institución educativa.

Se filmaron las interacciones diádicas en la realización de tareas escolares en los hogares de los(as) participantes, así como en el ejercicio de armar un rompecabezas. Para este último, se retomó el diseño de la investigación de Wertsch y Hickman (1987), modificando las dimensiones de algunas piezas (del rompecabezas) con el propósito de problematizar la tarea y observar los afectos en la diada. A partir de una metodología cualitativa, se llevaron a cabo otras estrategias complementarias que enriquecieron el análisis sistémico del desarrollo afectivo, tales como: 1) valoración de la maestra y la madre respecto de la autoestima del niño(a), 2) percepción de las mismas para identificar estrategias de autorregulación del niño(a), 3) autovaloración del niño acerca del armado del rompecabezas, 4) evaluación de la autoestima materna y 5) entrevista a la madre para identificar tanto creencias maternas como, 6) estrategias de autorregulación.

Los datos encontrados permiten señalar que las madres tienden a resaltar e intervenir primordialmente ante los errores de sus hijo(a)s. Presentan una mayor regulación en las tareas escolares que en las de la actividad de armar el rompecabezas. En general, las madres regularon tanto verbal como no verbalmente y mostraron indicadores de regulación afectiva.

En cuanto a los niños, también hubo una tendencia a autorregular; sin embargo, algunos eran inconsistentes en corregir. Se encontró una relación importante entre los estilos de crianza y las estrategias de autorregulación afectiva en los niño(a)s.

Los niño(a)s que presentaron procesos de autorregulación afectiva lo hicieron en un contexto de guía materna y de estrategias de autorregulación materna. Cosa que no ocurrió en los niños en los que no se observaron procesos de autorregulación afectiva.

Se discuten los resultados encontrados y se proponen nuevas líneas de investigación y enriquecimiento teórico, orientado a visualizar a la afectividad como un proceso de co-construcción constante.

INTRODUCCIÓN

La afectividad juega un papel importante en el desarrollo de los individuos. Los éxitos y fracasos, la satisfacción de uno mismo, así como la estimación que un individuo siente hacia su persona es de suma importancia para su experiencia y desarrollo vital, para su salud psíquica, su actitud ante sí y ante los demás. El concepto de sí mismo y autoestima influyen en forma decisiva en cómo ve los sucesos, los objetos y a las demás personas de su entorno (Villa y Auzmendi,1999; Machargo,1997; Corkille,1996). La autoestima y el autoconcepto, constituyen un marco de referencia desde donde interpretar la realidad externa y las propias experiencias influyen en el rendimiento, condicionan las expectativas y la motivación, así como favorecen el sentido de la propia identidad

Este proceso de identidad se co-construye en la relación con los **otros** a lo largo de progresivos estadios, ya que a través de la interacción se crea un espacio para la co-construcción de diversos sentimientos, a través de la reacción del individuo frente a diversas expectativas y juicios de éstos. Puede ocurrir que la persona se proponga aparecer distinto a como es, pero esto no lo coloca al margen de su identidad sino que la determina específicamente (Cruz,1996)

“Así, puede llegar a ocurrir que terminemos por ser lo que los demás creen de nosotros, incluso a pesar de nuestra opinión al respecto. No habría nada de paradójico en este resultado. Se estaría evidenciando con él que la verdad no es algo dado sino producido...No hay esencia a develar, sino identidad a construir” (Cruz, op cit , p 13)

En este proceso de definición de la identidad, los niños están sujetos cotidianamente a una serie de aprendizajes, en cada uno de los cuales se va conformando un elemento de su autoimagen, a través del éxito o fracaso experimentado. Cada una de estas situaciones va constituyendo una representación y significado en el niño, en donde se siente o identifica como una persona competente para resolver problemas, o bien, sentirse incapaz e inhábil para solucionarlos (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, 1998)

Al respecto, se ha observado que no obstante que un niño haya adquirido las estrategias cognoscitivas necesarias para enfrentarse a una tarea, si no posee un control afectivo o actitud positiva para utilizarlas, no las pondrá en práctica. Toda vez que como señalan algunos autores (Estrevel, 2001; Marosi, 2000; Goleman, 1998 y Shapiro, 1997), la afectividad influye y afecta en la motivación e integración del aprendizaje y desarrollo. O bien, como han encontrado algunos autores (Coll y cols, 1998; DeLoach y Brown, 1987; Pierce y Wardle, 1993) la utilización de estrategias cognoscitivas para la elección y realización de acciones apropiadas en la consecución de una tarea, se inicia con la estimulación de elementos motivacionales.

Luego entonces se puede decir que sucesos continuos y repetitivos sobre una imagen u otra, o ambas, el niño las interioriza mediante actitudes, percepciones, ideas y conceptos que los **otros** tienen de su persona y de los cuales se irá apropiando, para que en otro momento sean parte de la regulación de su comportamiento; y en el ejercicio de su posterior desarrollo conforme una tendencia de comportamiento autorregulado o no autorregulado¹.

De esta forma, el grado de equilibrio personal de un niño, su autoimagen y autoestima, sus experiencias anteriores de aprendizaje, su capacidad de asumir riesgos y esfuerzos, de pedir, dar y recibir ayuda son algunos aspectos de tipo personal que desempeñan un papel importante en la disposición y regulación del niño frente al aprendizaje, solución de problemas y retos, en general. Ante cualquier situación de aprendizaje, los niños dependen de determinadas capacidades cognoscitivas que le van a permitir un determinado grado de realización de la tarea.

A partir de lo anteriormente descrito surge la necesidad de establecer las implicaciones del desarrollo afectivo para el desarrollo cognoscitivo, especialmente el papel de los afectos como reguladores de la acción, el cual se relaciona tanto a la satisfacción que proporciona el logro de las metas, como al esfuerzo invertido en

¹ Las emociones pueden generar automatismos que exigen la sincronización exacta y perfecta del organismo con su medio, anulando la conciencia de las personas; en su defecto, pueden generar la representación y análisis de lo que nos rodea, manteniéndose de esta manera la separación entre la persona y el mundo permitiéndole el conocimiento del mismo a través de lo que eventualmente se transformará en la doble imagen mental de las cosas y su representación. Así las emociones tienen componentes representacionales y corporales (Estrevel 2001, p. 30)

alcanzarlas².

Cabe resaltar que estos reguladores o *procesos autorregulatorios* se construyen a través de la interacción con los *otros* significativos del entorno inmediato del sujeto. Así, las estrategias cognoscitivas que posee un sujeto más desarrollado, pueden ser enseñadas a un aprendiz, quien podrá *internalizarlas* con la ayuda del *otro* durante el proceso de interacción conjunta. De esta manera, de acuerdo con la aproximación histórico cultural, el proceso se caracteriza por la relación de lo *inter (sujetos)*, pasando a lo *intra (individual)*. Se considera que los padres, los maestros, así como compañeros aun de la misma edad pero más desarrollados y adultos significativos para el aprendiz, participan de una manera decisiva en la adquisición de estos procesos autorregulatorios en el aspecto cognoscitivo y afectivo.

En este trabajo se resalta la importancia de los padres, ya que constituyen los primeros "*otros significativos*" en la vida del niño, el papel fundamental que juegan es proporcionarle un clima de afecto y seguridad, el tipo de interacción que establezcan con ellos tendrá efectos significativos en el logro de una autorregulación tanto cognoscitiva como afectiva. Los padres regularmente, de acuerdo a la cultura en la que viven y conforme la interacción con el hijo, se van creando una opinión acerca de éste, de tal manera que esperan determinados comportamientos, es decir se generan expectativas y creencias sobre el desarrollo de su hijo. En función de lo anterior, actuarán de una determinada forma con el niño, regulando y dirigiendo su comportamiento.

En este sentido, si los padres esperan del niño un alto desempeño, la relación

² Existe un error frecuente al dicotomizar las emociones y el pensamiento, considerándolos como procesos diferentes. Se parte de la premisa de que todo pensamiento involucra sentimientos y todo sentimiento puede estar relacionado con un pensamiento.

Por lo tanto, los afectos nunca existen de manera aislada, sino acompañados de otro proceso como lo es el pensamiento o producción de conocimientos; es decir, procesos cognitivos, metacognoscitivos o autorregulatorios, los cuales jamás llegan a un estado final, puesto que son históricamente cambiantes (Ratner 2000; Estrevel, 2001; Le Breton 1999; Fernández 2000).

Le Breton (1999) señala "la cultura afectiva brinda esquemas de experiencia y acción sobre los cuales el individuo borda su conducta según su historia personal, su estilo y, sobre todo, su evaluación de la situación. La emoción sentida traduce la significación dada por el individuo a las circunstancias que repercuten en él. Es una actividad de conocimiento. una construcción social y cultural se convierte en un hecho personal a través del estilo propio del individuo" (p- 11-12)

puede derivar en un clima donde él tenga más confianza, y a pesar de sus errores sea alentado a superarlos. Si en la interacción niño(a)- adulto se establece una relación de **símbolos y signos**³ donde la expectativa hacia el niño sea de dificultades, se puede ser más perceptivo y atento a encontrar errores, el niño puede incurrir en ellos por la misma presión.

En esta interacción (niño-adulto), el pequeño es capaz de percibir que los resultados obtenidos en una tarea pueden ser atribuibles a características personales como la capacidad o el esfuerzo; o bien, atribuibles a causas externas poco predecibles o escasamente controlables, como la naturaleza de la tarea o la suerte. Lo anterior refleja la conformación de un comportamiento autorregulado o bien, regulado por un control externo.

Por lo tanto, se considera importante investigar el desarrollo afectivo del niño-adulto y sus procesos autorregulatorios, toda vez que se considera una meta deseable en el proceso educativo. Se parte de la premisa que, así como es posible lograr una autorregulación intelectual, es posible desarrollar una autorregulación afectiva, lo cual como se mencionó anteriormente tendrá efectos favorables en el logro de competencias y habilidades sociales y académicas⁴.

La autorregulación afectiva se entiende como la capacidad del niño para manejar sus sentimientos en la ejecución y solución de tareas. Esta autorregulación se posibilita en la medida que el clima afectivo que haya rodeado al niño le permita haber logrado una imagen positiva de sí mismo y le haya proporcionado diversos signos expresados en sentimientos de control sobre su ejecución, lo cual podrá haber redundado en el incremento del interés y la motivación por diferentes tipos de tarea. Claro está, dicha autorregulación afectiva es asimilable con mayor facilidad cuando su aprendizaje ha sido desde edades tempranas; sin embargo, todo sujeto, gracias a que es un ente social, en cualquier momento de su vida, se le puede ayudar a regularse, sólo que las

³ Los *símbolos* se refieren al significado personal. Los *signos* son estímulos-medios artificiales creados por el hombre que se utilizan como medio para dominar la conducta -propia o ajena- cumplen la función de autoestimulación (Vygoti 1996).

⁴ Sin embargo, para llegar a un comportamiento autorregulado es necesario que el niño(a) tenga establecidos signos (Vygoti 1995).

condiciones pueden requerir tal vez mayor esfuerzo y tiempo

La **autorregulación afectiva** puede promoverse tempranamente -en un primer momento- a través de la interacción paterna, la *guía* que promuevan los padres a través de actividades, el tipo de instrucciones y el modelaje. La conducta emocional, como la denominan Casay y Fuller (1994) para referirse a un comportamiento afectivo, es una parte importante en la interacción padre-hijo al inicio de la infancia, proponiéndoselo (algunos de ellos) como una meta de crianza. Sin embargo, el clima familiar en el que viva el infante puede generar niveles de afectividad favorable o desfavorable que los padres toleren o mantengan. La expresión de emociones dentro del clima familiar es factible que esté vinculada a patrones particulares de regulación paterna y de la expresión afectiva de los niños. Es probable que padres cuya expresividad desfavorable sea mayor a la favorable regulen en menor grado afectos desfavorables que, padres cuya expresión favorable sea mayor a la negativa (Lindah y Markman, 1990, cit. en Casay y Fuller, 1994; Alternativas, 1986)

Esta manera de expresar afectos está circunscrita a un proceso de **arraigo cultural**. Los afectos son arraigados y formados en una cultura, de esta forma, la manera de sentir y expresar sentimientos se aprende de acuerdo a la cultura en que vivimos, así nos lleva a enfocar de forma más amplia qué afectos son favorables y desfavorables "El niño se apropia de estos elementos con un carácter e historia propios. La educación lo colma de un universo de posibilidades. El fin de la educación es brindarle al niño las condiciones propias para su interiorización de ese orden simbólico" (Le Breton, 1999, p 16)

En otras palabras, un proceso que en su origen es biológico: las emociones, paulatinamente se transforma en relaciones, ya que el niño va aprendiendo -gradualmente-, a través de su grupo social, maneras socialmente válidas de expresión construidas a partir de las respuestas de *otros*, así el cómo responder emocionalmente ante los acontecimientos, contextualizando y diferenciando en forma paulatina los sentimientos (Estrevel, op cit ; Le Breton, op cit ; Marosi, op cit)

Luego entonces, es importante el tipo de patrón interactivo que establezcan padre-

hijo, ya que éste presupone una cierta regularidad, por lo cual resulta relevante investigar al respecto; toda vez que en la relación padres-hijos se construye un sistema en donde se establecen nexos y relaciones, los procesos íntegros que determinarán el papel y significado de las acciones de cada uno de ellos. Cabe decir, en general que, tradicionalmente hasta la edad preescolar, es la madre quien juega un papel más determinante en el establecimiento de estos patrones de comportamiento afectivo que pretende ser autorregulado, ya que es quien pasa generalmente un mayor tiempo con el niño y establece relaciones y nexos que regulan el comportamiento del infante. La relación del niño con la madre estará mediada por el lenguaje a través de una retroalimentación verbal y no verbal al niño. De la madre entonces, el niño puede aprender los primeros signos y significados de comportamiento autorregulado tanto verbal como no verbal, lo que la madre valora, cómo lo valora, lo que ignora, la actitud frente a la solución de problemas constituirán *signos* para el niño; estos serán óptimos en la medida que la madre haya internalizado a su vez de otros patrones adecuados; de lo contrario, se posibilita que el niño repita los mismos comportamientos erróneos. En esta interacción diádica, el propio nivel de autoestima de la madre es importante en el desarrollo afectivo del niño. Generalmente las investigaciones realizadas al respecto (Corkille, 1996; Dweck y Legget, 1988; Humphreys, 1999) señalan una estrecha correspondencia; sin embargo, en este trabajo se considera importante indagar al respecto, ya que desde el punto teórico del cual se parte el niño es un ser activo en proceso de co-construcción con *otros*.

Es importante precisar que, en la interacción con los *otros* constantemente nos retroalimentamos a partir de lo que nos dice el *otro* y cómo nos lo dice. Igualmente, la comunicación no verbal se torna tan importante como la verbal y en algunos casos prevalece en el proceso de lenguaje. En esta relación madre-hijo, "los innumerables movimientos del cuerpo durante la interacción (gestos, mímica, postura, desplazamiento, etc) se arraigan en la afectividad de los individuos", ya que estos han sido modelados por las relaciones con los otros (Le Breton, 1999 p. 37).

Como señala, Rogoff (1993), los niños pequeños son tan hábiles que perciben información de las miradas, las muecas, y el humor de los adultos. Diversas investigaciones han demostrado que aún cuando los niños no comprendan el significado del mensaje son capaces de entender a partir de las emociones expresadas, el tono de

voz puede ser interpretado atendiendo al nivel y duración de las entonaciones y también, al contenido emocional de los mensajes del adulto

A partir de lo anteriormente citado, el **objetivo** del presente trabajo de tesis es analizar el proceso de regulación y autorregulación afectiva en la relación madre-hijo(a), con niño(a)s preescolares en la realización de tareas preescolares como en la de armar un rompecabezas

El marco teórico del que se parte es desde la perspectiva histórico cultural del aprendizaje. Donde los afectos construidos como una función superior pueden ser estudiados a través de **procesos microgenéticos**, es decir, procesos activos, que se gestan en una relación y se analizan como un proceso socio-histórico en lugar de procesos ya establecidos o bien, fosilizados. Una perspectiva vygotskiana, (señalan Van de Veer y Valsiner, 1991) exige estudiar el desarrollo socio histórico y genético de las emociones, ya que la dimensión genética en el estudio actual de éstas es bastante reducido (cit en Páez y Adrián, 1993). De aquí la importancia e interés por desarrollar este trabajo, el cual comprendió una investigación y análisis teórico sobre el tema de la afectividad, estudios realizados, para posteriormente diseñar una estrategia de investigación. Para ser más precisos a continuación se describe el contenido del presente documento, descrito a través de su capitulado

Con la intención de plantear la conceptualización de diversas teorías y contrastarlas con la postura teórica de este trabajo, se consideró importante hacer una revisión del desarrollo de la afectividad desde diferentes puntos de vista como: I. La postura psicoanalítica –de Freud, Ana Freud y Bergeron-, II La teoría humanista (Rogers, Dunn, Corkille) III Las Posturas psicológicas del desarrollo (Shaffer, Sroufe, Turner, Dweck y Legget, Coleman); IV. La construcción social del conocimiento donde se cita a Piaget, Labouvie-Vief, Boesch y Coll La postura de la interacción social de Vygotski; finalizando con el análisis de la interacción entre lo cognitivo y lo afectivo. Estos aspectos se incluyen en el capítulo I.

En el segundo capítulo, se aborda la noción de autorregulación afectiva, se revisan sus modalidades y conceptos afines, tales como autoconcepto, autoconciencia, autoimagen, autoestima, metacognición. Finalmente se proponen niveles de autorregulación afectiva para analizar el proceso de regulación-autorregulación.

En el tercer capítulo, se plantean los distintos estilos de interacción paterna y el desarrollo de la autorregulación afectiva, con la finalidad de esclarecer el rol materno y las implicaciones en el desarrollo afectivo de los niños, ilustrándose con algunos estudios sobre los estilos de guía de los padres

En el cuarto capítulo, se precisa la fundamentación del presente trabajo, del cual se deriva la metodología utilizada en el mismo.

En el quinto capítulo, se especifica la metodología utilizada.

En el sexto capítulo, se reportan los datos obtenidos de la interacción de cada diada, a través de las distintas tareas y estrategias llevadas a cabo. Asimismo se reportan los resultados encontrados entre las diadas, analizando sus semejanzas y divergencias.

Finalmente se presenta una discusión y conclusiones del trabajo

CAPÍTULO I

EL DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD, DIFERENTES PUNTOS DE VISTA

Las perspectivas desde las cuales los teóricos observan el desarrollo son importantes debido a que dictan las preguntas que orientan el trabajo de investigación, la intención, la clasificación, los métodos que utilizan y la forma en como se interpretan los resultados. Hoy en día el desarrollo humano, específicamente el desarrollo de la afectividad, se estudia desde varias perspectivas teóricas.

En el presente capítulo se aborda la descripción y análisis de diferentes aproximaciones teóricas que de una u otra manera retoman a la afectividad como un aspecto importante en el desarrollo psicológico. Para tal fin se han agrupado en 1) aquellas teorías que enfatizan o se centran principalmente en el sujeto y en un segundo momento en el medio, como serían: la teoría psicoanalítica, la teoría humanista, las teorías del desarrollo y la teoría constructivista, y 2) las teorías que retoman ambos aspectos, centrando su análisis en la estrecha relación entre ellos: la aproximación histórico cultural. A través de esta clasificación –genotípica- de las teorías se pretende apreciar sus relaciones de funcionalidad, posibilitando de esta manera su apreciación más allá de que lo la teoría por sí misma presenta.

1.1 TEORÍA PSICOANALÍTICA

La tradición psicoanalítica, que se remonta al trabajo de Sigmund Freud⁵ se centra principalmente en la problemática emocional de la vida adulta y sus causas, ya que su foco central recae sobre la condición emocional de los niños.

⁵ Las ideas de Freud impactaron a la sociedad victoriana en la cual la sexualidad era algo desagradable sobre lo que la gente no discutía y ni siquiera pensaba. Aunque su teoría fue rechazada al principio por el establecimiento médico europeo, eventualmente logró amplia atención internacional, pero continuó siendo controvertida particularmente en su excesivo énfasis en el sexo y la agresión como motivadores de la conducta humana. Algunos seguidores de Freud se separaron de él o desarrollaron sus propias variaciones sobre la teoría psicoanalítica. Sin embargo su hija, Ana Freud continuó el trabajo de su padre y desarrolló métodos psicoanalíticos para ser utilizados con niños.

Para comprender las emociones, Freud recupera el pasado de las personas así como los medios por los cuales se puede liberar al hombre de su pasado histórico y de aquellos producidos en el pasado más íntimo de la vida familiar (Bruner, 1986) De esta forma, utiliza el término de metapsicología para describir su teoría de conocimiento, donde insiste cómo el pasado interfiere en el sistema cognitivo mediante alucinaciones y realización de deseos

"Freud fue un terapeuta-liberador que protegía y rescataba al niño de los abusos del drama familiar, de las hipocresías de la sociedad, etc. (p. 39). Sin embargo, la liberación, tal y como Freud la concebía consistía en un asunto totalmente privado: un análisis detallado del pasado con el otro, el analista en una relación de transferencia que permitía que el pasado se proyectara en el presente... el otro proporciona a través de la transferencia, el enclave por medio del cual el pasado se analiza para que llegue a establecer un equilibrio entre el principio del placer y de realidad" (p. 34).

Asimismo, el análisis del niño parte de la reconstrucción del pasado del paciente o del rastreo de síntomas hasta sus orígenes en los primeros años de vida.

"Los descubrimientos de los psicoanalistas no permiten ya dudar hoy en día de que la vida afectiva del niño echa raíces profundas que forman el cimiento de la vida afectiva del adulto y condicionan en gran parte su carácter y su destino; y que en particular cierto número de conflictos afectivos del adulto se vincula genéticamente a conflictos afectivos vividos en la infancia, conflictos que el psicoanálisis tiende precisamente a volver a llevar a la luz de la conciencia" (Gratiot- Alphantèry y Zazzo, cit en Widhloker, 1979, p. 214)

Desde la teoría psicoanalítica, el proceso de la vida afectiva desde niño a adulto (construcción de su personalidad) puede analizarse a través de la interacción y construcción básica del aparato psíquico constituido por el ello, el yo y el superyo y sus distintos **niveles de desarrollo**. Como podrá apreciarse a continuación, la base de la afectividad para Freud está estrechamente vinculada a la sexualidad, la cual es la pulsión que justifica el comportamiento humano y a partir de ella pueden establecerse diversas patologías

Así, se tendría el **ello o subconsciente** "es la parte del inconsciente en que residen los instintos primarios, y está libre de las formas y principios constitutivos de la

persona social consciente. No se ve afectado por el tiempo ni perturbado por las contradicciones; ignora los juicios de valor; el bien y el mal y la moral" (Ajuriaguerra, 1983, p 35)

El ello está presente en el momento del nacimiento, es la fuente de motivaciones y deseos (aquellos que nos mueven y); opera sobre el "principio de placer" entendido como la búsqueda de satisfacción o gratificación inmediata de necesidades o eliminación de situaciones adversas.

En este sentido, los infantes, inicialmente son egocéntricos en lo que respecta a que no se diferencian ellos mismos del mundo exterior, todo lo que hay es para su satisfacción y solamente cuando ésta se demora (por ejemplo, esperar la comida) se desarrolla su yo y empieza a diferenciarse de lo que los rodea

Freud consideraba que el recién nacido es fundamentalmente ello, un conjunto de agitados estímulos que no pueden hacerse conscientes directamente. Él consideró al ello como un generador de energía, y encontró que está estrechamente asociado con los procesos orgánicos.

Supuso que originalmente existe una cierta cantidad de energía sexual unida a cada órgano del cuerpo, lo que llamó narcisismo primario; cuando la energía abandona al organismo y se vincula a otro se convierte en una libido de objeto, estableciéndose un vínculo entre ambos individuos: este es el afecto de objeto. Por tal razón Freud decía que la persona que ama padece sentimientos de subestimación, ha perdido parte del afecto que se tiene a sí mismo, su yo se ha empobrecido en libido, si su amor tiene éxito recupera cierta cantidad de libido proveniente del otro (Thompson, 1979).

El yo representa la razón o el sentido común; se desarrolla en algún momento durante el primer año de edad y opera sobre el "principio de realidad", entendido como la búsqueda de formas realistas y aceptables de obtener gratificación, se desarrolla para ayudar al bebé a enfrentar el mundo real, en el cual la gratificación algunas veces se demora

Eventualmente, el yo sirve de intermediario entre el inconsciente y el superyó. que no se desarrolla sino hasta los 4 o 5 años, ya que el yo es una pequeña región de la conciencia que empieza a surgir lentamente. Esto no significa que el yo sea sinónimo de conciencia. pues sólo una parte pequeña del yo es la que se mantiene consciente

constantemente. La mayor parte del yo, existe fuera de la conciencia, aun cuando, en caso necesario, puede hacerse consciente con rapidez, a esta parte se le llamó *preconsciente*. La otra parte del yo que es *inconsciente* (formadas por experiencias y sentimientos reprimidos), se hallan en contacto más íntimo con el ello.

Con el transcurso del tiempo, el yo adquiere algunas normas de la cultura, principalmente por medio de lo que aprende de sus progenitores en los primeros años de la niñez. Estas normas se incorporan como imágenes de los padres dentro del yo, formando parte integrante del mismo, parte que se denomina *superyó*.

El superyó, entonces, representa las normas sociales que el individuo incorpora; representa los valores que los padres y otros agentes de la sociedad (como los profesores) le comunican al niño, más que todo a través de la identificación del niño con los padres del mismo sexo; el *superyó* incorpora los "debes" y "no debes" socialmente aprobados dentro del sistema de valores propios del niño.

"Mucho de lo que forma el superyó es inconsciente, debido a que el niño se lo incorpora muy temprano, pero sin que se dé cuenta, lo que significa que, como ocurre con todo el material inconsciente, no dispone de esta porción para la verificación de la realidad. Esto explica en parte, la severidad irracional de algunas de las actitudes de la conciencia de una persona hacia su conducta ... , por medio de ella Freud se ocupó de las relaciones interpersonales y de la influencia que ejerce la cultura sobre el comportamiento del hombre" (Thompson, p 72)

Por medio de lo anterior, cabría preguntarse, ¿qué valor le dio Freud al proceso cultural?, ¿podría considerarse el *superyó* una vía para la autorregulación, ya que a través de esta se introyectan normas y valores?

Ana Freud, (1985) señala que *"cualquiera que sea el nivel alcanzado por el niño en algunos de estos aspectos, representa el resultado de la interacción entre el desarrollo de los impulsos y el desarrollo del yo, del superyó y de sus reacciones frente a las influencias del medio; es decir, entre los procesos de maduración, adaptación y estructuración. Lejos de constituir abstracciones teóricas, las líneas de desarrollo en el sentido que aquí se les atribuye, son realidades históricas que en un conjunto proporcionan un cuadro convincente de los logros de un determinado niño o, por otro lado, de los fracasos en el desarrollo de la personalidad" (p 56)*

A partir de estos componentes de la personalidad se pueden rastrear las combinaciones que van desde la completa dependencia emocional del niño hasta la autosuficiencia y la madurez sexual y de las relaciones objetales del adulto⁶. Es posible según esta aproximación establecer una línea gradual de desarrollo que provee la base indispensable de la evaluación de la madurez o inmadurez emocional, así como la normalidad o anormalidad.

Otro aspecto igualmente importante (y discutido) en la teoría de Freud - y que guarda una relación con lo afectivo- es su **teoría de la libido**. La idea de la libido tuvo su origen en el intento de explicar fenómenos tales como histeria. Freud pensó que en esta enfermedad, cuando la energía sexual encuentra obstáculos para seguir su curso normal, fluye hacia otros órganos y, entonces, al confinarse o retenerse en diversos lugares, se manifiesta en forma de síntomas como las obsesiones,⁷ la histeria y psicosis alucinatorias.

Freud sugirió que tres orificios del cuerpo, la boca, el ano y los órganos genitales, se encuentran ligados con la libido, advirtiendo que parecía haber un orden de desarrollo uniforme del interés y satisfacción en estas tres partes. Luego entonces, de acuerdo con el pensamiento freudiano, los niños y los adolescentes atraviesan por una secuencia invariable de **etapas del desarrollo psicosexual**: la oral, anal, fálica y genital, definidas por la zona de satisfacción.

En la **etapa oral** (que va del nacimiento a los 12 ó 18 meses), la principal fuente de placer de los bebés está orientada hacia las actividades de la boca, como chupar y comer.

Desde las primeras semanas de vida, señala Male y Lebovici (cit. en Bergeron, 1985) el niño ya presenta necesidades fundamentales, como la de ser alimentado y reconfortado por el seno materno, lo cual es considerado bajo el nombre de impulsos.

Freud postuló la teoría de que los poderosos impulsos biológicos subconscientes, en su mayoría sexuales, en este caso como el de ser amamantado, motivan la conducta.

⁶ Recuérdese que en un principio el niño solamente se ama a sí mismo. establece una relación narcisista, pero posteriormente aprende a desplazar este amor o afecto a otras personas u objetos que no sea él. lo cual constituye dichas relaciones objetales.

⁷ "Las obsesiones, por ejemplo, es el sustituto de una idea sexual insoportable que toma lugar de ésta en la conciencia. La desvinculación de su idea sexual del afecto y el enlace de éste con otra idea apropiada, pero no intolerable, son procesos que ocurren fuera de la conciencia y que, por lo tanto sólo pueden presumirse, pero no demostrarse, por medio de un análisis clínico psicológico" (Thompson, 1979 p 30)

humana, estos impulsos naturales colocan a las personas en conflicto con las restricciones de la sociedad y provocan ansiedad

“Para el recién nacido, la boca es el órgano que produce todo el placer. Por medio de ella establece contacto con el primer objeto de la libido, que es el pecho materno. Cuando no tiene el pecho a su alcance, alucina su contacto chupándose el dedo” (Thompson, op. cit, p.40).

Es discutible que el factor determinante sea la satisfacción erótica que pueda obtener, más bien el niño establece contacto con el mundo por medio de la boca (Thompson, op cit) y por otro lado, presenta necesidades fundamentales como la de ser alimentado, pero también reconfortado por el seno materno que desde esta teoría (como ya se indicaba) se constituirían en impulsos

En la **etapa anal** (que va de 12 o 18 meses a los 3 años), el niño deriva gratificación sensual de la retención y expulsión de las heces. La zona de gratificación es la región anal

La fuente principal de placer erótico para el niño está ligada a la retención y la expulsión de los excrementos. Situación que relaciona con los padres en términos de desafío y de sumisión, lo cual tiene que ver con el desenvolvimiento del afán de poder *“El niño descubre que la retención y la expulsión de los excrementos suscitan gran interés entre quienes lo cuidan. Prolongando la retención puede preocupar a sus padres, y escogiendo sus propios modos de expulsión puede provocar disgusto y exasperación entre quienes lo atienden; así se da cuenta de que sometiéndose a los deseos de sus padres obtiene su aplauso”*. Ante este planteamiento, Freud describe una compleja situación interpersonal (Thompson, op cit. p 40)

Posteriormente, la **etapa fálica** (de los 3 a los 6 años) se caracteriza por el “romance familiar”, es decir el complejo de Edipo en los niños y el de Electra en las niñas; la zona de gratificación se cambia a la región genital, en otras palabras, el placer es generado y buscado a través de los genitales

“Alrededor de los 3 años, el pene se convierte en el centro de placer erótico para los niños de uno y otro sexo. Al principio, el interés sexual hacia el pene no se relaciona con ningún objeto externo, es decir, es autoerótico, pero pronto esta etapa desemboca en el interés sexual hacia los padres y se presume que las excitaciones genitales se asocian

con los deseos de Edipo. La amenaza de castración y el temor que le producen sus deseos de que el padre muera, debido a que anhela la posesión exclusiva de la madre, también hacen que el niño se desvíe de la situación de Edipo. En la niña no tiene pene que perder, es más probable que se prolongue la fase de Edipo" (Thompson, op.cit. p 41).

Sin embargo, como señala Thompson, este es no es universal, sino que es producto de la sociedad patriarcal monogámica. Y se desarrolla en las situaciones en donde el mundo interpersonal del niño está compuesto por un grupo familiar

Finalmente, en la **etapa genital** (de la pubertad a la edad adulta) se caracteriza por los cambios físicos de adolescencia, la etapa de la sexualidad adulta madura. La sexualidad se supedita a la reproducción y no tanto al placer como en la etapa anterior

De acuerdo con Freud, los cambios fisiológicos de la pubertad sobreexcitan la libido, la fuente básica de energía que abastece la conducta sexual. Resurgen las urgencias sexuales de la etapa fálica anterior. En la etapa genital, la energía sexual fluye en cambios aprobados sexualmente, los que Freud describe como relaciones heterosexuales con parejas que no son de la familia

En cada etapa, la conducta que es fuente básica de gratificación cambia de alimento a eliminación y, luego, a actividad sexual. Aunque el orden de estas etapas es siempre el mismo (lo cual es criticable), el nivel de maduración de un niño determina cuándo tendrán lugar los cambios.

Si se gratifica demasiado o muy poco a los niños, es probable que ocurra un estancamiento del desarrollo en determinada etapa; puede entonces haber una **fijación emocional**, es decir, un estancamiento en esta etapa, donde posiblemente haya necesidad de ayudarlos a progresar. O bien, puede ocurrir una **regresión**, la cual significa el regreso a conductas de edad temprana, en momentos de extrema tensión, para intentar recuperar la seguridad que ha estado guardada en la memoria.

Ana Freud (1985), comenta que para tener una personalidad armoniosa el niño debe alcanzar un nivel específico en la secuencia hacia la madurez emocional dirigida hacia la independencia corporal, el compañerismo y el juego constructivo. Indudablemente que un gran número de niños se ajusta a una pauta muy irregular de crecimiento. Pueden haber alcanzado un nivel alto en algunos aspectos (madurez de las relaciones emocionales, independencia corporal, etc.), mientras que están atrasados

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

en otros (continúan apegados a objetos de transición⁸). Algunos niños están bien desarrollados en cuanto a los procesos secundarios de pensamiento, la verbalización, el juego, el trabajo y la vida en grupo mientras que permanecen en un estado de dependencia con relación a sus procesos corporales u otros.

No se comparte en este trabajo el planteamiento psicoanalítico acerca de que pueden existir fijaciones en una etapa del crecimiento que detengan o anclen el desarrollo del niño, ni que todos los seres humanos tengan un desarrollo semejante. Ésta es una postura determinista, que si bien toma en cuenta aspectos culturales en los que se desenvuelve el niño, los presenta ahistóricamente, sin concebirlos como una interrelación importante entre la cultura y la historia.

Sin embargo, de esta teoría son rescatable algunas propuestas que hacen referencia a la relación madre-hijo, dado que en el transcurso de este desarrollo, la actuación de la madre juega un papel muy importante, ya que sus propios deseos, necesidades y actitudes determinarán un comportamiento específico con relación a sus hijos

En la relación madre-hijo un proceso importante, que permite u obstaculiza el desarrollo afectivo, es el proceso de separación-individuación. Este proceso se refiere a la vinculación estrecha que mantiene el pequeño con otros niños o familiares, generalmente con la madre durante los primeros meses de vida, pero en la medida que éste crece y se desarrolla emprende por sí mismo estrategias, habilidades o actividades que le permitirán separarse de sus padres, por ejemplo al explorar su entorno, no obstante sea de manera breve, en la medida que el niño tiene más edad y si el proceso es adecuado, podrá alejarse más tanto en espacio como en tiempo, sin que este hecho le cause conflicto

Spitz (1969) menciona que cuando las necesidades de la madre no están cubiertas y por lo tanto están en relación con el otro, como es el hecho de tener un hijo por no sentirse sola, la propia madre no permite en el niño un proceso de separación al no propiciar una cierta independencia o autonomía. Así como también ocurre en el caso de las madres sobreprotectoras o que abandonan a sus hijos (en el sentido de no dar

⁸ los objetos transicionales son aquellos objetos que ayudan a los niños a hacer la transición de la dependencia de la infancia hacia la independencia de la niñez.

apoyo emocional), ya que estos estilos dañan el proceso de separación-individuación, provocando una inseguridad de carácter afectivo.

En el proceso de separación-individuación, comenta Turner (1986), el yo del niño se va desarrollando en la medida que la madre apoya su deseo de autonomía y le presenta un modelo consistente y realista del mundo, a fin de que no se confunda quien es él y quienes son los demás.

La autora señala que "si durante la fase temprana de dependencia el lactante ha sido capaz de desarrollar la expectativa confiada de que sus necesidades serán satisfechas y de que pueden ejercer una influencia sobre su entorno, durante la fase siguiente, estará motivado para alejarse de sus cuidadores primordiales y para comenzar a explorar el medio ambiente que le rodea " (p. 130).

Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Rheingold (1969 cit. en Turner, op cit) quien observó en un ambiente natural a niños de 1 a 5 años de edad, notando que se alejaban de sus madres a distancias cada vez mayores según iban teniendo más edad; separándose, aproximadamente un tercio de un metro por cada mes de edad.

Obviamente en este proceso de separación el niño necesita de apoyo y estímulo de ambos padres. Pero en ocasiones ocurre que el niño o los padres, principalmente la madre (o cuidador) desean prolongar el período de dependencia más allá del límite de tiempo biológico, muchas veces por las cuestiones gratificantes del primer periodo, ya que la aspiración del niño hacia la autonomía puede provocarle a la madre sentimientos ambivalentes, lo cual repercutirá evidentemente en la autonomía del niño, su desarrollo cognitivo y social, propiciando más bien una dependencia

Sin embargo, también puede ocurrir que el exceso de afecto paterno encubra hostilidad hacia el niño o una alteración de la vinculación parental, pues los padres pueden desear estar fijados al niño, propiciando que éste sea incapaz de separarse (Bowlby, 1973, cit en Turner, 1986)

Así pues, el niño estará confundido en la interpretación de sus propios estados interiores, ya que la madre ha actuado por él y ha vivido a través de él. Luego entonces, al enfrentarse el niño con la realidad es posible que repercuta en una actitud de defensa que impida estrategias efectivas de enfrentamiento con su medio

De esta manera puede apreciarse la relevancia de fomentar y promover el desarrollo del proceso de separación-individuación y así propiciar el enfrentamiento autónomo del niño con su medio ambiente.

Aunque este último aspecto es importante, en general en este trabajo no se comparte el punto de vista con la postura psicoanalista, ni se recuperan sus principios teóricos, ya que en él subyace el planteamiento de un *sujeto pasivo*, no activo, dependiente en la interacción con los otros y la idea de *la cultura como "represora"*. Un ejemplo de ello, lo constituye el aparato psíquico (yo, ello y superyo) donde a través del mismo, el niño introyecta normas, valores morales (que conforman el superyo), bajo esta premisa teórica se podría vislumbrar una forma de autorregulación; sin embargo, esto no se logra, ya que la participación del sujeto es nuevamente pasiva en este proceso. Si bien Freud de una o otra forma habló de una apropiación de lo social, el *sujeto es acrítico*, no adopta una postura, ya que su vida está determinada por la relación principalmente con la madre quien depositará en él una estructura psíquica. De esta manera el conformarse una persona autónoma o heterónoma estriba en un plano cognoscitivo pero no afectivo.

Bajo los planteamientos anteriores subyace la *noción de cultura*, Freud no fue capaz de estimar el valor cultural sobre los procesos para la conformación de la estructura psíquica. Aun cuando aludió a las exigencias culturales, no le dio un peso importante a la misma, por lo contrario, su propia teoría cultural la elaboró con apoyo en su teoría biológica, siempre acentuó *lo biológico sobre lo cultural*. Para él todas las culturas son semejantes. Su concepto de sociedad radica en una fuerza estática, que funciona como un mecanismo para controlar los instintos del hombre.

A partir de estas premisas, se puede decir que, la concepción del *desarrollo* del psicoanálisis es *determinista* en las primeras experiencias infantiles, descrito en términos de etapas, en lugar de concebirlo como un proceso complejo donde no es tan claro determinar el inicio y fin de un afecto o interacción afectiva. Para Freud *el afecto es estático*, emana de un principio orgánico, en la búsqueda de una satisfacción personal-individual. La concepción de desarrollo está centrado en el pasado, sin tomar en cuenta lo que en un futuro próximo pueda el individuo hacer.

Es importante dentro de esta teoría el papel que juega la madre como aquella que

determinará fijaciones y ciertos comportamientos en el hijo; sin embargo, aunque en esta investigación se recupera y reconoce la importancia de la madre en el desarrollo del niño, se considera por un lado, que no es ni será la única persona que contribuye principalmente a dicho desarrollo y, por otro lado, no sólo la madre enseñará al hijo un comportamiento afectivo, sino mediante su interacción, el niño a su vez permitirá la reconstrucción afectiva de la madre.

1.2 TEORÍA HUMANISTA

Otra teoría que aborda el aspecto afectivo como parte del desarrollo psicológico del individuo, es la teoría humanista. El humanismo *centra su análisis en el individuo* y plantea que en el transcurso de su desarrollo, el niño va aprendiendo cuál es el funcionamiento dentro de la sociedad, específicamente, en el quehacer educativo cuyas metas están encaminadas a ayudar a los individuos para que éstos sean pensadores lúcidos, así como personas autodirigidas y con responsabilidad social. De esta manera *puede decirse que la meta del proceso educativo es proporcionar a los niños habilidades necesarias para orientar efectivamente sus acciones*

Dentro de esta perspectiva se postula que los niños deberían aprender a establecer sus propios objetivos y controlar en forma eficaz tanto su medio ambiente como su personalidad, de modo que puedan alcanzar las metas fijadas por ellos mismos y evaluar sus progresos en este sentido. Asimismo de ser capaz de lograr el control de sus acciones, la auto-dirección, la adquisición de actitudes y valores que puedan orientar la contribución del individuo a la sociedad en que vive (Bergan y Dunn, 1980; Lafarga y Gómez, 1992).

En esta postura teórica, todo organismo está animado por una tendencia inherente a desarrollar toda su potencialidad, de modo que se favorezca y enriquezca

Rogers, uno de los autores más representativos de esta corriente explica el desarrollo como una tendencia a actualizarse, si el sujeto percibe algo bueno para él como positivo para su organismo, tenderá a reformarlo para él y en él

Obviamente, lo que el individuo perciba como bueno o enriquecedor (o positivo), puede o no serlo, pero eso estará dado por las determinaciones circunstanciales en el que el "yo" las vive. El yo para Rogers (cit. en Maslow, 1990) es una estructura de experiencias disponibles de la manera que él quede preservado y revalorizado, es un conjunto organizado y cambiante de percepciones.

Aquí, el yo es el conjunto de percepciones de sí mismo, estas percepciones incluyen el **yo real** y las percepciones de su ideal; aceptando y partiendo de ese yo real, el yo se actualiza tendiendo al **yo ideal**, con lo cual el organismo se desarrolla.

En síntesis, el humanismo busca formar la paz, la comprensión y el amor en los individuos, se pretende que los niños organicen sus actividades en función de sus intereses personales y espontáneos, potenciar su libertad, motivación y autonomía.⁹

Por ello, de esta postura se desprenden conceptos como **autoestima**, **autoconcepto**, **autoimagen**, entre otros. Conceptos que en la actualidad han sido recuperados desde otras aproximaciones, pero que sus orígenes devienen de esta concepción afectiva del desarrollo, los cuales serán retomados en el siguiente capítulo.

Corkille (1996) desarrolló la postura de Rogers, haciendo señalamientos importantes acerca del desarrollo afectivo del niño.

Los niños, opina la autora, no sólo necesitan una atmósfera que anime su curiosidad y exploración, necesitan motivación para explorar una gran variedad de experiencias y también que se les reconozca su entusiasmo, interés, así como sus logros. Una estimulación temprana en la vida afecta el desarrollo intelectual, cada niño necesita tantas experiencias directas como sea posible que le permitan conocer lo que se circunscribe alrededor de su personalidad. A mayor número de experiencias de primera mano que tenga un niño, mayor conocimiento de su mundo, lo cual se añade a su seguridad y confianza.

Sin embargo, el planteamiento pareciera realzar la cantidad sobre la calidad de la relación del niño.

⁹ Recuérdese que Maslow supuso que en cada ser humano existe una jerarquía de necesidades: 1 Necesidades fisiológicas que comprenden hambre, sed, vivienda, sexo y otras necesidades corporales; 2 Necesidades de seguridad incluyen seguridad y protección contra el daño físico y emocional; 3 Amor, afecto, pertenencia, aceptación y amistad; 4 Estima incluye factores internos de estimación como respeto a sí mismo, autonomía y logro y comprende también

El humanismo señala que los niños necesitan una práctica temprana en la solución de problemas, de esta forma, fomentar su desarrollo intelectual es proveerlo de experiencias que lo animen a hablar con sus propios ejemplos, sus propias ideas y sentimientos, que es lo que él vio y sintió. Ayudarlo a encontrar respuestas a cuestionamientos que promovió.

Esto redundará en una *autoconfianza*, apoyarlo cuando necesite ayuda ante problemas pero, animarlo a que encuentre soluciones reconociéndole los logros que objetivamente realice.

Todo ello es importante, ya que el clima psicológico que rodea a cualquier niño tiene una fuerte influencia en su funcionamiento mental.

La **autoconfianza** permite a un niño la ejecución correcta de "x" ante situaciones problema o mínimamente durante el uso de diferentes estrategias por ensayo y error; mientras que la falta de confianza está atrapada en una baja autoestima y se manifiesta con poca iniciativa, ausencia de búsqueda de ayuda y sentimientos de frustración.

Dicho planteamiento, pareciera más bien obedecer a una *relación mecánica*, donde lo esencial es la cadena de reacciones, es decir la coincidencia de estímulos y reacciones contiguos, en lugar del análisis sobre los nexos y relaciones existentes.

Corkille (1996) ha encontrado que estadísticamente muchos IQ decrecientan en los primeros 6 años cuando los niños son dependientes y no apoyados, pues son menos seguros de ser amados, menos capaces de involucrarse en proyectos y más dependientes.

Este señalamiento de la autora a menudo es recuperado por la psicología, sin embargo, la idea de una prueba de inteligencia en ausencia de la cultura significa una generalización arriesgada, consecuentemente, no se consideran las relaciones uno a uno para explicar rasgos del comportamiento infantil.

La autora opina que los padres pueden hacer mucho para incrementar la habilidad mental en sus hijos y el deseo de aprender.

factores de estima como estatus, reconocimiento y atención; 5. Autorrealización está representada por el impulso de llegar a ser lo que puede ser, comprende crecimiento, realización del propio potencial y la autorrealización.

En los niños que no han satisfecho sus necesidades emocionales es menos probable que estén bien académicamente. Un niño convencido de que no es capaz de realizar una tarea o resolver un problema, tiene poca motivación para tratar, prácticamente se da por vencido antes de iniciar cualquier situación.

Por otro lado, una **alta autoestima** es la principal fuente para la motivación y la creatividad.

"El niño seguro de sí mismo, independiente y lleno de esperanza aprenderá mejor en unos ambientes que en otros, pero el niño inseguro y que está a la defensiva se halla demasiado preocupado por sus conflictos internos como para obtener beneficio, de un modo no meramente marginal de un medio ambiente aparentemente facilitante" (Turner 1986,p 158).

Por otro lado, Corkille (op cit , 1996) reporta que, niños con un IQ alto incrementaron su nivel cuando tenían un clima de confianza y de seguridad de ser amados.

Se considera que el planteamiento de esta autora es importante para la comprensión del desarrollo afectivo en los niños, ya que señala la importancia del clima afectivo en la constitución de la autoestima del niño y, de cierta manera su repercusión en lo cognoscitivo. Sin embargo, *no describe con profundidad la génesis de este proceso*. Si bien resalta al medio en la construcción de la persona, no señala *cómo se establecen las relaciones*.

Del humanismo es importante señalar su interés por potencializar el desarrollo del niño, pero no es claro cómo éste se desarrolla, ni se acepta que el desarrollo pueda darse conociendo el "yo" real y tendiendo al "yo" ideal, como tampoco es claro el papel del "otro" en la conformación de este proceso. Muchos de sus *planteamientos* son más bien *de carácter mecanicista*, es decir sumando las reacciones afectivas que desencadenarán en otras; así como también, la generalización de conceptos o medidas pasivas (como la medición del IQ), que conllevan a una acción pasiva del sujeto y no activa, ni de construcción individual con el "otro".

1.3 TEORÍAS DEL DESARROLLO

Otra manera de entender el desarrollo de la regulación y la afectividad (a partir de analizar al sujeto y su medio) es desde los distintos enfoques de las Teorías del Desarrollo

Tal es el caso de Damon (1983), para él entender el desarrollo social y de la personalidad significa comprender cómo tales procesos influyen uno al otro y cómo contribuyen al desarrollo histórico del niño

Este último aspecto es un planteamiento importante del autor, sin embargo, no profundiza en su definición.

Para el análisis del desarrollo infantil y de la adolescencia el autor toma como principios dos funciones de vida complementarios: 1) **socialización** y 2) **individuación**.

Estos principios los plantea el autor como dos funciones complementarias en el desarrollo más que como dos direcciones contrarias. Retomar los puntos de vista y características de las personas así como tener nuestra propia visión de la realidad contribuyen al crecimiento y éxito individual y a la adaptación social

Los niños, a través de su desarrollo, necesitan satisfacer sus múltiples necesidades y demandas de **socialización**. El autor comenta que en la función socializante se incluyen todas las tendencias de uno para establecer y mantener relaciones con los otros, de esta forma el niño se vuelve un miembro aceptable de la sociedad, regulando la conducta del individuo de acuerdo a códigos sociales y estándares. El autor añade que esto es importante para asegurar la integración de lo individual dentro de la sociedad. Un bebé necesita cercanía física y contacto afectivo con su madre, además de que responde activamente en formas que animan tal contacto. En la medida que el niño crece, experimenta distintas clases de incentivos encaminados hacia la socialización proveniente de su círculo de familiares y amigos de los cuales obtiene y al mismo tiempo aporta relaciones afectivas.

Ahora bien, en la segunda función del desarrollo social, la **individuación** es considerada como la formación de la identidad personal que incluye el desarrollo del sentido de uno mismo y la ubicación de la persona dentro del orden social.

La formación de la identidad personal implica distinguirse uno mismo con relación a los otros, determinando una dirección propia en la vida y encontrar una posición única dentro de la red social, de nuestras necesidades y aspiraciones (por ejemplo el bebé que se distingue de su cuidador, el niño que dice no, el niño que juega y descubre y se interesa en habilidades particulares diferentes a las de sus compañeros) Una vez construida nuestra identidad personal es continuamente evaluada y modificada a través del desarrollo

Damon (1983) señala que ambas funciones de desarrollo social (aunque no define qué es una función) son absolutamente esenciales para la adaptación de la persona a la vida. A través de las funciones interactivas una persona mantiene relaciones satisfactorias y productivas con otros

Comenta que las relaciones sociales pobres durante el desarrollo pueden dejar a la persona desprovista de habilidades cognitivas y de responsabilidad emocional. A través de las funciones diferenciales una persona adquiere una identidad coherente y un sentimiento de control sobre su propio destino. Estas funciones están interconectadas en el curso del desarrollo de una persona, además de penetrar en todas las áreas de su vida. La actividad intelectual, por ejemplo, es frecuentemente afectada por la adaptación social y personal de uno mismo. Hay casos en los que la competencia social e intelectual parecen estar divorciados, por ejemplo, un estudiante brillante que no controla miedos personales, sin embargo para muchos individuos su crecimiento personal y social están cercanamente reflejados, lo cual se podría ilustrar con personas seguras y exitosas en los ámbitos de relación que establezcan. La aceptación social muchas veces implica expresar deseos y hábitos personales en diferencia a la expectativa de otros

Al respecto, se comparte el planteamiento con el autor cuando dice que los escritos psicoanalíticos enfatizan la distinción entre lo individual y lo social. Freud planteaba que volverse civilizado significaba renunciar a los deseos más básicos, en particular al sexo y la agresión. Estos deseos se alejan una vez que se renuncia, pero permanecen como una fuente de conflictos y descontentos. En todos los casos, el análisis clásico de Freud tipifica la tensión universal y constante entre una necesidad social y la individual. Freud pudo o no estar en lo cierto en la creencia de los deseos

antisociales, pero la dicotomía que él describió entre tendencias individuales y sociales algunas veces produce negación

En el curso de las relaciones de conducción social con otros, uno aprende cómo relacionarse, lo que los otros les gusta y lo que a uno mismo le gusta. Aun cuando en términos de Damon, este planteamiento se queda aquí, desde otra perspectiva teórica esto constituirá el *principio de autorregulación*.

Desde otro enfoque (del desarrollo), Sroufe (1986, 1988) al hablar del desarrollo del niño retoma algunos principios de las *relaciones sociales*. Para él las relaciones son una totalidad, son productos predecibles de las relaciones entre sus miembros, no son simplemente la suma de las características individuales de los participantes. Se está de acuerdo con el autor cuando plantea que las personas se comportan de forma muy diferente en distintas relaciones, de tal manera que la relación entre dos (o más) compañeros es única e irrepetible.

El autor plantea que las relaciones tienen una coherencia y continuidad a través de los contextos y estabilidad a través de las transformaciones. Señala que la manifestación conductual puede cambiar de contexto a contexto pero lo hace de manera predecible; por ejemplo, los aspectos cualitativos de la relación padre-hijo en un momento dado pueden predecir los aspectos cualitativos en otro tiempo, aún cuando la relación haya cambiado en muchas otras maneras, ya que la calidad de las relaciones se mantiene a pesar de los cambios en las formas.

Sin embargo, esta última premisa es cuestionable, ya que, ¿dónde queda el cambio, éste es sólo para quedar igual, es un cambio en forma o un cambio de significados?

Por otro lado, el autor no señala el por qué de estas relaciones y transformaciones si llega a plantearlo es en menor medida, pero no con toda una fundamentación teórica; su *discurso* radica en un *plano fenotípico*, es decir, meramente descriptivo.

Otra característica que Sroufe menciona como principio de las relaciones sociales es que los individuos *internalizan* (representan) las relaciones. La coherencia del sistema interno de sí mismo de un individuo hace posible predecir el comportamiento en situaciones novedosas. Análogamente, la participación en una

relación tiene implicaciones más allá de los roles particulares que un individuo ha jugado.

En la presente investigación se considera que al participar en una relación, los individuos aprenden e internalizan aspectos de la totalidad. Al nivel más simple, esto significa que los participantes crean expectativas respecto del comportamiento del otro, es decir se le atribuye vida psicológica al otro (yo veo en el otro los que se siente ante "x"), así como de la reciprocidad, es decir, se internaliza una abstracción de la relación en sí misma. Luego entonces, esta situación asimismo me lleva a predecir el comportamiento, me conduce a controlarme y controlar al otro.

El autor finalmente comenta que, los modelos de sí mismo, de otros y de las relaciones, que se construyen a partir de las experiencias de las relaciones interpersonales, influyen poderosamente en: a) la selección actual de las experiencias sociales (ambientes), b) las expectativas concernientes a la disponibilidad, responsabilidad y actitudes de otros, así como c) las expectativas complementarias concernientes a sí mismo en las relaciones. Esto es la piedra angular de la teoría de apego de Bowlby. Uno selecciona a otras personas, les responde y les influye en direcciones compatibles con el aprendizaje en las relaciones previas. Sin embargo, ¿no es acaso éste planteamiento (al igual que el de Freud) una alusión esencialmente al pasado para conocer y entender el presente?

Sroufe y Waters (1986) también retoman el término **apego** para explicar el tipo de relación que establece el niño con otros y la predicción de su evaluación y corrección de su comportamiento. Comentan que la relación de apego se va estructurando, dependiendo de los antecedentes de interacción de los dos individuos. Los autores indican que el apego se forma entre los seis y doce meses, aunque parte como antecedente de la relación desde que el niño nace. Aquí el papel del cuidador principal o madre es sumamente importante, ya que ella debe apoyar o tener un papel determinado dependiendo de la edad en que se encuentre el niño. Por ejemplo, de los 0 a los 3 meses, donde el niño básicamente presenta necesidades fisiológicas el papel de la madre es cubrir tales necesidades.

De los 3 a los 6 meses, la tarea principal es el manejo de la tensión, aquí la madre es más sensitiva y cooperativa, hay una relación más estrecha con ella.

De los 6 a los 12 meses, hay un establecimiento de una relación afectiva de apego, el bebé empieza las interacciones por sí mismo, reconoce que la cuidadora es una fuente de estímulos y de confort, luego entonces su papel es de disponibilidad responsiva.

De los 12 a los 18 meses, el niño explora su entorno, por lo que hay que proporcionarle una base segura considerado como lo ideal en el desarrollo de cada individuo.

De los 18 a los 30 meses, el niño está centrado básicamente en su individuación en la formación de su autonomía, por lo que la madre debe dar un apoyo firme

De los 30 a los 54 meses, el niño maneja impulsos, se da una identificación de roles sexuales y un manejo de las relaciones con los compañeros, para que los infantes tengan un buen desarrollo es necesario que la madre establezca roles y valores claros, además de un autocontrol flexible.

Finalmente, de los 6 a los 11 años, en el niño es prioritaria la amistad, las relaciones afectivas en el grupo de compañeros, la habilidad física y la percepción de sus propias capacidades, para lo cual la madre requiere supervisar al niño (Dunn, 1984).

De esta manera, dependiendo de la relación que se establezca con el niño (sobre todo en el primer año de vida), será el tipo de apego que presente. Esto no significa que sea determinante lo que ocurre en la vida del bebé, como para no decir que puede haber un cambio, ya que posteriormente se puede establecer. Hay que considerar que la historia no se borra, se transforma. Pero, ¿cómo se transforma? Esto es un tema no desarrollado por el autor.

Con relación al apego (antes citado) Sroufe (op cit, 1986) (basándose en la teoría de Ainsworth y Bowlby) además de caracterizar el apego a través de distintas edades, también habla de distintos *tipos de apego* dependiendo de la relación que haya tenido la madre o cuidador con el infante los cuales se comentarán a continuación.

1.3.1. Infantes seguros en su apego

La figura de la madre le sirve al infante como base segura para la exploración. Así, si un pequeño tiene un apego seguro, presentará las siguientes características: a)

se separan rápidamente para explorar juguetes, b) comparten el afecto del juego, c) son amigables con la persona desconocida en presencia de la madre, d) cuando están angustiados, se pueden consolar rápidamente (y regresan a jugar).

Los niños con apego seguro son activos en buscar contacto o interacción en la reunión con la madre, así si están angustiados, inmediatamente buscan y mantienen el contacto, que es efectivo para terminar la angustia. Si no están angustiados, muestran conductas de bienvenida (feliz de ver a la figura materna), iniciando claramente la interacción.

1.3.2. Infantes con apego ansioso evitante

En este tipo de relación ha sucedido que la cuidadora sólo ha estado disponible en ciertos momentos, lo cual daña la seguridad del niño, el niño ya no tendrá una expectativa firme, dudará si la cuidadora esta ahí. Los pequeños dejarán de buscar ayuda y aprenderán a no buscar cariño. Estos niños, comenta Sroufe y Waters (op. cit 1986), presentan pobreza de exploración, y es característico que muestren dificultad en la separación para explorar, necesitan contacto aun antes de la separación, muestran cautela ante situaciones y gente nueva. Presentan dificultad para calmarse cuando ya esté presente la madre, pueden mezclar búsqueda de contacto con resistencia al contacto (golpear, patear, retorcerse cuando los cargan) o tal vez sólo sigan llorando y estén molestos, o bien sólo presenten una pasividad sorprendente.

Esto ocurre porque hay un constante rechazo con sus cuidadoras, desean el contacto pero lo obstaculizan, bloqueando sentimientos de apego.

1.3.3. Infantes con apego ansioso resistente

Estos niños presentan una exploración independiente, durante la pre-separación se separan rápidamente para explorar, comparten muy poco el afecto, son amigables con los desconocidos, aun cuando la figura materna esté ausente (poca preferencia). Evitan activamente a la madre en una reunión, ya que se dan la vuelta, ven para otro lado e ignoran a la madre. Tal vez mezclen evitación con proximidad, muestran evitación más extrema en la segunda reunión no evitan a los desconocidos.

En este trabajo se considera que los anteriores tipos de apego explican otro aspecto importante o postura en el desarrollo del niño y se comparte con Sroufe (op

cit , 1986) el concepto de regulación de sí mismo. Esto se refiere a *la regulación del comportamiento*, que consiste en identificar cuando uno puede hablar, interrumpir, esperar, reír, a ello le denomina el autor **autorregulación o automanejo**. Al parecer la autorregulación para el autor está caracterizada en varios sentidos, ya que también se refiere por autorregulación a la habilidad de interesarse en el mundo, contenerse, no excitarse demasiado, si hay una distracción, la autorregulación implica que la persona puede controlarse en alguna situación. Sroufe, aunque indica que la autorregulación empieza a muy temprana edad, antes de que el niño tenga capacidad de hacerlo, no explica claramente cómo es el desarrollo social previo al proceso de autorregulación, cómo es que los otros median la regulación. Hace algunos señalamientos someros, por ejemplo, respecto a que la madre puede ayudarlo al tranquilizar al hijo y así posteriormente, el niño por sí sólo podrá regularse, pero no profundiza al hablar de autorregulación, sobre los factores externos a la persona o de la regulación del otro. No habla de un proceso, sino de un resultado o producto de la interacción madre-hijo.

Sroufe, comenta atinadamente, que la importancia de que los niños desde temprana edad expresen sentimientos, impulsos y emociones y si estos sentimientos son incontrolables, la tarea del padre o la madre es permitir al niño que los exprese dentro de límites, de esta manera el padre-madre ayuda al niño a ganar *control sobre sus sentimientos*, sin embargo, esto no significa que sea una medida de represión puesto que los padres a través de esta estrategia están enseñando al niño a experimentar controlar y dirigir sus afectos, mientras que en la represión, los padres censuran, critican, minimizan los afectos del niño. Esta ayuda debe ser proporcionada por los padres en todas las edades del niño. Pero aquí es importante una regulación diádica, ya que el cuidador pasa el control al niño. Los límites del cuidador son importantes ya que permiten a los niños que tengan confianza, el niño está seguro de que el cuidador va a aceptar sus sentimientos y que pondrá límites. Si el niño sabe que el cuidador está disponible puede expresar sus emociones.

Finalmente, Sroufe agrega 3 aspectos a considerar para proporcionar una seguridad al niño, que son:

1.- Continuidad en el ambiente, debe haber un cuidado sensible para el niño, plantear sentimientos claros, proporcionar guías claras, que promuevan y apoyen las relaciones con los compañeros.

2- Los niños deben desarrollar expectativas seguras, para mostrarse confiados y seguros

3.- La transición, esto significa que es importante la manera en que el niño y su medio ambiente se influyen mutuamente, ya que el medio ambiente no es independiente de él, sino que él actúa en el ambiente.

Así, desde las distintas posturas de las Teorías del Desarrollo, se analiza al niño y su contexto, ya que el desarrollo está dentro de un contexto en dos áreas principales: la escuela y el hogar.

Los anteriores principios teóricos del desarrollo, pueden ser integrados a la perspectiva evolutiva de Shaffer (1994), quien considera que el **desarrollo de la afectividad** es un continuo que se da desde el establecimiento del *apego* del niño con su cuidador, la formación de la *autoestima*, *autoimagen*, *autoconcepto* y *autocontrol* hasta llegar a la *autorregulación*. El autor hace una recopilación de diversas investigaciones y teorías sobre el desarrollo. Señala que en años recientes ha revivido un interés en la psicología por el estudio del yo para la explicación del desarrollo psicológico

El **yo** es un término que los investigadores usan para referirse a la impresión de una persona, de la combinación de atributos que puede hacer un individuo único. Lo que un individuo sabe de sí mismo proviene de los contactos y experiencias con las personas

Algunos teóricos consideran que hay dos tipos de yo, el yo y el mi; uno referido a un yo subjetivo, un yo como organismo activo, pensante; y un yo como un objeto de pensamiento, yo objetivo que influye y es influenciado por otros

Shaffer (op cit) argumenta que desde que los niños adquieren el lenguaje comienzan a decirnos que saben acerca de la diferencia entre ellos mismos y otros. Al final del segundo año muchos niños usan los pronombres "yo, me, mío, mi" cuando se refieren al yo y tu. Esto sugiere que el niño de dos años tiene un firme concepto de yo y los otros

Cabe preguntarse si este concepto al que se refiere el autor lo plantea similar al del adulto

Su aseveración puede ser cuestionable, ya que a los dos años el niño no ha desarrollado un pensamiento conceptual, éste es más bien sincrético (situacional) En esta edad se construye una conciencia, pero corporal, es decir, el niño ubica las partes de su cuerpo con mayor claridad y algunas sensaciones de éste, pero su conciencia difiere de la del adulto. Vygotski (1996) plantea al respecto:

... "Lo primero que caracteriza la conciencia del niño es el surgimiento de la unidad entre las funciones sensoriales y motoras. El niño de dos años quiere tocar cuanto ve, su actividad es infinita, pero está circunscrita a una situación concreta, hace tan sólo aquello que le sugieren los objetos circundantes" (p 341).

Lo anterior no significa que el niño de 2 años no tenga conciencia, sí la tienen pero es distinta a la que desarrollan posteriormente cuando han construido e internalizado, a través de la co-construcción con los otros diferentes signos. Así, se puede decir que hay diferentes tipos de conciencia a través del desarrollo psicológico del niño, cualitativamente se va transformando, en la medida de que su pensamiento y sentidos son distintos

Continuando el planteamiento de Shaffer (op cit), el *género* es una categoría social que los niños desde muy pequeños reconocen. Los niños de 9 a 12 meses discriminan fotos de mujeres y hombres. De 18 meses distinguen fotos de ellos mismos y de extraños de sexo opuesto. De 2 años y medio, diferencian niño y niña.

La *edad* es una categoría que incorporan en su *autoconcepto* viéndose como niños grandes en lugar de bebés o adultos. Esta categoría es refinada en los preescolares de 3 a 5 años. Además a esta edad empiezan a reconocer diferencias *étnicas y raciales*.

Al pedirles que se describan, los preescolares lo hacen de una manera concreta aludiendo a sus características físicas. Es difícil que los niños de 3 a 5 años aludan a descripciones psicológicas (soy feliz, me gusta la gente), más bien pareciera que los preescolares tienen una concepción fisicalista del yo, lo que corrobora la observación del tipo de conciencia.

Sin embargo, el autor no abunda sobre el concepto de conciencia, ni esclarece si para él existen diferentes tipos de ésta, pues desde otras perspectivas teóricas sí lo habría y a cada forma de conciencia podría corresponder una forma de autorregulación.

Alrededor de los 8 años, los niños comienzan a describirse en términos de atributos internos psicológicos y empiezan a pensar sobre su yo interno como una reflexión de su carácter que muestran y presentan a otros.

Cuando a los niños de 3 años y medio se les pregunta cómo y dónde piensan y cómo la gente puede observarlos, ellos dicen que su pensamiento está dentro de su cabeza y que la gente no puede verlo (Flavel, cit. en Shaffer, op. cit., 1994).

“Mientras los niños se desarrollan no sólo entienden más y más acerca de ellos mismos y construyen más indicadores de auto-retratos, sino también evalúan las cualidades que ellos perciben que tienen de sí mismo Este aspecto es llamado autoestima” (Shaffer, op. cit., 1994, p. 220).

La autoestima tiene dos componentes distintos, el yo (o yo subjetivo como conocimiento) y el mi (o yo como un objeto observable en el que puede uno pensar acerca de él).

No se profundizará sobre las características e implicaciones de la autoestima, ya que se ampliará en el siguiente capítulo; sin embargo es importante citar la duda de Shaffer acerca de la aseveración de Coopersmith (1967) respecto de que el amor y estilo democrático de los padres (más ampliamente descrito en el capítulo 3) sea el origen de una alta autoestima. Desde luego señala el autor, que los mensajes como “tú eres un buen niño en el que confío” promoverá alta autoestima y viceversa. Pero los niños, agrega, difieren en competencia en la cual está basada la autoestima. Alrededor de los 6 años, los niños empiezan a tener información y hacer comparaciones sociales que les dirán si son más o menos competentes que sus compañeros, por ejemplo comentarios como “yo soy más rápido que tú”

Este tipo de comparaciones: 1) incrementan con la edad (Stipek y McIver, 1989, cit. en Shaffer, op. cit., 1994); 2) es más fuerte cuando el maestro crea una atmósfera competitiva alta en el salón de clases o patio de juegos (Butler, 1989, 1990; cit. en Shaffer, op. cit.) y 3) aparentemente juega un papel importante en los niños para formar autoestima.

También las correlaciones de estatus socioeconómico, comenta Shaffer, como la calidad de ropa y pertenencias son dimensiones sobresalientes de esta comparación

En la medida que el niño se desarrolla, obtiene información sobre sí mismo, evalúa dicha información y la usa para su identidad. Otro aspecto potencialmente a desarrollar sobre su "yo", señala Shaffer, es la **autorregulación y el desarrollo del autocontrol**.

"La autorregulación se refiere al proceso por el cual un individuo, en la ausencia de instrucciones externas o de inspecciones, activamente mantiene un curso de acción con el propósito de conseguir una meta " (Harter, 1983, p. 227; cit. en Shaffer, op. cit., 1994)

En consecuencia, la *autorregulación es necesaria para el autocontrol*, la habilidad para inhibir acciones que podrían ser inclinadas a ejecutar.

La autorregulación nos permite monitorear nuestro pensamiento y nuestra conducta para conseguir objetivos exitosos e importantes.

Al respecto, muchos teóricos comentan (Bandura, 1986; Freud 1935, 1960; Koop, 1987; Mischell, 1986; cit. en Shaffer, op. cit.) que: 1) la conducta de los niños pequeños es casi controlada por agentes externos (padres) y 2) con el tiempo algunos de estos controles son internalizados en los niños como estándares o normas que refuerzan el valor del autocontrol y adquieren habilidades regulatorias que permiten adherirse a estas prescripciones

Pero, ¿cuándo los niños muestran las primeras evidencias de autorregulación y autocontrol?

Muchos teóricos dicen que la autorregulación y el autocontrol se presentan durante el segundo año, después de que los niños se dan cuenta de que son entes separados, autónomos y de que sus acciones tienen consecuencias que producen un efecto

"En el primero y segundo año los niños intentan controlar su tristeza o enojo (Malatesta, 1989), pero la habilidad para controlar su conducta y ajustarse es muy limitada" (Bullock y Lutkenhaus, 1988, cit. En Shaffer, op. cit. p. 228).

A los 3 años y medio los niños incrementan su capacidad para regular y controlar sus propios pensamientos y conducta

Se comparte con algunos teóricos del desarrollo este último planteamiento acerca de los procesos de autorregulación, sin embargo estos conceptos se derivan tanto de la concepción piagetiana como vygotskiana y su planteamiento es más comprensible dentro de estas aproximaciones tanto por la explicitación de la misma como de los conceptos interrelacionados con el mismo proceso como se verá más adelante. Es cierto que las

teorías del desarrollo recuperan la importancia de la relación del niño con los otros, pero no se precisa cómo éste potencializa el desarrollo a otros niveles. Su concepción sobre desarrollo desde una perspectiva evolutiva limita la comprensión más amplia sobre el desarrollo afectivo, sin explicar extensamente cómo el sujeto actúa sobre este. A diferencia de las anteriores concepciones teóricas, las teorías del desarrollo consideran importante el medio ambiente, pero su planteamiento sigue siendo segmentado o atomista y no se hace desde un punto de vista histórico, cuanto más, biográfico.

1.4 TEORÍA CONSTRUCTIVISTA

La teoría constructivista es un marco explicativo de los fenómenos psicológicos, que integra diversas aportaciones, las cuales apuntan a la comprensión del sujeto como una persona activa en su propio desarrollo, constructor de su propio conocimiento. En este sentido se ubica aquí a Piaget, ya que sus postulados teóricos plantean la participación activa del sujeto en la construcción de su conocimiento personal, aunque se reconoce que este planteamiento del autor deriva de la *epistemología genética* donde el aspecto biológico e interno es importante para el desarrollo, pero finalmente con una participación activa, como se describirá a continuación

La construcción teórica de Piaget no se centra en el pasado (a diferencia de la teoría psicoanalítica y de algunas perspectivas teóricas sobre el desarrollo y del humanismo), sino más bien con el presente, pues para él el *desarrollo es autocorrectivo*. Para Piaget el punto crítico es permitir que la estructura de conjunto crezca de forma natural a través de la acción en el mundo, para hacer realidad la lógica interna que permite representar ese mundo en el que originalmente ha emergido

El desarrollo es un esfuerzo por lograr el equilibrio entre dos conjuntos de principios que operan en el presente: **asimilación** del mundo al pensamiento representativo tal y como se ha desarrollado hasta ese momento, y **acomodación** al mundo por medio de cambios en el pensamiento que lo representen mejor. El pensamiento en cada nivel de desarrollo puede describirse formalmente en términos lógicos, sincrónicos (Bruner 1986)

Piaget (1975), considera que en el desarrollo del niño se distinguen dos aspectos:

1. El desarrollo espontáneo o psicológico que es el desarrollo de la inteligencia misma, esto es, lo que en un primer momento el niño aprende o descubre por sí mismo (**desarrollo intrapsicológico**) y,
2. El aspecto psicosocial que se refiere a todo lo que el niño recibe del exterior, esto es, el aprendizaje por transmisión familiar, escolar, educativa, etc. (**desarrollo interpsicológico**).

Piaget discute que el aprendizaje es guiado por sistemas de estructuras internas que buscan el apoyo del medio ambiente para su desarrollo y crecimiento a través de la actuación del sujeto. El niño es visto como un estudiante autodirigido que busca datos para modificar su teoría e hipótesis de la tarea. Sin embargo, ésta es una postura individualista, que no toma en cuenta completamente lo social, a pesar de mencionarlo termina por anularlo

Asimismo, en este trabajo se comparte el punto de vista de Bruner (1986) quien señala que para Piaget, el proceso de desarrollo es un monólogo. El niño se enfrenta solo al mundo (fundamentalmente al mundo físico), en el que hay algunas regularidades invariantes. Su tarea, con una notable ausencia de ayuda por parte de los demás, es construir la representación de dicho mundo.

Piaget concibe el desarrollo infantil como aquél que se conforma mediante grados sucesivos de estadios y etapas, donde el aprendizaje no es un simple proceso acumulativo, ni lineal, ya que implica cambios en la organización del conocimiento que se realiza dentro de una reorganización mayor en cada etapa del desarrollo intelectual.

Este autor, como dirían Gratiot-Alphandèry y Zazzo (cit en Widhloker 1979) pone de manifiesto una exacta correspondencia entre el *desarrollo afectivo y cognoscitivo*:

"Comprobamos en el curso de seis niveles que hemos distinguido, la existencia de una correspondencia estrecha entre las transformaciones de la afectividad y las de las funciones cognoscitivas en cada nivel, es decir, una complementariedad entre estos dos aspectos inseparables de toda conducta" (Gratiot-Alphandèry y Zazzo, p. 153-154)

Piaget establece la correspondencia entre: 1) la aparición de la función simbólica en el lenguaje, el juego, la acción y la permanencia del objeto, 2) la correspondencia inicial del pensamiento y el egocentrismo afectivo, 3) entre la socialización progresiva del pensamiento y la socialización progresiva de la afectividad, y 4) la correlación entre el objeto cognoscitivo y la construcción del objeto afectivo

Piaget reconoció que la afectividad bien podría representar el papel de una fuente energética de la cual dependerá el funcionamiento de la inteligencia. Para Piaget la **afectividad y la cognición** son dos aspectos relacionados e inseparables de la acción, y ambos siguen un curso similar de desarrollo - el desarrollo intelectual progresa desde la organización primitiva de la percepción y el movimiento a formas abstractas de conceptualización, el desarrollo emocional parte desde los afectos perceptuales, iniciales en gran parte regulados por los ritmos de hambre sueño (sentimientos básicos) caracterizados por la regulación de la economía de la acción.

" Las transformaciones de la acción surgidas de los inicios de la socialización no interesan sólo a la inteligencia y al pensamiento, sino que repercuten con la misma profundidad en la vida. Como hemos entrevisto, existe, a partir del período pre-verbal, un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, ya que se trata de dos aspectos indisociables de cada acto: en toda conducta, en efecto, los móviles y el dinamismo energético se deben a la afectividad, mientras que las técnicas y el acoplamiento de los medios empleados constituyen el aspecto cognoscitivo (sensorio-motor o racional). No existe, pues, ningún acto puramente intelectual (intervienen sentimientos múltiples, por ejemplo, en la resolución de un problema matemático: intereses, valores, impresiones de armonía, etc) y no hay actos tampoco puramente afectivos (el amor supone la comprensión), sino que siempre y en todas partes, tanto en las conductas relativas a los objetos como en las relativas a las personas, ambos elementos intervienen porque uno supone al otro. Lo que hay son espíritus que se interesan más por las personas que por las cosas o las abstracciones y otros a la inversa, y ello es la causa de que los primeros parezcan más sentimentales y otros más secos, pero se trata simplemente de otras conductas y otros sentimientos, y ambos emplean necesariamente a la vez su inteligencia y su afectividad.

En el nivel del desarrollo que estamos considerando ahora, las tres novedades afectivas esenciales son el desarrollo de los sentimientos interindividuales (afectos, simpatías y antipatías) ligados a la socialización de las acciones, la aparición de los sentimientos morales intuitivos surgidos de las relaciones entre adultos y niños, y las regulaciones de intereses y valores, relacionadas con las del pensamiento intuitivo en general "(Piaget, 1964, p. 54-55).

En la explicación de Piaget sobre el **desarrollo emocional**, a partir de los afectos incontrolados, violentos y explosivos se llegan a internalizar y adaptarse los significados de una situación, armonizados a las cualidades de una acción, y esta diferenciación realza la realidad entre las relaciones de afecto y cognición.

Hay autores que desde los postulados y principios teóricos de la teoría de Piaget han continuado esta línea de investigación, haciendo algunos aportes, como es el caso de Labouvie-Vief, Hamin-Larson y Schoebertein (1989) y Boesch (1984).

Labouvie-Vief y cols. (op. cit.) opinan que la teoría de Piaget está basada en una dialéctica entre externalización creativa e imaginativa de una realidad interna y la internalización reproductiva receptiva de su realidad. Piaget, agregan, distingue los procesos de regulación relacionados a dos formas de la formación del símbolo: a) uno basado en la asimilación, donde la realidad interna prevalece y la realidad externa es ajustada al mundo interno de imágenes privadas (juego), y b) el otro, basado en la acomodación, donde el individuo se ajusta a los requerimientos del mundo de los objetos personales e impersonales (imitación)

Una crítica que hacen los autores a Piaget es que no contempla la integración del mundo objetivo con las emociones y afectos -en la vida adulta- (descentración). Los autores señalan que los dos modos de pensamiento y la formación del símbolo a través del ciclo vital humano son importantes en la regulación de las emociones. Cuando se regula la vida emocional, el individuo está enlazado a las limitaciones orgánicas en la formación del símbolo. Plantean una dualidad en dos teorías de la regulación:

1. La forma espontánea que está basada en el sistema de signos biológicamente compartidos, no es voluntaria, no es proposicional, y
2. Es una forma simbólica que involucra una comunicación intencional, con símbolos y con referentes sociales

Por su parte, Boesch (op. cit., 1984) partiendo del término "esquemas afectivos" acuñado por Piaget, plantea el análisis que hizo éste sobre el tema. La afectividad, señala, fue para Piaget un interés solamente periférico, punto de vista que se comparte en este trabajo. Boesch propone tres enmiendas a los planteamientos Piagetianos: 1º) cuestionar la suposición de un paralelismo entre el desarrollo cognitivo y afectivo; 2º) mostrar que el desarrollo afectivo conduce a estructuras específicamente relacionadas a la acción, y 3º) que estas estructuras deberían encontrarse menos en el sistema de valores morales, que en aquellos reguladores de la acción general, a los que Boesch denomina "fantasmas"

Boesch cuestiona el planteamiento de Piaget en el sentido de ver las propiedades cognoscitivas también en los afectos. Está de acuerdo en que los afectos pueden ser clasificados, pero no pueden ser agregados o abstraídos (no puedo a voluntad estar más enojado de lo que actualmente me siento).

"Esta no aditividad y no reversibilidad se mantienen en la afectividad incluso en estadios posteriores de desarrollo: no es posible multiplicar a voluntad la simpatía social o las emociones, ni podemos cancelar sus efectos a voluntad " (p 174).

Bajo esta premisa, ¿ la afectividad puede ser regulada?

El autor al cuestionarse sobre *la relación entre el afecto y cognición*, comenta que Piaget señaló - recuperando a Claparede y a Janet- que la

"...afectividad regula el aspecto energético de la acción, al que la inteligencia proporciona la estructura. La vida afectiva, similar a la intelectual, es una adaptación continua, y ambas adaptaciones no son sólo paralelas sino interdependientes, ya que los sentimientos expresan los intereses y valores de las acciones de las que la inteligencia constituye la estructura. Siendo adaptación, la vida afectiva también implica asimilación continua de situaciones presentes a situaciones pasadas. la asimilación produce los esquemas afectivos o formas relativamente estables de sentir y reaccionar. pero también una acomodación continua de estos esquemas al presente. Al alcanzar un balance entre la asimilación y acomodación afectivas, se hace posible una regulación consciente de los sentimientos. En cuanto no se logra el balance, la asimilación del presente con el pasado se mantienen a menudo como una necesidad vital. Esta primacía de la asimilación sobre la acomodación es lo que el simbolismo inconsciente expresa, en completa continuidad con el simbolismo consciente" (p 175)

Boesch discute la suposición de este paralelismo entre el desarrollo cognitivo y el afectivo, muestra que este último conduce a estructuras específicamente relacionadas a la acción. En este trabajo agregaríamos que en ese caso no es posible hablar de autorregulación, ya que si la afectividad está ligada sólo a la acción, no es posible lograr una representación en el individuo, que es indispensable para la autorregulación.

El autor además critica que las estructuras antes mencionadas se encuentran menos en el sistema de valores morales, como Piaget propone, que en aquellos reguladores de la acción en general, a los que Boesch como ya se decía anteriormente, califica como fantasmas, ya que son conceptos de una meta general, donde la persona intenta transformarlas en fantasías e imágenes concretas y específicas de una meta. Así los esquemas afectivos y sus aspectos relacionados a la acción se organizan en dichos sistemas fantasma-fantasia. El autor aclara que por sistemas afectivos debe entenderse, el aspecto afectivo de los esquemas que por otro lado y a la vez son intelectuales. El autor se cuestiona cuál es la relación entre afecto y cognición. Su contestación se basa en lo demostrado por Janet (cit en Boesch),

"... La vida afectiva, similar a la intelectual, es una adaptación continua, y ambas adaptaciones no son solo paralelas sino interdependientes, ya que los sentimientos expresan los intereses y valores de las acciones de las que la inteligencia constituye la estructura. Siendo adaptación, la vida afectiva también implica asimilación continua de situaciones presentes a situaciones pasadas--la asimilación produce los esquemas afectivos o formas relativamente estables de sentir y reaccionar-- pero también una acomodación continua de estos esquemas al presente. Al alcanzar un balance entre la asimilación y la acomodación afectivas, se hace consciente de los sentimientos . "(p 173)

Aunque se está de acuerdo con Boesch, no queda claro cómo el individuo se hace consciente de los sentimientos.

En síntesis, los afectos son reguladores de la acción y de las metas, dependen de las estructuras cognitivas que a su vez descansan sobre la acción de la experiencia. Los esquemas afectivos no son afectos, sino experiencia de afectos, y como tales son estructuras cognitivas en su propio derecho.

Lo anterior significa que lo afectivo es diluido en lo cognoscitivo, pues aunque se habla de afectos se impone lo cognoscitivo sobre lo afectivo, ya que los esquemas afectivos son sólo al final de cuentas estructuras cognoscitivas.

En esta investigación se considera que a partir del planteamiento de Boesch, se puede retomar la correlación e importancia de lo afectivo y lo cognoscitivo para llegar al interés de este trabajo: la autorregulación afectiva. Se considera que lo afectivo posee características diferentes a lo cognoscitivo, sí están relacionados, pero no son similares, ya que obedecen a leyes diferentes y sus relaciones cambian.

Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (1998) señalan que no se sabe con precisión como interactúan estos dos aspectos (afectivo y cognoscitivo), ya que *la afectividad* como se indicaba desde un inicio es un proceso muy complejo en el desarrollo.

Posiblemente esta aseveración surja de ver estos aspectos del desarrollo aun desde una perspectiva atomista, sí inicialmente se separan, luego entonces la dificultad es analizar cómo se relacionan.

En el proceso de aprendizaje, señala el autor, se está forjando a la vez nuestra forma de vernos, de ver el mundo y de relacionarnos con él. Cuando aparecen emociones como la ansiedad, se suscita un desequilibrio, que puede desencadenar miedo al fracaso y por consecuencia la negación del aprendizaje. Una persona ante una situación de aprendizaje no utiliza en él únicamente los procesos intelectuales sino también aspectos de carácter emocional, relacionados con las capacidades de equilibrio personal (Coll, 1998; Mc Combs, 1989).

Es interesante desde esta aproximación teórica el acercamiento entre lo afectivo y cognoscitivo explicado, como estructuras que constituyen representaciones que se *internalizan* y conllevan a un mecanismo de *equilibración* o bien *desequilibración*, según sean los afectos, pero sobre todo como aspectos inmersos en el *proceso autorregulatorio*. Sin embargo, la concepción de sujeto, como de las teorías anteriormente citadas, es de un ente individual, que construye su conocimiento y afectos principalmente por sí mismo, teniendo poco en cuenta la importancia de lo social y del contexto cultural.

No obstante, desde esta perspectiva teórica, se comparte el concebir al niño como una persona activa en la propia formación, en este caso de sus afectos; sin embargo, aunque es explícito el proceso de construcción social (de lo intra a lo interpsicológico) en

la presente investigación se considera que es más ampliamente explicado y comprendido desde la aproximación sociocultural, de la cual se hablará a continuación y se describirán con mayor detalle sus principios teóricos con el propósito de guiar y comprender la discusión de este trabajo

1.5 TEORÍA SOCIOCULTURAL

Antes de hablar del tema, cabe reflexionar que las teorías hasta aquí revisadas centran sus estudios básicamente en el sujeto explicando cómo es que éste aprende, cuál es su papel en la construcción de su conocimiento y afecto. Si bien recuperan la importancia de otras personas y de su medio como elementos que contribuyen al desarrollo psicológico del niño, su análisis finalmente apunta a una postura atomista, en lugar de enfatizar la relación de estos dos aspectos, como lo aborda la teoría sociocultural, que se revisará a continuación.

Los orígenes de esta aproximación teórica son planteados por Vygotski, quien considera que el *desarrollo* tiene su *génesis en nuestra vida social*.

Desde esta perspectiva (a diferencia de las antes citadas) el desarrollo es un **proceso de co-construcción** de los fenómenos psicológicos (y no un producto de la influencia social externa sobre el sujeto o un producto del desarrollo individual), por lo tanto, los cambios cualitativos generados en este proceso constituyen un aspecto importante a discutir

El cambio cualitativo del comportamiento humano es el resultado de un proceso de apropiación de las actividades tanto prácticas, cognoscitivas así como afectivas inicialmente vivenciadas en compañía y asesoría de *otro*, donde hay que reconocer que la participación activa del sujeto es un elemento indisoluble junto a la influencia de los *otros*¹⁰ en la formación de los procesos psicológicos

Vygotski, señala la importancia de la relación con los *otros* (relaciones interpsicológicas) como también de la apropiación de las funciones por parte del sujeto

¹⁰ En lo sucesivo se distinguirá con letra cursiva la palabra *otro* referido a aquella persona con la que co-construye una relación con el niño

(relaciones intrapsicológicas), conceptos que resultan centrales en esta teoría y que es necesario analizar con más detalle

1.5.1 LA CATEGORÍA DEL OTRO Y EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

El desarrollo psicológico del individuo tiene sus orígenes en la actividad social, ya que se encuentra inmerso dentro de un ámbito cultural.

El desarrollo psicológico se manifiesta en dos momentos cualitativos: el primero aparece por la influencia dominante de parte de *otros*, a lo que denomina *procesos interpsicológicos* y un segundo momento, en un plano psicológico –dentro del niño-, donde el sujeto por sí mismo es capaz de guiar su actividad, a lo que denomina *procesos intrapsicológicos* (Vygotski, 1991, 1995)

Los procesos interpsicológicos son aquellos contactos humanos donde el sujeto en estudio dependiendo de su edad, ubicación familiar, social e incluso en su condición de género, está prioritariamente influenciado por las costumbres, acciones prácticas, lenguaje, valores, posición política, sentimientos y todas las características sociales que se puedan enunciar de esa otra persona con la que se encuentra en contacto. En esta relación de uno a uno, lo que guía, dirige, amplía, corrige, estimula o inhibe una acción, conocimiento o afecto, es la influencia del *otro*

A través de esta relación (del niño) con los *otros*, el niño internaliza la tutela de éstos para hacerla propia. Vygotski concebía la **internalización** como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno, es decir, la internalización es un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Vygotski defendía la actividad en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente¹¹ y argumentaba que las propiedades de esos procesos proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno

¹¹ Una función semiótica hace referencia al manejo de símbolos y signos para mediar una realidad social. Los símbolos se refieren al significado personal y los signos “los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de autoestimulación adjudicando a este término un sentido más amplio y al mismo tiempo más exacto del que se le da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición todo estímulo condicionado creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta –propia o ajena- es un signo ‘su origen u función’ (Vygotski. 1996. p 83)

Dicho de otro modo, en un contexto de relación interpsicológica se presenta un comportamiento intrapsicológico que gradualmente va modificando la relación *otro*-niño que al principio es totalmente asimétrica y que con el paso del tiempo y la apropiación de habilidades tanto cognoscitivas como afectivas, el niño poco a poco va desarrollando habilidades, conocimientos en una ejecución cada vez más funcional instrumentalmente. A este proceso que va de la relación interpsicológica a la intrapsicológica, donde se internaliza el proceso de *arraigo cultural* (valores, costumbres, hábitos, rituales, creencias y afectos), se le denomina **proceso de socialización**.

En este proceso de socialización se desarrolla la atención voluntaria, la memoria, formación de conceptos, la volición y el afecto, puesto que su aprendizaje deviene de la inserción del niño dentro del grupo en la convivencia cotidiana con otras personas.

“En la enorme confusión que rodea al niño durante los primeros meses de su vida, los padres le ayudan acercándole y mostrándole aquellos objetos y lugares de importancia adaptativa (juguetes, armario, parque), haciéndole ignorar, al mismo tiempo, otros aspectos irrelevantes de su entorno (objetos de los adultos como son libros, herramientas, etc). La atención socialmente mediada desarrolla en el niño una atención mucho más independiente y voluntaria, que le servirá para clasificar el mundo que le rodea” (Vygotski, 1979, p.192).

En este proceso de socialización se manifiesta en el niño su individualidad a partir del hecho de tomar conciencia de su capacidad o potencialidad al iniciar acciones, conocimientos y/o sentimientos que contrasten con los del *otro* respecto de sí mismo. Esta situación está enmarcada en la relación recíproca que guarda el niño con los *otros*, quienes le promueven sus ideas, conocimientos o sus afectos, lo cual significa un desarrollo dinámico e interactivo con los objetos, las personas y los símbolos y signos de su cultura. De esta manera, la **conciencia** le permite al niño relacionarse de manera diferencial con el medio y verse como semejante y diferente en el proceso de desarrollo.

“Es como si el adulto que interactúa con el niño le prestara su propia conciencia organizándole la situación de aprendizaje, proponiendo objetivos alcanzables y enseñándolos adecuadamente en el curso de la tarea. Una vez que el niño empieza a dominar prácticamente la tarea, desarrolla su propia conciencia, su propio metaconocimiento” (Bruner, 1986, p.36)

De esta manera, los *otros* juegan un papel muy importante en el desarrollo psicológico del niño, ya que constituyen agentes de desarrollo que le compartirán una cultura donde se socialice y desarrolle una conciencia propia. Gracias a la relación con los *otros* el sujeto piensa, actúa, co-construye afectos, integrándose de esta manera a través de extender sus habilidades bajo la supervisión o guía del *otro* como un compañero experto o mínimamente con más habilidades que él. Así cuando el niño amplía las habilidades que puede ejecutar bajo la guía o supervisión de *otro* el niño se encuentra dentro de lo que Vygotski denomina **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**.

La ZDP se define como *"la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"* (Vygotski, 1979, p 133).

La zona de desarrollo próximo comprende los siguientes postulados:

1. El reconocimiento de lo que un sujeto ya puede realizar por sí mismo, - lo cual implica que previamente lo haya apropiado e internalizado- (nivel real de desarrollo), y
2. El conjunto de aquellas habilidades que lleven a un proceso de formación, caracterizado como aquellas actividades que se pueden realizar sólo con ayuda de otros, necesariamente más capaces que el sujeto en estudio (nivel potencial de desarrollo)

Vygotski señala que *"el nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado, es decir los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de manera independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él... La ZDP define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario"* (op cit p 134)

La ZDP varía en calidad y cantidad dependiendo de la cantidad y calidad de la cultura de los *otros*, aunado a las potencialidades que el sujeto manifiesta. La cultura concebida como el conjunto de usos y costumbres e incluso objetivaciones materiales se vuelven objeto de praxis dependiendo de los estilos y patrones de relación.

Cole (1985) plantea que en la ZDP el niño es ayudado a realizar una actividad por otro (niño ó adulto), el que ayuda tiene que ser más experto en la tarea que el sujeto en estudio y al mismo tiempo, debe existir un vínculo afectivo el cual hará posible que ésta ayuda sea recibida, aceptada y valorada

Algo importante de hacer notar es que los roles del sujeto que ayuda y el ayudado no son fijos, sino intercambiables, más bien se hacen recíprocos, de tal manera que en esta relación los sujetos en interacción se socializan y enseñan mutuamente. Por lo tanto la *relación social es dinámica*, es decir, bidireccional, intercambiable, como también transformable

Para ilustrar lo anterior se puede citar diversos ejemplos o estudios, tal es el caso del proceso de adquisición de la lectura, donde gradualmente el adulto y el niño comparten funciones cognitivas; donde las experiencias con expertos, que pueden ser maestros o padres sitúan, elaboran, evalúan y extienden los límites de su experiencia para la transmisión de la lectura. En un primer momento hay una mayor dirección de los otros, misma que va disminuyendo gradualmente hasta promover una transferencia de conocimiento, y el niño internalice su propio proceso de lectura a partir de la ayuda de los otros.

Sin embargo, en situaciones como estas (y en otras), los aspectos *afectivos* también están latentes, al mismo tiempo que el otro, en la realización de un tarea cognoscitiva le transmite conocimientos, también se da un proceso de desarrollo donde los otros modelan estrategias y habilidades de comportamiento afectivo, así dependiendo del otro puede enseñarle a través de la tarea agrado, molestia, enojo, alegría, rechazo, impaciencia, tolerancia, perseverancia, etc. Donde en la misma relación otro-niño, el otro a su vez está manejando y cambiando sus afectos a partir del tipo de interacción (acción) que establezca con el niño

No obstante, en el proceso de la ZDP cuando un adulto contribuye a este proceso regularmente lo hace en forma más directiva, dado que el adulto se involucra necesariamente con el criterio de que en un primer momento el niño sólo puede ejecutar eficientemente una tarea o expresión afectiva con su ayuda y en forma potencial lo podrá realizar por sí mismo. Basándose en este tipo de relaciones se fundamenta la

transmisión de valores y costumbres a través del modelamiento, la imitación y retroalimentación recíproca.

En este sentido, McLane (1987) señala que, los niños deben participar continuamente en diversos tipos de interacción con personas para que tal proceso de desarrollo ocurra y lleguen a ser más hábiles en distintas formas sociales de conducta. Es precisamente a través de las interacciones con personas más competentes, que se crea la ZDP y los niños alcanzan ulteriores niveles de desarrollo, posibilitándose además (por el mecanismo de internalización) que los niños usen formas de conducta en relación consigo mismo, que otros inicialmente usaron con relación a ellos. Esto no significa que el niño "repita" lo que el otro le enseñó, aunque en apariencia la conducta o los afectos sean iguales, el significado es diferente gracias a la internalización que conlleva a que este nuevo aprendizaje se vuelva personal.

Resulta obvio señalar que la ZDP, es un proceso social contextual que es "negociado" entre el niño y la persona más competente dentro de un contexto particular. La forma de la negociación, parece depender de tres factores: 1) la naturaleza de la actividad específica, 2) la naturaleza de la interacción social y de la clase de procesos comunicativos involucrados, y 3) del contexto particular creado.

Este tipo de relaciones sociales variarán dependiendo de los estilos de interacción, los cuales se correlacionan grandemente con el conjunto de ZDP planteado por Vygotski.

En un ambiente (familia, escuela) donde el niño tiene reglas claras y el guía realiza el ejercicio de crítica constructiva a sus errores, afectos o deficiencias que conlleve a la corrección o búsqueda de una alternativa funcional, se posibilita que el niño aprenda en la relación interpersonal a criticar constructivamente o a corregir sus errores, para posteriormente presentar estas nuevas habilidades como propias.

"Así pues, la noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el <buen aprendizaje> es solo aquél que precede al desarrollo" (Vygotski, op cit p 138)

Cabe señalar que, como gran parte de la teoría de Vygotski, la ZDP no es un concepto acabado. Bruner (1985) indica que no queda claro la manera en que el niño ejecuta una tarea bajo la guía de un adulto o con compañeros capaces. Sin embargo, a

pesar de esta duda, como otras que quedaron sin contestar por el autor, sus principios teóricos permiten seguir desarrollando su teoría para la comprensión del desarrollo psicológico del niño.

1.5.2 EL PAPEL DEL LENGUAJE

Otro aspecto de suma importancia en la teoría sociocultural fue el papel del lenguaje, aspecto que se desarrolla a partir de la relación con los *otros*

El lenguaje surge, en principio, como un medio de comunicación de los *otros* con el niño (nivel interpsicológico) y después se convierte en una habilidad del niño (nivel intrapsicológico) que le permite conceptualizar su realidad e incluso conceptualizarse a sí mismo. El lenguaje, se conforma así, en la base principal del pensamiento, la memoria y los afectos. Es en este conocimiento de su realidad que el niño aprende a pensar y comunicarse con *otros*, donde el pensamiento y lenguaje constituyen una unidad indisoluble.

El lenguaje se aprende en la relación con los adultos o compañeros más competentes (quienes por medio del habla y de gestos que acompañan sus acciones establecen la comunicación); una vez que aprendimos el lenguaje se internaliza y se convierte en una habilidad que le permite razonar, planear y organizar su mundo de manera conceptual. El *desarrollo ontológico* del lenguaje implica que en un primer momento la palabra está ligada al aquí y ahora de los objetos o personas de los que se alude y, posteriormente al llegar a un nivel de conceptualización más elaborado del signo se puede ascender a un estadio cualitativamente superior en el desarrollo del lenguaje que le permite al niño desligarse espacial y temporalmente de los objetos y personas.

Tan es así que, no es necesario que todo el tiempo se establezca una comunicación aludiendo a los objetos, personas o situaciones presentes, sino también a aquellos que no lo están e incluso referirse a objetos o situaciones inexistentes

" El lenguaje permite introducir siempre en la situación algo nuevo, algo que no está contenido en ella de manera directa y nos permite decir verbalmente algo que no guarda ninguna relación con la situación dada " (Vygotski, 1996, p 346)

En el análisis ontológico del lenguaje han existido diferentes posiciones teóricas, una de ellas es la sustentada por Piaget, este autor plantea que el desarrollo del lenguaje

es primero egocéntrico y después social.

Para Vygotski (1993, 1996) el desarrollo del lenguaje sigue otra secuencia (ontológica), y como se ha dicho en reiteradas ocasiones, se inicia en una relación social y se consolida a nivel individual, el puente entre el nivel interpsicológico y el intrapsicológico, lo constituye el **lenguaje egocéntrico**, definido este como el lenguaje para sí, aquél que le permite al niño razonar sobre su realidad de manera abierta y espontánea e incluso en presencia de *otros*, pero sin estar dirigido a los *otros*. En el planteamiento Piagetiano, el lenguaje egocéntrico muere con la socialización. Para Vygotski se convierte en lenguaje interior que posteriormente posibilitará el pensamiento conceptual.

Vygotski agregó que el lenguaje egocéntrico se vuelve más abreviado con la edad, progresando por completo en las frases a los 4 años, simples palabras o movimientos de labios. Su punto de vista era que el lenguaje egocéntrico no desaparecía sino se transformaba, se volvía silencioso, usado para organizar y regular nuestras actividades (Vygotski, 1996)

Genótipicamente hablando, esto significa un cambio cualitativo en el desarrollo psicológico, es decir, en un primer momento cuando predomina el habla social, la regulación es de *otros*, cuando emerge el habla egocéntrica se empieza a disociar del habla social, sin perder su condición de lenguaje socializado, el lenguaje es dirigido a una función de reflexión e incluso de planeación de la acción y es en este tipo de lenguaje cuando se puede apreciar que la regulación del lenguaje, el pensamiento y la emoción del niño se da por él mismo, a lo se denominará de aquí en adelante **función autorreguladora**, esta autorregulación tiene las siguientes características: 1) el niño recurre a su propio conocimiento, para razonar la situación; 2) el contenido del lenguaje está ligado a la reflexión de la propia acción, pero contextualizada en un ambiente cultural; y 3) la carga emocional que conlleva el pensamiento egocéntrico es aportada por el propio niño

La función reguladora del lenguaje posibilita al niño establecer un dominio de su entorno, lo cual favorece nuevas relaciones con *otros*, además de la nueva organización de la propia conducta

En este proceso de organización, al utilizar la palabra para crear un plan específico, el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como herramientas¹² no sólo aquellos objetos que están al alcance de sus manos, sino buscando y preparando herramientas que puedan ser útiles para la resolución de la tarea o planeando acciones futuras. Los signos y las palabras sirven a los niños en primer lugar y sobre todo, como un medio de contacto social con las personas. Dichos signos expresan afectos a través del habla y la acción tanto del *otro* como del mismo niño, los cuales connotan un significado para el *otro* como para él mismo. En esta interacción el niño se va apropiando de gestos, miradas, posturas e incluso sentimientos, en un proceso dinámico y bidireccional. De este modo a través del lenguaje, los afectos adquieren la función interpersonal además de su uso intrapersonal. En un principio, el lenguaje sigue a las acciones, está provocado y dominado por la actividad. Sin embargo, en los estadios superiores surge una nueva relación entre la palabra y la acción. Ahora el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción; la función planificadora del lenguaje hace su aparición junto con la función ya existente de reflejar el mundo externo.

Así, por ejemplo, los niños pequeños, cuando no logran resolver fácilmente la tarea, combinan intentos destinados a obtener el resultado deseado con una cierta confianza en el lenguaje. Unas veces el lenguaje expresa los deseos de los niños, mientras que otras sirve de sustituto en el logro real del objetivo (Vygotski, 1979).

En síntesis, la capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a vencer la acción impulsiva, a planear la solución de problemas antes de su ejecución y a dominar la propia conducta. Toda vez que el lenguaje es de los aspectos más importantes, ya que no hay pensamiento –verbal, sincrético y conceptual- sin lenguaje, esta es una unidad, lo cual conlleva al desarrollo de las funciones¹³ mentales superiores.

¹² Por medio de la **herramienta** el hombre influye sobre el objeto de su actividad, está dirigida hacia fuera, debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre orientado a modificar la naturaleza. El **signo** es el medio del que se vale el hombre para influir psicológicamente en su conducta o en los demás. es su medio para la actividad interior dirigida a dominar al propio ser humano: el signo está orientado hacia adentro.

¹³ Una **función** para Vygotski es la capacidad de re-presentar algo a partir de una convención cultural. Vygotski le otorga un papel a las funciones. instrumentos o herramientas materiales y símbolos ya que estos constituyen

1.5.3 LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES

En el desarrollo psicológico del niño existen diferentes momentos y niveles, algunos autores los han descrito como etapas en el desarrollo, otros como ciclos vitales, en particular en el planteamiento de Vygotski, el desarrollo psicológico del niño presenta dos niveles cualitativos en su evolución, el autor hace una distinción entre los procesos psicológicos elementales y superiores, los cuales se abordarán en las siguientes líneas.

Los **procesos psicológicos elementales**, están asociados a una línea de desarrollo natural – biológica-, como la memoria, atención, percepción, las emociones-, que se expresan involuntariamente y en forma de reflejos; explicables por el principio darwiniano de la selección natural, por lo tanto estos operan sin signos (característico en bebés y animales). Además son substancialmente transformados en el contexto de la socialización y educación, particularmente a través del uso del habla (Páez y Adrián, 1993).

Contrariamente, los **procesos psicológicos superiores**, están asociados a una línea de desarrollo sociocultural. Así, la memoria (voluntaria, lógica), atención (voluntaria), percepción, pensamiento, los afectos se transforman en funciones superiores a través de la interacción social con miembros de la cultura

Los atributos que diferencian los procesos psicológicos superiores, de los elementales son:

- a) La regulación voluntaria o controlada por el sujeto frente a la involuntaria controlada por el entorno o situación
- b) El carácter consciente frente al automático o inconsciente.
- c) El origen de la función social (comunicativa e interpsicológica frente a la natural (o adaptativa de la especie)
- d) El uso de signos mediadores complejos o instrumentos psicológicos (Páez y Adrián, op cit)

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores es un aspecto importante del desarrollo cultural. La conducta superior es un comportamiento nuevo surgido en el período histórico de la humanidad, llamado así para diferenciarla de las formas que se han

instrumentos de mediación. La similitud entre signo y herramienta se basa en la función mediadora común en ambos. Su diferencia estriba en la orientación de cada una de ellas.

desarrollado biológicamente. La función psíquica superior o conducta superior se refiere a la aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora (Vygotski, 1995).

“Para que se desarrollen las funciones psicológicas superiores de la conducta debe darse, como premisa, cierto grado de madurez biológica, una determinada estructura. Esa circunstancia es la que cierra el camino al desarrollo cultural incluso a los animales superiores más próximos al hombre” (Vygotski, 1995, p. 41)

Bajo los principios de Vygotski esta transformación de funciones inferiores a superiores se debe básicamente al uso del signo. En el niño, los procesos rudimentarios de la memoria gradualmente se transforman en la capacidad de memoria voluntaria y el uso de estrategias mnemotécnicas.

De esta manera, en la medida que los procesos estén mediados por la conciencia, el lenguaje y el uso de signos, herramientas y símbolos usados culturalmente, cualitativamente diferirán de los procesos inferiores, constituyendo de este modo, los procesos psicológicos superiores.

Para explicar más ampliamente este aspecto, Vygotski (1995) argumenta que en la ontogénesis¹⁴, ambos procesos son paralelos. Esto hecho central y básico es el punto de partida de la perspectiva histórico cultural: la diferenciación de las dos líneas de desarrollo filogenético¹⁵ de la conducta.

Vygotski afirma que esto no significa que la ontogénesis sea paralela a la filogénesis, ni que la repita o reproduzca. En la medida de que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural específico pasa a ser un proceso biológico-históricamente condicionado.

En el desarrollo de las funciones psíquicas superiores existe un rasgo psicológico general que lo diferencia de los restantes procesos psíquicos. Este rasgo es el dominio de nuestras propias reacciones y en lo particular, lo que más caracteriza el dominio de la conducta propia es la *elección*.

“Nuestro dominio sobre los procesos propios del comportamiento se construye en esencia de la misma manera que nuestro dominio sobre los procesos de la naturaleza, ya que el hombre que vive en sociedad está siempre sujeto a la influencia sobre la conducta

¹⁴ Ontogénesis: desarrollo del ser humano: desarrollo del bebé hasta convertirse en adulto

¹⁵ Filogenético: la evolución de la especie

ajena, el propio hombre en el proceso de desarrollo llega a dominar los mismos medios que utilizaban otros para orientar su comportamiento. En este proceso existe una intencionalidad, que se basa precisamente en crear una acción que se deduce de la exigencia directa de las cosas, del medio circundante...

El hombre, sin embargo, supedita el poder de las cosas sobre su conducta, lo pone al servicio de sus objetivos y lo orienta a su modo: Con su actividad externa modifica el medio circundante e influyente sobre su propio comportamiento, lo subordina a su poder" (Vygotski, 1995, p 292).

Lo anterior permite vislumbrar que el niño empieza a controlar sus propios procesos, lo cual se denomina autorregulación, proceso importante en el desarrollo psicológico del niño

1.5.4 EL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN

Por **autorregulación** se entiende la capacidad del niño para planear, guiar y monitorear su conducta flexiblemente de acuerdo a las circunstancias del cambio. En la autorregulación la conducta del niño es seguida por un plan o meta formulado por él mismo.

Piaget también consideró la *autorregulación* infantil; habló de ella desde los primeros períodos de desarrollo. La autorregulación la entendió como las acciones que el sujeto emprende para compensar los desequilibrios existentes, para un equilibrio dinámico cada vez más complejo. Para él, la regulación es automática, empírica y abstracta, es decir producto de la reflexión, esta regulación es internalizada. *Piaget* (cit. en Wertsch y Stone, 1985) concibió a la internalización en términos de esquemas que reflejan las regularidades de la acción física de los individuos

En cambio, para *Vygotski*, la *autorregulación* se desarrolla a partir de la interacción social, implica la transformación de la relación que establecemos con *otros* y que posteriormente internalizamos. La **internalización** es el proceso donde aspectos de la estructura de la actividad que se han realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno (Wertsch, 1988)

Cabe señalar que la internalización no sólo se refiere a una mera imagen o

representación mental de la relación externa, sino a nuevos niveles de organización que es posible sólo con ayuda de mediaciones externas

Díaz, Neal y Williams (1990) señalan que la capacidad de autorregulación del niño se mide con el éxito de la disciplina y socialización, y la relativa ausencia de supervisión del adulto o de estructuras de apoyo externas

Lo anterior significa que en el paso de la relación intersíquica a la intrapsíquica - es decir, de lo social a lo individual-, en su proceso de transformación y la regulación del *otro* se propicia en el niño una creciente autorregulación de sus acciones, pensamientos y afectos.

El desarrollo de la autorregulación de acuerdo a Vygotski (Díaz y col. op. cit.) puede verse como un proceso social de: 1) en un principio en forma total el *otro* le proporciona los signos y símbolos al niños, los cuales controlan, dirigen y regulan su conducta; 2) la actividad del niño empieza por el uso compartido de signos o símbolos para influir a otras personas; y 3) por sí mismo el niño utiliza activamente signos, símbolos y herramientas para controlar, dirigir y finalmente regular su propia conducta o la de *otros*

Por lo tanto, desde esta teoría el niño empieza a usar el habla, signos, símbolos, herramientas e instrumentos para comunicarse, guiar, planear; en resumen, para regular la actividad conjunta con el *otro* y posteriormente la propia, llegando a través de este proceso a autorregularse

Sin embargo, hablar de autorregulación implica un control de acciones, pero en este proceso ¿existen diversas manifestaciones o niveles de autorregulación?

1.5.4.1 NIVELES DE AUTORREGULACIÓN

Desde el planteamiento de Vygostki la autorregulación como proceso no fue descrita en sus diversas formas y niveles, en el presente trabajo se considera como una aportación teórica el planteamiento de varias categorías que permitan analizar más minuciosamente este proceso psicológico tan importante Desde el punto de vista de este trabajo, la autorregulación como proceso presenta los siguientes niveles.

1. Regulación predominantemente externa.
2. Regulación conjunta

3. Autorregulación

1-Regulación predominantemente externa. En este nivel de regulación el niño prácticamente es objeto de dominio por los conocimientos, experiencia o afectos de *otros*. Por ejemplo, los niños aprenden a vestirse a partir de ser vestidos, y puede verse claramente que en esta situación los niños muy pequeños ni tienen opinión, ni se las solicita y mucho menos se *visten por sí mismos*.

Este tipo de regulación se puede subdividir en:

a) **regulación externa promotora de acciones** - referido a la participación del *otro* alentando la formación de una acción

b) **regulación externa correctora de acciones** - describe la influencia que tiene el *otro* cuando a partir de modelar una acción o a través de una explicación o castigo se tiene la intención de que el niño reoriente una acción que está ejecutando, por ejemplo, enseñar a los niños cual el derecho y el revés de una prenda de vestir.

c) **regulación externa que inhibe acciones** - regularmente la participación del *otro* cuando pretende inhibir una acción del niño y está asociada a expresiones como "no", un grito, golpe, regaño, chantaje o amenaza, por un lado, o en el mejor de los casos, un argumento que pretende convencer de tomar una acción alternativa o de suspender una acción por considerarla negativa socialmente o que implica la posibilidad de riesgos, daños materiales o físicos.

2.- Regulación conjunta En este segundo nivel, el niño ya manifiesta una participación activa en la regulación de acciones, conocimientos o reacciones afectivas que son mediadas por el *otro*, resultando de esta combinación una acción conjunta que no es un reflejo fiel de sólo uno de los integrantes de una diada psicológica, sino que es compartida, sino que es co-construida.

En este mismo nivel se puede apreciar los siguientes **subniveles** o clasificaciones:

a) **Regulación conjunta de actividad** - si se retoma el ejemplo de vestir a un niño, en este nivel de regulación, cuando el *otro* realiza esta actividad, los niños ya participan con actividades o movimientos que facilitan la tarea; pueden estirar un brazo para meterlo a una manga, empujar el pie para introducirlo en

el zapato, etc

- b) **Regulación conjunta de conocimientos** - implica que los conocimientos del *otro* y del niño se manifiesten y combinen en la realización de una tarea. Así al vestir al niño, se denomina conceptualmente a las prendas, el niño pregunta el nombre de prendas, lateralidad, requiere confirmación de una acción realizada o corrección de la misma.
- c) **Regulación conjunta afectiva** - este tipo de regulación implica el reconocimiento de preferencias, gustos, aceptaciones, rechazos, en suma todas las manifestaciones posibles del afecto tanto del *otro* como del niño, que al manifestarse de manera conjunta son lo que cualifica la relación interpsicológica y le da el carácter cualitativamente distintivo de toda relación humana

Cabe señalar que, el desglose de los anteriores subniveles es un mero recurso analítico, porque en realidad estos diferentes niveles de la regulación de la relación humana se manifiestan de forma integral, aunque de manera asimétrica.

3.- **Autorregulación.** Cuando en una situación de relación interpsicológica se manifiesta de manera dominante la actividad, el conocimiento o los afectos del niño se está en presencia de un ejercicio de autorregulación. Continuando con el ejemplo del ejercicio de vestirse, en este nivel el niño manifiesta una selección, opinión, valoración de las prendas a usar, además de realizar la actividad por sí mismo

A partir de los anteriores niveles se aprecia que la autorregulación se desarrolla cronológicamente en diferentes etapas, de manera particularmente sobresaliente en este trabajo se pretende analizar el desarrollo de la autorregulación afectiva, aspecto que se revisará a continuación.

1.5.5 EL DESARROLLO DE LOS AFECTOS

El desarrollo psicológico del niño puede analizarse desde un punto de vista cronológico, llámese a esto edad, o desde un punto de vista donde se retome, la acumulación de habilidades y conocimientos que culturalmente son promovidos en diferentes ciclos vitales

El desarrollo cultural del niño representa un tipo especial de desarrollo, el proceso de arraigo de la cultura en el niño no puede igualarse con el proceso de madurez orgánica, ni reducirse a una simple asimilación mecánica de ciertos hábitos externos. Es necesario saber además de la edad cronológica, en qué nivel de desarrollo cultural se encuentra el infante. Niños o adultos con igual edad cronológica pueden tener diferentes niveles culturales y viceversa, (Vygotski, 1993)

“Cada forma de conducta cultural es, en cierto sentido, un producto del desarrollo histórico de la humanidad, la forma adecuada de adaptación en una esfera de comportamiento” (Vygotski, 1993, p 316).

Vygotski (1996) al referirse a la **edad** habla de una periodización del desarrollo desde un punto de vista dinámico de los pasos de una edad a otra, señala en ella las características de los períodos de edad y las crisis¹⁶ de cada una de ellas

El autor indica que en el desarrollo psicológico el niño pasa por periodos de edades estables y críticas. En las **edades estables**, el desarrollo se debe principalmente a los cambios microscópicos de la personalidad del niño que se van acumulando hasta un cierto límite y se manifiestan más tarde como una repentina formación cualitativa nueva de una edad. Si se compara a un niño al principio y al término en una edad estable se identificarán cualitativamente enormes cambios a veces no perceptibles a simple vista.

Las edades críticas o crisis de edad son opuestas a las edades estables, constituyen desviaciones a la norma; dan una apariencia caótica o regresiva, esto obedece a una transformación completa de la relación del niño con su medio.

En éstas se producen cambios bruscos fundamentales, que determinan modificaciones y rupturas de la personalidad del niño. Una edad se distingue de otra por la formación central, ya que se modifica la relación entre el niño y el medio (sin importar si es edad crítica o estable). La distinción entre una edad crítica y una edad estable es que en la edad crítica la formación nueva aparece al inicio de la edad y desaparece al final, es transitoria; mientras que en la edad estable presenta cambios microgenéticos, la formación nueva emerge al final y se mantiene (Vygotski, op cit)

¹⁶ Crisis postnatal crisis de un año crisis de los tres años de los siete, trece y catorce a dieciocho años

Sin embargo, tanto en las edades críticas como estables están presentes las emociones.

Desde la perspectiva Vygotskiana se puede concebir el desarrollo de las emociones como la transformación de lo social en lo individual, como la interiorización de las secuencias de interacción en procesos psicológicos

“Las relaciones sociales con los demás, a través de un instrumento simbólico como el lenguaje, contribuirán igualmente a la socialización emocional” (Páez y Adrián, op cit 1993 p 31).

De forma global, la posición de Vygotski (1993) sostiene que en la ontogénesis de las emociones convergen y se fusionan una línea natural-biológica y una línea sociocultural

Ambas líneas convergen y se mezclan desde las primeras fases de la ontogénesis. A partir de los sistemas innatos, de la interacción social y de la adaptación de la capacidad simbólica, se irán desarrollando sistemas más complejos marcados por la historia social (Páez y Adrián, 1993).

Aunque Vygotski no habló ampliamente de las emociones elementales y superiores¹⁷ como tales, sin embargo recuperando sus principios teóricos se podría indicar que las **emociones elementales** constituyen el reflejo de los estados fisiológicos (heredados por el hombre de sus antecesores animales: procesos rudimentarios, terror, ira, desesperación, furia), propias de edades tempranas. Mientras que las **emociones superiores** comprenden afectos emanados y co-construidos en la relación social con los otros, como sentimientos religiosos, de amor (al hombre, mujer), sensaciones estéticas, etc., es decir afectos originados a partir de la relación del sujeto con la cultura, propias de edades tardías.

En este trabajo se recuperará el término afecto en lugar del de emociones, ya que se considera que los afectos tienen una connotación social-cultural, que involucra sentimientos y emociones, en tanto que las emociones devienen de estados de ánimo caracterizados por una conmoción orgánica. Además, se parte de la premisa de que los afectos pueden ser autorregulados

¹⁷cita a otros autores que iniciaron sobre el tema de los afectos como Darwin Cannon James Freud Bühler. Claparède. Karl y Charlotte Bühler (Vygotski. 1996)

Vygotski no profundizó acerca de éste último aspecto (conmoción orgánica), Wallon (1975) señala que la emoción sienta las bases de la representación, las conmociones orgánicas también se pueden traducir en acciones automatizadas que no sólo organizan sino desorganizan una acción

Así, partiendo de la base que los afectos son socioculturales, se puede señalar que estos pueden ser:

- a) Controlados por el sujeto en su entorno.
- b) Tener un carácter consciente
- c) Tener una función comunicativa, y
- d) Emplear signos mediadores o instrumentos psicológicos.

De esta manera, a partir de la relación social con los *otros*, las relaciones afectivas pasan de un plano social (interpsicológico) a un plano individual (intrapicológico), es decir los afectos se personalizan.

Luego entonces, gracias a que se gesta la autorregulación es posible dominar nuestros propios afectos, a lo que se denominará en este trabajo **autorregulación afectiva**.

Pero los afectos al igual que los procesos superiores se transforman a lo largo del desarrollo psicológico del niño, las vivencias, signos y la conciencia de estos difieren dependiendo de la edad cronológica y cultural en la que esté el niño

A continuación se esbozarán algunos aspectos característicos de los distintos momentos del desarrollo del niño y sus distintos procesos: primer año, infancia temprana, periodo preescolar y escolar.

1.5.5.1 Primer año

La génesis de la formación del primer año está profundamente adentrada en los procesos más íntimos e internos del crecimiento orgánico y de maduración.

Durante el primer año se incrementa la actividad del bebé, crecen sus posibilidades energéticas, se perfeccionan, sus movimientos adquieren fuerza (brazos, piernas), gracias a ello se amplía el círculo de sus contactos con la realidad, las posibilidades de actuar es a través del adulto. El adulto es el centro de cualquier situación en el primer año, un cambio

de proximidad o alejamiento de éste influye positiva o negativamente en la actividad del niño

Antes del primer año, el niño vive situaciones en las que no existe nada ni nadie, no hay un contenido objetivo (esto se pierde en el primer año) No existen en el recién nacido ideas innatas ni percepción real, no hay comprensión de objetos y procesos externos, ni aspiraciones conscientes, existen estados de conciencia nebulosos, confusos en los cuales lo sensitivo y emocional se funden, se podría calificar de estados sensitivos emocionales o sensaciones marcadas emocionalmente; esto es lo que posibilita que en este momento no se dé autorregulación.

No obstante, en este primer año, el afecto experimenta un complejo desarrollo.

“El afecto inicial del recién nacido limita su vida psíquica a los estrechos márgenes del sueño, la alimentación y el grito Ya en el primer estadio del primer año el afecto adopta, en lo fundamental, la forma de un interés receptivo por el mundo exterior y se transforma, en el segundo estadio de esa edad, en un interés activo por el entorno Y por último, la finalización del primer año desemboca en la crisis del primer año que como todas las edades críticas se distinguen por un desarrollo impetuoso de la vida afectiva y por la aparición del afecto de la personalidad propia, que constituye el primer paso en el desarrollo de la voluntad infantil. (Vygotski, op cit p. 299).

La comunicación que establece con el adulto, más que estar basada en un entendimiento mutuo, radica en las manifestaciones emocionales, de transferencia de afectos, de reacciones positivas o negativas ante el cambio de cualquier situación en que se encuentre el bebé.

1.5.5.2 Infancia temprana

Posteriormente, la infancia temprana se caracteriza por el surgimiento de la estructura semántica y sistémica en la génesis de la *conciencia*, esta conciencia se gesta en la relación conjunta con el *otro* Vygotski maneja el término de protonosotros el cual es una forma de conciencia formada por dos, el niño y *otro* (generalmente la madre), quienes juntos forman una unidad, donde el niño no es consciente aún como lo entendemos los adultos, sino gracias a la relación que establece con el *otro* empiezan a crear cierto tipo de reacciones respecto con lo que los rodea, misma que le permiten ir gestando el proceso

de la conciencia, ya que el niño se percató de las cosas o situaciones a partir del cuidado y lo que hace el *otro* con el niño.

La **conciencia** del niño se origina como una unidad entre funciones sensoriales y motoras. Los objetos son importantes para los niños. Estos objetos son percibidos con distintos matices afectivos y son atractivos por su carga afectiva. La percepción y el sentimiento forman una unidad indisoluble. Nosotros aprendemos a ver las cosas al margen de la emoción directa que suscitan, sin manifestar un agudo interés por una serie de objetos. Sin embargo, para el niño de edad temprana esto es imposible. La percepción y el afecto se hallan estrechamente vinculados entre sí, no están diferenciados todavía. El niño no actúa a impulsos directos de su afecto, sino en contra de su deseo. Vygotski (1991) señala que en la infancia temprana anterior a la crisis de los tres años, el niño se halla totalmente dominado por el afecto y la actividad.

En el período de la infancia temprana, el niño está siempre dominado por relaciones afectivas directas con el contorno familiar. Hay cambios en la esfera afectiva y volitiva, lo que prueba la creciente independencia y actividad del niño. Todos estos síntomas giran en torno al yo y a las personas que le rodean, demuestran que las relaciones del niño con la gente que le rodea o con su propia personalidad ya no son los de antes (Vygotski, 1996).

1.5.5.3 Edad preescolar

En la edad preescolar aparece un motivo más: su contacto con las demás personas, derivado directamente del afecto, relacionado con otras situaciones.

“El preescolar se quiere a sí mismo, pero carece de autoestimación, de amor propio como actitud generalizada frente a su propia persona, invariable en las diversas situaciones; el niño de esa edad no sabe juzgarse a sí mismo, no generaliza sus relaciones con la gente de su entorno ni comprende su propia valía” (Vygotski, p. 380)

1.5.5.4 Edad Escolar

Posteriormente, alrededor de los siete años, la vivencia hacia los afectos se generalizan, la vivencia es la relación interior del niño con uno u otro momento de la realidad, así cuando una situación o vivencia se ha repetido varias veces nace una formación afectiva. Surge *la propia valoración*: el niño juzga sus éxitos, su propia posición

Hasta aquí se ha hablado de cómo se conceptualiza la afectividad desde distintas posturas. Sin embargo, cada una de éstas como modalidades enfatizan y desarrollan prioritariamente un aspecto del desarrollo de la personalidad, sea éste la construcción interna del sujeto o de procesos del desarrollo y socialización que lleven a la interiorización de ó a la descripción de una interacción social en función de los *otros*.

Resumiendo acerca de la postura de este trabajo, tanto el psicoanálisis como el humanismo plantean una concepción pasiva del sujeto (en este caso del niño) sólo como un mero receptor de acciones y, actitudes y afectos de los *otros* que marcarán o determinarán su desarrollo afectivo. Por otro lado, no se considera lo social como una contextualización cultural que permea el desarrollo afectivo.

La forma de concebir y por lo tanto de explicar el desarrollo es evolutiva, señalando etapas de desarrollo y no vistas como un proceso complejo de desarrollo donde no es claro el inicio y fin de una conducta.

De las teorías sobre desarrollo también comparte elementos anteriores, aunque algunos autores aportan y señalan la importancia del desarrollo afectivo desde el inicio de la vida misma.

El presente trabajo recupera principalmente el planteamiento de Vygotski, si bien se reconoce que el autor no dejó claro varios conceptos (conciencia, control); ni explicó con profundidad algunos procesos psicológicos (hasta el momento de lo que se conoce publicado)(cómo el niño ejecuta una tarea bajo la guía de *otro*, el mismo desarrollo de la afectividad). No obstante, sus principios teóricos permiten investigar sobre esta línea, ya que se considera que el desarrollo afectivo deviene en un primer momento de un proceso de interacción social, y posteriormente se internaliza y se refleja a través de mecanismos de regulación.

Cabe por más resaltar que, en esta regulación se da un proceso activo, dinámico y bidireccional, que conforman la autorregulación del niño.

Existen autores que apoyan este postulado indicando que la autorregulación guarda una relación interactiva (Dweck y Legget, 1988; Biber, 1986; Corkille, 1996; McCombs 1989).

Tal es el caso de Biber (op. cit 1986) quien dentro de sus propuestas curriculares para el nivel preescolar incorpora aspectos tanto cognoscitivos como afectivos (manejo de sentimientos)

Como metas educativas, la autora propone fomentar el potencial para organizar la experiencia por medio de estrategias cognoscitivas, tales como:

- acelerar el conocimiento del niño sobre el funcionamiento del medio ambiente,
- apoyar el juego como forma de incorporación de la experiencia,
- ayudar al niño a internalizar el control de los impulsos,
- satisfacer la necesidad del niño de manejar conflictos intrínsecos a esta etapa del desarrollo,
- facilitar el desarrollo de una autoimagen como persona única y completa, y
- ayudar al niño a establecer patrones de apoyo y de interacción mutuas.

De estas metas la autora deriva estrategias, tareas, materiales que facilitan el *desarrollo intelectual y afectivo* del niño, es decir, el favorecimiento de un medio ambiente óptimo para el aprendizaje.

Por ende, la promoción de un desarrollo de este tipo tiene que ver con los estilos de relación adulto niño, a través de los cuales ya sea que se le proporcione menor ayuda o guía al niño ante la solución de problemas. O bien, aquellos que reciban mayor apoyo o guía más experta ante la ejecución de dicha tarea.

Al respecto, Dweck y Legget (1988) encuentran que los niños que reciben poca ayuda o guía, evitan el desafío para realizar un problema, deteriorando su ejecución al encontrar obstáculos. En el caso de los niños que reciben guía y ayuda de otras personas para resolver un problema se involucran más en cualquier tipo de tareas, buscando el desafío y mostrando mantener un esfuerzo efectivo aun cuando lleguen a equivocarse o fracasar ante la tarea.

Los esfuerzos para explicitar este fenómeno han llevado a Dweck y Legget (op. cit) a una conceptualización de metas, específicamente en el dominio de logros intelectuales, identificando dos tipos de metas: 1) de ejecución, en las cuales los individuos están interesados en ganar juicios favorables de su competencia y evitar la evidencia de su

inadecuación, y 2) las metas de aprendizaje, en las cuales los individuos tienden a ver las situaciones como oportunidades para incrementar su competencia o ejercitar las ya establecidas. Las autoras se cuestionan por qué los individuos en una misma situación pueden perseguir diferentes metas. Sus explicaciones tienen que ver con la motivación que tiene el niño para alcanzar o lograr algunas metas y las conductas para la realización de estas, lo cual está orientado o regido por las diferencias individuales de cada niño, de sus componentes conductuales y efectivos.

Dweck y Legget encuentran en su estudio que ante las verbalizaciones de lo que pensaban y sentían los niños, los que tenían poca o nula ayuda inmediatamente empezaron a reportar auto cogniciones negativas como inteligencia deficiente, mala memoria o inhabilidad para solucionar problemas, además de reportar aversión a la tarea, aburrimiento con los problemas o ansiedad sobre la ejecución; a pesar de que anteriormente habían estado a gusto con la tarea o situación. También se observó que se ocuparon de verbalizaciones irrelevantes, por ejemplo, algunos intentaron alterar las reglas de las tareas, otros hablaban del talento en otros dominios; en lugar de centrarse en la tarea. Para obtener éxito intentaban apoyar su imagen en otras formas.

Finalmente en las líneas de la cognición y afecto negativo mostraron marcados decrementos en su ejecución a través de sus fracasos, a pesar de que todos los niños habían demostrado habilidad para usar estrategias maduras y útiles en las tareas, un buen número de niños no continuó por un tiempo prolongado.

Por el contrario, niños que se les dio guía experta al confrontarse con problemas los vieron como desafíos para resolverlos a través de sus esfuerzos, al final los solucionaron con autoinstrucción y automonitoreo referidos tanto a aspectos cognitivos como motivacionales de la tarea que realizaban; incluso ellos mismos exigieron un esfuerzo o concentración para después monitorearlo. La cognición y afecto positivo fue reflejado en la solución de problemas.

Así mientras los niños sin apoyo parecieron ver los problemas de desafío como una amenaza para su autoestima, los niños con guía los vieron como oportunidades para aprender algo nuevo.

De esta manera, las metas para los niños sin guía o ayuda es aprender a mostrarse competente en lugar de incompetente. En contraste con los niños que tuvieron ayuda o guía, quienes perseguían el aprendizaje como meta para probar su habilidad.

Las anteriores ejecuciones están estrechamente vinculadas con procesos cognitivos y afectivos para la realización de una meta, que puedan conducir y/o fomentar un desarrollo autónomo o bien heterónomo. Sin embargo, desde la perspectiva sociocultural esto es cuestionable, ya que no obedece a circunstancias mecanicistas y deterministas.

Como puede observarse, las distintas posturas teóricas hablan de la importancia que tiene la relación afectiva en el niño como un factor determinante para el desarrollo de la personalidad (como la teoría Psicoanalítica lo plantea); o para determinar los tipos de apego que establece el niño con los *otros*, así como para la explicación de la regulación de sí mismo (teoría del Desarrollo: donde sobresalen los planteamientos de Sroufe); o bien para explicar cómo la afectividad es el motor del desarrollo (Piaget); como también para indicar cómo se enfrentan las vicisitudes de la vida cotidiana en la solución de problemas y desarrollo académico (que autores como Dweck y Legget, 1988; Corkille, 1996; Biber, 1986 lo describen).

A partir de concebir -en este trabajo- al sujeto como una persona activa en su propio desarrollo y la importancia que tiene la cultura, así como los *otros* en la co-construcción de los afectos, se considera que las propuestas que más responde a este planteamiento para el desarrollo de la presente investigación es desde la teoría sociocultural, la cual puede ser enriquecida por las aportaciones de otras aproximaciones teóricas. Por lo tanto, se recupera como marco teórico de referencia específicamente desde una perspectiva histórico-cultural representada por Vygotski, aún cuando del autor no se conoce en la actualidad con certeza su producción teórica respecto al desarrollo afectivo del niño, ya que no se conservan todos los textos sobre este aspecto, sus postulados permiten explicar: 1) como la adquisición de un conocimiento o de una habilidad deviene de un proceso de interacción social, 2) que la participación activa del sujeto es un aspecto indispensable en la construcción interna de su conocimiento. 3) que la relación con un *otro* juega un papel importante en el desarrollo psicológico.

intrapicológico, 4) que los procesos de actividad del sujeto realizados en un plano externo se internalizan, iniciándose así el proceso de autorregulación. Aspectos importantes de analizar en la interacción diádica y en especial en la relación afectiva madre-hijo en una situación "problema", particularmente cuando se observan las estrategias de regulación afectiva de la madre y de autorregulación afectiva del niño.

En el capítulo tres se abordará con más detenimiento el tipo de relaciones diádicas madre-hijo, sus tendencias y perspectivas.

CAPÍTULO 2

LA NOCIÓN DE AUTORREGULACIÓN AFECTIVA: MODALIDADES, CONCEPTOS AFINES

Si bien hasta aquí se ha hablado de la importancia del *otro* y la participación activa del niño en la co-construcción de su desarrollo y en específico de su afectividad, resulta en este momento importante analizar las modalidades y los conceptos afines a la afectividad del niño, aspectos que al ser revisados teóricamente nos permitirán contar con los elementos necesarios para poder entender el proceso de construcción de las relaciones tanto interpsicológicas como intrapsicológicas, que dan origen a la afectividad del infante.

En el presente capítulo se analizan una serie de procesos que caracterizan al desarrollo afectivo y que se vinculan estrechamente con la adquisición de estrategias de autorregulación afectiva, como serían la formación del autoconcepto, de la autoimagen, la autoestima y la metacognición; aspectos que en este estudio se reconocen como los procesos centrales y explicativos de la formación de la autorregulación afectiva, ya que en dicho proceso se incorporan y manejan de manera particular para cada individuo, los elementos antes citados. A continuación se describirán cada uno de los anteriores conceptos, así como algunos estudios realizados alrededor de éstos.

2.1 AUTOCONCEPTO

El autoconcepto es *"el conjunto de creencias que una persona tiene acerca de lo que es ella misma, que se manifiesta en la conducta"* (Elliot, 1984; Rodríguez, Pellicer de Flores y Domínguez, 1988; Gross, 1994; Bruno, 1995, Rawson y Cassady, 1995). Otros autores señalan que es un conjunto de percepciones cognoscitivas y actitudes que la gente tiene acerca de sí misma (Chassin y Young, cit en Rice, 1997).

Los orígenes del conocimiento de sí mismo o en otras palabras, *la génesis ontológica del autoconcepto* se fundamenta en las opiniones, valoraciones y actitudes que

tienen los *otros* hacia lo que dice y hace el niño, valoraciones que en primera instancia le son ajenas al niño (nivel interpsicológico del afecto), y en la medida que el *otro* le reitera este tipo de juicios, el niño gradualmente los hace suyos, hasta que se convierten en la valoración cognoscitiva de su persona, formándose así en un proceso intrapsicológico, lo que de ahí en adelante se denominará **autoconcepto**. Cabe precisar que el autoconcepto además de no ser estático, también presenta otra característica no es homogéneo en las diferentes esferas de participación social, así es como algunos autores han clasificado distintas áreas donde se manifiesta el autoconcepto, por ejemplo Escamilla (1996) reconoce: 1) autoconcepto académico, 2) autoconcepto social, 3) autoconcepto emocional y 4) autoconcepto físico.

De acuerdo a Palazzi, de Vito, Luzzati, Guerrini y Torre (1990, cit en Rice, 1997) el autoconcepto se elabora constantemente dependiendo de las circunstancias y de las relaciones confrontadas por el individuo

El manejo del autoconcepto y su variación influyen poderosamente en el cambio de conducta de una persona. Rodríguez y col. (1988) ejemplifican a una madre que trata a su hijo como tonto y se lo repite con frecuencia el cual acaba por ser así, aun cuando el niño tenga potencialidades.

Se puede apreciar que la imagen que se adquiere de sí mismo permite ir configurando una serie de creencias o estructuras cognoscitivas que constituyen la parte medular del autoconcepto; el autoconcepto, la autoconciencia, como la autoimagen forman parte de la autoestima, la cual se refleja directamente en el desarrollo del niño. Desde la perspectiva de Vygotski, el niño nace sin autoconcepto y lo construye en la relación con los *otros* que le son significativos afectivamente a lo largo de un proceso gradual en su vida diaria; co-construcción que sigue el mismo proceso de ser inicialmente producto de la relación interpsicológica para posteriormente llegar a un nivel cualitativamente superior transformándose en un concepto de sí mismo y de cómo se percibe él en relación con los demás. En esta relación no solamente el niño forma su autoconcepto, si el *otro* es su mamá, entonces ésta desarrolla un autoconcepto de mamá en la interrelación con su hijo.

2.2 AUTOCONCIENCIA

La *autoconciencia* se refiere al conocimiento de los propios estados internos. Según Elliot (op.cit., 1984) señala que no se puede hablar de autoconcepto si no se habla de sus componentes. El autor distingue dos tipos de autoconciencia: 1) la autoconciencia privada y 2) la autoconciencia pública. La autoconciencia privada describe a aquellas personas que se enfocan más a sus propios valores o están más cerca de sus sentimientos que de los *otros*. En la autoconciencia pública, el yo como un actor social es quien estimula la conducta de *otros*. La diferencia entre un tipo de conciencia y la otra es que en la autoconciencia privada, la atención de la persona está centrada sobre sus características personales, y en la autoconciencia pública, la persona está centrada en cómo reaccionarán respecto de él.

A diferencia de este autor, en el *planteamiento sociocultural*, la *autoconciencia* significa saber acerca de sus características que lo hacen semejante y diferente de los *otros*, y esta conciencia de sí se manifiesta diferencialmente de acuerdo a la edad y por ende, la autoconciencia al igual que el autoconcepto, se co-construye en un proceso dinámico y progresivo, inicialmente en la relación con *otros* y subsecuentemente de manera intrapsicológica.

Stone y Church (1980) indican que el desarrollo de la autoconciencia es una tendencia general, acompañada por una creciente medida de autonomía (el establecimiento de un yo independiente), es la capacidad de pensar, decidir y actuar por sí mismo, de considerar las propias acciones en perspectiva y de hallar modos de acción originales. La adquisición de la autoconciencia, dice el autor, entraña varias clases de diferenciación. Se produce una diferenciación gradual del yo respecto del ambiente, en cuanto sujeto que conoce, el yo en cuanto a objeto conocido y una diferenciación entre persona pública y privada. Interviene aquí el subprincipio de la duplicidad, la posibilidad de pensar una cosa y decir otra, de tener una vida interior y eventualmente fingir y mentir. *"Quizá la primera manifestación de duplicidad se presenta en la última fase de la infancia o al principio de la etapa deambuladora, cuando el niño simula juguetonamente una emoción, como cuando simula estar lastimado para que se le mime y consuele"* (p 74)

Otro enfoque sobre la autoconciencia es el de Luria (1980), quien habla de autoconciencia y autovaloración. Para él, la autoconciencia es un producto del desarrollo histórico-social. Al principio surge del reflejo de la realidad externa, natural y social inmediata. Esto es, la conciencia propia es un producto de la conciencia del mundo exterior y de las otras personas; tiene sus raíces sociales expresadas en las etapas de su formación social. Luria, comenta que el hombre puede emitir, al principio, un juicio sobre otros y percibir el juicio de los demás sobre sí mismo, y bajo influencia de dichos juicios puede formar el juicio sobre sí. El autor puntualiza que son pocas las investigaciones dedicadas a esta cuestión: *"representan una excepción los trabajos de psicología infantil que durante los últimos tiempos se pusieron a estudiar...las relaciones del niño en el proceso de la formación de su autovaloración. Uno de los primeros trabajos de este grupo es de Ananiev (1948), quien comenta que en la primera infancia, la autovaloración es la repetición de la valoración que los adultos han hecho del niño y sólo en posteriores etapas del desarrollo, empieza a interesarse verdaderamente por un autoanálisis y una autoevaluación"*

Datos muy similares a éstos fueron aportados por Gorbachiova (1948), quien demostró que en la edad infantil la autoevaluación surge de aquellas formas concretas de actuación del niño cuyos productos son valorados por los adultos, y la autoevaluación directa aparece más tarde " (p 62)

Luria menciona que Boghevish (1968), ha realizado trabajos más sistemáticos del proceso de formación de la autoconciencia y de la autovaloración del niño, demostró que la autovaloración en la primera infancia se forma en el proceso de su actividad concreta, y como resultado de la valoración de esta actividad por parte del adulto, mientras que en el adolescente la autovaloración tiene un carácter mucho más complejo de valoración de sus cualidades y posibilidades

Lo anterior demuestra, según Luria, *"que el proceso de autovaloración y autoanálisis se forma en el transcurso del desarrollo y que nada está más lejos de la suposición de que la conciencia directa de sus cualidades y posibilidades psíquicas es un acto dado desde un principio que no se desarrolla " (p 92).*

Por otro lado, Luria (op cit), realizó una investigación con personas adultas para determinar la autoconciencia y autovaloración. Su método de investigación fue el análisis

de la conversación que se realizaba, se le preguntaba a la persona cómo valoraba su propio carácter, en qué se diferenciaba de las demás personas, qué rasgos positivos y qué defectos podía notar en sí mismos. Después se formulaban preguntas análogas con relación a sus parientes y a miembros conocidos de su aldea. El autor encuentra que la conciencia está determinada por las condiciones sociales y la enseñanza sistemática. El trabajo realizado por Luria con adultos, nos deja ver la necesidad de ampliar nuestros conocimientos implicados en este aspecto, lo cual para este trabajo implicaría la identificación de los elementos en la díada madre - hijo.

Luria, a diferencia de otros autores como Stone y Church, establece que el autoconocimiento es un proceso en *constante transformación*, que depende de la edad, género y la ubicación socio-histórica del individuo. Aspectos que no son retomados por Stone y Church y que más bien dejan un planteamiento de desarrollo de la autoconciencia como un fenómeno individual y ahistórico.

En suma, la **autoconciencia** es un proceso construido cultural e históricamente en las relaciones interpersonales y de síntesis personal, y no un producto de un desarrollo estrictamente individual

2.3 AUTOIMAGEN

Otro aspecto importante en la configuración afectiva es la *autoimagen*, ésta es un elemento afectivo el cual es definido como la manera en que uno se ve a sí mismo, el tipo de persona que pensamos que somos. La autoimagen alude a la percepción corporal o física que incluyen todos los elementos que emanan del cuerpo, voz, olor, arreglo (Gross, 1994; Shilder, 1989) Gross (op cit.) señala que la autoimagen, no sólo se circunscribe a rasgos físicos, sino también a lo social y sexo biológico.

Shilder considera que *"nuestra belleza o fealdad no sólo figuran en la imagen que nos hacemos de nosotros mismos, sino también en la que los demás se forman de nosotros, para retornar luego, nuevamente hacia nosotros, la imagen corporal es el resultado de la vida social"* (pág. 229) Planteamiento teórico que coincide plenamente con el enfoque aportado por Luria.

La imagen de uno mismo es "*la parte descriptiva, el tipo de persona que creemos ser*" (Argyle y Tower, 1980, pág 164) La autoimagen significa verse a uno mismo como un individuo con ciertas características positivas (Escamilla, 1996). En el presente trabajo se considera que la autoimagen no solo comprende el reconocimiento de características favorables, sino también desfavorables, ya que el conocimiento de uno mismo implica el reconocimiento de habilidades o de aspectos favorables de manera integral con una autocrítica que abarca el reconocimiento de errores y de deficiencias. Cabe precisar que el reconocimiento de estas características puede tener significados diferentes para cada persona; lo que para algunas personas una acción puede ser favorable, para otras puede significar lo contrario

Los niños generalmente adoptan como modelos a los padres, maestros, niños mayores, actores, etc, con los cuales se identifican; no obstante cuando la imagen que poseen de sí mismos difiere de la imagen "ideal" entran en conflicto (Argyle y Trower, 1980) originando estados de ansiedad e inseguridad.

En síntesis, existe una interrelación entre los anteriores conceptos (autoconcepto, autoconciencia, autoimagen) los cuales conforman lo que sería la autoestima, la cual se describe a continuación.

2.4 AUTOESTIMA

El concepto de autoestima ha sido ampliamente tratado por diversos autores, algunos se han referido a él aludiendo a otros conceptos como fuerza del ego o evaluación del yo

Pick (1991) y Verschueren, Marcoen y Schoefs (1996), definen a la *autoestima* como la capacidad de tener confianza y respeto por sí mismo, que no requiere reconocimientos externos puesto que se sustenta en el reconocimiento interno

Para Coopersmith (1967) la *autoestima* es la evaluación que hace y mantiene constantemente el individuo en relación consigo mismo; expresa una actitud de aprobación o de rechazo e indica el grado en que el individuo se siente capaz, significativo, exitoso y valioso

En este trabajo se comparte el punto de vista con Alcántara (1996) referente al planteamiento de que la *autoestima* es un proceso dinámico que se va construyendo gradualmente. Shaffer (1994) y Wigfield y Eccles (1994) opinan que tanto la autoestima como el autoconcepto pueden depender de una larga extensión de formas que *otros* perciben.

Elliot (1984) y Lindgren (1972) señalan que la *autoestima* es la evaluación del propio yo de la persona (proceso de interacción con uno mismo a través de la conversación entre el yo y el medio). Lindgren señala que este valor lo aprendemos de los demás y se convierte en un reflejo del modo en que los demás nos consideran o como creemos que los otros nos ven

Para Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988) la autoestima es una síntesis de un autoconocimiento (conocer las partes que componen el yo, sus necesidades, manifestaciones y habilidades); de un autoconcepto (creencias de sí mismo, manifestadas conductualmente); de una autoevaluación (evaluar las cosas: le satisfacen, son interesantes, enriquecedoras, aprende, le hacen sentir bien, son malas, etc.); de una autoaceptación (admitir y reconocer todas las partes de sí mismo como un hecho); de un autorrespeto (atender y satisfacer las propias necesidades y valores, expresar y manejar en forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacer daño ni culparse); para llegar finalmente a una autoestima

"... si una persona se conoce está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades; y si se acepta y respeta, tendrá autoestima" (p 11)

En suma, la *autoestima* es un juicio personal que se dirige hacia sí mismo; es una experiencia subjetiva que el individuo comunica a otros por medios de informes verbales y no verbales.

Pero, ¿cómo identificar el tipo de autoestima que tiene una persona? Muchos estudios han intentado medirla con simples registros. Investigaciones subsecuentes indican que los niños primero evalúan su competencia en diferentes dominios y sólo después integran dichas impresiones dentro de una evaluación completa (Harter, 1982, 1988, 1990, cit en Shaffer, 1994).

Harter (1986, 1989, cit En Shaffer, op cit) desarrolló una escala de 36 reactivos (a la cual llamó auto percepción) donde evaluaba la opinión de los niños y de su

competencia en diferentes dominios: competencia escolar, competencia atlética, de conducta, de aceptación social y apariencia física -1) los niños deberían señalar uno de dos reactivos que mejor lo describieran, 2) indicar si el reactivo era algo cierto ó 3) realmente cierto sobre él. En el estudio de Harter, niños con alta autoestima escolar eran considerados por la maestra como niños de alta competencia intelectual. Niños con alta autoestima social eran considerados por sus compañeros como amigables. Niños con alta autoestima en el aspecto atlético eran seleccionados con mayor frecuencia para formar equipos.

La denominada autoestima positiva¹⁸ es importante desde los primeros años de vida del niño debido a que determina su actuación y su aprendizaje. Así por ejemplo, Dweck y Legget (1988) opinan que un niño que interactúa libremente con lo que descubre a su alrededor desarrolla ideas, manipula, experimenta, explora, además de formar una autoestima positiva.

La autoestima está determinada básicamente por la calidad de las relaciones y sentimientos que el niño tiene con las personas que le son significativas. Para que la autoestima se constituya se requiere que un ser humano se desarrolle plenamente en los siguientes rubros: vinculación, singularidad, poder y pautas (Clemes y Bean, 1996).

Corkille (1996) manifiesta que la autoestima del niño depende de la intensidad de mensajes verbales y no verbales de amor o desapego, y la forma en que se le trata. El niño debe experimentar seguridad para iniciar la búsqueda de su independencia, la infancia es un periodo sensible de aprendizaje acerca de sí mismo y de su importancia en el mundo.

Así pues, los niños con una autoestima alta, señala Reasoner (cit en Verduzco, Lara, Lancelotta y Rubio, 1989) están deseosos de aprender, se llevan bien con los demás, están muy motivados, y llegan a ser personas exitosas. Corkille (op cit) además agrega que estos niños serán responsables e independientes; mantienen un nivel alto de tolerancia a la frustración. puesto que el individuo percibe su medio básicamente amistoso, puede recibir un número considerable de contrariedades antes de que se

¹⁸ Tradicionalmente en la psicología al hablar de autoestima se ha dicotomizado entre autoestima positiva y negativa utilizándose de una manera equivalente conceptos como autoestima alta igual a autoestima positiva; y autoestima baja igual a autoestima negativa.

altere su equilibrio (Cross, 1984). Rosenber 1979 (cit. en Demo, Small y Savin-Williams, 1987) y Rodríguez y cols (op.cit) argumentan que la autoestima es la base y centro del desarrollo humano, una persona que tiene una alta autoestima tiene un alto auto respeto y de esta forma podrá respetar a los demás. La autoestima alta está íntimamente relacionada al éxito social y escolar.

Gibson (1985) señala " *el niño que considera que es de lo más divertido estar con él, que de ordinario hace lo correcto, que se enorgullece de la tarea que se le encomienda en la escuela, tiene confianza en sí mismo y sus acciones reciben el apoyo de maestros y compañeros, también es posible que sea el tipo de niños que aprenda más fácilmente y sea tenido en alta estima por sus maestros* " (p. 258).

Luego entonces, la autoestima está directamente relacionada con la motivación del niño, Waschull y Kernis (1996) en una investigación con niños encuentran que el nivel y estabilidad de la autoestima funciona como un predictor de la motivación intrínseca del niño.

Al describir las características de un niño con autoestima alta también se da por hecho que además posee la característica de ser seguro. Sin embargo, Cross dice que no hay una correlación entre seguridad y autoestima, lo que hay son respuestas de tipo compensatorio. Señala que es probable que una muy baja y muy alta autoestima están asociadas con conceptos del yo inadecuadamente integradas. Maslow (cit. en Cross 1984) plantea que puede entenderse mejor la interrelación entre seguridad y autoestima si analizamos las combinaciones extremas:

- 1) Alta seguridad - alta autoestima - es aquella persona que tiene confianza y afecto por sus semejantes, comportamiento amable y protector
- 2) Baja seguridad - alta autoestima - este individuo tiene confianza, pero siente hostilidad y miedo a los demás y quizá su comportamiento sea cruel y sádico.
- 3) Alta seguridad - baja autoestima - es un individuo con personalidad tranquila, dulce y dependiente
- 4) Baja seguridad - baja autoestima - se trata de una persona masoquista y servicial

Estas caracterizaciones, plantea Stanger (1981), sólo pueden aplicarse por completo a unos cuantos individuos de cualquier grupo

Stanger comenta que una persona posee tanto sentimientos de seguridad como de inseguridad, ya que cualquier infante vive experiencias placenteras y desagradables, conoce algunos adultos amables y otros hostiles, tiene éxito en el logro de algunas actividades y fracasa en otras. Los distintos resultados encontrados en diversos estudios llevan al autor a pensar en la alta probabilidad de que el niño aprenda primero a gustar de los demás y que después transfiera esta actitud hacia sí mismo. O bien, la posibilidad de que el niño perciba en sí mismo atributos indeseables y los proyecte en los demás, el autor señala que los datos no indican qué ocurre primero.

Al respecto, en el presente trabajo se considera que en un primer momento las personas adultas cercanas al niño (como son los padres) a través de sus propias manifestaciones de autovaloración, le transmitirán al niño una actitud que él podrá imitar e internalizar, y en un segundo momento, la propia actuación del niño también contribuirá a establecer esta autovaloración. El punto de vista de este trabajo es que ninguna persona se comporta de manera homogénea y estable con un tipo de autoestima, más bien lo que ocurre es que las personas pueden ser hábiles para unas tareas y menos hábiles para otras, seguras en algunas circunstancias y menos seguras en otras. Estimando la complejidad teórica de la relación entre autoestima y seguridad aquí planteada, así como de sus variantes, parecería ser que la autoestima es una tarea imposible o cuando menos muy difícil; sin embargo, esto no significa que el conocimiento de la autoestima de la gente se nos escapa de las manos, la alternativa es evaluar a las personas en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana (escuela, casa, deporte, familia, etc.), a partir de escalas, inventarios o alguna otra forma de valoración donde se determine la tendencia dominante de autoestima, así se podría encontrar a una persona con autoestima alta en el ámbito laboral y con autoestima baja en el deporte.

A partir de lo antes dicho, el punto de vista de este trabajo es que la autoestima es un proceso psicológico de constante cambio, que se manifiesta de manera multifactorial e influenciada multidimensionalmente.

En otras palabras, es necesario precisar que la persona con autoestima alta no está en un estado de éxito total homogéneo y constante. un individuo con autoestima alta reconoce las propias limitaciones y debilidades, además de sentirse orgulloso por las habilidades y capacidades. Una persona con autoestima alta toma los momentos de

depresión o crisis como un reto que superará, lo que ve como oportunidad para conocerse más y promover cambios (Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1988).

Demo, Sneall y Savin-Williams (1987) hacen un análisis de los estudios sobre autoestima, a partir de los cuales concluyen que el apoyo paterno e involucramiento con los hijos está positivamente relacionado a una autoestima alta en los niños. Este comportamiento le transmite al hijo que sus padres confían en él y lo consideran una persona responsable y capaz, lo cual tiene consecuencias favorables en la autoestima del niño.

En este sentido, Hargreaves (1986) agrega que si los padres manifiestan amor y aprecio por el hijo, éstos se percibirán como poseedores de buenas cualidades, de modo que la autoestima es más probable que sea elevada. Pero es difícil conservar un alto nivel de autoestima cuando los niños se ven rechazados o criticados por otros, en especial, si son otros significativos afectiva y/o intelectualmente (como es el caso de los padres y maestros).

Los niños a los que les falta autoestima o presentan una autoestima baja, señalan varios autores (Reasoner, op. cit; Gibson, 1985) rehuyen el contacto social, no aprenden tan bien, se sienten inadecuados y compensan esos sentimientos criticando los logros de los demás, se vuelven sensibles, se preocupan de lo que los demás puedan pensar y están desmotivados o desalentados, se llegan a describir como apáticos. Cuando surgen problemas culpan a sus compañeros y siempre encuentran excusas para ellos mismos. Al no confiar en ellos mismos creen que van a fracasar, así es que rara vez ponen el esfuerzo que se requiere para triunfar, pues de continuos fracasos llegan realmente a creer que no pueden ejecutar ninguna tarea exitosamente. Como resultado, su nivel de autoestima y su motivación disminuyen aún más. Al respecto, Corkille, agrega que estos niños se manifiestan como dependientes, menos seguros de ser amados, menos capaces de involucrarse en sus propios proyectos, demandan gran necesidad de directividad y se alejan de responsabilidades. Cross (1984) agrega que estos niños percibirán al mundo como hostil, no creerán en pruebas de buena fe, y es probable que hagan demandas exageradas de afecto a sus amigos e interpreten el más ligero desaire como prueba de mala voluntad.

Coopersmith (cit en Gibson, 1985) en un estudio que realizó encontró algunas variables directamente relacionadas con la autoestima de los sujetos de su estudio, tales como: a) el interés de los padres en el bienestar económico de sus hijos, b) el interés de los padres por los compañeros de sus hijos (las madres de los chicos que pertenecieron a la clasificación de autoestima alta conocían personalmente a todos o a la mayoría de los amigos de sus hijos), c) la disposición de los padres para discutir los problemas de los muchachos, d) los padres eran menos flexibles y más estrictos que los padres de los muchachos clasificados en los grupos de autoestima media o pobre, d) los padres mostraron una tendencia a exigir más de sus hijos y a ser más consistentes para hacer cumplir las normas familiares, e) tendieron a usar más la recompensa que el castigo para corregir la conducta, fueron consistentes en cuanto a demandar conductas adecuadas por sus recompensas. Los padres con autoestima pobre fueron rígidos y más punitivos.

De aquí, la importancia del apoyo familiar que se le brinde al niño desde su infancia. En este trabajo se comparte la opinión de Demo y cols (1987) como la de Pierce y Wardle (1993), de que un contexto importante en la evolución de la autoestima es la familia y el tipo de interacciones que ocurra entre sus miembros. **Tanto padres como hijos son importantes en la vida de unos como de los otros, por lo que es razonable sugerir que la concepción de sí mismo tanto del padre como del hijo(a) está significativamente influida bidireccionalmente por la naturaleza y calidad de su relación; es decir, en un proceso de interacción tanto el otro como el niño ejercen acciones que afectan sus afectos, la autoestima (la autoconciencia, la autoimagen y el autoconcepto) y los afectos en general de ambos se convierten en un proceso dinámico de constante re-definición y modificación, determinado por el contexto y momento de desarrollo e historia de los sujetos.** Planteamiento que corresponde a una visión histórico-cultural de Vygotski

Coopersmith (1967), ha demostrado que los padres que son emocionalmente estables tienen hijos con un alto grado de autoestima. En tanto que los niños de padres exigentes y críticos no sólo tienen un bajo grado de autoestima, sino que también son depresivos y pesimistas.

Rogers (1951, cit en Lindgren, 1972) sostiene que cada cual tiene en sí mismo potencialidad para crecer en dirección positiva. Cuando el individuo se encuentra en un ambiente permisivo y receptivo, sobreviene el proceso de autorrealización

El autor comenta que uno de los mayores y más importantes aspectos de experiencia personal del niño es el sentirse amado por sus padres. Se percibe a sí mismo como amado, que vale para la familia y es importante en la relación con sus padres

Miller (1971, cit. en: Miller-Loncar, Landry, Smith y Swank, 1997) señala que para el niño, la familia sirve como unidad social primaria. Los padres actúan como agentes socializadores y proveen objetivos y valores de los cuales el niño sacará pautas de conducta, las cuales constituyen la base para la interacción con otros. Luego entonces el modelo de paternidad influirá directamente en el desarrollo del niño, como muchas investigaciones así lo confirman.

En la literatura sobre autoestima, la mayoría de los estudios apuntan hacia las condiciones favorables o desfavorables para el establecimiento de la autoestima del niño, por ejemplo: tipo de ambiente, noción de los padres sobre desarrollo, estilo paterno, etc.; pero en menor medida es analizada la propia autoestima del padre, el tipo de comunicación y autoconcepto que tiene en la interacción con su hijo. Un aspecto tratado pobremente es el referente al tipo de autoestima del padre, mediante la cual se transmitirán mensajes, directos e indirectos al hijo sobre sus sentimientos, afectos, solución de problemas y conducta en general, estilo de crianza que pasa a formar parte de los elementos constitutivos de la autoestima del niño

Demo y cols (op. cit, 1987) y Denham, Resnick y Hewes (1994) toman en cuenta que la *comunicación* juega un papel importante en el funcionamiento familiar. Entendiendo por comunicación un proceso recíproco de intercambio de información y de apoyo, además de ser también, un proceso recíproco de socialización. Recuperando este aspecto, Damon analiza las relaciones familiares y la autoestima de padres y sus hijos adolescentes. Señala que, en repetidas ocasiones, los padres juzgan a sus hijos y los hijos juzgan a sus padres. Visto de esta manera, la familia es un contexto crítico para la formación del autoconcepto, en el cual el hijo adolescente ve cierta parte de él mismo y también percibe el punto de vista de los padres; y en forma recíproca, los padres ven aspectos de sí mismos y cómo los perciben sus hijos. Por estas razones los autores

analizaron las correlaciones entre la autoestima de los padres y en la misma dimensión la interacción padre - adolescente. La forma en como midieron las relaciones incluyó las percepciones de los padres y los hijos sobre sus interacciones, permitiendo una comparación sobre sus percepciones y las del otro con su propia autoestima. Para evaluar la autoestima y la relación padre-hijo se aplicó un cuestionario. Para los padres en un primer momento fue sobre aspectos de su relación con el hijo, y en un segundo momento para medir su autoestima.

1. Expresiones de los padres para apoyar a los adolescentes. Aunque en el estudio no se explica qué entienden por dar apoyo, esta medida evaluaba la frecuencia de las expresiones de afecto de los padres para los adolescentes. La frecuencia en que el padre exhibía al adolescente un número de conductas afectivas verbales y no verbales, tales como abrazos y besos. Las categorías de respuesta eran en un rango de pocas veces al día a nunca.
2. La percepción del padre en el apoyo del adolescente. Se evaluó el reporte de los padres del afecto del adolescente y del sentimiento positivo para el padre. Las preguntas para el padre eran si el adolescente parecía ansioso al hacer cosas con él. La categoría de respuestas era de mucho a poco.
3. Control parental sobre las decisiones que involucran al adolescente. Evaluar el patrón de decisión sobre hechos entre padres y adolescentes. Eran cuestionamientos sobre cómo se toman las decisiones en la familia. Había categorías de respuesta que iban de un continuo desde alta dominación parental a una alta permisividad.
4. Estrés parental. Esta evaluación se hizo a través de medidas subjetivas de estrés. Cómo se sentía cuando pensaba en las experiencias como padre de un hijo adolescente (molesto, contento, emocionado). Hubo 4 categorías de respuesta que iban desde mucho hasta poco.
5. Percepción del padre sobre la comunicación padre-adolescente. Los ítems preguntaban al padre la frecuencia de sus discusiones amigables con sus hijos acerca de tópicos positivos y negativos. Hubo 6 respuestas en rangos de categorías que iban desde nunca hasta pocas veces al día.

Para los adolescentes, los cuestionarios incluían instrumentos de autoestima e indicadores de la relación padre-hijo.

- 1 Expresiones de los adolescentes en apoyo a los padres. Frecuencia de las expresiones de afecto a los padres. La medida estaba compuesta por 7 ítems que cuestionaban a los adolescentes sobre la frecuencia en que mostraban una variedad de conductas afectivas a sus padres.
2. Reporte de los adolescentes sobre el apoyo de sus padres. Se cuestionaba sobre la calidez paterna, apoyo y sentimientos positivos para con el adolescente.
- 3 Percepción del adolescente sobre el control paterno. Qué tan restrictivos y controladores percibía el hijo a sus padres.
- 4 Participación del adolescente con sus padres, 6 ítems para evaluar la cantidad de tiempo que el adolescente invertía con sus padres en actividades educativas y recreativas, como ver televisión, jugar, ir al cine o a eventos. El rango de categorías fue desde pocas veces hasta nunca.
- 5 Percepción del hijo sobre la comunicación padre- hijo. Se le preguntaba al adolescente la frecuencia de las discusiones positivas con sus padres acerca de sus preocupaciones, problemas, intereses, y experiencias recientes. El rango de categorías fue desde nunca hasta pocas veces al día.

Los hallazgos de este estudio indican que los adolescentes y sus padres tienen percepciones independientes y sobrelapadas de sus relaciones, y las percepciones individuales de la relación están consistentemente relacionadas a su autoestima, mientras que la percepción del *otro* generalmente no está relacionada. Desde una perspectiva interaccionista estos resultados sugieren que la naturaleza de la relación padre-adolescente con íntimos cambios y emociones se debe a la influencia de las formas de auto concepto de todos los miembros de la familia.

Aunque este estudio analiza las relaciones parentales con adolescentes, su planteamiento inicial sobre la influencia de la autoestima del padre sobre los hijos es un aspecto recuperable para la presente investigación, más aún tratándose de niños pequeños (4 años) donde su autoestima está en proceso de construcción predominantemente influenciado por los padres.

A partir de lo anteriormente señalado se puede decir que la autoestima constituye un factor determinante del desarrollo afectivo, a través de lo cual, el niño irá formándose un concepto de sí mismo que explayará en las distintas relaciones que establezca.

Hasta aquí se han descrito los conceptos interrelacionados con el desarrollo afectivo, sin embargo, se puede apreciar que en los distintos constructos teóricos existen deficiencias en una explicación más amplia de cómo se regulan estos afectos, si bien nos explican las implicaciones en el desarrollo, incluso en ocasiones como una relación causa-efecto (mayor autoestima materna, mayor autoestima del niño) no nos explican del todo cómo el sujeto participa activamente de sus afectos y los refleja en una tarea determinada, es decir como el autoconcepto, la autoimagen y autoestima se internalizan y construyen en procesos afectivos. Estos elementos afectivos se considera que se enlazan, y paulatinamente, en el desarrollo de los niños van conformando antecedentes de una regulación afectiva, la cual según haya sido el clima afectivo del niño puede posibilitar una tendencia favorable o desfavorable

El afecto y sus emociones pueden ser expresados en cualquier otra área o esfera de su vida, por ejemplo la intelectual. Es por ello que a continuación se ampliará esta conceptualización recuperando los principios de la metacognición para finalmente llegar al concepto de autorregulación y en forma particular a la autorregulación afectiva

2.5 METACOGNICIÓN

Un desarrollo psicológico también caracterizado por procesos cognitivos es la **metacognición**, que se define como el grado de conciencia que tiene la persona de sus formas de pensar (procesos y eventos cognitivos) y los contenidos mismos (estructuras) Es decir, la metacognición alude a "lo que uno sabe de lo que uno sabe " (Brown 1978)

En la metacognición es importante la planificación y regulación de los procesos y resultados del aprendizaje, Brown, Palincsar y Ambruster (1984), el proceso de la metacognición incluye:

A) Planificación

- 1 - Fijar metas y objetivos
- 2.- Predecir los resultados de procesos
- 3 - Asignar tiempo y recursos para diferentes partes del proceso

B) Supervigilancia del proceso (monitoreo)

- 1 - Evaluación sobre la marcha
- 2 - Revisión de procesos, estrategias y contenidos
- 3.- Cambio en la planificación
- C) Evaluación y constatación de resultados
 - 1.- comparación de resultados con objetivos y metas
 - 2 - comparación de procesos con metas y objetivos

Estas actividades metacognitivas son conscientes y ayudan al individuo a entender cuáles procesos son dirigidos y potencialmente modificables por él mismo. Actualmente, algunas posturas agregan que también las estructuras metacognitivas son influidas por eventos afectivos. En este sentido, Chadwick (1988) opina que la metacognición o la conciencia del niño acerca de sus propios estados, procesos y estructuras influye tanto lo afectivo como lo cognitivo.

Lo **afectivo** y lo **cognitivo** están íntimamente relacionados en el desarrollo del niño. La importancia de este aspecto ha sido enfatizada por autores como Labouvie-Vief, Hakim-Larson, DeVoe y Shobeberlein (1989) y Boesch (1984).

Desde la perspectiva del ciclo vital Labouvie-Vief y cols (1989) proveen un modelo explicativo de dos formas de autorregulación: una intuitiva, subjetiva y emocional; y la otra racional, objetiva y lógica. Dicho modelo lo aplicaron en la comprensión de cuatro estados emocionales: ira, miedo, tristeza y felicidad, examinando el desarrollo del lenguaje emocional en un grupo de adolescentes y adultos, a través de entrevistas semiestructuradas.

Labouvie-Vief y cols, concluyen que la autorregulación del lenguaje en la infancia está enfocado en la cognición y el control de la conciencia de los eventos externos y los principios colectivizados. En la vida adulta el individuo empieza a desarrollar un discurso más rico de la autorregulación que intenta integrar las demandas de la expresividad del individuo con la vida interna y sus procesos. Los autores sugieren que la habilidad verbal y el desarrollo del ego son más predecibles que las diferencias en la regulación emocional en la vida adulta.

Eisenberg, Fabes, Shepard, Murphy, Ivanna, Guthrie, Jones, Poulin y Maszk (1997) señalan que la capacidad de regulación está relacionada a la calidad del funcionamiento socioemocional. Los autores agregan que la regulación emocional fomenta una tendencia

a experimentar simpatía más que una reacción aversiva ante el estrés o necesidades de los otros

Por otro lado, Boesch (1984) (desde la perspectiva piagetiana) también recupera la importancia del desarrollo afectivo y cognitivo. En su estudio, Boesch cita a Janet quien señala que los sentimientos y las emociones son acciones secundarias cuya función es regular las acciones primarias dirigidas a una meta. *"Puede trabajar inconscientemente, como el incremento automático del esfuerzo cuando una acción que actualmente se encuentra en dificultades; cuando la regulación llega a ser consciente, son percibidas como sentimientos de presión y esfuerzo, como fatiga, tristeza, ansiedad, placer o regocijo ."* (p 174)

El esquema afectivo, señala Boesch (op cit) evoluciona en un curso diferente que el esquema cognitivo. Los esquemas de objeto estructuran la experiencia individual de cosas y personas, los esquemas afectivos estructuran la experiencia individual de su acción potencial. Los esquemas afectivos se relacionan a patrones similares de regulación de la acción, se generalizan en el sentido de crear tendencias de acción similares: la experiencia de ansiedad fomenta regulaciones de la acción ansiosa. Los sistemas afectivos no son posibles sin los sistemas de objetos construidos por la persona: acciones necesariamente relacionadas a los objetos; además, la conciencia y la evaluación de las interacciones sujeto-objeto obviamente también implican cogniciones. Así, la estructuración cognitiva también influye en el área funcional de las emociones.

En los estadios tempranos de la vida afectiva las expresiones están genéticamente programadas y además íntimamente conectadas con el proceso afectivo total, el niño aprende pronto a producir afecto para propósitos sociales, entonces las señales afectivas giran hacia instrumentos de acción social: son indicadores de la atención, apelación, etc. las señales afectivas se transforman en el reconocimiento de nuestra situación subjetiva por otra persona. Las reglas sociales establecerán lo apropiado de los afectos, como lo adecuado de las personas. Así cualquier regulación de la expresividad emocional afecta la espontaneidad de la acción fomentando la toma de conciencia, el surgimiento de la reflexión consciente, la *regulación de regulaciones* (Boesch, op cit)

La acción dice Boesch, no es idéntica al afecto, pero los afectos, siendo reguladores de la acción contribuyen a una extensión considerable de sus éxitos. Los

esquemas afectivos, agrega el autor, parecen estar relacionados a nuestra experiencia personal como un actor, y por lo tanto llegan a ser constituyentes importantes de una acción potencial personal. Boesch dice que la experiencia de ser un actor implica dos tipos de percepciones: una de afectos y otra de poder. Los afectos se relacionan a la satisfacción proporcionada y la utilidad percibida en las metas alcanzadas, poder implica el esfuerzo, gusto o disgusto también como la cantidad de éxito o fracaso en el esforzarse para lograr metas. Ambos aspectos de una experiencia personal incrementan los tipos específicos de afectos: unos relacionados a la acción potencial individual (esfuerzo, fatiga), los otros a la valencia de las metas (formas de atracción o temor). El autor denomina a los conceptos de meta general "fantasmas" cuando la persona intenta transformarlas en fantasías e imágenes concretas y específicas a la meta. Concluye que los esquemas afectivos y sus aspectos relacionados a la acción se organizan en tales "sistemas fantasmas fantasía"

Dweck y Leggett (1988) también hablan de metas, específicamente en el dominio de logros intelectuales, sólo que las caracterizan como 1) metas de ejecución, en las cuales los individuos están interesados en ganar juicios favorables de su competencia y evitar la evidencia de su inadecuación, y 2) metas de aprendizaje, donde los individuos tienden a ver las situaciones como oportunidades para incrementar su competencia a ejercitar las ya establecidas.

Otra forma de complementar y visualizar la afectividad, es a través de los **procesos motivacionales**, ampliamente descritos por Kuhl y Kraska (1987) y McCombs (1989)

Kuhl y Kraska hacen referencia a la motivación como aquellos procesos emocionales que están cercanamente conectados con acciones preferidas. A simple vista, dicen los autores, un proceso motivacional puede parecer similar a un proceso de solución de problemas, sin embargo, mientras las aproximaciones en solución de problemas predicen la solución de acciones alternativas sobre la base de sus instrumentalizadores para alcanzar una meta, las aproximaciones motivacionales incluyen valores intrínsecos y cualidades emocionales asociadas tanto con alternativas de acción y metas. La teoría de Kuhl y Kraska se basa en una concepción segmentada de la mente que vincula la suposición de que el procesamiento cognitivo, emocional y la acción ocurren en una interacción cercana pero separada en sistemas. Consideran que la distinción tradicional

entre cognición, emoción y acción es importante porque refiere a tres subsistemas que son funcionalmente diferentes y separados neurofisiológicamente.

Los autores ilustran el proceso de la acción del control refiriéndolo a un modelo de tres subsistemas que constituyen el eferente o parte motivacional de la cognición, emoción y acción de sistemas que contienen unidades de información que refiere a un problema volitivo, es decir un conflicto entre lo cognitivo y preferencia por una acción. La impulsividad describe un aspecto importante concerniente a la interacción entre dos subsistemas. Esto quiere decir que el proceso emocional tiene un impacto mayor sobre el sistema de acción que del proceso cognitivo.

Mc Combs (op cit) sugiere que existe un conjunto de elementos afectivos y cognitivos necesarios para el aprendizaje autorregulado. Comenta que *"el papel básico del sí mismo en el proceso de aprendizaje es generar una motivación para aproximarse y persistir en las actividades de aprendizaje - como una función de evaluar el significado personal relevante de las actividades de aprendizaje relativas a las metas y creencias individuales acerca de la competencia y habilidades de uno. Las autoestructuras¹⁹ representan nuestras conceptualizaciones personalizadas y auto definidas de nuestros atributos- organizadas como metas, relativamente estables de auto concepto y las conceptualizaciones como dominio específico de nuestros atributos en específico las áreas relevantes de nuestras vidas en períodos particulares y de momentos en el tiempo "* (p 60) (ver figura 1)

Se comparte con la autora la idea de que *la regulación depende del autoconcepto y autoimagen, agentes activos y responsables de la regulación de conductas de aprendizaje (cognición, afecto, motivación), ya que éstos son elementos importantes para la autorregulación afectiva*

¹⁹ McCombs clasifica a las estructuras conformadas en ocho autosistemas conceptualizados individualmente de manera global o con un dominio específico que se generan al ver nuestros atributos lo cual incluye, nuestro autoconcepto, autoimagen y autoexpresión. Estructuras que se forman en el tiempo como un desarrollo individual de la infancia a la adultez de las interacciones con el ambiente físico y social.

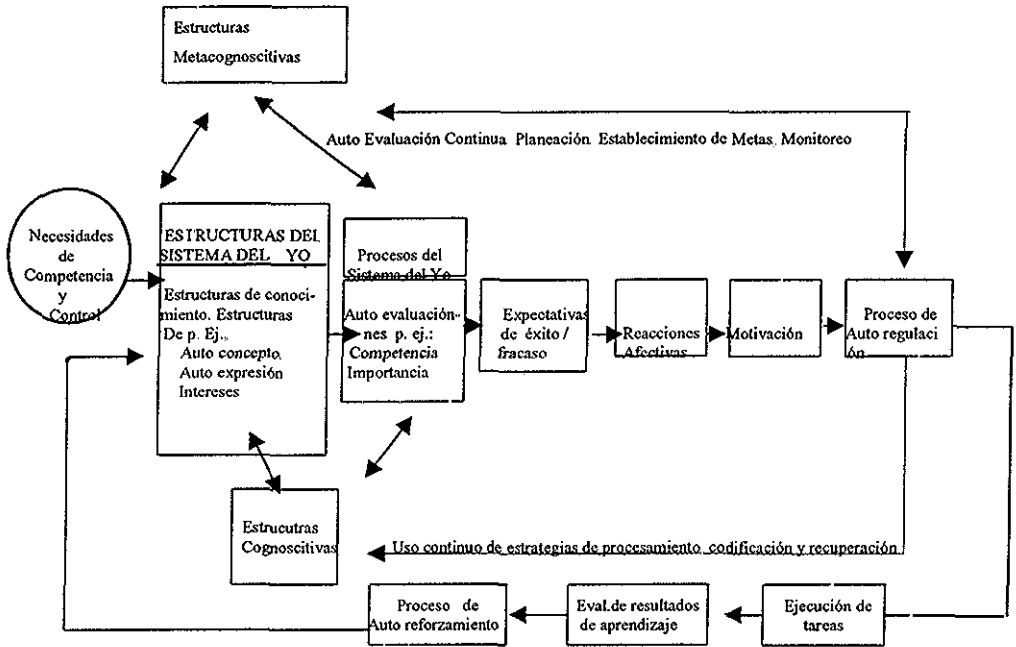


FIGURA 1 Modelo de McCombs (1989) El papel de las estructuras cognoscitivas y motivacionales en el aprendizaje Tomado de Zimmerman y Shunk *Self regulated learning and academic achievement Theory, research, and practice* Springer-Verlag New York: Berlin Heidelberg

Los autores en un inicio citados (Chadwick, Labouvie y cols, Einsberg y cols) que explican la importancia de estos conceptos, si bien indican la relevancia de los mismos, no desarrollan ampliamente (en su mayoría) cómo éstos conceptos, afectos o emociones desencadenan procesos motivacionales.

En este trabajo se considera que la aportación de Mc Combs acerca de la afectividad y la motivación es importante, ya que aquí se postula que una situación provoca un afecto, el cual lleva a una acción y esta acción implica una motivación, independientemente de cual sea ésta

Asimismo, se comparte la opinión de Demo y cols (op cit 1987) al reconocer que la autoestima de los padres influirá de manera decisiva en la conformación de la autoestima

el niño, por tal motivo en este trabajo se aborda este aspecto tanto en el plano teórico como en el metodológico.

Como se puede ver en este capítulo respecto del tema de la afectividad existen diferentes y variados puntos de vista entre los cuales sobresalen la autoestima, autoimagen, autoconcepto, autoconciencia y metacognición. Conceptos que desde la perspectiva de este trabajo confluyen en la **AUTORREGULACIÓN AFECTIVA entendida como la capacidad del niño para manejar sus sentimientos positivos y negativos en la ejecución y solución de tareas**, situación que se presenta preferentemente al haber internalizado un clima de afecto y seguridad de su entorno sobre todo en los primeros años de vida, sobresaliendo la familia y la escuela como contextos dominantes.

Toda vez que en el desarrollo del niño preescolar, paulatinamente se va conformando a partir de la relación con los otros y de su mismo proceso activo elementos como autoconcepto, la autoconciencia, la autoimagen y la autoestima, se internalizarán para expresarse en un mecanismo de autorregulación afectiva. Este mecanismo adquirirá un sin número de matices en el transcurso del desarrollo del niño dependiendo del ámbito y clima afectivo en el que se desenvuelva, proceso de regulación que se irá fortaleciendo y debilitando, de acuerdo a la relación que establezca en dichos ambientes y aspectos de su vida

2.6 NIVELES DE AUTORREGULACIÓN AFECTIVA

Una aportación de este trabajo en el desarrollo teórico, en conjunción con el marco teórico y la necesidad de elaborar niveles de autorregulación para interpretar la variedad y riqueza de los datos necesario para el estudio de la co-construcción de la afectividad, implicó reconocer mínimamente los siguientes niveles, tomando en cuenta la gestación y transformación cualitativa de distintos procesos y su relación con el desarrollo psicológico

Nivel 1. El niño es regulado por las actitudes, cogniciones y/o acciones afectivas del otro

En este primer nivel básicamente todos los procesos psicológicos y la regulación dependen de los *otros*, por lo tanto es imposible que el niño en este primer momento construya una autoimagen, autoconcepto,

autoconciencia y autoestima, ya que aun no cuenta con una percepción real, ni comprensión ni distinción de los procesos personales como sociales. Los afectos se gestan en un plano elemental, recuérdese que al inicio del desarrollo, lo sensitivo y lo emocional se funden, en el niño aparecen reflejos de reacciones fisiológicas que se van a ir transformando por las relaciones sociales. Tampoco es factible que exista un proceso metacognitivo, ya que para que exista es necesario que halla signos y en este nivel aun no se forman, este hecho es más evidente en los primeros años de vida, ya que aun no se ha desarrollado el lenguaje en sus niveles de análisis y síntesis. El niño actúa y siente prioritariamente a través del otro, y su participación se centra en reaccionar frente a los patrones de crianza sea continuando una interrelación de tipo matriz y/o reaccionando afectivamente con procesos de aceptación o rechazo

Nivel 2. El niño participa con sus valoraciones y actitudes respecto de sus propias acciones conjuntamente con las acciones y valoraciones del otro.

Conforme el niño se desarrolla ejercita su habla y gestos, a través de los cuales establece una comunicación con el *otro*. Regularmente el *otro* es el que promueve inicialmente la acción del niño, también en esta interrelación situacionalmente el *otro* posibilita que el niño juzgue, califique, critique o valore su propia acción. En este nivel las valoraciones tanto del niño como del *otro* se presentan en una simbiosis²⁰, donde al principio el niño no puede diferenciar lo que son sus propias valoraciones a sus acciones, de las valoraciones que hace el *otro*, esto se debe a que el niño está en proceso de co-construcción de su autoimagen y autoconciencia; rudimentariamente también está construyendo su metacognición y el desarrollo de sus habilidades lingüísticas se encuentra en el manejo de conceptos concretos y denotativos. Esto significa que, tanto los conceptos como la conciencia que

²⁰ Indiferenciada de parte del niño y simbiosis diferenciada desde la perspectiva del *otro* (adulto) ya que el adulto puede apreciar los elementos que la componen y distinguirse con respecto al *otro* mientras que en el niño no hay una distinción muy nítida entre el *otro* y él

llega a manejar el niño son meramente situacionales, es decir se originan (se gestan) con la situación, tienen sentido durante la misma, pero cuando la situación cambia desaparecen o se transforman. Así pues, en este nivel, el niño está aprendiendo a valorar afectivamente su propia acción conjuntamente con el *otro*

De manera semejante, la autoimagen, autoconcepto se expresan momentáneamente en la situación, en la relación con los *otros*

Este nivel se constituye como uno de los primeros eslabones de la construcción de la autoestima.

Nivel 3. El niño es capaz de tener valoraciones o actitudes afectivas que aludan a sus propias acciones.

En este nivel del desarrollo paulatinamente se empieza a dar un proceso de regulación y autorregulación afectiva de parte del niño. En primera instancia, el niño responde a las situaciones en conjunto, al contexto, sus acciones y lenguaje proponen al *otro* ciertas acciones a emprender y en la medida que el niño puede regularlo y el *otro* se opone, el niño empieza a conocerlo más y por lo tanto comienza a conocerse. Se generan los nodos respecto a su autoimagen, autoconcepto, autoconciencia, el niño inicia por sí mismo sus acciones y también a cualificar favorable o desfavorablemente las mismas. Emergen algunos rasgos de la conciencia Sin embargo, ésta todavía es dependiente de la situación, pero al mismo tiempo puede ser independiente de la misma. Esto es, el niño rudimentariamente es capaz de regular al *otro* y autorregularse en situaciones concretas, pero también sobre situaciones potenciales o de experiencias, ya que en este nivel, se transforma el pensamiento y lenguaje caracterizado por la transición entre el manejo de los pseudoconceptos y el pensamiento

En este nivel el niño ya avanzó en el proceso de autoconciencia, de autoimagen y autoestima, se reconoce como una persona semejante pero diferente a los demás, asimismo le es posible reconocer la valoración del *otro* y de sus propias valoraciones, la simbiosis que caracterizó el nivel anterior ha desaparecido La autoestima entendida como la valoración personal respecto

de sí mismo, empieza a manifestarse al reconocer el grado en que el niño se siente significativo, valioso, importante o exitoso en acciones presentes. La autorregulación se expresa al iniciar, corregir y valorar la propia acción, es decir, al tener dominio intencional de sus propios afectos en situaciones concretas.

Nivel 4. El niño es capaz de tener valoraciones o actitudes afectivas que aludan a las acciones del otro.

Una vez que emerge el signo como tal en el niño, se transforma el pensamiento, la conciencia, la afectividad y por lo tanto la forma de regular y autorregular es cualitativamente diferente al nivel anterior, ya que las relaciones que el niño establece con el medio son diferentes. Están presentes las funciones psicológicas superiores y por lo tanto la memoria superior. El niño es capaz de apreciar con más claridad los afectos y motivos del otro.

Cuando en el niño ha desarrollado un alto grado de autoconciencia, autoimagen, autoestima y metacognición, entonces es capaz de valorar las acciones de otros, tomando como referencia sus propias acciones o la exigencia social que puede ser tanto institucional, familiar o del cotidiano circunstancial. Es decir, es capaz de manejar su comportamiento de cierta manera y actuar de acuerdo a motivos o intereses de él o del otro que pueden estar incluso ajenos a la situación en la que se relacionen, ya que en este nivel ya no requiere de la situación para evocar un pensamiento, acto o afecto.

Respecto del nivel tres y cuatro se puede decir que el orden ontogenético puede variar y esto es debido al tipo y características que tenga la autoestima del niño; si la autoestima se desarrolla con características que los autores han denominado como pobre, disminuida o baja, es probable que aparezca en primer instancia el nivel cuatro, pero teniendo las siguientes características, la valoración del niño respecto de las valoraciones de otros se convierte en crítica generalmente más centrada en denotar la carencia, error o equivocación pero no como una crítica constructiva. Regularmente los niños con baja autoestima tienden a evitar el sufrimiento emocional producido por las

críticas reiteradas a sus acciones de tal manera que en un esfuerzo de compensación emocional intentan eliminar las críticas o cuando menos minimizarlas encontrando que los otros también tienen errores o carencias e incluso pueden evidenciar que otros tienen peores errores o carencias que él, también en este caso se presentan afectos de envidia y resentimiento.

Por el contrario, cuando la secuencia de desarrollo de la autorregulación implicó aprender la valoración de las propias acciones y después la de *otros*, es más probable encontrar dentro de las características de la valoración de la propia acción y de los *otros*, una crítica constructiva que permite al niño en todo momento reconocer errores, corregirlos e incluso recuperarlos como un reto para ser mejor, implícito está en que en esta secuencia el niño presente una autoestima que en diversas posiciones teóricas se ha denominado como positiva o alta.

Cabe precisar que los cuatro niveles de desarrollo, antes citados de la autorregulación están inmersos en un proceso constante, dinámico y heterogéneo en los diferentes aspectos psicológicos de nuestra existencia, cuyos cambios o transformaciones son *microgenéticos*, progresivos y graduales; cambios que a simple vista no nos muestran donde inicia y termina un proceso psicológico pero categorías analíticas como las anteriormente descritas posibilitarían una herramienta descriptiva en el intento de analizar y sobre todo comprender el desarrollo humano.

Para ilustrar la anterior clasificación se citan los siguientes ejemplos:

Nivel 1 Cuando nace un niño recibe comentarios que en ocasiones hacen referencia a características físicas o actitudes positivas o favorables, como: "eres tan bonita como tu mamá", "te pareces a ...". Sin embargo, los comentarios no siempre denotan características o actitudes positivas, sino también es común escuchar comentarios negativos o desfavorables, como: "tan dormilón como tu padre" "es tan enojón como ...".

Respecto al **nivel 2** se puede ejemplificar cuando el niño, al realizar una actividad como podría ser colorear, el *otro* (por ejemplo la madre) le hace comentarios favorables acerca de cómo lo está ejecutando, el niño puede recuperar los comentarios expresados verbal o no verbalmente respecto a esa tarea.

En relación con el **nivel 3** puede ilustrarse en el caso de que el niño en compañía o ausencia del *otro*, menciona por ejemplo que él puede realizar una actividad, o bien reconocer que no puede hacerlo y solicitar ayuda y aun más después de realizarla puede emitir un juicio de valor sobre su propia actividad

Finalmente, en el **nivel 4** se pueden citar las prácticas de los niños donde recuperan juicios de valor sobre las acciones de padres o maestros en ausencia de ellos

Un aspecto relevante a considerar en el proceso ontogenético de la autorregulación es el referido al grado en que la acción, lenguaje o valoración afectiva del *otro* inciden en la acción, lenguaje o autovaloración que desarrolla el niño respecto de su propia acción, Este grado de influencia sobre el niño está determinado por la calidad de la **significación** del *otro*, así si el niño está implicado emocionalmente con el *otro* y este representa autoridad moral o intelectual sobre el niño su influencia será relevante; pero si el *otro* no representa para el niño una figura de autoridad moral, intelectual y afectiva, el grado de influencia será mínima o nula. Para el niño, los *otros* más significativos son sobre todo aquellos que de manera cotidiana están involucrados afectivamente y comparten con él su vida, ejemplo de ello son los padres, maestros, familiares, niñeras, amigos e incluso personajes de televisión

Ante este panorama es crucial la importancia de los *otro*, particularmente de los padres en el establecimiento de un clima favorable para el desarrollo de la autorregulación afectiva del niño, por lo que en el siguiente capítulo se plantearán los distintos estilos de relación paterna y sus implicaciones en el desarrollo del niño

CAPÍTULO 3

ESTILOS DE INTERACCIÓN PATERNA DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN AFECTIVA

En esta interrelación entre lo cognoscitivo y lo afectivo como dos procesos conjuntos, los padres juegan un papel esencial, ya que a través de la relación que el niño establece con ellos aprenderá vía una educación informal: valores, creencias, costumbres, actitudes que propiciarán el desarrollo en un primer momento de la autoimagen, autoconcepto, autoestima, aspectos que el niño internalizará en la interacción con ellos; dependiendo el tipo de interacción que establezca el niño con los padres y las creencias o expectativas de crianza que tengan tendrá efectos significativos en el logro de estrategias de autorregulación afectiva, de aquí la importancia de detenerse a analizar las características e implicaciones de los distintos estilos de interacción padre²¹ hijo.

3.1 INTERACCIÓN PADRE- HIJO

La relación entre un padre y su (s) hijos se convierte en una diada, si y sólo si uno y *otro* se involucran en actividades conjuntas, criterio compartido con Bronfenbrenner (1979), ya que la **relación diádica** es la condición mínima para influir en el aprendizaje y formación tanto del hijo como del padre. La diada es importante para el desarrollo del niño en dos sentidos: primero, constituye un contexto crítico para el aprendizaje Segundo, sirve como estructura básica de amplias y complejas redes interpersonales.

Segun este autor, las relaciones diádicas existen en tres diferentes formas funcionales, a saber:

1. **Diada observacional.** Esta ocurre cuando uno de los dos presta atención estrecha y sostenida a la actividad del *otro*, quien en su momento mínimamente reconoce el interés que le han mostrado. Por ejemplo, un niño mira con suma atención como uno de los padres prepara un alimento y este hace comentarios ocasionales. Este tipo de situaciones obviamente satisface la condición mínima necesaria para que se presente

un aprendizaje observacional, donde la actividad de la otra persona se constituye auténticamente en un foco de atención, presentándose una respuesta manifiesta a la atención que se ha mostrado.

- 2 **Diada de actividad conjunta** es aquella donde los dos participantes hacen algo juntos, no necesariamente haciendo la misma cosa. Por el contrario las actividades en donde se involucra tienden a ser generalmente diferentes pero complementarias. Por ejemplo, cuando la mamá lee un cuento a su hijo mientras tanto este hace preguntas o parafrasea partes de la historia. Una diada de actividad conjunta, presenta especialmente condiciones favorables tanto para el aprendizaje como en la motivación y la relación afectiva Bronfenbrenner (op cit) comenta que en este tipo de diada existe una relación de **reciprocidad** donde en cualquier relación lo que hace un miembro de la diada tiene que coordinar, compensar o complementar las actividades del *otro*.

En el presente trabajo se considera que los niños en este tipo de relación diádica desarrollan habilidades de regulación interpersonal que darán posteriormente paso y facilitarán habilidades autorregulatorias intrapersonales, donde el niño sobre la base de esta relación recíproca tiende a llevar a otros tiempos, contextos y lugares las estrategias de habilidad conjunta aprendidas inicialmente en el ámbito familiar permitiéndole efectos más poderosos sobre su desarrollo.

Desde el punto de vista del autor, conforme los participantes se implican en la interacción diádica tienden a desarrollar **afectos** más fuertes el uno hacia el otro. Estos sentimientos pueden ser mutuamente positivos, negativos, ambivalentes y necesariamente asimétricos, características a lo que el autor denomina **relación afectiva** de una diada. *Sin embargo, en este trabajo se opina que la relación afectiva se presenta y se desarrolla desde el primer tipo de diada (observacional), ya que el padre o madre, según sea el caso, que observa atentamente a su hijo necesariamente genera como parte de su acción un sentimiento de aceptación, rechazo, interés, desagrado, orgullo o de conciencia de responsabilidad, presentándose afectos claramente definidos ó ambivalentes. Asimismo el niño también desarrolla afectos definidos y/o ambivalentes en la interacción con los otros,*

²¹ A lo largo del presente estudio se utilizará el término padre(s) para hacer referencia tanto al padre como a la madre

ya que recuérdese que finalmente el desarrollo de los afectos es un proceso de co-construcción

3.- Diada primaria. La característica principal de este tipo de diada es que los dos miembros aparecen en los sentimientos del *otro*, siendo objeto de fuertes afectos, y continúa influencia de cada uno sobre la conducta del *otro*, aunque estén separados. Por ejemplo, unos amigos, un padre y su hijo se extrañan cuando no están juntos, imaginando lo que podría el *otro* estar haciendo. El autor señala que tales diadas son las que ejercen una fuerza poderosa en la motivación del aprendizaje, y gobiernan el curso del desarrollo tanto en presencia como en ausencia de la otra persona. Es más probable así que un niño adquiera habilidades, conocimientos y valores de una persona con la cual ha establecido una diada primaria que de una persona aunque esté presente. Esto significa que se establece un vínculo afectivo entre la diada donde regularmente uno de ellos asume un rol de autoridad intelectual y moral.

En este trabajo, al igual que Bronfenbrenner (op. cit 1979) se considera que aunque cada una de las distintas diadas tiene propiedades distintivas, no son mutuamente excluyentes, esto es, pueden presentarse simultáneamente así como en forma separada.

Una gran cantidad de estudios han indicado que las ejecuciones de los niños en pruebas de inteligencia o de rendimiento varía: 1) de acuerdo a factores relacionados con características de la familia, como el número de niños, el espaciamiento entre hermanos, lugar y orden de nacimiento y el nivel socioeconómico, y 2) dependiendo de las características de personalidad de los padres

Con relación a este último punto, Henry, Janaway y Kagan (1990), en un estudio realizado con púberes y sus padres, encontraron que cuando los jóvenes tenían una opinión positiva de su persona eran emocionalmente estables, se valían por sí mismos y eran animosos. Los padres de éstos jóvenes eran eficaces en sus prácticas de crianza y compatibles entre sí. En las relaciones entre los progenitores observaron que las madres que tenían alta autoestima se aceptaban a sí mismas y apoyaban más a sus hijos, además de que expresaban su aceptación a través de manifestaciones cotidianas de preocupación y afecto. Estas madres hacían cumplir también

consecuentemente las reglas establecidas y preferían las recompensas y el trato no coercitivo para modificar la conducta de sus hijos. También administraban de manera firme castigos adecuados cuando eran necesarios. Consultaban las opiniones de los hijos en la toma de decisiones, respetaban sus opiniones y hacían concesiones cuando existían discrepancias.

La relación del niño, en este caso, con sus padres influye en las ideas que el niño va consolidando de sí mismo, en la relación recíproca madre-hijo, cada uno influye al *otro* en un proceso de socialización intenso (Rice, 1997).

Los padres y madres que están emocionalmente cerca de sus hijos, en relaciones cariñosas por largos periodos de tiempo ejercen más influencia que las que pueden tener quienes están emocionalmente alejados y que se relacionan menos a menudo con sus hijos (Russell y Russel, 1987, op. Cit en Rice, 1997).

Estos datos se correlacionan con aquellos obtenidos por el Instituto Nacional de la Familia en los Estados Unidos, que abunda que los padres pasan 14 5 minutos al día comunicándose con sus hijos, de este tiempo, el 12 5 minutos son dedicados a corregir y criticar empleando generalmente palabras despectivas que devalúan significativamente la estima de los niños, y que tal efecto puede llegar a repercutir a lo largo de su vida (Amundson, 1991)

Lo anterior permite ver la importancia de las relaciones padre-hijo, en este caso madre-hijo, el estilo de relación y el desarrollo del niño. También es importante analizar las **creencias y expectativas** que tienen los padres acerca de sus hijos, ya que tácitamente conforman una idea de lo que es un hijo, cómo educarlo, la relación que establezco y lo que espero de él, lo cual deviene de un contexto cultural que me propone un modelo, tipo y prototipo de crianza. Por ejemplo Kohn (1969, 1976 cit. en McGillicuddy, 1982) reportó que los padres de grupos de un estatus socioeconómico bajo valoraban más la limpieza y la conformidad, mientras que los padres de clase media valoraban la autonomía y la independencia. Este autor sugiere que no es que los padres y madres de clase media no valoren la limpieza, sino que de alguna manera ya lo dan por sentado. Un padre de bajos recursos económicos basa el éxito de su hijo en un conjunto de parámetros diferentes considerados como altas prioridades: apariencia personal y estar ajustado a normas. Con respecto a las

creencias del desarrollo, puede existir una discrepancia similar entre grupos de diferentes clases sociales porque los padres están enfocados sobre diferentes aspectos del desarrollo. Así pues, *las creencias de los padres son la principal fuente reguladora de las conductas de interacción con sus hijos* (Houtrouw y Carlson, 1993; Stiper, Mirburn, Clements y Daniels, 1992; Laslett, 1995 y Chao, 1996).

McGillicuddy (1982) llevó a cabo una serie de estudios donde analizó la relación entre creencias paternas y las conductas de enseñanza a partir de las siguientes tareas:

- 1) conductas de las madres durante la tarea de doblado de papel,
- 2) conductas de las madres en la tarea de relato de la historia,
- 3) conductas del padre en la tarea del relato de la historia,
- 4) conductas del padre durante la tarea del doblado de papel

A los padres y a las madres se les entrevistó individualmente para evaluar sus creencias acerca de la naturaleza del desarrollo infantil. Se filmó a cada padre en interacción con su hijo de edad preescolar - al contarle una historia (tarea semiestructurada) y la de doblado de papel (tarea estructurada) -.

Las entrevistas consistieron de 12 grupos de reactivos los que representan una supuesta interacción entre un niño de 4 años y su madre o padre. Cada grupo de reactivos estaba constituido por 22 preguntas que fundamentalmente se centraban en el problema de cómo los niños adquieren conceptos y habilidades. En cada grupo de pruebas la pregunta inicial se enfocaba en el hecho de si el padre creía o no, si generalmente un niño de 4 años entendía un concepto o manejaba una determinada habilidad y la última parte de cada grupo de preguntas eran acerca de cómo se pensaba que los niños adquirirían "x" conceptos o habilidades. Por ejemplo un grupo de reactivos hablaba de un niño que se estaba bañando y se preguntaba a sí mismo, si una cuchara de metal flotaría igual que un barquito. las preguntas que acompañaban este planteamiento eran: ¿entendería un niño de cuatro años de edad cuáles objetos flotan en el agua y cuáles no?" "¿cómo es que un niño llega a comprender cuáles objetos flotan en el agua y cuáles no?" y "¿cómo es que un niño llega a comprender la razón por la cual flotan los objetos?" De manera semejante otro grupo de reactivos hablaban de un niño quien se encontraba ocupado con sus juguetes en vez de arreglarse para ir al cine a ver la película que él mismo deseada ir a ver. La prueba incluye preguntas tales como: "¿Entiende un niño de cuatro años lo que es

el tiempo?" "¿Cómo es que un niño de cuatro años llega a entender lo que es el tiempo?" "¿Es capaz un niño de cuatro años de hacer un plan futuro?" y así sucesivamente

Las respuestas de los padres se agruparon en categorías, registrando su frecuencia e intensidad

Uno de los hallazgos fue que la cantidad de tiempo y el número de interacciones que se dieron con las madres mientras ellas les contaban la historia a sus hijos fue mayor cuando las madres creían que los niños eran independientes o autorreguladores y más corta cuando pensaban que los niños sólo absorben o asimilan el conocimiento de manera automática

En el estudio de McGillicudi, las creencias acerca de si el niño era creativo, impulsivo, dependiente, se relacionan con el uso de conductas de apoyo emocional por parte de las madres en las distintas tareas.

Resulta importante analizar las creencias de los padres sobre el desarrollo de sus hijos respecto a cualquier aspecto del desarrollo infantil, sea éste en el aprendizaje de las matemáticas (Kloosterman y Cougan, 1994), o del aprendizaje de la lectura en niños pequeños (DeBaryshe y Binder, 1994), o sobre las expectativas de desarrollo de niños prematuros (Pearl y Donahue, 1994), o bien acerca de saber escuchar (McDevitt y Oreskovich, 1993), puesto que las creencias paternas constituyen elementos involucrados en el proceso de conformación de la autorregulación tanto intelectual como afectiva del niño. Sin embargo, dichos elementos se ven estrechamente correlacionados con los estilos de relación entre padres-hijos, ya que detrás de cada uno de ellos hay una concepción sobre desarrollo que sustenta su proceder.

En este trabajo se comparte la opinión con Holden y West (1989) respecto a que los diferentes estilos de crianza afectan directamente el comportamiento de los niños y de los padres. Existe una gran tipificación de los estilos de crianza que caracterizan las relaciones paternas, como se verá a continuación. Cabe señalar que aunque en dicha tipificación, los autores no señalan explícitamente las creencias y expectativas de crianza, *desde un punto de vista dialéctico* se puede derivar la noción de creencia dentro de cada estilo de relación, ya que si se piensa en términos de la relación, el ser padre tácitamente comprende la concepción de lo que es ser hijo (y viceversa) y la relación que se establece entre ambos.

3.2 ESTILOS DE RELACIÓN PADRE - NIÑO

Tierno y Escaja (1994, cit. en Llanes, 1996) consideran que por la manera en que emplean la autoridad los padres se puede distinguir en:

- 3.2.1 **Padres Posesivos.** En su deseo de protegerlos toman la iniciativa por ellos, les evitan experiencias dolorosas y procuran que disfruten de todo cuanto ellos no tuvieron en su infancia. Sin embargo, con dicha actitud los padres fomentan la dependencia en el niño, quien ante situaciones nuevas es incapaz de tomar decisiones y esto les produce sentimientos de inseguridad e incompetencia. Este niño crecerá incapaz de decidir por sí mismo, no sabrá cómo actuar ante situaciones nuevas.
- 3.2.2 **Padres Neuróticos.** Son personas que tienden a ser perfeccionistas e inflexibles, son obsesivo-compulsivos con el orden, la limpieza, los convencionalismos sociales. Confunden el diálogo con el interrogatorio. Presentan un comportamiento rígido en el orden, la limpieza, les importa el que dirán y los convencionalismos sociales. Manifiestan momentos de depresión, derrota, angustia, etc.; sus desajustes y malhumor lo reflejan molestando a los niños, como si el sufrimiento ajeno les causara satisfacción. También recurren al chantaje afectivo, intentando despertar sentimientos de compasión hacia ellos. En estos casos, los niños al utilizar como modelos a sus padres es más probable que incorporen parcial o totalmente dichas pautas de comportamiento.
- 3.2.3 **Padres Autoritarios.** La actitud fundamental es la imposición. Los padres autoritarios tienden compulsivamente a juzgar o imponer sus puntos de vista con poca o ninguna sensibilidad frente a los sentimientos de los hijos. Buscan la afirmación de su propia personalidad y el dominio despótico sobre ellos. Los niños llegan a generar extrema timidez, agresividad contenida, frustración, y reprime cualquier iniciativa.

3.2.4 Padres Violentos. Su actitud fundamental es la incontrolable agresividad destructiva. Son padres de mal carácter, que vivieron una niñez bajo el terror, sometidos a la tiranía de padres despóticos y autoritarios. Como consecuencia los niños suelen ser retraídos y difícilmente expresan sus sentimientos ante extraños aunque deseen manifestaciones de afecto.

3.2.5 Padres Legalistas. La actitud fundamental es el culto a la norma. Estos padres son una modalidad del autoritarismo. Educar consiste en someter a los hijos a una serie de normas preestablecidas que deben acatarse sumisa y reverencialmente.

3.2.6 Padres Razonables. Su actitud es básicamente la comprensión y aceptación del niño tal y como es, la relación es empática, dialogan con el niño exponiendo las razones y no sometiéndolos por la fuerza, respetan su intimidad, le ayudan a hacerse responsable de sus actos y sus consecuencias, fomentan la independencia, le demuestran su afecto, y tal actitud proporciona al niño seguridad, confianza e incrementa su autoestima.

Baumrind (1980, cit en Escamilla, 1996) como otros autores (Brown y Reeve, op cit. 1987) también hacen una clasificación de estilos de relación paterna; que pueden agruparse en tres estilos de relación: 1) padres autoritarios, 2) padres permisivos y 3) padres asertivos.

Al respecto, Brown y Reeve llevaron a cabo un estudio donde identificaron estos estilos de relación, denominando a los primeros directivos, a los segundos inconsistentes y a los terceros de apoyo, los cuales a continuación se mencionan.

3.2.7 Padres Autoritarios o Directivos

"El padre autoritario valora la obediencia como una virtud y cree en restringir la autonomía del niño. Este padre aprecia la preservación del orden y la estructura tradicional como un fin en sí mismo, y el respeto por la autoridad paterna. El o ella no alientan el intercambio verbal creyendo que el niño aceptará la palabra del padre como correcta"(Baumrind, 1973, p 10)

Estos son padres más controladores, más propensos a reñir con el niño Corkille (op cit, 1996) comenta que los métodos de control que este estilo de padres utiliza son:

a) El retiro del amor. Algunos padres utilizan exclamaciones como "mamá no te quiere si haces x" o "a papá no le gustan los niños que lloran". Esto dice a los niños que su valor personal es estrictamente condicional, siendo altamente efectivo como una conducta manipuladora porque los niños necesitan amor, y este tipo de comentarios dañan su autoestima pudiendo tener consecuencias a lo largo de su vida.

b) Negación de la comida. Algunos padres usan la negación de la comida para forzar reglas "vete a la cama sin cenar".

De esta manera, el niño asocia comida con amor y aprobación. Este método de control simboliza el retiro del amor.

c) Negar privilegios. Otra forma de control es negar los privilegios, esto se refiere a quitar aquellos objetos apreciados para el niño como una forma de control.

d) Aislamiento. El aislamiento es otra forma de forzar reglas. Puede ser deseable retirar al niño de la situación, pero siempre es preferible explicarle el por qué de la sanción y lo que los demás opinan y sienten.

Con el fin de evitar el castigo, muchos padres autoritarios optan por el premio y el castigo, pero el propósito es el mismo, conseguir que el niño siga las reglas establecidas por los adultos.

Una gran desventaja de la relación autoritaria, señala Corkille, es la dependencia, pues generalmente se exclama: "*escúchame, te voy a decir lo que tienes que hacer*". La dependencia crea hostilidad, resentimiento, culpa, poca resistencia a la frustración, pero uno de los aspectos más dañinos es el efecto de disminuir la autoestima.

Brown, Campione, Reeve y Palincsar (1991) citan que ante una situación de solución de problemas matemáticos en preescolares encuentran que, el apoyo de las madres autoritarias, consistía en darle instrucciones al niño de cómo resolver un problema cognitivo, resultando que el niño adoptara un rol pasivo.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

3.2.8 *Padres Permisivos o Inconsistentes*

Baumrind (op. cit 1973) opina que *"estos padres se comportan de una manera afirmativa, aceptante y benigna hacia los impulsos y acciones del niño. La pretensión del saber ideológico del padre permisivo es dar al niño tanta libertad como sea consistente con la sobrevivencia física de éste. La libertad para el padre permisivo significa ausencia de restricciones, no se ocupan de la independencia de su hijo"* (p. 13)

Corkille abunda que una característica de este tipo de padres es que no pone límites en la conducta del niño, quien hace lo que quiere.

Sin embargo, se ha encontrado y varios autores concuerdan (Baumrind, op. cit., Corkille, op. cit., Brown y cols 1991), que los efectos de este estilo sobre los niños son desastrosos. Los niños están más perturbados que los que se encuentran bajo un estilo autoritario, fallan por ejemplo en tomar en cuenta los derechos de los otros, su relación social choca con los demás y tienen problemas en ajustarse a los límites del salón de clases y la sociedad en general, esperan de los otros que les satisfagan sus caprichos como lo hacen sus padres, e invariablemente están frustrados. En este tipo de relación, los niños son renuentes a renunciar a los privilegios y poder que los padres les han facilitado, situación que no conduce, ni propicia la responsabilidad y autodisciplina y eventualmente esto los lleva al rechazo y consistentemente al fracaso

En los estudios de Baumrind sobre estilos de crianza se encontró que, los padres permisivos y autoritarios difirieron en la razón control/crianza, pero ambos carecieron de confianza en sus prácticas de crianza infantil, no enriquecieron el medio ambiente del niño y, para el caso de los varones, no tenían una política de crianza infantil claramente definida. Ambos tipos de padres no equilibraron lo que preferían a sus niños en forma de apoyo y lo que demandaban de él en forma de obediencia

Estos extremos de relación paterna perturban la construcción de una alta conciencia y una responsabilidad concomitante para otros (Corkille op. cit 1996)

En el estudio de Brown y cols (1991) en una situación de solución de problemas matemáticos, las madres inconsistentes no mostraron un patrón identificable de enseñanza. Obviamente los niños presentaron mayores dificultades en enfrentar los

problemas cognitivos teniendo puntuaciones menores.

Por todo lo anterior, resulta de suma importancia el **tipo de apoyo o guía** que los padres dan a sus hijos, pues como en los estilos citados el apoyo o guía es pobre o bien nulo, lo cual tiene que ver con distintas áreas o niveles de desarrollo de la autorregulación afectiva.

3.2.9 *Padres Asertivos, que Apoyan o Guían*

En el trabajo de Brown y cols (1991), las madres que apoyaban eran más sensibles a las habilidades del niño, ofreciendo ayuda contingente a las respuestas de los niños en una dirección previa. Las madres rara vez tomaron la responsabilidad completamente ante la solución de problemas de los niños.

Baumrind conceptualiza este estilo (bajo el término perentorio) como el padre que intenta dirigir las actividades del niño de una manera racional, orientada al problema. Tanto la autodecisión autónoma y la conformidad disciplinada se valoran bajo este estilo de padres, ellos afirman las cualidades presentes del niño pero también establecen estándares para la conducta futura. Usan la razón, el poder y modelamientos por métodos y el reforzamiento para lograr los objetivos.

En su estudio encontró que los hogares de estos padres carecían de discordia y fricciones disciplinarias. Era menos frecuente que ridiculizaran, riñeran y retiraran el amor al niño, eran responsables y asertivos socialmente, propiciando la independencia del niño.

Los niños bajo este estilo de relación es más probable que sean más resistentes a la frustración, busquen el desafío, presenten una alta autoestima, consideren los puntos de vista del *otro* y tengan mejores resultados en tareas cognoscitivas; ya que el principio de la relación que establece el niño con sus padres en este estilo es de respeto, **permitiendo el paso de la regulación y guía del *otro*, a la autorregulación.**

Es evidente que los padres entienden por **ayudar o guiar** diferentes cosas, unos los enfocan como resolver ellos mismos el problema de sus hijos, otros como la aportación de elementos para que el niño estructure alternativas, y otros más como el

dejar que el niño se enfrente sólo y con sus propios recursos y limitaciones a la situación problema. A partir de estos enfoques es que se van conformando los estilos de relación madre-hijo, que como ya se ha mencionado anteriormente, tienen efectos en el desarrollo de la personalidad del niño, cualitativamente diferentes.

De los diferentes estilos de relación madre-hijo se podría decir que desde la perspectiva Vygotskiana, aquellos **padres tanto con un estilo de relación autoritaria como permisiva no promueven la zona de desarrollo próximo**, ya que sobre todos los primeros están más pendientes de los déficits de los niños, que de lo que potencialmente podrían hacer; y en los segundos, no hay una claridad ni sobre las capacidades del niño ni de sus limitaciones, por lo tanto no promueven un estilo que implique regulación y mucho menos propician la formación de estrategias de autorregulación. Por otro lado, aquellos **padres asertivos o que apoyan**, dado su estilo de relación **tienden a promover una zona de desarrollo próximo**, propiciando habilidades, así como estrategias de regulación, ya que no están centrados en el error, sino en lo que pueden hacer -con la ayuda de ellos-; permitiendo por consecuencia que el niño sea más activo en su propio desarrollo a diferencia de los dos estilos de relación antes citados

3.3 ESTUDIOS SOBRE ESTILOS DE GUÍA DE LOS PADRES

La promoción de estrategias como las antes mencionadas tienen que ver con el estilo de relación paterno, ya que es a través de ellos que se les proporciona menor ayuda. Dweck y Legget (1988) encuentran que a los niños que se les proporciona menor **guía** ante la solución de problemas, evitan el desafío para realizar un problema, deteriorando su ejecución al encontrar obstáculos. En el caso de los niños que reciben mayor apoyo de otras personas para resolver un problema se involucran más en cualquier tipo de tareas, buscando el desafío y mostrando mantener un esfuerzo efectivo aun cuando lleguen a equivocarse o fracasar ante la tarea

Estudios donde se puede apreciar esta situación son los realizados por Wertsch y Hickman (1987) y Mc Lane (1987), quienes analizaron los modos de interacción entre diadas madre-hijo al enfrentarse a una tarea de solución de problemas, bajo un enfoque cognitivo, es decir, en la promoción de la regulación a la autorregulación y por lo tanto de la internalización.

El problema consistía en armar un rompecabezas, un camión de carga, teniendo como referencia visual permanente otro camión idéntico. A las madres (y también a los niños mayores en el caso del estudio de McLane) se les pidió que ayudaran a los pequeños (2.5 a 4.5 años de edad) en la tarea de igualación al modelo, cuando consideraran que era necesario hacerlo.

Al analizar el tipo de interacciones tanto verbales como no verbales se encontró que se presentaron: 1) gestos generales (señalamientos dirigidos a un área general del rompecabezas) y 2) gestos específicos (señalamientos sobre una pieza en específico). McLane al respecto señala que es notoria la influencia y regulación externa del *otro*, distinguiendo dos tipos: cuando la madre hace referencia explícita para seleccionar una pieza o colocarla correctamente, e indirecta, cuando al niño se le invita a atender el modelo con el fin de seleccionar o colocar correctamente una pieza.

Los autores encuentran que en el caso de las madres que proporcionaron ayuda, al principio tuvieron mayor participación y regulación de la conducta, pero gradualmente propiciaron que los niños pequeños terminaran la tarea por sí mismos, lo cual indica que se estaba propiciando la transición de la regulación del *otro* a una autorregulación en la solución de un problema.

La ayuda de las madres respondía a las necesidades inmediatas de los niños frente a la tarea y al mismo tiempo proveían instrucciones para la estrategia total de la misma.

Las madres con su apoyo condujeron a los pequeños a redefinir el concepto de la tarea. Tarea que en un principio los pequeños no comprendían completamente, pero que en forma gradual fueron asimilando por participar en el contexto. Las madres utilizaron la regulación indirecta, sólo cuando era necesario o cuando los niños comenzaron a autorregular su conducta. Este tipo de madres estimuló el cambio gradual de la regulación externa hacia la autorregulación mostrando a los pequeños formas de conducta autorregulada e independiente.

Sin embargo, esto no fue así para aquellas madres que no proporcionaron apoyo, pues aun cuando los niños llegaban a terminar las actividades eran poco constantes en guiar y explicar las estrategias de solución, impidiendo la elaboración de las estrategias de solución del problema y por supuesto impidiendo la autorregulación.

Wertsch y Hickman (op. cit. 1987) en su análisis sugieren que los adultos que guiaron la solución de un problema propiciaron la autorregulación de los niños permitiéndoles comprometerse exitosamente en actividades de solución de problemas. A la vez propiciaron que el niño adquiriera nuevas estrategias y tuviera más control de estas, así como le facilitaron el desarrollar nuevas habilidades reflexivas para entender explicaciones abstractas.

Wood y Middleton (1985), confirman este análisis en su investigación con diadas en la solución de problemas, variando la tarea ya que este trabajo consistió en el armado de una pirámide compuesta por cuadrados. Los autores estudiaron la ejecución de la madre, si proporcionaba ayuda o no y en qué forma la proporcionaba, enfatizando su análisis en los datos de las instrucciones que las madres daban a sus hijos. Dichas instrucciones las analizaron en:

1. Instrucciones verbales generales. Instrucciones verbales específicas (guiar la actividad del niño a un aspecto en específico). Indicar la madre el material (mostrar cual podía ser usado). Proveer la madre de material y prepararlo para ensamblarlo y demostrar la operación.
2. Actividad en la región de sensibilidad para la instrucción, referido al nivel de intervención de la madre y su frecuencia. La sensibilidad fue definida como el nivel en que el niño fallaba para seguir y, la madre ayudaba con instrucciones.
3. Sensibilidad de la madre para la retroalimentación de las actividades del niño, registraba si el éxito del niño seguía por las instrucciones dadas.
4. Probabilidad de la construcción de una tarea apropiada, y
5. Probabilidad de una negación frente al error.

Los autores encontraron que hubo una relación entre la actividad instruccional de la madre y la eficacia del niño sobre sus habilidades en tareas subsecuentes.

Por un lado, algunas madres sólo mostraron qué pieza colocar y pedían al niño que hiciera lo mismo, pero esto implicaba que él observara una secuencia larga de operaciones, pusiera atención a los atributos relevantes del material, recordara que hacer, y finalmente repitiera él mismo el proceso completo, lo cual es excesivo para niños de 3 y 4 años de edad. De esta manera a los niños se les enseñó a perder pronto el interés con la idea de que la tarea era muy difícil para ellos.

Asimismo, hubo madres en el otro extremo, aquellas quienes no iniciaron de inmediato a armar la pirámide, sino que se llevaron un tiempo en explicar a los niños las características del material. Generalmente las madres empezaban con las piezas que el niño agarraba y les pedían que las miraran completamente o vieran algún aspecto en particular. Las instrucciones que daban iban encaminadas a la agrupación de bloques que compartían atributos comunes, algunas veces ellas indicaban este proceso o colocaban algunas piezas.

Los autores concluyen que la solución de problemas depende de la efectividad del tutelaje, esto es de la instrucción y ayuda proporcionada

Feschbach (cit. en Turner, op. cit, 1986) opina que el modo en que se enseña a un niño puede ser tan importante como aquello que se le enseña.

Empero en la **interacción madre-hijo**, desde el punto de vista de esta investigación, no sólo es importante analizar la ejecución de la madre y el apoyo que proporciona al niño, sino también observar detenidamente las respuestas del niño ante el comportamiento de la madre para determinar si ocurre el proceso de regulación de la acción a la autorregulación del niño y el nivel de dicha autorregulación. Además de observar sus iniciativas o inhibiciones, sus actitudes frente a errores y aciertos, a fin de apreciar su autoestima en la autorregulación

Wertsch (1979) al estudiar el lenguaje en la interacción madre hijo, también ante la tarea de armar un rompecabezas, describió no sólo la ejecución de la madre, sino también la del niño, detallándola en cuatro niveles de transición:

1° nivel.- el niño fallaba al interpretar la ayuda de los adultos

2° nivel, el niño era capaz de responder a cuestionamientos e instrucciones específicas de los adultos con relación a la tarea

En estos niveles, la interpretación de la ayuda de los adultos era limitada porque el niño no comprendía todas las implicaciones en las tareas demandadas. Esto es, el niño se daba cuenta que las ayudas de los adultos tenían que ver con la tarea, pero no logró un nivel experto, ni asoció la ayuda a una relación de comunicación, que le permitiera hacer todas las inferencias necesarias para participar completamente en la regulación del *otro*

3° nivel, donde el niño era capaz de seguir pocas instrucciones no explícitas

En este nivel se podía ver claramente que el niño tomaba alguna responsabilidad para la autorregulación, pero el proceso aún no se llevaba en un plano de funcionamiento intrapsicológico

4° Por último, el cuarto nivel comprendía los cambios de estrategia en la solución de problemas del plano interpsicológico al intrapsicológico, en este nivel se completa la transición de la regulación del otro a la autorregulación. En este nivel, el niño realizaba la tarea sin ninguna ayuda estratégica por parte de los adultos.

El autor comenta que los primeros tres niveles de ejecución de la tarea constituyen el desarrollo de la ZDP. Pero cuando se considera que uno puede también identificar los puntos de vista del *otro*, mientras el proceso de solución de problemas se lleva a cabo en el plano interpsicológico se vuelve evidente que el desarrollo de la ZDP involucra más de una forma de ayuda de los adultos. De tal manera que no sólo se trata de sí los adultos proveen ayudas estratégicas, sino qué tipo de regulación del *otro* es usado para utilizarla por sí mismo en un plano intrapsicológico.

Sin embargo, en la vida cotidiana, la efectividad de las interacciones madre hijo en la solución de problemas o de desarrollo en general del niño, tienen que ver más allá del tipo de instrucciones, ayudas que se den al niño y otros aspectos, sino detrás de todo esto están los estilos de relación paterno que interrelaciona lo afectivo con lo cognitivo.

En este trabajo se está de acuerdo con los autores en la necesidad de orientar a los padres para que mejoren sus patrones de crianza y den apoyo que propicie la autorregulación. En el estudio de Brown (op. cit. 1991) fue notable la diferencia del estilo de las madres que apoyaban a sus hijos en la solución de problemas, ofrecían dirección contingente a las respuestas del niño a una dirección previa, donde rara vez tomaron responsabilidad completa para resolver el problema.

Por lo tanto, se podría hablar de un estilo paterno alternativo que propicie la tendencia de un desarrollo que promueva la autorregulación afectiva, esto es un estilo que ayude y motive al niño en la solución de un problema, que sea sensible a las necesidades y respuestas del niño.

En este trabajo se plantea la necesidad de investigar más ampliamente el proceso de interacción madre-hijo, las estrategias de regulación afectiva de la madre y los

procesos de autorregulación del niño en actividades cotidianas como la realización de tareas escolares, así como en situaciones recreativas como armar un rompecabezas.

Recuperando los principios teóricos hasta aquí expuestos, en la presente investigación se postula que la interacción madre-hijo (ver figura 2) se establece dentro de un contexto histórico-cultural (mundo globalizado) en el cual se gestan, ejercen y proponen las creencias acerca de la maternidad, paternidad, crianza, educación y desarrollo infantil. Cuando el niño nace, llega a un medio donde ya existe una cultura con una serie de significados de los cuales se va apropiando a través de la relación con los otros, en esta investigación es ejemplificada con la madre. En la interacción diádica confluyen una serie de aspectos como valores, creencias, costumbres, actitudes, expectativas, tipo de autoestima, edad, momento del ciclo de vida, etc.; aspectos que el otro y el niño transforman en la interacción dentro de un marco histórico cultural. Bajo este contexto, la madre le presenta al niño ciertos procesos – afectivos, cognoscitivos, de acción- que se dan entre ellos y de los cuales el niño puede transformarlos y apropiarse; es decir la madre regula ciertos procesos que el niño va a ir construyendo a través de su guía, posibilitando la autorregulación del niño. En esta transición del proceso de regulación a la autorregulación, dependerá cualitativamente del momento de desarrollo en que se encuentre cada uno de los integrantes de la diada, ya que no es lo mismo la guía de la madre cuando el niño tiene un año, a cuando tiene tres o cinco, también se tiene que reconocer que las habilidades y potencialidades del niño tampoco son iguales cuando nace, que cuando tiene uno, tres o cinco años. Asimismo es necesario reconocer que la calidad de la interacción analizando a la madre no será la misma si ésta cuenta con 20, 30 o 40 años; o si se trata de una relación que establece con el primero, segundo o subsecuente hijo.

Como también puede verse en la figura 2, la relación diádica implica reconocer que al relacionarse dos personas están presentes en cada de ellas procesos inter e intrapsicológicos, los cuales se van a interceptar en la interrelación de influencia bidireccional a través de la mediación de sus acciones, en donde resulta relevante mencionar la influencia de las acciones, cogniciones, gestos, lenguaje y los afectos de ambos. Un aspecto relevante a resaltar es el hecho de que la inter-relación se da en niveles de desarrollo psicológico asimétrico, de lo cual resulta que durante las

intersecciones de los diferentes aspectos de la acción, los gestos, el lenguaje y los afectos tengan un resultado común, pero no de igual importancia ni mucho menos equivalentes, ya que como puede verse en este estudio, la madre aprende a ser madre en relación con su hijo y el niño aprende a ser hijo, en la relación con su madre, pero cada uno de ellos tiene un nivel de participación cuantitativa y cualitativamente no sólo diferente, sino de influencia heterogénea y de relevancia diferencial. La mediación del otro en primera instancia (nivel uno y dos de la autorregulación), constituye una guía experta que regula de manera directiva las acciones, gestos, lenguaje, cogniciones y afectos del niño. En un segundo momento cualitativo del desarrollo de la regulación afectiva (niveles tres y cuatro) el niño presenta un proceso de autorregulación de la acción e incluso de sus afectos. Esta situación no implica que la interacción madre-hijo se haya disuelto, por el contrario se sigue manteniendo y se expresa a través de la guía experta de los padres y se complementa con un manejo de sus acciones, cogniciones y afectos bajo su propia guía.

En la interacción madre-hijo, la co-construcción de los afectos dependerá por un lado, del patrón de crianza materno y por el otro por el nivel de desarrollo de la autorregulación afectiva del niño. Es más factible que un niño sometido a un patrón de crianza autoritario maneje el nivel de regulación directiva de sus acciones seguido de la crítica de la acción de otros y dependiendo en todo momento de la valoración del otro para cualificar sus acciones. Este mismo efecto se podrá apreciar incluso para iniciar, continuar o corregir las propias acciones.

Es más probable que aquellos niños que desarrollan una autoestima con una tendencia alta, autorregulen afectivamente sus acciones, regularmente esta autoestima se asocia con una guía experta derivada de un patrón de crianza de padres asertivos.

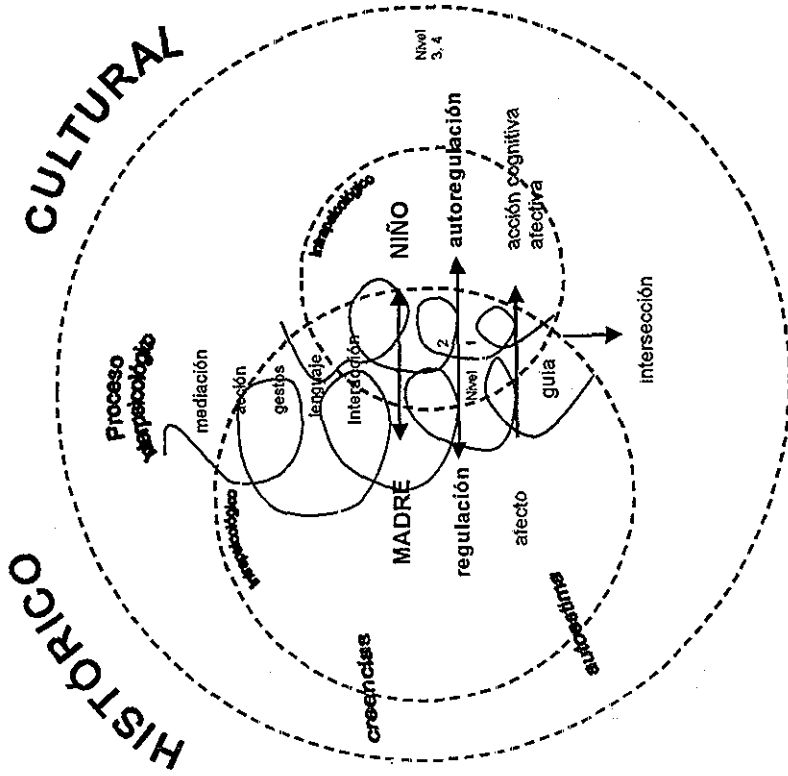


FIGURA 2. Diagrama de los procesos inter e intrapsicológicos, en la relación diádica

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 4

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS AL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN

En el presente capítulo se plantea en un primer momento el marco teórico que sustenta este trabajo y del cual se deriva una metodología específica para la presente investigación. En un segundo momento, se describe una breve introducción acerca de las características de la metodología cualitativa con la finalidad de proporcionar al lector una mejor comprensión de los aspectos fenotípicos y genotípicos que posibilitaron el análisis y explicación de datos de la presente investigación desde este tipo de metodología. Con base en los primeros dos apartados, en un tercer momento, se especifica la metodología utilizada para este trabajo

4.1 POSTULADOS DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA Y SU RELACIÓN CON LA POSTURA VIGOSTKIANA

“En general, cualquier aproximación fundamentalmente reciente a un problema científico conduce inevitablemente a nuevos métodos de investigación y análisis. El examen de nuevos métodos que resultan apropiados al modo en que se plantean los problemas requiere algo más que una simple modificación de los métodos anteriormente aceptados. La experimentación psicológica contemporánea no constituye ninguna excepción en este aspecto; sus métodos han reflejado siempre el modo en que se contemplaban y resolvían los problemas psicológicos fundamentales “ (Vygotski, 1979, p.95).

Por tal razón es importante conocer el método que subyace en cada investigación y sus postulados teóricos, ya que a partir de este se desprenderá un acercamiento y análisis de los procesos psicológicos, puesto que dicho análisis constituye un medio que permite descubrir el principio inicial constructivo que en forma pura y abstracta subyace en el comportamiento superior. La Psicología tradicional, por ejemplo utiliza un análisis fraccionado de las vivencias, incapaz de revelar el nexo dinámico-causal y las relaciones

que subyacen en algunos procesos complejos. En oposición a esta postura, Vygotski (1995) plantea más bien, destacar del conjunto psicológico integral determinados rasgos y momentos que conserven la primacía del todo.

De esta manera, señala Vygotski, se pueden apreciar dos procedimientos metodológicos en la psicología, en uno la metodología de investigación se expone por separado de la investigación dada (como es el caso de aquellas investigaciones experimentales); en el otro, donde la metodología está presente en toda la investigación (como las investigaciones dialécticas o cualitativas).

Aquellos experimentos psicológicos que descansan en el esquema estímulo-respuesta para elaborar observaciones experimentales no pueden servir de base a un estudio de las formas superiores de conducta específicamente humanas, puesto que estas apuntan a un análisis de las funciones elementales y la cuantificación de los estímulos, provocando en la mayoría de los casos, las respuestas esperadas para la investigación y en muchos casos, a través de un medio artificial donde sólo es tomada en cuenta la respuesta a estudiar.

Desde una aproximación dialéctica, el hombre a su vez, modifica la naturaleza y crea, mediante los cambios que provoca en ella, nuevas condiciones naturales para su existencia. Clave importante desde la perspectiva histórica cultural para estudiar e interpretar las funciones psicológicas superiores del hombre y de base para el análisis de una metodología distinta, cuyo objetivo es proporcionar un análisis de las formas superiores de conducta (Vygotski, op. cit).

La base del análisis de las **funciones psicológicas superiores** de comportamiento está formada por tres principios determinantes los cuales contribuyen la base de las investigaciones de Vygotski: 1) diferencia entre análisis del objeto del análisis del proceso, 2) la explicación versus la descripción y 3) el problema de la conducta fosilizada

4.1.1 ANÁLISIS DEL PROCESO – OBJETO

Vygotski señala que el análisis desde una perspectiva de la psicología asociacionista o de introspección está basado esencialmente en una descripción y no en una explicación de los fenómenos. La simple descripción no revela las relaciones dinámicas causales reales que subyacen en los fenómenos. Desde ese punto de vista, la

formación psíquica conlleva a la idea de una forma estable y sólida, la tarea del análisis es descomponer en partes aisladas

Desde un punto de vista genético, la conceptualización del análisis es distinta, es estudiar el proceso psíquico, proceso que ante nuestros ojos sufre cambios, el desarrollo puede limitarse a varios segundos, incluso fracciones de segundo²². Cabe señalar que, un **proceso** no puede ser captado íntegramente, por ello es necesario segmentarlo, respetando la unidad del proceso y su continuidad. Por esta razón, en la presente investigación se utilizó un **análisis microgenético**, a fin de poder observar inclusive procesos minúsculos en un lapso de tiempo.

En un análisis dinámico en lugar de estudiar el objeto se estudia el proceso, (interés de la presente investigación), la misión es restablecer genéticamente todos los momentos del desarrollo de dicho proceso, la tarea fundamental de análisis sería la de volver el proceso a su etapa inicial, o dicho de otra manera, convertir el objeto a proceso. Presentar experimentalmente toda forma superior de conducta no como objeto, sino como proceso, estudiarlo en movimiento para no ir del objeto a sus partes, sino del proceso a sus momentos aislados (Vygotski, 1995)

"Si se reemplaza el análisis del objeto por el análisis del proceso, resulta que la tarea básica de investigación se convierte en una reconstrucción de cada estadio en el desarrollo del proceso..." (Vygotski, 1979, p. 100) Esto conduce a que en este trabajo haya sido necesario segmentar algunos *episodios* de la interacción madre-hijo, respetando la unidad del proceso y su continuidad, con el propósito de observar los procesos de regulación-autorregulación.

4.1.2 DESCRIPCIÓN VERSUS EXPLICACIÓN

La segunda tesis en que se basa la conceptualización de Vygotski consiste en contraponer las tareas descriptivas y explicativas del análisis.

"...la misión del análisis en cualquier ciencia es justamente la de revelar o poner de manifiesto las relaciones y nexos dinámico-causales que constituyen la base de todo

²² Es claro desde esta perspectiva que, el desarrollo no tiene un inicio y un fin, el desarrollo se va gestando en diversas expresiones; luego entonces, el análisis de un aspecto del comportamiento obedece a un segmento de este continuo de desarrollo

fenómeno. En esta proporción, el análisis se convierte de hecho en la explicación científica del fenómeno que se estudia y no solo de su descripción desde el punto de vista fenoménico. En esta proporción, el análisis se convierte de hecho en la explicación científica del fenómeno que se estudia y no sólo su descripción desde el punto de vista fenoménico” (Vygotski, 1995, p. 101) Muchas ciencias adoptan como característica propia la descripción. Vygotski se cuestiona si este paso de la descripción a la explicación no constituirá un proceso de maduración típico para todas las ciencias.

“El paso del concepto descriptivo al explicativo no se realiza por medio de la simple substitución de unos conceptos por otros. La ampliación de la definición descriptiva puede incluir en sí también, el paso de la definición del nexo genético y en la medida que se desarrolla la ciencia se convierte en explicativa” (Vygotski, 1995, p. 102) Es decir, descubrir su génesis, su base causal dinámica, ya que la Psicología ha demostrado que dos procesos pueden tener la misma manifestación externa en origen o esencia y viceversa, dos procesos afines por sus características dinámico-causales pueden ser distintos por sus características fenotípicas; su naturaleza puede diferir profundamente; la tarea primordial del análisis es la de revelar dichas relaciones.

Se podría diferenciar entre el punto de vista fenotípico y el genotípico. El **análisis genético** es el descubrimiento de la génesis de los fenómenos, su base dinámico causal. El **análisis fenotípico**, parte de los indicios directamente disponibles y de las manifestaciones externas del objeto.

El análisis propuesto desde el punto de vista histórico cultural es poner al descubierto la esencia, en lugar de sólo las características percibidas de los fenómenos psicológicos (Vygotski, 1995).

De esta forma estudiar los afectos como una función psicológica puede realizarse al descubrir su desarrollo sociohistórico y genético, considerando tanto las influencias sociales y culturales en que se dan como su desarrollo y transformación.

La dificultad de la autenticidad del análisis del objeto y su correlación no coincide con la forma de sus manifestaciones externas y por ello es necesario analizar los procesos, descubrir la relación que subyace en dichos procesos tras la forma exterior de sus manifestaciones. Cabe señalar que el análisis explicativo no excluye las manifestaciones externas de los procesos, por esta razón en esta investigación también se

realizó un análisis fenotípico como un nivel de análisis, el cual aunado a la identificación de un sistema conllevaron a un nivel explicativo del proceso observado.

4.1.3. LA CONDUCTA FOSILIZADA

La tercera tesis del análisis histórico cultural se encuentra con frecuencia en los **procesos fosilizados**, estos son procesos que ya han culminado, que han recorrido un largo estadio de desarrollo histórico²³ y han terminado por fosilizarse, procesos llamados automáticos o mecanizados, han perdido su apariencia original de modo que su apariencia externa no nos dice nada respecto de su naturaleza interna. *"La tarea del investigador es convertir el objeto en movimiento y lo fosilizado en proceso, como indicando su origen, por lo tanto no buscar el resultado o producto del desarrollo, sino el propio proceso de aparición o el establecimiento de la forma superior tomada en su aspecto vivo, transformar la conducta automática retrayendo su desarrollo histórico, haciéndole volver experimentalmente a la forma que nos interesa, en sus momentos iniciales para observar el proceso en nacimiento ..."*

El análisis dinámico significa esclarecer el origen de un fenómeno, sus nexos, dinámicas causales y su relación con otros procesos que determinan su desarrollo " (Vygotsky, *op cit*, p 103).

Debe recordarse que en cada nuevo estadio, el niño cambia sus respuestas y las efectúa de un nuevo modo, manejando nuevos instrumentos de conducta y sustituyendo una función psicológica por otra.

La complejidad creciente del comportamiento del niño se refleja en los medios tan distintos que utilizan para completar nuevas tareas y en la correspondiente reconstrucción de sus procesos psicológicos.

El concepto de desarrollo desde una perspectiva histórico cultural implica un rechazo de la opinión acerca de que el desarrollo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes. Por lo contrario, el desarrollo (desde esta perspectiva) *"es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de*

²³ Estudiar lo histórico en un proceso no significa estudiar el pasado significa estudiarlo en su proceso de cambio, exigencia del método dialéctico

las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño "(Vygotski, 1979, p.116)

A partir de los anteriores planteamientos, se desprenden las razones que llevaron a esta trabajo a realizar una investigación cualitativa. Desde un marco histórico cultural, el análisis cualitativo de la dinámica de interacción se observa dentro de su contexto partiendo de su comprensión socio-cultural, el cual permite comprender la co-construcción de las relaciones de los individuos, sus creencias, afectos, alianzas, etc , ya que a través de su medio se posibilita el análisis de los procesos, la participación activa que el sujeto ejerce en este, así como su transformación, versus el análisis de una función terminada, pasiva y aislada de su medio.

Desde la aproximación cualitativa, la propia investigación es completa por sí misma, es total, y no limitada o segmentada, como sucedería si se abordase principalmente desde una investigación experimental en el sentido clásico

Por otro lado, partir desde una **aproximación genética evolutiva** permite observar los orígenes y causas de un proceso, así como el proceso de internalización de distintas funciones superiores, el que aquí nos ocupa, la **autorregulación**; desde esta visión, si en la interacción madre-hijo hubiese procesos aún no fosilizados, nos permitiría a través de un estudio dinámico identificar y explicar la co-construcción de conductas superiores, las relaciones que subyacen en la díada, la tendencia de un estilo de regulación-autorregulación, donde partiendo de una perspectiva dialéctica se observe la participación activa de los sujetos (madre-hijo), los cambios y condiciones de su relación

Desde esta óptica, el análisis dinámico también implica observar el proceso en diferentes actividades y ocasiones, además de explorar la percepción que tienen aquellas personas (*otros*) que son en ese momento importantes en el desarrollo del niño, como son la madre y la maestra

Si bien, Vygotski propuso principios metodológicos que aportaron significativamente para desarrollar una investigación cualitativa, en la actualidad existen numerosos planteamientos teóricos que han enriquecido las estrategias que posibilitan comprender y

explicar los fenómenos psicológicos desde una visión cualitativa, por lo que a continuación se bosquejan otros principios teóricos para el desarrollo de un análisis cualitativo

4.2 ANÁLISIS CUALITATIVO

Existen modos diversos de aproximación al estudio de la realidad social, dependiendo de la perspectiva ontogenética, epistemológica y metodológica. De forma sintética, podría señalarse el modelo cuantitativo y el modelo cualitativo. Es evidente que el modelo que se adopte condiciona los procedimientos de estudio que rigen la investigación, pues cada uno de ellos mantiene una concepción diferente de lo que es: cómo investigar, qué investigar y para qué sirve la investigación (Pérez, 1994).

En un proceso de investigación, la concepción teórica de la que se parte es relevante para la comprensión de los fenómenos. Vygotski (1995) señalaba que un mismo resultado y conclusiones pueden ser interpretados de forma diferente por autores que parten de concepciones teóricas no coincidentes. Desde la **perspectiva histórico-cultural**, la metodología parte de la experiencia y regresa a ella, no en búsqueda de confirmación, sino <como ya se señalaba anteriormente> en el análisis del proceso. Aspectos, que desde el punto de vista de esta investigación son cubiertos y extendidos por una aproximación metodológica cualitativa; pero, ¿cuáles son los fundamentos de esta metodología cualitativa?

La **epistemología cualitativa** se apoya en un conjunto de principios generales, como lo son: el papel del investigador, la construcción teórica, la definición de instrumentos de investigación, la definición de muestras, la validación y fiabilidad, lo cual se describirá más adelante. Antes es importante precisar que el **modelo cuantitativo** también lo es en tanto, como señala González (2000), existen relaciones que sólo aparecen en una dimensión cuantitativa, lo cual lejos de ser contradictorio con lo cualitativo, representa un momento esencial en el curso de la producción del conocimiento

4.2.1 EL PAPEL DEL INVESTIGADOR

El papel del investigador desde la perspectiva cualitativa se caracteriza por la potencialidad de su participación dentro del proceso de estudio eliminando la condición de

neutralidad “*El investigador entra al campo con lo que le interesa investigar, lo cual no supone el cierre del diseño metodológico sólo a aquellas informaciones directamente relacionadas con el problema explícito a priori en el proyecto, pues la investigación implica la emergencia de lo nuevo en las ideas del investigador, proceso donde marco teórico y realidad se integran y contradicen de formas diversas en el curso de la producción teórica*” (González, 2000, p. 66).

Acorde al planteamiento de Vygotski, esto significa que al ser los fenómenos sociales, la vivencia de alguna experiencia conlleva a observar una situación y regresar a ella para una mayor retroalimentación (revisar notas, videos); participar en un diseño “vivo” implica ir ajustando el papel del investigador con el fin de observar y poder explicar un proceso, por lo tanto esta postura permite introducir en el método aspectos que no habían sido contemplados originalmente; condición cuyas ventajas principales para este trabajo son investigar la dinámica de la interacción madre-hijo en su ambiente natural, lo más cercanamente a la vivencia de un comportamiento cotidiano, además de poder apreciar otro tipo de comportamiento y datos no planteados inicialmente y que el medio pueda proporcionarlos.

El investigador puede tener una *participación directa*, denominada **observación participante**, donde forma parte del grupo o bien participa en las acciones a investigar; pero también su *participación* puede ser *indirecta* o **no participante**, el investigador llega al grupo o población a investigar y se mantiene al margen, sí establece relación con ellos, pero no realiza las acciones o actividades con ellos, el investigador respeta la forma cotidiana en que se da la actividad entre los miembros, como es el caso de la presente investigación.

4.2.2 LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

Desde la investigación cualitativa como señala González (op cit), la construcción teórica es un proceso activo del investigador sobre una realidad en los términos de la teoría utilizada, pero que no se subordina a ella y expresa su potencial en el curso de la construcción de la teoría. En este trabajo se considera que una ventaja de la investigación cualitativa es precisamente poder derivar un análisis y construcción teórica a partir de observar un fenómeno y su proceso en su expresión real, sin tener que derivar

estrategias o técnicas que provoquen establecer vínculos que determinen un conocimiento por sí mismo, ya que como describe González “ *la significación de la información producida en la investigación es impredecible a priori, pues la expresión del sujeto no se debe restringir en la investigación cualitativa, por lo contrario, debe ser estimulada, de manera que los indicadores aparezcan como una expresión de la propia construcción del sujeto y no como una imposición de nuestras aproximaciones metodológicas (...)* El proceso de construcción teórica en el estudio de casos tiene un carácter singular, por lo tanto, cada caso constituye un escenario único en la producción de conocimiento, y la información producida alcanza su relevancia no por un proceso comparativo, sino por lo que aporta cualitativamente al curso de la producción teórica (p. 65).

Vygotski consideraba que en una investigación es necesario observar cómo se da el proceso, y no llegar a ordenar la situación, por ello es importante, como señala González, estimular la investigación para la producción a partir del propio sujeto, de esta manera no se obligan o inducen las respuestas o comportamiento del individuo; más bien, la actitud del investigador es captar cómo se da la situación, sin ser censor de ella, o del número de participantes, sino ser testigo ocular del proceso

Desde esta perspectiva el *número de participantes en la investigación* no es relevante, ya que como plantea el autor, a partir del análisis de un solo individuo se puede derivar un conocimiento, sin tener que recurrir – desde una visión cuantitativa- a un número grande de participantes para justificar su representatividad y por ende la construcción de un conocimiento.

Otro elemento importante en la construcción teórica es “*la integración y construcción de la información producida por el conjunto de los sujetos estudiados, por lo cual es importante el registro de expresiones que, aunque puedan no tener un sentido en el momento en que aparecen, pueden adquirir sentido en este segundo momento* ” (González, *op. cit.* p. 65, 67).

Para la presente investigación resulta importante este aspecto, ya que, se considera que la información no verbal es tan relevante como la información verbal en el proceso de regulación-autorregulación en la relación diádica. En la relación madre-hijo, y sobre todo en niños pequeños (como se abordó en capítulos anteriores), es más factible

para ellos comprender un mensaje a través del tono, gestos y comunicación no verbal empleada, que por la misma expresión verbal

En la construcción teórica del presente trabajo se puso de manifiesto la necesidad de crear categorías que permitieran dar cuenta de los procesos que están presentes en cada una de las relaciones diádicas, estas categorías teóricas tienen la finalidad de explicar la génesis y el desarrollo del proceso momento a momento. Si la intención es ver procesos <como diría Vygotski> es necesario derivar categorías a partir de los datos obtenidos, ya que de antemano no se puede saber qué es o no lo más importante en una interacción.

Por ello es que en este trabajo se pone de manifiesto el carácter dinámico y de co-construcción de la relación madre-hijo, en aspectos que involucran la comunicación verbal, no verbal y de manera particularmente sobresaliente la relación afectiva.

4.2.3 INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN

González (op. cit) al hablar de instrumentos de investigación, hace una diferenciación entre técnica e instrumento; señalando a la **técnica** como un aspecto metodológico que se acompaña de categorías a priori y procedimientos totalmente definidos para el análisis de la expresión del sujeto, mientras que el **instrumento** es un medio para estimular su expresión, no se determina a priori del diseño de investigación sino que forma parte del proceso de investigación, en cuyo curso emergen nuevos instrumentos basándose en las necesidades de la investigación, los cuales adquieren sentido en el proceso de análisis integral de sus manifestaciones en el curso de la investigación o el diagnóstico. Es un medio para inducir la construcción del sujeto, por lo tanto, no representa una vía directa para la producción de resultados finales, sino un medio para la producción de indicadores, lo cual si se relaciona con el planteamiento de Vygotski, esto significa un estudio en movimiento, es decir histórico, además de que posibilita captar nuevas cualidades del comportamiento humano, así como la reformulación de hipótesis

Los *instrumentos* más que un fin en sí mismo, son un momento de la construcción teórica, un momento de la comunicación investigador-investigado, y una expresión singular de quien se expresa en él. De esta manera la información obtenida del sujeto

ante un instrumento concreto, se integra complementariamente a otros indicadores aparecidos por otras vías diferentes (González, op. cit). Así las herramientas sean estas de tipo estadístico o psicométricos, se convierten en herramientas complementarias enmarcadas en un método cualitativo al cual se subordinan y de ninguna manera le sustentan y mucho menos le dan validez por sí mismas, sino hasta integrarlas con el resto de herramientas cualitativas, posibilitando así la validez y fiabilidad.

El autor hace una división de grupos de instrumentos: **los interactivos y los de expresión personal**, ejemplo de los primeros son las dinámicas de grupos, el psicodrama, conferencias, películas, reuniones informales, presentación de situaciones para estimular la discusión grupal. Los instrumentos de expresión personal son aquellos que son contruidos por el sujeto, los cuales pueden ser abiertos o poco estructurados, como las composiciones, láminas; abiertos semiestructurados, por ejemplo el completamiento de frases, entrevistas e instrumentos cerrados como los cuestionarios.

En este trabajo se recupera esta concepción acerca de los instrumentos, utilizando sobretudo los semiestructurados (como son la entrevista y algunos formatos empleados a manera de cuestionarios dirigidos a la madre y la maestra), los cuales permitieron obtener información complementaria de los procesos observados, en escenarios que están directamente relacionados con los "momentos" observados en la relación diádica.

4.2.4 LAS MUESTRAS

En la metodología cualitativa los sujetos estudiados no son unidades estáticas, ni estadísticas, *"sino sujetos activos y organizados en diversas tramas interactivas, aspecto que imposibilita usar dentro de una perspectiva social dinámica el concepto de muestra como conjunto de individuos separados, seleccionados por criterios poblacionales. El grupo estudiado se va definiendo dentro del propio proceso de investigación a través de las dinámicas interactivas que van apareciendo entre los sujetos estudiados. La muestra como grupo estudiado existen como sujetos organizados en sistemas de relación, donde el sistema deviene un elemento de información tan importante como el sujeto (...). El acceso a la vida cotidiana de los sujetos estudiados es un aspecto esencial para la producción de información sobre cualquiera de los aspectos a estudiar ..."* (González, p 70).

Abordar los sistemas implica identificar la unidad básica de una relación, la unidad de cada sistema del individuo en estudio es él más un otro u otros, para esta investigación, fue el niño y un otro, partiendo que las personas con las que el niño comúnmente tiene más contacto en la familia, es la madre; y en la escuela, la maestra, se seleccionaron como elementos de un sistema (madre-niño y, maestra-niño) para poder apreciar y obtener información respecto del proceso de regulación-autoregulación.

4.2.5 LA VALIDACIÓN Y FIABILIDAD

De acuerdo a Trend (1979, cit. en Pérez, 1994) la validación y fiabilidad consiste en recoger los datos desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, ya que esto posibilita detectar consistencia o no acerca del fenómeno estudiado y en un segundo momento hablar de validez y fiabilidad de los datos encontrados; es necesario en un proceso estudiado descubrir distintas formas que me permitan identificar los elementos del estudio, cómo se expresan cada uno de ellos por separado y la relación establecida entre ellos, por eso en una investigación se requiere de una serie de elementos que permitan visualizar lo más globalmente la situación dentro de un contexto dado.

Vygotski, señalaba que al analizar un fenómeno se inicia observando y en la medida que se emplean diferentes canales se obtendrán más datos, donde cada uno de ellos está cargado de teoría, los cuales pueden ser entre ellos avalados

Bajo esta premisa, en esta investigación se obtuvieron datos a partir de la observación de la realización de las tareas preescolares, así como el armado del rompecabezas, donde se obtuvo información tanto de las madres como de los maestros, triangulando de este modo los datos

La triangulación puede hacerse por:

- 1 El método de **control cruzado** que implica la obtención de datos recabados de diferentes fuentes como: personas, instrumentos y la combinación de ambos (Kemmis, 1981, cit Pérez, op. cit)
2. Por **triangulación de tiempo**, a través del cual se considera el factor de cambio y el proceso mediante la utilización de cortes a través de secciones y

longitudinalmente para analizar las tendencias a lo largo del tiempo (Pérez, op cit), y

- 3. La validez respondiente o negociación** a través de la cual los resultados de la investigación se validan mediante el contraste de los puntos o resultados obtenidos de la investigación con los de otros observadores

A partir de los planteamientos anteriores, la presente investigación constituye principalmente un estudio cualitativo de las interacciones diádicas de madres con hijos en edad preescolar y el análisis cualitativo del proceso de la autorregulación y en forma particular autorregulación afectiva en los niños; considerando el desarrollo del proceso de regulación-autorregulación los siguientes aspectos: autoestima y estilo de regulación materna; y en el niño autoestima, tipo de regulación y autorregulación

De manera complementaria se realizó un estudio cuantitativo a través del análisis secuencial de las diadas.

CAPÍTULO 5

M É T O D O

Siguiendo los postulados de la investigación cualitativa, en el presente trabajo se inició con un objetivo general y a partir de los datos encontrados en la relación madre-hijo se hizo necesario desglosar objetivos específicos, los cuales tuvieron el propósito tanto de completar el marco conceptual como el procedimiento, lo anterior contextualizado dentro de un marco histórico cultural, el cual permitió llegar a un conocimiento cualitativo de los fenómenos estudiados; partiendo además de las observaciones de la interacción diádica, de información directamente proporcionada por la madre, el maestro y el niño.

A continuación se presenta primeramente el objetivo general y específicos finales, así como las categorías e hipótesis finales; además de las características metodológicas como población, tipo de estudio, materiales y otros que esclarecen el inicio de cualquier estudio. A partir del procedimiento se redactan las estrategias metodológicas empleadas tomando en cuenta las características interactivas y cíclicas de la investigación cualitativa.

5. 1 OBJETIVO GENERAL

Analizar el proceso de regulación y autorregulación afectiva en la relación madre-hijo, con niño(a)s preescolares tanto en la realización de tareas preescolares como en la de armar un rompecabezas.

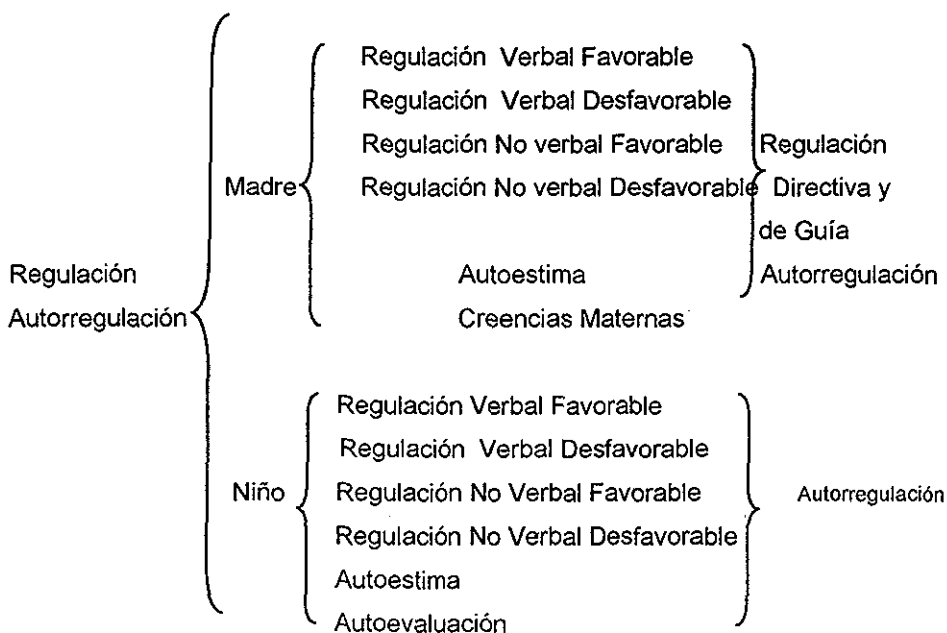
5.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar el proceso de regulación y autorregulación verbal y no verbal en la relación madre-hijo en la realización de una actividad estructurada como es armar un rompecabezas
- Analizar la regulación verbal y no verbal en la interacción madre-hijo en la realización de actividades cotidianas como lo es la realización de tareas preescolares.
- Evaluar el nivel de autoestima de la madre
- Evaluar a través de la percepción de *otros*, el nivel de autoestima del niño

- Explorar la autovaloración de la ejecución de los niños en el armado del rompecabezas.
- Explorar las creencias maternas respecto su noción de desarrollo, guía (ayuda) y no guía materna.
- Explorar las estrategias de autorregulación de la madre a través de una entrevista
- Explorar las estrategias de autorregulación del niño a través de la percepción de otros (madre y maestra).

5.2 METACATEGORÍAS DE ANÁLISIS (definición de variables)

Las categorías construidas inicialmente se integraron al final en categorías más generales, es decir en metacategorías (anexo 11), redefiniéndolas de la siguiente manera.



5.2.1 METACATEGORÍAS DE REGULACIÓN MATERNA

Regulación verbal favorable

Comportamiento verbal de la madre que orienta la ejecución del niño a través de expresiones de aliento y que propician que el niño por sí mismo tome la responsabilidad del armado del rompecabezas.

Regulación no verbal favorable

Comportamiento no verbal materno que proporciona información al niño, que favorece que por él mismo ejecute la tarea, a través de expresiones, gestos y tono de voz.

Regulación verbal desfavorable

Comentarios de la madre que descalifican, desalientan o subestiman la ejecución del niño.

Regulación no verbal desfavorable

Expresiones gestuales de la madre a través de las cuales se transmite incapacidad, desaliento o subestimación al niño.

Regulación directiva

Entendida como la participación de la madre de manera activa y propositiva, reduciendo la participación del niño a un mero acto de subordinación o participación instrumental en la realización de una tarea. Desde el punto de vista de esta investigación este tipo de regulación no propicia el proceso de autorregulación afectiva en el niño.

Regulación de guía

En este tipo de regulación la madre participa con la finalidad de que el niño entienda, ejecute o corrija por sí mismo una tarea. El niño es percibido como una persona con opinión y participación activa y responsable de aciertos y errores. Particularmente, la regulación de guía se asocia a valores afectivos tales como: respeto, comunicación y tolerancia. En este tipo de regulación la madre es consciente de que su función es la de facilitadora de aprendizaje al mismo tiempo.

que es consciente que el niño está en un proceso de desarrollo físico, intelectual y afectivo, donde cada situación es una posibilidad de aprendizaje incluyendo las situaciones de duda o de error.

Autoestima

Valoración que hace la persona y acostumbra mantener de sí misma, expresada en una actitud de aprobación o de rechazo, entendiendo como "actitud" designar hechos, opiniones, valores y orientaciones favorables y/o desfavorables.

Creencias Maternas

Tipo de información que la madre maneja sobre cómo se debe educar o qué esperar del desarrollo de un hijo, así como su papel como madre.

Autorregulación

La madre muestra un comportamiento capaz de dirigirse por sí misma y presentar un control interno que llegue a producir un orden sistemático.

5.2.2 METACATEGORÍAS DE REGULACIÓN DEL NIÑO

Regulación verbal favorable

Expresiones verbales del niño que aluden a una autoimagen, autoconcepto y autoevaluación positiva.

Regulación no verbal favorable

Expresiones gestuales del niño –incluyendo tono de voz- que aluden a una autoimagen, autoevaluación y autoconcepto positivo.

Regulación verbal desfavorable

Expresiones verbales que hagan referencia a una autoimagen, autoconcepto y autoevaluación negativa.

Regulación no verbal desfavorable

Expresiones no verbales (mirada, gestos, tono de voz, distancia interpersonal) que transmiten algún rasgo de desvalorización, con relación a su autoimagen,

autoconcepto y autoevaluación negativa

Autorregulación afectiva

Capacidad del niño para controlar sus sentimientos positivos y negativos en la ejecución, sea esta ante aciertos o ante errores en la realización de una actividad.

Autorregulación

El niño inicia verbalmente y dirige sus propios esfuerzos para adquirir conocimientos y habilidades.

5.3 TIPO DE ESTUDIO

Partiendo del marco teórico sociocultural el desarrollo de esta investigación constituye un estudio descriptivo-explicativo del proceso de relación madre-hijo, ya que a través de este fue posible detallar y ver los procesos de interacción desde una visión dinámica de los fenómenos observados, identificando la génesis de los procesos y la caracterización de su expresión en su quehacer cotidiano.

Se realizó una observación no participante, toda vez que la que esto suscribe, se mantenía al margen de la actividad conjunta que realizaban madre-hijo, con el fin de permitir que la diada realizara la tarea sin la participación directa del investigador

Las hipótesis que guiaron el desarrollo del presente estudio son las siguientes:

5.4 HIPÓTESIS

HIPÓTESIS GENERAL

- El tipo de regulación proporcionado por la madre a su hijo(a) tanto en una tarea estructurada como no estructurada posibilita el establecimiento y desarrollo de la autorregulación del niño(a)
 1. El nivel de autoestima de la madre está relacionado con el nivel de la autoestima del hijo
 2. El tipo de guía proporcionado por la madre a su hijo posibilita el desarrollo de la autorregulación favorable o desfavorable del niño

- 3 El tipo de no guía o no ayuda (entendida como resolverle la tarea al niño) proporcionado por la madre a su hijo puede inhibir el proceso de autorregulación favorable
- 4 El tipo de regulación proporcionado por la madre a su hijo en una tarea estructurada posibilita favorablemente en el establecimiento y desarrollo de la autorregulación del niño
5. La forma en que la madre autorregula afectivamente su comportamiento y regula el del niño, permite al niño tener un comportamiento autorregulado.
6. Algunas creencias que tiene la madre acerca del niño propician las conductas autorregulatorias del niño

5.5 POBLACIÓN

Participaron un grupo de diadas madre-hijo(a), cuyas edades oscilaban entre los 35 y 45 años y 4 a 5 años, respectivamente, (las características de cada diada se describen en resultados). Se determinaron dichas edades de los niños, ya que de acuerdo al planteamiento Vygotskiano en la edad preescolar: 1) los niños ya no están ligados a la satisfacción del deseo inmediato, 2) han superado su etapa de incoordinación motriz, 3) ya consolidaron un lenguaje discursivo que les permite rudimentariamente poder analizar sus acciones y sus afectos, 4) empiezan el proceso de socialización de sus actividades intelectuales en un ámbito institucional y 5) la autoimagen y autoconciencia son procesos en vías de consolidación, por lo que se pueden observar procesos y no conductas fosilizadas.

Con la finalidad de analizar a las diadas en su conjunto y al interior de cada una, y así poder evidenciar y diferenciar lo social y lo "individual" de la relación diádica, los niños de este estudio compartieron características semejantes atendiendo a los siguientes criterios de selección: 1) que todos los niños pertenecieran a la misma institución educativa, 2) que tuvieran similar condición socioeconómica, y 3) que no estuvieran bajo tratamiento médico durante la investigación

En este mismo sentido, los criterios para la selección de las familias fueron: 1) que estuvieran constituidas biparentalmente, ya que la dinámica de crianza regularmente difiere de cuando solo existe una imagen paterna; además de considerar, que el desarrollo se da

siempre en relación con el *otro*, por lo tanto no es posible observar el niño a solas, sino siempre en relación; 2) que tuvieran una constelación familiar entre dos y tres hijos, ya que desde la noción de un sistema es distinto dependiendo de los componentes y de la relación establecida entre ellos; 3) que el niño objeto de estudio se ubicara como el segundo o tercer hijo, de acuerdo a Mc Gillicuddy (1982) las relaciones entre los hijos son cualitativamente distintas dependiendo si es primogénito o si se es el segundo o tercer hijo, la relación con el primer hijo se caracteriza por proporcionarle mayor cuidado, se le educa de manera más dedicada y minuciosa, los padres son más ansiosos con los siguientes hijos; 4) que las madres tuvieran mínimamente un nivel educativo de estudios técnicos, ya que con ello se podría compartir cierto tipo de experiencias y por lo tanto una tendencia a homogenizar los sistemas, considerando que se pretendió captar en las diadas aquellos aspectos que compartían como aquello que las diferenciaba y 5) que estuvieran dedicadas al cuidado de los hijos y su hogar, a través de esta característica para Vygostki estamos hablando de un sistema, de un tipo de relación más cotidiano, en el sentido de que es más común que aquellas madres que se dedican al hogar participen en las tareas de sus hijos como una práctica cotidiana.

5.6 TAMAÑO DE LA MUESTRA

La población estuvo constituida por 5 diadas. Cabe señalar que al compartir las diadas características en común y posibilitar el análisis entre las mismas, el número de estas no constituye un requisito relevante, ya que por sí mismas cada una de ellas conforma una totalidad para desarrollar un análisis.

5.7 SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Se trabajó con la población de una escuela de nivel preescolar. De acuerdo a las características requeridas para la selección de la muestra, se solicitó a la dirección de la escuela una lista preliminar de las madres que voluntariamente desearan participar en una investigación sobre desarrollo del niño, de la cual las diadas fueron seleccionadas al azar.

Cabe señalar que, la investigadora mantenía contacto en algunas actividades con la escuela de donde procedían los niños de este estudio, por lo que de cierta manera era

conocida tanto de los niños como de las madres, facilitando por un lado el contacto con las diadas y por otro lado, posibilitando a su vez que el efecto reactivo originado por su presencia se viera reducido.

5.8 ESCENARIO

Todas las actividades desarrolladas para esta investigación se llevaron a cabo en la casa de los niños, con el propósito de realizar la investigación en el contexto familiar cotidiano de la diada, para observar más procesos o conductas de la interacción diádica.

El horario de la investigación fue vespertino fluctuando entre las 16 y 18 horas, horario en que los niños regularmente realizaban sus tareas escolares. Las tareas que fueron objeto del estudio de la presente investigación se realizaron principalmente en el comedor de la casa, excepto en una diada que resolvió la tarea preescolar en la recámara de la niña, ya que es el lugar donde suele hacer sus tareas.

5.9 ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los datos para esta investigación se recabaron a partir de observaciones directas de la interacción madre-hijo(a) tanto en una actividad estructurada como en actividades no estructuradas; de datos recabados a partir de escalas dirigidas tanto a la madre como a la maestra; de entrevistas llevadas a cabo con las madres y de los resultados provenientes de un inventario aplicado a la éstas; así como de una guía semiestructurada efectuada a los niño(a)s.

5.10 MATERIALES

Se empleó un rompecabezas de un camión de carga, el cual fue una reproducción del empleado en la investigación de Wertsch y Hickman en 1987. A la vez había un dibujo de un camión idéntico en tamaño y color. La "carga" consistió en 6 cuadrados, cada uno de ellos se formaba por dos triángulos, en total existían 12 triángulos de igual color y tamaño (piezas numeradas del 1 al 12, ver figura N° 3). También había 12 triángulos denominados extra-carga (piezas numeradas del 13 al 24). De estos últimos, 6 eran de diferente color y 6 eran de igual color que las piezas de carga, para esta investigación fueron 3 milímetros más grandes (ver figura N° 4), de tal manera que fuera una situación

de conflicto irresoluble con estas piezas

El resto de las piezas del camión (23-33) fueron de diferente color, pero con el mismo tamaño.

JAMES V WERTSCH AND MAYA HICKMANN

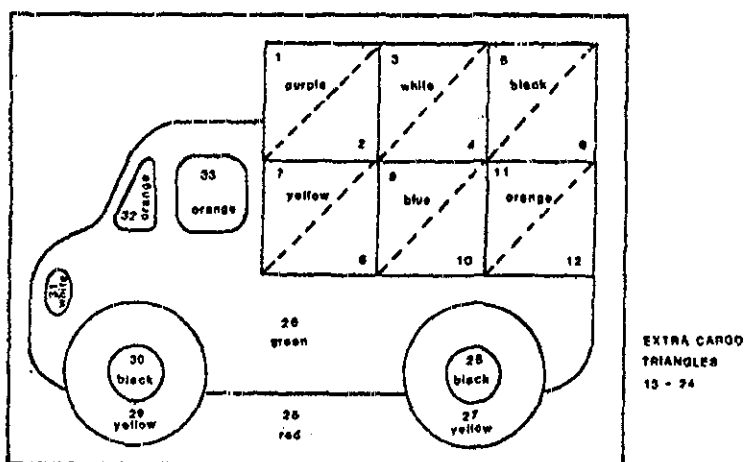


Fig. 1. The truck puzzle

FIGURA N° 3. Rompecabezas de camión de carga original de Wertsch y Hickman (1987)

Se dispuso de una cámara de video para filmar las interacciones madre-hijo(a), ya que todo hecho humano es irrepetible y puesto que se pretendía hacer un análisis de las interacciones, con validez y fiabilidad era necesario verlo reiteradamente, por ello la necesidad de filmar las interacciones, previa negociación con las madres

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5.11 INSTRUMENTOS

Con la finalidad de complementar la información con los datos y las categorías obtenidas se aplicaron distintos instrumentos directa o indirectamente para el análisis de la interacción madre-hijo.

5.11.1 Instrumentos dirigidos a la mamá:

- *"Escala de Percepción de la Autoestima del Niño Preescolar Cuestionarios para el Maestro"*, diseñado y validado por García, Valdespino y Vélez (1995), que consta de 35 reactivos con descripciones de conductas a las que subyacen juicios de valor que realiza el niño acerca de sí mismo que son percibidas por el maestro (anexo 3)
- *"Inventario de Autoestima de Coopersmith versión para Adultos"*, que consta de 25 reactivos que fueron validados y confiabilizados por Lara-Cantú, Verduzco, Acevedo y Cortés (1993) (ver anexo N° 2).
- *"Escala para Evaluar Autorregulación en Niños Preescolares"*, elaborada y validada por

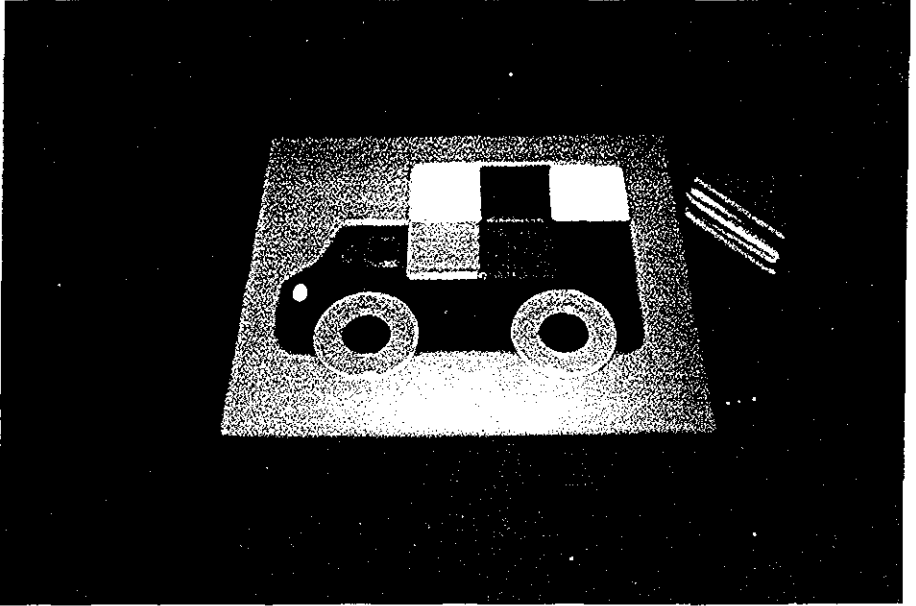
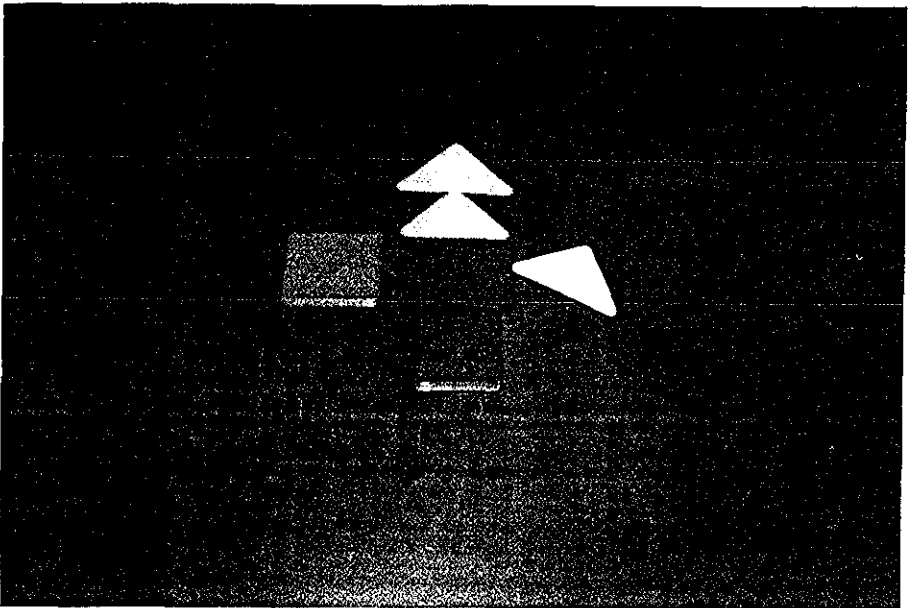


FIGURA 4 Rompecabezas de camión de carga retomado de Wertsch y Hickman (1987) y modificado para esta investigación



Dimensiones de tamaño de los triángulos de carga y extracarga

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

García, Valdespino y Vélez (1995) (con una confiabilidad de 0.89, validez de 0.92 y un nivel de significancia de 0.00000 de acuerdo a la muestra de Kaiser Mayer-Olkin).

El instrumento constó de 30 reactivos calificados con una escala de conducta que evalúa las áreas de: autorregulación personal, autorregulación académica, autorregulación social. Esta escala se aplicó a la madre para evaluar la percepción de ella acerca de su hijo, (anexo 4)

Cabe hacer notar, que dentro de esta escala aun cuando no se definen como tales aspectos relacionados a la afectividad donde mayormente se pueden apreciar es dentro de la autorregulación social, ya que este rubro alude a estados de ánimo y de interacción con otros

- *"Guía para la entrevista de la Autorregulación Materna"*, la guía constó de 31 preguntas semiestructuradas que sondean la autorregulación personal, autorregulación social y autorregulación laboral (equivalente a la autorregulación académica del niño), (ver anexo 5).
- *"Formato para el Análisis de la Interacción Madre-Hijo"*, similar al formato desarrollado por Luria en 1980, descrito en el capítulo 1. Se utilizó tanto para la realización de tareas preescolares como la de armar el rompecabezas, en el cual se transcribieron los diálogos de la madre y el hijo, incluyendo las conductas no verbales y paralelamente las categorías de respuesta (anexo 6).
- *"Guía para la entrevista sobre Creencias Maternas"*, en este trabajo se elaboró una guía que incluyó preguntas semiestructuradas encaminadas a sondear las expectativas de la madre sobre el desarrollo de su hijo(a) (anexo 7).

5.11.2 Instrumentos aplicados al niño

- *"Guía para la Autoevaluación acerca del Armado del Rompecabezas"*, asimismo en esta investigación se diseñó una guía que incluía preguntas semiestructuradas que propiciaran vislumbrar la autoevaluación del niño en la tarea de armar el rompecabezas (anexo 1).

5. 12 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: PROCEDIMIENTO

De acuerdo con los principios metodológicos de la investigación cualitativa, la presente investigación fue **interactiva y cíclica**, ya que de esta manera fue posible vislumbrar la apropiación de un proceso y/o su gestación, lo que implicó volver sobre los datos, analizarlos y replantear los procesos

Inicialmente se estableció una pregunta, objetivo general e hipótesis que consistió en:

PREGUNTA Inicial de Investigación

- ¿Cómo se da el proceso de regulación-autorregulación afectiva en la interacción madre-hijo(a) en una actividad estructurada como lo es armar un rompecabezas?

OBJETIVO General Inicial

El objetivo general fue analizar el proceso de regulación y autorregulación afectiva en la relación madre-hijo(a), con niños preescolares en la actividad de armar un rompecabezas.

HIPÓTESIS inicial fue:

- El tipo de regulación proporcionado por la madre a su hijo(a) en una tarea estructurada posibilita el establecimiento y desarrollo de la autorregulación del niño(a).

De aquí se exploró a través de un **“ESTUDIO PILOTO”** el proceso de regulación-autorregulación, con el propósito de sondear dicho proceso

5.12.1 Categorías Iniciales

A partir del este estudio piloto se bosquejaron algunas categorías (anexo 8) y se presentan a continuación:

Regulación afectiva materna

todas aquellas expresiones afectivas de la madre que controlan la ejecución del niño (tanto verbal como no verbal)

Regulación verbal materna comportamiento verbal de la madre que orienta la ejecución del niño en el armado del rompecabezas

Ejemplo:

“ .Mira el dibujo, de qué color es está figura (espera respuesta del niño), entonces qué triángulos debes buscar?”

Regulación no verbal materna

comportamiento de la madre que incluye gestos, miradas, señalamientos, sonidos guturales, que propician que el niño ejecute una parte del rompecabezas.

Ejemplo:

La mamá señala con el dedo un cuadro del modelo y luego directamente en el rompecabezas, el lugar donde va, la madre afirma con la cabeza y expresa un sonido afirmativo: mja.

Regulación verbal del niño comportamiento verbal del niño que orienta la participación de la madre sea a través de preguntas o búsqueda de afirmación.

Ejemplo:

El niño coloca un triángulo, voltea a ver a la mamá, pregunta ¿así?. trata de colocar otra pieza, pregunta ¿cómo va este triángulo?

Regulación No verbal del niño

Comportamiento no verbal del niño que orienta la participación de la madre sea a través de gestos, miradas o sonidos guturales.

Ejemplo:

El niño toma un triángulo del rompecabezas, voltea a ver a la mamá con expresión de duda (. .) señala con su dedo índice un triángulo

Autorregulación

capacidad del niño para dirigir sus propios esfuerzos durante el armado del rompecabezas

El niño toma una pieza, la sobrepone al modelo y la coloca de manera correcta en el rompecabezas

Fue necesario identificar la importancia de la comunicación verbal y no verbal en la

interacción diádica para el proceso de autorregulación, ya que en algunos casos la información no verbal que proporcionaba la madre permitió regular eficiente clara, ordenada y afectivamente el comportamiento del niño (como los ejemplos anteriormente citados); mientras que en otros casos, la participación de la madre era a destiempo, general, confusa o ambivalente afectivamente, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

M: "Así no va, fíjate bien, toma la otra pieza (tono de impaciencia)

N: cuál mamá (la niña mantiene la cabeza baja sin voltear a ver a la madre)(tono de intolerancia).

*M: esa la que tienes enfrente de tu mano (tono de impaciencia)
¡esa! Mi vida.*

De aquí se derivó la categoría de

- **pertinencia o no de la reacción de la madre con respecto a lo que está sucediendo en ese momento.**

A partir de analizar los datos del estudio piloto –donde en la interacción diádica existían procesos de regulación-autorregulación verbal y no verbal y la participación de algunos niños propiciaban la participación de las madres a través de sus cuestionamientos, dudas-, surgió un nuevo cuestionamiento y se planteó la importancia de derivar objetivos específicos que permitieran estudiar este proceso

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- ¿Qué estrategias de regulación-autorregulación afectiva ocurren en la relación madre-hijo(a), al enfrentar una situación problemática como lo es la diferencia de tamaño de los triángulos del rompecabezas?

OBJETIVO específico

- Analizar el proceso de regulación y autorregulación **verbal y no verbal** en la relación madre-hijo en la realización de una actividad estructurada como es armar un rompecabezas.

Los datos encontrados permitieron identificar la importancia de cómo el niño valoraba su propia ejecución, por lo cual se decidió diseñar un formato con preguntas que permitiera explorar este aspecto (ver anexo 1).

En “el estudio piloto” también se pudo observar el diseño del material, así como algunos aspectos técnicos para la videograbación. Respecto del material, si bien la tarea de armar un rompecabezas proporcionaba bases para estudiar el proceso de regulación-autorregulación, con el propósito de apreciar con mayor claridad algún proceso afectivo, se modificó el tamaño de algunas piezas del rompecabezas al diseñado originalmente en el estudio de Wertsch y Hickman (1987); planteándose como:

HIPÓTESIS:

- La imposibilidad de ensamblar algunas de las piezas del rompecabezas permitirá apreciar situaciones afectivas

Esta situación problemática pudiera exceder las habilidades del niño, esto va a evidenciar sus límites, con esto se facilita (aunque no se asegura) que se expresen los niveles del niño, que se manifieste lo intersíquico y lo constituido como intrapsíquico.

Con relación a los aspectos técnicos de videograbación se contempló la necesidad de colocar la cámara sobre un tripié con la intención de que la investigadora pudiera apreciar la interacción globalmente sin distraerse en los aspectos operativos de la videograbación.

Una vez analizado estos aspectos y depurando los detalles de los mismos, se procedió a invitar y programar la participación de las díadas en la investigación

5.13 Estudio Inicial: ARMADO DEL ROMPECABEZAS

La investigadora presentó el rompecabezas armado, así como el modelo, indicándole a la díada que se tenía que armar el rompecabezas y debería quedar igual al modelo: *“Tienen que armar este rompecabezas, deberá quedar como este otro (modelo) Señora si usted desea puede ayudar a su hijo”*. No hubo un tiempo límite para realizar la tarea

Se apilaron las piezas del camión incluyendo las de extra carga sobre la mesa, donde existían piezas que por sus dimensiones no podían ser insertadas, estas piezas – como ya se señaló- tenían la intención de suscitar algún conflicto emocional y la

posibilidad de observar la regulación que se presentara. Vygotski (1995), señala que **para ver un proceso, no tiene que ser aquél que ya domine el niño, sino el que esté en vías de desarrollo, un proceso que le genere conflicto y observar cómo lo resuelve**, lo cual es útil para observar el proceso de apropiación de un tipo de conducta o comportamiento y el análisis del mismo

A la madre se le informó que podía guiar a su hijo si así lo decidiera. No hubo un tiempo límite para realizar la tarea.

Las interacciones madre-hijo se filmaron y se transcribieron a fin de visualizar y analizar el proceso de interacción

5. 14 Segundo Estudio: “AUTOEVALUACIÓN” DEL NIÑO

Desde la metodología cualitativa es importante el diálogo con la población, por lo cual después de terminar de armar el rompecabezas, se conversó con el niño acerca de su autovaloración respecto al armado del rompecabezas, con la finalidad de explorar cómo consideró que fue su ejecución en el momento de armarlo, sondeando principalmente su autoconcepto y autoconciencia, además de relacionar dicha información con las observaciones realizadas

5.14.1 CATEGORÍAS INICIALES (Variables)

Una vez recabados los datos²⁴ derivados de esta interacción diádica se plantearon en una primera instancia algunas categorías de análisis que permitieron en ese momento comprender parte del proceso de interacción observada, posteriormente se agruparon en metacategorías con la finalidad de organizarlas en un cuerpo conceptual estructurado.

Las distintas madres observadas en la interacción con su hijo mostraron diversos estilos de comunicación (verbal y no verbal) que favorecían o desfavorecían el proceso de regulación –autorregulación, como las que se indican a continuación:

²⁴ La información acerca de los datos obtenidos se describirán detalladamente en el siguiente capítulo

5.14.1.1 CATEGORÍAS MATERNAS

Categorías Verbales maternas:

- **Animación:** expresiones que alienten la ejecución del niño como: muy bien, que listo eres, eso, así.
 - “...Busca otra (pieza), vamos a buscar otra (tono amigable) ..
 - tu, tu tu, (se dirige al niño) ponlo tú, jaja!, así muy bien (...)”,(diada 3)
 - “ah! eres muy listo (diada 5)
- **Iniciativa:** la madre promueve verbalmente que el niño inicie la actividad
 - “Ya empieza” (diada 2)
- **Instrucciones positivas:** la madre da indicaciones al niño al inicio de la sesión acerca de la tarea, le explica las características de la misma, le informa de las características del material e indica el paso siguiente de la tarea.
 - “ya empieza, pero tienes que poner aquí adentro primero las piezas y después lo vamos armando”
 - “tienes que formar cuadros, mira ahí (señala el modelo), como están formando cuadros ”(diada 2)
 - “mira ¿no sabes que éste (triángulo) es más grande?, mira el de allá (señala otro triángulo) es igual”
 - “así, muy bien, ahora otro (se refiere a la colocación de triángulos) otro aquí, y otro allá” (diada 5).
- **Orientación informativa:** la madre retroalimenta, hace comentarios sobre su ejecución, toma en cuenta los deseos del niño
 - “ve este hija, ve el dibujo, cuál va en la esquina (tono tranquilo)”.
 - “no, hija ese no va ahí ” (diada3)
 - M: “ahora pon otro triángulo aquí,
 - N: faltan dos, mamá: bueno como tu quieras (tono tranquilo)” (diada 5)
- **Orientación en situaciones de confusión:** la madre proporciona información sobre aspectos de la tarea cuando el niño está confundido,
 - N: coloca equivocadamente uno triángulos, (actitud titubeante)
 - M: “no hija, tienes que colocarlos paraditos (tono tranquilo)

N: la niña toma la figura, pero no la coloca,

M: la mamá interviene y coloca la pieza, explicando nuevamente, así mira (diada 3)

Categorías No Verbales Maternas:

- **Gestos de animación:** la madre sonríe, acaricia, expresa sonidos exclamativos o utiliza tono de voz amigable, cordial.

“mja, así”

N: al terminar de colocar las piezas de la carrocería sonríe, yo sé donde van todas las piezas.

M: ah! Bueno, eres muy listo,(le acaricia la cabeza) (diada 2)

- **Iniciativa:** la madre comienza a organizar las piezas del rompecabezas para que el niño lo arme.

La madre comienza a esparcir las piezas del rompecabezas sobre la mesa, para que la niña las vea (diada 4)

- **Orienta gestualmente:** la madre afirma, niega, indica o cuestiona al niño por medio de gestos las ejecuciones parciales.

M: señala una pieza e indica el lugar que le corresponde en el rompecabezas con el dedo (diada 4).

- **Orienta gestualmente en situaciones de confusión:** la madre retroalimenta al niño con la mirada, señalando, aprobando con la cabeza una forma alternativa de ejecución.

M: “ve el color de aquí, mira, (señala y toma el dibujo con una mano y se lo acerca a la niña, lo mantiene sujeto) ¿aquí va cuál? (señala con el dedo, inclinándose hacia la niña);

N: observa el modelo y retira la pieza que ya había colocado, se dirige a su mamá y le dice amarillo,

M: expresa un mja, (asienta con la cabeza) (tono tranquilo y amigable)(diada 3).

- **Actitud:** la madre manifiesta una actitud positiva donde se muestra amigable, tranquila, dispuesta, alegre.

M: bien, mja (la madre sonríe) (diada 5)

M: no ese no va aquí,(señala la pieza a el niño), busca otro igual (tono tranquilo) (diada 2).

Por los resultados encontrados se puede apreciar que las madres y los niños no sólo expresan conductas verbales o no verbales positivas, también se pudo apreciar que ambos participaron de manera ambigua, negativa e incluso agresiva. Al partir de esta información se hizo evidente la necesidad de construir nuevas categorías analíticas a las que se denominarán **categorías verbales y no verbales desfavorables**.

Categorías verbales maternas desfavorables

- **Comentarios de desaprobación o desaliento:** la mamá expresa comentarios como: no, acompañado de tono de enfado, molestia, impaciencia; “no te sale”, “ve bien”.

M: a ver vamos a ver cuál cabe aquí, el niño se ríe,

*M: a ver ya (tono impaciente), ¿cuál metemos aquí? (gesto de impaciencia)
una chiquita acuérdate (tono de impaciencia)....(diada 5)*

- **No orienta:** la mamá le resuelve al niño el paso de la tarea

N: (juguetea con una pieza sin colocarla donde va en el rompecabezas, hace gestos de enfado)

M: (la mamá coloca la pieza por ella misma, mientras el niño juega), falta uno aquí (señala el lugar)(diada 5).

- **No orienta en situaciones problemáticas:** la mamá no retroalimenta al niño en situaciones problemáticas, no participa ante la búsqueda de ayuda del niño a través de la mirada, únicamente la observa desde su lugar con aparente tranquilidad

N: empieza a armar el rompecabezas,

M: se mantiene sentada a un metro y medio de la niña

N :toma un triángulo, lo acomoda, no entra en el lugar, se mueven las piezas, voltea hacia la ventana, se toca el pelo, voltea a ver a su mamá,

M. no dice , ni hace nada . .(diada 1)

Categorías No verbales desfavorables

Gestos de desaprobación: la madre manifiesta gestos de enfado, de desesperación, niega con la cabeza, acompañado estos gestos con tono de voz de enfado o enojo

*M: no por qué quitas las piezas (tono de enojo, frunce el ceño, niega con la cabeza)
(diada 5)*

- **No apoya gestualmente:** la madre se mantiene retirada del niño (más de un metro) al realizar la ejecución de la tarea.

N: La niña empieza armar el rompecabezas

M: la madre se sienta a un metro y medio de la niña (diada 1)

M: fijate donde van las piezas (señala la madre sin señalar) (diada 2)

- **No apoya gestualmente en situaciones problema:** la madre no orienta gestualmente al niño en situaciones problemáticas, no lo retroalimenta cuando el niño le pide con la mirada que le ayude, permanece sentada observándola.

N: empieza a armar el rompecabezas,

M: se mantiene sentada a más de metro y medio de donde está la niña ... (diada 1).

N: toma un triángulo, lo acomoda, no entra en el lugar, se mueve, volteo hacia la ventana, se toca el pelo, trata de colocar otra pieza, volteo a ver a la mamá,

M: solo la observa sin decir nada (diada 1)

- **Actitud negativa:** la madre manifiesta una actitud que desalentar la respuesta o conducta del niño, como mostrarse impaciente, aburrida, molesta, intranquila, intolerante

N: se encuentra jugando con una pieza del rompecabezas, hace gestos de enfado

M: coloca piezas por ella misma, mientras el niño juega, falta uno aquí, (señala el lugar)

N: [pero este estaba aquí] (señala otro lugar)

M: [pero nada más esta para acá] (indica donde)

N: [avienta la pieza]

M: No, ponla bien] (molesta)

N: [ay, ahora tu hazlo](gestos de fastidio) (se queda viendo a la mamá)

M: (impaciente) [ya te falta muy poquito..

N: [¿ y los rojos?]

M: (no contesta la pregunta) [aquí va este] (le da otra pieza)

Respecto a las categorías verbales y no verbales del niño se podrían señalar que también se presentó una diversidad de ejecuciones no contempladas, como las que se enlistan a continuación:

5.14.1.2 CATEGORÍAS DEL NIÑO

Categorías Verbales del Niño:

- **Autovaloración positiva:** El niño expresa comentarios encaminados a una autovaloración positiva mientras resuelve la tarea aludiendo a su inteligencia, habilidad, conocimiento, rapidez, etc

M: "fíjate en dónde van los colores para que te salgan bien"

N: yo ya sé donde van las llantas (tono seguro) (acomoda las piezas)

M: ah!, acomoda las llantas, si tu si sabes (tono tranquilo, sonriendo)

N: yo ya sé donde va todo (sonríe, tono de seguridad) (diada 2)

- **Solicita orientación:** el niño pide información a su mamá cuando tiene duda sobre algún paso de la tarea para continuar su ejecución

N "qué piezas coloco aquí? (señala lugar de la ventanilla) (diada 4)

- **Solicita orientación en situaciones problemática:** el niño solicita información a la mamá cuando no puede resolver un paso de la tarea

N:"estas piezas no entran (triángulo grandes)

M: ah! Es que son más grandes

N:¿ y cómo le hago? (diada 4)

- **Autovaloración negativa:** el niño expresa comentarios encaminados a una autovaloración negativa como sería: argumentar inhabilidad, poca experiencia, que le falta tiempo para solucionar problemas.

N: No me salen estos rompecabezas (tono de fastidio) (retira la pieza que forma el camión del rompecabezas)

M: no lo deshagas, mételo otra vez (tono de impaciencia)

N: juega con la pieza que quito , rrrr,, es que no sé (diada 5)

Categorías No Verbales del Niño:

- **Iniciativa:** el niño toma la iniciativa a través de sus acciones, por sí mismo inicia la ejecución del armado del rompecabezas, la madre inicia una tarea y el niño la completa
- **Petición gestual de orientación:** el niño(a) solicita ayuda con la mirada cuando una pieza no enbena
“la niña coloca una pieza y no entra (voltea a ver a la madre) (diada 4)
- **Perseverancia:** el niño intenta reiteradamente y de manera diferente la realización de una parte de la tarea
N: “... coloca varias veces los triángulos, intentando armar cuadrados, sin lograr enbenaarlos, escucha jugar niños fuera de su casa, ve hacia la ventana, continua ensayando la colocación de los triángulos, sin lograr armar cuadrados” (diada 5)
- **Búsqueda de Aprobación:** el niño busca retroalimentación del otro a través de la mirada inmediatamente después de realizar un paso de la tarea como un gesto de duda limitando el que por sí mismo continúe.
N: “ la niña ensaya varias veces la colocación de un triángulo, coloca uno y voltea a ver a la mamá (expresión de duda)
M: (se acerca a la niña) ve el color de aquí, mira (señala el modelo) (diada 3)
- **Actitud positiva:** el niño muestra una actitud positiva durante la actividad a realizar, el niño se muestra interesado, contento, risueño, tranquilo en la tarea
N:“ empieza a armar el rompecabezas, coloca la carrocería, ruedas y centro de las mismas, voltea a ver a su mamá y le sonrío (gesto alegre y seguro) (diada 5).
- **Análisis de la actividad:** el niño observa detenidamente un paso o alguna característica del material, antes de colocar la pieza
N:“ trata de colocar un triángulo, no entra en la carga, deja la pieza, observa piezas que están en la mesa, toma una, la coloca (.) toma dos piezas las observa antes de ensamblarlas (diada3)
- **Inactividad:** el niño permanece inactivo ante un error o problema el niño no continua en la tarea, dispersa su atención; después de la explicación, el niño no actúa e ignora la explicación.

N: " coloca una pieza y se mueven otras que ya estaban colocadas, no continúa armándolas, (platica con su mamá de otro tema mamá) y el gato ...

M: no le contesta sobre lo que el niño pregunta, le indica: arma otros triángulos,

N: no toma ninguno (actitud desinteresada) " (diada 5)

- **Distracción:** el niño pone atención a diferentes situaciones al momento de realizar la tarea

N: "trata de embonar dos triángulos, escucha ruido externo, detiene su ejecución y voltea hacia la ventana (...)

coloca un triángulo , se vuelve a escuchar ruido externo, voltea a la ventana se queda unos segundos escuchando, sonrío (diada 1).

Las anteriores categorías se resumen en el anexo 9.

Al analizar nuevamente los datos en la tarea de armar el rompecabezas, se observó que de acuerdo a las estrategias de regulación-autorregulación de la interacción diádica se puede hacer una distinción entre regulación-autorregulación **favorable** (imagen y regulación general positiva del niño) y **desfavorable** (regulación negativa que va en contra de la imagen que el niño ha creado de sí mismo), tanto verbal como no verbal, por lo que se agruparon en metacategorías, redefiniéndolas de la siguiente manera:

5.14.2 METACATEGORÍAS

5.14.2.1 METACATEGORÍAS DE REGULACIÓN MATERNA

Regulación verbal favorable

Comportamiento verbal de la madre que orienta la ejecución del niño a través de expresiones de aliento y que propician que el niño por sí mismo tome la responsabilidad del armado del rompecabezas.

Regulación no verbal favorable

Comportamiento no verbal materno que proporciona información al niño, que favorece que por él mismo ejecute la tarea, a través de expresiones, gestos y tono de voz.

Regulación verbal desfavorable

Comentarios de la madre que descalifican, desalientan o subestiman la ejecución del niño.

Regulación no verbal desfavorable

Expresiones gestuales de la madre a través de las cuales se transmite incapacidad, desaliento o subestimación al niño.

Como nuevas categorías que surgieron del análisis de datos como alternativa a las categorías "orientar" y no "orientar" (una tarea) fueron la de **guía** (apoyar) y **no guía** (no apoyar), la primera se refiere a aquellas estrategias que emprende la madre para apoyarlo en la solución de un problema donde el niño por sí mismo lo resuelva; mientras que no guía conduce escasa información y/o participación de la madre para resolver el problema

5.14.2.2 METACATEGORÍAS DE REGULACIÓN DEL NIÑO**Regulación verbal favorable**

Expresiones verbales del niño que aluden a una autoimagen, autoconcepto y autoevaluación positiva.

Regulación no verbal favorable

Expresiones gestuales del niño –incluyendo tono de voz- que aluden a una autoimagen, autoevaluación y autoconcepto positivo

Regulación verbal desfavorable

Expresiones verbales que hagan referencia a una autoimagen, autoconcepto y autoevaluación negativa

Regulación no verbal desfavorable

Expresiones no verbales (mirada, gestos, tono de voz, distancia interpersonal) que transmiten algún rasgo de desvalorización, con relación a su autoimagen, autoconcepto y autoevaluación negativa

Autorregulación afectiva

Capacidad del niño para controlar sus sentimientos positivos y negativos en la ejecución, sea esta ante aciertos o ante errores en la resolución de una actividad.

Sin embargo, la situación de armar un rompecabezas, si bien proporcionó información acerca de la tendencia de regulación materna y autorregulación del niño, las características de la misma "una tarea estructurada" llevó a la reflexión sobre el trabajo, y al analizarlo se encontró la necesidad de plantear la observación de la interacción diádica en una actividad cotidiana para la diada, como lo es la realización de las *tareas preescolares*²⁵, las cuales en este periodo del desarrollo del niño lo introducen en la formación de hábitos escolares que en gran medida van a contribuir en la motivación futura del escolar, sobre todo por el clima afectivo en que se gesten. Además se consideró que las tareas escolares suponen una mayor conducción de guía por parte de las madres, es más factible que estén ambos (madre-hijo) para llevar a cabo el ejercicio, aunado a que la actividad por sí misma podría permitir que los actores al involucrarse en la tarea, el investigador pasara a un segundo plano.

A partir de las situaciones anteriormente planteadas se planteó la siguiente:

PREGUNTA

- ¿Qué estrategias de regulación-autorregulación verbal y no verbal surgen en la interacción madre-hijo(a) en una actividad no estructurada como lo es la realización de tareas preescolares?

²⁵ Mismas que involucran el ejercicio de un proceso importante que es la adquisición de la lecto-escritura

- ¿Qué aspectos afectivos ocurren en la regulación-autorregulación madre-hijo en una actividad cotidiana, como lo es la tarea escolar?

De aquí se desprendieron los siguientes objetivos específicos e hipótesis respecto a las tareas pre-escolares.

5.15 Tercer Estudio: INTERACCIÓN MADRE-HIJO(A) EN TAREAS PREESCOLARES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analizar la regulación verbal y no verbal en la interacción madre-hijo en la realización de actividades cotidianas como lo es la realización de tareas preescolares.

HIPÓTESIS:

- El tipo de regulación proporcionado por la madre a su hijo en una tarea escolar posibilita favorablemente o desfavorablemente el establecimiento y desarrollo de la autorregulación del niño.
- Las características de regulación-autorregulación madre-hijo son constantes en cualquier actividad de interacción madre-hijo.
- La interacción madre-hijo en actividades cotidianas como lo es la realización de tareas escolares posibilitan observar más aspectos del proceso de regulación-autorregulación.
- El tipo de guía proporcionado por la madre a su hijo posibilita el desarrollo de la autorregulación favorable o desfavorable del niño.
- El tipo de no guía (entendida como resolverle la tarea al niño) proporcionado por la madre a su hijo puede inhibir el proceso de autorregulación favorable.
- La forma en que la madre autorregula afectivamente su comportamiento y regula el del niño, permite al niño tener un comportamiento autorregulado.

5.15.1 TAREA PREESCOLAR N°1

Con la finalidad de investigar el proceso de regulación y autorregulación verbal y no verbal de la diada en una actividad cotidiana se filmó a cada una de ellas en la elaboración de una tarea preescolar. Después de un periodo de ambientación con la investigadora y el equipo de vídeo, la petición era:

" Por favor realice con su hijo(a) la tarea en la forma en que ordinariamente lo hace"

Se derivaron nuevas categorías de análisis a partir de este tipo de tarea, además de analizar la información con las categorías derivadas en la tarea de armar el rompecabezas.

5.15.1.1 CATEGORÍAS MATERNAS:

- **Planeación:** Se observó que las madres en una actividad cotidiana pueden promover a sus hijos planear la actividad a través de solicitarles que preparen antes el material a utilizar o bien que la madre establezca un orden físico para optimizar este aspecto, lo cual es importante para promover la autorregulación del niño, como se ve en el siguiente ejemplo:

La mesa donde la niña hace la tarea tiene todo lo que la niña necesita para realizar la tarea (revistas para recortar, bote con colores, pegamento, pizarrón tijeras, goma, lápices, un bote de basura), la investigadora cuestiona a la madre si ella le ha arreglado los objetos que están a su alrededor a la niña, responde afirmativamente, añadiendo que es con el propósito de que no tenga necesidad de levantarse para nada y se concentre.

"Se sientan mamá e hija en sillas pequeñas

M: saca lo que necesites, ve si el lápiz tiene buena punta

N: toma un lápiz de un bote" (diada 1).

- **Cierre de actividad:** complementaria a la actividad anterior surge el interés de observar si la madre posibilita que el niño cierre la actividad, es decir a través de la promoción de guardar el material empleado, o bien observar si lo hace conjuntamente con el niño o ella únicamente cierra la actividad.

N: "(termina de iluminar el dibujo, levanta el brazo indicando que terminó, asiente con la cabeza)

M: very good (sonríe) guarda los colores en el bote (le dice a la niña) (ella sujeta el bote, espera que la niña los coloque, tapa el bote de colores y lo guarda) (diada 1)

- **Orden sin firmeza:** la madre da indicaciones al niño sobre cómo realizar algún paso de la tarea, expresando una contradicción entre sus gestos, volumen y tono de voz

M: " vamos a hacer la tarea, por favor siéntate (tono suave) (gesto impaciente)

N: (se retira) voy por mis dulces (levanta el volumen de voz)

M: no siéntate (tono normal) (gesto de enfado)

N: voy por mis dulces (grita)

M: hasta que acabes la tarea (tono tranquilo) (gesto de molestia) (diada 5)

Categorías del Niño:

- **Cierre de actividad** el niño guarda los materiales utilizados en la tarea
N: (al terminar la tarea el niño expresa) ¡ya! (levanta las manos, cierra el cuaderno, empieza a guardar su lápiz, luego los colores, mete su cuaderno a la mochila ...)
(diada1).
- **Comunica éxito:** el niño comunica un acierto o un estado anímico a su madre
N: "colorea una parte del dibujo, voltea a ver a la mamá, sonriendo con satisfacción"
(diada 1).
- **Autocorrección:** el niño expresa verbal y no verbalmente juicios de valor sobre su propia ejecución encontrando o planteando soluciones alternativas
N: " no, así no es" borra lo que ha escrito (diada 4).

Hasta aquí se ha podido comprobar que en la relación madre-hijo se presenta la regulación. El concepto de regulación aunque permite describir la relación diádica, se tiene que desglosar para que permita explicar; puesto que la regulación no se manifiesta de manera estática ni uniforme y el proceso regulación-autorregulación presenta variantes y estilos, los que hasta este momento se han podido apreciar son: regulación verbal y no verbal (favorable y desfavorable), complementariamente por su estilo se aprecia **regulación directiva y regulación de guía.**

Regulación directiva

Entendida como la participación de la madre de manera activa y propositiva, reduciendo la participación del niño a un mero acto de subordinación o participación instrumental en la realización de una tarea. Desde el punto de vista de esta investigación este tipo de regulación no propicia el proceso de autorregulación afectiva en el niño.

Regulación de guía

En este tipo de regulación la madre participa con la finalidad de que el niño entienda, ejecute o corrija por sí mismo una tarea. El niño es percibido como una persona con opinión y participación activa y responsable de aciertos y errores. Particularmente, la regulación de guía se asocia a valores afectivos tales como: respeto, comunicación y tolerancia. En este tipo de regulación la madre es consciente de que su función es la de facilitadora de aprendizaje al mismo tiempo que es consciente que el niño está en un proceso de desarrollo físico, intelectual y afectivo, donde cada situación es una posibilidad de aprendizaje incluyendo las situaciones de duda o de error (se pueden apreciar estas categorías agrupadas en el anexo 10).

Con base en este último planteamiento se vio la necesidad de explorar las creencias maternas sobre desarrollo infantil y rol materno que fue retomado al finalizar una segunda tarea preescolar.

5.15.2 TAREA PREESCOLAR N° 2

Se decidió hacer una segunda observación en este tipo de estrategia con el propósito de obtener más datos y analizar la tendencia de comportamiento de la diada, por lo tanto, se filmó nuevamente la interacción diádica de otra tarea preescolar bajo los mismo criterios que en la tarea preescolar N° 1.

Si bien hasta aquí los datos permitían analizar el proceso de regulación y autorregulación madre-hijo, se consideró la pertinencia de enriquecer la información obtenida a partir de interrogar directamente a la madre (como una estrategia interactiva) respecto del desarrollo de las tareas antes descritas, incluyendo la del armado del rompecabezas

PREGUNTA

- ¿Qué relación existe entre las creencias maternas y el proceso de regulación-autorregulación en la relación madre-hijo(a)?

5.16 Cuarto Estudio: CREENCIAS MATERNAS

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Explorar las creencias maternas respecto su noción de desarrollo infantil y rol materno.

HIPÓTESIS

- Algunas creencias que tiene la madre acerca del niño propician las conductas autorregulatorias del niño.

Con cada mamá se conversó planteándole algunas preguntas encaminadas al desarrollo de su hijo, con la idea de conocer el concepto general que la madre tiene del hijo y las expectativas sobre el desarrollo del niño en la escuela, familia y amigos, así como cuál debe ser su papel en el desarrollo intelectual y su participación afectiva con su hijo.

Estas fueron preguntas que generaban una breve información sobre creencias maternas y como guiar a su hijo, al tratarse de una entrevista semiestructurada durante su realización surgieron otras preguntas que aclararon o ampliaron dicha información; para después analizar la información con los datos obtenidos tanto en la realización de las tareas preescolares como en la tarea de armar el rompecabezas.

Para la investigación cualitativa, también es importante establecer conexiones entre las diferentes categorías, integrar y relacionar los datos; considerando la importancia del tema de esta investigación, la autorregulación afectiva, a partir de los datos hasta aquí obtenidos se consideró necesario explorar sobre otros aspectos que están presentes en la interacción diádica, que orientan y conllevan a una tendencia de comportamiento, como se señaló en capítulos anteriores relevantes para el desarrollo del niño y estilo de crianza de la madre, como lo es el nivel de autoestima de la madre y del niño.

PREGUNTA

- ¿Existe alguna relación entre el nivel de autoestima materno y del hijo(a)?

5.17 Quinto Estudio: EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Evaluar el nivel de autoestima de la madre
- Evaluar a través de la percepción de otros, el nivel de autoestima del niño.

HIPÓTESIS

- El nivel de autoestima de la madre está relacionado con el nivel de la autoestima del hijo.

Con la intención de obtener información complementaria y contrastar con los datos hasta aquí recabados, se decidió evaluar individualmente la autoestima de las madres, ya que a través de las observaciones realizadas en las anteriores tareas se percibió que las madres presentaban cierto nivel de autoestima que directamente influía en la relación con el hijo, por lo tanto para afianzar este juicio se procedió a la auto-aplicación del Inventario de Autoestima de Coopersmith (el cual puede verse en el anexo 2), ya que dadas las condiciones de este trabajo reunía las condiciones mínimas para su aplicación, tales como: instrumento dirigido a adultos, confiable, proporcionaba economía de tiempo para su llevarlo a cabo y era ágil en cuanto a su auto-aplicación.

Asimismo, se valoró la autoestima del niño a través de la percepción de la madre y del maestro, ya que desde la investigación cualitativa el reporte de personas cercanas a la(s) persona(s) objeto de estudio son importantes (informadores clave). Además, de acuerdo al planteamiento histórico cultural se considera por un lado que, la autoestima de un niño preescolar no se manifiesta aun en forma diferenciada a esta edad, y por otro lado, las personas con mayor capacidad para reportar las conductas del niño en su relación con los *otros* son el maestro y la madre; por lo tanto se les aplicó de manera independiente la Escala de Percepción de la Autoestima del Niño Preescolar Cuestionario para el Maestro (ver anexo 3)

De manera complementaria se decidió también conocer el nivel de autorregulación materno y del niño(a) ante el siguiente cuestionamiento:

PREGUNTA

- ¿Qué estrategias de autorregulación maneja la madre y qué relación tiene con las estrategias de regulación del niño(a)?

- ¿Qué rasgos de autorregulación afectiva presenta la madre?

5.18 Sexto Estudio: AUTORREGULACIÓN MATERNA Y DEL NIÑO

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Explorar las estrategias de autorregulación de la madre a través de una entrevista.
- Explorar las estrategias de autorregulación del niño a través de la percepción de otros (madre y maestra).

HIPÓTESIS

- La forma en que la madre autorregula afectivamente su comportamiento y regula el del niño, permite al niño(a) tener un comportamiento autorregulado.

Por lo tanto, con el propósito de obtener datos provenientes de la percepción de la autorregulación cotidiana de los niños, se procedió a aplicar tanto a la madre como al maestro el inventario "Escala para evaluar autorregulación en niños preescolares" (ver anexo 4).

Para la aplicación del inventario a la madre se adaptaron algunos rubros con denotación escolar (como salón de clases, compañeros), por rubros aplicables en el hogar (casa, amigos, hermanos) sin cambiar el contenido del reactivo

Por otra parte, con la finalidad de obtener datos acerca de la autorregulación materna, se llevó a cabo de manera semiestructurada, un sondeo del grado de autorregulación de la madre en las mismas áreas empleadas para el caso de los niños (personal, social, académica, esta última encaminada al trabajo doméstico) Las preguntas fueron equivalentes a los reactivos de la Escala de Autorregulación. Se inició con la exploración de la rutina diaria y de fin de semana para analizar cómo es que la madre organiza su tiempo y si existe un orden constante en el desarrollo de las actividades, así también se cuestionó sobre actividades de su preferencia con la intención de aplicar esta información a las preguntas que lo requirieron para ejemplificar o dirigir a partir de los propios intereses de la madre (por ejemplo: tiene un cuidado especial para los instrumentos o herramientas de su actividad preferida- indicando cuál)

5.19 ANÁLISIS DE DATOS

El análisis llevado a cabo en este trabajo fue tanto cualitativo como cuantitativo, a través del análisis de videos, resultado de pruebas y entrevistas.

Cualitativamente se desarrolló un análisis microgenético, ya que de acuerdo al planteamiento de Vygotski los cambios en el desarrollo del niño pueden ser notables a simple vista (edad crítica) o bien cambios sutiles (edad estable), y aunque no fue el propósito analizar en qué edad se encontraba el niño, al iniciar una investigación se desconoce en qué nivel de desarrollo se encuentra, y por lo tanto, es necesario que el investigador sea receptivo si el niño está reaccionando a cambios bruscos o a cambios sutiles en la relación con los *otros*. De aquí que se analizaron las observaciones de lo que hacía el niño con la información recibida para obtener una habilidad, concepto o estrategia dentro de un límite observacional, es decir apreciar un proceso dinámico de la interacción madre-hijo y la posible transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Para tal fin, la interacción madre-hijo se segmentó en **episodios**. Entendido en el armado del rompecabezas como, el segmento que incluye todas las conductas que involucran una pieza y usualmente terminan en un lugar correcto, aunque los niños realizaran algunas localizaciones incorrectas. El límite entre un episodio y otro generalmente fue marcado por las expresiones de las madres como "bien", al final del episodio seguido por las expresiones como ahora vamos a ... (Wertsch y Hickman (op. cit). El siguiente ejemplo ilustra la anterior definición:

Mamá: [mira] (le da una pieza al niño)[mira este color]

Niño: (compara dos piezas)

M: [¿ no sabes que está más grande?, mira el de allá (señala otra pieza) es igual (tono tranquilo)

N: (toma las piezas y las coloca en el rompecabezas) [así mamá?]

M: [mcmc] (niega con la cabeza)

N: [ah!, es que ésta va así, así]

M: [No, así no va] (niega con la cabeza)[tiene que entrar] (tono tranquilo)

H: [¿ así?] (coloca las piezas equivocadamente y se ríe)

M: [a ver, así va uno] (lo coloca)[y tu pones el otro]

H: (coloca la otra pieza)

M: [¡ándale, así, ya sabes como!](se ríe con él).

En caso de las tareas preescolares, se recuperó esta concepción de episodio, entendido como todas aquellas conductas generadas en un segmento, por ejemplo leer una palabra o escribir palabras relacionadas a un concepto, expresiones generalmente afirmativas indicaban pasar a otro segmento de la tarea, ya que de esta manera era también posible realizar un análisis microgenético e identificar procesos genéticos como conductas fosilizadas

Ejemplo: tarea recortar motivos navideños

M: [mira estas flores son de navidad, ¿sabes cómo se llaman?]

N: [¿cómo?] (pregunta sin mirar a la madre, sonriente toma las tijeras)

M: [nochebuenas, esas las puedes recortar también]

N: (el niño toma la hoja)

M: [espérate, espérate, nada más corta una hoja]

N: [trae otra hoja]

M: [porque si recortas toda esta (señala una flor)no vayas a cortar tu cuaderno](lo observa como recorta el niño, le detiene la hoja del periódico y levanta el pegamento, le vuelve a sujetar el periódico, mientras el niño trabaja recortando una figura sin ver a la madre)

[vas bien, ya córtale esa que está aquí atrás, en esta parte] (señala el dibujo)

N (el niño recorta la figura)

M: (dobla y coloca el periódico utilizado a un lado de la mesa, acerca el cuaderno del niño y le indica)[ahora procura pegarlas ...]

Para llevar a cabo dicho análisis, se transcribieron los diálogos de la madre y del niño, incluyendo la comunicación no verbal, el cual incluyó una columna para el análisis de las categorías (similar al formato desarrollado por Luria en 1980) La información textual se delimitó entre corchetes, mientras que la información sobre el comportamiento no verbal se indicó entre paréntesis.

Las categorías que se derivaron a partir de éste análisis identificaron la promoción o no de autorregulación afectiva. Posteriormente se agruparon los datos en categorías analíticas que permitieron entender los patrones verbales y no verbales de la madre, así como los patrones conductuales del niño en la relación diádica.

5.19.1 NIVELES DE REGULACIÓN-AUTORREGULACIÓN

A partir de la amplitud de los datos obtenidos, se planteó un análisis que facilitara la observación del proceso de regulación (de guía) -autorregulación, para lo cual, se desglosaron niveles que comprendieran este proceso como a continuación se muestra.

Regulación Guía

- A **Clarificación de la tarea.** La madre da información al niño de lo que tiene que hacer, proporciona instrucciones claras para una parte de la tarea.
- B. **Orientación.** La madre indica cómo resolver una situación, retroalimenta favorablemente la ejecución del niño.
- C **Corrección.** La madre enmienda o rectifica la ejecución de la tarea
- D **Modelamiento** La madre muestra cómo hacer la tarea; divide la tarea en pequeños pasos.
- E **Ejecución.** La madre hace la tarea o pasos de la tarea del niño.

Se consideró que la madre cuya interacción con el niño entraba en los primeros 4 niveles A, B, C y D, promueve un comportamiento autorregulado en el niño. Mientras, quien se encontrara en el nivel E, inhibía dicho proceso.

De esta manera se analizó el tipo de estrategia que usaba cada madre en la relación con su hijo.

Igualmente, los datos se analizaron a través de los niveles de transición en la autorregulación del niño, propuestos en el capítulo 1

1.- Regulación predominantemente externa

- a) regulación externa promotora de acciones
- b) regulación externa correctora de acciones
- c) regulación externa que inhibe acciones

2.- Regulación conjunta

- a) regulación conjunta de actividad
- b) regulación conjunta de conocimientos
- c) regulación conjunta afectiva

3.-Autorregulación

Asimismo, los datos se analizaron a partir de los siguientes niveles propuestos para esta investigación para el estudio de la **co-construcción de la afectividad** (para mayor información ver capítulo 2).

Nivel 1. El niño es regulado por las actitudes, cogniciones y/o acciones afectivas del otro. Los afectos se gestan en un plano elemental, poco posible un proceso metacognoscitivo.

Nivel 2. El niño participa con sus valoraciones y actitudes respecto de sus propias acciones conjuntamente con las acciones y valoraciones del otro.

El niño y el *otro* en una simbiosis, el niño no diferencia sus valoraciones de las del *otro*. El niño está en proceso de construcción de su autoimagen y autoconciencia.

Nivel 3. El niño es capaz de tener valoraciones o actitudes afectivas que aludan a las acciones de otro.

Identifica afectos y motivos en el *otro*.

1. Comprender e interpretar ayudas de la madre en situaciones problema
2. El niño es capaz de responder a cuestionamientos e instrucciones específicas de la madre en la realización de la tarea
3. El niño es capaz de seguir pocas direcciones no explícitas, toma la responsabilidad de la tarea, llegando a la autorregulación, pero el proceso se lleva en un plano de función intrapsicológico.
4. Cambios en la solución de problemas del plano interpsicológico al plano intrapsicológico (el niño realiza la tarea sin guía).

Nivel 4. El niño es capaz de tener valoraciones o actitudes afectivas que aludan a sus propias acciones.

Se empieza un proceso de regulación-autorregulación afectiva. Se generan nodos de su autoconciencia, autoimagen y autoconciencia.

Respecto de la madre, la categoría general tomada en consideración para analizar el patrón de relación con su hijo fue:

Patrón que propicia la autorregulación

- 1 Explica las características del material, adecuando la calidad de su lenguaje a la edad de su hijo
2. Retroalimenta positivamente una buena ejecución
- 3 Ante una mala ejecución, propicia la duda en el niño e inicia una reflexión conjunta
4. La mamá supervisa la tarea, no la dirige.
5. Permite y propicia la iniciativa en el niño
- 6 Proporciona calificativos positivos.
- 7 Asume una actitud paciente, dispuesta, participativa y tolerante
8. Ante la duda, confusión o error del niño es sensible y propicia reflexión y actitud propositiva para con él

Un patrón que no propicia la autorregulación fue descrito en términos opuestos a lo anteriormente escrito, tanto en el niño como en la madre.

A partir de la retroalimentación verbal como no verbal de la madre se trató de ver el nivel de regulación de guía de la madre ante la solución de un problema conjuntamente con el niño y las características de la regulación afectiva, como por ejemplo si explicaba al niño la lógica de armar el rompecabezas, si ayudaba a esclarecer un error cometido y le planteaba alternativas de respuesta, o si ante una pregunta la madre lo dirigía a una situación de análisis para que el niño buscara la respuesta

Asimismo se observaron las respuestas de los niños ante el comportamiento de las madres y sobre su propia ejecución

De manera complementaria se analizó la interacción diádica a partir de la observación de estrategias de control en distintos aspectos del armado del rompecabezas, como el utilizado por Wertsch y Hickman (op cit), tales como:

1.-Atender al módulo general - lo cual se refiere a la información obtenida acerca de la selección correcta y ubicación de las piezas atendiendo al área general del modelo

2 - Atender al módulo específico - identificación de una pieza particular en el modelo para cualquier punto (conocer la información acerca de las piezas que vienen del modelo no garantiza conocer cómo identificar cual pieza en particular debe ser replicada en el siguiente paso)

3 - Selección de piezas - la pieza relevante debe ser seleccionada de la pila de piezas.

4.-Atención general a la copia - la pieza debe ser localizada en algún lugar en la copia, requiriendo mínimamente de algo de atención al área general a la copia.

5.- Atención específica a la copia.- debe de identificarse la posición exacta en la copia (conocer que pieza debe ser localizada en algún lugar en la copia, no garantiza el conocimiento exacto de donde debe ser localizado).

6 - Localización de una pieza.- la pieza debe ser localizada en la copia

A partir de la información recabada de la aplicación de la autoevaluación del niño sobre su ejecución en la tarea de armar el rompecabezas, se procedió a analizar las categorías e identificar posibles patrones de comportamiento, relacionando la información con aquella encontrada en la interacción madre-hijo en la realización de la tarea preescolar

5.19.2. AUTORREGULACIÓN MATERNA Y DEL NIÑO

A partir de la información recabada respecto al grado de autorregulación del niño y el grado de autorregulación de la madre, se analizó: a) el grado de autorregulación materna, b) el grado de autorregulación del niño, c) rasgos de autorregulación afectiva de la madre, d) rasgos de autorregulación afectiva del niño, e) se analizó la información obtenida con lo observado en la interacción diádica en la tarea preescolar como en la de armar el rompecabezas y f) se identificó si existía similitud de patrones en la diada.

5.19.3 AUTOESTIMA

Respecto al análisis de la autoestima, una vez obtenidos los resultados acerca de la percepción de la madre y el maestro sobre la autoestima del niño se correlacionaron los datos y las categorías a fin de determinar el tipo de autoestima del niño.

Se relacionaron estos resultados con la información reportada del niño respecto a su ejecución en la tarea de armar el rompecabezas

Posteriormente, se analizó el tipo de autoestima del niño con el tipo de autoestima de la madre, para establecer si existe o no una relación.

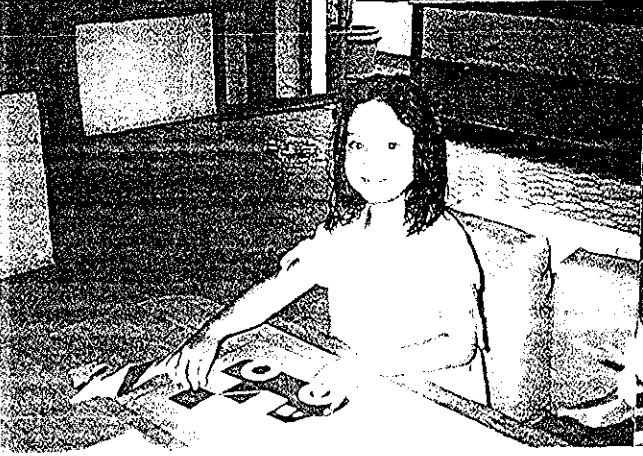
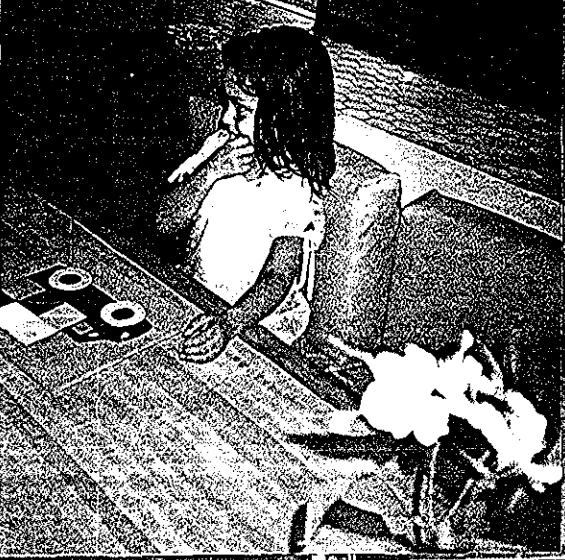
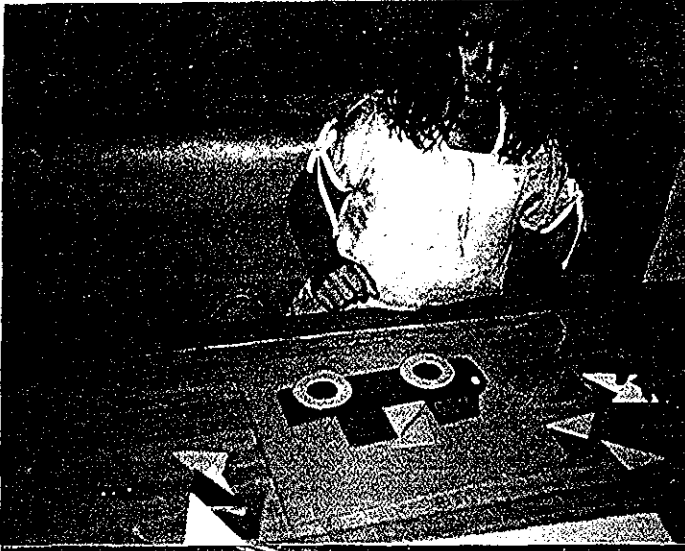
5.20. VALIDACIÓN

La validez de la investigación se obtuvo a través de diferentes tipos de **triangulación**, entre ellos se retomó:

1) La triangulación consistente en un **control cruzado** de diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos y la combinación de ambos (Kemmis, 1981, cit Pérez, op cit.); y 2) Se utilizó la **triangulación de tiempo**, a través del cual se intentó considerar el factor de cambio y el proceso mediante la utilización de cortes a través de secciones y longitudinalmente para analizar las tendencias a lo largo de las sesiones (Pérez, op. cit), es decir cómo se desarrollaron las actitudes de la madre y el niño con la finalidad de observar si existía un patrón común, es decir, observar si cambiaron las estrategias de las madres en las diferentes sesiones y el tiempo ocupado en estas, quién iniciaba la tarea, donde se determinaban indicadores de planeación, como buscar material, preparar lo necesario antes de utilizarlo. Durante el desarrollo de la actividad, analizar el proceso de regulación y autorregulación de la diada. Así como identificar quién cerraba la actividad, esto es, quién tomaba la iniciativa para guardar el material y los productos terminados.

Asimismo, se utilizó como criterio de **validación los vídeos**, con el objeto de comprobar con otras personas la coincidencia o no de la identificación, observación e interpretación del proceso de regulación y autorregulación en la relación madre-hijo.

Se empleó la **validez respondente o negociación** a través de la cual se validaron los resultados de la investigación mediante el contraste de los puntos o resultados obtenidos en esta investigación con los de otros observadores.



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 6

R E S U L T A D O S

En este capítulo se reportan los resultados obtenidos a partir del análisis de las interacciones madre-hijo(a).

A continuación se describe para cada una de ellas, el análisis de los datos encontrados en cada estrategia. Cabe señalar que, por cuestiones éticas se utilizarán seudónimos en cada díada.

6.1 DÍADA 1: Pilar (mamá) y Dalia (niña)

Esta díada pertenece a una familia compuesta por dos hijas y sus padres, la diferencia de edad entre ellas es de 3 años. El nivel educativo de los padres es preparatoria, con dominio del idioma inglés. La ocupación del padre es sobrecargo, empleo que también desempeñaba la madre hasta 6 meses después de que nació su primer hija. La casa donde viven es propia de dos plantas, la niña comparte la recámara con su hermana. Se observó orden y limpieza.

6.1.1. INTERACCIÓN MADRE HIJO: TAREA PREESCOLAR

6.1.1.1 Tarea preescolar N° 1

El tiempo en que se desarrolló la tarea fue de 5 minutos 15 segundos; la niña tenía que hacer una copia de motivos navideños (una estrella, una campana y un árbol) y escribir debajo de cada dibujo su nombre en inglés. La niña inició el desarrollo de esta tarea (con una actitud positiva), la madre de igual manera, (con una actitud positiva), proveyó del material que requería, el cual colocó sobre la mesa para hacer la tarea; la niña tenía todo lo necesario (revistas, tijeras, pegamento) cerca de su mesa para realizar sus tareas todos los días en el mismo lugar.

N: [un lápiz] (toma uno del bote que está sobre su mesa)

[¿me haces la estrella?] (se dirige a su mamá)

M: [what is this?] (señala la estrella)

N: [start] (sonríe, tono seguro)

M: [le dibuja la estrella] (episodio 1)

En este primer episodio se observó que la relación de la diada era de guía y ayuda materna, ya que cuando la niña solicitaba ayuda (¿me haces la estrella?), la madre se la proporcionaba, pero antes pedía como requisito a la niña dar información sobre algún aspecto de la tarea (what is this?), la niña respondía a la petición de la madre con seguridad en su respuesta.

El segundo episodio lo inició la madre; en éste pudo observarse que la niña distinguió lo que sabe de lo que no sabe, en una actitud positiva

M: [and what is this Dalia?] (señala la campana)

N: [eeh. .] (lleva dedo a la boca, sonríe, volteo a ver a la cámara pícaramente y comenta) [no recuerdo]

M: [bell, Dalia] (tono tranquilo)

N: [bell, bell, bell]

M: (le dibuja la campana) (episodio 2).

Al parecer la niña autorregulaba su conocimiento utilizando estrategias mnemotécnicas al repetir varias veces la palabra que no recordaba. Afectivamente se puede decir que la niña presentó un autocontrol de sus emociones, sobre todo al enfrentar los errores, reconoció no saber la respuesta de manera tranquila y juguetona, su gesto de sonrisa "pícaro" y llevar el dedo a la boca podría suponer que siente cierta "culpa", expresada en el "no recuerdo" por ser un conocimiento ya enseñado, pero que no afecta a la niña de manera considerable

El tercer episodio lo inició la niña con tono de seguridad al identificar el dibujo siguiente, ante lo cual la madre retroalimentó positivamente.

El resto de los episodios se iniciaron por la madre con una actitud amigable. El mismo estilo de interacción de la diada se presentó en los siguientes episodios. La madre centró la atención de la niña en la realización de segmentos de la tarea, la niña tomó en cuenta las observaciones de la madre y realizó la labor.

La madre a menudo hizo comentarios positivos ante las respuestas de la niña, aunque éstos eran generales (very good)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cuando la niña se equivocaba, la madre resalta el error, precisando cuál era, aunque siempre en un tono amigable. Esto permite hipotetizar que para la madre la realización de una tarea bien hecha significa los aciertos de todos sus aspectos

Durante el desarrollo de la tarea, la madre participó constantemente, guiando la ejecución de la niña a través de preguntas ([what is this?, what color is that?]) y dando instrucciones ([now, color them, now bell]). La niña a la vez aceptó con gusto la realización de la misma. Puede decirse que la iniciativa para la realización de la tarea fue de ambas, aunque con el predominio materno

N [un lápiz] (toma uno de un bote)

[me haces la estrella] (se dirige a su mamá)

M [what is this?]... (episodio 1)

M [do your homework]

N (escribe varias veces) (episodio3)

M... [escribe la palabra bell]

N (escribe)... (episodio4)

Pareciera ser que la iniciativa de la niña se basó en su conocimiento, esto es, identificaba lo que tenía que hacer y lo ejecutaba. La niña fue capaz de retomar información que proporcionaba la madre para culminar un segmento de su tarea, lo cual permite identificar algunas estrategias de autorregulación, como son mantenerse en la tarea, realizar por ella misma pasos de la tarea.

M [what color is that?]

N (toma una crayola) [green] (contesta)(ilumina el árbol, al terminar levanta el brazo indicando que terminó, asiente con la cabeza)

M [very good] (sonríe) (episodio 8)

Cuando la niña sabía, ella dirigía la situación, esto posibilita hipotetizar que dependiendo del conocimiento que ella tenga regula la situación

Por lo anterior, se podría considerar que el estilo de interacción de la diada en esta tarea fue en general de *guía materna* con una constante *retroalimentación verbal* y *no verbal favorable*, así como de una *autorregulación favorable* en la niña.

En todos los episodios la madre estableció constantemente una retroalimentación verbal favorable con su hija, caracterizada por: 1) promover preguntas de reflexión a la niña -en inglés- acerca de lo que era cada dibujo ([what more?, what color is this?]) 2) apoyar y guiar a la niña en ejecuciones parciales [se dice "bell" Dalia] (dibujarle una campaña); 3) expresar comentarios de animación como " muy bien ", acompañados de sonidos exclamativos ante cada respuesta correcta de la niña; 4) explicar las características de la tarea; 5) retroalimentar constantemente la ejecución de la niña; 6) guiar a la niña indicando el paso siguiente de la tarea, 7) la madre tomó en cuenta los deseos de la pequeña.

Las interacciones no verbales favorables se caracterizaron por sonreír, mostrar una actitud amigable y apoyar a la niña en situaciones complejas para ella (hacer dibujos)

En esta díada fue menor la regulación verbal y no verbal desfavorable (sólo presentó una interacción de cada tipo de regulación) La madre manifestó gestos mínimos de desaprobación cuando la niña tenía una respuesta incorrecta, que estribaron en decir "no, es color rojo", señalando el error y el paso siguiente de la tarea con tono de molestia, en lugar de propiciar reflexión en la niña Sin embargo, esta situación sólo ocurrió en el episodio 5.

La niña se mostró tranquila, segura y motivada durante el desarrollo de toda la tarea. Predominó en ella un comportamiento de regulación favorable no verbal, siendo sobresaliente el que no tuviera ningún episodio de regulación verbal y no verbal desfavorable.

Regularmente la niña al término de cada episodio, - cuando había concluido una actividad-, volteaba a ver a su mamá sonriendo, con un gesto de seguridad y entusiasmo En el episodio 3, se observa con mayor frecuencia esta conducta (4 veces); asimismo, la mamá manifestó en varias ocasiones comentarios favorables (tres veces), ante lo cual la niña respondía con una amplia sonrisa y una mirada de búsqueda de retroalimentación positiva por haber realizado correctamente un paso de la tarea.

M: *[Do your homework] (gira el cuaderno hacia la niña)*

N: *(escribe debajo del dibujo varias veces la palabra start)*

M: *(observa a la niña, emitiendo sonidos de aprobación) [mja, mja]
[very good Dalia, O'K']*

N: *(voltea a ver a su mamá (mirada de satisfacción))*

M: [O'K]

N: (escribe y voltea a ver a su mamá con expresión de satisfacción)(escribe dos veces más la palabra, sonrío sin voltear a ver a la mamá)

M: (ve a la niña)[O'K] [one more]

N: (termina, voltea a ver a su mamá sonriendo).(Episodio 3)

En esta tarea, la niña también fue capaz de pedir ayuda para realizar un paso de la tarea que se le dificultaba, aunque esto sólo se presentó en dos ocasiones (primero y quinto episodio). La niña manifestó iniciativa, pues por sí misma iniciaba la ejecución de una tarea después de una explicación. Corrigió con agrado la respuesta incorrecta que tuvo, aun cuando la mamá manifestó cierta retroalimentación verbal y no verbal desfavorable ante el error de la niña. Ante los errores: 1) los corrigió, identificándolos por ella misma y corrigiéndolos de inmediato y 2) repitiendo verbalmente la palabra correcta (episodio2). Cuando tuvo dudas, y expresó desconocer la realización de un paso de la tarea, su comportamiento fue favorable, reflexionando con una actitud de tranquilidad y perseverar en la tarea (episodio 2, 4 y 5).

M [and, what is this Dalia?] (señala el dibujo de la campana)

N [eeh .] (lleva el dedo a la boca, ríe, voltea a ver a la cámara)
[no recuerdo]

M [beel, Dalia] (tono tranquilo)

N [bell, beel, bell] ... (episodio 2)

Finalmente, el cierre de la actividad principalmente lo llevó a cabo la madre, la niña participó en guardar materiales.

Este episodio refleja la **internalización** de cierto conocimiento de la niña y la fosilización de las mismas, esto es, procesos terminados de interacción, donde ante las respuestas correctas de la niña, la madre retroalimenta.

El tiempo empleado para realizar la tarea puede ser un indicador de regulación materna y autorregulación de la niña (5'15")

6.1.1.2 Tarea preescolar N° 2

Esta tarea consistió en una lectura del libro escolar donde se ejercitaba la "h" y la "ch", básicamente la niña tuvo que leer aproximadamente 16 palabras y dos enunciados

con cada letra, la duración de la tarea fue de 8 minutos 12 segundos y se detectaron 41 episodios.

La madre es quien inició la tarea, recordándole a la niña el horario para hacerla; le acercó a su hija lo necesario para realizarla (lápiz, goma).

La madre propició la reflexión de la niña a través del cuestionamiento de las respuestas de la pequeña, identificó el grado de conocimiento de la niña para solicitarle ciertas respuestas.

M [qué página dice] (señala con el dedo una anotación hecha en el libro)

N [laa..]

M [bueno, es que todavía no sabes esos números]

N [no]

M [pero fijate es el 33 y el 34]

N [esta y esta?] (señala con sus manos cada una de sus hojas)

M [no, el 34 mira](señala en una hoja la numeración correspondiente, da vuelta a la hoja y hace lo mismo)[a ver, empieza a leer].

M ["pus" (sic), la 33]

N [esta] (hoja correcta) (Episodio 1).

En este primer episodio fue mayor la participación de la mamá guiando la ejecución de la niña a través de la explicación y justificación de la respuesta equivocada (bueno, es que todavía no sabes) La aseveración "bueno", permite reflexionar que la madre relativiza la situación, no la hace tan contundente y es la que posibilita llegar a la justificación

La niña aceptó con tranquilidad esta situación y solicitó aclaración a la mamá acerca de qué debía hacer ([cuál]). La madre da información resaltando los números ([33 y 34]), vuelve aclarar ([el 34]) y después usa la nueva información y la niña responde (esta) acertando al número

A diferencia de los anteriores episodios de esta tarea como de la tarea N° 1, en éste episodio se puede apreciar la **microgénesis de un proceso**, ya que es una situación novedosa donde la niña desconoce la respuesta sobre un aspecto de la tarea, lo que conlleva a otro estilo de interacción observado en otros episodios. Al parecer a la madre le interesa que la niña capte el número y recurre a estrategias distintas para enfrentar a la niña a lo desconocido. La madre en primera instancia pide una respuesta, identifica que la

niña no sabe y en la medida en que reconoce, resalta lo novedoso, orienta la atención, proporcionando guía y apoyo. Se puede apreciar sensibilidad de la madre, es tolerante al identificar que la niña desconoce y toma la iniciativa; pareciera ser que hay un acuerdo implícito entre la madre inicia si la niña no sabe y viceversa. Afectivamente esto significa que la madre establece un estilo de regulación guía considerando las respuestas tanto cognitivas como afectivas de la niña en situaciones novedosas promoviendo la ZDP.

El episodio dos, lo inició la madre, propiciando como en el episodio anterior, la reflexión en la niña a través del cuestionamiento

M [qué letra es esa?]

N [la "i"] (expresión de duda y travesura)

M [la qué?] (sube el volumen de voz)(gesto de sonrisa y sorpresa)

H [no me acuerdo] (ríe con gesto travieso, lleva dedos a la boca, mece cuerpo con la silla)

M [¡cómo que no te acuerdas!, fijate la que no suena] (tono molesto)

[la que no suena, la que tienes que saltar, cómo se llama] (señala con el dedo)[¿cómo les dice Pati?] (se refiere a la maestra)

N (se lleva los dedos a la boca, levanta una pierna)[la "h" muda]

M [la h muda] (tono impaciente de afirmación) [pero sácate los de dos de la boca, porque no se te entiende](tono imperativo, pero amigable) (Episodio 2)

En contraste con el episodio anterior, la madre mostró sorpresa ante el error de la niña <de un conocimiento ya adquirido> (el uso de la h) Ante la expresión ¿cómo que no te acuerdas?, la madre resalta que es información ya conocida por la niña, sugiriendo que es un conocimiento que ya debe manejar, no obstante continuó guiándola, ampliando la información a través de proporcionar "pistas" para que por ella misma encontrara la respuesta (la que no suena, la que tienes que saltar) repite pregunta (cómo les dice Pati, - hace referencia a su maestra-), centrando nuevamente la actividad de la niña. La niña responde y la mamá confirma, corrigiendo la acción. Se podría hipotetizar que la madre se muestra exigente y un tanto impaciente ante los errores de la niña

La reacción de la niña es distinta a la tarea N° 1 cuando señala no recordar – de manera tranquila- cómo se dice campana en inglés (episodio 2), pero la actitud es otra, es contraria, pareciera que en esta tarea (2) la niña advierte que debería saber la respuesta,

acepta no acordarse pero con cierta "culpa" (puesto que la enseñanza es sentirse mal por no acordarse), por lo que es posible que afectivamente muestra cierta "ansiedad"²⁶ (llevar dedos a la boca, mecer su cuerpo, levantar una pierna) Esto significa que la niña tiene un conocimiento de sí misma y lo que puede esperar de la madre y una autorregulación debido a la reacción que se observa

Este episodio permite visualizar un **proceso psicogenético**, toda vez que se aprecian los inicios de un proceso, esto significa que el comportamiento de la niña no se ha fosilizado, todavía está en una interacción interpersonal (madre-hija), por lo tanto tampoco se ha dado un proceso de internalización, es decir es un conocimiento en un proceso activo donde prevalece un nivel real de desarrollo.

En el episodio tres, la madre lo inició centrandó a la niña en la ejecución, la niña respondió y verificó su ejecución con su madre a través de la mirada, en una actitud tranquila

M [¡ora!, entonces empieza a leer]

N [ha, ho, he, hu, hij] (lee de acuerdo al orden en que viene el texto) (expresión de juego) (voltea a ver a su mamá)

M [O'K] (Episodio 3).

Pareciera ser que después de una situación donde la niña no responde bien, solicita el apoyo de la mamá a través de **contacto visual**, lo cual puede indicar que en momentos la autorregulación aún depende del otro.

El episodio cuatro, lo inició la niña y nuevamente como en el episodio anterior, confirmó su respuesta con su mamá a través de la mirada, retroalimentando el acierto de la niña con un sonido afirmativo (mja y señalando la palabra)

Los siguientes 13 episodios los inició la niña en una interacción semejante, donde ella respondía y la madre retroalimentaba su respuesta (ya fuera repitiendo la palabra bien leída y con un "mja", indicando con el dedo y diciendo "muy bien"), sólo que a diferencia de los anteriores episodios, en los siguientes 4, la niña no confirmó su respuesta a través de la

²⁶ La ansiedad es un sentimiento de malestar, aprensión o miedo proveniente de una fuente. Algunos de los indicadores que se han manejado para identificar un estado de ansiedad son: morderse las uñas, mecer el cuerpo, agitar algún miembro del cuerpo, llorar, reaccionar explosivamente (gritar, patear)

mirada, sólo hasta aquellos episodios donde se llegó a equivocar, además de mostrar respuestas de inquietud como mecer el cuerpo, esto permite suponer que la niña presentaba algunas respuesta de ansiedad; sin embargo la madre siempre centró la actividad de la niña, evitando su distracción y corrigiendo el detalle.

*N (mece su cuerpo hacia atrás mientras lee, baja la vista hacia las patas de la silla)
(voltea a ver a su mamá)*

M [entonces cómo era todo] [otra vez no te muevas] (tono imperativo).

N (detiene su cuerpo (Episodio 9).

Nuevamente los siguientes 6 episodios los inició la niña, en un estilo de interacción semejante a los anteriores. La niña emitía una respuesta correcta y la madre la retroalimentaba con un sonido o palabra afirmativa. Ante un error, la madre guiaba a la niña a través de la reflexión y la niña corregía con tono de seguridad; en las subsecuentes respuestas confirmaba su respuesta a través de la mirada. Cuando incurría nuevamente en un error, llegaba a manifestar ansiedad meciendo su cuerpo aunque este hecho llegó a presentarla en otras situaciones donde no hubo errores al parecer a manera de juego; ante esta situación en algunas ocasiones la madre expresó un tono ansioso, ayudó a la niña a tener la respuesta correcta cuando cometía algún error y centró la atención de la niña (indicándole que no se moviera, repitiendo las palabras leídas, indicando con el dedo, expresando sonidos afirmativos, diciendo muy bien).

N [un-una]

M (señala con el dedo la palabra que debe leer la niña)[no, no acuérdate que esta es la "h" muda]

N (mueve un poco su cuerpo) [hae- so]

M [cómo] (tono de ansiedad)

N [ho-e-so]

N [no es "o" es "u"]

M [hue-so] (tono de seguridad)

N [hueso, muy bien] (episodio 14)

La madre señala el detalle del error, corrige la palabra junto con retroalimentación favorable.

Hasta el episodio 16 la complejidad de un episodio se circunscribía sólo a la lectura de la palabra, sin embargo, los siguientes tres enunciados (17, 18 y 19) implicaron otro nivel de complejidad, la lectura de oraciones. Subsecuentemente, la niña continuó con la lectura de la palabra "ch", donde aparece la misma estructura, los siguientes 15 episodios obedecen a un nivel de complejidad como lectura de palabras, y los siguientes tres episodios, a la lectura de enunciados.

La madre tomó la iniciativa nuevamente en algunos episodios, pero estos tenían la peculiaridad de reafirmar el conocimiento o de realizar otro tipo de ejecución, con un tono amigable.

M [otra vez, todo completo] (episodio 26)

[a ver si esta sí sabes] [esta es la misma que acá] (señala letra cursiva, en otro párrafo del libro).

Cuando la niña tenía duda, la madre dividió la tarea, propiciando la **reflexión** para que la niña por sí misma encontrara la respuesta, por lo cual se podría decir que la madre reguló la actividad de la niña

M [ahora a ver, vamos a leer]

N [mmmm] (se lleva el dedo a la boca) (exclamación de duda)

M [qué letra es ésta] [ya dijimos que esta era la qué] (señala la letra "h" de la lectura anterior)

N [h muda]

M [y esta, se llama "ch"]

N [la "che"]

M [la "che"]

N [la "che"] (Episodio 20).

En este episodio la madre proporciona la mitad de la información o de la "pista" al indicar [ya dijimos que esta era la qué], la guía es menor a la utilizada previamente en los episodios anteriores, ya que pide que la niña complete la respuesta, esto exige mayor participación de la niña, aunque sea mínima; y aunque este episodio contrasta con aquél

donde se ejercitaba la "h", sigue habiendo una continuidad del trabajo, un estilo semejante de relación, sólo cambia la letra

Con lo anterior se puede apreciar que la madre es sensible a las necesidades y respuestas de la niña

En síntesis, se podría decir que la interacción diádica se caracterizó por *la participación constante de la madre a lo largo de toda la tarea*, prevaleciendo la **regulación verbal y no verbal favorable**.

La madre retroalimentó favorablemente a la niña a través de comentarios verbales de animación como: "muy bien", "o k", "mja" ante una respuesta correcta. De igual manera, **guió** a la niña cuando estaba confundida, propiciando y retroalimentando constantemente su ejecución.

La retroalimentación **no verbal favorable de la madre**, básicamente consistió en apoyar gestualmente señalando la palabra que tenía que leer. Lo anterior estuvo presente en cada uno de los episodios. La madre mostró una **actitud positiva** en la tarea en general; en menor frecuencia presentó gestos que animaron las respuestas de la niña como aprobar con la cabeza.

Sin embargo, en esta tarea a diferencia de la anterior, también se presentaron algunos rasgos de **comportamiento de regulación desfavorable** caracterizados gestos y comentarios de desaliento de la madre, - expresar un "no"- ante los errores de la niña; aun cuando las respuestas fueran muy aproximadas a la respuesta correcta, por ejemplo, el error estribaba en cambiar una vocal o consonante por otra.

N ["che"]

M [no es che es cho] (episodio 31)

[qué letra es esa] (señala)

N [la "i"] (gesto de duda)

M [la qué?] (sube volumen de voz, gesto de sorpresa)

N [no me acuerdo] (ríe con expresión "pícaro", lleva dedos a la boca, balancea ligeramente su cuerpo con la silla)

M [¡cómo que no te acuerdas!] (tono molesto)

[fíjate bien, la que no suena] (tono ansioso). (Episodio 2)

Después de cada respuesta equivocada, la mamá ayudó directivamente a la niña señalando el error (no esa no es la "i" es la "j") ó dando en algunas ocasiones la respuesta correcta (no, no se dice "ni", es "h", dice hi)

La regulación verbal y no verbal de la madre fue desfavorable cuando la niña se equivocaba en más de dos ocasiones (ver episodio 2, 14, 19) y al final de la tarea (episodio 38, 39)

A pesar de que en la tarea la madre mostró *ocasionalmente conductas que no guiaban*, la niña predominantemente demostró una actitud tranquila y motivada durante toda la ejecución, excepto en algunos episodios donde tuvo errores, la niña presentó cierta intranquilidad balanceando su cuerpo junto con la silla o bien movía rítmicamente una pierna, (ante lo cual la mamá en dos ocasiones llamó la atención a su hija)

En los primeros episodios de la tarea, la niña pidió ayuda preguntando acerca de las características del material y sobre el procedimiento para realizar la tarea, así como manifestaciones no verbales favorables, expresadas en sonrisa. Aun cuando ignoraba la respuesta a dos cuestionamientos de la mamá, aceptó tranquilamente no saber.

La niña tuvo la iniciativa de resolver por sí misma pasos subsecuentes de la tarea e intentó modificar sus respuestas ante los errores presentados, es decir se mostró perseverante. Puede observarse que en la ejecución de la primer tarea, la mayoría de sus respuestas tuvieron un tono de seguridad y en ésta segunda, fue menor la proporción.

La diada mantuvo un contacto visual a lo largo de la tarea, regularmente después de una ejecución la niña volteaba a ver a su mamá para compartir la situación

Lo anterior lleva a la reflexión sobre esta tarea en una ambivalencia en la regulación de la madre, ya que sobre todo *ante las respuestas correctas mostró un estilo de guía, pero ante los errores si bien el apoyo fue directivo, se caracterizó con un tono de voz fuerte con tendencia a la ansiedad*, ya que la madre descalificaba de entrada con un "no" la respuesta incompleta o incorrecta de la niña

M [aquí] (mirada de expectativa)

N [go]

M [no es go-na, es esta] [cómo suena esta] (señala la palabra)

N (mmm, yee)

M [¡queee!] (eleva tono, con asombro señala)

[qué letra es esta] (deja caer fuerte el dedo sobre la letra)

[cha, che, chi, cho, chu] (impaciente), [aquí que diría]

N [cho]

M [cho]

N [rro]

M [chorro, muy bien] (Episodio 28)

En este episodio se puede volver a observar las “pistas” que la madre proporciona a la niña ante la confusión (cha, che, chi..), aunque ésta guía es más larga a la observada en los estadios anteriores, toda vez que la niña ya había estado practicando el uso de la “ch” y nuevamente se equivoca. También puede apreciarse una actitud intolerante y de desesperación de la madre por el tono que emplea y las expresiones no verbales que utiliza (señalar enfáticamente la palabra)

No obstante, en otras ocasiones (episodios), propició la duda o reflexión conjunta, donde la niña por sí misma pudiera identificar su error y corregirlo. Esto podría traducirse como **un estilo de interacción propicio para la zona de desarrollo próximo.**

Sin embargo, los comentarios desfavorables de la madre puede apreciarse que no afectó a la niña pues presentó en mayor medida una regulación favorable en esta tarea.

Al igual que en la tarea anterior, la mamá promovió guardar el material en un tono tranquilo y la niña cooperó para realizarlo

6.1.2 INTERACCIÓN MADRE – HIJA: ARMADO DE ROMPECABEZAS

La realización de esta tarea tuvo una duración 24 minutos 19 segundos, analizados en un total de 41 episodios.

En esta actividad, la niña tomó la iniciativa para empezar a armar el rompecabezas, al verlo sobre la mesa se dispuso de inmediato a tomar las piezas y preguntar si es que ya podía iniciar. La madre sólo había planeado peinar a la niña y arreglarla, ya que sabía que iba a ser filmada.

Al inicio de la sesión, al indicarle a la mamá que podía ayudar a la niña a armar el rompecabezas respondió enfáticamente que ella no era hábil, ni tenía paciencia en este tipo de tareas. Durante toda la sesión se mantuvo alejada de la niña (aproximadamente a 2 metros de distancia), excepto en una sola ocasión que se acercó a señalar una pieza del

modelo para ejemplificar sobre la característica del color de la pieza (episodio 22). Desde su lugar (sentada en un banco) observó cómo desarrollaba la tarea, dando en algunas ocasiones ciertas instrucciones sobre las características de los triángulos cuando la niña fallaba al unirlos en color o tamaño.

El control de la estrategia para armar el rompecabezas radicó básicamente en la niña (véase tabla N° 1), no hubo una interacción constante, la madre, intervino cuando la niña después de varios ensayos no colocaba correctamente las piezas. La niña resolvió el problema prácticamente por ensayo y error, lo que hizo fue seleccionar piezas del conjunto de triángulos; no atendió al modelo durante la ejecución de la tarea, únicamente en las intervenciones mínimas que hizo la mamá aludiendo al color de alguna pieza del modelo (episodio 8), al tamaño de las piezas (episodio 9) o al modelo en general (episodio 16), pero posteriormente ignoraba esta instrucción o algún señalamiento del tamaño de la pieza, como se observa continuación.

N (toma otra pieza, trata de colocarla en la carrocería, voltea a ver a la investigadora)

M [las que están grandes Dalia, sepáralas]

N (la niña mueve la pieza)

M [ponlas enfrente las que veas] [esas están bien pero las que ahorita probaste que estén muy grandes ponlas en otro lado, para que ya no las vuelvas a coger]

*N (voltea a ver a la mamá mientras le habla, coloca otra pieza en otra posición)
(episodio 8)*

N (trata de colocar un triángulo, pero no suelta la pieza grande)

M [esa es muy grande, mi amor]

N (la misma pieza grande la deja en otro lugar y voltea a ver a la mamá)

M (la mamá no dice nada) (episodio 8)

Durante todo el ejercicio de armado del rompecabezas, la niña estuvo confundida en cómo ensamblar los triángulos; hasta este episodio la mamá intervino para orientar a la niña ante su confusión, con una actitud positiva, sin embargo ella no armaba los triángulos ni por color, ni por tamaño, ni en posición adecuada

La participación de la mamá fue escasa, -con relación a las tareas anteriores-, intervino en 12 de 41 episodios; aunque cabe señalar que se involucró básicamente para

proporcionarle a la niña estrategias que le permitieran armar el rompecabezas y evitar su confusión (las grandes ponlas enfrente, apártalas) o información para que armara las piezas (sobretudo) de la carga (dos blancos, dos amarillos, dos negros –episodio 32-; que coincidan –episodio 31). La mamá medió la acción hasta el episodio 8, al parecer había dejado actuar a la niña por si misma, y al percatarse que no que podía colocar los triángulos intervino guiándola, lo cual fue un patrón regular en ella.

Explícitamente, no hizo hincapié en las características generales del modelo (forma, tamaño, posición), llegó a referirse a él de manera indirecta indicándole a la niña que se fijara en los colores (episodio 23). Aludió escasamente a la posición exacta o localizada en la copia, su intervención sólo puede verse más claramente en el episodio 22 (aproximadamente transcurrido un poco más de la mitad de la tarea) donde la mamá se acercó y señaló una carga del modelo aludiendo al color, y en el episodio 29 que fue el más largo (3 minutos con 42 segundos), donde la intervención de la madre fue mayor haciendo referencia a estas tres últimas estrategias, ya que la niña, antes de la participación de la madre, continuaba quitando y colocando piezas repetidamente sin criterio para su colocación, en cuanto a colores o tamaños:

ABLA N° 1. Distribución de Control de Estrategias Durante el Armado del Rompecabezas, Realizado por la DIADA N° 1.

ACTIVIDAD ESTRATEGICA	E P I S O D I O S																																															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41							
Atiende al modelo general							MN	M							M		M			M																												
Atiende al modelo específico															MN							M																										
Selecciona piezas	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N			
Atiende copia general	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N		
Atiende copia específica																MN																															MN	MN
Localiza una pieza de la copia	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N		

d: Control atribuido a la madre
 v: Control atribuido a la niña
 MN: Control atribuido entre la madre y el hijo

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

- M *[mi amor fijate en los colores]... [busca colores parecidos para que puedas poner las ventanas(se acerca y señala con el dedo el cuadrado rojo del modelo) [Mira por ejemplo, ¿qué color es éste?].*
- N *[rojo]*
- M *[busca piezas rojas, en medio Dalia, a ver cuáles quedan] (tono de enfado)*
- N *(quita la pieza, voltea hacia la ventana, coloca un triángulo rojo grande (episodio 22).*

Sin embargo, a pesar de que la tarea fue extensa, la niña tuvo una actitud perseverante y en términos generales tranquila (lo cual también se aprecia en las tareas anteriores) sólo interrumpió brevemente la tarea por distraerse por el ruido intenso generado por niños conocidos por ella, que jugaban fuera de su casa. Esta situación sobre todo incrementó a partir de la segunda mitad del ejercicio - levantaba la cara en dirección a la ventana-, ante esta situación la mamá trataba de atraer su atención indicándole que no se distrajera, lo cual nos habla de una estrategia de regulación.

Con relación a las piezas de mayor tamaño, la niña no se percató de esta característica, provocando dificultad en la colocación de las mismas y un mayor número de ensayos para la ubicación de la pieza, principalmente al colocar una mayor en los primeros cuadrados - carga superior del camión-, puesto que en los subsecuentes se forzaba la colocación. La niña tenía la iniciativa en empezar cada episodio, armaba cuadrados del mismo o diferente color pero de distinto tamaño, lo cual provocaba que otros cuadrados se salieran de su lugar (episodio 23), ante esta problemática, la niña deshacía otros cuadrados e intentaba formar nuevos cuadrados o bien colocaba los triángulos en forma horizontal sin formar la carga, llegó incluso a quitar el armazón del camión para que entraran los triángulos más grandes (episodio 19) En ocasiones corrigió esta situación después de una retroalimentación de la mamá. A pesar de la retroalimentación de la madre sobre la ejecución correcta de la niña que aludía a las características de tamaño de las piezas (regulación verbal favorable), la niña no mantuvo este criterio en ejecuciones posteriores. No obstante que la mamá advirtió, -desde el episodio 8-, sobre la irregularidad en el tamaño de los triángulos sugiriendo separarlos para no confundirlos

M *[Las que están grandes Denia sepáralas]*

M *[...las que ahorita probaste que estén muy grandes ponlas en otro lado, para que ya no las vuelvas a coger] (episodio 8)*

N *(la niña coloca al lado izquierdo del rompecabezas algunas fichas grandes)*

M *[siento que esa es muy grande, mi amor] (episodio 9)*

Aún cuando, la mamá enfatizó sobre esta característica, la frecuencia fue baja, sólo en 4 episodios retroalimentó explícitamente sobre el tamaño de los triángulos. En dos de ellos, la intervención de la mamá fue implícita, ya que no aludió al tamaño de las piezas para guiar la ejecución de la niña, únicamente dio la instrucción de eliminar piezas:

M *[quita las piezas blancas porque sino nunca va a embonar muñeca] (episodio 15)*

[O si quitas las piezas de abajo, porque nunca va entrar esa verde] (episodio 19)

La niña mostró una motivación constante en la realización de la tarea, a pesar de los problemas que se le presentaron (unir piezas de diferente tamaño, color, no encontrar la secuencia de armar los cuadrados, no recibir retroalimentación constante, ruido constante, etc.); aun cuando llegó a distraerse por el ruido externo. Mostró fatiga en cuatro episodios (reacomodaba la posición de su cuerpo, tocaba el pelo de la nuca y no continuaba momentáneamente en la tarea); sin embargo se mantuvo en la misma

La niña presentó una búsqueda de apoyo externo a través de comportamientos no verbales, caracterizado principalmente por buscar retroalimentación de su mamá con la mirada, como se muestra en el siguiente episodio (28), el cual fue el más extenso de la tarea y donde se presentó esta conducta con mayor frecuencia:

N *(Toma una pieza, al mismo tiempo quita otra para dejar un espacio)*

Voltea a ver a su mamá Toma otra pieza, intenta colocarla en el espacio, la quita, toma otra, la coloca, es más grande y se bota, voltea a ver a su mamá sonriendo

La niña continua poniendo y quitando piezas, hace un gesto ligero de cansancio, reacomodando su posición, voltea a ver a su mamá

M *(. interviene para aludir al tamaño de las piezas e indicarle que las separe)*

M *[Esas apártalas, esas ponlas en otro lado, porque no te sirven]*

N (las coloca al lado izquierdo del rompecabezas, el resto de fichas se encuentra del lado derecho)

M [Busca las más chiquitas que haya]

N (Toma un triángulo blanco, voitea a ver a su mamá, como mostrándoselo)

M [Me imagino que sean del mismo tamaño]

N (la niña coloca la pieza)

M [¡Ajá!, así como esa mira] (no señala físicamente cuál) (episodio 30, duración 3'42").

Como puede observarse en este episodio, la niña buscó apoyo de la mamá a través de una mirada (comunicación no verbal). Únicamente en una ocasión, su petición de apoyo fue explícita por medio de un comportamiento verbal al preguntar sobre una pieza, lo cual antecedió a una retroalimentación verbal positiva de la mamá:

M [No van mezcladitas, tienen que ser del mismo color los dos cuadritos que pegues]

N [¡mj! ¿Cómo este?] (Señala un triángulo blanco colocado en el rompecabezas, sin observar correspondencia al modelo).

Cabe decir, que si la mamá daba una explicación, la niña sólo ejecutaba la parte de la tarea indicada y volvía a recurrir al armado de las piezas con sus propias estrategias, por lo cual no se podría hablar de una autorregulación cognoscitiva.

Al finalizar de armar el rompecabezas, la niña manifestó un gesto alegre: sonrió, acompañado de una expresión verbal en tono alegre: "ya".

Se puede observar un cierto patrón de interacción de la díada en ésta tarea, la madre orientó, aclaró y proporcionó información cuando la niña estaba confundida, sin embargo su guía fue inconsistente, su participación fue mayor después de más de la mitad de transcurrida la tarea, ya que la niña no comprendía aún la lógica de la tarea, lo cual sugiere que aún no presenta una formación del signo en este sentido, armar piezas por tamaño, posición, lo cual habla de que no existe una autorregulación en el plano cognoscitivo.

La madre animó a la niña verbalmente y llegó a mostrar (en una ocasión) (episodio 15) afectivamente que compartía la dificultad de la tarea con ella ante la expresión : [no

cabe mi amor] (tono tranquilo) Sin embargo, también mostró un tono de intolerancia en algunas de sus intervenciones, sobre todo cuando la niña fallaba con todo y sus instrucciones, lo cual nos habla de una regulación afectiva inconsistente.

No obstante, la niña mostró una **tendencia de autorregulación afectiva favorable**, ya que todo el tiempo se mantuvo en la tarea a pesar de la dificultad, tomó la responsabilidad de la misma, llegando a regular en un plano interpsicológico. En repetidas ocasiones buscó la aprobación de la madre o clarificación a través de la mirada, pero después de varios ensayos de una pieza o bien después de algunas instrucciones que la madre le proporcionaba, lo cual también podría indicar una conducta fosilizada entre la diada, ya que esta característica también se presentó en las tareas anteriores, aunque en ellas voltear a ver a la madre después de algunas ejecuciones era con un gesto alegre. También puede decirse que la niña ya ha internalizado mantenerse en una tarea hasta terminarla.

¿Cómo se podría explicar la interacción de la diada en esta tarea con respecto a las anteriores?

Al parecer la madre había decidido no participar en este ejercicio, de ahí su distancia física, además de su señalamiento que ella no era hábil en este tipo de tareas, ni es un ejercicio en el cual ella suele involucrarse (más bien bajo la guía paterna); sin embargo, ante los problemas presentados en la niña, se fue involucrando paulatinamente, guiándola de manera semejante a lo observado en la realización de las tareas: dando instrucciones, ideas, explicando, aunque en este caso fue menor el propiciar reflexión, mas bien dirigió su acción.

Desde un punto de vista afectivo, (a pesar que no era una actividad de su agrado o manejo) no abandonó a la niña, sino la apoyó (aunque de manera intermitente) para que pudiera terminar la tarea. Esto podría explicarse de acuerdo al papel que se asigna como madre, elicitando un tipo de comportamiento y no otro.

6.1.3 AUTOEVALUACIÓN DE LA NIÑA ACERCA DEL ARMADO DEL ROMPECABEZAS

Con relación a la autovaloración de la niña respecto a su ejecución en la tarea de armar el rompecabezas, reportó agrado por armarlo señalando no tener dificultad respecto alguna pieza del rompecabezas.

Es evidente que este último aspecto se contradice con la ejecución observada, puesto que la niña no encontró por sí misma la lógica de la tarea (armar triángulos de igual tamaño, a lo largo de su ejecución ensayaba su colocación, errando en la mayoría de los casos); esto implica que el significado que la niña atribuye (símbolo) a través de su valoración personal no siempre está en concordancia con la ejecución. Los procesos superiores de la niña presentan una forma intermedia, esto es, dependen en forma conjunta tanto de la niña como del entorno social (comprensible para su edad). Podría decirse que este tipo de tareas y la valoración al respecto constituyen un proceso genético, donde el trabajo conjunto con el *otro* es necesario.

La niña consideró que su ejecución fue correcta y que pudo armar el rompecabezas debido a su propio *esfuerzo*; además por desear armarlo; aunque no mencionó explícitamente qué fue lo que hizo para desarrollar la tarea. Al parecer se impone la subjetividad de la niña y aún no es capaz de autorregularse, ni ha intelectualizado sus funciones.

La apreciación positiva de la niña respecto a cómo se sintió al armar el rompecabezas permite también indicar que en el desarrollo de la niña ha habido aspectos favorables que le han permitido tener un *autoconcepto y autoconciencia positiva de sus actos*, ya que efectivamente aún con la dificultad observada que le representó armar el rompecabezas, la niña siempre estuvo tranquila y con una actitud perseverante.

6.1.4 CREENCIAS MATERNAS

Los resultados de la entrevista a la madre acerca de sus creencias sobre la crianza reportan que, ella concibe a su hija como una niña alegre. Considera que de acuerdo a su edad en el ámbito escolar debería de aprender aspectos académicos y jugar. En el ámbito familiar, tener responsabilidades de acuerdo a su edad. Y en el ámbito de los amigos, jugar y compartir, lo cual hace adecuadamente.

Las expectativas de la madre sobre su hija están caracterizadas por normas sociales: 1) que llegue a ser una buen estudiante, sin requerir de su presión; 2) ser sociable y 3) que trate correctamente a los demás.

Opina que su papel como mamá en el desarrollo de su hija es fundamental en su educación; que las personas importantes en el desarrollo de la niña son sus padres, hermanos y maestros

Para la madre guiar a la niña en una tarea escolar significa, orientar una tarea: dictarle cuando hay que dictarle, decirle cuál letra es si la confunde por otra y proporcionar dicha ayuda cuando la niña la solicite, o bien, cuando no pueda realizarla por sí misma. Este último aspecto fue claramente observarlo en la situación de armado del rompecabezas.

Ante una tarea escolar, considera que sí se le debe ayudar y guiar de pequeños (hasta tercer año)

De acuerdo a lo que la madre conceptualiza como guiar el desarrollo de su hija, existe una relación con lo observado, sobre todo, en la realización de las tareas preescolares, ya que la mamá aunque "ayudaba" a la niña cuando confundía una letra y aunque la estrategia (darle la respuesta), no era la más correcta, también guió la actividad de la niña propiciando su reflexión para que ella encontrara la respuesta; la madre mostró una concordancia entre sus creencias y sus acciones.

En otros momentos colaterales a la realización de otras tareas preescolares, se observó apoyo y sensibilidad de la madre en situaciones que podían provocar aburrimiento a la niña por el tipo de tarea, ante lo cual, la madre dio una alternativa para evitar llegar a esta situación y desistiera en hacerla (seleccionar de una revista palabras con un fonema específico a fin de que la niña pudiera recortarlas y pegarlas), o bien, en situaciones donde la niña manifestaba incapacidad para realizar una tarea (dibujar un perro), la madre orientó apoyándose de libros con contenidos de dibujos infantiles con trazos simples, con el propósito de que la niña pudiera reproducirlos por sí misma y demostrarle que por ella misma podía realizarlo; con lo cual la madre creaba un clima afectivo

En síntesis, se podría decir que para la madre desarrollo significa el desenvolvimiento óptimo a nivel social y académico con una tendencia autónoma ('sin requerir presión -para estudiar-, apoyar hasta tercer año) Su rol como madre es ayudar o

guiar a la niña cuando presenta dificultades, ante lo cual es congruente, posibilitando de esta manera su desarrollo, bajo estas condiciones.

6.1.5 EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA

Con relación a la autoestima de la diada, los resultados de la evaluación de la madre indicaron que tiene una tendencia a un nivel alto, aun cuando sobresalen en ella algunas características negativas: ansiedad, directibilidad, rigidez.

Tomando en consideración el puntaje para determinar el nivel de autoestima, en la presente diada, tanto la percepción materna como la de la maestra indican una autoestima alta en la niña, con un puntaje mayor por parte de la maestra (114/ 79) Esta información está acorde con los resultados obtenidos de la autovaloración de la niña y en general sobre las observaciones realizadas en las tres tareas

Específicamente, la maestra comenta que la niña tiene un buen manejo de las relaciones sociales y de expresión de emociones, maneja un adecuado nivel de independencia aunque en menor proporción califica su adaptación al cambio La madre coincide con la percepción de la maestra respecto a las habilidades sociales de la niña, aunque pondera más la iniciativa de la niña versus su capacidad para expresar emociones

Se puede decir que en la interacción de esta diada existe una relación entre la autoestima de la madre y la autoestima de la niña, ya que la niña aun en situaciones problemáticas (como lo fue el armado del rompecabezas) tuvo un control de sus emociones manteniéndose con tranquilidad en la tarea No obstante se podría agregar, que la niña tiende a tener un mayor control afectivo que la madre, ya que ésta se desespera con facilidad incurriendo en conductas negativas, lo cual no ocurre en la niña

6.1.6. AUTORREGULACIÓN MATERNA Y DE LA NIÑA

Respecto a la autorregulación materna se podría decir que la madre presentó en términos generales un patrón de autorregulación positivo en las distintas áreas (personal, social y laboral), ya que aun cuando comentó que no tiene una rutina diaria, el análisis permite vislumbrar lo contrario, la madre presenta un comportamiento en el cual puede dirigirse por sí misma mediante un control interno que llega a producir un orden sistemático de acciones coordinadas, podría decirse que presentó cierta ambivalencia en la

autorregulación laboral, ya que tiende a solicitar a gente más experta que, le resuelvan alguna tarea en situaciones complejas.

Por otro lado, los resultados de la percepción de la maestra indican que la niña tiene una autorregulación promedio, aunque esta se encuentra en el límite superior (79). En tanto la percepción de la madre la ubica como una niña con alta autorregulación (82), sobresaliendo la autorregulación personal desde ambas perspectivas. De igual manera existió concordancia en el puntaje sobre autorregulación académica, sólo difirieron en la percepción de la autorregulación social, esta última fue considerada más alta por parte de la madre que de la maestra.

Luego entonces, en este caso existe una relación entre el **patrón de regulación materna** y el patrón de **autorregulación** de la niña, consistente en planear las actividades, guiarlas a través de reflexión, ampliar la información- la madre- y ejecutar -la niña- la tarea; ante los errores, señalarlos (madre) y corregirlos (niña), guiarla ante la confusión, pedir ayuda (materna) verbal o no verbalmente.

Aun cuando la madre como la niña regulan su comportamiento afectivo, las formas de manifestarlo difieren en forma y contenido.

El nivel de transición a la autorregulación de la niña se vio caracterizado por: 1. - ser capaz de seguir instrucciones y de entender cuestionamientos específicos de la madre en la realización de la tarea (**nivel interpsicológico**); 2 - ser capaz de tomar la iniciativa y responsabilidad de la ejecución de la tarea, proceso que evidenció en la niña al plano **intrapsicológico**, ya que mostró un alto grado de involucramiento en las tareas, debido a su motivación interna llegó a realizar "la tarea" (armado del rompecabezas) sin ayuda, predominando en ella, **reguladores positivos**, expresados en la autocorrección, establecimiento de metas y autoinstrucciones.

Se puede apreciar una constante en el tiempo de inicio y cierre de las primeras dos tareas; durante el desarrollo de la actividad aunque en apariencia la participación de la madre era constante, la madre iniciaba la actividad cuando había una nueva explicación, participando en el cierre de la misma.

Tabla Nº 2 Concentración de datos de las distintas tareas y estrategias aplicadas en la diada 1

CATEGORIAS	TAREA 1	TAREA 2	ARMADO DE ROMPECABEZAS	AUTOVALORACIÓN	CREENCIAS MATERIAS
Inicio cierre	5' 15" Niña mamá	8' 12" Madre (alude al horario) mamá- niña	24' 19" Niña nadie		
Actitud	M positiva N positiva (seguridad)	M positiva N positiva (menos segura)	M positiva (tono tranquilo) N positiva: tranquila	autoconcepto y autoconciencia positiva	concepto de desarrollo tendencia a la autonomía
Guía	M si, a través de preguntas da instrucciones N autocorrije conocimientos	M si, propia reflexión (a través de preguntas) explícita, aclara, centra atención, corrige. N responde ante acciones de la mamá	M inconsistente, escasa participación, da instrucciones, estrategia, orienta NV N exigente, impaciente, orienta	AUTOESTIMA	AUTORREGULACIÓN
Ante errores	M los resalta para que los corrija (amigable) N corrige tranquilamente	M exigente e impaciente, propicia reflexión y/o divide la tarea para que N encuentre respuesta. N corrige, pide apoyo M con mirada	N continuada, no actúa, pide orientación NV M exigente, impaciente, orienta	M tendencia a alta N alta	M si autorregula N si autorregula
Afectividad	M comentarios positivos, toma en cuenta los deseos de la N N contenta	M acuerdo implícito, M inicia si la N no sabe N dispuesta, culpa por no acordarse, pide apoyo con mirada	N perseverante, ensaya respuestas, busca retroalimentación con la mirada. M inconsistente	N alta	
Regulación favorable	M tarea conjunta, retroalimenta constantemente VV NV, provee materiales y condiciones necesarias para elaborar tarea. N identifica y ejecuta, retoma información de la M	M guía, orienta, participación constante, propicia reflexión. N corrige	N se mantiene en la tarea hasta terminar, iniciativa M da instrucciones para resolver pasos de la tarea	AUTOESTIMA	AUTORREGULACIÓN
Regulación desfavorable	M gestos mínimos de desaprobación ante respuesta incorrecta, tono de molestia N ---	M volumen fuerte, cierto tono de enfado, comentarios de desaliento N intranquilidad (mínima) balanceo cuerpo (cierta ansiedad) de del otro	N ensaya, busca otras R's M inconsistente	M tendencia a alta	M si autorregula
Autorregulación afectiva	Si autorregula estilo de relación guía materna				
Observaciones	M estilo de relación guía materna, resalta errores para que N corrija, orienta hacia una tarea bien hecha N: ante respuestas correctas M retroalimenta	M ante aciertos- guía, microgenesis de procesos estilo propio para ZDP como también para inhibir. ante errores- apoyo a veces directiva tono fuerte, participación constante. Prevalce RV y NVF	Tendencia autorregular afectivamente, pero no cognoscitivamente. N conducta fossilizada: busca aprobación con la mirada ante duda. No tiene establecido signo (diferencia de triángulos) Guía materna inconsistente N perseverante, no se perca del tamaño de los triángulos. M señala diferencia, resuelve por ensayo y error.	Estilo de relación: guía- regulación V NV	

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

M- madre
N- niño
V- verbal
NV- no verbal
RF- regulación favorable
RD- regulación desfavorable

6.2 DIADA 2 Alma (mamá) César (niño)

La familia de César está constituida por sus padres y dos hermanas mayores. Sus papás tienen estudios profesionales en geología; actualmente el padre se dedica a la informática y la madre al hogar. La diferencia de edad con respecto a las hermanas es de 5 y 4 años, respectivamente. La casa donde viven es propia, con una amplia área verde, ya que procuran una vida en contacto con la naturaleza. El niño dispone de una recámara para él sólo, pero únicamente la utiliza para jugar, ya que por propia iniciativa pernocta con sus hermanas. Durante el tiempo en que se realizaron las observaciones no se observó un orden y limpieza sistemática en la casa del niño.

6.2.1 INTERACCIÓN MADRE-HIJO: TAREA PREESCOLAR:

6.2.1.1 Tarea Preescolar N° 1

La tarea consistió en recortar y pegar motivos navideños. Tuvo una duración de 8 minutos 7 segundos, dividida en 6 episodios para su análisis.

La madre fue la que determinó que diera inicio a la tarea, sin mostrar alguna estrategia de planeación para la misma, ya que se sentó junto con el niño y fueron allegándose los objetos conforme los necesitara el pequeño, lo cual puede constituir una forma de organización de la diada

M. [vamos a hacer la tarea César]

N. [¡dibujar!] (dando un golpe en la mesa)

M. [no, ve bien aquí] (moviendo las hojas del cuaderno) [no tienes que dibujar, mira vamos a ver que dice]

N: [¡no!, María Luisa (se refiere a su maestra) me lo dijo] (tono fuerte)

M: [no, pos (sic) aquí dice ilustrar] (señalando con el dedo la indicación escrita en el cuaderno, sin voltear a verlo)

Puede apreciarse que la madre orientó al niño en la actividad, el niño fue perseverante en la idea que él tenía acerca de lo que debería realizar hasta que se convenció por los argumentos de la madre, lo cual podría decirse que es un indicador de

autocontrol afectivo del niño, ya que la reacción del niño es de aceptación de su error a través de una actitud tranquila.

La madre ayudó al niño a encontrar respuestas para su tarea, a través de ejemplos le indicó lo que podía buscar. El niño mostró entusiasmo al hallar respuestas por él mismo; la madre estimuló al niño retroalimentando de manera general reafirmando la respuesta del pequeño. En el primer episodio se puede observar que el chico, cuando encontraba una respuesta mantenía su decisión de terminarla aunque la madre le diera otras opciones (mira unas tijeras), esta última aceptó la decisión del niño, lo cual permite suponer sensibilidad por parte de la madre.

- M *(la madre se retira momentáneamente del niño y regresa para indicarle)[a ver, búscale a ver si hay piñatas, santa claus o algo por el estilo]*
- N *(observa el periódico y busca motivos navideños)*
- M *[mira unas tijeras]*
- N *[pero no aquí hay una piñata](indica el niño sin ver a la madre)*
- M *[pues recórtala]*
- N *[pero no sé como] (indica esto sonriendo sin ver a la mamá)*
- M *[recórtale, recórtale el cuadrado, porque si la quieres recortar igualita no te va a salir, pero mira puedes recortarla así, el cuadrito y ya lo puedes pegar] (señala la madre el cuadrado por donde debe recortar)*
- N *[ah!, el cuadrito] (comenta mientras empieza a recortar, sin ver a la madre)*
- M *[porque si la quieres recortar bien, bien, no se nota que es piñata] (comenta al niño mientras le detiene el periódico)*
- N *[si se nota] (le debate a la madre)*
- M *[no se nota] (insiste ella) [¡pero ve lo que haces!, ve lo que haces, te vas a cortar un dedo]*
- N *(el niño intenta recortar la figura)*
- M *(pone el periódico a un lado, sonriendo nerviosa)*
- M *[recórtale todo lo blanco](toma el recorte del niño, se lo voltea por el lado blanco y se lo coloca en las manos nuevamente)[primero recorta bien esto ya que ya está aquí, esto blanco]*

- N *[no](indica el niño mientras mueve su cabeza en forma de negación, no hace caso a las indicaciones de la madre)*
- M *[ándale di que sí (mirándolo nuevamente sin obtener respuesta del niño que procedió a continuar) [tienes que ponerle resisto]]*
- N *(observa el pegamento y lo toma)*
- M *(Alma busca recortes del periódico) [a ver] (saca el pegamento de la botella)*
- N *(observa a su mamá)*
- M *(le entrega el pegamento y va por más periódico, regresa y se sienta junto al niño, quien está pegando su recorte) [así] (le señala con el dedo) [si no te vas a embarrar, ahora con el dedito le untas]*
- N *(unta el pegamento con su dedo siguiendo la indicación, mientras su mamá le detiene el recorte) [ya]*
- M *[aquí, en la puntita, aquí abajito le faltó]*
- N *(el niño le agrega pegamento)*
- M *[ya a ver, pero así la piñata está de lado] (mueve la mano explicándole)[bueno, ya déjala así] (episodio 2)*

El niño solicitó ayuda de la madre al reconocer no saber cómo hacer un paso de la tarea (pero no sé como) y al parecer esperar que lo hicieran por él, ante esta situación, la madre le ayudaba, le proporcionaba información de cómo podía realizarlo (recórtale el cuadro) El niño comprendía las instrucciones de la madre y efectuaba las respuestas (ah)(le pone pegamento a su recorte)

La madre en ocasiones indicó lo que el niño podía hacer y lo que no podía (recorta el recuadro, porque si lo quieres recortar igualito no te va a salir); llegó a dirigir la atención del chico indicando posibles consecuencias (ve lo que haces, te vas a cortar un dedo) y resaltando los detalles de la tarea (faltó aquí abajito)

Ante los errores del niño, la madre insistió en que realizara la respuesta en la forma que ella sugería (si quieres recortar bien – la piñata- no se nota)(si se nota, dice el niño, no se nota, insiste la madre) O bien, expresó sorpresa por sus respuestas (pero qué haces. ayudando en la ejecución del niño) Compartió el control de la actividad (el niño pega mientras su mamá le detiene el recorte) pero esporádicamente Esto permite suponer que

la madre fue *inconsistente en sus explicaciones para guiar al niño*, llegó a ratificar la instrucción que le había dado al niño sin ampliar la información para persuadir que él realizara de otra forma su ejecución, mientras que en otras ocasiones fue sensible a los deseos del niño, en síntesis se podría decir que la madre establece un **estilo inconsistente** en su relación.

A su vez el niño, en algunas ocasiones atendió a las instrucciones de la madre, pero en otras actuó de acuerdo a lo que él quería. Esto podría indicar que hay instantes donde el niño anula al *otro*, es decir pasa por alto las indicaciones de la madre, impidiendo el proceso de autorregulación.

Este episodio y la tarea en general permitieron observar un **proceso psicogenético**, ya que se observa por un lado, la interacción de la diada en situaciones de oposición de estilos para efectuar la tarea, y por otro lado, la reafirmación de procesos aun no fosilizados como el conocimiento de cómo recortar y pegar. Sin embargo, algunos datos permiten suponer que pueden existir algunas **conductas fosilizadas** como sería cierta dependencia del niño cuando algo no sabe hacer, como se aprecia en el episodio 2, al señalar desconocer cómo recortar (balancea el cuerpo, pasan algunos segundos, en espera de ayuda) esto pudiera estar correlacionado con la predominancia de la madre en modelarle cómo realizar una ejecución y del conocimiento materno de las habilidades del niño

En los siguientes cuatro episodios se observó un estilo de interacción semejante, la madre iniciaba propiciando reflexión en el niño acerca del material (mira estas flores, ¿sabes cómo se llaman?) (mira qué es) o bien proporcionando instrucciones de lo que tenía que hacer el niño (recorta de una vez el árbol y luego lo pegamos) Sobre todo esta última característica se mantuvo durante la ejecución del niño; cuando el niño se equivocaba o la madre *anticipaba que* pudiera hacerlo intervenía dando instrucciones de lo que debía hacer con un gesto serio y tono de enfado (pero no recortes eso, cuidado fíjate aquí en esta punta y luego la otra) (tono serio), (pero no así no vas a ver) (mueca y actitud de fastidio). El niño algunas veces se negó ante la petición de la madre, pero llegó a aceptar lo que ella tranquilamente le demandaba después de escuchar más argumentos La madre ayudó al niño a completar parte de la tarea o bien corregirla (déjame recortarte estas puntitas que te quedan para que quepan bien) La madre hizo comentarios: ten cuidado, fíjate, espera (acompañado de tono serio) cuando el niño realizaba una parte de la

tarea, los cuales pudieran ser interpretados como de desaliento para el niño; sin embargo, al parecer no le afectaron, puesto que continuaba en la tarea o bien esperaba a que la mamá terminara su intervención

Afectivamente pareciera ser que la madre regula al niño, aunque *no siempre es consistente*

Con relación al niño, se mostró interesado y entusiasmado al realizar la tarea, sobre todo al encontrar e identificar objetos que le agradaban (recorte del árbol de navidad, de regalos), así como al concluir la tarea.

En síntesis, se podría decir que el ***patrón de comportamiento de la diada fue ligeramente mayor en la regulación favorable respecto a la regulación desfavorable.***

La interacción diádica estuvo caracterizada por la actitud de la madre en promover en el niño la regulación de su comportamiento a través de ayudar verbalmente para la correcta ejecución de la tarea, sobre todo mediante la explicación de las características concretas de la actividad realizada a lo largo de 6 episodios, a lo cual el niño respondía positivamente mostrando un interés constante y la ejecución de actividades en forma casi inmediata a la instrucción de la madre

Promovió la iniciativa del niño a través de preguntas que lo invitaban a reflexionar sobre la actividad realizada, aunque este aspecto fue en menor proporción

La retroalimentación no verbal favorable con mayor frecuencia fue aquella en la que proporcionó ayuda al niño en ejecuciones parciales (detener el recorte, señalar un motivo navideño, guiarlo para pegar el recorte), esta característica era seguida de un "no" y una explicación verbal, a lo largo de los episodios

Además de observar en esta diada una *regulación favorable*, también se observó un tipo de *regulación verbal desfavorable* de la madre hacia el niño, caracterizada por comentarios de desaliento como: "no, ve bien aquí", "no se nota" "así no", acompañado de instrucciones negativas. El volumen de su voz se elevaba al corregir al niño. Cabe señalar que, la mayoría de estos comentarios eran seguidos de una explicación concreta de qué hacer o de una ayuda parcial al niño para la ejecución correcta

La *regulación no verbal desfavorable* fue menor que la regulación verbal desfavorable. Dicha retroalimentación se caracterizó a partir del cuarto episodio por una

actitud de enfado o aburrimiento de la madre; sin embargo, esto aparentemente no afectó la ejecución del niño.

Con lo que respecta al niño, todo el tiempo se mostró motivado en la realización de su tarea; admitió desconocer como realizar un paso de la tarea con una actitud tranquila (episodio 2), respondió con seguridad respecto algunas ejecuciones que realizó (episodio 3,4); se mantuvo atento e interesado en la actividad, ejecutando lo indicado por la madre; excepto en el episodio 5, en donde presentó un comportamiento verbal desfavorable, queriendo desviar el trabajo en comentarios irrelevantes, enfatizó que era otra la tarea que debía realizar; sin embargo, ante esta situación la mamá centró su atención amigablemente. Por lo tanto, se podría decir que el *niño presenta un autocontrol de sus acciones aunque éste aún es inconsistente*.

Es importante resaltar que en la presente diada, el contacto visual ojo a ojo fue mínimo, al principio de la tarea la diada si estableció contacto ojo a ojo y en lo sucesivo el niño se concretó a seguir la mayoría de las veces las instrucciones de la madre.

En general el niño tuvo una actitud positiva: tranquila, aunque se demora o suspendía la actividad quedando inactivo en algunos pasos de la tarea (episodio 2, 4), también pidió ayuda y corrigió con tranquilidad los errores indicados por su mamá, aun cuando ésta llegó a elevar el volumen de voz al corregirlo.

El cierre de la actividad estuvo dirigido por la madre quien sin decir nada comenzó a guardar el material utilizado en una actitud positiva

En términos generales se podría decir que **no se observa un proceso de autorregulación afectiva en el niño, ya que es la madre quien mantiene control de la situación y sólo por momentos permite que el niño dirija la actividad, es decir se relaciona con el niño a través de una regulación directiva** Por lo que se podría decir que afectivamente el niño aun no se ha desarrollado completamente.

6.2.1.2 Tarea Preescolar 2

La segunda tarea consistió en remarcar varias veces el nombre del niño. La duración de la actividad fue de 10 minutos 45 segundos, dividida en 4 episodios para su análisis.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

La tarea al igual que la anterior, la inició la madre sin preparar o promover con anticipación su planeación, aunque a diferencia de la anterior tarea, se llevó más tiempo, pues se acercaba a la mesa, se levantaba, le hablaba al niño.

La madre inició todos los episodios, en todos ellos se mantuvo un estilo muy semejante de interacción, la madre orientó al niño en cómo realizar parte de la tarea, centró la atención del chico sobre todo cuando se distraía al ver a la cámara, ayudó a la ejecución del pequeño resolviéndole la ejecución

A través de esta tarea también se pudo observar un **proceso psicogenético** en el modelamiento constante de la madre para la realización de una parte de la tarea, ya que el niño aún no ha internalizado hábitos, ni estrategias para realizar la tarea.

En la ejecución de esta labor al igual que la anterior se observó un *patrón de regulación verbal y no verbal favorable de la madre*, ligeramente mayor con relación a la retroalimentación verbal y no verbal desfavorable, caracterizado básicamente en proporcionar apoyo verbal, retroalimentando a lo largo de la tarea mediante la explicación concreta de las características de la misma, como también a comentarios de animación como “eso, muy bien” Sin embargo, en esta tarea fue más notorio el volumen de voz apenas audible de la mamá.

La madre también proporcionó apoyo y guía en todos los episodios, el cual variaba dependiendo de la tarea, de ejecuciones parciales o cuando el niño estaba confundido

Particularmente fue claro cómo la madre indicó al niño el paso siguiente de la tarea cuando estaba confundido, dando instrucciones, señalando el fonema que debía escribir; no obstante que en ningún momento el pequeño solicitó ayuda de la madre (ni gestual, ni verbalmente). La madre ayudó al niño a través de sonidos exclamativos. La regulación no verbal favorable estuvo caracterizada por: 1) gestos de animación, 2) orientación gestual, 3) orientación en la realización de la tarea aún y cuando no estuviera confundido y 4) orientarlo gestualmente en la solución de un problema

La retroalimentación verbal y no verbal desfavorable fue semejante que la retroalimentación favorable, la cual estuvo expresada por instrucciones negativas y comentarios de desaliento como: (fijate bien, porque si no te fijas no te sale), (no, sigue ésta), comentarios que generalmente precedían de un error del niño (equivocar el trazo). ante esta situación el niño corregía la respuesta

La retroalimentación no verbal desfavorable estuvo caracterizada por una expresión facial seria y una actitud negativa: de molestia o enfado.

El niño se mostró interesado, contento y risueño en la tarea, es decir en una actitud positiva, además de que por sí mismo iniciaba aspectos de la actividad y permanecía en ésta hasta concluir la sin solicitar ayuda. Continuó en la tarea sin ningún cambio significativo, a pesar de la actitud seria de la madre. La autorregulación verbal favorable del niño fue menor con relación a la no verbal favorable. Respecto al primer tipo de regulación, el niño comentó con seguridad conocer lo que se tenía que hacer con la tarea (ya sabía que decía mi nombre y tengo que pasarlo), lo cual habla de un autoconocimiento del niño. Con relación al segundo tipo de regulación, el niño por sí mismo tomó el control de la tarea con una actitud tranquila y perseverante.

Respecto a la regulación verbal desfavorable hizo comentarios que descalificaban a la madre. Se observó cierta distracción ante la presencia de la cámara, no obstante, de haber ocupado un período prolongado de ambientación; sin embargo esto no influyó negativamente para que el niño desistiera o le impidiera finalizar su trabajo excepto en un episodio (2), donde quedó momentáneamente inactivo. Sonreía hacia la cámara cuando había concluido algún episodio, mostrando un gesto y expresión de seguridad y tranquilidad por lo realizado. Esto podría indicar de **cierta autorregulación y manejo de la atención por parte del niño**, ya que si bien cae momentáneamente en distracción, finalmente se mantiene en la tarea.

El tiempo que empleó el niño en la ejecución de cada episodio fue aproximadamente el mismo, excepto en el primero que ocupó más tiempo, pero es necesario considerar que éste involucró instrucciones por parte de la madre y la primera ejecución de la tarea.

A diferencia de la tarea anterior, el cierre de la actividad fue tanto de la madre como del niño, sin hacer ningún comentario guardaron los materiales, ocuparon 15 segundos para guardar el cuaderno y colores.

6.2.2 INTERACCIÓN MADRE-HIJO: ARMADO DE ROMPECABEZAS

El tiempo empleado para armar el rompecabezas fue de 9 minutos 12 segundos dividido en 12 episodios.

Al inicio de la actividad la madre no hizo ningún comentario, aunque ya le había anticipado al niño que armaría un rompecabezas, en el momento que éste lo vio inició sacando las piezas, la madre indicó que podía empezar.

Ella tuvo una participación activa en el armado del rompecabezas.

Inició la tarea guiando al niño, esto es, indicando algunas estrategias de planeación y orientación, como enseñarle donde debía armar el rompecabezas (dentro de la base de madera), mostrarle la copia y aludir a los colores de este; como se ilustra a continuación:

M [ya empieza] [pero tienes que poner aquí dentro, primero las piezas y ya después lo vamos armando] (ve el modelo a copiar y señalar a César su tablero)

N (toma la pieza más grande y la coloca)

M [fíjate donde van los colores del otro para que te salgan bien]

N (yo ya sé donde van las llantas) (termina de armar la carrocería)(episodio 1)

En los subsecuentes episodios la madre siguió orientando aspectos de la tarea, señalando, indicando características importantes para la realización de la actividad: formar cuadrados, igualar color y observar el modelo. Amplió información en momentos de confusión del niño, llegando a propiciar reflexión –aunque en menor proporción-. Precisó información a partir del cuarto episodio aludiendo a la forma, tamaño y color de los triángulos. Nuevamente la participación materna fue con relación a la confusión o equivocación del niño, que podría llevarlo a errar sus respuestas.

M [fíjate dónde va el color anaranjado allá] (comenta mientras observa el modulo)

M [para que sepas dónde va ese] (ambos miran el modelo)

N (toma una pieza)

N [aquí] (pregunta mientras trata de acomodar un triángulo naranja)

M [separa las piezas para que puedas ver, mira (observa el modelo y luego mueve las piezas, no hay contacto visual) [tienes que formar cuadros mira ahí] (señala el modelo) [como están formando ahí cuadros]

N (separa los triángulos, voltea al modelo, sonrío)

- M *[primero pon lo que está pegadito, qué te falta dentro de las llantas, ve qué tiene ahí] (mira el modelo, deja de mover piezas y le señala con la mirada que vea el modelo)*
- N *(coloca los rines de las llantas)*
- M *[viste lo que va ahí] volumen bajo)*
- N *(abre sus manos en señal de que ya lo hizo)*
- M *[luego, qué más] (episodio 4).*

Las instrucciones aunque eran concretas orientaron al niño sobre aspectos a ejecutar en cada momento, enfatizando que lo realizado lo hiciera sobre la base del modelo, proporcionándole así los elementos necesarios para armar el rompecabezas

- M *[debes formar cuadrados con los triángulos mira toma un cuadrado con dos triángulos]*
- N *(niño toma dos triángulos de diferente color)*
- M *[mira tienen que ser del mismo color]*
- N *(voltea a ver el modelo, toma triángulos de igual color pero diferente tamaño)*
- M *[pero no están igualitos, son del mismo tamaño] (episodio 2)*

Como puede observarse en este episodio, la madre amplió la información al niño sobre las características de los triángulos, resaltando, color y tamaño sobre la base del modelo, ya que el niño no seguía la secuencia de armado de acuerdo al color, ni se percataba de la diferencia de tamaño de los triángulos. Esto facilitó que el pequeño armara rápidamente 5 de los 6 cuadrados de la carga del camión. En el último cuadrado hubo mayor demora debido al tamaño de las piezas; sin embargo pudo resolverlo gracias a la orientación de la mamá.

Aunque en varios episodios la madre retroalimentó al niño sin establecer contacto visual, la retroalimentación verbal fue favorable con comentarios de animación como: eso, aja, correcto, utilizando un tono tranquilo, actitud que mantuvo a lo largo de la tarea. Únicamente en dos episodios, hacia el final del ejercicio (9, 11), mostró un gesto de

desaprobación (tono de enfado y fruncir la frente) ante la pieza equivocada que había tomado el niño. Al niño pareció no afectarle esta situación, ya que se mantuvo en la tarea. Sin embargo, estas ayudas si bien guiaron al niño, no se transformaron en situaciones de análisis para que el niño buscara la respuesta.

Como puede verse en la tabla 3, el control de la actividad inicia siendo materno y va fluctuando hacia el niño, aunque las instrucciones se mantuvieron durante toda la ejecución, el control llegó a ser compartido en algunas secuencias (3-6, 9,11), donde la madre retoma parcialmente el control, ante la confusión del niño. Al parecer de acuerdo a la actividad estratégica, la madre se circunscribió a guiar y dar indicaciones, y el niño a realizar la actividad y muy eventualmente a guiarla.

En algunos momentos, la madre ayudó parcialmente (episodio 6, 10 y 12) ante la tardanza del niño en la ejecución de algún paso del rompecabezas, al parecer el niño no comprendía algunas instrucciones y la madre al notarlo intervenía espontáneamente para acelerar la terminación de la actividad, es decir se ajustaba a las necesidades de ese momento -episodios finales - 9, 10, 11 y 12-, los cuales fueron los más extensos en tiempo.

M [luego sigue un color que ya no tenemos](observando el modelo y las piezas de la mesa)[¿qué hacemos hijo?]

N (no contesta observando el modelo y las piezas en la mesa)

M [pues has de otro color diferente el que tu quieras, mira puedes hacer un gris](después de mirar el modelo, le señala con el dedo las piezas grises y se las acerca)

N (no las acepta y le señala el modelo)[no porque no tiene que ser de ese color]

M [gris tampoco porque es de otro tamaño]

N [no, no,](manipulando nuevas piezas para probar)

M [pero ya no hay otro, ira el rojo con el anaranjado se parecen un poco a ese color]

N (prueba unir las piezas de diferente color)

M [a ver si le quedan bien][¿si quedan?]

N (acomoda las piezas) [pero no se, no son de la misma]

M [no son del mismo tamaño]

N [sí, sí, son] (sonriente, trata de acomodar su cuadrado)

*M ¿si son?] (observando el rompecabezas) [si cabe ese] (refiriéndose a una pieza)
[ese anaranjado no cabe] (observa que la pieza inferior que integra el cuadro no
se acomoda) [están muy grandotas] (retira la ficha incorrecta (episodio 10)*

Respecto al niño, mostró un comportamiento favorable en la interacción con su madre. Reguló favorablemente su conducta verbal como la no verbal, mostrándose motivado y tranquilo en la ejecución de la tarea. Su conducta en la realización de actividades fue regulada por las indicaciones concretas de la madre, ante una retroalimentación de la madre seguía una respuesta del pequeño con las características que la mamá indicaba. El niño actuó con rapidez en la construcción de las cargas, usando un mínimo de 5 segundos para armar un cuadro y un máximo de 2 minutos con 40 segundos para armar el último. Recuérdese que la carga del camión estaba integrada por 6 cargas, cada una formada por dos triángulos y algunos eran de mayor tamaño. El último episodio, (más largo) se concluyó con una serie de 8 ensayos erróneos debido a la confusión en el color de las piezas y el observado en el modelo, ya que aunque existían triángulos que correspondían al modelo, dos de la extracarga eran con una tonalidad semejante que confundió en específico a este niño. Sin embargo, la mamá dio apoyo parcial para terminar de armar el rompecabezas.

No obstante, ante la imposibilidad de concluir una actividad, el niño mantuvo una actitud tranquila, lo cual habla de un autocontrol de niño; aunque puede decirse que presentó ciertos rasgos de dependencia, acentuado en las situaciones conflictivas, así como en la tendencia a seguir paso a paso las indicaciones de la madre hasta concluir su trabajo (autorregulación no verbal negativa). Tal es el caso, en el episodio 8 que el niño se demoró para armar el último cuadro del rompecabezas, en el cual solicitó y permitió la ayuda de la madre para resolver el problema.

M [cuál sigue] (ve el modelo)[ya pusiste el amarillo, ahora ¿cuál sigue junto al amarillo?]

N [el color.] (contesta viendo el modelo)

M [mira, tiene que ser del mismo color que el de allá] (señalando con el dedo el modelo)

N (ambos observan el modelo)

- M *[cuál sigue junto al amarillo?]*
- N *(levanta los hombros, mira el modelo y contesta volteando a las piezas, a los triángulos que tiene en la mesa) [el azul]*
- M *[el azul, correcto el azul] (confirmando el color observado en el modelo)*
- N *(toma las piezas correspondientes y las acomoda en el aire para formar un cuadrado) [pero está igualito] (observando que tomó una pieza chica y otra grande, por lo que la mamá insiste)*
- M *[así ponlo] (acompaña la orden con un movimiento de ojos y acomoda las piezas, para que sean colocadas dentro de la carrocería)*
[ah!, ¿no son del mismo tamaño? Aquí hay otros azules mira!](le señala otros triángulos que hay en la mesa)
- N *(retira sus triángulos y desacomoda el primer cuadrado amarillo ya formado en el camión)*
- M *(la mamá los acomoda)*
- N *[este](dice mientras compara al aire del tamaño correcto)*
- M *[ese si es?]*
- N *[sí] (mientras acomoda el segundo cuadro de carga del camión)*
- M *[¡ah!, así ponlo] (le arma el cuadrado) lo acomodas ahí (se refiere al espacio vacío)[lo dejas igual] (episodio 8)*

También se observó en el niño algunos rasgos de conducta que apuntan a una regulación desfavorable como: 1) realizar únicamente la parte de la tarea indicada después de una explicación y 2) no continuar con la tarea después de retroalimentación negativa, lo cual podría indicar que se encuentra bajo un control externo. Sin embargo, dichas conductas pueden considerarse no significativas, mismas que se presentaron en una proporción menor, a las conductas que orientan a una regulación favorable, como mostrar cierta perseverancia al intentar que los cuadrados correspondieran en color igual al modelo, como se puede ver en el episodio 10

Aunado a esto, el niño mostró en algunas ocasiones una autovaloración positiva como: a) expresar con seguridad donde iban las piezas del rompecabezas, así como b) reconocer su capacidad de observación, al fijarse donde iban las piezas (episodio 2)

Seleccionó piezas, observando detenidamente el modelo y los triángulos sobre la mesa, por momentos tomó el control de la situación. Esto nos habla de que el niño está en un **proceso psicogenético de regulación afectiva**, toda vez que aún no ha internalizado una predominante tendencia a la autorregulación favorable, más bien está en una transición de un clima de lo inter a lo intrapsicológico.

Cabe señalar que al término de la tarea, con los triángulos de sobre carga que sobraron el niño espontáneamente empezó a armar figuras (un barco), a través nuevamente de una retroalimentación favorable de la madre y creatividad por parte del niño.

La madre cerró la actividad, no solicitó la participación del niño.

En esta actividad de armado de un rompecabezas se mostró una interacción diádica distinta en algunos aspectos con relación a las anteriores tareas. La madre estuvo más participativa y con una actitud más positiva, en algún momento compartió afectivamente con el niño el ejercicio, comentó "qué hacemos hijo" al dificultarse la tarea, por lo cual se podría decir que la guía o control de la actividad fue compartida. Establecer un patrón de regulación guía, básicamente centrado en orientar aspectos de la tarea, como explicar algunas características del material. Fue sensible ante la duda y confusión del niño, tuvo una actitud paciente y aunque no presentó todas las características de un patrón de regulación, fue importante la función que realizó, más que el total de sus componentes.

En tanto que el niño, estuvo más concentrado en esta actividad, se mostró perseverante y mantuvo por momentos el control de la misma, buscando algunas estrategias cognoscitivas como comparar los triángulos a la altura de su vista, lo cual sugiere un proceso metacognoscitivo. Podría decirse que el niño tuvo un nivel de **regulación conjunta de conocimientos y afectiva**.

Este comportamiento podría deberse a las mismas características de la tarea, es decir una tarea recreativa donde la madre asumió una actitud más relajada con respecto a las tareas escolares; y de manera semejante la reacción del niño. Por lo que se podría decir que la finalidad atribuida a la actividad orienta la relación diádica.

TABLA N° 3. Distribución de Control de Estrategias Durante el Armado de Rompecabezas, Realizado por la DIADA N° 2.

Actividad Estratégica	E p i s o d i o s											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Atiende al módulo general	M	N		MN		M	MN		M	M		
Atiende al módulo específico	M	N	MN	M	M		MN	MN	N	N	N	MN
Selecciona piezas	N	N	N	N	N	MN	MN	MN	N	MN	N	N
Atiende copia general			N	N			MN	MN	N	MN	M	
Atiende copia específica		N		MN	N	N	N	N	N	N	MN	
Localiza una pieza de la copia	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	

M: Control atribuido a la madre
 N: Control atribuido al niño
 MN: Control dividido entre la madre y la hija

6.2.3 AUTOEVALUACIÓN DEL NIÑO

El niño reportó sentir agrado por armar el rompecabezas. Reconoció que era un trabajo interesante. Consideró que su ejecución en la tarea fue buena, realizándola gracias a su esfuerzo, lo cual nos habla de un *control interno*. Se contradice al señalar en otro momento que lo armó aludiendo a buena suerte. De igual manera reportó haber resuelto el rompecabezas por las características de los materiales y no estar seguro de armar rompecabezas con mayor dificultad. Cabe indicar que la mamá señaló que el niño no suele realizar este tipo de actividades.

Puede apreciarse que en el niño aún predomina un *control externo* y no interno, no tiene un conocimiento de su capacidad, su autoconciencia y autoconcepto, aún son débiles y poco claros, ni existe aún un establecimiento a nivel cognitivo, es decir, saber que triángulos forman cuadrados, que se forman por el mismo tamaño, por citar un ejemplo.

La autovaloración del pequeño sobre el armado del rompecabezas deja ver cierta inestabilidad o transición en autorregular afectivamente su comportamiento, puesto que por un lado reconoce y presenta ejecuciones de regulación favorable (actitud positiva, perseverar en la secuencia atendiendo el modelo, actitud tranquila ante los problemas) y al mismo tiempo, presenta rasgos de regulación negativa (realizar únicamente la parte de la tarea indicada después de una explicación, no continuar con la tarea después de retroalimentación negativa)

Esta situación puede estar relacionada con algunas características de dependencia observadas en la realización de las tareas anteriores. La ayuda de la madre es necesaria en situaciones problemáticas, sin embargo, el niño no rescata o considera la labor materna, lo cual va en contra del desarrollo de la autorregulación.

6.2.4 CREENCIAS MATERNAS

La madre considera que su hijo es un niño simpático pero a la vez aislado en el juego. Es importante señalar que el niño es el hijo menor y único varón, ya que tiene dos hermanas mayores (9 y 7 años).

La madre opina que lo que su hijo debiera hacer de acuerdo a su edad en el ámbito familiar es desenvolverse por él mismo, es decir, vestirse, bañarse, comer solo, pues comenta que es necesario presionarlo para que realice este tipo de actividades, ya que la

razón señalada es por "flojera" Este reporte de la madre confirma las características de dependencia observadas en las tareas anteriores

Asimismo desearía que en la escuela siguiera las instrucciones indicadas por la maestra, pues la madre comentó que la profesora reporta que el niño trabaja con cierta lentitud y distracción en la realización de las actividades realizadas. Al respecto la madre desearía que el niño fuera capaz de hacer cosas por él mismo, incrementar su atención y estabilidad emocional Para ello, considera que su papel como madre es guiarlo sin diferenciación por ser el hijo menor

Puede señalarse que la madre hace referencia a aspectos afectivos y una necesidad de independencia o de mayor control del niño; sin embargo de acuerdo a lo observado la madre en ocasiones llega a establecer una relación rectora, ya que por ejemplo, cuando el niño se equivocaba o anticipaba un error intervenía dando instrucciones de lo que debería hacer con gesto serio, o bien, el niño al desconocer cómo realizar un aspecto de la tarea (recortar), en espera de ayuda, la madre lo hacía modelando, lo cual redundaba, contradictoriamente en su expectativa de que su hijo sea independiente.

En esta diada aunque el concepto de desarrollo de la madre es que los niños sean independientes, esta situación, no corresponde del todo con sus acciones.

Sin embargo, puede decirse que existió cierta relación con lo observado y lo reportado por la madre respecto a su rol como tal y a lo que significa dar ayuda y cuando ofrecerla, ya que para ella ayuda es reconocerle al niño sus logros, así como participar en situaciones desmotivantes o con dificultad para él, lo cual se observó a lo largo de las tres tareas. Sin embargo, al parecer, la mamá priorizaba necesidades o aspectos más afectivos que cognoscitivos en su hijo (aludir a aspectos emocionales y la flojera, ser sensible a las peticiones del niño, conocer que es importante reconocerle sus logros) orientando su actividad brindándole un tipo de ayuda más íntimo y directo

6.2.5 EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA

Con relación a la evaluación de la autoestima del niño hubo una relación entre el nivel de autoestima percibido por la maestra (79 puntos) y el nivel reportado por la madre (81 puntos)

En las subáreas del instrumento, la maestra calificó más bajo el área de iniciativa e independencia a diferencia de la madre, ya que la maestra consideró que el niño no siempre le agrada elaborar actividades nuevas, ni es observable en él una actitud de explorar y preguntar. Este último aspecto, la madre opinó lo contrario (al niño le gusta hacer cosas nuevas, curiosear, explora y pregunta, establece metas por sí solo y defiende su propio punto de vista)

La percepción sobre la relación social del niño fue la misma tanto para la maestra como para la madre. Consideran que el niño tiene más de tres amigos, a veces se aísla del grupo, pero regularmente es agradable para la gente.

Las subáreas de expresión emocional y evitación social tuvieron una similitud en la percepción de la madre y la maestra. Señalaron que el niño a veces se ve triste, en casa a veces se queja de que no lo quieren; pero no se siente inferior a los demás, ni muestra inseguridad al responder; es un niño tranquilo y cuida de sus trabajos.

El niño tuvo en general una autoestima promedio, aunque existe cierta inhabilidad para tener iniciativa e independencia en sus actividades y comportamiento en general, lo cual coincide con lo observado.

De acuerdo al instrumento aplicado, la madre calificó con un puntaje de 15, lo cual significa una autoestima promedio, puntaje cercano al límite inferior (12).

Presenta desconfianza en las habilidades y capacidades acerca de sí misma. Le cuesta trabajo hablar en público, se enoja con facilidad, se da por vencida fácilmente y con frecuencia se desanima en lo que hace.

A través de información adicional obtenida en la aplicación del instrumento, la madre reportó tener altibajos en su estado de ánimo, prevaleciendo rasgos depresivos.

Lo anterior puede estar influyendo directamente en la autoestima del niño, ya que es más notoria la necesidad de dependencia y guía en el ámbito familiar, que en el escolar; situación también presentada en la estabilidad emocional del niño.

Si se recuerda aun cuando las expectativas de la madre sobre el desarrollo del niño eran que fuera independiente, pareciera que los factores afectivos de ella están directamente influyendo en que dicha situación sea contraria, sin descartar la propia actividad y decisión del niño.

6.2.6 AUTORREGULACIÓN

A través de la entrevista aplicada a la madre se encontró que ésta no presenta un patrón de comportamiento que indique la habilidad de dirigirse por sí misma mediante un control interno que llegue a producir un orden sistemático y acciones y conductas coordinadas, es decir no es capaz de autorregular constantemente su comportamiento. Sus actividades cotidianas están caracterizadas por un desorden y falta de planeación de las mismas. Inicia actividades sin concluir las anteriores, las cuales operan debido a un control externo. No existe un horario estable para realizar sus actividades, ni es constante en anticipar los pasos de la tarea (por ejemplo al cocinar). Suele solicitar ayuda de gente más experta cuando tiene un problema, esperando que se lo resuelvan.

La madre reportó que no existen normas claras y explícitas para el funcionamiento del hogar, lo cual nos habla de una falta de regulación social, aunque sí es capaz de respetar reglas institucionales.

La mayor parte de las veces trata de resolver los problemas con sus hijos hablando sin llegar al castigo, no es una persona que se altere con facilidad.

En el caso de la autorregulación del niño, la madre consideró que éste presenta un desempeño diferente en la casa y la escuela (en el primero es más demandante y dependiente que en el segundo). Sin embargo, la aplicación del instrumento sobre autorregulación muestra una correlación entre la percepción de la maestra (63 puntos) y la percepción de la madre (72 puntos), lo cual significa una autorregulación media por parte del niño. Sin embargo, esta diferencia podría estribar partiendo del supuesto que en un proceso de enseñanza-aprendizaje se establece una relación y acciones diferenciales con cada miembro y ámbito educativo, en este caso la maestra (escuela) y la mamá (casa).

El niño presenta un comportamiento con tendencias a la autorregulación en las distintas áreas. Personalmente, es capaz de controlar una acción para llegar a una meta, ya que en la mayoría de las veces se concentra en sus juegos y actividades; no interrumpe o se entromete en las actividades de otros niños; ni se relaciona en forma agresiva. La maestra reporta que le cuesta trabajo concentrarse en sus juegos o actividades, y en ocasiones su trabajo es desordenado (autorregulación académica), lo cual sugiere que el desarrollo real del niño requiere apoyo constante para llegar a un desarrollo potencial, a través de un control compartido.

Al parecer existe un estilo semejante entre las estrategias de autorregulación de la madre y el niño. Esto sugiere, un proceso de regulación –autorregulación inconstante tanto en la madre como en el hijo.

Aunque la madre no cuenta con una autorregulación sistemática y constante de su comportamiento, promueve algunas estrategias para que el niño se autorregule (propiciar que busque la respuesta, propiciar la reflexión). Sin embargo, puede observarse una relación entre las limitaciones de autorregulación laboral y personal de la madre, específicamente aquellas que implican un orden, el control de la acción para poder llegar a una meta, y las características negativas de autorregulación académica del niño, indicadas por la maestra, es decir, la capacidad del niño para involucrarse de lleno en una tarea hasta verla terminada, sin dejarse distraer por agentes externos al medio ambiente.

Los datos principales de las distintas tareas y estrategias empleadas en la jornada se ilustran en la tabla N° 4.

TABLA Nº 4 Concentración de datos de las distintas tareas y estrategias aplicadas en la DIADA 2

CATEGORIAS	TAREA 1	TAREA 2	ARMADO DE ROMPECABEZAS	AUTOVALORACIÓN	CREENCIAS MATERNAS
Tiempo	8' 7"	10' 45"	9' 12"	N consideró su elección buena	Desea que el niño sea más estable emocionalmente
Inicia	mamá (no planea)	mamá (no planea)	mamá - niño	existe control interno y externo	
Cierre	fradre (no hay contacto visual)	mamá e hijo	mamá		
Actitud	M tranquila	M sería (volumen bajo)	M tranquila	Instable	ayuda significa: reconocer logros
	N tranquila	N tranquilo - positiva	N motivado - positiva	transición a la autorregulación	participar en situaciones desmotivantes o con dificultad
Guia	M propicia reflexión, fomenta encontrar respuestas, da instrucciones inconsistentes	M orienta, centra atención, apoya ante confusiones	M participación activa, orienta, estrategias de planeación, amplia información propicia reflexión.	características de dependencia	AUTORREGULACIÓN
Ante errores	N autocontrol activo	N distracción autoconocimiento	N confusión, tranquilo, autocontrol rasgos de dependencia (sigue paso a paso indicaciones de la mamá)	AUTOESTIMA	
Afectividad	M inconsistente: sugiere como hacerla, sensible a los deseos del niño, comparte control de la actividad	M guía, orienta	M amplia información ante confusión del niño propicia reflexión.		
	N no hay coordinación M-N a veces atiende a la mamá	N se detiene	N tranquilo, autocontrol, cierta dependencia (sigue paso a paso indicaciones de la mamá)	M media	M promedio
Regulación favorable	M regulación inconsistente	M apovo, guía	M animo, actitud más compartida	tendencia baja	
	N autocontrol acciones inconsistentes	N interesado, contento, auto conocimiento de la tarea	N motivado		
Regulación desfavorable	M mayor contra regulación desfavorable	M V V NV	M ayuda	N media	regulación conjunta de conocimientos y afectos
	N mayor contra regulación desfavorable	N comportamiento favorable, toma control de la tarea	N V V NV		
Autorregulación Afectiva	M instrucciones negativas (no ve bien) actitud de enfado	M instrucciones negativas (comentarios de desanimación)	M no desvaeció instrucciones (todo el tiempo) no análisis		
	N espera indicaciones	N distracción	N realiza solo lo indicado, no continua despues de un comentario negativo		
Observaciones	N no autorregula afectivamente	N algunos rasgos de autorregulación	N conoce dónde van piezas		
	M mantiene el control	M regulación guía	M regulación guía		
	Conducta fosilizada, estilo inconsistente	Dependencia cuando algo no sabe hacer, proceso psicogenético: modelamiento.	proceso de autorregulación afectiva no ha internalizado inter-intra control externo	Estilo de interacción materno inconsistente	

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

M - madre
 N - niño
 RF - regulación favorable
 RD - regulación desfavorable
 V- verbal
 NV- no verbal

6.3 DIADA 3: Mamá (Mari) Niña (Lulú)

Esta diada forma parte de una familia compuesta por dos hijos mayores de (19 y 16 años). La madre comenta que a pesar de la diferencia de edades de la niña con respecto a sus hermanos, llevan un trato cordial y amigable; no esperaban el nacimiento de la niña, pero lo aceptaron con agrado. El nivel educativo de los padres es de preparatoria. El padre es empleado. La casa que habitan es propia, el clima familiar observado es de tranquilidad; se observó orden y limpieza.

6.3.1. INTERACCIÓN MADRE-HIJA: TAREA PREESCOLAR

6.3.1.1 Tarea preescolar N°1

La primera tarea en esta diada consistió en realizar una plana de palabras en inglés y dibujos de motivos navideños (estrella, campana, árbol). El desarrollo de la tarea tuvo una duración de 12 minutos y 35 segundos, dividido en 3 episodios. El número de episodios fue menor debido a que la niña ya había hecho con anterioridad los dibujos, restando (sólo para el momento de la filmación) la escritura de las palabras.

La niña es quien inició la tarea; sacó de su mochila su cuaderno y los materiales necesarios para hacer su labor sin decir nada a su mamá empezó a realizarla.

En la interacción de esta diada se observó un comportamiento de autorregulación favorable en ella, ya que por sí misma *tomó el control de la actividad* sin requerir el apoyo de la madre para realizar su trabajo, evidenciado en la iniciativa para realizar su tarea.

En el primer episodio, al inicio de la tarea la madre guió a la niña indicando lo que debería hacer, a través de una retroalimentación verbal favorable: instrucciones positivas. La niña recuperó las instrucciones y realizó la escritura de palabras, concentrada en su tarea; no obstante que su mamá atendía una llamada telefónica que aproximadamente tuvo una duración de 7 minutos, la mamá a su vez estuvo atenta a la ejecución de la niña.

La niña fue capaz de identificar sus errores y corregirlos por ella misma con una actitud tranquila, únicamente solicitó ayuda de la madre para que le proporcionara una goma que estaba cercana a ella. Esto permite decir que la niña era capaz de analizar su propia actividad, es decir mostrar rasgos de autorregulación e incluso, autocorrección.

Esto habla de que se ha internalizado la secuencia de la acción y conoce los resultados a los que debe llegar. En otras palabras, la niña ya se ha apropiado del proceso, razón por la cual puede desarrollarlo sola.

- N (Lulú se encuentra sentada en el comedor, con el cuaderno abierto donde se observa la palabra star)*
- M [así esas dos y empieza] (indica la madre las palabras que debe realizar, suena el teléfono, se dirige a él para contestarlo, el cual se encuentra aproximadamente metro y medio de donde está la niña)*
[déjame, voy a contestar] (dice en voz baja)
- N (la niña, empieza a escribir la palabra star) (actitud tranquila)*
(termina una palabra e inmediatamente continua con otra)
(escribe "l" por "r", y comenta) [me equivoque] (se levanta, voltea a ver a la cámara y se dirige a su mamá quien continua hablando por teléfono, le pide una goma)
[la goma]
- M (le da la goma que ella tiene)*
- N (regresa a su lugar con la goma, borra y escribe nuevamente la palabra) (se detiene un momento observando lo que escribió y continua haciéndolo)*
(después de tres minutos, vuelve a tomar la goma, borra nuevamente, viendo lo que realiza) (continua escribiendo las palabras restantes) (episodio 1).

Los siguientes episodios muestran un patrón semejante en la ejecución de la diada. La niña inicia el segundo episodio observando la hoja que previamente había escrito para continuar con otra columna de palabras, es decir analiza su actividad. La madre (quien continua hablando por teléfono) orienta gestualmente a la niña donde continuar su tarea. Ante los errores de la niña orienta verbal y no verbalmente a la niña, quien tranquilamente corrige lo indicado por la madre.

- N (Observa la hoja de donde está reproduciendo la tarea, para continuar la escritura de la palabra bell)*
- M (se acerca a la niña, con todo y bocina, le señala con el dedo la columna donde debe escribir la siguiente palabra)*

- N (voltea a verla, continua su escritura)
 M [es aquí mi vida] (se acerca señalando con el dedo el cuaderno)
 [es abajo, borra esta y aquí empieza]
 N (borra la niña y continua escribiendo) (episodio 2)

Este episodio permite vislumbrar un **proceso genético**, toda vez que la niña presentó nuevas conductas o estrategias para realizar su tarea, específicamente al enfrentarse a errores en su ejecución. La interacción de la madre y de la niña en esta situación, fue de orientación y guía, regulando favorablemente verbal y no verbalmente a distancia, sin dejar de desarrollar otra actividad. *Afectivamente*, la madre promovió un clima amigable y tranquilo, la niña a su vez se mostró, aunque callada, tranquila en la realización de su tarea.

En general, a lo largo de esta tarea, la madre apoyó y guió a la niña cuando fue necesario. Retroalimentó a la niña no verbal y verbalmente cuando tuvo un error, indicándole el paso de la tarea, precisando su ubicación; ayudándola cuando estaba confundida, a través de expresiones verbales que ayudaban en aspectos de la tarea, o bien, animándola con palabras de afecto y gestos, como señalar o asentir con la cabeza. No obstante, la madre fue capaz de combinar dos actividades diferentes, pareciera saber que la niña puede realizar sola la labor y por tal motivo su supervisión es mínima y remota.

La niña se mostró interesada, tranquila y motivada a lo largo de la tarea, es decir con una actitud positiva, realizándola con iniciativa y de manera concentrada; sólo en un par de ocasiones volteó hacia la cámara.

Por sí misma identificó algunos errores, los cuales corrigió con tranquilidad y perseverancia, pidió ayuda solicitando únicamente en una ocasión a su mamá el material necesario para corregirlo, el resto de la actividad se caracterizó por una autocorrección no verbal, lo cual nos habla de una **estrategia metacognitiva** en la menor, ya que existe una regulación propia ante esta circunstancia.

Esto significa que la niña mantuvo una **autorregulación favorable** en la ejecución de su trabajo. Predominando en ella un comportamiento de regulación no verbal favorable, así como de autosuficiencia, ya que se presentó confiada en lo que hacía, al término de un episodio iniciaba por sí misma el siguiente, sin requerir de apoyo verbal o no verbal. Pudo

apreciarse una **autorregulación afectiva** muy desarrollada por la niña, ya que por un lado, presentó el mismo tenor afectivo a lo largo de la labor e incluso aun y cuando detectó errores; y por otro lado, se mantuvo por sí misma realizando la tarea sin interrupciones a pesar de no ser supervisada.

Puede decirse que la interacción de esta diada en esta tarea fue relevante la retroalimentación no verbal favorable, ya que la mamá asentaba con la cabeza cuando la niña dirigía su mirada hacia ella (volteaba a ver a su mamá) Las estrategias que utilizaba la mamá eran remotas, lejanas, el control que ejercía ya no requería de manifestaciones evidentes (solo mirar y señalar), sus indicaciones eran breves

Por lo tanto, la mamá guió a la niña, en una actitud amigable y tranquila y la niña autorreguló su comportamiento tanto cognoscitiva como afectivamente

Al término de la tarea, tanto la mamá como la niña en una actitud tranquila cerraron la actividad: guardaron los materiales.

6.3.1.2 Tarea Preescolar N° 2

La segunda tarea consistió en recortar y pegar palabras con "h" y "ch", tuvo una duración de 16 minutos, 10 segundos; y se dividió en 8 episodios para su análisis

Durante el desarrollo de la actividad se observó una mayor participación de la madre, guiando la actividad de la niña, pero sólo en algunos aspectos; recortar estuvo bajo el control de la niña, mientras que la identificación fue compartida, el engomar también fue compartido y, finalmente, el calificar tanto la tarea como la complejidad de la misma estuvo bajo el dominio de la madre.

En el primer episodio la mamá indicó los pasos de la tarea, proporcionó el material necesario y corroboró que la niña comprendiera las instrucciones [¿entendiste?]

M [*Tienes que hacer las palabras, mi vida*] (acerca revistas a la niña)

N (*se encuentra sentada, viendo su cuaderno*) (no hay contacto visual) *Ladra un perro*

M [¿cállate!] (indica al perro que está ladrando, mientras hojea un cuaderno donde está anotada la tarea)

[5 palabras con "h" y 5 con "ch", ándale, 5 con "h"] (lee el cuaderno, le pasa una revista a la niña y le coloca otra encima)

- M *[aquí hay una mira] (señala con el dedo)*
[¿entiendes?]
- N *(la niña asiente con la cabeza y empieza a recortar)*
[esta] (señala con el dedo una palabra)
- M *[muja, esa] (se levanta, se dirige a la sala)*
- N *(recorta la palabra)*
- M *regresa con pegamento de lápiz en la mano, colocándolo en la mesa.*
- N *[de dónde] (voltea a ver a su mamá)*
- M *[mmm, esta] (señala con el dedo una parte de la revista) (se sienta junto a la niña y la observa mientras recorta las palabras)*
- N *(termina de recortar una palabra)*
- M *(le acerca el pegamento) (no establecen contacto visual)*
- N *(le pone pegamento a la palabra recortada)*
(antes de pegarlo, voltea a ver a su mamá, como preguntando si está bien)
- M *(afirma con la cabeza)[mja] (episodio 1)*

La madre proporciona anticipadamente lo que la niña puede necesitar, como puede apreciarse al llevarle revistas y pegamento, sin que la niña lo solicite

Nuevamente, como en la tarea anterior se puede apreciar que la niña pregunta a la madre sólo cuando tiene dudas para continuar con su ejecución en una actitud tranquila, lo cual permite reflexionar que la niña es capaz de autorregularse, pues distingue entre lo que sabe de lo que no

Se observa una constante en la interacción de la diada en los siguientes episodios

A lo largo de la tarea la mamá reguló favorablemente a la niña, a través de gestos que alentaban la tarea (asentir con la cabeza), gestos de animación, guiar gestualmente en la solución de algún paso de la tarea y manifestar gestos de aprobación, específicamente sonidos exclamativos. El control que ejerce la madre en esta tarea es más directo en relación con la tarea anterior, debe precisarse que para la madre la tarea 2 tiene un nivel mayor de complejidad, por lo tanto apoya diferencialmente a la niña.

Asimismo, promovió iniciativa a través de preguntas de reflexión, tales como: ¿qué dice aquí? ¿a ver tú si sabes?, ¿Dime .? : regulación verbal favorable. Lo anterior

acompañado en todo momento de un tono y actitud tranquila y amable, es decir de una regulación no verbal favorable

Aunque llega a hacer comentarios considerados como una instrucciones negativas ("fíjate bien"), al parecer no afectó a la niña, puesto que escuchaba y continuaba corrigiendo el error. Se puede considerar que la participación de la madre en esta tarea, así como en la anterior fue en un clima de afecto favorable. Predominó una regulación verbal y no verbal favorable como en la tarea anterior.

De la misma forma, la niña tuvo una **autorregulación verbal y no verbal favorable**. Mantuvo todo el tiempo una actitud tranquila, interesada y motivada resolviendo la tarea por sí misma. Ejecutó su tarea con una alta concentración, pues aunque había ruidos excesivos de su mascota, en ningún momento distrajo la atención de la niña, lo cual habla de un **autocontrol**.

Presentó una regulación favorable no verbal más que verbal. En una sola ocasión mostró júbilo y una expresión sonriente al localizar una palabra, esto habla del signo afectivo de la labor y pareciera estar ligado a la complejidad de la misma. Además, puede señalarse que es la única vez que la niña se adelanta a la respuesta o acción de la mamá

M [las de la "ch" si van a estar difíciles, con "ch" casi no hay palabras en las revistas] (se dirige a la cámara) [hay muy pocas]

N [¡ah!, ya la encontré] (tono de alegría)

[¡ah!, ya la encontré](ve la letra con "ch") (voltea a ver a su mamá, le señala)

M (la mamá la mira, seria) [eh, bravo] [córtala con cuidado para que no la cortes a la mitad]

N (la recorta, termina de recortarla, buscaba el pegamento y empieza a ponerle al recorte)

M [échale bien, hasta acá, sino, no pega](señala dónde)

N (pega la letra) (episodio 5).

En ocasiones la niña expresó no verbalmente necesidad de retroalimentación ante la ejecución de una tarea parcial, solicitando el apoyo a través de un señalamiento con su dedo o bien con la mirada, ante lo cual la madre respondía, generalmente también con una

gesto no verbal favorable: un gesto, una mirada y/o asintiendo con la cabeza (episodio 2, 3,4,6, 7 y 8), como se puede ver a continuación:

- M* (pasa las hojas de una revista en busca de palabras con los fonemas citados)
N (la niña, hojea una revista buscando palabras)(la niña localiza una palabra con "ch", voltea a ver a su mamá y le señala con el dedo)
M (la mamá asiente con la cabeza) [mja] (episodio 4).
N (continúa recortando y pegando)

Se observa nuevamente que en la ejecución de esta tarea, la niña la realizó con autosuficiencia, regulando favorablemente sus actividades, aun cuando la madre intervenía, la menor ejecutaba por sí misma los pasos de la tarea.

El cierre de la actividad, como en la tarea anterior, fue tanto de la madre como de la niña, con una duración de 8 segundos

En síntesis, se puede apreciar un código de comunicación no verbal favorable entre la madre y la hija, ya que es evidente que con una sola mirada, tanto de una como de otra, se proporcionaban retroalimentación en el desarrollo de toda una actividad. Cabe señalar, que la madre comentó en esta tarea, que la niña suele tener esta actitud: ser "muy calladita", es una niña que realiza sus tareas por sí misma y únicamente recurre a ella cuando tiene dudas. Aparentemente se percibe a una niña retraída, sumisa o muy obediente; sin embargo, el estilo conductual tanto de la madre como de la niña es muy similar y no corresponde a patrones de comportamiento más extrovertidos, donde predomine la comunicación verbal y las expresiones de júbilo.

Finalmente, puede señalarse que la relación diádica gira en torno de la tarea no de la interacción madre-hija, pareciera que el tiempo que puede dedicar la niña para hacer por sí misma la tarea podría ser un indicador de **autorregulación y autocontrol**.

6.3.2 INTERACCIÓN MADRE-HIJA: ARMADO DE ROMPECABEZAS

La realización de esta tarea tuvo una duración de 9 minutos, dividida en 31 episodios.

La niña inició por sí misma el armado del rompecabezas, lo vio y empezó a sacar las piezas

Durante los primeros 6 episodios no hubo participación de la madre, ya que se alejó momentáneamente para atender a alguien que llamaba a su puerta. Sin embargo, al igual que en la tarea 1, la niña inmediatamente tomó control sobre la tarea y comenzó a armar el rompecabezas. Esto habla de una *conducta fosilizada*, internalizada y de un proceso de autorregulación en la niña, es decir iniciar actividades por ella misma sin requerir la presencia de su mamá.

A partir del episodio 7 la madre apoyó las ejecuciones de la niña, hubo un cambio substancial en la estrategia de armado del rompecabezas, ya que hasta entonces la niña tomaba piezas y las colocaba en forma incorrecta, sin atender en absoluto al modelo. En este episodio, la madre empezó a aludir a éste, aún y cuando se encontraba de pie y a medio metro de distancia (episodio 8 y 9) observándola y alentándola con palabras de afecto y preguntas de reflexión, como: ¿cuál sigue? La respuesta de la niña fue inmediata, observó el modelo y corrigió, con una actitud positiva, quitó todos los triángulos que hasta el momento había armado, ya que estaban en una posición incorrecta.

- M* [ve éste hija, ve el dibujo, cuál va en la esquina] (se acerca a la niña, su tono de voz es tranquilo)[cuál sigue]
- N* (la niña volteo a verla, se queda algunos segundos sólo viendo el rompecabezas)
- M* [ándale mi vida] (le acerca con la mano todas las piezas del rompecabezas) (tono tranquilo, amigable)
- N* (toma uno de los triángulos y los empieza a retirar, quita todas las piezas, al tiempo que su mamá le indica)
- M* [ponlos según los colores, como están aquí] (indica parada junto a ella)
- N* (sin responder y sin voltear a verla, toma una pieza de igual color que el modelo pero equivocada en tamaño y la coloca). (episodio 9)

Este ejemplo ilustra cómo la mamá guió la atención de la niña hacia el área general y específica del modelo, apoyando en una situación "problema", a través de un *clima afectivo positivo*, propició la reflexión en la niña y la estimuló. Sin embargo, la niña no comprendió la lógica de la tarea, no se percató de la diferencia de tamaño de los triángulos, lo que le dificultó armar cuadrados en posteriores ejecuciones. La mamá hizo explícita esta

diferencia hasta el episodio 24 (unos son más chiquitos y otros más grandes); esto podría deberse, al parecer porque existe un patrón en la diada de permitir la mamá que la niña ejecute por sí misma una tarea y sólo ante los problemas o confusiones en la niña media la situación.

Desde el episodio 8, la mamá empezó a guiar a la niña. A partir del episodio 11, tuvo mayor proximidad física, se acercó a la niña colocándose a un lado. Desde este momento, la mamá tomó un control más activo pero parcial, tanto verbal como no verbal, retroalimentando la ejecución de la niña (ver tabla 5)

Esto es, el control de la actividad inicia en la niña, la mamá permite que su hija actúe por sí misma, ante algunas dificultades, media la situación, compartiendo el control como apoyo para poder solucionar algún problema, el cual va disminuyendo, retomándolo de manera parcial en episodios posteriores, pero siempre con mayor participación por parte de la niña

Ante los errores de su hija retroalimentó especificando las características del material y su ubicación, además de ejecutar y manipular directamente las piezas del rompecabezas, actitud que persistió casi de manera continua durante 8 episodios. Algunos comentarios fueron de desaliento (retroalimentación verbal y no verbal desfavorable), a través de gestos y susurros, tales como: "no", "así no", "mc", además de corregir físicamente algunas piezas del rompecabezas, pero siempre con un tono y actitud tranquila y amigable, así como frases agradables, las cuales fueron constantes en la comunicación verbal

M (sujeta el modelo con una de sus manos, para que la niña lo vea, se coloca cerca de ella)

N (la niña coloca una pieza pero sin formar un cuadrado)

M [pero así, no van a caber las figuras] [reacomoda la posición] (le señala a la niña)

N (voltea a ver a su mamá)

M [volteado] (le dice a la niña)

N [¿mmm?] (expresión de duda)(toma un triángulo y lo deja en la misma posición)

M [no, así no, mcmc](reacomoda con el dedo la pieza)
[ármalo completo el amarillo y luego el azul]

N (toma el triángulo gris y lo coloca)

M [no, no se ve, voltéalo, hazlo para acá] (indica a la niña al mismo tiempo que interviene y mueve las piezas acomodándolas)

N (la niña observa lo que hace su mamá sin decir nada) (episodio 14)

Al parecer el hecho de que la mamá ejecutara una acción para el armado del rompecabezas, no afectó a la niña, ya que se mostró interesada en la actividad, intentando corregir sus respuestas y continuar en la tarea. Nuevamente llegó a ejecutar otra acción por la niña, pero ahora en una actitud de modelamiento.

M ... [no nena] (tono suave)[paraditos]

N (retoma el triángulo y lo reacomoda, sin hacer caso a las indicaciones de la madre)

M (acomoda el triángulo en posición correcta) [así mira]

N (mmm)(acepta)(episodio 18)

Podría decirse que esta interacción de la diada más que no propiciar una regulación, pareciera que la madre comparte situaciones donde se presenta dificultad con la niña, ya que la madre principalmente intervino cuando la niña estaba confundida o cometía algún error; sus instrucciones se ampliaban o disminuían dependiendo de las necesidades de la pequeña, conduciéndola hacia estrategias de regulación: [primero arma las esquinas para que puedas ponerlo bien] (episodio 16).

Al término de la tarea desvaneció las instrucciones, pero continuó retroalimentando a la niña, sobre todo en la selección de piezas (color) y en el tamaño de estas.

El apoyo que brindó la madre estuvo dividido en un mayor número de veces en explicar aspectos de la tarea, le siguió en número apoyar aspectos de la misma cuando tenía problemas, posteriormente cuando presentaba confusión, después en ejecuciones parciales, manipulando directamente la tarea y finalmente en menor proporción, al expresar y motivar a la niña con frases afectivas y comentarios de animación.

En general, se observó que la regulación de verbal y no verbal de la mamá hacia la niña fue favorable; aun y cuando se presentaron categorías desfavorables verbales y no verbales, estas estaban acompañadas de una actitud amigable y tranquila.

La niña presentó dificultad con el tamaño de las piezas, solicitando ayuda a través de la mirada, ante lo cual la madre respondía indicando la no-correspondencia de la pieza. Aún cuando le indicó sobre la diferencia de tamaño de los triángulos, en episodios subsecuentes la niña **cognoscitivamente no reguló** esta característica, aunque **afectivamente** podría decirse que **sí** lo hizo, ya que mantuvo una actitud tranquila e interesada en la tarea. Únicamente se observó en el último episodio, en dos ocasiones un gesto momentáneo de desistir ante la misma, ofreciéndole a la mamá la pieza para que ella la colocara. Sin embargo, la mamá le dejó el control a la niña, negando la petición con una actitud amigable, explicando y dirigiendo los pasos de la tarea. Cabe señalar que este fue el episodio más extenso, utilizando 1 minuto 30 segundos para su conclusión

M [y el faro]

N (toma la pieza pequeña que está delante de la ventanilla y se la da a su mamá)

M [no, tú]

N (intenta colocarlo)

M [busca como va acomodada]

N (manipula la figura y al no poder colocarla, la retira, al tiempo que la mamá le indica)

M [no]

N (la retira y se la vuelve a ofrecer a la mamá)

M [esa es de ahí, pero fíjate como va acomodada]

N (la regresa e intenta de nuevo, pero no la coloca)

M [volteado]

N (la niña manipula la pieza en su mano, e intenta colocarla)

M [busca ahí como va] (señalando la copia)

N (voltea a ver la copia y trata de acomodarlo)

M [acomódalo bien]

N (lo mueve y coloca de forma correcta) (episodio 31)

En los anteriores episodios, a menudo se observó en la niña un patrón de planeación para seleccionar la pieza siguiente a colocar, ya que se detenía algunos segundos

observando las piezas, seleccionaba una y la colocaba, lo cual habla de un **proceso de autorregulación**. En éste último episodio aunque la pequeña ensaya más la colocación de la pieza, se puede hablar de una tendencia a la autorregulación. Si se parte de que la autorregulación es un proceso, también oscila en aspectos en que ya han sido dominados o internalizados, y que se gestan bien, como en otros aspectos con menos dominio, como en este último, donde ensaya de otra forma, pero esta autorregulación es apoyada de acuerdo a la actitud que adopta la mamá, quien es sensible a las necesidades y reacciones de la niña, manteniendo una actitud receptiva a las acciones de su hija, por un lado promueve independencia, permite que la niña por sí misma realice aspectos de la tarea, pero cuando capta que no puede la niña, proporciona mayor apoyo; por tal motivo se observan estrategias de autorregulación en la niña, ya que posibilita que ella realice las cosas por sí misma y se mantenga en la acción.

La niña emitió muy pocas expresiones verbales, nuevamente predominó en ella y en general en la interacción diádica, como en las tareas anteriores, un patrón de comunicación no verbal, sobre todo caracterizado en pedir ayuda o buscar retroalimentación (con la mirada) cuando estaba confundida y tenía dudas en la selección o colocación de una pieza, como lo muestra el siguiente episodio:

N (observa las piezas y busca con la mirada la que va a seleccionar, toma una pieza gris y la coloca formando un cuadrado)

N (mmm)

M [mmja] (aprobando la ejecución de la niña) (episodio 21)

En general se pudo apreciar una interacción diádica, a través de un patrón de regulación materno expresado mediante una **regulación verbal y no verbal favorable** por parte de la madre.

A pesar de que la niña buscó aprobación e intentó que la mamá realizara una parte de la tarea, todo el tiempo se mantuvo en ella, por lo cual se puede hablar de una **autorregulación afectiva verbal y no verbal favorable**; obteniendo retroalimentación favorable de parte de la madre. Pues el tipo de ayuda que la madre proporcionó permitía que la niña por sí misma retomara la actividad, es decir propició una **zona de desarrollo próximo** y un clima afectivo de ayuda.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El cierre de la actividad estuvo dirigido por la madre, solicitando a la niña guardar las piezas del rompecabezas, y por la niña al participar y cooperar

TABLA N° 5. Distribución de Control de Estrategias Durante el Armado del Rompecabezas, Realizado por la

DIADA N° 3.

ACTIVIDAD ESTRATEGICA	E p i s o d i o s																																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	#	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
Atiende al modelo general						M	M						M			M			M											M			
Atiende al modelo específico								MN			MN	M	M				M																
Selecciona piezas	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	MN	N	N	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
Atiende copia general	N	N	N	N	N	N	N	N	N			N		N	N	N	N	N								N						N	
Atiende copia específica										N	MN	N	MN	MN	MN	MN	MN	MN	MN	MN	MN	M	N	MN	MN	MN	MN	MN	MN	MN	MN	MN	
Localiza una pieza de la copia	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

M: Control atribuido a la madre
 N: Control atribuido a la niña
 MN: Control atribuido entre la madre y el hijo

6.3.2 AUTOVALORACIÓN DE LA NIÑA ACERCA DEL ARMADO DEL ROMPECABEZAS

La valoración que hizo la niña acerca de la tarea reflejó un **control interno y externo** de la pequeña acerca de sus emociones, se sentía a gusto con la tarea, consideró que fue buena su ejecución y logró armarlo por su propio esfuerzo. Indicó que los pasos que siguió para desarrollar la tarea fueron, hacer cuadrados y fijarse en el modelo, característica observada, lo cual nos habla de un **proceso metacognoscitivo** y de un manejo de signos, los cuales son capaces de guiar la acción de la niña, sólo si son mediados por la madre - como se verá a continuación-.

Cabe recordar, que la niña no comprendió desde el inicio cómo formar cuadrados y el tamaño complejizó su labor, sin embargo con la ayuda de la mamá logró realizarla; puesto que, la madre fue suficientemente observadora y flexible para moverse al interior de la **zona de desarrollo**, pareciera que detecta los niveles potencial y real que la niña maneja.

Consideró que ha armado otros rompecabezas adecuadamente. Ella se percibe hábil en este tipo de tareas ya que le agrada armar rompecabezas, y se siente capaz de armar otros de mayor complejidad. Aspecto que coincide con la percepción de la madre.

La autovaloración de la niña nos permite reflexionar que en su desarrollo han existido experiencias positivas que le facilitan tener un manejo de un autoconcepto y autoconciencia positiva, redundando en una autorregulación afectiva favorable. Esto indica que además de la ayuda del *otro* se requiere exponer a la persona a las situaciones. De nuevo, sólo es en la participación activa en las prácticas socialmente organizadas y con la ayuda del *otro* que el desarrollo puede tener lugar.

6.3.4 CREENCIAS MATERNAS

A través de los instrumentos que se aplicaron, se puede decir que la madre tiene una opinión de autonomía de la niña, puesto que la considera como una niña independiente, segura e inteligente, sobre todo en la realización de su tarea. Asimismo percibe a su hija como una niña tranquila, lo cual se correlaciona totalmente a través del análisis de las tres tareas de esta investigación.

Opinó que es correcto lo que su hija hace de acuerdo a su edad tanto en el ámbito familiar, escolar como con sus amigos (jugar, platicar, cooperar). Las expectativas que tiene sobre su desarrollo son que siga siendo inteligente como lo es hasta el momento.

La madre considera que dar ayuda es auxiliar cuando se tiene dificultad. Su papel como madre es apoyar a su hija en todo; ponerle atención a lo que hace y dice. Sin embargo opinó que en las tareas escolares, el apoyo debe proporcionarse en ciertas ocasiones, como cuando se presentan situaciones confusas, problemática o de dificultad en la tarea. Esta opinión es congruente con la interacción mostrada tanto en el apoyo proporcionado en la realización de las tareas preescolares como en la de armar el rompecabezas.

Al parecer, la noción de desarrollo de esta mamá estriba en respetar el desenvolvimiento de la niña y auxiliarla o guiarla en situaciones problemáticas, promoviendo su iniciativa e independencia. Tiene un autoconcepto positivo de la niña, creencia que posibilita positivamente el desarrollo de su hija.

6.3.4 EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA

A través del instrumento de autoestima aplicado a la madre se encontró un nivel de autoestima media. Su calificación fue de 18 puntos, lo cual la ubica en el promedio.

Le cuesta trabajo hablar en público, no se considera simpática, ni popular; opina que otros son mejor aceptados que ella. Generalmente, no le afectan los problemas, puede tomar decisiones con facilidad, se acepta como es, así como se percibe aceptada y respetada por su familia.

A través de los resultados de las tareas anteriores, se puede observar que ésta última característica (aceptación respeto) subyace en la interacción diádica, aplicando esta misma actitud con su hija.

Respecto a la niña, el resultado de los instrumentos aplicados tanto a la maestra como a la mamá se correlacionan positivamente. La percepción de ambas la ubican como una niña con autoestima promedio. La calificación de la madre fue en general de un mayor puntaje (96 puntos) con relación a la maestra (90 puntos). La madre opinó que su hija tiene un alto grado de independencia e iniciativa, ya que es capaz de tomar decisiones por sí misma. La maestra percibe que son más características en la niña habilidades

relacionadas con los aspectos sociales, ya que es capaz de controlar cambios constantes de estados de ánimo que le permiten mantener una interacción positiva con sus compañeros.

La niña presenta características positivas como: el gusto por hacer nuevas tareas, curiosear, ser tranquila y amigable, caerle bien a la gente; aunque no acostumbra defender su punto de vista, ni siempre se dirige a otros espontáneamente.

Los resultados indican, el mismo nivel de autoestima de la madre y de la niña, es decir existe una relación entre éstas. Aunque la niña en ocasiones presenta un comportamiento aparentemente inhibido y reservado -probablemente porque de primera instancia prevalece en ella una tendencia a comunicarse no verbalmente-; sin embargo es capaz de relacionarse adecuadamente con todos sus compañeros, seguir y proponer juegos, reconocer sus logros, se ajusta a los cambios y sobre todo tiene un rendimiento académico óptimo

6. 3.6 AUTORREGULACIÓN MATERNA Y DEL NIÑO

Respecto a las características de autorregulación, la madre presentó en general un comportamiento autorregulado, sobre todo en el área laboral y personal, ya que planea sus actividades de manera ordenada y sistemática, organizándolas de acuerdo a lo que tiene que realizar, sigue reglas de conversación, aunque ella tampoco habla excesivamente mientras conversa. La madre es capaz de planear anticipadamente sus acciones ejerciendo control sobre estas, para conseguir una meta.

La percepción de la madre y de la maestra nuevamente se correlacionaron apuntando hacia una alta autorregulación de la niña, pues la calificación de la maestra fue de 85 y la de la madre de 87

Los datos indican que la madre regula las actividades de la menor sin que necesariamente tenga que permanecer con ella todo el tiempo, a menos que lo solicite

La niña presenta una autorregulación personal favorable que le permite resolver de manera más eficaz los problemas presentados, planeando estrategias para llegar a una meta específica. Esto puede apreciarse en la ejecución del rompecabezas, ya que la tarea implicó un razonamiento, el cual no fue un impedimento para la niña, al contrario disfrutó y suele disfrutar de este tipo de actividades

Se puede decir que hay una concordancia entre los datos obtenidos y el patrón de comportamiento de la diada. Además de existir una relación entre mayor capacidad de autorregulación de la madre en el área laboral y personal versus la social y, mayor capacidad de la niña en autorregulación personal y académica versus la social.

Situación que permite suponer que un adulto que autorregula su comportamiento facilita gestar la autorregulación infantil; por lo contrario, un adulto incapaz de autorregular, o bien con una autorregulación inconsistente promoverá una escasa o nula autorregulación infantil.

Los datos hasta aquí planteados pueden verse resumidos en la tabla N° 6.

TABLA N° 6 Concentración de datos de las distintas tareas y estrategias aplicadas en la Diada 3

CATEGORIAS	TAREA 1	TAREA 2	ARMADO DE ROMPECABEZAS	AUTOVALORACIÓN	CREENCIAS MATERNAS
Tiempo	12' 35"	16' 10"	9'		
Inicia	Niña	Niña	Niña		
Cierra	M - N	M - N	nadie		
Actitud	M tranquila clima amigable	M tranquila	M tranquila, positiva		
Guía	N tranquila M al inicio da instrucciones positivas, orienta gestualmente	N tranquila M guía, anticipa necesidades propicia reflexión	N tranquila, positiva M explica aspectos de la tarea. Propicia reflexión (cuál sigue). Palabras de afecto		sensible, detecta niveles de ZDP
Ante errores	N recupera instrucciones autorregular M orienta verbal y no verbalmente	N pregunta ante dudas, capaz de autorregular; distingue entre lo que sabe y no sabe que hacer	N ensaya, observa, corrige, pide ayuda no verbalmente		
Afectividad	M orienta verbal y no verbalmente N los identifica, corrige por ella misma	M orienta V y NV N los corrige	M orienta. características del material. Se aproxima físicamente, más dirección pero parcial.	AUTOESTIMA	AUTORREGULACIÓN
Regulación favorable	M guía N si, desarrollada, aún ante errores, perseverante, autosuficiente	M clima afectivo favorable N autocontrol, no distracción, alta concentración	N toma control	M promedio	M presenta autorregulación personal y laboral
Regulación desfavorable	M apoya N toma control de la actividad sin requerir apoyo, iniciativa, predomina RF, NV	M gestual, animación más complejidad más apoyo, propicia reflexión. N iniciativa	M V y NV N planea, selecciona, observa	N promedio	planea actividades ordenada, sistemática
Autoregulación Afectiva	M N	M instrucciones negativas (fíjate bien) N	M comentarios "no"; "así no" (tono tranquilo) N intenta ceder la tarea ante confusión toma control		N autorregulación promedio
Observaciones	analiza su propia actividad autorregula afectivamente Proceso genérico de nuevas conductas o estrategias para realizar una tarea específica y ante error.	toma control tarea clima de afecto favorable Código de comunicación no V favorable M -H se proporcionan retroalimentación la niña recurre a su mamá ante dudas.	Patrón para planear no se percato diferencia de triángulos. Solicita ayuda con la mitrada	Esilio de Interacción: apoyo - guía regulando V y NV	

M - madre
N - niño
RF - regulación favorable
RD - regulación desfavorable
V - verbal
NV - no verbal

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

6.4 DIADA 4: Mamá (Lucila) Niña (Alejandra)

Esta diada pertenece a una familia compuesta por los padres y dos hijos. Alejandra es la segunda hija, tiene dos años de diferencia de edad entre ella y su hermano mayor. Su papá tiene estudios técnicos y labora como capturista; su mamá se dedica al hogar, tiene estudios secretariales. La casa en la que habitan pertenece a la abuela paterna, quien vive en ella, además de compartirla con otro familiar y su respectiva familia. Es una casa amplia y se observa orden y limpieza en ella.

6.4.1 INTERACCIÓN MADRE-HIJO: TAREA PREESCOLAR

6.4.1.1 Tarea preescolar N° 1

Esta tarea tuvo una duración de 6 minutos con 2 segundos. Consistió en dos actividades, en la primera, se resolvieron cuatro operaciones aritméticas (dos adiciones y dos sustracciones de un dígito); en la segunda actividad, se realizó "una plana" del enunciado: amo a mi mamá.

En la tarea correspondiente a realizar operaciones aritméticas -dividido en cuatro episodios- se observó en la diada un estilo de interacción muy semejante a lo largo de la misma, caracterizado por indicar la madre lo que la niña tenía que hacer (a través de preguntas)(¿uno más dos?), y señalando físicamente cada operación. La niña respondía a cada una de ellas, en una actitud tranquila.

M [Tienes que hacer estas sumas y estas restas][¿dos mas tres?] (señala la operación que está en el cuaderno)(tono y gesto serio)

N [cinco] (voltea a ver a su mamá)(actitud tranquila, gesto de duda)

M (aprueba con la cabeza) [sí, ponlo] (episodio uno)

M [¿uno mas dos?](señala la operación mientras pregunta y después retira su mano)(tono y gesto serio)

N [tres] (escribe la respuesta)(sin voltear a ver a su mamá) (episodio 2)

En el primer episodio se puede observar que la madre dio instrucciones a la niña de lo que debería realizar, aunque se apreció un *estilo directivo* en todos los episodios de parte de la madre, guió el trabajo de la niña. La niña cuando tuvo dudas fue capaz de

resolverlas a través de pedir ayuda a u mamá, ya sea de manera no verbal: [cinco] (voltea a ver a su mamá); como verbal (¿a cuatro le quito dos?), es decir, la niña mostró una participación activa en la realización de su tarea, como puede apreciarse en el siguiente episodio ..

M [¿Cuatro menos dos?] (señala la operación en el cuaderno)

N [¿a cuatro le quito dos?]

M [ajá]

N [dos] (escribe la respuesta, al terminar levanta la cara y sonríe orgullosamente a la cámara)(episodio 4)

Afectivamente puede decirse que la niña es capaz de reconocer sus logros, la mamá hace alarde de ellos en forma mesurada y sobre todo hasta el final de la tarea.

Con relación a la tarea de escribir una plana "amo a mi mamá" también se observó que la madre dio instrucciones a la niña para iniciar la tarea, y paso a paso le fue indicando lo que tenía que hacer.

M [ahora la tarea de español] (hojea el cuaderno y lo acomoda frente a la niña)[una plana de esta oración: amo a mi mamá] (señala en el cuaderno) (actitud seria)

N (la niña mira el cuaderno y empieza a escribir)

M [dilo]

M [amo a mi ma má] (termina la oración y continúa) (episodio 1)

No obstante en el episodio tres que la mamá no inició dando instrucciones a la niña , ésta no comienza a escribir la siguiente oración, al parecer en espera de una instrucción, lo cual nos indica que este estilo se ha constituido en un patrón de relación entre ellas, al parecer esta es una conducta ya fosilizada; esto indica cierta dependencia (espera que le indique cuando hacerlo) y control de parte de la mamá; sin embargo, ha logrado promover autorregulación en la niña, lo cual en apariencia es contradictorio

Ante los errores la niña los identificó por sí misma, solicitando que su mamá los borrara, la mamá orientó a la niña e hizo comentarios favorables al corregirlos (muy bien) Se podría decir que la diada realiza una labor compartida en este tipo de actividades, no así en la realización que depende más de la niña, ya que por sí misma realiza la actividad

Lo anterior permite reflexionar que esta diada establece una relación don -de la mamá regula la conducta de la niña a través de un estilo dirigente, ya que indica lo que tiene que hacer la niña constantemente y la niña espera que le digan o que ejecuten algunas acciones por ella, como lo es borrar. Sin embargo, también se puede reflexionar en una posible contradicción en la niña, por un lado esperar ayuda, pero por otro intentar algunas acciones por ella misma, esto se puede apreciar en el último episodio de esta tarea donde la niña no toma en cuenta lo que le indica la mamá al principio del episodio y la niña decide donde escribir, es decir se estaría hablando de un **proceso microgenético** donde la niña y la madre se relacionan en conductas en gestación y que se traduce en un mayor control por parte de la niña de la actividad (similar al ejercicio de las operaciones)

M (intenta señalarle en donde continua, acerca su dedo a un espacio en blanco del cuaderno)

N (la niña escribe en otro espacio que no es el señalado por la madre)

M (retira la mano)[al otro renglón] (le detiene el cuaderno de un extremo)

*N [aquí, atrás del punto me voy] [a mo a mi ma má]
(después de escribirla, se lleva la mano a la boca)*

M (se asoma a ver lo que hizo la niña)[ya es todo]

N (levanta la cara cuando termina y se frota las manos) [ya acabé](gesto seguro)

En general el comportamiento de la diada fue de una **interacción favorable** La madre reguló favorablemente a la niña verbal y no verbalmente, presentando como características sobresalientes: una participación indicadora o rectora, señalando la tarea a realizar, los pasos siguientes de la tarea, hacer comentarios de animación [ajá, muy bien], dar instrucciones al inicio de cada tarea, acompañadas de una retroalimentación no verbal favorable (señalar cuando la niña estaba confundida y afirmar con la cabeza)

Es notorio el que la madre mantuviera una actitud seria y parca en sus retroalimentaciones verbales y no verbales en la relación diádica durante todo el tiempo de filmación de las 2 tareas

Con relación a la niña puede decirse que presentó una autorregulación verbal y no verbal favorable **Afectivamente autorreguló** sus acciones, se mostró interesada, tranquila

y motivada a lo largo de la tarea. Predominó en la niña un comportamiento no verbal favorable caracterizado en actuar sobre la base de las indicaciones de la madre y de la misma tarea, tuvo una actitud perseverante y positiva a lo largo de la misma; buscó asesoría para obtener información y no-solución cuando tenía duda; fue capaz de realizar sus logros y señalar sus aciertos y ante los errores su comportamiento se mantuvo, al parecer no hubo cambios, lo cual indica un *autocontrol o afecto positivo* en la niña, es decir una tendencia a un comportamiento de **autorregulación afectiva**

La niña cerró la actividad, guardando por sí misma sus materiales escolares

6.4.1.2 Tarea preescolar N° 2

La segunda tarea consistió en dos actividades, la primera calcar por medio de papel copia oraciones de un libro; y la segunda, en una lectura de palabras y oraciones con la letra "t". La duración de la tarea fue de 6 minutos 17 segundos, dividida en 18 episodios para su análisis

La mamá y la hija iniciaron la tarea allegándose los materiales necesarios.

En ésta actividad también se manifestó una conducta rectora parte de la madre, consistente en indicar la secuencia de palabras verbalmente, pero sobre todo con el señalamiento del dedo, es decir apoyando gestualmente la secuencia, es notorio el que la madre esperó a la niña a que realizara la tarea a su ritmo, sin interrumpirla o apremiarla

En esta ocasión la madre mostró una mayor frecuencia de retroalimentación no verbal favorable que en la tarea anterior, expresó constantemente comentarios de animación (ajá, mja, muy bien). Esta conducta ocurría después de que la niña tenía un acierto en alguna parte de la tarea, un ejemplo de ello se muestra en el episodio 9:

N [la-pe-lo]

M [mj]

N [ta]

M [muy bien]

La madre también *reguló a la pequeña no verbalmente de manera favorable* a través de afirmar con la cabeza una ejecución de la niña. Sin embargo, nuevamente en la interacción diádica se presentó una conducta directiva de la madre, indicando de manera

verbal y señalando con el dedo (expresión no verbal) el paso siguiente de la tarea, sin que esto fuera un aspecto necesario para la niña.

Ésta se mostró tranquila, con una actitud positiva y perseverante durante toda la tarea, actuando sobre la base de las indicaciones para la misma, en la cual se presentó una mayor frecuencia de **automonitoreo** respecto de sus respuestas incorrectas.

N [ta-ti-to-tu, digo] (niega con la cabeza)
[te-tu]

M (le señala con el dedo cada palabra, para que vaya leyendo) (episodio_11).

Podría decirse que la niña **autorreguló afectivamente** su comportamiento, toda vez que inició por ella misma aspectos de la tarea, se mostró segura y satisfecha al terminarla. Aunque la madre se mostró seria esto no entorpeció la labor de la niña, es decir también se autocorrigió, o mejor dicho, se autorreguló afectivamente.

El cierre de la actividad fue tanto de la madre como de la niña, guardaron los materiales con una actitud tranquila.

6.4.2 INTERACCIÓN MADRE-HIJA: ARMAR ROMPECABEZAS

La duración de esta tarea fue de 4 minutos 45 segundos, y se dividió en 14 episodios para su análisis.

La madre promovió el inicio de la actividad, propuso que se armara el rompecabezas en la mesa del comedor y le dijo a su hija que lo armara

La niña de inmediato tomó la iniciativa y empezó a armar el rompecabezas. Desde el primer episodio y durante toda la tarea la madre manifestó una actitud negativa, específicamente de intolerancia, sobre todo cuando la niña cometía un error (tono de enojo y gestos de impaciencia), no obstante, la niña logró regular su conducta favorablemente

Sin embargo, también se apreció en la madre apoyo verbal. Aunque como se citaba este apoyo iba acompañado regularmente con un gesto y tono de enfado (regulación verbal y no verbal desfavorable), en donde regularmente intervenía con comentarios de desaliento e instrucciones negativas [no, fíjate bien, así no. .].

En el episodio 4 se ejemplifica lo anterior, donde se expresa con mayor frecuencia ayudas verbales para la ejecución de la tarea

N (busca otra pieza, toma un triángulo blanco y lo intenta unir con el gris)

M [no, hija del mismo color] (tono de enfado)

N [no, blanco, blanco] (señala los dos primeros cuadrados del modelo)

M [esto es gris] (señala el modelo)[y este es gris] (señala el cuadrado del rompecabezas) (su tono es de enfado)

N [y luego sigue el blanco, mira ve] (señala el modelo)

M [¡ay!] (expresión de reconocer que estaba equivocada) (Con tono y gesto de enfado) [sí pero tienes que armar primero un rectángulo, después otro y después otro] (tono impaciente)

N [¡ah!, sí] (toma un triángulo gris y lo coloca sonriente) (voltea a ver a su mamá)

M [un cuadrado] (rectifica, corrigiendo que no es un triángulo)

N [¿así?] (voltea a ver a su mamá)

M (aprueba con la cabeza, pero con un gesto de enfado) (episodio 4)

Pude notarse en este episodio que la mamá no fue capaz de reconocer que se había equivocado en el color y secuencia de los cuadrados. Resulta interesante además apreciar en la niña, seguridad y perseverancia para mostrar a su mamá el error, lo cual indica una **autorregulación afectiva** en la niña, aunado a los siguientes aspectos observados.

A diferencia de las otras tareas, la niña tomó la iniciativa en la realización de la tarea, predominando en ella un comportamiento de regulación favorable no verbal caracterizado por: 1) tomar iniciativa constantemente, 2) modificar sus respuestas ante un problema y 3) resolver los pasos de la tarea por sí misma; presentó un control interno, ya que a lo largo de la tarea se mostró tranquila y motivada.

Únicamente en dos episodios buscó aprobación de su mamá con la mirada cuando no estaba segura de algún paso de la tarea, así como preguntar sobre el procedimiento de la misma, pero esto no fue un obstáculo para continuar por sí misma.

Es importante mencionar que este comportamiento de *regulación desfavorable fue producto de una ausencia de explicación del procedimiento de la tarea en un inicio de la misma*, es hasta el episodio 3 que la madre explicó la lógica de la tarea y llegó a modelarle, a partir de entonces, la iniciativa de la niña fue más evidente, mostrando una

notoria independencia en la realización de la tarea. Es decir, se requiere claridad en la tarea para que sea realizada y esto regula el apoyo que la madre da (tabla 4).

- N (consulta el modelo y voltea a ver a su mamá) [¿y las de aquí?] (le señala el espacio donde va la carga del camión)
- M [ahí están atrás] (señala hacia las piezas)
- N (mira el modelo y busca una pieza, la coloca) (ve a su mamá buscando aprobación)
- M (niega con la cabeza) [acuérdate que los triángulos forman cuadrados]
- N (le da vuelta al triángulo y lo coloca con la punta hacia abajo, en forma incorrecta) (voltea a ver a su mamá)
- M [no] (niega con la cabeza)
- N (sigue volteando la pieza buscando la posición correcta)
- M [la esquina, busca la esquina (le señala con el dedo donde va, formándole la figura) [que coincida con la esquina del triángulo, con la esquina de aquí] (le va indicando con el dedo) [fíjate bien] (tono tranquilo, pero gesto de enfado)
- N (vuelve a cambiar de posición el triángulo)(voltea a ver a su mamá esperando respuesta)
- M (niega con la cabeza) [como si partiera en dos] (le señala con el dedo en que forma) [así]
- N (coloca la pieza en forma correcta y voltea a mirar a su mamá)
- M [sí] (asiente con la cabeza)
- N (muestra una pequeña sonrisa y continua) (episodio 3)

A partir de entonces la niña armó los triángulos con menor dificultad incluso rechazó la intervención de la madre (véase episodio 9)

- M [ahora busca (le señala los cuadrados) los de abajo]
- N (voltea a consultar el modelo, le retira suavemente la mano a su mamá)(observa el modelo y busca una pieza, encuentra una amarilla y la coloca)(episodio 9)

Con relación al tamaño de los triángulos, la niña no se percató de esta característica, los manipuló - aunque con una frecuencia baja- como el resto de los triángulos; al percatarse que no embonaban, los remplazaba por otro, con una actitud tranquila y perseverante. Al respecto la mamá nunca hizo señalamientos sobre la diferencia de tamaños de los triángulos.

- N* (toma un triángulo blanco grande para formar el cuadrado, no entra, lo deja, toma otro del mismo tamaño) (actitud tranquila)
 (coloca otro triángulo, después de observar el modelo)
- M* (ve a la niña sin intervenir) (episodio 6)

Como puede apreciarse en la tabla 5, el control de la actividad inicia siendo de la niña, sólo ante su confusión la madre participa, dejándole en control nuevamente a la niña, quien lo mantiene hasta el final; en muy pocas ocasiones (2 veces) el control es compartido. La actividad de la madre se circunscribe a guiar y dar mediación a la niña

La pequeña cerró la actividad guardando las piezas del rompecabezas

En síntesis, puede decirse que el patrón de interacción diádica estriba en la madre guiar a la niña cuando está confundida y lo bien, que la niña ante un problema o confusión solicite la guía o aprobación de su mamá, de no presentarse una situación conflictiva, la niña toma iniciativa para realizar una actividad por sí misma.

Por otro lado, la madre utilizó un estilo de regulación guía, específicamente orientando, corrigiendo y modelando la actividad, aunque afectivamente no establece una regulación, en el plano cognoscitivo es capaz de desempeñarlo

La niña es capaz de reconocer (no verbalmente) sus logros (sonreír, mostrarse tranquila, alegre), ha internalizado un control de sí misma y autoconcepto positivo, lo cual habla de un nivel de autorregulación

TABLA N° 7. Distribución de Control de Estrategias Durante el Armado del Rompecabezas Realizada por la DIADA N° 4

ACTIVIDAD ESTRATÉGICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Atiende al modelo general	N		MN	M	M			M	M				N	M
Atiende al modelo específico		N	N	M			N	N	N		N		N	
Selecciona piezas	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Atiende copia general		N	N			N						N		N
Atiende copia específica	N		M	N					N					
Localiza una pieza en la copia	N	N	MN	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

M: Control atribuido a la madre
 N: Control atribuido a la niña
 MN: Control atribuido entre la madre y la hija

6.4.3 AUTOVALORACIÓN DE LA NIÑA

La niña consideró que armó el rompecabezas debido a su esfuerzo, explicando que la lógica seguida para llevar a cabo la actividad fue armar cuadrados: "con los triángulos los junté e hice un cuadrado", lo cual sugiere un **autocontrol** (control interno). Esto significa que la niña ya ha incorporado o está comenzando a manejar los signos, por ejemplo en la noción de formas geométricas. Sin embargo, su manejo es aún limitado, ya que éste conocimiento es promovido por la madre, al darle la estrategia de armar cuadrados, lo cual hablaría de una fase de transición de lo **interpsicológico a lo intrapsicológico**. En otras palabras, se vislumbra en este proceso un trabajo materno en la zona de desarrollo próximo, donde la niña con ayuda de la mamá fue capaz de armar los cuadrados con mayor facilidad.

Sin embargo, la niña reportó que pudo armar el rompecabezas debido a la buena suerte, esto sugiere que la niña alude algunas acciones a un control externo: esfuerzo por suerte; luego entonces el control que maneja no es completamente interno, por lo tanto no hay una correlación entre control externo e interno.

La niña también consideró que logró armar el rompecabezas debido a que ha armado otros rompecabezas correctamente, sintiéndose capaz de resolver rompecabezas más difíciles. Esto indica que en el desarrollo de la niña ha habido experiencias gratificantes que han redundado en un clima afectivo que le permiten sentirse segura y motivada para otras tareas. Se ha expuesto a otras personas y situaciones, es decir a prácticas socialmente organizadas, donde el otro ha favorecido su desarrollo.

6.4.4 CREENCIAS MATERNAS

Con relación a las creencias maternas, la madre considera a su hija como una niña alegre, inteligente y cariñosa. Reportó que de acuerdo a su edad en el ámbito escolar, la niña debe atender a aspectos de desarrollo académico, estudiar, aprender a leer, escribir, sumar y restar.

Opinó que en el ámbito familiar, la niña debería jugar, hacer sus tareas, descansar y practicar un deporte; y con los amigos, jugar y ser sociable.

Las expectativas de la madre sobre su hija son: 1) que sea la mejor de las mejores de la escuela, 2) aprender lo más que pueda, 3) sobresalir en un deporte, 4) que sea madura dentro de la niñez, y 5) que piense antes de actuar.

Lo anterior lleva a reflexionar que la madre está centrada principalmente en aspectos *cognoscitivos* de la niña y en la valoración de un hijo perfecto, más que en una valoración realista de lo que es su hija, lo cual conlleva a una exigencia constante. Explícitamente no hizo referencia a un bienestar afectivo de la niña

Lo anterior guarda cierta relación con las observaciones a lo largo de las tres tareas, ya que la mamá centró su participación en que la niña corrigiera sus errores o bien guiarla paso a paso en las tareas.

Manifestó que su *papel* como madre en el desarrollo de su hija es guiarla, apoyarla y protegerla. Ella cree que un hijo se debe educar con inteligencia y con paciencia, aunque está consciente que de esto último carece, lo cual se confirma en las tareas antes descritas, principalmente en el armado del rompecabezas.

La madre conceptualiza que el dar ayuda es explicarle al hijo cuando está mal, no sólo reprenderla, proporcionándole esta ayuda cuando hace algo incorrecto o cuando la necesite. Esto puede significar que la madre está centrada en la disciplina de la hija.

Aunque el estilo de interacción que tiene esta mamá y sus creencias maternas no apuntan directamente hacia fomentar una autoestima alta en la niña, al parecer sí tiene este efecto, ya que concebir que el desarrollo de su hija debe ser óptimo a la luz de los demás, le posibilita y promueve a la niña una actitud de ser la mejor, de ser capaz, de ser el número uno.

6.4.5 EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA

Los resultados de la autoestima de la madre indicaron que tiene una autoestima promedio (18 puntos).

Considera que es capaz de tener iniciativa y tomar decisiones con facilidad, tiene una autoimagen positiva y es capaz de comunicar lo que no le agrada y no está de acuerdo

Se le dificulta adaptarse a situaciones nuevas, se irrita con facilidad y opina que otros son mejor aceptados que ella

Con relación a la niña, la percepción tanto de la madre como de la maestra indican que la pequeña tiene una autoestima alta (107 y 100 respectivamente), ya que presenta una capacidad para emprender y valorar sus actividades, como su capacidad, con seguridad y confianza. Se muestra orgullosa de sus acciones, defiende su punto de vista, le agrada hacer nuevas actividades. Socialmente, es amigable con sus compañeros, participa en actividades grupales, es agradable para la gente. Suele adaptarse rápidamente a distintas situaciones sin ningún problema.

A pesar de la actitud rectora y de exigencia de la madre, suele retroalimentar positivamente a la niña sobre sus características físicas, resaltando que es "la más bonita". Cabe señalar que físicamente, la niña es de complexión delgada, rubia y de ojos azules. Se le reconoce públicamente que tiene dominio de la lectura y escritura y su capacidad intelectual es alta en el ámbito escolar, lo cual coincide con las expectativas de la madre, y por lo tanto, elogia constantemente a la niña éstas habilidades, propiciando un fortalecimiento en su autoestima.

6.4.6 AUTORREGULACIÓN MATERNA Y DEL NIÑO

A través de la entrevista aplicada a la madre, se puede señalar que ésta presenta un patrón de *autorregulación media*, puesto que muestra un comportamiento inconstante en las tres áreas: personal, social y laboral.

En la autorregulación personal, no siempre conserva la capacidad de anticipar la necesidad de mantener control de la acción, para poder llegar a una meta. No es sistemática en: a) terminar una actividad para continuar con otra; b) pedir ayuda de gente más experta para desarrollar una actividad; c) tomar en cuenta las propuestas de relación planteadas por gente a su alrededor. Aunque es capaz de concentrarse para realizar una actividad.

Respecto a la autorregulación social, en ocasiones presenta control de estados de ánimo que le permiten una buena interacción con los demás. Sin embargo, sí es constante en establecer reglas y normas en su hogar, lo cual favorece (recuérdese los estilos de crianza vistos en el capítulo 3), la seguridad de la niña.

Con relación a la autorregulación laboral, presenta algunas limitaciones para involucrarse en una tarea hasta verla terminada. No reúne lo que necesita para

desempeñar una tarea; en ocasiones no es capaz de terminar una actividad para continuar con otra; ni de permanecer sentada mientras realiza la tarea con su hija; aunque acostumbra tener cuidado con los instrumentos de su actividad favorita (ejercicio aeróbico)

En el caso de la autorregulación de la niña, tanto la madre (89 puntos), como la maestra (91 puntos) opinaron que la niña presenta una **autorregulación alta**, ya que es capaz de controlar una acción para llegar a una meta; así como, concluir una labor sin distraerse.

Estas mismas características se observaron en el desarrollo de las tareas; sin embargo en ocasiones la niña interrumpía la tarea esperando que la mamá participara, actitud generada por la madre. Esto podría explicarse por algunas estrategias inconstantes de la madre para regular que propiciaban en la niña cierta inestabilidad.

Tanto la madre como la maestra percibieron a la niña con una mayor autorregulación en el área personal que en las restantes áreas: académica y social, puesto que la niña demuestra estar orgullosa de su trabajo, establece metas por sí misma, le gusta hacer cosas nuevas y se observa alegre.

La información hasta aquí presentada está concentrada en la tabla N° 8

TABLA N° 8 Concentración de datos de las distintas tareas y estrategias aplicadas en la DIADA 4

CATEGORIAS	TAREA 1	TAREA 2	ARMADO DE ROMPECABEZAS	AUTOVALORACIÓN	CREENCIAS MATERNAS
Tiempo	6' 2"	6' 17"	4' 45"		
Inicia	M/N	M/N	M		
Cierra	N	M/N	N		
Actitud	M actitud seria N tranquila	M seria N tranquila, perseverante	M intolerancia N tranquila, sonriendo, iniciativa	autocontrol a veces control externo	Expectativas: N sea la mejor, valore aspectos cognoscitivos Papel como M: guiarla, apoyarla, protegerla Ayuda: explicar, guiar ante lo incorrecto o necesidades
Guía	M estilo directivo da instrucciones guió paso a paso que hacer N espera guía	M indica secuencia de palabras N sigue las palabras	M apoyo verbal, tono enfadado, guía ante confusión orienta, corrige y modela actividad. N toma el control	transición de inter psicológico a lo intrapsicológico	AUTOREGULACIÓN
Ante errores	M orienta, labor compartida N se mantiene identificado por sí misma	M los señala N corrige, automonitoreo	M	AUTOESTIMA	
Afectividad	M alardeo mesurado para la niña N autocontrol y afectividad positiva reconoce sus logros perseverante señala sus aciertos, interesada.	M N autorregula afectivamente inicia por ella misma, segura, contenta.	M no establece regulación afectiva a nivel cognoscitivo sí. N toma iniciativa, modifica sus R's ante un problema, resuelve paso de la tarea por ella misma, presenta control interno, ya que es tranquila y motivada.	M promedio	M media Inconstante
Autorregulación	N autorregula V y NV, interesada, tranquila motiva, perseverante	N automonitoreo	N control sí misma, autoconocimiento	N alta	N autorregulación alta
Regulación favorable	M regula V y NV con participación "directiva" N predomina comportamiento NV/F perseverante, activa.	M NV M mayor frecuencia sonidos afirmativos, afirmar con la cabeza N autorregula afectivamente	M no aludió al tamaño de los triángulos N no percibió diferencia de los triángulos		promedio
Regulación desfavorable	M regula N espera ayuda pero también intenta acciones por ella misma		M tono de enfado N fue mínima, busca aprobación con mirada sino estaba segura por desconocimiento una vez claro más independencia. No se percató tamaño de los triángulos.		
Observaciones	Madre estilo directivo, sin embargo, interacción favorable	Estilo directivo	N cognoscitivamente sí regula	Estilo de interacción: apoyo-guía, con características de autoritario-directivo	

M - madre
N - niño
V - verbal
NV - no verbal

RF - regulación favorable
RD - regulación desfavorable

6.5 DIADA 5: Mamá (Clara) Niño (Arturo)

Esta diada pertenece a una familia cuyos padres tienen estudios técnicos, él es comerciante y ella dedicada al hogar. Viven en casa de los abuelos maternos. El niño es hijo único y es el único niño en esa casa.

6.5.1 INTERACCIÓN MADRE - HIJO: TAREA PREESCOLAR

5.5.1.1 Tarea preescolar N° 1

La realización de la tarea tuvo una duración de 5 minutos 27 segundos y 11 episodios. El niño tenía que hacer un dibujo de Navidad de lo que él deseara.

La madre fue quien promovió iniciar con la tarea, planeando lo que iba a necesitar para elaborarla. Orientó al niño para que realizara su tarea, a través de preguntas que le permitieran reflexionar (¿qué vas hacer?, episodio uno) (cómo son las piñatas, episodio dos) (¿y su boca?, episodio 5). Tomó en cuenta los deseos del niño, aspecto que puede apreciarse en toda la tarea.

- M *[es un dibujo de navidad] (tono tranquilo, cálido)*
- N *[es roja mira] (muestra la crayola a su mamá)*
- M *[sí pero qué vas hacer. . un arbolito, un santa claus] (mira al niño, tono cálido)*
- N *[voy a hacer una piñata](tono de seguridad)*
- M *[¡ándale, una piñata!] (le sonrío, asiente con la cabeza y voltea a la cámara)*
- N *(voltea a ver la cámara) (episodio uno)*
- M *[a ver vamos a hacerlo] (tono entusiasta)(acomoda el cuaderno al niño)*
- N *(toma la crayola para empezar a dibujar)*
- M *[haz una piñata][cómo son las piñatas) (tono cálido)*
- N *[voy a hacer un círculo]*
- M *[pero, eso no es una piñata]*
- N *[este es un santa claus].*
- M *(observa lo que el niño realiza, sonrío)*
- N *[es un santa claus] (tono de seguridad)*
- M *[es un santa claus] (voltea y sonrío a la cámara) (episodio dos)*

Como puede observarse en estos episodios, así como en el resto de ellos, la madre tuvo una actitud positiva, es decir se relacionó con el niño cariñosamente, manifestando tranquilidad. A su vez el niño, respondió con seguridad y también en una actitud positiva, esto es sonriente, tranquilo.

Ante los errores, la madre los identificó, guiando su corrección (tocarle la nariz para identificar donde se encuentra y la relación con el dibujo, episodio 5; tomarle de la mano y guiar el trazo de un dibujo, episodio 7; el niño dio otra respuesta, no reconoció su error, esto puede apreciarse en el episodio cinco, permitió ver la actitud de ambos ante esta situación, en una actitud tranquila.

M [¿y su boca?]

N [¡ay!] (manifiesta su olvido y comienza a dibujar, al terminar voltea a ver a su mamá y le sonríe, como en espera de su aprobación)

M (también le sonreía mirándolo a la cara)[¿la boca va arriba de la nariz?]

N (mm, negando y voltea a ver el dibujo)

M [va debajo de la nariz] (le toca su boca al niño con el dedo para señalarle)

N [esta abajo] (afirma y señala el dibujo)

M [pero cuál]. a ver, ¿estos son sus ojos? (señala el dibujo)

N (afirma con la cabeza)

M [¿y su nariz, no?]

N (mira el dibujo) [esta es su panza] (señala el dibujo)

M [¡ah!](sonríe)

N [le voy hacer u nariz, todavía no se la hago]

M [ah, bueno] (asiente con la cabeza, voltea a verlo y le sonríe)(episodio_5).

El patrón de comportamiento de la diada en esta tarea fue en general de *guía materna con una constante regulación afectiva verbal y no verbal (favorable)*

En todos los episodios la madre tuvo una regulación verbal favorable con su hijo, caracterizada en: 1) promover preguntas de reflexión al niño acerca de lo que iba dibujando [¿es un Santa Claus?, ¿La boca va arriba de la nariz?, ¿Estos son sus ojos?]; 2) guiar al niño en ejecuciones parciales [cómo son las piñatas (pregunta el niño)], [son . . .]; Expresar comentarios de animación como "¡ah!" "Sí", "¡ah!, bueno", "¡que bonito!"; 4) ayudar al niño

cuando estaba confundido [la piñata también puede ser; y 5) promover la iniciativa del niño.

La regulación no verbal favorable se manifestó en la madre a través de gestos de animación como sonreír, señalar, asentir con la cabeza. Tuvo una actitud amigable acompañada de un tono de voz tranquilo.

En la interacción de la diada fue menor la retroalimentación verbal y no verbal desfavorable, por ejemplo, cuando la mamá desacreditaba lo que hacía el niño :

M [pero, ¡ eso no es una piñata!
[está muy chiquita] (episodio 6)

En el niño predominó un *comportamiento de regulación no verbal favorable* (en comparación de la regulación verbal favorable), pues se mostró risueño y motivado a lo largo de la tarea, tomaba iniciativa por él mismo y encontraba respuestas ante la información proporcionada.

En esta tarea el niño fue capaz de pedir ayuda para realizar un paso de la tarea, lo cual se presentó en tres episodios (6, 7 y 9). Manifestó iniciativa dado que por sí mismo empezó la ejecución de la tarea con y sin explicación.

El niño llegó a presentar *regulación verbal desfavorable*, ya que algunas veces se observó que no corregía sus respuestas incorrectas, las modificaba aunque seguían estando incorrectas; esta situación se presentó cuando la mamá le cuestionaba sobre sus errores. Esto puede indicar una inconsistencia en su autorregulación ya que ignora al *otro*, centrándose en sus propios deseos.

La madre mantuvo constantemente al niño dentro de la labor, ya que el niño tanto cognoscitiva como afectivamente tendía a salirse de ella, por lo que su *autorregulación* es muy *lábil*; al parecer la madre percibía esta situación, pues regulaba al niño manteniéndolo en la actividad y modulando sus reacciones afectivas.

Ella cerró rápidamente la tarea, guardando todo el material mientras el niño se iba a ver televisión.

6.5.1.2 Tarea preescolar N° 2

Esta tarea consistió en pegar frijoles en el contorno de un triángulo dibujado en una hoja. La duración de la tarea fue de 23 minutos 2 segundos y se dividió en un total de 10 episodios. La extensión de la tarea se debió a conflictos de interacción afectiva en la diada, lo cual postergó su realización, como más adelante se verá.

La madre inició la actividad pidiéndole al niño que se acercara a la mesa para hacer la tarea, al mismo tiempo que sacaba la hoja de la tarea y llevaba a la mesa un recipiente con frijoles, sacó el pegamento y espero al niño a que fuera a la mesa (3 minutos).

En esta tarea (al igual que la anterior) también se observó que la madre *orientó* al niño lo que tenía que hacer a través de una pregunta. El niño solicitó ayuda para confirmar su ejecución, como puede apreciarse en el episodio uno

- M *[vas a poner frijoles en el contorno, ¿verdad?] (le indica con el dedo el contorno del triángulo)*
- N *(pone resistol en el contorno del triángulo) [¿así?]*
- M *[mmj](asiente con la cabeza)*
- N *[ya]*
- M *[bueno, ahora tápalo]*
- N *(tapa el pegamento)[ya] (episodio uno)*

A diferencia de la tarea anterior, conforme avanzó ésta, la interacción diádica fue cambiando de una actitud positiva y *regulación favorable* de parte de ambos, a una actitud negativa y *regulación desfavorable*. En el siguiente episodio puede notarse los primeros indicadores de un estilo de interacción distinta

- M *[(pone el recipiente de frijoles en el cuaderno)*
- N *[llévalos] (se ríe) (pone un montoncito en la línea)*
- M *[pero, así no se pegan todos en la rayita] (le toma la mano para dirigirlo) [así]*
- N *(se ríe al moverse los frijoles de la línea, volteo a sonreír a la cámara y se queda viendo a ella 5 segundos)*
- M *(acomoda un frijol)[pega] (tono tranquilo)*
- N *(sigue viendo a la cámara)*

- M (le acaricia la mejilla con el dedo) [pégalos aquí en la rayita] (le señala en el cuaderno)
- N (pega un frijol)(toma el pegamento y trata de abrirlo)
- M [ya tiene resistol, ¿no?]
- N [es que quiero adentro](señala el centro del triángulo)
- M [pero no es adentro, nada más dice el contorno, nada más aquí en la rayita](señala el contorno de la raya)
- N (pone pegamento en la parte inferior del triángulo)
- M [no ahí no] (intenta quitarle el resistol y estira la mano)
- N [tantito](vuelve a cerrar el pegamento) [para que se vea más bonito]
- M [aja]
- N (pega unos frijoles en el centro del triángulo)
- M [pero, primero las rayitas]
- N [mejor tu] (levanta las manos y se sonríe)
- M [no, no es mi tarea] (le acaricia la mejilla con el dedo) [síguelo pegando, ¿te ayudo?] (le vuelve acariciar la mejilla y voltea a sonreír a la cámara)
- N (ve a su mamá, se le observa distraído)
- M [ándale] (le da un frijol)
- N (abre la boca para comérselo)
- M (le da un golpecito con el dedo en la nariz)[no se come](tono tranquilo, volumen bajo)
- N (toma un frijol y se lo mete a la boca)
- M [¡no , no!] (le jala la mano para que no se lo coma) [mira agárralos y pégalos en la rayita, vamos a ponerlo aquí para que los pegues] (le pone un montoncito de frijoles en el cuaderno)
- N (se saca el frijol de la boca)
- M [ponlos aquí mira] (le señala un lado del triángulo)
- N (los pone en medio del triángulo)
- M [en la rayita] (levanta la voz)
- N (avienta los frijoles dentro del triángulo)
- M [¡no, no, no!] (tono impaciente) (saca los frijoles)

- N *[ah mejor quiero hacer otro dibujo]*
- M *[no que querías... ándale vamos a pegarlos en la rayita, ¿ le ponemos más resistol?]*
- N *[sí] (entusiasmado) [pero mucho] (destapa el pegamento)*
- M *[aquí en la rayita, donde ya se secó] (señala un lado del triángulo) [pero no lo saques tanto que se rompe] (le quita el envase del pegamento, lo enrosca y se lo desvuelve)*
- N *[así?]*
- M *[mmj] (asiente con la cabeza)*
- N *(pone el pegamento fuera de la raya)*
- M *[en la rayita, en la rayita, ahí no] (tono impaciente) (le levanta la mano al niño y se la pone en la raya) [en la rayita, lo tapamos y luego le ponemos otro, ¿eh?, en la rayita] (señala el cuaderno)*
- N *(pega fuera de lugar el frijol)*
- M *[ah, eso ya no es la rayita, no allá no] (tono impaciente) [mira aquí] (coloca un frijol en la raya)*
- N *(nuevamente pega fuera de lugar el frijol)*
- M *[en la rayita][no ahí no] (tono de impaciencia)*
- N *[latosa] (suspira) [ah, ya me cansé] (levanta las manos y se toma de la silla) (se observa aburrido)*
- M *[no, si no has hecho nada] (le baja las manos)*
- N *[ya con estos] (toma varios frijoles y los avienta en el cuaderno)*
- M *[pero, uno por uno] (le toma la mano) (tono impaciente) [uno y lo pones en la rayita]*
- N *(lo pega)*
- M *[mja]*
- N *(hace ruido con la boca)*
- M *(se sonreía) [ahora otro] (episodio 2).*

En este episodio, a diferencia del anterior fue uno de mayor duración (3' 25"), puede apreciarse que la madre guió y ayudó al niño para realizar la actividad, al identificar que

cometía errores (colocar los frijoles dentro del triángulo y no en el contorno). El niño aunque escuchaba a su mamá desviaba su atención hacía otros aspectos, como voltear a la cámara sonriendo. Ella constantemente intentó atraer la atención del niño. Éste aunque llegó a corregir su error insistió en alterar las reglas de la tarea, esto es, realizarla como él deseaba. La madre trató de motivar él, accediendo a lo que el niño deseaba, proponiéndole utilizar más pegamento como él quería, lo cual también podría considerarse como una negociación, centrando nuevamente al pequeño en la tarea, atrayendo su atención continuamente.

Lo anterior puede indicar que la *autorregulación*, es decir el autocontrol del niño es muy *débil*; se podría decir que el niño al intentar constantemente modificar la actividad pierde de vista el "objeto", esto es la tarea

En los siguientes episodios se estableció una interacción semejante al episodio dos, el niño trató de provocar a la madre, llevándose frijoles a la boca, desviando su atención y la mamá intentó centrarlo en la actividad. Después de transcurridos aproximadamente 7 minutos en este tipo de interacción, afectivamente la diada intensificó un estilo de regulación desfavorable, en una especie de escalada que iba de resistencia verbal a actos explosivos, rechazo a hacer la tarea, destruirla, chantajear y gritar como se aprecia en el episodio 8 y 9

N . . . [vete por el topaz] (tono impaciente)

M [no, yo te veo] (tono tranquilo)

N [pues, vete por el topaz que te dijo papá] (grita)

M [sí, ahorita voy] (tono suave, expresión tranquila)

N [no quiero que me veas] (pega unos frijoles en el contorno del triángulo)
[pues no termino entonces](se baja de la silla)

M [no, no] (le agarra de la mano, tono desesperado)

N [¡ay!, por qué] (tono molesto)

M [vamos a hacer la tarea, por favor siéntate] (tono suave, gesto impaciente)

N (se aleja a un metro de distancia de la madre)[voy por mis dulces] (levanta el volumen de voz)

M [no, siéntate] (tono tranquilo)

- N *(golpea la puerta) [voy por mis dulces]*
- M *[siéntate] (levanta un poco más el volumen de voz)*
- N *[voy por mis dulces] (gritando)*
- M *[hasta que acabes la tarea] (tono normal, gesto de molestia)*
- N *[no] (tono agresivo-enojado)*
- M *[sí] (gesto de molestia, tono tranquilo)*
- N *[no] (tono agresivo)*
- M *[siéntate] (volumen de voz bajo, actitud impaciente)*
- N *[¡ah!, no me voy a tardar] (tono molesto) [y ya] (grita)*
- M *(se levanta y se acerca al niño)*
- [hasta que acabes la tarea te comes el dulce, siéntate] (tono de molestia)*
- N *[quiero mi dulce (lloriquea)]*
- M *[te lo doy cuando acabes de pegar] (se sienta) [siéntate] (levanta la voz) [ya falta poquito]*
- (tono suave)[pero le vas a tener que poner otra vez pegamento]*
- N *[no quiero] (fastidiado)*
- M *[es que te esperas a que se seque] (tono tranquilo) [ponlo rápido, los pegas y ya acabaste]*
- (tono impaciente, gesto de impaciencia)*
- N *(pega un frijol, se le observaba molesto) (episodio 8)*
-
- M *(pone pegamento a un contorno)*
- N *[mamaaaaá] (grita)*
- M *[ahora sí pégalo]*
- N *[yo me quiero dormir, yo me quiero dormir] (muestra una actitud de fastidio)*
- M *[ya vas a acabar la tarea, cuando la acabes] (tono tranquilo) [ándale, ándale, así en la rayita, esta muy bien, pon más] (tono suave)*
- N *(golpea en el cuaderno con la mano)*
- M *[te falta muy poquito, no te enojés porque te tardas más] (tono suave)*
- N *[yo no quiero] (tono molesto)*

- M [a ver aquí hay más] (tono suave)
- N (despega un frijol)(levanta volumen de voz, gesto de molestia)
- N [si los despego] (actitud retadora)
- M [no, no] (tono y gesto de molestia)
- N [que sí] (grita)
- M [están bien puestos, ahí se ven bonitos] (le retira la mano)
- N [¡ah!] (grita enojado)
- M [no los despegues] (eleva volumen de voz y lo mira) [por favor] (tono suave, gesto de impaciencia)
- N [yo voy a agarrar de estos, no están pegados] (señala unos frijoles cerca del contorno)(actitud retadora)
- M [bueno, pégalos acá] (tono impaciente)
- N (levanta un frijol y lo avienta)
- M [no](levanta el volumen de voz)
- N [dame mi dulce] (levanta el volumen de voz)
- M [no cuando acabes la tarea, si te apuras la acabas rápido]
- N (gesto de enojo) (recarga la cabeza sobre la mesa)
- M [así te vas a tardar mucho, enojándote . mm ¿ya no los vas a pegar?]
- N (recargado sobre su brazo, niega con la cabeza)
- M [entonces no hay dulce(tono normal)
- N (jala el mantel y lo arruga muy molesto)
- M [no hagas corajes] (tono muy bajo) [a ver ponlos aquí y los que despegaste acá] (señala) (tono tranquilo)
- N (pega en el cuaderno y niega con la cabeza) [ya me voy] (se levanta de la silla y se aleja a un metro de distancia)
- M [mira vamos a ponerlos aquí, .ven ven] (señala en el cuaderno) (tono tranquilo, gesto de impaciencia)
- N (se recarga en la pared)[no quiero hacer la tarea]
- M (se levanta molesta, va por el niño, lo carga y lo sienta en la silla)
- N [no quiero] (grita)
- M [¿por qué estas de enojón?] (tono tranquilo y volumen de voz bajo)

- N *[me quiero dormir] (lloriqueando) (se levanta nuevamente de la silla)*
- M *[sí, la acabamos rápido y te duermes]*
- N *[no] (pega en la puerta de la cocina para abrirla)*
- M *[ven, por favor] (tono suave, gesto de impaciencia)*
- N *[no, ¿ qué quieres?] (gritando)*
- M *[qué acabes tu tarea] (tono suave)*
- N *[no quiero] (grita)*
- M *[la tienes que acabar] (tono impaciente)*
- N *[que no quiero] (gritando)*
- M *[sí] (molesta)*
- N *[que no] (grita)*
- M *(se levanta de su lugar molesta, se acerca a él) [¿por qué estás enojado?]*
- N *[no] (se mete a la cocina y cierra la puerta)*
- M *[ven (tono tranquilo) [¿me abres?, ábreme por favor (tono suave)]bueno, si no me abre te voy a empujar] (tono impaciente)*
- N *[no] (contesta desde adentro de la cocina)*
- M *[abre la puerta, ven] (tono normal)*
- N *[no quiero] (tono molesto)*
- M *[bueno, te cargo entonces] (entra a la cocina) [le pones dos y ya] (tono tranquilo)*
- N *[no] (levanta la voz)*
- M *[por favor] (tono suave)*
- N *[ya le puse dos] (tono tranquilo)*
- M *[le pones dos y ya terminas y te puedes ir a dormir] (tono tranquilo)*
- N *[dos (tono tranquilo)*
- M *[dos]*
- N *(sale de la cocina) [ya no quiero hacer la tarea] (llega a la mesa y golpea el cuaderno) (fastidiado)*
- M *[¡ah!, ya ves ya despegaste todo, ¿por qué haces eso?](tono y gesto de molestia) (se sienta)*
- N *(se sienta) . . . (episodio 9)*

Como se puede apreciar en los anteriores episodios, la madre tuvo una *regulación verbal y no verbal favorable*. Su *participación fue constante* a lo largo de la tarea, el tipo de regulación verbal y no verbal fue de guía. Reguló favorablemente al niño a través de comentarios de animación como "sí", "ahora otro". La madre indicó el paso siguiente de la tarea, dio ayudas verbales al niño cuando tenía problemas, además explicó acerca de los pasos a seguir.

La regulación no verbal favorable principalmente se identificó en guiar a la realización de la tarea cuando había confusión del niño, señalando además de sonreír.

Sin embargo, la madre fue **inconsistente en su regulación**. Verbalmente expresaba comentarios de desaliento (no así no, sonidos exclamativos mc, mc), se mostró impaciente y sobre todo dio órdenes sin firmeza, llegando incluso a peticiones en forma de súplica ("ándale", "¿me abres?", "ábreme por favor")

La *regulación no verbal desfavorable* se caracterizó por gestos de desaliento, una actitud de impaciencia, molestia y enfado, de actuación de autocontrol por sentirse bajo crítica al ser filmada, pero no por una actuación completamente cotidiana; evidenciada por la falta de correspondencia entre lo no verbal y el tono de voz y en el menor de los casos por no apoyar en la solución de un problema.

Por lo anterior, podría decirse que la madre presentó una **ambivalencia afectiva**, por un lado cálida en la interacción con el niño (acaricia mejilla al niño, llama la atención al niño con un golpecito en la nariz, empleando un tono de voz tranquilo); por otro lado, poco firme y consistente ante las reacciones emocionales del niño, ya que en ocasiones sí llegó a señalar los límites en la interacción, como por ejemplo al recordarle al niño que era su tarea y por lo tanto ella no debía realizarla, pero en otros momentos se mostró poco consistente ante el desafío y explosiones emocionales del niño, al rogarle que continuara en la actividad o solicitarle una acción con poca firmeza y con tono de ruego, por lo cual se pudiera decir que la madre es inconsistente en la regulación afectiva.

El **niño** también puede decirse que presentó una **inconsistencia en la autorregulación afectiva**. Desde el inicio de la filmación de la tarea manifestó que no tenía disposición para realizarla y la madre mostró poca sensibilidad ante esta situación y

procedió a obligarlo a realizarla bajo el principio de cumplir un compromiso moral con la investigadora. El niño reguló verbal y no verbalmente en forma favorable preguntando acerca de los pasos de la tarea y pidiendo ayuda (pone resistol en el contorno del triángulo y pregunta [¿así?]).

Su regulación no verbal favorable se observó al mostrar una actitud positiva, reía y resolvió pasos de la tarea. Aunque, la regulación negativa fue mayor que la positiva, ya que hizo comentarios a la mamá, a través de una actitud retadora o de chantaje, que la condicionaban para que él realizara la actividad: "si me ves no termino...." En él sobresalió una actitud desafiante y de manipulación hacia la madre a lo largo de la tarea, por ejemplo, reír al hacer una acción distinta a la indicada por la madre, al introducir los frijoles en la boca, aventarlos, arrugar la hoja de trabajo, acto seguido, la madre regularmente reaccionaba con enojo. Pareciera ser que el niño en algunos momentos buscaba llamar la atención (volteaba a la cámara y sonreía, ponía los frijoles en otro lugar)

Por lo tanto, puede decirse que en el niño predominó una regulación no verbal desfavorable, ya que careció de motivación, tuvo una frecuencia alta en desistir de la tarea provocando una inactividad, su atención fue dispersa, se alejó de la tarea, mostró enojo elevando el volumen de voz, desistió de la misma, alteró las reglas de la tarea, retó verbal y no verbalmente a la madre, después de una explicación sólo ejecutaba la parte de la tarea indicada, actuaba ignorando la explicación, retó a la madre e incluso lloró y golpeó la pared.

Lo anterior permite indicar que **afectivamente el niño no se autorreguló**. Como ya se indicaba el control de sus emociones es muy débil, ya que en el momento que deseaba algo (como realizar un dibujo en lugar de tarea) insistía y actuaba para que éste se cumpliera en el momento, sin tomar en cuenta acuerdos con la mamá, seguir instrucciones o tranquilizarse; pareciera que la situación era concebida por el niño como impuesta y externa y no propia y generada por él, no obstante llegó a calificar a la mamá como "latosa" después de la insistencia de ella en realizar la tarea como se indicaba en las instrucciones. Además intentó satisfacer sus deseos dando órdenes a su mamá (ve por mis dulces, levanta la voz, ve por el topaz) y al ser denegados, no controló sus emociones, manifestándolo a través de gritos.

Al igual que en la tarea anterior, la mamá cerró la actividad rápidamente guardando parte del material utilizado.

En síntesis, **la madre afectivamente presentó inconsistencias, como también pudieran observarse en el niño, en quien es evidente que no presentó un autocontrol de sus emociones.** La diada se encuentra en un proceso genético de nuevas conductas que se ponen en juego en un estilo de relación, que se podría calificar como permisivo e inconsistente por parte de la madre y que propician que el niño no se autorregule afectivamente.

6.5.2 INTERACCIÓN MADRE-HIJO: ARMADO DE ROMPECABEZAS

La tarea del armado del rompecabezas tuvo una duración de 21 minutos 17 segundos, y se dividió en 21 episodios para su estudio. La extensión del tiempo se debió a que el niño no comprendió la lógica del tamaño de los triángulos.

La madre dijo al niño que armara el rompecabezas, se dirigió a la mesa y le invitó a que él también se acercara, lo cual hizo con agrado.

En la interacción de este ejercicio se pudo observar una constante interacción entre la madre y el niño. Al igual que en las tareas anteriores la madre guió permanentemente al niño: a través de preguntas (a ver ¿cómo va aquí?), modelando la actividad, orientando cuando tenía dudas.

En un inicio el niño actuó de acuerdo a las orientaciones de la madre, verificaba su respuesta y preguntaba ante las dudas que tenía. Mantuvo una actitud tranquila, involucrándose en la actividad de armado; ante los errores se reía, los aceptaba, llegaba a corregirlos o bien pedía ayuda a su mamá. El siguiente episodio ilustra esta interacción.

- M [ahora ¿estos?] (señala las demás piezas)
 N [aquí] (señala la parte donde va la carga del camión)
 M [a ver] (tono tranquilo)
 N [vamos a armarlo][¿y estas?] (toma una piezas) [mamaá, mamá]
 M [mmm]
 N [ayúdame]
 M [sí] (cierto desgano)
 N [¿así mamá?]

- M [¿pero ya te fijaste cómo está ahí?] (señala el modelo)
- N (mira el modelo)[sí] (asiente con la cabeza)
- M [¿sí?, mira] (tono tranquilo)
- N [¿su ese de aquí?] (hace referencia a una pieza cercana a la ventana del camión)
- M [a ver vamos a buscarlo, ¿de que color son?](busca entre las piezas)
- N (voltea a ver el modelo) [purple](animado)
- M [no] (tono tranquilo)(busca la pieza y se la entrega)
- N [¿no?]
- M [busca la otra, vamos a buscar la otra] (en voz baja le comenta al niño)
- N [aquí está]
- M [allá está] (retroalimenta)
- N (coloca la pieza)[así] (sonríe)
- M [¿y aquí?] (señala la ventana del camión)
- N (busca en las piezas) [¿y el cuadrado?] (lo encuentra y trata de colocarlo)
- M [ese] (retroalimenta con mucho ánimo) [no, así no entra] [a ver voltéalo a ver si entra] (levanta la mano como para ayudarlo, pero se detiene)
- N [ese no es de aquí]
- M [sí, yo creo que sí, pero no lo pusiste bien]
- N [este] (señala otra pieza)
- M [mm] (niega con la cabeza) [no ese queda chiquito]
- N [este es de aquí, y este es de aquí] (señala distintas piezas, tono tranquilo)
- M [este va al revés] (señala una pieza que el niño colocó)
- N [al revés] (se ríe, al no poder colocar la pieza, se dirige a su mamá) [tú póneselo (sic), mamá]
- M (coloca la pieza por él) [así mira] (episodio 2)

El siguiente episodio, también se caracterizó por guiar la madre la ejecución del niño, modelarle, cuestionarlo para propiciar reflexión, participando conjuntamente con el niño para armarlo, sólo que a diferencia del anterior episodio, en éste la madre mostró cierta impaciencia a través de su tono después de haberle explicado al niño dónde colocar una

pieza y él recurría al error; en el siguiente episodio corrigió al niño con tono tranquilo, pero con gesto de impaciencia, es decir no había una correspondencia entre su lenguaje verbal y no verbal.

- N *[pero yo creo que este va aquí y este va en aquel (sic)] (señala el espacio en el tablero, solo que están mal colocados)*
- N *[oye ¿cómo se arma esto?, ¿así?] (señala dos triángulos que están sobre la mesa)*
- M *(voltea a ver al modelo) [es que mira, dos triangulitos de estos] (junta dos triángulos) [mira]*
- N *[¿y los de aquí] (señala otros cubos)*
- M *(le forma un cuadrado)[mira es un cubo][y luego aquí va un azul, a ver busca dos azules](tono tranquilo)*
- N *(busca entre las piezas, toma dos y voltea a ver a su mamá para que le de su aprobación)*
- M *[no] (en voz baja)*
- N *(junta triángulo de distintos colores y los compara)*
- M *[no mi amor, mejor, entonces mejor dos de estos, osea este y éste] (le señala dos triángulos del mismo color)*
- N *[estos son iguales, estos dos son iguales]*
- M *[ahora a ver ¿cómo puse para que sea un cubo?] (tono tranquilo)*
- N *[¡así?] (forma un cubo aunque no muy simétrico)*
- M *[sí, pero no muevas ya este] (tono tranquilo)*
- N *[y luego]*
- M *[¿y este?](señala un triángulo colocado asimétricamente en el tablero) [este no va ahí, este no va aquí, tiene que ser cubito](tono tranquilo)*
- N *(coloca la pieza)*
- M *[mm](niega con la cabeza)[no][este debe ir acá] (señala el rompecabezas)*
- N *[¿este así?](señala el triángulo, pero lo coloca en otra posición)*
- M *[no] (impaciente) (toma las piezas y las coloca en el lugar correcto)[mira , este así y este así, ¿ya ves?] (tono tranquilo) (Episodio 3).*

- N [¿luego que?][¿este?](trata de colocar una pieza)
- M [no](no le permite que coloque la pieza)[no aquí va una amarilla] (enfatisa)
- N [¿amarilla?]
- M [busca dos amarillos, pero ahora si lo vas a poner tú, busca dos amarillos]
(levanta un poco la voz)
- N [aquí esta uno]
- M [mja](afirma)
- N [aquí hay otro] (se ríe)
- M [si pero con dos, nada más dos](tono tranquilo)
- N [este sí](coloca las piezas) [¿así?]
- M [no , porque, ¿aquí que va?](señala un espacio en el tablero) [aquí falta uno][no, no] (negando con la cabeza, tono impaciente)[tiene que estar así como estos] (señala los otros cuadrados) [este yo creo que va aquí] (tono tranquilo)
- M [si pero no así, busca como se hace un cubo ahí] (tono tranquilo; pero gesto impaciente)
- N (coloca la pieza mal y se ríe)
- M [mm](negando con la cabeza) [no, voltéalo] (tono impaciente) [no voltéalo más]
- N [este no es de aquí, es este] (tono tranquilo)
- M [no, son iguales, pero bueno pon esa] (tono tranquilo)
- N (coloca la otra pieza, pero invertida)
- M [no, no va sí, mételo][así, así, así, mételo, mételo hasta abajo] (le modela cómo hacerlo)[así que bonito] (le sonrío mirándolo a la cara)
- N (le sonrío también) episodio 5

En este episodio también pudo apreciarse como la madre propició que el niño tomara la responsabilidad de la tarea, ante lo cual el niño respondió, aunque nuevamente la interacción se tornó de guía por parte de la madre y solicitar ayuda, ensayar y/ o ampliar información por parte del niño. La madre aunque llegó a mostrarse impaciente, compartió afectivamente las respuestas correctas del niño.

El pequeño siguió cometiendo errores, ante los cuales se reía. Cabe señalar que, el niño no comprendía la lógica para armar los triángulos, casi hasta el final de este episodio la madre señaló la diferencia de tamaños de los triángulos, aludiendo a esta condición en el siguiente episodio (6) y en subsecuentes (8, 9, 10, 11, 14, 18, 19, 20). Aunque el niño observó los triángulos después de la indicación, en los siguientes episodios siguió cometiendo errores por esta condición; además de dificultársele formar un cuadrado a partir de dos triángulos y colocarlos en el tablero para formar la carga, ya que confundía su posición. Esto permite decir que el niño aún no tenía establecida una autorregulación cognoscitiva.

El niño desde el episodio 3 inició por sí mismo la tarea, preguntando cómo armar nuevas piezas, intentó cederle el control a la mamá al no poder colocar una pieza (a ver tú, es que está bien apachurrado), pero finalmente lo resolvió por sí mismo.

La mamá creó un clima afectivo de confianza, permitiendo que el niño manejara las piezas como él deseaba, es decir permitió cambiar el color de los triángulos aunque no correspondieran a los del modelo: N (ponemos estas piezas así y así) M (bueno como tú quieras)

Asimismo, centró al niño al intentar desviar la atención animándolo para continuar su ejecución.

N *[sí, no van a caber , deben quedar unos más chiquitos, este si cabe mira](avienta una pieza hacia el rompecabezas)*

M *[¿sabes qué?, ya sé lo que pasa, mira este es más grande que este] (señala una de las piezas ya colocadas en el rompecabezas) [por eso no entra aquí, mira sacas ese y le pones uno más chiquito]*

N *[¿este no?]* (quita las dos piezas amarillas)

M *[ajá, este está más grande]*

N *[voy a hacer pipí, ¿eh?]*

M *[se ríe]*

N *regresa, se sienta y junta dos piezas) [le ponemos este, así así](toma otras piezas de diferentes colores)*

M [bueno si, como tu quieras] (asiente con la cabeza, tono tranquilo)episodio 8

En los primeros episodios, el niño colocó un triángulo de mayor tamaño del cual no se percató la madre, sino hasta este episodio, al ver que el resto de cuadrados que ya había colocado no embonaban imposibilitando el que se continuara armando. En otro momento, aparentemente terminado el rompecabezas, al intentar el niño acomodar una pieza, todas se botaron, solicitando el niño que su mamá colocara la pieza, la mamá reflexionó con el niño el tamaño de algún triángulo. En esta tarea puede observarse un patrón de comportamiento de apoyo de la madre, aunque con un estilo permisivo.

En los siguientes episodios, la interacción fue semejante; la madre animó al niño, lo corrigió, se llegó a mostrar impaciente cuando el niño movía las piezas ya acomodadas o bien no comprendía una instrucción, centró la atención del pequeño cuando se distraía y señaló la diferencia de tamaños de los triángulos. El niño, intentó jugar, se distrajo, negoció con su mamá dónde colocar algunos triángulos, se rió ante algunos errores.

Hasta el episodio 14 el niño aludió al tamaño de los triángulo: [están muy grandotes, mira este si cabe ¿no? (empuja la pieza)[no entra] (intenta colocarla y se botan las otras piezas), ambos se ríen, N [nos ha costado un trabajo] (sonriente)

Este último comentario permite apreciar un clima afectivo donde el niño reconoce el trabajo conjunto para armar el rompecabezas

En episodios subsecuentes , la madre se mostró más impaciente al no quedar las piezas en su lugar y al deshacer el niño parte del rompecabezas

N (coloca otra pieza)

M [uy pero esa no entra, busca una más chiquita]

N [¿este no?](toma otra pieza)

M [a ver]

N [mmm](niega al ver que no entra)

M [uno más chiquito] (tono normal)

N [mira]

M [¿ese es más chiquito? A ver]

N [intenta colocar la pieza]

- M [no, no entra](tono normal)
- N [no entra, mira ya está el camión, rrr] (levanta el rompecabezas)
- M [sí, nada más falta una, vamos a buscarla, una pieza chiquita]
- N [esa mira](señala una pieza)
- M [a ver] (intenta acomodar las pieza y se botan) [aich] (tono impaciente)
- N [aich] (repite) [esta con....] (intenta colocar la pieza [a ver si cabe]
- M (se botan las piezas y las acomoda)
- N (suena el teléfono) [ve a contestar yo me quedo armando]
- M [no] (niega con a cabeza) (sigue tratando de embonar las piezas empujándolas) [es que alguna queda grande porque no entran] (impaciente)
- N [si no entra]
- M [mm] (impaciente)
- N (retira la pieza que forma el camión del rompecabezas)
- M [no lo deshagas](una actitud de ruego)) (molesta) [a ver mételo otra vez] (impaciente)
- N (juega con las piezas que quitó) [rrrr]
- M [a ver, ¿sacamos las llantitas?, mete ese] (tono normal)
- N (coloca la pieza) [este lo ponemos así ¿mja?]
- M [a ver ahora este] (coloca las llantas)
- N [me toca a mi]
- M [sí, pero es que no entra, a ver vamos a sacarlo otra vez] (quita las piezas)
- N (vuelve a jugar con las piezas)[rrr]
- M [a ver mete el camión]
- N [coloca el camión en su lugar]
- M [de aquí no entra] (empuja la pieza)
- N (toma las llantas) yo te pongo estas (animado)
- M [si, pero todavía no entra bien] (impaciente) [vamos a acomodar primero esto mmmm] (expresa al ver que no encaja la pieza)
- N [a ver , yo creo vamos a desarmarlo todo, ahorita ponemos todo]
- M [a ver]

- N [vamos hacer] (quita las piezas)
 M [no, no, no] (impaciente) (acomoda las piezas)
 N [este va aquí] (no le permite colocar las piezas a su mamá)
 M [a ver ahora tu mételas] (impaciente)
 N [pero yo solito, con cuidado, yo solito ¿la otra de estas?]
 (le muestra la pieza a su mamá)
 M (le da la pieza)
 N [ahhh] (sonríe) (coloca las piezas)
 M [mja] (lo retroalimenta) (episodio 15)

Conforme transcurrió el ejercicio de armado del rompecabezas, la diada siguió ensayando la colocación de triángulos, si bien la posición y color eran correctos, el tamaño no correspondía y se volvía complejo armarlo, la madre aunque en una actitud tranquila mostró impaciencia, el niño intentó evitar continuar en la tarea jugando, manipulando la situación a través de sonreír a la cámara (episodio16), aventando una pieza del rompecabezas:

- N (avienta la pieza)
 M [no, ponla bien] (dice un poco molesta)
 N [ay, ahora tu hazlo] (fastidiado). (se quedan viendo sin hablar)
 M (gesto impaciente) [a ver ya te falta muy poquito, vamos a ponerlo para ver como va a quedar el camión] (episodio 17).

En los últimos episodios, el niño intentó desviar la atención hacia otros comentarios, pero la mamá lo centró, animándolo afectivamente a terminarla:

- N (toma la pieza que le decía su mamá y la coloca) (aplaude) [bravo] (entusiasmado)
 M (sonríe y también aplaude) [bravo] [a ver] (episodio 20)

Al término de armar el rompecabezas el niño se mostró satisfecho y contento (se tocaba el pecho y sonreía, expresaba un rrr y levantaba el camión)

Esto significa que el niños es capaz de reconocer sus logros aunque aun está en un proceso de construcción

En síntesis, la diada presentó una relación donde se observa un **proceso genético** de nuevas conductas. El niño tuvo *mayor autocontrol* de sus emociones con relación a la tarea anterior, pero se evidencian emociones explosivas (como aventar una pieza) o voluntariosas (deshacer el camión, cambiar reglas), lo cual nos habla de un **proceso en construcción**. La madre manifestó también inconsistencia en su actitud, se observa nuevamente la no-correlación entre lo que dice y hace, aunque en esta tarea fue menor, sin embargo se presentaron expresiones de ruego ante una solicitud del niño, lo cual permite reflexionar en una autoridad y disciplina inconsistente.

Cabe señalar que, la madre nunca hizo hincapié en las características generales del modelo, ni en estrategias de ubicación de las piezas en apoyo al modelo, tampoco identificó la posición exacta o localizada en la copia (ver tabla 9). Debido a que la duración de la tarea fue prolongada, se pudo observar que el niño se mostraba más motivado al inicio de la misma, ya que al final de esta empezó a mostrar actitud de fatiga, disgusto y distracción. A pesar de ello, se le observó contento y sonriente a lo largo de toda la misma, así como seguro en sus ejecuciones.

Las regulaciones verbales y no verbales favorables estuvieron caracterizadas por una constante sonrisa, por preguntar sobre las características del material, sobre el procedimiento para la realización de un paso de la tarea, así como en buscar asesoría por parte de la mamá para obtener mayor información y no solución cuando tenía duda; la madre le mostraba la copia general, el niño la observaba y después resolvía el paso de tarea de acuerdo a las indicaciones de la mamá. La regulación no verbal favorable se distinguió por iniciar por sí mismo la ejecución de un paso de la tarea, ensayando la ubicación de las piezas y en tener una actitud alegre durante algunos episodios de la tarea.

El niño presentó en esta tarea una regulación verbal y no verbal desfavorable, ya que solicitaba a la madre que realizara por él algunos pasos de la tarea cuando presentaba dificultad, como también en presentar verbalizaciones irrelevantes, tratando de alterar las reglas de la tarea. La regulación *no verbal desfavorable* se presentó en mayor proporción que con relación a la regulación verbal desfavorable, dado que el niño después de una explicación no actuaba, ignoraba la misma; en algunas ocasiones ante el error, un problema o una retroalimentación negativa tendía a desistir, mostrando con mayor

frecuencia desinterés en la tarea y distracción . Sus distracciones consistían en tomar el rompecabezas casi armado completamente y hacer ruido de camión, moverlo como si fuera un camión de juguete, ante esta situación su mamá intentaba persuadirlo a que continuara También se distraía cuando sonaba el teléfono o cuando el gato maullaba, interrumpía la tarea haciendo comentarios a su mamá al respecto.

En otras palabras, cuando al niño se le dificultaba armar una parte del rompecabezas, *evitaba la responsabilidad de la tarea* (pedía a su mamá que lo resolviera, se reía) o bien *no aceptaba el error*, argumentando que era la pieza correcta.

Al término de la tarea, ni la madre ni el niño cerraron la actividad, ambos se levantaron de sus lugares dejando el rompecabezas en la mesa, el niño se alejó del lugar y la madre hizo algunos comentarios al investigador sobre la tarea realizada

TABLA N° 9. Distribución de Control de Estrategias Durante el Armado del Rompecabezas, Realizado por la DIADA N° 5

ACTIVIDAD ESTRATEGICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Atiende al modelo general																										
Atiende al modelo específico																										
Selecciona piezas	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	N	M	N	M	N	N	N	N	N	M	M	M	M	M	N	N
Atiende copia general	M	M		M							M															
Atiende copia específica	N	N	M	N	N	M	N	M	N	M	M	N	N	M	N	N	N	M	M	M	N	M	M	M		N
Localiza 1 pieza en la copia																										

M: Control atribuido a la madre
 N: Control atribuido a la niña
 MN: Control atribuido entre la madre y el hijo

6.5.3 AUTOEVALUACIÓN DEL NIÑO EN EL ARMADO DEL ROMPECABEZAS

Con relación a la autoevaluación del niño, éste reportó agrado en la tarea, señalando que sólo se le dificultó la pieza del parabrisas, lo cual no es congruente con los datos observados, se puede decir que el niño no manifiesta un control interno, su actitud fue intranquila, voluntariosa y berrinchuda. **No maneja una autoconciencia clara**. La actitud de la mamá (ser inconsistente e incongruente entre su regulación verbal y no verbal) contribuyen a esta inestabilidad de control por parte del niño y por lo tanto de regulación afectiva.

No se pudo valorar otros aspectos de la valoración debido a que el niño mostró resistencias para continuar con el ejercicio y contestar otras preguntas

6.5.4 CREENCIAS MATERNAS

La madre concibe a su hijo como un niño alegre, enojón y desesperado. Considera que de acuerdo a su edad en el ámbito escolar debe hacer lo que hace; en el ámbito familiar y social no respondió nada. Posiblemente la madre hasta ese momento no había reflexionado acerca del desarrollo de su hijo de manera integral.

Las *expectativas* de la madre sobre su hijo son: 1) que llegue a ser un buen ser humano, 2) que no dañe a nadie y 3) que respete a los demás

Ella opina que su *papel como mamá* en el desarrollo de su hijo es ayudar a crecer sano y no permitir que lo dañen; para ella las personas importantes en el desarrollo del niño son sus abuelos y ella.

La mamá concibe el dar ayuda cuando se da cuenta que el niño no puede hacer algo y entonces ella le enseña cómo hacerlo y opina que debe darse ayuda al niño en una tarea escolar

Cabe señalar que durante la primera tarea (dibujo de Navidad), la mamá ayudaba al niño cuando se equivocaba a través de preguntas para que él reflexionara y corrigiera; en algunas ocasiones funcionó bien esta técnica, pero otras veces, el niño cambió las reglas de la tarea, la madre no corrigió esta situación

Respecto a lo que la madre conceptualiza como ayuda, existe una constante con lo observado, sobre todo en la realización de las tareas preescolares, ya que la mamá guiaba al niño cuando él se equivocaba (le explicaba cómo debería hacerlo e incluso llegó a hacer

pasos de la tarea al niño, sobre todo en el armado del rompecabezas), aunque su actitud no correspondía con el apoyo que pretendía dar, puesto que ésta se caracteriza por ser poco firme, inconsistente y en ocasiones permisiva, lo cual tiende a una falta de control y de regulación.

6.5.5 EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA

A través de la aplicación del instrumento de autoestima aplicado a la madre se encontró un nivel de autoestima media. Su calificación fue de 18 puntos.

Se considera simpática, aunque no popular, opina que otros son mejor aceptados que ella, le cuesta trabajo hablar en público. Por lo regular, no le afectan los problemas, puede tomar decisiones con facilidad, se acepta como es, además de percibirse aceptada y respetada por su familia.

Respecto al niño, el resultado de los instrumentos aplicados tanto a la madre como a la maestra se correlacionan positivamente. La percepción de ambas ubica al niño con una autoestima promedio (la madre lo calificó con 94 puntos, mientras que la maestra con 95). A través de esta evaluación el niño es percibido con una alta iniciativa, ya que le gusta intentar actividades nuevas, curiosear y explorar, demuestra estar orgulloso de su trabajo, defiende su propio punto de vista, aunque hay una diferencia de opiniones entre la maestra y la madre acerca del establecimiento de metas; la primera concibe que el niño no establece metas por sí mismo, mientras que la madre opina que lo hace con regularidad.

Es un niño sociable, le agrada a los demás, se ve feliz, tiene amigos, muestra seguridad y confianza. Rasgos que contrastan con la imagen materna.

Las actitudes desfavorables del niño observadas en las tareas anteriores (como berrinches, ser voluntarioso, alterar las reglas de la tarea, gritar) parecieran estar relacionadas con inestabilidad en la regulación – autorregulación, lo cual se cita a continuación.

6.5.6 AUTORREGULACIÓN MATERNA Y DEL NIÑO

Con relación a las características de autorregulación la madre presentó en general una **inconsistencia** en la regulación de su comportamiento, existe una ambivalencia en el establecimiento de normas en el hogar, ella plantea algunas reglas con el niño y el abuelo

las cambia, ante un problema suele pedir que se lo solucione una gente más experta, no tiene una rutina sistemática, le cuesta trabajo concentrarse en actividades, en ocasiones recurre al llanto ante frustraciones o problemas; aunque señala que su estado de ánimo no cambia frecuentemente, respeta reglas institucionales y no tiene una actitud agresiva

En referencia a la percepción de la autorregulación del niño, tanto la mamá como la maestra lo ubicaron como un niño con **autorregulación promedio**, calificándolo con 60 puntos la mamá y 65 puntos la maestra. Respecto a su autorregulación social se puede decir que, su trabajo es ordenado, se relaciona con otros niños en forma positiva, escucha a los demás, aunque a menudo cambia de una actividad escolar a otra. Académicamente, en ocasiones divide una tarea en pequeños pasos para realizarlos de forma ordenada, frecuentemente está atento a las propuestas de interacción planteadas por otros niños, en ocasiones reúne lo que necesita para una actividad. Socialmente, suele seguir reglas de juego y de conversación, pero pocas veces permanece sentado para concluir una actividad y para que una petición sea satisfecha.

Aunque la autorregulación del niño es promedio, las inconsistencias de la madre en su regulación y de su entorno en general conllevan a que el niño no llegue a una completa autorregulación, esto puede vislumbrarse a la luz de su comportamiento (no terminar una tarea, no mantenerse en ella, alterar las reglas etc.) Por lo tanto, el niño requiere de un control compartido para poder realizar la actividad y por ende, llegar un desarrollo potencial, es decir con la ayuda de *otros* promover la zona de desarrollo próximo, ya que el niño en algunos aspectos de la tarea demostró tener capacidad para realizar en forma óptima algún ejercicio, siempre y cuando mantenga un control afectivo.

Los datos anteriores aparecen sintetizados en la tabla N° 10

TABLA N° 10 Concentración de datos de las distintas tareas y estrategias aplicadas en la DIADA 6

CATEGORIAS	TAREA 1	TAREA 2	ARMADO DE ROMPECABEZAS	AUTOVALORACIÓN	CREENCIAS MATERNAS
Tiempo	5' 27"	23' 2"	21' 17"		
Inicia	Mamá, planea lo necesario	Mamá	Nadie		
Cierra	Mamá	Mamá			papel como madre ayudar a que el N crezca sano
Actitud	M positiva, cariñosa, tranquila	M de positiva a negativa	M de positiva a negativa, impaciente	no se presenta control interno	Ayuda significa: apoyarlo cuando no puede hacer algo. No responde a lo que espera que haga el N no responde pregunta.
Guía	N positiva, sonriente, tranquila M orienta, preguntas de reflexión guía ejecuciones parciales, comentarios de animación, ayuda ante confusión, promueve iniciativa	N de positiva a negativa M orienta con preguntas a identificar errores, centra atención continuamente, motiva	N de positiva a negativa M guía a través de preguntas, modelo, propicia toma responsabilidad, participación conjunta		
Ante errores	N iniciativa, encuentra respuestas ante información proporcionada M identifica, guía para que se corrijan N no siempre corrige, ignora al otro modifica respuestas	M orienta para identificar N pide ayuda	N coloca piezas sin planear no acepta responsabilidad M intranquila N cede el control a su mamá, se distrae, evita responsabilidad, juega, desiste.	AUTOESTIMA M promedio N promedio	AUTORREGULACIÓN M inconsistente (no tiene normas ni rutina) personal y laboral N autorregulación promedio inconsistente, no termina
Afectividad	M toma en cuenta los deseos del niño, centra atención	M ambivalencia afectiva	M comparte respuestas correctas con el niño, crea clima afectivo		
Regulación favorable	N inconsistente, ignora al otro se desvía de la tarea, risueño, motivado M regula V y No V constante guía N predomina regulación NVF	N autocontrol inconsistente pierde de vista la tarea, desvía atención M dio ayuda, comentarios pasos de la tarea	N capaz de reconocer logros en proceso de construcción, explosivo, voluntarioso M anima		
Regulación desfavorable	M --- N no siempre corrige, lo hace de manera equivocada ignora al otro	M comentarios de desaliento, impaciente, peticiones en tono de suplica. N predomina actitud desfavorable, actos explosivos, rechazo a hacer la tarea, destrucción chantaje, gritar	M no concordancia entre retroalimentación verbal y no verbal N verbalizaciones irrelevantes, pide que la mamá realice pasos de la tarea, altera reglas.		
Observaciones	M regulación guía inconsistente, ambivalencia afectiva N autorregulación inconsistente, labil	No se percata de la diferencia del tamaño de los triángulos, mamá señala esta diferencia Trabajo conjunto - proceso genético		Estilo de interacción: permisivo-inconsistente	

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

M - madre
 N - niño
 RF - regulación favorable
 RD - regulación desfavorable
 V - verbal
 NV - no verbal

6.6 ANÁLISIS DE LA TRANSICIÓN DE LA REGULACIÓN MATERNA A LA AUTORREGULACIÓN AFECTIVA DEL(A) NIÑO(A)

6.6.1 DIADA 1

En la diada 1 se mostró una interacción constante a lo largo de las tareas preescolares; prevaleció una retroalimentación verbal y no verbal favorable de la madre y autorregulación de la niña, sobre todo en la primera tarea donde la niña se mostró tranquila, segura y motivada.

En la segunda tarea se apreció una ambivalencia en la regulación de la madre, ya que sobre todo ante las respuestas correctas demostró un estilo de apoyo, pero ante los errores, si bien el apoyo fue directivo, se caracterizó con un tono de voz fuerte con tendencia a la ansiedad. Esto podría traducirse como un estilo de interacción tanto propicio como no propicio para incidir en la zona de desarrollo próximo, ya que si bien por un lado, la madre orientaba y guiaba a la niña acerca de lo que no sabe; por otro lado, también descalificaba de entrada con un "no" la respuesta incompleta o incorrecta de la niña, en lugar de proporcionar ayuda, propiciar la duda o reflexión conjunta, donde la niña por sí misma pudiera identificar su error y corregirlo. No obstante, esta situación puede apreciarse que no afectó a la niña, ya que sus respuestas tendieron a una regulación favorable en esta tarea, por lo cual se puede hablar de conductas fosilizadas que han permitido a la niña autorregularse en otros momentos.

El estilo de interacción de la diada difirió en la actividad de armado del rompecabezas (con relación a las tareas preescolares), pues la participación de la mamá fue paulatina, conforme la niña presentaba problemas para armar el rompecabezas fue mediando la situación, y aunque esta era inconsistente, su intervención predominó para guiar a la niña a través de orientarla en buscar estrategias para eliminar su confusión (información acerca del tamaño de las piezas, color). La mamá intervenía cuando la niña demoraba y ensayaba la colocación correcta de una pieza en el episodio anterior o en el del momento. El tiempo transcurrido entre un comentario y otro osciló entre 2 y 3 minutos.

Hubo comentarios desfavorables, aunque incluían una palabra afectiva (mi amor) iban acompañados de expresiones como: fíjate, no-muñeca con tono intolerante). La interacción verbal favorable que tuvo la madre con la niña fue muy limitada y poco frecuente (3 ocasiones). Principalmente proporcionó apoyo o guía a la pequeña en la solución de subtareas: 1) confusión de la niña respecto a la selección de la pieza correcta después de varios intentos para armar un cuadrado de la carga, 2) explicándole la lógica de alguna tarea (color, tamaño), 3) orientándola acerca de la selección y material (tamaño) correcto y/o 4) ante una mirada de la niña en búsqueda de retroalimentación.

Durante el conflicto la niña se mantuvo en la tarea y satisfactoriamente la completó, es evidente que **no** ocurrió la transición de la regulación de la madre a la **autorregulación** de la niña en el plano del **conocimiento**, ya que la madre aunque llegó a explicar a la niña cómo resolver algunos pasos de la tarea no fue constante su intervención. La niña armó el rompecabezas por ensayo y error, pero sin ninguna lógica, por lo cual se podría decir que en este tipo de tareas se encontraba en un nivel real de desarrollo y, por lo tanto requería de una regulación conjunta, es decir que la madre la guiara (ampliara información, retroalimentará, apoyara en situaciones conflictivas y corroborara la comprensión de la niña) desde un inicio de la misma.

Sin embargo, no se podría decir lo mismo respecto a **autorregulación afectiva**, ya que la niña fue capaz de mantener un control afectivo a pesar de la dificultad de la tarea y a pesar de saber que sus amigos estaban afuera jugando (lo que le ocasionaba distracciones), mantuvo una actitud tranquila y positiva a lo largo de la misma. Esto señala, que la niña ya ha construido cierta seguridad para realizar sus trabajos y una actitud de finalizarlos, lo cual se relaciona con su nivel de autoestima y estrategias de autorregulación en otros aspectos como hábitos escolares, desempeño escolar, como más adelante se cita.

De acuerdo a lo que la madre conceptualiza como ayuda, existe una correlación con lo observado, sobre todo, en la realización de las tareas preescolares, ya que la mamá "ayudaba" a la niña cuando confundía una letra y aunque la estrategia (darle la respuesta), no era la más correcta. mostró una concordancia entre sus creencias y sus acciones.

En otros momentos colaterales a la realización de otras tareas preescolares, se observó apoyo y sensibilidad de la madre en situaciones que podían provocar aburrimiento

a la niña por el tipo de tarea, ante lo cual, la madre dio una alternativa para evitar llegar a esta situación y desistiera en hacerla (seleccionar de una revista palabras con un fonema específico a fin de que la niña pudiera recortarlas y pegarlas), o bien, en situaciones donde la niña manifestaba incapacidad para realizar una tarea (dibujar un perro), la madre orientó apoyándose de libros con contenidos de dibujos infantiles con trazos simples, con el propósito de que la niña pudiera reproducirlos por sí misma y demostrarle que por ella misma podía realizarlo

Aunado a lo anterior, se puede apreciar un patrón constante de la secuencia en dimensión temporal, es decir, en el tiempo de inicio y cierre de las primeras dos tareas; durante el desarrollo de la actividad no hubo un desvanecimiento de la participación e instrucciones de la madre.

A partir de los datos anteriores, se puede decir que en la presente diada, la *madre* presenta un **estrategias de regulación y autorregulación**, lo que posibilita la promoción de autorregulación en la niña, tanto en aquellas tareas que involucran una actividad cotidiana (hábitos de higiene), así como en aquellas que involucran una actividad de orden cognitivo (actividades escolares); pero en menor medida en actividades de juego y pasatiempo (como el armar rompecabezas), ya que de acuerdo a sus creencias maternas su papel como madre es apoyarla y guiarla en situaciones conflictivas y en promover una tendencia autónoma en la niña, planteamiento que es congruente con sus acciones

Esta transmisión de estrategias está caracterizada por una retroalimentación favorable. Sin embargo, las características ocasionales de ansiedad e intolerancia de la madre, se transforman en rasgos de retroalimentación desfavorable; a pesar de ello, la *niña* controla su comportamiento **autorregulando afectivamente**. Los hallazgos sobre la aplicación de estrategias para detectar la autorregulación materna y de la niña, sugieren que existe una **relación entre el patrón de regulación materno y un patrón de autorregulación de la niña**, como se decía anteriormente en actividades cotidianas de hábitos y escolares. Aun cuando la madre como la niña regula su comportamiento afectivo, las formas de manifestarlo difieren en forma y contenido

En la interacción diádica predominó un estilo de **regulación de guía** por parte de la madre, toda vez que su participación fue con la finalidad de que la niña entendiera y

corrigeria por sí misma una tarea, aunque como ya se ha dicho anteriormente, ante los errores de la niña tendía a mostrarse intolerante, su regulación siempre estaba en función de ser facilitadora del aprendizaje de su hija, caracterizados básicamente en orientar y corregir la tarea; de establecer límites (centrar atención) y normas claras, lo cual redundaba en un ambiente de seguridad y claridad para la niña.

Respecto a la niña, el **nivel de transición a la autorregulación** se vio caracterizado por: 1. - ser capaz de seguir instrucciones y de entender cuestionamientos específicos de la madre en la realización de la tarea: **nivel interpsicológico**; 2 - ser capaz de tomar la iniciativa y responsabilidad de la ejecución de la tarea, proceso que llevó a la niña al plano **intrapsicológico**, ya que mostró un alto grado de involucramiento en las tareas, debido a su motivación interna llegó a realizar "la tarea" (armado del rompecabezas) sin ayuda, predominando en ella **reguladores favorables**, expresados en la autocorrección, establecimiento de metas y autoinstrucciones

Específicamente, se podría decir que la niña es capaz de **autorregular** su comportamiento, ubicándola en un nivel 3, referido a que el niño sea capaz de tener valoraciones o actitudes afectivas que aludan a las acciones del *otro*, ya que:

1. la niña tendió a comprender e interpretar ayudas de la madre en situaciones problema
2. fue capaz de responder a cuestionamientos e intrusiones específicas de la madre en la realización de la tarea
3. fue capaz de tomar la responsabilidad de la tarea llegando a la autorregulación aunque en un plano intrapsicológico.

Aunque se podría decir que no presentó cambios en la solución de problemas del plano interpsicológico al plano intrapsicológico.

6.6.2 DIADA 2

La diada 2 se puede decir que se caracteriza por una tendencia de regulación verbal y no verbal de la madre en las tareas preescolares. Cualitativamente en las tareas estuvieron presentes tanto rasgos favorables como desfavorables.

El niño autorreguló su comportamiento inconsistentemente en las tareas preescolares. La tendencia de autorregulación fue mayor para la regulación verbal y no verbal favorable que la desfavorable.

En la tarea 1, el patrón de comportamiento de la diada fue ligeramente mayor en la regulación favorable respecto a la regulación desfavorable. La interacción diádica estuvo caracterizada por una actitud materna en promover en el niño la regulación de su comportamiento a través de ayudas verbales para la correcta ejecución de la tarea, propiciar su reflexión, guiarlo para que encontrara respuestas, dar instrucciones, sobre todo mediante la explicación de las características concretas de la actividad realizada a lo largo de la misma, a lo cual el niño respondió favorablemente, mostrando un interés constante y la ejecución de actividades en forma casi inmediata a la instrucción de la madre. Aunque cabe señalar que se apreció en ocasiones *inconsistencia en la guía materna*, sobre todo ante los errores del niño, donde la madre decía cómo realizarla. **Afectivamente no se podría hablar de una autorregulación en el niño**, ya que no se apreció un control consistente a lo largo de la tarea.

El contacto visual fue mínimo por parte del niño pero ejecutó su tarea tranquilamente.

En la segunda tarea, se observó un patrón de regulación verbal y no verbal favorable ligeramente mayor con relación a la retroalimentación verbal y no verbal desfavorable. Cualitativamente fueron ligeramente mayores las características de comportamiento favorable que desfavorable.

En forma muy semejante se observó un patrón de regulación en la actividad de armar el rompecabezas, tanto la madre como el niño presentaron una mayor interacción diádica afectiva, caracterizada en una interacción verbal y no verbal favorable. La madre

estuvo más involucrada afectivamente en esta tarea, su participación fue más activa y con una actitud tranquila durante la tarea

En el niño predominó un comportamiento no verbal favorable versus verbal. Cualitativamente presentó tanto rasgos con una tendencia favorable como desfavorable. Ante situaciones conflictivas se mantuvo en la tarea, pero fue notorio en él una necesidad de asesoría y dependencia del *otro* para continuar con la actividad, por lo cual **no** se podría hablar de un **proceso de internalización** al respecto, ya que requiere de una regulación conjunta, en otras palabras establece una relación interpsicológica, ya que no el niño aún no se ha apropiado de la actividad, por lo cual requiere de la ayuda de la madre y posibilitando el desarrollo potencial del niño. En este caso es clara la existencia de ambos niveles (real y potencial) en el desarrollo de un niño. El pequeño se encuentra en el **nivel potencial** en tanto se puede mantener en la labor, pero aún es fragmentado, se puede decir que comienza a autorregular, pero como se decía aún requiere del *otro* para realizarla.

A partir de los resultados se puede decir que la interacción de la diada 2 tiene una tendencia a promover rasgos heterónomos en el niño. Considerando que es el menor de la familia y al parecer es tratado como tal por todos los integrantes de la misma, aunque las expectativas sobre desarrollo y el deseo de la madre sean lo contrario. En lo que sí se aprecia una concordancia con lo observado y lo reportado es con relación a su creencia materna respecto a lo que significa dar ayuda, lo cual se observó a lo largo de las tres actividades.

Sin embargo, el comportamiento de las hermanas promueve en el niño una ambivalencia entre desear hacer las cosas por él mismo, pero a la vez dejar que le hagan las cosas.

La madre aunque mantiene una retroalimentación favorable con el pequeño y proporciona apoyo, su comportamiento no verbal pareciera estar caracterizado por gestos de desaliento, específicamente aburrimiento. Se podría decir que el **patrón de regulación de la madre** con relación a su hijo está caracterizado por: 1 - Explicar las características del material, adecuando el lenguaje a la edad del niño; 2 - Retroalimentar positivamente las ejecuciones correctas del niño; 3 - Proporciona calificativos positivos; 4 - Ante el error, es inconstante la actitud de propiciar la duda en el niño; 5 - En ocasiones no supervisa la

tarea, por lo contrario la dirige, generando dependencia en el niño; 6 - Asume una actitud paciente, pero es inconstante su disposición; 7 - Ante la duda, confusión o error del niño es sensible y propicia reflexión

Por lo tanto, se puede decir que la *regulación de guía materna no está establecida completamente*, y se encuentra en proceso de adquirir habilidades tales como: ser consistente, mantener una actitud de disposición e interés en las actividades de sus hijos y utilizar el error pedagógicamente. Esta situación es comprensible puesto que, la madre no presenta habilidades de autorregulación, y el nivel de autoestima se encuentra en el límite inferior del rango medio; características de la madre que contextualizan y determinan el tipo de patrón de crianza con su hijo (inconsistente); viéndose limitada la influencia de un estilo autorregulado

De igual manera, el niño está en una **transición** hacia un comportamiento de **autorregulación afectiva**, ubicándolo en un nivel 2 de regulación, es decir una autorregulación conjunta, aunque con altibajos afectivos, ya que 1) cuando la madre le proporcionaba ayuda en situaciones problema, en ocasiones comprendía e interpretaba dichas ayudas, mostrando agrado o bien enojo; 2) ser capaz de responder a cuestionamientos y a las instrucciones que le proporcionaba la madre en la realización de un área con una actitud tranquila; 3) no siempre era capaz de tomar la responsabilidad de una tarea, más bien demandaba que le solucionaran sus problemas, por lo tanto el proceso **intrapsicológico** es inconstante, ya que el niño llega a mostrar motivación interna en la ejecución de tareas, pero presenta **reguladores tanto favorables como desfavorables**.

Finalmente, pareciera no estar establecido un patrón secuencial en la dimensión temporal, ya que hay variaciones en el tiempo de inicio y cierre, regularmente la madre es quien inició la actividad en las tareas preescolares, no se apreció un desvanecimiento en la participación de la madre durante el armado del rompecabezas, lo que justifica hablar de la existencia de regulación compartida

6.6.3 DIADA 3

La interacción de esta diada en ambas tareas preescolares fue de regulación favorable tanto de la madre como de una desarrollada autorregulación de la niña. Esta en ninguna de las tareas preescolares presentó algún rasgo de regulador desfavorable. Existió un clima afectivo favorable.

Ambas presentaron una actitud tranquila durante toda las tareas, incluso al presentarse ante algunos errores de la niña, quien mostró una actitud positiva, sin interrupciones; ante alguna duda recurría a su mamá solicitando ayuda a través de la mirada.

La madre estableció una *regulación guía* orientando, proporcionando instrucciones y propiciando reflexión en la niña.

La niña mostró iniciativa, fue capaz de analizar su propia actividad, de distinguir lo que sabe y no sabe, mostró autosuficiencia, ya que tomó el control de la actividad sin requerir (sobre todo en la primera tarea) de apoyo.

Respecto a la actividad de armar el rompecabezas también prevalecieron reguladores favorables: la madre asimismo estableció una interacción de guía, explicando la tarea, propiciando reflexión, orientando sobre las características del material. Sin embargo, en esta tarea, aunque en menor proporción, se observaron algunos aspectos desfavorables en la madre, al hacer referencia a comentarios como: no así, mcm (sic), pero siempre en un tono tranquilo. Y en la niña, al quedarse momentáneamente inactiva ante un error, pero una vez que la madre la apoyaba, encontraba la solución. Además intentó (en dos episodios) que la mamá continuara con la tarea (le ofreció el triángulo para colocarlo), al no encontrar los triángulos adecuados, ya que el tamaño de los mismos le dificultó la tarea, sin percatarse de la diferencia de tamaño por sí misma; sin embargo, la mamá propició que la niña continuara en la actividad.

Al parecer la niña reconoce lo que no sabe hacer. Al mismo tiempo fue capaz de planear, ya que seleccionaba las piezas, se detenía un momento, observaba y después colocaba una pieza.

Podría decirse que en esta diada a pesar de los anteriores aspectos, predominó un *estilo de interacción de regulación guía y autorregulación afectiva de la niña*.

A lo largo de las tres actividades predominó un código de comunicación no verbal madre-hija para proporcionar retroalimentación y una actitud positiva.

El análisis de los datos permite describir la interacción de esta diada con una distintiva **regulación materna**, promoviendo una alta **autorregulación afectiva** en la niña, ya que la madre presentó un estilo de regulación guía, propicio para la autorregulación, toda vez que: 1) fue capaz de explicar las características del material, adecuando su lenguaje para que la niña lo comprenda; mostrando una actitud y retroalimentación favorable; 2) retroalimentar favorablemente las ejecuciones correctas de la niña; 3) ante una mala ejecución o error, propiciar duda en la niña e iniciar una reflexión conjunta, aunque en ocasiones (como se decía anteriormente) señalaba el error o hacía alusión a un comentario de desaliento como "no", "fíjate bien", pero siempre en un tono de tranquilidad; 4) supervisar la tarea, en lugar de dirigirla, característica sobresaliente en ella; 5) permitir y propiciar la iniciativa de la niña; 6) proporcionar calificativos positivos; 7) asumir de manera sobresaliente, una actitud paciente, dispuesta y tolerante; 8) asimismo, ante una duda o confusión de la niña ser sensible, presentando una actitud de ayuda. Características que posibilitaron promover una zona de desarrollo en la niña.

Con relación a la niña presentó una **autorregulación tanto cognitiva como afectiva** ubicándola en una **transición** entre el nivel 3 y 4, ya que la niña por un lado, fue capaz de tener actitudes afectivas que aluden a sus propias acciones, toda vez que: 1) comprendía e interpretaba las ayuda de la madre en situaciones problema; 2) era capaz de responder a cuestionamiento e instrucciones específicas de la madre en la realización de la tarea, aunque su autorregulación se manifestaba en una retroalimentación no verbal; 3) sobrepasaba su capacidad para tomar la responsabilidad de la tarea por sí misma, sin ayuda, lo cual la lleva a un plano **intrapsicológico**.

Por otro lado, la niña presentó **reguladores favorables** manifestados en automonitoreo, establecimiento de metas y de **motivación interna**, es decir se podría decir que la niña presentó actitudes afectivas que aludían a sus propias acciones, iniciando un proceso de regulación a autorregulación afectiva, como lo explicita el nivel 4.

La niña evidenció habilidades **metacognoscitivas**, ya que tuvo un patrón secuencial en la iniciación de una actividad, planeando lo que requería para su trabajo. Además fue

capaz de distinguir entre aquello que puede hacer y lo que no, y sobre todo actuar en consecuencia de esto, solicitando ayuda del *otro*

Asimismo, se puede apreciar una constante temporal de inicio y cierre de las primeras dos tareas; durante el desarrollo de la actividad no hubo un desvanecimiento de la participación e instrucciones de la madre.

De igual forma, se puede decir que existe una relación entre los datos obtenidos respecto al nivel de la autorregulación de la madre y de la niña, y el patrón de comportamiento de la diada

Igualmente, se establece una correspondencia entre las creencias maternas con relación a la interacción observada en las actividades.

El nivel de autoestima de esta diada es promedio y aunque carecen de algunas habilidades sociales, el estilo de crianza de la madre (perentorio-guía) facilita un patrón de comportamiento autorregulado.

6.6.4 DIADA 4

En ambas tareas preescolares prevaleció en esta diada un patrón de regulación favorable. En la niña predominó una autorregulación no verbal en las tres actividades, esto quiere decir que actuaba más que verbalizar acciones.

La madre, dirigió y guió a la niña dando instrucciones, marcando cada paso de la tarea

La niña tuvo una participación activa, manifestada en identificar por sí misma los errores, pedía ayuda o buscaba asesoría a la madre, quien orientaba su ejecución, mantuvo autocontrol, reconoció sus logros, estuvo interesada, tranquila y motivada

Por lo contrario, la mamá mostró una actitud seria durante estas tareas

Respecto a la actividad de armar el rompecabezas, la madre presentó algunos rasgos de comportamiento desfavorable, probablemente esto se pudo apreciar porque la situación propiciaba el que tuviera que participar más para concluir la actividad. La madre se mostró intolerante, empleando un tono de enfado. Sin embargo, la regulación desfavorable fue menor en contraste a la regulación favorable, ya que apoyó, orientó, corrigió y modeló la actividad a la niña ante su confusión.

La niña por su parte, tuvo iniciativa, ante un problema solicitaba guía o aprobación de su mamá, o bien modificaba sus propios resultados, presentó control interno. Al parecer, no se percató del tamaño de los triángulos y la mamá no hizo algún señalamiento al respecto, solo ensayaba hasta que coincidieran en un cuadrado del mismo tamaño. Asimismo en esta tarea mostró una *tendencia a autorregular afectivamente*.

Específicamente, se podría señalar, a partir de los datos encontrados que la madre presenta un nivel de **autorregulación media**, ya que presenta inconstancias en los tipos de regulación. En tanto la niña autorreguló su comportamiento, ya que fue capaz de controlar una acción para llegar a una meta, lo cual se correlaciona con las actividades observadas en esta investigación.

De manera semejante ocurre con el nivel de autoestima, la madre ubicada en un nivel promedio, mientras que la niña en un nivel alto.

A partir de los datos anteriores se puede decir que en la presente diada, a pesar de que la madre no autorregula su comportamiento de manera constante, la niña presenta habilidades de autorregulación, ya que manifiesta una participación activa a lo largo de las tres tareas, regulando sus conocimientos, acciones y afectos, expresado en gustos o preferencias e incluso rechazos para realizar una actividad, posiblemente derivadas de la combinación del estilo materno, el entorno familiar y escolar, así como de la propia capacidad y características de autoestima de la niña.

Esta transmisión de estrategias está caracterizada por una comunicación ambivalente de la madre (rasgos favorables y desfavorables de retroalimentación verbal y no verbal), a pesar de ello la niña ha generado un estilo de **autorregulación afectiva**, ubicándola en un nivel 4, toda vez sus verbalizaciones o actitudes afectivas aluden a las acciones del *otro*, caracterizado en seguir pocas direcciones no explícitas, tomar la responsabilidad de la tarea, llegando a autorregular, pero aun en ocasiones en un proceso intrapsicológico. Además de que es capaz de solucionar problemas sin guía.

Es notorio que tanto la niña como la madre regulan favorablemente su comportamiento; sin embargo lo manifiestan de forma y contenido distinto.

El nivel de **transición a la autorregulación** de la niña se vio caracterizado en 1) ser capaz de seguir instrucciones y de entender cuestionamientos específicos de la madre en la realización de la tarea (nivel **interpsicológico**); 2) ser capaz de tomar iniciativa y

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

responsabilidad de la ejecución de la tarea, lo que conduce a la niña al plano de control **intrapicológico**, ya que la niña mostró un alto grado de involucramiento en las tareas debido a su motivación, predominando en ella **reguladores favorables** expresados en autocorrección, automonitoreo y establecimiento de metas. Aspectos que evidencian el desarrollo y amplitud de la **Zona de Desarrollo Próximo**, permeada por una alta autoestima de la niña

Respecto del patrón de secuencia temporal, presentó una tendencia a que la actividad sea promovida por la madre respecto de las tareas preescolares, no así en el armado del rompecabezas, es decir en actividades recreativas o extraescolares. El tiempo fue variable en cada inicio y cierre de actividades.

6.6.5 DIADA 5

La primera tarea en esta diada estuvo caracterizada por un patrón de regulación favorable tanto de la madre como del niño.

La madre orientó al niño a través de preguntas, ejecuciones parciales, ayudarlo ante la confusión. Afectivamente, tomó en cuenta los deseos del niño, centró su atención e hizo comentarios de animación.

El niño mostró una actitud tranquila y sonriente, tomó iniciativa, encontró respuestas ante la información proporcionada. Sin embargo, pudo notarse que ante algunos errores no siempre los corregía, llegaba a modificarlos incorrectamente, ignorando a su mamá.

En el pequeño predominó un comportamiento no verbal, fuera este favorable o no favorable en las tres actividades diseñadas en esta investigación.

En la segunda tarea preescolar fue muy semejante, la regulación verbal y no verbal favorable de la madre y la regulación verbal y no verbal desfavorable del niño, así como la regulación verbal y no verbal desfavorable de la madre y la autorregulación verbal y no verbal favorable del niño. Cualitativamente hubo mayor rasgos de retroalimentación y regulación desfavorable. La madre presentó una regulación guía pero inconsistente, además de una ambivalencia afectiva (incongruencia entre su regulación verbal y no verbal, expresiones tranquilas pero gestos que indicaban lo contrario).

Respecto al *niño*, *afectivamente no presentó una autorregulación, mostró un control débil de sus emociones*: perdió de vista la tarea, desvió la atención, chantajeó, rechazó hacer la tarea, presentó conducta explosiva; por ende predominó en él una regulación desfavorable.

De manera semejante, en la tarea de armar el rompecabezas se observó un estilo de interacción de regulación guía inconsistente de la madre y de no autorregulación del niño. Específicamente, el niño no aceptó corregir los errores de manera constante, por lo contrario, desviaba la atención, evitaba la responsabilidad, intentaba cederle el control a la mamá, se distraía. La mamá aunque creó un clima afectivo agradable, compartió respuestas correctas con él, lo guió (modeló, propició reflexión, fomentó toma de responsabilidades) e incluso tuvo un trabajo o participación conjunta en algunos momentos con el niño, lo cual es indicador de un proceso psicogenético. Sin embargo, conforme las respuestas desfavorables del niño se presentaban se mostró impaciente e incongruente entre su regulación verbal y no verbal, regulando de manera inconsistente, ya que no se apreció una relación con autoridad y disciplina; patrón observable a largo de las tareas.

Asimismo, en el niño se observó un patrón caracterizado en desviar la atención del *otro* al enfrentar sus errores, así como ignorar la regulación del *otro*, alterando las reglas, impidiendo afectivamente autorregularse.

La actitud de la madre no corresponde con el apoyo que pretende dar por caracterizarse como poco firme, inconsistente y permisiva, es decir, manifiesta características de un estilo permisivo e inconsistente.

Sin embargo, se puede apreciar en esta diada que el niño tiene una autoestima más elevada que la madre, lo cual le permite tomar mayor control de las situaciones, aspecto propiciado por los halagos y reconocimientos que recibe de parte de las autoridades múltiples que influyen sobre su vida cotidiana (abuelo, abuela, tíos, madre y maestra). A pesar de ello, no se podría aseverar que cuenta con una adecuada **autorregulación afectiva** constante y sistemática, situación que es confirmada al ver que el niño pasa de la iniciativa al voluntarismo y de una actitud concentrada y perseverante a una actitud desmotivada, retadora e indisciplinada, lo cual es propiciado en parte por la asistematicidad de la autorregulación materna y la diferencia de criterios de las autoridades múltiples. El patrón de regulación materna está caracterizado por: 1) ser capaz de explicar las

características del material, adecuando la calidad de su lenguaje a la edad de su hijo, 2) retroalimentar una buena ejecución, pero 3) ante una mala ejecución no siempre propicia duda e inicia una reflexión conjunta, más bien tiende a darle la respuesta, 4) es inconstante en supervisar la tarea, en ocasiones la dirige, 5) pero sí permite la iniciativa del niño, 6) asume una actitud tranquila, pero no hay una correspondencia gestual cuando muestra enfado para marcar un límite al niño y 7) ante la duda o error del niño es sensible, pero no siempre es propositiva.

Por lo anterior, podría señalarse como un estilo no propicio para incidir en la zona de desarrollo próximo, ya que la madre no permite que el niño enfrente las consecuencias de sus propias acciones, permitiendo que éste satisfaga sus propios deseos, sin marcarle claramente los límites a sus acciones; lo cual es característico de un estilo de crianza permisivo

En esta diada se puede apreciar que la madre aunque con rasgos de autoestima promedio es una persona heterónoma, lo que la ubica en el nivel **interpsicológico** presentando tanto reguladores favorables como desfavorables; pierde el control en la interacción diádica, por lo contrario el niño intenta llevar éste consiguiéndolo en varias ocasiones

Con relación al niño, también presenta tanto reguladores favorable como desfavorables y se ubica en la transición del control **interpsicológico al intrapsicológico**, ya que: 1) en ocasiones comprende e interpreta las ayudas de la madre en situaciones problema (por ejemplo, el armado del rompecabezas); 2) es capaz de responder a cuestionamientos e instrucciones específicas de la madre en la realización de la tarea, aunque su estado de ánimo es cambiante, 3) no toma la responsabilidad de la tarea; 4) ni es constante en realizarla sin ayuda, ya que ante un problema llegó incluso a solicitar que la realizaran por él. Por lo tanto, se podría ubicar en el **nivel 2** de autorregulación, toda vez que manifiesta una regulación activa en la regulación de acciones, conocimientos y reacciones afectivas mediadas por el otro, resultando una combinación conjunta

Respecto al patrón secuencial se aprecia que la madre es quien planea la actividad sin promover al niño su participación, de igual manera es ella quien cierra. No se puede decir que exista un patrón en la dimensión temporal

6.7 RESULTADOS COMPARATIVOS ENTRE LAS DIADAS

La interacción madre-hijo deviene de un proceso social donde el estilo particular de cada diada estará en función de las vivencias y experiencias particulares de su medio ambiente. Sin embargo, en este proceso existen experiencias maternas que presentan similitudes al unificarse como una práctica organizada y regulada socialmente y que por lo tanto comparten todas las diadas, como es la organización de un hogar, la supervisión / elaboración de tareas escolares, el establecimiento del vínculo afectivo madre-hijo, entre otras. De esta forma en la medida que veamos similitudes o diferencias entre las distintas diadas se podrá perfilar una mejor comprensión en torno a las estrategias afectivas, ya que nos permite vislumbrar estilos, reacciones y actitudes tanto de las madres como de los niño(a)s en su interacción en una tarea conjunta. Por ello a continuación se presentan los resultados comparativos entre las diadas

6.7.1 TAREAS PREESCOLARES

Los resultados que a continuación se describen corresponden a la ejecución de las diadas en las tareas preescolares. Cabe señalar que no se hace una distinción de cada tarea -1 y 2-, ya que es de interés para este trabajo analizar el patrón de regulación, por lo que resulta importante analizar este proceso en una actividad cotidiana como lo es la elaboración y supervisión de tareas escolares, como una actividad global y no atomizada

A partir de esto se puede decir que, en general se observó un *patrón secuencial* semejante en las diadas en ambas tareas preescolares para el inicio y cierre de la actividad. La misma secuencia de inicio de la actividad y cierre en las dos tareas empleó la diada 3 y 2, sólo que en el caso de la primera, la niña inició la actividad, y tanto mamá como niña la cerraron; mientras que la diada 5, la mamá hizo todo. Tres de las diadas participaron a veces de manera alternada, mamá o hijo(a), o bien ambos, en ya sea el inicio o cierre (diada 4, 1, 3). En dos de las diadas el patrón secuencial predominantemente fue de la madre, como el caso de la diada 5 (ya señalado) y la diada 2. Esto sugiere que algunas diadas están en un proceso de regulación a la autorregulación de la actividad.

mientras que otras aún no han iniciado dicho proceso, ya que el control de la actividad es predominantemente de la madre y no hay un establecimiento de límites a nivel emocional como en el caso de la diada 5.

En términos generales, todas las diadas promovieron más una *regulación favorable con relación a la desfavorable*. En las madres prevaleció prioritariamente una retroalimentación verbal, excepto en la diada 2, quien presentó mayor actitud correspondiente a una respuesta desfavorable.

Por otro lado, fue dominante la tendencia de las madres a presentar *patrones de retroalimentación no verbal favorable*; de manera sobresaliente se puede decir que en las diadas 3 y 4 no se presentó ninguna retroalimentación no verbal desfavorable durante la realización de la tarea.

Todas las mamás mostraron una *tendencia a guiar* a los niños en el proceso de la realización de la tarea, algunas a través de preguntas, propiciando reflexión (diada 1,2,3,5); otras dando instrucciones (diada 2,4,3); o bien, a través de comentarios de animación y apoyo en ejecuciones parciales (diada 4, 5).

Ante los errores, identificaron cuáles eran, orientaron verbal y no verbalmente. Sin embargo, en este aspecto se apreciaron actitudes maternas –desfavorables– como inconsistencia, (diada 2, 5) e impaciencia (diada 1)

Por lo regular, tanto las mamás como los niños tuvieron una actitud tranquila. Las madres tendieron a regular verbal y no verbalmente de manera favorable, aunque algunas de ellas mostraron ciertos gestos de intolerancia (diada 1), o cierta actitud de enfado (diada 2), o de seriedad (4); excepto la diada 5 quien mostró una actitud de incongruencia, sobretodo en la segunda tarea, en su regulación verbal y no verbal, es decir sus expresiones aparentemente tranquilas pero gestos que indicaban lo contrario.

En general las madres tendieron a regular tanto verbal como no verbalmente, aunque estuvieron presentes tanto rasgos favorables como desfavorables.

En cuanto a los niños, en general también hubo **una tendencia a autorregular**, corregían sus errores con actitud positiva (diada 1, 3, 4) **Otros niños fueron inconsistentes en corregir** (diada 2 y 5)

Afectivamente, las **madres tendieron a regular afectivamente** a sus hijos cada una bajo su propio estilo, tomando en cuenta los deseos del niño, con comentarios

positivos, orientándolo. Aunque puede decirse que en el caso de la diada 2 fue inconsistente este proceso. En concordancia con la relación materna los niños autorregularon afectivamente su actividad, excepto en la diada 5, donde por un lado la madre guió inconsistente, y presentó como ya se señalaba, una ambivalencia afectiva. El niño asimismo fue inconsistente en su autorregulación, de quien se podría decir, no reguló afectivamente.

6.7.2 ARMADO DEL ROMPECABEZAS

Respecto a la actividad de armar el rompecabezas se encontraron divergencias entre las madres. Mamás que habían regulado favorablemente en las tareas preescolares, mostraron más rasgos desfavorables en esta actividad, como el caso de la diada 1, quien no orientó desde el inicio, ni fue constante en su guía. O bien el caso de la diada 4, quien se mostró intolerante.

Por lo contrario, la diada 2, quien en tareas preescolares mostró cierta inconsistencia en la regulación, en la actividad de armar el rompecabezas manifestó mayor interacción, involucrándose afectivamente con una actitud tranquila.

La diada 5, al igual que la segunda tarea preescolar, reflejó un estilo de interacción de regulación guía inconsistente.

Podría decirse que únicamente la diada 3, presentó al igual que las tareas preescolares una interacción de guía, propiciando reflexión y orientando; aunque cabe señalar que en menor proporción presentó algunos rasgos de regulación desfavorable, caracterizados sólo por negar, pero siempre en una actitud tranquila.

Esta diferenciación puede deberse a que las madres conciben como rol materno apoyar a sus hijos en las actividades escolares, pero ninguna, en este estudio aludió como creencia materna, su participación en actividades lúdicas. Esto es importante, ya que dependiendo de lo que las madres conciben como importante o no para el desarrollo de sus hijo(a)s actuarán en ciertos aspectos y en otros no; es decir su creencia le da sentido a lo que hace con el niño, elicitando su participación de una u otra manera.

En relación a los niños, también hubo diferencias, algunos armaron el rompecabezas con extrema dificultad (diada 1 y 5); otros como una actividad atractiva (diada 2 y 4), o con control de sí mismo(a)s (diada 3 , 4).

Las acciones más notables fueron las de las diadas 1 y 5.

La diada 1, -quien en las tareas preescolares las resolvió con cierta rapidez y sencillez-, contrariamente se le dificultó armar el rompecabezas realizándolo en un tiempo mayor a los otros (24' 19") Sin embargo, la niña siempre se mantuvo en la tarea, con una actitud perseverante, hasta terminarlo.

Asimismo al niño de la diada 5, se le dificultó esta actividad, en un lapso también extenso (21'17"), pero a diferencia de la diada anterior, éste niño perdió el control y entusiasmo reiteradamente.

En todos los niños fue necesario recibir asesoría, en mayor o menor proporción, desde indicar el paso siguiente de la tarea, tipo de triángulo, hasta buscar tan sólo la aprobación de la mamá (diada 1, 2, 5; y 4, 1, 3, respectivamente).

En este mismo sentido, los niños autorregularon afectivamente en distintas dimensiones. *La mayoría tendió a autorregular favorablemente su ejecución en el armado del rompecabezas* Excepto la diada 2, quien mostró dependencia para continuar en la actividad. De manera más sobresaliente, el niño de la diada 5 no autorreguló, pues evitó responsabilidad, además de mostrar actitudes explosivas

Ningún niño se percató de la diferencia de tamaño de los triángulos y aunque las mamás si notaron esta diferencia, no aludieron a ella desde un inicio de a actividad No obstante aún haciendo explícita esta diferencia, los niños empleaban en ocasiones nuevamente estos triángulos

TABLA N° 11 Tiempo empleado en el armado del rompecabezas

Diada	1	2	3	4	5
Tiempo	24' 19"	9' 12"	9'	4'45"	21' 17 "

6.7.3 AUTOVALORACIÓN DE LO(A)S NIÑO(A)S RESPECTO AL ARMADO DEL ROMPECABEZAS

En la tabla N° 12 se muestran los datos de la exploración de la autovaloración de los niños acerca del armado del rompecabezas, donde expresaron algunos afectos experimentados durante la ejecución del mismo.

Todos los niños manifestaron un afecto positivo al armar el rompecabezas, los sentimientos reportados fueron de agrado, sentirse a gusto y parecerles interesante. Sin embargo, en el caso de la diada 5 el reporte del niño no correspondió a lo observado (intranquilidad, berrinches).

No hubo un consenso respecto al área de más dificultad para armarlo, sólo dos niños comentaron que sí presentaron dificultad, uno refirió a los triángulos (diada 1) y el otro al parabrisas (diada 5). En el primer caso efectivamente se observó que la niña presentó dificultad al armar los triángulos; sin embargo, en el segundo caso no hubo una correspondencia entre lo observado y su reporte. Las niñas de la diada 3 y 4 consideraron que ninguna pieza o área se les dificultó, el niño de la diada 2, no reportó ningún dato.

Todos los niños opinaron que armaron el rompecabezas debido a su esfuerzo. Además de esta respuesta, dos niños (diada 2 y 4) supusieron que también pudieron armar el rompecabezas a causa de la buena suerte. El niño de la diada 5, no respondió a este cuestionamiento, como tampoco para los subsecuentes.

Lo anterior puede indicar que **no todos los niños tiene establecido un control interno de sus acciones** (aludir a su esfuerzo), por lo contrario algunos relacionan sus respuestas justificadas por un control externo, como lo es la suerte. La valoración que se está formando de ellos está influenciada por los valores y creencias de su entorno, es decir muchos de ellos reproducen y se van apropiando de este tipo de concepto de su entorno familiar, hermanos y/o padres emplean el concepto relacionando la situación a un caso fortuito, como la buena o mala suerte, y no a sus propias acciones.

Las niñas de las diadas 3 y 4 reportaron que tuvieron una lógica para armar el rompecabezas, pensaron primero en armar las esquinas, en el caso de una y, los triángulos en el caso de la otra. Aunque en el caso de esta última el manejo de los signos es aún de

manera limitada, podría decirse que estas niñas tienen un establecimiento del signo que favorece la estrategia o lógica para armarlo, en otras palabras un *proceso metacognoscitivo*. Sin embargo, en algunos niños no se apreciaron estrategias metacognoscitivas, el niño de la diada 2 consideró que no tenía ninguna lógica para armarlo y la niña de la diada 1, no explicitó nada al respecto.

Tres de los niños (diada 1, 3 y 4) opinaron que el rompecabezas también pudieron armarlo debido a que han armado otros rompecabezas, es decir *aludieron a la experiencia*. La niña de la diada 3, además agregó que lo armó por su habilidad. Únicamente un niño afirmó que logró armarlo por el tipo de material.

Finalmente, solo dos niñas consideraron que son capaces de resolver rompecabezas más difíciles (diada 3 y 4), quienes llegaron a manifestar un control interno y establecimiento del signo. El resto (diadas 1 y 2) opinó que no podían armar rompecabezas más difíciles. Posiblemente en el caso de una (diada 1) por la dificultad que presentó en la tarea, a quien le llevó más tiempo realizar el ejercicio. En el caso del otro niño (diada 2) porque suele practicar este tipo de ejercicios.

Se podría decir que, **sólo en una niña (diada 3) aparecieron procesos metacognoscitivos, por lo cual se hablaría de un proceso intrapsicológico**. En otros niños, se vislumbraron procesos en transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, por lo cual se hablaría de procesos superiores intermedios. A excepción de la diada 5 quien aún se encuentra en un proceso interpsicológico.

TABLA N°12.

Autovaloración de los niños acerca del armado de Rompecabezas

Diada	Sentimien to reportado	Área de dificultad	Auto regulación										Capaz de resolver rompecabezas difíciles			
			Control externo					Control interno						Armado del rompecabezas por		
			Armó rompecabezas por		Consideración s/ su ejecución			Reporta una lógica p/armarlo		Práctica	El material	Habilidad				
Esfuerzo	Avada	Buena suerte	Bien	Mal	Regular											
1	Agrado no dificultad	triángulos	X			X					No explícita	X				NO
2	Agrado interesante	No reportó	X		X						NO		X			NO
3	A gusto	Ninguno	X			X							X			SI
4	Agrado	Ninguno	X		X		X						X			SI
5	Agrado	Parabrisas	no		no		no	no			NO	NO				NO

No = no reportó ningún dato

6.7.4 CREENCIAS MATERNAS

Los resultados acerca de las creencias maternas se presentan sintetizados en la tabla N° 13, donde se concentra lo que cada una de las madres considera respecto a su papel como madre, lo que significa para cada una de ellas dar ayuda, las expectativas que tienen sobre el desarrollo de sus hijos y cómo deberían comportarse en distintos ámbitos /escolar, familiar y con los amigos

La mayoría de las madres básicamente opinaron que su papel como madres es ayudar a sus hijos:

“apoyarla en todo, ponerle atención a lo que hace y dice” (diada 3); “brindarle los recursos que quiera y los pocos conocimientos que tengo, y abrirle bien, bien los ojos” (diada, 4)

Sólo dos mamás explicitaron además que su papel también es protegerlos (diada 5, 4)

“ayudarlo a que crezca sano y no permitir que lo dañen”

Asimismo, todas las madres manifestaron un significado semejante respecto a lo que conciben como ayuda a sus hijos, el relato de la diada 1 ejemplifica claramente este punto

“darle ayuda es sentarme con ella, si es un dictado dictarle, orientarla como hacerlo; ayudar cuando ellos te los piden, dicen “es que no puedo”, porque hay cosas que ella hace cosas sin mi ayuda, uno sabe, ellos lo demandan, por ejemplo ayer estaba convencida que no podía hacer un dibujo y yo tengo un libro de trazos muy simples, le orienté, por ejemplo, le dije: mira haz primero la bolita, luego el triángulo al revés Definitivamente si tienes que ayudarla, porque ella decía que no lo podía hacer” (diada 1)

Esta creencia sugiere que el **concepto de ayuda** de estas madres es orientar a sus hijos, sobre todo en las tareas escolares y cuando los niños tienen dificultad; lo cual nos habla de que las madres intentan fomentar una autoestima positiva en sus hijos, ya que de acuerdo a la literatura revisada en el capítulo 2, cuando al niño se le crea un clima de confianza, se le hace sentir que es capaz de resolver un problema y se le auxilia para que

encuentre la respuesta, se potencializa la confianza en sí mismo, emprendiendo la actividad con tranquilidad y probablemente perseverancia.

Las opiniones fueron diversas respecto a qué es lo que esperan de los pequeños; algunos comentarios tendían a desarrollar características personales (ser inteligente, sociable, ser un buen ser humano) (diada 2, 3 y 5), mientras que otras preocupadas en el desarrollo eficaz (escuela, deporte (diada 1 y 4); cabe señalar que la diada 4 contempló ambos aspectos.

Con relación a lo que las madres consideran respecto a *cómo deben comportarse los hijos en distintos ámbitos*, en relación al ámbito escolar, algunas apuntaron a aspectos de aprendizaje académico, quienes se podría decir que están centradas en este aspecto:

“que aprenda aspectos académicos” (diadas, 1,4)

TABLA N° 13. Creencias Maternas

Diada	Papel como madre	Significado de ayuda	Expectativas del desarrollo del niño	Comportamiento del niño en el área		
				Escolar	Familiar	Amigos
1	Fundamental	Orientar, auxiliar	Eficiencia en la educación, aprendizaje, normas sociales y ser sociable	Aprender aspectos académicos, jugar	Tener responsabilidades	Jugar, compartir
2	Guiar	Guiar	Ser independiente	Concentrarse trabajar con rapidez	Ser autoosuficiente	Jugar
3	Apoya en todo	Auxiliar cuando tiene dificultad	Siga siendo inteligente	Jugar, platicar, cooperar	Jugar, platicar, cooperar	Jugar, platicar, cooperar
4	Guiar, apoyar, proteger	Auxiliar cuando esté mal o necesite	Ser la mejor en la escuela, deporte, sea madura, pensar antes de actuar	Atender aspectos del desarrollo académico, (estudiar, aprender)	Jugar, practicar un deporte	Jugar ser sociable
5	Ayudar a que crezca sano y no lo dañen	Enseñar cuando no pueda hacer algo	Ser buen ser humano, respeta y no dañe	Lo que hace	No respondió	No respondió

Mientras que otras, también incorporaron el juego como una actividad importante : *“le hace falta tiempo para jugar”* (diada 4), *“jugar es importante para él/ella”* (diadas 1,2, 3, 5) , lo cual puede indicar considerar el desarrollo de su hijo como un proceso social e integral, lo que implica un aspecto importante en la formación de la autoestima.

Se podría decir que las diada 5 no tuvo claro este último aspecto investigado, ya que sus respuestas no fueron contundentes - *“debe hacer lo que hace”* -, como tampoco fue clara, ni deseó contestar con relación a los otros dos ámbitos de desarrollo (familiar, amigos). Posiblemente esta actitud se debió a que no había reflexionado al respecto con anterioridad y por lo tanto no tenía claridad al respecto.

Las madres coincidieron que en el ámbito de los amigos, los niños deben jugar. Únicamente, la diada 3 opinó que su hija debería tener las mismas características de desarrollo en los tres ámbitos: escolar, familiar y de amigos, es decir, jugar, platicar y cooperar

Si bien, hasta aquí se han planteado (ver tabla) las creencias de cada diada en las diferentes áreas exploradas, analizando sus concordancias y divergencias argumentativas; en continuación de este análisis se concentra la opinión de las madres respecto de cada una de áreas evaluadas y los procesos psicológicos, los cuales pueden ser agrupados y sintetizados bajo el rubro de creencia materna específica (ver tabla 14)

Respecto del rol materno, las mamás consideran su papel como básico o fundamental en el desarrollo de los niños, donde su función primordial es la de guiar, lo cual se relaciona directamente con el significado de lo que ellas entienden por ayudar, donde básicamente en ellas se aprecia una diferencia entre guía de apoyo o guía directiva. es decir, algunas madres orientan y auxilian ante las dificultades y errores de los niños; mientras que otras, guían, dan instrucciones para resolver los problemas

Asimismo se puede apreciar que respecto de las expectativas del desarrollo del niño, sobre todo lo centran en un desarrollo de tipo moral, competitivo, de adaptación social y de inteligencia emocional.

Con relación al ámbito escolar todas coinciden en que sus hijos tienen que ser competitivos académicamente, es decir, que tengan los mejores resultados, participativos, responsables, cumplidos, con buenos hábitos y juguetones

En el ámbito familiar tienen la expectativa de que sus hijos participen integralmente en la dinámica cotidiana siendo cooperativos, responsables, deportistas, sociables y autosuficientes

TABLA N^o 14. Creencias maternas específicas

OPINIÓN DE LA MADRE	CREENCIA MATERNA ESPECÍFICA
ROL MATERNO	
Fundamental	Imprescindible /básico para el desarrollo
Auxiliar, guiar, apoyar en todo, ponerle atención	guiar
Proteger o lo dañen	protección sobreprotección
SIGNIFICADO DE AYUDA	
orientar auxiliar (ante dificultades, errores)auxiliar cuando necesite algo enseñar (cuando no puede hacer algo)	guía de apoyo guía directiva
EXPECTATIVAS DEL DESARROLLO	DEL NIÑO
Ser buen ser humano No dañar	desarrollo moral
Educación Ser la mejor en la escuela, deporte	competitividad
Aprendizaje Normas sociales Ser sociable	adaptación social
Independiente	Independencia
Sea madura Pensar antes de actuar	inteligencia emocional
AMBITO ESCOLAR	
Aprender (académico)	competencia académica
Concentrarse Estudiar	hábitos
Jugar	desarrollo lúdico
Rapidez	eficiencia
AMBITO FAMILIAR	
Tener responsabilidades Cooperar	desarrollo moral
Ser autosuficiente	independencia
Jugar, platicar, practicar un deporte	desarrollo lúdico/social
AMBITO AMIGOS	
Jugar	desarrollo lúdico
Cooperar	desarrollo moral
Compartir Platicar Ser sociable	desarrollo social

Por último, al referirse al ámbito de amigos las mamás creen que los niños se tienen que desarrollar básicamente en el área lúdica, moral y social.

En síntesis, estas creencias maternas –específicas- analizadas desde una perspectiva más generales (ver tabla 15) se podría decir que, las mamás básicamente tuvieron como **creencia fundamental ser madres que guían**. Su expectativa es desarrollar una autoestima alta, aunque a veces incurría en patrones de crianza que daban como resultado lo opuesto. Desean hijos sociales, eficientes académicamente, co-responsables en el ámbito doméstico, con valores morales, sociables y socialmente adaptados.

Desde un punto de vista psicológico los hallazgos anteriores pueden ser analizados básicamente como **creencias que conduzcan a ser guías expertas promotoras de zona de desarrollo próximo, reguladoras del comportamiento de sus hijos y promotoras de la autorregulación** (ver tabla 16).

Sin embargo, cabe señalar que aunque las creencias y expectativas maternas se enunciaban en un planteamiento positivo, *las prácticas de crianza cotidianas no siempre reflejaron concordancia y los efectos favorables esperados*, pues se estaría hablando de contradicciones en el desarrollo

TABLA N° 15. Creencias maternas generales

OPINIÓN DE LA MADRE	CREENCIA MATERNA GENERAL
ROL MATERNO	
Fundamental	
Auxiliar Guiar Apoyar en todo Ponerle atención	guiar
Proteger no lo dañen	autoestima alta autoestima baja
SIGNIFICADO DE AYUDAR	
orientar auxiliar (ante dificultades, errores) auxiliar cuando necesite algo enseñar (cuando no puede hacer algo)	autoestima
EXPECTATIVAS DEL DESARROLLO	DEL NIÑO
Ser buen ser humano No dañar	moralidad
Educación Ser la mejor en la escuela, deporte	
Aprendizaje Normas sociales Ser sociable	socialización
Independiente	autoestima
Sea madura Pensar antes de actuar	autoestima
ÁMBITO ESCOLAR	
Aprender (académico)	socialización
Concentrarse Estudiar	socialización
Jugar	socialización
Rapidez	eficiencia
ÁMBITO FAMILIAR	
Tener responsabilidades Cooperar	moralidad
Ser autosuficiente	autoestima
Jugar, platicar, practicar un deporte	socialización
ÁMBITO AMIGOS	
Jugar	socialización
Cooperar	moralidad
Compartir Platicar Ser sociable	socialización

TABLA N° 16 Categorías teóricas acerca de las Creencias Maternas

CATEGORÍAS TEÓRICAS	CREENCIAS MATERNAS
	PAPEL COMO MADRE
Guía Experta	Fundamental
Promueve Zona de Desarrollo Próximo	
	Auxiliar, apoyar, guiar Ponerle atención Aprenda Normas sociales Ser sociable Aprendizaje académico Estudiar, concentrarse, rapidez Jugar, platicar, practicar un deporte
Regulación	
Regulación favorable	Proteger
Regulación desfavorable	No lo dañen
Autorregulación	Orientar Auxiliar (ante dificultades, errores, cuando necesite algo) Enseñar (cuando no puede hacer algo) Ser buen ser humano No dañar Tener responsabilidades Cooperar

6.7.5 EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA

Con respecto a la evaluación de la autoestima aplicada tanto a los niños como a sus madres, los resultados indicaron una predominancia de **madres con nivel de autoestima promedio**, aunque cabe señalar que el rango de la prueba es amplio (22-12)

En ningún caso se encontró un nivel de autoestima alto. Sin embargo, respecto a los niños se observó cierta variación en los resultados. *La mayoría de ellos calificó con un*

nivel promedio (75-99), sólo un caso el nivel de autoestima percibido tanto por la madre como por la profesora fue alto (100- 120) (véase figura 1).

En general hubo una correspondencia entre la percepción de las madres y de las profesoras respecto al nivel de autoestima de los niños, excepto en un caso, donde la maestra calificó al niño más alto que la madre (diada 1)

Por lo regular, las madres consideraron que sus hijos tenían una autoestima promedio. Excepto una diada (diada 4), quien consideró que su hija presentaba una alta autoestima. En tres diadas (2,3,4), la percepción de la maestra correspondió a la de la madre con respecto al nivel de autoestima. En dos de ellas difirió (diada 1 y 5) respecto al nivel, aunque cabe señalar que en una de ellas (diada 5), la diferencia fue mínima.

TABLA N° 17. Puntajes del nivel autoestima de la madre y del hijo

Diada	AUTOESTIMA DE LAS MADRES			AUTOESTIMA DE LOS HIJOS					
	Alta	Media	Baja	Madre	Profesora	Madre	Profesora	Madre	Profesora
1		22			114	79			
2		16				81	79		
3		18				96	90		
4		18		107	100				
5		14			95	94			

Las madres que calificaron con menor puntaje y que se podría decir que tuvieron una tendencia baja en autoestima, percibieron un nivel de autoestima promedio en sus hijos. Esto podría deberse a que este tipo de madres están más centradas en los errores del niño que en sus capacidades o aciertos y por lo tanto, la percepción hacia sus hijos está más agudizada hacia estos aspectos.

De manera semejante hubo una correspondencia entre la percepción de las madres y de las profesoras respecto a las áreas evaluadas: iniciativa-independencia, aproximación social, expresión emocional, evitación-agresión y adaptabilidad al cambio.

Finalmente, se podría decir que en algunos casos la autoestima de las madres se relacionó directamente con la de sus hijos (diada 2, 3 y 5); en otros casos los niños

la influencia dominante en la conformación de la autoestima de los niños, no eran sólo sus madres, sino otros agentes socializadores significativos afectiva e intelectualmente. En otras palabras, en términos de desarrollo y vínculo del niño(a) con los demás necesita de los *otros* para su desarrollo, y aunque hay personas más importantes que otras, como la mamá, esta situación da evidencia de que no es la única, ya que el niño requiere de una red de apoyo, de esta manera se estaría hablando de momentos interpsicológicos del proceso.

6.7.6 AUTORREGULACIÓN DE LAS MADRES Y NIÑO(A)S

Respecto al nivel de autorregulación, en la tabla N° 18 se ilustra los resultados tanto de la autorregulación de las madres como el nivel de autorregulación de los niños.

TABLA N° 18. Nivel de Autorregulación madre-niño(a)s

Día	Madre Patrón de regulación	Hijo (a)					
		Alta		Media		Baja	
	M	P	M	P	M	P	
1	Autorregula			74	79		
2	No autorregula			62	63		
3	Autorregula	87	85				
4	Autorregula (media)	89	91				
5	No autorregula (inconsistente)			60	65		

M puntaje obtenido de la percepción de la madre

P puntaje obtenido de la percepción de la profesora

En el caso de las madres se indica -a través de esta tabla- si la madre tuvo o no una tendencia a la autorregulación, ya que el análisis estuvo derivado a partir de una entrevista (véase cap.3). Con relación a la autorregulación de los niños, se indica el nivel de autorregulación: alta, media y baja, que percibieron tanto la madre (M) como la profesora del niño(a) (P).

Pueden apreciarse divergencias en las estrategias de autorregulación de las madres. Únicamente dos mamás obtuvieron un nivel de autorregulación positivo o alto (diada 1 y 3), quienes mostraron estrategias de regulación tanto en el área laboral ²⁷, personal como social²⁸. Ambas (bajo su estilo personal) fueron capaces de presentar una rutina diaria, planear sus acciones hasta conseguir una meta; aunque llegaron a comentar -sobre todo la diada 1- que tienden a buscar ayuda experta ante un problema, característica compartida con el resto de las diadas.

Cabe aclarar, que las estrategias de organización se relacionan con el proceso de autorregulación dependiendo del tipo de tarea, es decir, si la tarea implica o exige mucha organización, requerirá un mayor control de la actividad, por lo cual es necesaria la autorregulación, como por ejemplo, las actividades domésticas.

Con relación a las hijas de estas diadas tuvieron a su vez una tendencia a un patrón de autorregulación, aunque únicamente una de ellas (diada 3) presentó un patrón de autorregulación alta; la niña de la diada 1 tuvo un nivel de autorregulación media.

Solamente una mamá (diada 4) presentó una autorregulación media, ya que evidenció inconsistencia tanto en el área laboral (limitaciones para involucrarse en la tarea, terminarla), como en la personal (no anticipar situaciones, ni ser sistemática, entre otros aspectos). Su hija presentó una autorregulación alta, caracterizada sobre todo en el manejo de una autorregulación personal, académica como social.

Las otras dos diadas (2 y 5), las madres mostraron una tendencia a la no autorregulación o inconsistencia en la misma, principalmente por dificultárseles tener una rutina, planear actividades, terminirlas, así como establecer normas claras. Sin embargo, sus hijos presentaron una autorregulación media, sobre todo en el área personal.

Esta situación puede deberse, al igual que la autoestima, debido a la influencia de otros, es decir, tanto la autoestima como la regulación se construyen a través de la relación social con los otros, incidiendo diferencialmente el entorno sobre la persona. La interacción de otros que participan positivamente con patrones de regulación mucho más

²⁷ Académica en el caso de los niños, pero en contenido el mismo. Autorregulación dirigida a terminar una tarea.

²⁸ Autorregulación personal se relaciona a la capacidad para anticipar de mantener el control de la acción. para poder llegar a una meta.

Autorregulación Social entendida como el control de conductas, estados de ánimo que permitan mantener una buena interacción con los otros.

adecuados, propiciando en los niños que tengan una influencia mucho más variada y rica, que finalmente se pueden constituir en alternativas mucho más determinantes de su desarrollo.

Respecto al nivel de regulación de los niños, el cual se puede apreciar en la tabla 19 los niños más pequeños obtuvieron el nivel 2 de autorregulación, quienes además las mamás establecían un estilo de relación inconsistente, esto es, en ocasiones guiaban oportunamente la actividad del niño y en otras no establecían una regulación con los niños.

Por lo contrario, las mamás de los niños que presentaron un patrón de regulación/guía los niños obtuvieron un nivel más alto que los anteriores (3 y 4), estas fueron niñas que mostraron a lo largo de las tareas como en el ejercicio de armar el rompecabezas características de autorregulación afectiva: mantenerse en la tarea, ser perseverante, actitud positiva, etc

TABLA N° 19. Nivel de autorregulación del niño(a) y regulación materna

Niño(a)	1	2	3	4	5
Nivel de autorregulación	3	2	4	3	2
Autorregula Afectivamente	Si	Rasgos heterónomos	Si Habilidades metacognoscitivas	Si	No
Regulación materna	Guía	No establecida	Guía	Guía	inconsistente

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como pudo apreciarse en este trabajo, discernir en torno al desarrollo afectivo es tema complejo tanto en su conceptualización teórica como en las estrategias para estudiarlo y analizarlo. Su dificultad radica en que los afectos son sentimientos, emociones que no siempre pueden ser observados o expresados para los otros. Como diría Bajtín (2000) uno puede ver un comportamiento afectivo del *otro* que éste no ve, como su imagen corporal entera (ya que la persona lo ve de adentro hacia fuera); en este mismo sentido, existen afectos que uno no puede ver del *otro*, ya que son internos, son sensaciones, únicamente se percibirán o conocerán en la medida que la persona comparta su mundo interno.

Sin embargo, observar el proceso afectivo junto con otros procesos psicológicos permite comprender e interpretar de forma holística esos fenómenos. En este trabajo fueron arduos los esfuerzos por investigar los procesos afectivos a través de distintas herramientas metodológicas, con la intención de que confluyeran en el análisis del proceso de regulación-autorregulación.

Se puede decir que se cumplió el *objetivo general* de la presente investigación, consistente en analizar el proceso de regulación y autorregulación afectiva en la relación madre-hijo, con niño(a)s preescolares en la elaboración de sus tareas, así como en el ejercicio de armar un rompecabezas.

Asimismo, se encontró válida la *hipótesis general* que planteaba que el tipo de regulación proporcionado por la madre a su hijo(a), tanto en una tarea estructurada como no estructurada posibilita el desarrollo de la autorregulación del niño(a).

Los hallazgos presentados en esta investigación permiten afirmar, que el desarrollo afectivo se construye colectivamente en relación con los *otros*, a través de un proceso de socialización-educación; aspecto que anteriormente autores como Le Bretón (1998), Goleman (1998), Ratner (1999) y Fernández (2000), ya habían evidenciado en sus respectivos trabajos.

En este proceso de construcción de los afectos nos apropiamos de pensamientos, valores, actos, sentimientos arraigados culturalmente. En palabras de Estrevel (2001), "no sólo nos apropiamos de las palabras e ideas de los otros, también de los sentires y, al

igual que en el plano cognoscitivo, somos capaces de proponer una forma de sentir” (p 286)

La importancia de la intervención de **otros** miembros del grupo social como mediadores entre la cultura y el individuo es imprescindible. En este trabajo, el papel de *otro como mediador* fue realizado por las madres, quienes a partir de sus propios afectos, aunado a sus creencias, expectativas y patrones de crianza, co-construyeron una relación con su(s) hijo(s). Cada una de ellas –en mayor o menor medida- promovieron avances en el niño tanto cognoscitiva como afectivamente, facilitando a través de su participación procesos de apropiación e internalización a través de la *Zona de Desarrollo Próximo*

En la presente investigación fue posible observar el desarrollo **interpsicológico** y su transformación en **intrapicológico** de las diadas, a través de actividades sociales, como la elaboración de tareas y el ejercicio de armar un rompecabezas. Fue viable notar procesos **interpsicológicos**, en el proceso de guía de las madres a sus hijos: ayudándolos, corrigiéndolos, estimulándolos, motivándolos e incluso inhibiéndolos para desarrollar la labor deseada; confirmando a través de estos procesos, la *hipótesis(2)* de que dependiendo del tipo de guía proporcionado por la madre a su hijo(a) posibilita el desarrollo de la autorregulación favorable, o bien desfavorable. Así como también se aprueba la *hipótesis (3)* que plantea que falta de ayuda o guía de la madre puede inhibir dicho proceso .

De la misma manera, se puede afirmar la *hipótesis (4)* que el tipo de regulación proporcionado por la madre en una tarea estructurada posibilita favorablemente el establecimiento y desarrollo de la autorregulación; toda vez que en este trabajo se observaron procesos **intrapicológicos** que se ilustran cuando se presenta una participación autorregulada en algunos niños; ya que éstos eran capaces de guiar, corregir y retro-alimentar su propia actividad; comportamientos que indican que estos niños ya habían **internalizado** la guía de las madres, haciéndola propia en el proceso de la elaboración de la tarea, así como en la ejecución en la solución de algunos problemas (como se ve claramente en los niños de la diada 1, 3 y 4)

Como dicen Páez y Adrián(1993), a través de la interacción repetida, el niño va adquiriendo el significado que la madre da a los formatos que interioriza el infante como

guiones de interacción; en este caso, ciertas pautas para enfrentar problemas u obstáculos en la solución de alguna tarea, desarrollando poco a poco habilidades y experiencias que pasan de ser interpsicológicas a intrapsicológicas.

No obstante, este proceso de interacción de la madre y el niño —de lo inter a lo intra— no es una mera copia del *otro* hacia mí, sino como ya señalaba Le Bretón (op cit), la cultura afectiva proporciona esquemas de experiencia, los cuales, cada individuo los transformará en su propio estilo de acuerdo a su historia personal.

Esto significa que los fenómenos psicológicos coexisten en dos sentidos claramente diferenciados: el social y el personal: 1) social, es decir, cultural y 2) personal, referida a la biografía de cada persona, la cual se construye de forma situada en una cultura particular. Esta biografía se desarrolla en la medida en que el individuo participa en prácticas sociales, donde además de reproducirlas, las transforma y se las apropia de manera individual y única

Lo anterior fue evidente al observar las diadas en distintos momentos, quienes aún cuando provenían de una misma clase social y compartían la misma institución educativa, los estilos de interacción eran muy diversos entre sí; una de ellas era más expresiva y enfática (diada 1); otra, más reservada, pero cálida (diada 3); otra más rectora (diada 4); así como también hubo madres inconsistentes (diada 2 y 5); en las diadas también, se pudieron apreciar diferentes patrones de crianza y por ende diversos estilos conductuales-personales totalmente individualizados.

Dichos estilos de crianza estuvieron asimismo influenciados por las **creencias maternas**. Las madres concibieron que en el desarrollo de sus hijos la familia era importante, algunas de ellas resaltan su participación como madres y la conciben como vital. Especialmente centraron su función en proporcionar “**ayuda**”, lo cual significa estar atentas para cuidar, supervisar, orientar y corregir a sus hijos en todos los aspectos de la vida cotidiana. Las mamás de este estudio consideraron que era muy trascendente su participación en las tareas escolares, así como ante cualquier dificultad. También opinaron que **guiar el desarrollo de sus hijos**, implica promover una autoestima alta, valores morales, buenos hábitos; así como una socialización, a través de un proceso de regulación-autorregulación; por lo cual se confirma la *hipótesis (6)* de que algunas

creencias que tiene la madre acerca de su hijo(a) propician conductas autorregulatorias en él/ella

Las madres evidenciaron estas creencias a través de procesos de regulación-autorregulación, por medio de prácticas sociales entre las que destacan las tareas escolares. Por ello, aunado a la historia personal arriba señalada, las madres mostraron algunos rituales o hábitos en el ejercicio de elaboración de tareas, tales como seguir una rutina para desarrollarla (buscar materiales, elaborar la tarea en el mismo lugar todos los días, recoger el material), como fue el caso de la diada 1; contrario a la diada 2, quien no tenía una secuencia para desarrollarla, allegándose los materiales como los fueran necesitando.

En este mismo sentido, para algunas madres era importante promover una autoestima alta en sus hijo(a)s, toda vez que la consideraban básica para el desarrollo de los niños(as), planteaban el deseo de que sus hijos fueran seguros y felices.

Es claro que estas creencias sobre la crianza de los hijos varían de un grupo social a otro. A la vez puede decirse que son semejantes y al mismo tiempo diferentes de una familia a otra. Tal es el caso de las madres europeo-americanas y chinas investigadas por Chao (1996) donde, las primeras resaltaban como un aspecto central fomentar la autoestima en sus hijos, lo cual coincide con las diadas analizadas en este estudio. En el mismo estudio las madres europeo-americanas además de este aspecto, fomentaban una conducta independiente y la expresión de sus sentimientos. Mientras que las madres chinas impulsaban en sus hijo(a)s sobre todo amor filial, desarrollo moral, un sentido de cooperación y pertenencia al grupo.

En términos de Vygotski esto significa que las **creencias maternas** están circunscritas a contextos sociales e históricas, donde existen actividades culturales a través de las cuales la gente se construye y orienta su desarrollo. Este aspecto, como señala Ratner (1999), permite poner particular atención en la congruencia entre el funcionamiento psicológico y la organización de las actividades sociales.

Esto es las *creencias maternas*, son construidas, influenciadas y moduladas por las costumbres, las prácticas cotidianas, lenguaje, valores, afectos y otros aspectos culturales que están presentes tanto en la práctica social general, como en la interacción diádica, por lo que en la medida de la participación y el grado en

que estas sean compartidas y significativas en las familias, se determinará el nivel y forma de *arraigo cultural*.

Tal es caso del presente estudio, donde fue posible confirmar las creencias de las madres a través de sus distintas actividades –de su grupo social– como lo es la elaboración de tareas escolares y la co-construcción de relaciones sociales. En estas actividades fue posible observar a los niños en su proceso de socialización y la manifestación de su individualidad. Algunas niños tomaron conciencia de su capacidad, habilidad o potencialidad de iniciar acciones, aludir a conocimientos y lo afectos contrastados con los de su mamá, tal es el caso de la diada 3, quien por sí misma iniciaba la tarea, y distinguía de lo que era y no capaz de hacer; o de la diada 4, quien en el armado del rompecabezas con actitud segura difería de algunas sugerencias hechas por la madre.

Como ahora será ya claro, este trabajo implicó investigar los fenómenos en constante transformación, lo cual permitió estudiar desde su génesis hasta la fosilización de los mismos.

Todos los niño(a)s, mostraron en las distintas actividades, aunque en desigual proporción, funciones como diría Vygotski en el nivel de desarrollo real, ya apropiadas; es decir actividades que el niño realiza de manera independiente como saber tomar el lápiz, pegar recortes, preguntar y otras funciones en la solución de algunos problemas, p ej, nivel de conocimientos de algunas tareas, estrategias para armar el rompecabezas. De tal suerte que se pudieron apreciar en algunas diadas conductas fosilizadas, es decir comportamientos reiterados, los cuales emergieron al igual que nuevos procesos

En el proceso de la interacción diádica en la elaboración de tareas y el armado del rompecabezas, también pudieron apreciarse los roles de experto-aprendiz. Como señala Vygotski, los roles del sujeto que ayuda y el ayudado no son fijos, sino intercambiables y/o recíprocos. La diada 2, dio muestras de estos aspectos, ya que sobre todo en la actividad de armar el rompecabezas, la madre se fue involucrando armando conjuntamente con el niño, y ante algunas dificultades llegó a señalar “cómo le hacemos ahora hijo”, lo cual nos habla de una participación conjunta en la tarea. Además, al final de la misma, el niño mostró a su mamá que era posible hacer otra figura con las piezas restantes; situación que evidencia que el rol experto-aprendiz se había invertido

Estas particularidades de la relación madre-hijo están dirigidas a establecer en el niño, además de habilidades de tipo cognitivo en una situación de relación social, aspectos de tipo afectivo, las cuales manifiestan su importancia cuando los niño(a)s prefieren una actividad a otra, aprenden más en una materia donde se sienten a gusto o aceptados y también cuando los niños eligen amigos, aceptan o rechazan compañeros. En este sentido, es relevante, no sólo el desarrollo de habilidades cognoscitivas, sino también de habilidades de tipo afectivo, cuyo desarrollo probabiliza mayor satisfacción en las personas, mejor dominio de hábitos mentales, favoreciendo la capacidad de concentrarse. Algunas investigaciones muestran que el éxito en la escuela depende en gran medida de las características afectivas formadas a temprana edad (Goleman,1998; Shapiro, 1997; Campion,1988)). Los padres, dice Brazelton (cit en Goleman, op. cit) “deben comprender cómo sus actos pueden ayudar a generar la confianza, el placer de aprender, la curiosidad y la comprensión de los límites que ayudan a los chicos a tener éxito en la vida” (p.227)

De esta manera, cabe precisar que en los planteamientos arriba citados, están indisolublemente presentes en el **proceso** de interacción del niño con el **otro aspectos cognoscitivos, sociales y afectivos**

Respecto a complejidad de analizar los componentes afectivos de esta población, cabe señalar que los niños están en proceso de construcción de estructuras internas del yo, lo que limita su autorreflexión acerca de sus afectos. Sin embargo, resulta interesante observar, que los datos aquí presentados, indican que algunos niños a la edad de 4 años ya tienen claramente establecido un patrón de autorregulación afectiva. Esto difiere con el planteamiento de Vygotski, quien señalaba que para que se dé el proceso de autorregulación, el individuo necesita del manejo de signos, lo cual es posible alrededor de los 11 años, toda vez que éstos requieren de un pensamiento conceptual. Identificar un proceso de autorregulación con niños pequeños, como algunos niños de este estudio puede explicarse por la estimulación de un ámbito de apoyo y afecto familiar positivo, aspecto ampliamente argumentado por Dweck y Legget (1988), Turner (1986), Corkille (1980).

Sin embargo, en el proceso de autorregulación del niño, también es importante la autorregulación y autoestima de la madre, ya que éstos constituyen aspectos

fundamentales para el desarrollo de una regulación y autorregulación afectiva de los infantes. Situación que se entiende claramente al reconocer que en una cultura como la nuestra, la madre es la que regularmente cuida, supervisa y apoya el desarrollo infantil tanto en los aspectos cotidianos como académicos. “...Son los que rodean al niño los que moldean y regulan el conjunto emocional de acuerdo a los patrones socioculturales existentes(. .) el cuidador, al desplegar las emociones confirma las reglas y valores morales de su comunidad y se vuelca hacia el niño a quien se hace partícipe de la situación y del sentido que el otro le está asignando. Es así como el niño descubre lo que se ‘debe sentir’ y cómo expresarlo en una situación particular” (Estrevel, 2001, p.31).

Este sentir es regulado a través de los *otros*, en este caso por la madre, como parte del desarrollo del niño quien a través de sus propios valores y afectividad, asigna valores y códigos a la situación, la forma en que debe conducirse, de acuerdo a la cultura (historia cultural), a través de comentarios, gestos, etc. De esta manera, el niño se va apropiando de signos mediante la relación que establece con su medio, llegando a autorregular sus propios afectos.

En términos generales, *los niños de este estudio están en algunos aspectos en proceso de transición de la regulación interpersonal a la autorregulación (regulación intrapersonal), donde el desarrollo de la autorregulación de los niños, está favorecido o limitado por la interacción diádica con la madre, el padre y con el resto de los integrantes de la familia; aspecto no considerado en esta investigación.*

Desde esta perspectiva, los *otros* tienen un papel importante en el desarrollo del niño, posibilitando dicho proceso a nuevos niveles, a través de tareas, situaciones, actividades, cogniciones y afectos novedosos, es decir promoviendo al interior de la zona de desarrollo próximo; como lo fue en este trabajo, a través de una tarea, al parecer para esta población, poco convencional o frecuente, como lo es guiar el proceso de armar rompecabezas.

Al respecto, se puede decir que las madres por lo regular no suelen realizar este tipo de actividad, no obstante una madre consideró que no era hábil en este tipo de tareas, actividad más bien dirigida por parte del padre.

En las cinco diadas del presente estudio, pudo observarse que las madres no proporcionaron información general acerca del armado del rompecabezas, no explicaron

las características, ni la lógica para armarlo, situación que sí ocurrió con la población en el estudio de Wertsch y Hickman (1987). En este reporte, sólo una diada se aproximó a este estilo de regulación, aunque su participación fue parcial y limitada. En general las mamás no presentaron un desvanecimiento del control de la tarea, ni de las instrucciones; más bien el comportamiento de las madres, independientemente de cada uno de *los estilos maternos*, fue de *corrección de los errores de los niños* (algunas propiciando reflexión, otras dirigiendo la tarea), es decir, su participación fue mayor cuando el niño presentaba problemas que cuando requería de instrucciones para empezar o continuar otro aspecto de la tarea (función de guía)

Bajo este hallazgo, en este trabajo se presume que las madres culturalmente orientan al niño en el **reconocimiento del error**, destacando lo que hizo mal, o la falla cometida, de manera verbal o no verbal, y/o participando directamente para corregir el error. Esto puede explicarse, en una cultura como la nuestra, donde a través de nuestras prácticas sociales se aprende a resaltar y vivir el error como un castigo (reproche o recriminación), o aludir el error en un sentido demeritante. Tal es el caso del ámbito escolar donde es común que al niño se le remarquen los errores cometidos en escritura o bien en comportamiento, olvidando en la mayoría de los casos, resaltar los aspectos conductuales positivos. O bien, en el ámbito familiar donde también es común seguir esta enseñanza, así es como los errores se transforman en "culpas" o "chantajes". Sin embargo, estas situaciones podrían reorientarse como señalan algunos autores (Ferreiro y Calderón, 2000; Mitjans, 1995), recuperando el **error pedagógicamente**, en este sentido no se le simbolizaría como un castigo, sino como hallazgo sobre el cual habría un aprendizaje nuevo y una autorregulación efectiva asociada a una autoestima alta

De esta manera, las madres y los otros en general que participen en la culturalización del niño, coadyuvarían a posibilitar un desarrollo donde los conflictos y problemas podrían significarse como parte del proceso de aprendizaje y como una oportunidad de superación, en lugar de visualizarlos como obstáculos infranqueables que sólo pueden ser vividos en la frustración y el sentimiento de culpa.

Como ya se dijo, existe una constante en las madres acerca de lo que consideran **ayuda**, la cual significa para ellas apoyar al niño cuando se le presenta una dificultad, sólo que en algunas diadas se presenta una contradicción al respecto. Esta situación se ilustra

en el armado del rompecabezas donde por procedimiento experimental se incluyeron piezas de mayor tamaño, diferencia notada por las madres, pero no por los niños, ocasionando errores en la construcción, un mayor número de intentos, así como conflictos. Esto permite afirmar la hipótesis de que la imposibilidad de ensamblar algunas piezas del rompecabezas permitiría apreciar situaciones afectivas.

La **variante metodológica** (tamaño de piezas), fue útil pues permitió observar la forma en que las madres apoyaban verbalmente, proporcionando información al respecto o dejaban pasar la situación como algo obvio y de conocimiento común o sin importancia y fortuito. Efectivamente, algunas madres indicaron oportunamente al respecto, pero otras sólo lo hicieron cuando el niño equivocaba la respuesta y unas más, hasta después de múltiples errores de los niños. Esto confirma los distintos **estilos de crianza** revisados teóricamente, los cuales se pudieron apreciar en este trabajo; estos estilos variaron en la forma de interacción, las mamás directivas informaban puntualmente y por anticipado, otras orientaban para que el propio niño se diera cuenta de las diferencias, otras más dejaban a los niños que se equivocaran reiteradamente (Brown y cols,1991; Baumrind, 1973; Dweck y Legget, 1988; Sroufe,1986, 1986 b,1988).

La mayoría de las madres corregían los errores del niño, tanto en las tareas preescolares como en la de armado del rompecabezas, anteponiendo un comentario de desaliento, generalmente un "no" o un "fíjate bien" (situación observada en todas las madres) como una forma de retroalimentación. En este trabajo se cree que dicha situación corresponde más bien a un *estereotipo del rol materno* que a un discurso conscientemente dirigido, lo cual de acuerdo a la literatura revisada descalifica al niño en su ejecución en lugar de propiciar una reflexión y análisis del error (aprovechar el error pedagógicamente, como se señalaba anteriormente); no obstante de que en varias ocasiones este comentario era seguido por otro positivo o una retroalimentación positiva no verbal.

Respecto a éste último punto, se comparte la opinión con Casey y Fuller (1994) de que los padres frecuentemente regulan la conducta emocional en sus hijos a través de la comunicación verbal y no verbal, con relación a lo que es deseable e indeseable.

González y Mitjás(1989) comenta que en la interacción diádica (sea padre-niño o maestro- niño) un comentario negativo con un comentario positivo neutraliza el mensaje, argumento no compartido, ya que más bien, un mensaje negativo aunque sea precedido o

seguido por un mensaje positivo, se traduce en uno doble que es decodificado como ambiguo y sobre todo negativo. Es decir, ambos mensajes provocan una confusión en el niño, sin esclarecerle lo que hizo y cómo lo hizo; no le permite una clara y adecuada percepción de los eventos o acciones, y por lo tanto no se facilita el proceso de autorregulación.

Como puede apreciarse, la autorregulación de los niños tiene una estrecha relación con la autorregulación de las madres, de la misma manera que con otros factores psicológicos afectan el proceso de autorregulación afectiva en el niño, como lo es la propia afectividad materna, es decir su autoestima

En términos generales, la **autoestima** de las madres de este estudio estuvo dentro del rango promedio. En algunos casos, la autoestima de los niños se relacionó con la autoestima de las madres; en otros casos la autoestima de los niños fue mayor que la de las madres, con lo cual se refuta la *hipótesis(1)* que plantea una relación directa entre la autoestima materna y del hijo. Esta situación es explicable al considerar que los pequeños se encuentran inmersos en una amplia red de relaciones sociales y afectivas como señala Bronfenbrenner (1979).

Similarmente, la *hipótesis(5)* referente a la forma en que la madre autorregula afectivamente su comportamiento y regula la del niño, permite al niño tener un comportamiento autorregulado, no se afirma totalmente, ya que a través de los datos encontrados, es posible plantear que *no existe una relación clara entre la regulación de la madre y la autorregulación del niño, tanto en los aspectos cognoscitivos como afectivos*, ya que el patrón de regulación observado en las diadas indican que: 1) un nivel de autorregulación medio en las madres se relaciona con un nivel de autorregulación medio en los niños, 2) el nivel de autorregulación medio en las madres puede promover un nivel de regulación alto en los niños y 3) el patrón de autorregulación asistemático en las madres puede propiciar un nivel de autorregulación medio en los niños. En algunas madres fue claro el predominio de interacción no verbal más que verbal.

De forma semejante, hay una relación que parece errática entre la autoestima materna y la autoestima del niño(a), puesto que un nivel de autoestima media en las madres puede estar relacionado con: 1) un nivel de autoestima media en los niño(a)s; 2) un nivel de autoestima media de las madres relacionarse con un nivel de autoestima alto en

los niño(a)s, o bien 3) un nivel de autoestima media en las madres con un nivel también medio en los niños desde la percepción de las madres, pero no desde la percepción de la maestra, quien puede percibirla con un nivel alto.

Esto significaría desde la perspectiva de Vygotski que no todo lo intersicológico se internaliza. Él señala que en la interacción social, no todo aquello que la madre le enseñe o modele al niño, éste lo internalizará, ya que un proceso no es la copia de un evento externo, sino la transformación o **construcción de lo interpersonal** a lo intrapersonal y sus representaciones simbólicas (Estrevel, 2001). Lo anterior implica que el niño al estar inmerso dentro de un sistema de relaciones (*otros* –niño) es un ente activo en la formación de sus propios procesos psicológicos que le permiten autorregular sus acciones; aspecto que puede ser estudiado en ulteriores trabajos.

Los datos de la presente investigación indican que una madre puede no tener habilidades para autorregular su comportamiento sistemáticamente y sin embargo, si tener un patrón de crianza sistemático con sus hijos, lo que posibilita estrategias de autorregulación en el niño; aunado a que este participa activamente en los procesos de socialización en los cuales recibe influencia de *otros* agentes socializadores importantes también en su desarrollo. Esta situación puede ocurrir debido a que en una relación interpersonal, la construcción de la conciencia, implica mayor complejidad, ya que involucra una conciencia distinta de la que se genera de las relaciones con *otros*.

En términos de Bajtín (2000) la autoconciencia aparece en forma de fragmentos causales a los cuales les falta una unidad extrínseca y continuidad, y el ser humano no puede integrar a su persona en un todo más o menos concluyente, puesto que vive su vida dentro de un yo; no hay espejo, fotografía u observación minuciosa sobre sí mismo.

Los datos descritos arriba, en ningún momento pretenden generalizar ni predecir, ya que desde una visión histórico cultural y un análisis cualitativo esto es improcedente. **Un conocimiento es una construcción**, es una descripción de datos, interpretados y contruidos en un momento particular de la investigación. Como tampoco se pretende establecer una relación causal entre un fenómeno y otro, ya que no necesariamente puede darse una relación entre estos fenómenos, como el caso de una diada (5) cuyo nivel de autoestima del niño es alto y sin embargo, no presentó estrategias de autorregulación afectiva. Esto puede explicarse partiendo del supuesto que no existe una dominancia y

relación directa y única de la influencia únicamente de la madre, ya que el niño participa en otros contextos donde tiene participación y regulación por parte de *otros*; por lo cual se estaría hablando de una relación entre estructuras y de funciones diversas de los elementos que las conforman.

En términos de la aproximación sociocultural, los procesos autorregulatorios se adquieren a través de la interacción con los *otros* significativos del entorno inmediato. En este caso, los *otros* significativos en la vida del niño que proporcionan un clima de afecto y seguridad suelen ser en primer lugar la familia (el padre, la madre, los hermanos y parientes) y en un segundo momento, los maestros. En este trabajo pudo observarse más claramente en algunas diadas la *correspondencia entre el tipo de comportamiento y por lo tanto de regulación de la madre, y la tendencia del niño a la autorregulación afectiva favorable o bien desfavorable*. Por ejemplo en el caso de la diada 5, el comportamiento de "berrinches" del niño se puede decir correspondía a un deficiente patrón de regulación afectiva; como diría Einsberg, Shepard, Murphy, Guthrie, Jones, Poulin y Mask (1977) y Kobak, Ferenz, Rayamey y Fleming (1993), los problemas de conducta están asociados con baja atención y consecuentemente regulación.

El fenómeno de regulación-autorregulación afectiva, como se ha señalado, constituye un fenómeno psicológico complejo para su nivel de análisis y estrategias para abordarlo. En este trabajo fue posible investigarlo, toda vez que se emplearon diversos instrumentos y estrategias que contribuyeran a un análisis sistémico de los fenómenos psicológicos. Por tal motivo dentro de la discusión de este trabajo se abordaron algunos puntos que aportaron elementos para hacer análisis más profundos, situándolos en su complejidad de lo molecular a lo molar, y a través de esto ver más nítidamente la noción de proceso más que de estados, respecto a la idea de Vygotski de **investigar procesos** más que conductas fosilizadas. Por tal motivo, los distintos **niveles** diseñados en este estudio permitieron identificar, comprender el proceso y "grado" de regulación de los niños, así como (para algunos casos) observar la transición de regulación de un nivel a otro. Toda vez que algunos niños presentaban características de dos niveles, es decir algunas de sus acciones correspondían a un nivel mayor o menor, según fuera el caso.

Se considera que esta propuesta de niveles puede seguir desarrollándose en otros procesos, con otra población, con el propósito de depurarla y retomarla como

una herramienta teórica que permita analizar el proceso de regulación-autorregulación afectiva.

Asimismo, para este estudio se desglosaron los **niveles de regulación guía**, que facilitaron identificar si la madre promovía un comportamiento autorregulado en el niño, lo cual fue una contribución importante que permitió analizar la estrategia que usaba cada madre en la interacción con su hijo. Continuar investigando sobre este aspecto se considera importante, ya que en este trabajo se plantea que los afectos y su relación con otros procesos debe ser estudiado desde múltiples aristas.

En otras palabras, los hallazgos hasta aquí planteados permiten contar con nuevos elementos para comprender un proceso complejo como lo es la autorregulación afectiva desde un análisis histórico cultural, a abrir nuevas estrategias metodológicas que contribuyan al análisis de los fenómenos psicológicos. Por lo que resulta importante incorporar otras herramientas cualitativas como son las biografías, historias de vida, entrevistas a profundidad, ya que a través de ellas se contaría con un análisis más profundo del desarrollo afectivo de los *otros* con los que interactúan con el niño, como sería el padre y/o hermanos.

Se podría analizar en una futura investigación el papel del padre en los mismos términos descritos en esta investigación con la madre (comunicación, autoestima y autorregulación), ya que hay una amplia evidencia de que los padres fomentan y contribuyen al desarrollo intelectual de los niños (Shaffer, 1994; Sroufe, 1988).

La investigación podría ampliarse incorporando una nueva categoría de análisis como lo es el género, ya que no se educa ni se establece la misma interacción cuando se tiene un hijo o una hija, sería interesante estudiar el proceso de regulación-autorregulación afectiva en situaciones conflictivas, ya que desde pequeño se vivencian conflictos y se aprende un determinado estilo para enfrentarlos.

También resultaría interesante analizar una actividad con una tarea resoluble y otra actividad planeada irresoluble, ya que esta situación permitiría contrastar las estrategias, estilos de interacción, regulación-autorregulación de la diada ante una situación "conflictiva" vs una "no conflictiva" y analizar las conductas afectivas evocadas por la situación, como pudiera ser frustración; ya que la presente investigación tuvo como limitante sólo realizar el análisis de un aspecto afectivo a partir de una tarea cognoscitiva. De esta forma, exponer al niño(a) y al *otro* en una situación de este tipo permitirá contrastar el proceso de regulación-autorregulación afectiva.

Se propone adicionalmente se abran dos nuevas líneas de investigación: 1 - El diseño de una forma de evaluación de la autorregulación materna, auxiliado probablemente a través de la ZDP - que incluyera el área afectiva-, con la finalidad de correlacionar la autorregulación materna con la del niño y

2.- El registro y análisis de las interacciones diádicas en situaciones de convivencia cotidiana, en donde sólo se especificara la actividad, pero no el contenido, es decir, que no se tratara de tareas predeterminadas y bajo solicitud explícita, ya que en este trabajo, una situación irregular que se pudo notar fue que los datos tuvieron una amalgama de actos espontáneos auténticos y de simulaciones, reconociendo que en las filmaciones fueron mucho más auténticos los niños y sobre todo los más pequeños, que sus madres

Asimismo, se podría desarrollar un estudio a partir de un sistema de relación madre-hijo(a), la relación marital y la regulación afectiva en los niños, semejante a la investigación de Davies y Cummings (1988).

Confirmando los planteamientos de Mc Combs (1989), en el presente trabajo se ha podido constatar que la autoestima y la autorregulación son elementos importantes en el proceso de conformación del yo y juegan un papel fundamental tanto en la motivación como en el aprendizaje. Nuestros juicios respecto a las competencias, habilidades específicas y expectativas de éxito o fracaso de una tarea son influenciados y casi literalmente determinados por el nivel de autoestima y autorregulación con el que contemos. Cuando un niño se enfrenta a una tarea de aprendizaje evalúa sus percepciones de los requerimientos de la tarea respecto a sus necesidades personales de competencia y control, sus estructuras del yo y sus juicios respecto a sus capacidades con las que cuenta para realizar dicha tarea. Es en este contexto donde se plantea las expectativas de éxito o fracaso, si el resultado de este proceso es positivo, le generará un estado motivacional óptimo para enfrentar la tarea y ejecutarla exitosamente. Por otro lado, si la autoevaluación es negativa se producirá ansiedad y desmotivación manifestada básicamente en tratar de evitar la tarea o en invertir un esfuerzo mínimo para intentar resolverla. Desde la perspectiva de este trabajo, las habilidades personales juegan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje y solución de problemas, tanto académicos como cotidianos; sin embargo, más importante que éstas habilidades son los propios juicios y percepciones personales de la autoestima y la autorregulación.

Concluyendo, se podría decir que al igual que los procesos cognoscitivos, la **afectividad es una construcción, es un proceso interrelacionado con otros aspectos del desarrollo psicológico, que se construye en la interacción constante con los otros, en un contexto social histórico donde el individuo participa activamente de sus propias estrategias afectivas, a partir del aprendizaje en solución de problemas cotidianos de la interacción en general con el medio.**

En este trabajo se piensa, al igual que Vygotski, (cit. en García, 2000) que si se desentraña la forma como se desarrolla el afecto en el niño, en sus interrelaciones con otros procesos psíquicos, en particular los de adquirir la capacidad de simbolización, lo cual requiere de una cierta capacidad de relación social con el medio, sería posible encontrar la manera de ayudarlos a desarrollarse mejor y a superar sus problemas

Esta investigación permitió confirmar la importancia de estudiar los **afectos** como un proceso de **co-construcción con los otros**, sobre todo en el control de los mismos como una estrategia personal que posibilite un desarrollo y una visión propositiva en la solución de conflictos, esto es, desde la autorregulación afectiva, término acuñado para esta investigación.

Finalmente, se puede decir que este trabajo contribuye teóricamente a la Psicología en el desarrollo y complementariedad de los aspectos afectivos de la teoría Histórico Cultural, tema que escasamente ha sido abordado desde esta perspectiva; aportando de manera particular una categorización de niveles de autorregulación, lo cual permite esclarecer el proceso y ubicación de autorregulación afectiva, integrando la afectividad a la autorregulación como un proceso autorregulatorio

Lo anterior permite una aplicación en distintos ámbitos como el escolar, familiar (relación con otros miembros: hermanos, abuelos, cuidadores), laboral y social; ya que los procesos de regulación afectiva están inmersos en todas las relaciones humanas

REFERENCIAS

- Alcántara, J. (1996) *Como educar la autoestima* España: CEAC.
- Alternativas (1986) Desarrollo Psicosocial. Diversidad Cultural: pautas de crianza. *Alternativas*, 9, 2-7.
- Ajuriaguerra (1983) El desarrollo infantil según la Psicología Genética *Manual de psiquiatría infantil* Barcelona México: Ed Masson. 21-55.
- Amundson, K (1991) *Building self esteem: a guide for parents, schools and communitities*. California American Association of school administrators
- Argyle, M y Tower, P. (1980) *Tú y los demás: formas de comunicación* México: Harla.
- Bajtín, M (2000). *Yo también soy*. Bogotá, Colombia: Taurus.
- Baumrind, D. (1973) "The Development of Instrumental Competence Through the Socialization". En: Pick, A. D. (ed): *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol 7 Minneapolis: The University of Minnesota Press, 3 - 46.
- Bergan, J y Dunn, J (1989) *Psicología Educativa* México: Limusa.
- Bergeron, M (1985). *El desarrollo psicológico del niño*. México: Trillas
- Biber, B (1986) *Educación pre-escolar y desarrollo psicológico*. México: Ediciones Gernica, 16
- Boesch, E (1984) "The Development of Affective Schemata" *Human Development* 27, 3-4, 173-183
- Bronfenbrenner, U (1979) *The Ecology of Human Development Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, A y Reeve, R (1987) "Bandwidths of Competence: The role of supportive context in learning and development". En: L.S Liben (Ed) *Development and Learning Conflict or Confluence?* Hillsdale, N J Erlbaum. 215- 226.
- Brown, A. (1978) Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. En: Glaser, R. (Ed) *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, N J: Erlbaum, 77-165.

- Brown, A ; Palincsar, A. y Ambruster, B. (1984) "Instructing comprehension fostering activities in interactive learning situations". En: H: Mandl, N Stein & Tabasco (eds). *Learning and Comprehension of Texts* Hillsdale, J Erlbaum, 28-35.
- Brown, A; Campione, J; Reeve, R; y Palincsar (1991) "Interactive Learning and Individual Understanding". En: Landsman (ed) *Culture, Schooling and Psychological Development*. Hillsdale, N:J: Erlbaum, 67-82 .
- Bruner, J. (1986). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Linaza (comp) México: Alianza
- Bruno, F. (1995). *Psicología Infantil y Desarrollo*. México: Trillas.
- Campione, C. (1988) "Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje". En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20, 2, 163-205.
- Casey, R Y Fuller, L. (1994) "*Maternal regulation of children's emotions*". *Journal of behavior. Human Science Press*. 18,1,57-89
- Chadwich, C.B (1988) Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje En: *Revista Latinoamericana de Psicología* 20, 2, 163-205
- Chao, R. (1996) " Chinese and European American mothers' beliefs about the role of parenting in children's school success". *Journal of Cross Cultural Psychology* 27, 4, 404-423
- Chadwich, C.B (1988) Estrategias Cognoscitivas y Afectivas de aprendizaje En *Revista Latinoamericana de Psicología*. 20, 2, 163-205
- Clemes, H y Bean, R. (1996). *Como desarrollar la autoestima en niños*. España: Debate.
- Cole, M (1985). "The zone of proximal development: where culture and cognition create each other" En: Wertch, J V: (Ed) *Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press, 124-136.
- Coleman, J (1977). *Psicología Contemporánea y Conducta Eficaz*. México: Manual Moderno
- Coll, C ; Columina, R ; Onrubia, J y Rochera, Ma J (1992) "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa" *Infancia y aprendizaje*. 59, 60, 189-232.
- Coll, C ; Matín, E ; Mauri, T ; Miras, M ; Onrubia, J ; Solé, I y Zabala, A (1998) *El Constructivismo en el aula* Barcelona: Graó

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self esteem*. San Francisco: Freeman.

Corkille, B. (1996). *El niño feliz*. España: Gedisa.

Cross, G. (1984). *Introducción a la Psicología del Aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Cruz, M. (1996) *Tiempo de subjetividad*. Barcelona, España: Paidós.

Damon, W. (1983) *Social and Personality Development Infancy Through adolescence*. New York .

Davies, P. Y Cummings, M. (1988) " Exploring children's emotional security as a mediator of the link between marital relations and child adjustment". *Child Development* 69, 1, 124-139.

DeBaryshe, B. y Binder, J. (1994). " Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children". *Perceptual and Motors Skills* 78, 3,2, 1303-1311.

DeLoache y Brown (1987) "The early emergence of planing skills in children". En: J. Bruner and H. Haste (Eds) *Making Sense: A Child's Construction of the World* London: Methuen, 67-72.

Demo, D Small, S. y Savin-Williams, R (1987) " Family Relations and the self-esteem of adolescents and their parents". En: *Journal of Marriage and Family* 49, 705-715

Denham, S ; Resnwick, D y Hewea, S. (1994). Emotional communication between mothers and preschoolers: Relations with emotional competence. *Merril Palmer Quarterly*, 4 , 488-508

Dunn, J. (1984) *El niño y la madre en los primeros meses*. Inquietud y bienestar infantil.

Dweck y Legget (1988). "A social cognitive approach to motivation and personality" *Psychological Review*, 95, 2, 256-273

Eisenberg, N , Fabes, E , Shepard, S , Murphy, B., Guthrie, I. Jones, S , Friedman, J , Poulin, R Y Mask, P (1997). "Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality" *Child Development*, 68, 4, 642-664

Elliot, G. (1984) " Dimensions of the Self Concept: A Source of Further Distintions in the Nature of Self Consciousness". *Journal of Youth and Adolescence* 13,4, 285-307

Escamilla, R. (1996) "Influencias que inciden en el autoconcepto, la autoestima y la identidad sexual en el desarrollo de la niñez temprana". *Tesis Nivel Licenciatura*, ENEP UNAM Iztacala

Estrevel, R. (2001). *Escuela y Educación: Perspectiva Histórico-Cultural Dialógica Tesis para obtener el grado de Maestro en Psicología Educativa UNAM*

Fernández, C. (2000). *La afectividad colectiva*. Bogotá, Colombia: Taurus.

Ferreiro, G. Y Calderón, E. (2000) *El ABC del aprendizaje cooperativo Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas

Freud, A. (1977) La evaluación de la normalidad en la niñez. *Psicoanálisis del Niño* Buenos Aires: Paidós

García, B.; Valdespino, L.; y Vélez, E. (1995) *Elaboración de la Escala para Evaluar la Percepción de la autoestima de los niños en edad preescolar cuestionario para el docente (EPA-NP)* México: Facultad de Psicología, U.N.A.M.

García, B.; Valdespino, L.; y Vélez, E. (1995). *Escala para Evaluar la Autorregulación del Niño Preescolar. Cuestionario para el Maestro (EPA-NP)*. México: Facultad de Psicología U.N.A.M.

García, G. (2000) *Vygotski La construcción histórica de la psique* México: Trillas

Gibson, R. (1985). "Los años intermedios: Desarrollo de la Autoestimación" En: *Psicología Educativa*. México: Trillas.

Goleman, D. (1998). *La Inteligencia Emocional* Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.

González, R. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista Cubana de Psicología*, 17, 1, 61-71

González, R. y Mitjans, M. (1989) *La educación y el desarrollo de la personalidad La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana Cuba: Pueblo y Educación

Gross, R. (1994). *Psicología: la ciencia y mente de la conducta* México: Manual Moderno.

Hargreaves, H. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Nacea

Henry, M.; Janaway, C. y Kagan (1990) Las relaciones padres-hijos y el concepto de sí mismo. *Desarrollo de la personalidad en el niño* México: Trillas

Hickman, M (1987). *Social and functional approaches to language and thought*. New York: Academic Press,

Holden, G. y West, M (1989). "Proximate regulation by mothers: a demonstration of how differing styles affect young children's behavior. *Child Development*, 60, 64-69.

Houtrow, S. y Carlson, K. (1993). "The relationship between maternal characteristics, maternal vulnerability beliefs, and immunization compliance" *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 16, 1, 41-50

Humphreys, T (1999) *Autoestima para niños y padres*. España: Neo Person

Kloosterman, P. y Cougan, M. (1994). Students' beliefs about learning school mathematics. *Elementary School Journal*, 94, 4, 375-388.

Kobak, R.; Cole, H.; Ferenz, G.; Rayamey y Fleming, W (1993). Attachment and emotion regulation during mother teen problem solving: A control theory analysis *Child Development*. 64, 1, 231-245.

Kuhl, J & Kraska, K (1987). Self-Regulation and Metamotivation: Computational Mechanisms, Development, and Assessment. *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale N J. Erlaurance Assoc Wirenerty R.H. Kluwe (Eds) 343-373

Labouvie-Vief, G; Hakim-Larson, J; DeVoe, M y Schoeberlein, S. (1989). " Emotions and Self Regulation: A Life Span View" *Human Development*, 32, 279-299.

Lafarga, C Y Gómez, C. (1992). *Desarrollo del potencial humano* México: Trillas.

Lara-Cantú, A.; Verduzco, A.; Acevedo, M. y Cortés (1993) "Validez y confiabilidad del Inventario de Autoestima de Coopersmith para Adultos, en Población Mexicana" *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25,2, 247-255

Laslett, R. (1995) "Beliefs and practice in the early schools for maladjusted children" *Therapeutic Care and Education*, 4,1, 5-9.

Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lindgren (1972) La autoestima y la evaluación de los demás En: *Introducción a la Psicología Social* México: Trillas.

Llanes, R. (1996) Los padres como promotores del desarrollo humano *Tesis para obtener el grado de maestría*. México: Universidad Iberoamericana.

Luria, A. (1980). Autoanálisis y autoconciencia En: *Los Procesos Cognitivos Análisis Socio-Histórico*. Barcelona: Fontanella

Machargo, S. (1997) *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima: P A D A 2/*. Madrid: Escuela Española. 127p.

Marosi, H (2000). Trastornos de aprendizaje: un nuevo enfoque. *Cátedra Extraordinaria Alexander I Oparin* _División de Investigación y Posgrado, ENEP UNAM, 24 de agosto al 7 de diciembre.

Maslow (1990). *Amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.

Mc Gillicuddy (1982) "The relationship between parent's beliefs about development and family constellation, socioeconomic status and parent's teaching strategies". En: Loasa, L M y Sigel. I E. (Eds) *Families as Learning Environment for children* New York: Plenum Press

Mc Lane, J. (1987) "Interaction, context and zone of proximal development" En: M Hickman (Ed) *Social and Functional approaches to language and thought* N. York: Academic.

McCombs, B (1989) "Self -Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View". En: Zimmerman,B.J. y Shunk.D. *Self Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research, and Practice* Springer-Verlag. New York: Berlin Heidelberg.

McDevitt, T. y Oreskovich, M. (1993) "Beliefs about listening: perspectives of mothers and early childhood teachers" *Journal of Pediatric Psychology* 54, 2, 279-283

Miller-Loncar, Landry, Smith y Swank (1997). "The role of child centered perspectives in a Model of parenting" *Journal of experimental child psychology*, 66, 3, 341-361.

Mitjás, M. (1995) *Creatividad, personalidad y Educación* Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Páez, D Y Adrián, A (1993) *Arte, lenguaje y emoción* Madrid: Fundamentos

Pearl, R. y Donahue, M (1994) "Brief report: four years after a preterm birth: children's development and their mothers' beliefs and expectations" *Journal of Pediatric Psychology*, 20, 33, 363-370

Pérez, S (1994) *Investigación cualitativa, retos e interrogantes II Técnicas y análisis de datos* Muralla

Piaget, J (1964) *Seis estudios de psicología* México: Seix Barral, sexta edición 1971

Piaget, J. (1975) *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. España: SXXI, Editores S.A.

Pick, S (1991). *Planeando tu vida*. México: Noriega.

Pierce, J y Wardle, J. (1993). " Self esteem, parental appraisal and body size in children" *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*. 34, 7, 1125-1136.

Ratner, C. (2000). A cultural-psychological Analysis of emotions 1 *Cultural and Psychology* 6, 5-39

Rawson, P y Cassady, J. (1995) " Effects of therapeutic intervention on self concepts of children with learning disabilities" *Child and adolescents social work journal*, 12,1, 312-124.

Reasoner, R. (1983). Enhancement of self-esteem children and adolescents. *Family and Community Health*. 6,2,1983, 51-64.

Rice, F. (1997). *Desarrollo Humano* México: Prentice Hall Riverside.

Rodríguez, M.; Pellicer de Flores, G y Domínguez, E (1988) *Autoestima. Clave para el éxito personal*. Series Capacitación Integral. México: Manual Moderno.

Rogoff, B (1993) *Aprendices del pensamiento El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós

Shaffer, D (1994) "Becoming an Individual: Development of the Self" *Social & Personality Development* Third Edition. California: Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove.

Shapiro, L. (1997) *La Inteligencia Emocional en los niños*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor

Schilder, P (1989) *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. j Barcelona: Paidós

Sroufe, L. (1986) "Attachment and the Construction of Relationships" En W Hartup & Z Rubin (Eds), *Relationships and Development*, N.J. : Hillsdale

Sroufe, L. & Waters, E (1986). "Attachment as Organization Construct" *Child Development*, 48, 3, 187-192

Sroufe, L. y Flesson, J (1988). "The coherence of family relationships" En: R. Hinde y Stevenson Hinde *Relationship within the families mutual influences* Oxford

Spitz, R (1969). *El primer año de vida del niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Stanger (1981) *Psicología de la personalidad*. México: Trillas

Stiper, D.; Mirburn, S.; Clements, D. y Daniels, D. (1992) " Parents' beliefs about appropriate education for young children" *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3, 3, 293-310

Stone L. y Church, J. (1980). *Psicología y psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Paidós

Thompson, C (1979). *El psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica

Turner (1986) *El niño frente a la vida. Entrenamiento, competencia y cognición*. México: Morata.

Van der Veer y Valsiner (1999) *Understanding Vygotsky A quest for synthesis*: Malden, MA, US: Blackwell Publisher Inc. 1991, 450 p

Verduzco, A ; Lara C ; Lancelotta, G y Rubio, S (1989). "Un estudio sobre la autoestima en niños en edad escolar: datos normativos". *Revista de Salud Mental*, 12, 3, 41- 52

Verschueren, K; Marcoen, A y Schoefs, V. (1996) " The internal working model of the self, attachment, and competence in five years olds" *Child Development* 67, 5, 2493-2511.

Villa, S y Auzmendi, E. (1999) *Desarrollo y evaluación del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao: Mensajero, 120p.

Vygotski (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Ed Cole, John-Steiner, Scribner y Souberman Barcelona: Ed. Crítica, Grijalbo.

Vygotski, L S (1991) *Obras Escogidas I* España: Ed. Visor

Vygotski, L S (1993) *Obras Escogidas II* , España: Ed. Visor

Vygotski, L S (1995) *Obras Escogidas III*, España: Ed. Visor

Vygotski, L S. (1996) *Obras Escogidas IV* España: Ed. Visor.

Wallon, H (1979) *La Evolución Psicológica del Niño* México: Grijalbo

Wallon, H (1975). *Los orígenes del carácter* Argentina: Nueva Visión, 279 p

Waschull, S. y Kernis, M. (1996). "Level and stability of self esteem as predictors of Children's intrinsic motivation and reasons for anger". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1, 4-13

Wertsch, J. & Hickman, M. (1987) Problem solving in social interaction: A Microgenetic Analysis. En: Hickman. *Social and functional approaches to language and thought*. Academic Press, New York.

Wertsch, J. y Stone (1985) "The concept of internalitazation in Vygotsky's account of genesis of higher mental functions" En Wertch, J. V (ed) *Vygotsky y la Formación Social de la Mente Cognición y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1979) " From social interaction and the roots of metacognition". Quarterly News letter of the Institute for Comparative. *Human Development*, 1, 15-18

Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la Formación Social de la Mente Cognición y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós

Widhloker (1979). *Tratado de Psicología del niño*. Tomo 4 Buenos Aires, Argentina: Morata

Wigfield, A y Eccles, J. (1994) " Children's competence beliefs, achievement values and general self esteem: change across elementary and middle school. Special Issue: Middle grades schooling and early adolescent development: Early adolescents' psychology characteristics, relationships with others, and school performance". *Journal of Early Adolescent*, 14, 2, 107-138.

Wood, D. y Middleton, D (1985) "A study of assisted problem-solving". *British Journal of Psychology*, 66, 181-191.

A N E X O S

ANEXO 2

**INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH
VERSIÓN PARA ADULTOS**

1. Generalmente los problemas me afectan poco	SI NO
2 - Me cuesta mucho trabajo hablar en público	SI NO
3 - Si pudiera cambiaría muchas cosas de mí	SI NO
4.- Puedo tomar una decisión fácilmente	SI NO
5.- Soy una persona simpática	SI NO
6.- En mi casa me enoja fácilmente	SI NO
7 - Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo	SI NO
8 - Soy popular entre las personas de mi edad	SI NO
9.- Mi familia generalmente toma en cuenta mis sentimientos	SI NO
10.- Me doy por vencido(a) muy fácilmente	SI NO
11.- Mi familia espera demasiado de mi	SI NO
12 - Me cuesta trabajo aceptarme como soy	SI NO
13 - Mi vida es muy complicada	SI NO
14 -Mis compañeros casi siempre aceptan mis ideas	SI NO
15.- Tengo mala opinión de mi mismo(a)	SI NO
16 - Muchas veces me gustaría irme de mi casa	SI NO
17 - Con frecuencia me siento a disgusto en mi trabajo	SI NO
18.- Soy menos guapo (o bonita) que la mayoría	SI NO
19 - Si tengo algo que decir, generalmente lo digo	SI NO
20 - Mi familia me comprende	SI NO
21 - Los demás son mejor aceptados que yo	SI NO
22 - Siento que mi familia me presiona	SI NO
23 -Con frecuencia me desanimo en lo que hago	SI NO
24 - Muchas veces me gustaría ser otra persona	SI NO
25 - Soy puede confiar muy poco en mi	SI NO

ANEXO 3

ESCALA DE PERCEPCIÓN DE LA AUTOESTIMA DEL NIÑO PREESCOLAR CUESTIONARIO PARA EL MAESTRO

INSTRUCCIONES: Anote los nombres de los niños que fueron evaluados y califique con la siguiente escala la conducta de los mismos

4= SIEMPRE

3= FRECUENTEMENTE 2= A VECES

1= NUNCA

NOMBRE DEL NIÑO:	
1. Le cae bien a los demás	
2. Le gusta hacer cosas nuevas	
3. Tiene más de tres amigos	
4. Se enoja con facilidad	
5. Le cae bien a la gente	
6. Los niños siguen sus ideas	
7. Se ve triste	
8. Se pone rojo cuando le preguntan o cuando responde	
9. Se sabe cuidar solo	
10. Se ve feliz	
11. Le gusta jugar con niños más pequeños que él	
12. Le agrada la gente	
13. Se ajusta a los cambios con facilidad	
14. Demuestra estar orgulloso de su trabajo	
15. Golpea a otros agresivamente	
16. Cuando habla con las personas no mantiene el contacto visual	
17. Se aísla del grupo	
18. Establece metas por sí solo	
19. Defiende su punto de vista aún cuando es opuesto al de los demás	
20. Le gusta intentar actividades nuevas	
21. Se dirige a otros espontáneamente	
22. Carece de confianza para iniciar actividades	
23. Se muestra inseguro en toma de decisiones	
24. Tiene tolerancia a la frustración causada por errores	
25. Curiosa, explora y pregunta	
26. Se inquieta con los cambios	
27. Se la pasa molestando a los demás	
28. Destruye sus propios trabajos	
29. Siente o se queja de que no lo quieren	
30. Se siente inferior	
31. Trata de hacer reír a los demás (se comporta como el payaso de la clase)	
32. Se esfuerza por complacer a los demás en todo	
33. No le gusta cometer errores	

RESULTADOS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE LA PERCEPCIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN DEL NIÑO PREESCOLAR (CUESTIONARIO DEL MAESTRO)

Se encontró que el instrumento tiene una confiabilidad de 0.89, con un alfa estandarizada de 0.89.

A partir del análisis de validez del instrumento se encontró que la medida de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin fue de 0.92, con un nivel de significancia de 0.0000. Asimismo se encontró que los reactivos se agrupan en cinco factores que se presentan a continuación:

FACTOR 1: AUTORREGULACIÓN PERSONAL	No. reactivo Escala anterior	Carga Factorial	Direccionalidad
1. Cuando se le presenta un problema al realizar una tarea, ensaya soluciones dada por él mismo.	10	.63	+
2. Puede dividir la tarea en pequeños pasos y realizarlos uno a uno de forma organizada.	12	.68	+
3. Para realizar y completar una tarea necesita de supervisión constante.	13	.50	+
4. Está atento a los cambios de actividad dentro del salón de clases.	15	.58	+
5. Le cuesta trabajo concentrarse en sus juegos y actividades.	2	.50	-
6. Antes de iniciar una actividad termina la anterior.	5	.59	+
7. Para llevar a cabo una actividad, primero reúne todos los materiales necesarios.	9	.70	+

Estadísticas:

Media = 19.93 Varianza = 19.13 Desviación estándar = 4.37

Confiabilidad = 0.78

FACTOR 2: DIFICULTAD EN LA AUTORREGULACIÓN SOCIAL	No. reactivo Escala anterior	Carga Factorial	Direccionalidad
1. En el salón de clases es necesario llamarle la atención con frecuencia.	14	.57	-
2. Interrumpe o se entromete en las actividades de los demás niños.	29	.63	-
3. Le cuesta trabajo esperar su turno cuando juega con sus amigos.	3	.68	-
4. Habla excesivamente cuando platica con sus compañeros.	6	.64	-
5. Cambia de una actividad escolar a otra.	7	.50	-
6. Su trabajo es desordenado.	30	.35	-

Estadísticas:

Media = 17.62 Varianza = 16.02 Desviación estándar = 4.00

Confiabilidad = 0.75

ANEXO 5

GUÍA PARA LA ENTREVISTA AUTORREGULACIÓN MATERNA

1. Describa las actividades de un día ordinario (sondear si existe alguna actividad especial que le agrade realizar, p. ej. tejer, cocer, pintar, cocinar, etc.)
2. Describa las actividades comúnmente desarrolladas en un fin de semana.
3. Sus actividades las realiza siempre a la misma hora.
4. Para desarrollar la actividad de (indicar la actividad de su preferencia) dedica un tiempo especial, reúne lo que necesita para desarrollarla (sondear si lleva un orden para desarrollar la actividad, un tiempo, horario, si anticipa los pasos de la tarea y reúne el material necesario antes de comenzar: p. ej. tiene un horario específico para cocinar, reúne todo lo que necesita antes de cocinar realiza alguna otra actividad simultánea mientras cocina- limpiar otra sección de la casa, leer, etc.)
5. Permanece sentada tranquilamente mientras realiza la tarea con su hijo(a).
6. Permanece sentada hasta concluir alguna actividad (p. ej. un programa de televisión)
7. Le cuesta trabajo concentrarse en alguna actividad (describir)
8. Le cuesta trabajo esperar a que sus hijos terminen de expresar una idea para que usted dé la suya.
9. Antes de iniciar una nueva actividad, termina la anterior (p. ej. limpiar una sección de la casa para empezar con otra)
10. Habla excesivamente cuando platica con sus hijos-familiares-amigos-vecinos.
11. Cambia de una actividad de limpieza a otra
12. Cuando se descomponen algún aparato en casa intenta repararlo usted misma
13. Si mientras maneja, otro automóvil se antepone a usted inesperadamente se exalta inmediatamente.
14. Cuando le hablan sus hijos responde de inmediato
15. Al cocinar primero termina la comida para después realizar otra actividad en su casa.
16. Para desarrollar una actividad pide la ayuda de alguien más experto (p. ej. organizar una fiesta, preparar un platillo especial, cambiar una llanta del automóvil, etc.)
17. Ante una frustración o problema recurre al llanto
18. Tiene tendencia a tener accidentes pequeños o graves
19. Si existe algún problema con los vecinos, usted inicia una discusión
20. Le cuesta trabajo seguir las reglas de una institución para llevar a cabo un trámite.
21. Se tropieza con muebles, se le caen las cosas de las manos
22. Considera que su casa está limpia y ordenada.
23. Tiene un cuidado especial para los instrumentos o herramientas de alguna actividad preferida (tejer, cocinar, cocer, etc.)
24. Después de comer, limpia y ordena la cocina.
25. Su estado de ánimo cambia constantemente.
26. Resuelve los problemas con sus hijos hablando o actuando sin enojarse gritar o castigar
27. Establece normas claras y precisas para el funcionamiento de su hogar
28. Cuando le solicita algo a sus hijos espera un tiempo razonable para que su demanda sea satisfecha
29. Toma en cuenta las propuestas de relación planteadas por los vecinos o amigos
30. Si usted necesita salir interrumpe el juego de sus hijos.
31. Las actividades que usted realiza son desordenadas

Observar:

- 1) Si la madre al hacerle una pregunta, toma su tiempo para pensar y luego responde
- 2) Mientras conversa espera turno para hablar

ANEXO 6

**ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN
MADRE - HIJO EN EL HOGAR EN LA REALIZACIÓN DE TAREA
ESCOLARES**

Discurso	Categorías
Ejemplo:	
M [puedes tratar de leer lo que te dejaron haber que dice]	promueve iniciativa
N [recortar y pegar] (tono seguro)	seguridad
M [aja] (asienta con la cabeza)	expresa comentarios de animación(sonidos exclamativos) gestos de animación
...	
N [ni]	respuesta incompleta
M [no]	comentario de desaliento

NOTA: Este es un ejemplo de transcripción de los diálogos de la madre y el hijo señalados entre corchetes se incluyen las conductas no verbales, señaladas entre paréntesis

ANEXO 7

CREENCIAS MATERNAS

1. ¿Cómo considera a su hijo?

() alegre () enojón () ansioso () tiende a ser triste () simpático otro

2. ¿Qué es lo que usted considera que su hijo debiera hacer de acuerdo a su edad en:

escuela: _____

familia: _____

amigos: _____

3. ¿Qué espera usted de su hijo -como niño(a)- ? (expectativas)

4. ¿Cuál sería su papel como madre en el desarrollo de su hijo(a) ?

5. ¿Qué persona o personas son importantes o necesarias en el desarrollo de su hijo(a)?

6. ¿Cómo hace la tarea el niño(a)?, ¿qué pasa cuando no puede?, ¿es necesario ayudarlo hacer su tarea escolar ?

7. ¿Qué implica ayudar al niño? ¿Cómo y cuándo lo ayuda?

Observaciones

ANEXO 8

CATEGORÍAS INICIALES

Categorías iniciales derivadas del **Estudio Piloto**.

Regulación afectiva materna

todas aquellas expresiones afectivas de la madre que controlan la ejecución del niño (tanto verbal como no verbal).

Regulación verbal materna comportamiento verbal de la madre que orienta la ejecución del niño en el armado del rompecabezas

Regulación no verbal materna

comportamiento de la madre que incluye gestos, miradas, señalamientos, sonidos guturales, que propician que el niño ejecute una parte del rompecabezas

Regulación verbal del niño comportamiento verbal del niño que orienta la participación de la madre sea a través de preguntas o búsqueda de afirmación.

Regulación No verbal del niño

Comportamiento no verbal del niño que orienta la participación de la madre sea a través de gestos, miradas o sonidos guturales

Autorregulación

capacidad del niño para dirigir sus propios esfuerzos durante el armado del rompecabezas

ANEXO 9

CATEGORÍAS INICIALES DEL ARMADO DEL ROMPECABEZAS

CATEGORÍAS MATERNAS

Categorías Verbales maternas:

- **Animación:** expresiones que alienten la ejecución del niño como: muy bien, que listo eres, eso, así
- **Iniciativa:** la madre promueve verbalmente que el niño inicie la actividad
- **Instrucciones positivas:** la madre da indicaciones al niño al inicio de la sesión acerca de la tarea, le explica las características de la misma, le informa de las peculiaridades del material e indica el paso siguiente de la tarea.
- **Orientación informativa:** la madre retroalimenta, hace comentarios sobre su ejecución, toma en cuenta los deseos del niño
- **Orientación en situaciones de confusión:** la madre proporciona información sobre aspectos de la tarea cuando el niño está confundido,

Categorías No Verbales Maternas:

- **Gestos de animación:** la madre sonrío, acaricia, expresa sonidos exclamativos o utiliza tono de voz amigable, cordial.
- **Iniciativa:** la madre comienza a organizar las piezas del rompecabezas para que el niño lo arme
- **Orienta gestualmente:** la madre afirma, niega, indica o cuestiona al niño por medio de gestos las ejecuciones parciales.
- **Orienta gestualmente en situaciones de confusión:** la madre retroalimenta al niño con la mirada, señalando, aprobando con la cabeza una forma alternativa de ejecución
- **Actitud:** la madre manifiesta una actitud positiva donde se muestra amigable, tranquila, dispuesta, alegre.²⁹

²⁹ Al partir de esta información se hizo evidente la necesidad de construir nuevas categorías analíticas a las que se denominarán categorías verbales y no verbales *desfavorables*

Categorías Verbales Maternas Desfavorables

- **Comentarios de desaprobación o desaliento:** la mamá expresa comentarios como: no, acompañado de tono de enfado, molestia, impaciencia; “no te sale”, “ve bien”
- **No orienta:** la mamá le resuelve al niño el paso de la tarea.
- **No orienta en situaciones problemáticas:** la mamá no retroalimenta al niño en situaciones problemáticas, no participa ante la búsqueda de ayuda del niño a través de la mirada, únicamente la observa desde su lugar con aparente tranquilidad

Categorías No Verbales Desfavorables

Gestos de desaprobación: la madre manifiesta gestos de enfado, de desesperación, niega con la cabeza, acompañado estos gestos con tono de voz de enfado o enojo.

- **No apoya gestualmente:** la madre se mantiene retirada del niño (más de un metro) al realizar la ejecución de la tarea.
- **No apoya gestualmente en situaciones problema:** la madre no orienta gestualmente al niño en situaciones problemáticas, no lo retroalimenta cuando el niño le pide con la mirada que le ayude, permanece sentada observándola
- **Actitud negativa:** la madre manifiesta una actitud que desalentar la respuesta o conducta del niño, como mostrarse impaciente, aburrida, molesta, intranquila, intolerante

Categorías Verbales del Niño:

- **Autovaloración positiva:** El niño expresa comentarios encaminados a una autovaloración positiva mientras resuelve la tarea aludiendo a su inteligencia, habilidad, conocimiento, rapidez, etc.
- **Solicita orientación:** el niño pide información a su mamá cuando tiene duda sobre algún paso de la tarea para continuar su ejecución.
- **Solicita orientación en situaciones problemática:** el niño solicita información a la mamá cuando no puede resolver un paso de la tarea.
- **Autovaloración negativa:** el niño expresa comentarios encaminados a una autovaloración negativa como sería argumentar: inhabilidad, poca experiencia, que le falta tiempo para solucionar problemas

Categorías No Verbales del Niño:

- **Iniciativa:** el niño toma la iniciativa a través de sus acciones, por sí mismo inicia la ejecución del armado del rompecabezas, la madre inicia una tarea y el niño la completa
- **Petición gestual de orientación:** el niño solicita ayuda con la mirada cuando una pieza no embona.
- **Perseverancia:** el niño intenta reiteradamente y de manera diferente la realización de una parte de la tarea
- **Búsqueda de Aprobación:** el niño busca retroalimentación del *otro* a través de la mirada inmediatamente después de realizar un paso de la tarea como un gesto de duda limitando el que por sí mismo continúe
- **Actitud positiva:** el niño muestra una actitud positiva durante la actividad a realizar, el niño se muestra interesado, contento, risueño, tranquilo en la tarea
- **Análisis de la actividad:** el niño observa detenidamente un paso o alguna característica del material, antes de colocar la pieza.
- **Inactividad:** el niño permanece inactivo ante un error o problema el niño no continúa en la tarea, dispersa su atención; después de la explicación, el niño no actúa e ignora la explicación.
- **Distracción:** el niño pone atención a diferentes situaciones al momento de realizar la tarea.³⁰

³⁰ Al analizar nuevamente los datos en la tarea de armar el rompecabezas se observó que de acuerdo a las estrategias de regulación-autorregulación de la interacción diádica se puede hacer una distinción entre regulación-autorregulación favorable (imagen y regulación general positiva del niño) y desfavorable (regulación negativa que va en contra de la imagen que el niño ha creado de sí mismo) tanto verbal como no verbal. por lo que se agruparon en metacategorías

ANEXO 10

CATEGORÍAS DERIVADAS DEL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN DIÁDICA EN LAS TAREAS PRE-ESCOLARES

CATEGORÍAS MATERNAS:

- **Planeación:** la madre promueve a su hijo la actividad de planear a través de solicitarle que prepare anticipadamente el material a utilizar, o bien que la madre establezca un orden físico para optimizar este aspecto, lo cual es importante para promover la autorregulación del niño.
- **Cierre de actividad:** la madre posibilita que el niño cierre la actividad, es decir a través de la promoción de guardar el material empleado, o bien observar si lo hace conjuntamente con el niño o ella únicamente cierra la actividad.
- **Orden sin firmeza:** la madre da indicaciones al niño sobre cómo realizar algún paso de la tarea, expresando una contradicción o no-correspondencia entre sus gestos, volumen y tono de voz.

Categorías del Niño:

- **Cierre de actividad:** el niño guarda los materiales utilizados en la tarea
- **Comunica éxito:** el niño comunica un acierto o un estado anímico a su madre
- **Autocorrección:** el niño expresa verbal y no verbalmente juicios de valor sobre su propia ejecución encontrando o planteando soluciones alternativas

Regulación directiva: participación de la madre de manera activa y propositiva, reduciendo la participación del niño a un mero acto de subordinación o participación instrumental en la realización de una tarea. Desde el punto de vista de esta investigación este tipo de regulación no propicia el proceso de autorregulación afectiva en el niño

Regulación de guía: la madre participa con la finalidad de que el niño entienda, ejecute o corrija por sí mismo una tarea. El niño es percibido como una persona con opinión y participación activa y responsable de aciertos y errores. Particularmente, la regulación de guía se asocia a valores afectivos tales como: respeto, comunicación y tolerancia. En este tipo de regulación la madre es consciente de que su función es la de facilitadora de aprendizaje al mismo tiempo que es consciente que el niño está en un proceso de desarrollo físico, intelectual y afectivo, donde cada situación es una posibilidad de aprendizaje incluyendo las situaciones de duda o de error.

ANEXO 11**METACATEGORÍAS****METACATEGORÍAS DE REGULACIÓN MATERNA****Regulación verbal favorable**

Comportamiento verbal de la madre que orienta la ejecución del niño a través de expresiones de aliento y que propician que el niño por sí mismo tome la responsabilidad del armado del rompecabezas.

Regulación no verbal favorable

Comportamiento no verbal materno que proporciona información al niño, que favorece que por él mismo ejecute la tarea, a través de expresiones, gestos y tono de voz

Regulación verbal desfavorable

Comentarios de la madre que descalifican, desalientan o subestiman la ejecución del niño.

Regulación no verbal desfavorable

Expresiones gestuales de la madre a través de las cuales se transmite incapacidad, desaliento o subestimación al niño

Regulación directiva

Entendida como la participación de la madre de manera activa y propositiva, reduciendo la participación del niño a un mero acto de subordinación o participación instrumental en la realización de una tarea

Regulación de guía

La madre participa con la finalidad de que el niño entienda, ejecute o corrija por sí mismo una tarea. El niño es percibido como una persona con opinión y participación activa y responsable de aciertos y errores. Particularmente, la regulación de guía se asocia a valores afectivos tales como: respeto, comunicación y tolerancia. En este tipo de regulación la madre es consciente de que su función es la de facilitadora de aprendizaje al mismo tiempo que es consciente que el niño está en un proceso de desarrollo físico, intelectual y afectivo, donde cada situación es una posibilidad de aprendizaje incluyendo las situaciones de duda o de error

Autoestima

Valoración que hace la persona y acostumbra mantener de sí misma, expresada en una actitud de aprobación o de rechazo, entendiendo como "actitud" designar hechos, opiniones, valores y orientaciones favorables y/o desfavorables

Creencias Maternas

Tipo de información que la madre maneja sobre cómo se debe educar o qué esperar del desarrollo de un hijo, así como su papel como madre

Autorregulación

La madre muestra un comportamiento capaz de dirigirse por sí misma y presentar un control interno que llegue a producir un orden sistemático.

METACATEGORÍAS DE REGULACIÓN DEL NIÑO**Regulación verbal favorable**

Expresiones verbales del niño que aluden a una autoimagen, autoconcepto y autoevaluación positiva.

Regulación no verbal favorable

Expresiones gestuales del niño –incluyendo tono de voz- que aluden a una autoimagen, autoevaluación y autoconcepto positivo.

Regulación verbal desfavorable

Expresiones verbales que hagan referencia a una autoimagen, autoconcepto y autoevaluación negativa.

Regulación no verbal desfavorable

Expresiones no verbales (mirada, gestos, tono de voz, distancia interpersonal) que transmiten algún rasgo de desvalorización, con relación a su autoimagen, autoconcepto y autoevaluación negativa.

Autorregulación afectiva

Capacidad del niño para controlar sus sentimientos positivos y negativos en la ejecución, sea esta ante aciertos o ante errores en la solución de una actividad.

Autorregulación

El niño inicia verbalmente y dirige sus propios esfuerzos para adquirir conocimientos y habilidades