



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

El contexto familiar como ámbito de aprendizaje: un mediador de las influencias socioestructurales

Autor:

Pascual, Liliana

Tutor:

Sirvent, María Teresa

2007

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



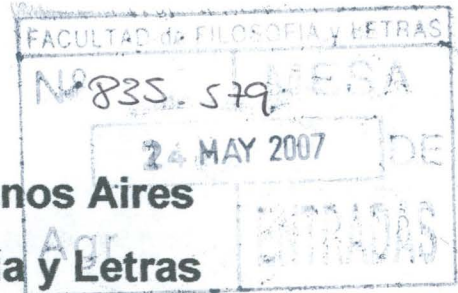
FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

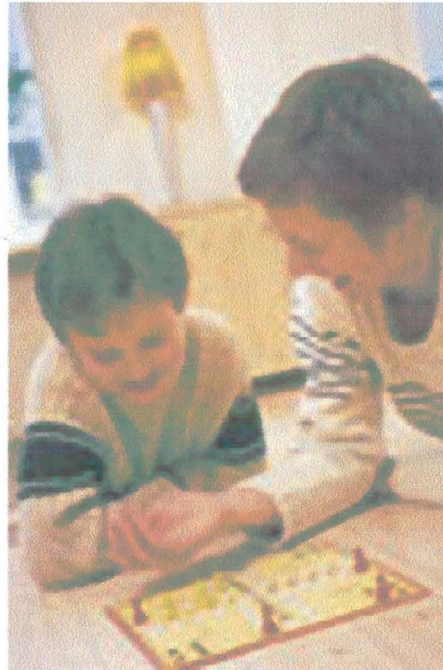
TESIS

5-3-5

TESIS 5-3-5



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras



Tesis de Doctorado

*El contexto familiar como ámbito de aprendizaje:
un mediador de las influencias socioestructurales*

Tesista: Lic. Liliana Pascual

Directora: Dra. María Teresa Sirvent

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

TESIS

5-3-5

“Cuando un hombre ha sido el favorito indiscutido de su madre, logra conservar durante toda la vida un sentimiento de vencedor, esa confianza en el éxito que a menudo conduce realmente al éxito.”

Sigmund Freud

Resumen

El propósito de esta tesis ha sido analizar cómo influyen las variables familiares en el desarrollo cognitivo y en el rendimiento educacional de los niños, en un grupo de familias argentinas urbanas, y construir esquemas conceptuales que describan e interpreten estos factores. Para ello, se adoptó la perspectiva teórica sociocultural y se utilizó una metodología que combina un enfoque cuantitativo con un enfoque cualitativo. La triangulación de los resultados obtenidos permite sostener que, dentro del contexto familiar, las variables socioestructurales (NSE), las variables socioculturales (representaciones sociales y expectativas) y las interacciones, tienen una influencia importante sobre el desarrollo cognitivo de los niños. No obstante, las variables socioculturales ejercen una acción mediadora que puede atemperar o profundizar la influencia de las variables socioestructurales al incidir en el sistema educativo familiar. El sistema educativo familiar es un dispositivo que mediatiza la influencia que ejercen las condiciones contextuales sobre el desarrollo individual, atenuando o incrementando sus efectos. Las condiciones contextuales proveen el "escenario", mientras que en el sistema educativo familiar se ponen en juego ciertos mecanismos interpsicológicos (representaciones, expectativas, actitudes, herramientas lingüísticas, estrategias de enseñanza, emociones, etc.) que mediatizan la relación del niño con la realidad circundante y con los objetos que se encuentran en ella, confiriendo ciertas características estables al funcionamiento del sistema cognitivo. Además, en nuestro trabajo se encontró que entre el desarrollo cognitivo y el éxito escolar de los niños existe una asociación positiva muy débil, lo que implica que el desarrollo cognitivo del niño es sólo uno de los requisitos para una escolarización exitosa. En cuanto a las variables que explican el rendimiento escolar de los niños en los primeros años de su vida escolar, se encontró que las expectativas de las madres en relación al desempeño de sus hijos en lengua y el grado de involucramiento de las madres en las actividades de los niños, tienen el mayor peso explicativo.

Agradecimientos

Previo a la presentación del informe de Tesis quisiera agradecer a las personas que, de una manera u otra, me han apoyado, orientado y ayudado en la realización de esta investigación.

Quiero agradecer a mi directora de tesis, la Dra María Teresa Sirvent, por la responsabilidad y la dedicación con que leyó y corrigió este trabajo, por su generosidad, por ser una excelente profesional y por la pasión y vocación que nos une por la investigación.

A mi Consejera de estudios, Lidia Fernández, por haber creído en mi capacidad, por valorar mi trabajo y por ayudarme a crecer en el ámbito científico y profesional.

Al Dr. Marc Bornstein, jefe del Child and Family Research, por estar siempre disponible, por su infinita paciencia y su gran predisposición para transmitirme sus conocimientos. A los investigadores de su equipo, Maurice Haynes, Charles Rahn, Kathy Painter, Joan Suwalsky, Janice Genevro, Anne O'Reilly y Kirsten Schulthess, por la generosidad con que me abrieron las puertas de su centro de investigación, por confiar en mí, por haberme enseñado a valorar y defender mi trabajo y por el respeto profesional que nos une. Quiero destacar, muy especialmente, al Dr. Maurice Haynes por compartir conmigo sus conocimientos de metodología de la investigación aplicados al análisis cuantitativo de los datos, gran parte de mi formación en ese tipo de análisis se la debo a él.

A Celia Galperín y a Silvina Galperín, por el entusiasmo y la responsabilidad con que me acompañaron durante el trabajo de campo que compartimos.

A Flavia Terigi por la minuciosidad de sus lecturas y la agudeza de sus comentarios, los que motivaron nuevas reflexiones sobre los primeros borradores.

Por último, aunque no menos importantes, a mi esposo Horacio y a mis hijos Sabina y Esteban, por haberme brindado su afecto y el apoyo constante durante todos estos años.

Índice

Introducción General.....	10
Parte I	
Perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio de la familia como contexto de aprendizaje.....	17
Capítulo I	
Las investigaciones antecedentes: El estado de la cuestión.....	18
1.1. Introducción.....	19
1.2. El estudio de la familia como ambiente de aprendizaje.....	20
1.3. La influencia de los aspectos socioculturales en la crianza de los niños.....	31
1.4. La influencia del contexto familiar sobre el rendimiento escolar	42
Capítulo II	
Marco teórico.....	51
2.1. Introducción.....	52
2.2. Las bases sociales del desarrollo y del aprendizaje.....	52
2.3. Los conceptos de andamiaje y de participación guiada.....	63
2.4. La familia como contexto de desarrollo.....	71
2.5. Las dimensiones básicas de la familia como contexto de desarrollo.....	79
2.6. La familia como proveedora de condiciones de educabilidad.....	85
Capítulo III	
Enfoque metodológico.....	91
3.1. Introducción.....	92
3.2. La dimensión epistemológica.....	92
3.3. La dimensión de la estrategia general.....	95
3.3.1. El enfoque cuantitativo.....	97

3.3.2. El enfoque cualitativo.....	110
3.4. La dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica.....	111
3.4.1. El enfoque cuantitativo.....	111
3.4.2. El enfoque cualitativo.....	114
 Parte II	
El contexto familiar y su relación con el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar.....	119
 Capítulo IV	
Principales predictores del desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar: Un análisis cuantitativo.....	120
4.1. Introducción.....	121
4.2. Variables que predicen el desarrollo cognitivo.....	122
4.3. Variables que predicen el rendimiento escolar.....	126
4.4. Discusión de los resultados obtenidos.....	128
4.4.1. El desarrollo cognitivo.....	128
4.4.2. El rendimiento escolar.....	142
 Capítulo V	
Los mecanismos de influencia educativa dentro del contexto familiar: Un análisis cualitativo.....	147
5.1. Introducción.....	148
5.2. Resultados obtenidos.....	150
5.2.1. La estructuración de la actividad.....	150
5.2.2. Tipo de ayudas o apoyos utilizados.....	156
5.2.3. Participación del adulto y del niño en la definición de la situación de interacción: La transferencia del control y de la responsabilidad.....	170
5.2.4. El clima emocional de las interacciones.....	179
5.3. Discusión de los resultados obtenidos.....	182

Capítulo VI	
Conclusiones: El contexto familiar como mediador de las influencias socioestructurales.....	192
6.1. Introducción.....	193
6.2. El desarrollo cognitivo: principales resultados.....	194
6.3. El rendimiento escolar: principales resultados.....	203
 Capítulo VII	
La historia natural de esta investigación.....	208
 Bibliografía.....	 221
 Anexo I:	
Instrumentos de obtención de información: enfoque cuantitativo	242
 Anexo II:	
Ejemplo de registro de observación y de fichado: enfoque cualitativo.....	280

Introducción General

Las investigaciones que se centran en la familia son tan abundantes como diversas son las experiencias que tienen lugar en el seno familiar. La literatura abarca un rango muy amplio que va desde la mirada antropológica, que examina los mínimos detalles de las facetas familiares en ambientes específicos, hasta la mirada más amplia y sociológica que pone el énfasis en la relación entre las estructuras sociales y familiares. Como es de esperar, las definiciones sobre el concepto de familia varían significativamente en la medida en que ésta es estudiada desde diferentes perspectivas y enfoques. Además, la familia como institución ha sufrido, en sí misma, importantes transformaciones en las últimas décadas, coexistiendo en la actualidad distintas formas familiares, lo que dificulta encontrar una definición de la familia que refleje la realidad de esta institución. No obstante, si bien el concepto de familia varía, se transforma, muta, la familia como institución se reinventa y, sobre todo, perdura.

En las sociedades donde la unidad de análisis es la familia nuclear, el foco de atención se ha colocado en la familia como un todo, con su propia identidad, sus valores, la naturaleza de las relaciones entre sus miembros, las prácticas de crianza que se desarrollan en su interior y las relaciones con otras instituciones. Además, la atención se ha dirigido tanto a las relaciones que se generan dentro de la familia, como a las relaciones entre ésta y las otras instituciones. El propósito de estos estudios ha sido múltiple. En algunos casos, el objetivo ha sido formular estrategias de intervención terapéuticas, mientras que en otros, el objetivo estuvo puesto en el análisis de algunos problemas sociales (por ejemplo, la relación de las familias con la conducta delictiva). Inevitablemente, el propósito de cada estudio ha afectado el carácter de la investigación, el enfoque utilizado, las variables analizadas, la naturaleza de los datos obtenidos y el modo de presentación de los resultados.

En cuanto al estudio de la familia como contexto de aprendizaje, en general, la mayoría de los estudios se han desarrollado en las naciones urbanizadas

e industrializadas de habla inglesa y son pocos los trabajos que representan otras realidades culturales. Esta investigación pretende llenar un vacío en ese sentido. Se trata de aportar conocimiento científico original sobre una realidad escasamente estudiada en nuestro país, desde los enfoques socioculturales que resaltan la importancia del contexto cultural en el desarrollo y el aprendizaje. En este caso, nos hemos centrado en las experiencias de socialización que tuvieron lugar en un grupo de familias argentinas urbanas y nuestra preocupación ha sido analizar cómo influyen las variables familiares en el desarrollo cognitivo y en el rendimiento educacional de los niños. La familia es el primer contexto de desarrollo, donde el niño moldeará la construcción de su persona, mantendrá las primeras relaciones con los otros y desarrollará una imagen del mundo que lo rodea y de sí mismo. Las características y la calidad de las relaciones interpersonales en el seno familiar dejarán en el niño una impronta muy significativa como ser individual y social.

Este trabajo surge a partir de un proyecto de investigación que he venido desarrollando desde el año 1989, en el Child and Family Research Section perteneciente al National Institute of Child and Human Development, en Estados Unidos. En dicho centro de investigación, dirigido por el Dr. Marc Bornstein, se estudian muestras longitudinales de niños y sus familias en distintos países, entre ellos, Argentina.

La tesis central que sostiene esta investigación es que, dentro del contexto familiar, las variables socioestructurales (NSE), las variables socioculturales (representaciones sociales y expectativas) y las interacciones ejercen una influencia importante sobre el desarrollo cognitivo de los niños. Además, los aspectos socioculturales son variables mediadoras que pueden atemperar o profundizar la influencia de las variables socioestructurales.

La presentación de esta investigación se organiza en dos partes. La Parte I, abarca el análisis de las principales líneas de investigación desarrolladas

hasta el momento y las perspectivas teóricas adoptadas en el estudio de la relación entre el contexto familiar, por un lado, y el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar, por el otro.

El capítulo 1, contiene una detallada exposición de las investigaciones antecedentes en relación con nuestro objeto de estudio y nos permite detectar aquellas variables que demostraron ser relevantes en investigaciones anteriores.

El capítulo 2, explicita los principales conceptos que, dentro de la perspectiva teórica de los enfoques socioculturales, resaltan la importancia del contexto social en el desarrollo y el aprendizaje. Estos conceptos nos orientaron tanto en nuestra aproximación empírica al campo, como en las posteriores interpretaciones de los resultados obtenidos.

El capítulo 3, hace referencia al enfoque epistemológico y metodológico utilizado para abordar el problema central de la investigación, desde la concepción tridimensional de la metodología propuesta por Sirvent (2006). Se describen las preguntas problematizantes, los objetivos, el diseño de investigación adoptado, el universo de estudio, las características de la muestra estudiada, las unidades de análisis, las variables y las técnicas utilizadas para la recolección y el análisis de la información empírica.

En la Parte II, se presenta el desarrollo sustantivo de la tesis. En el capítulo 4 se exponen los resultados del análisis cuantitativo: se desarrollaron dos modelos de regresión múltiple con la intención de explicar cómo se relacionan determinadas variables independientes con nuestras variables dependientes (el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar) y medir el grado de estas relaciones. Las variables independientes que forman parte de estos modelos fueron seleccionadas en función de los enfoques teóricos que guiaron la investigación y que se desarrollan en el Capítulo 2. En todos los

casos, las variables fueron construidas a partir de la información recabada a lo largo del seguimiento longitudinal de la muestra seleccionada.

En el capítulo 5, se exponen los resultados del análisis cualitativo. Dentro de la concepción social del desarrollo, es necesario examinar la naturaleza y las funciones de la familia como contexto educativo: las actividades que se realizan en el contexto familiar, la construcción del conocimiento como un producto de las relaciones entre padres e hijos y los procesos de influencia educativa relacionados con la especificidad de este contexto institucional. El interés se ha centrado en estudiar los mecanismos interpsicológicos de la influencia educativa en el contexto familiar. Se trata de los mecanismos a través de los cuales los padres, al actuar como educadores, consiguen ajustar sus ayudas a las necesidades de construcción del conocimiento de los niños sobre distintos significados culturales, (alrededor de los cuales se organiza la actividad conjunta).

En el capítulo 6, se desarrollan las principales conclusiones que integran y triangulan los resultados del análisis cuantitativo y del análisis cualitativo, avanzando más allá de la mera constatación de asociaciones entre las variables en dirección a la explicación causal. Las principales ideas que se retoman y se discuten en este capítulo están insertas en los distintos capítulos precedentes. Aquí se agrupan por temas, se las ordena según su importancia y se relacionan con los resultados de las investigaciones antecedentes y con los principales conceptos del enfoque teórico adoptado. Además, se realiza una síntesis de los principales hallazgos, de la interpretación de los datos obtenidos y se elaboran sugerencias para trabajos posteriores.

Por último, el capítulo 7 desarrolla la historia natural de esta investigación que se remonta a los primeros trabajos de investigación realizados sobre esta temática y describe mi trayectoria investigativa a lo largo de estos años.

Finalmente, se detalla la bibliografía consultada y se transcriben los principales instrumentos de recolección de información utilizados para el análisis cuantitativo.

Se espera que los resultados de esta investigación constituyan un aporte original en apoyo de los enfoques socioculturales. También se espera que de esta investigación puedan surgir ideas o hipótesis para futuros estudios.

Parte I:

**Perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio
de la familia como contexto de aprendizaje**

Capítulo 1:

Las investigaciones antecedentes: El estado de la cuestión

1.1. Introducción

Gran parte del interés que ha despertado el estudio de la familia estuvo asociado, históricamente, a tratar de descubrir su contribución al éxito o fracaso escolar. Esta línea de investigación se ha desarrollado, especialmente, en las naciones urbanizadas e industrializadas de habla inglesa y representa también una amplia variedad de enfoques teóricos y metodológicos. Sus resultados nos permiten conocer las distintas formas y tipos de influencia que la familia tiene en la educación de los niños. Estas investigaciones se caracterizaron por ser muy selectivas en cuanto al foco de atención. Se concentraban en la familia nuclear y, dentro de ésta, en algunas relaciones específicas, por ejemplo, la interacción madre-hijo, mientras otras relaciones dentro del seno familiar, como la influencia de los padres, hermanos u otros parientes, fueron sistemáticamente dejadas de lado. Dentro de esta línea, algunos trabajos han puesto su foco de atención en los problemas educacionales de los pobres o "desfavorecidos". En general, estos trabajos se encontraban cargados de un fuerte énfasis negativo, con un predominio de los estereotipos y donde prevalecía la búsqueda de defectos más que la búsqueda de diferencias.

En todos los trabajos desarrollados se asume, implícita o explícitamente, que la familia ejerce una influencia muy poderosa y perdurable sobre los niños. La influencia del pensamiento psicoanalítico contribuyó, sin duda, a la importancia atribuida al impacto decisivo de las primeras experiencias de aprendizaje en el seno familiar. Si bien se ha debatido bastante hasta qué punto la personalidad puede ser modificada por experiencias posteriores en la vida del individuo, en la mayoría de los estudios sobre la influencia de los padres, las preguntas sobre la extensión y la duración de estas influencias a lo largo de la vida de un individuo, quedaron sistemáticamente fuera del interés de los investigadores.

1. 2. El estudio de la familia como ambiente de aprendizaje

Dentro de esta línea de investigación, muchos estudios se han dedicado a establecer la existencia de una relación entre el desarrollo cognitivo de los niños (medido a través de las pruebas de inteligencia) y las variables que forman parte de la estructura familiar, como el tamaño de la familia, el sexo del niño, el tiempo que media entre los nacimientos y el orden en el nacimiento de los hijos (Belmont y Marolla, 1973; Belmont, Stein y Susser, 1975; Lytton y Romney, 1991). En la misma línea, otras investigaciones han dedicado sus esfuerzos a comprobar la existencia de una estrecha relación entre algunas variables, como la educación, el nivel socioeconómico y la raza (que ejercen una gran influencia en la conducta de los padres) y el desarrollo cognitivo de los niños (Laosa, 1978, 1980, 1981; Lesser, Fifer y Clark, 1965; McGillicuddy-DeLisi, 1982; Thomas, 1971; Tulkin, 1968). En general, en estas investigaciones se encontró que los niños de familias pequeñas, los primogénitos, los niños de familias donde existe un amplio intervalo entre los hermanos y donde los padres tienen un nivel educacional y socioeconómico medio o alto, obtienen mejores resultados en los test de inteligencia o de habilidades intelectuales (Marjoribanks, 1979; Marjoribanks, Walberg y Borgen, 1975).

Sin embargo, a pesar de que estos estudios muestran que el medio ambiente familiar es un factor muy importante en el desarrollo cognitivo de los niños, estas investigaciones han sido criticadas por no haber podido especificar la influencia que ejercen estos factores a través de la conducta de los padres (Bronfenbrenner, 1979). De esta manera, se impone la necesidad de investigar más lo que los padres hacen en sus interacciones con los niños, o sea el tipo de actividades o eventos en el hogar que pueden dar cuenta de las habilidades intelectuales de los niños, que lo que los padres son en términos de educación, profesión, clase social, raza, etc.

Debido a la creciente toma de conciencia sobre la necesidad de obtener descripciones más específicas acerca de cómo difiere en un caso u otro el medio ambiente familiar, muchos investigadores comenzaron a realizar estudios centrados en las prácticas de crianza en familias con distintas estructuras y distintos niveles educativos y socioeconómicos (Bradley, Caldwell y Elardo, 1979; Campbell, 1970; Laosa, 1980, Majoribanks, 1979). Así, un número importante de trabajos se dedicaron a verificar la relación entre distintas prácticas de crianza y el desarrollo intelectual de los niños.

En esta línea, resulta interesante el trabajo de Wood y Middleton (1975), donde se encontró que los niños son capaces de reconocer un objetivo de logro relacionado con una tarea específica, aún antes de ser capaces de producir una secuencia apropiada de operaciones para obtenerlo. Esto sugiere que la instrucción es efectiva cuando se focaliza en *la distancia* que existe entre el reconocimiento y la obtención de un objetivo de logro. Idealmente, el tutor debe guiar al niño señalando objetivos de logro que el niño puede reconocer pero no obtener. Un buen tutor debe ofrecer más ayuda cuando el niño no logra tener éxito en su tarea y reducir su ayuda cuando tiene éxito. Esto implica que los tutores deben cambiar sus estrategias constantemente, para adaptarse a las acciones de los niños. Los resultados muestran que el tutor más efectivo en una tarea de resolución de problemas es el más sensible a modificar continuamente su intervención, basándose en las respuestas que recibe: si el niño tiene éxito las intervenciones posteriores deben otorgarle mayor autonomía, si fracasa es necesario modificar la intervención en forma más específica y controlada, de manera que el niño pueda enfrentarse con una situación de menor incertidumbre.

Posteriormente, Wood, Bruner y Ross (1976) examinan en detalle las estrategias desarrolladas por las madres cuando desempeñaban su rol de tutoras en el desarrollo de una tarea conjunta con sus hijos. En este estudio, Wood y sus colaboradores analizan la conducta de las madres en términos

de cinco niveles de intervención, caracterizados por la adopción de diferentes grados de control de su parte. El problema crucial que encaran las madres es decidir en cada momento cuál nivel de intervención es el más adecuado o sea cuántas operaciones se le deben pedir al niño y cuántas deben quedar a su cargo. Cuando un niño está solo, su éxito depende de que él realice todas las operaciones por su cuenta, pero cuando la madre interviene para ayudarlo, ella puede desarrollar una o más de estas operaciones. Haciendo esto, la madre deja al niño relativamente libre para concentrar toda su atención y esfuerzo en un rango más reducido de alternativas en el desarrollo de la tarea conjunta. Cuando las madres concentran su atención y su actividad en *la distancia* que existe entre el reconocimiento y la obtención de un objetivo de logro (llamada región de sensibilidad a la instrucción), lo hacen asumiendo un rol de enseñanza activo y adaptativo y no por un conocimiento general, una preferencia o estilo. En realidad, lo que prevalecen son los intentos de las madres por adaptar sus niveles de intervención para que éstos se ajusten a las necesidades de sus hijos. Según los autores mencionados, en la mayoría de los casos, las madres siguieron un mismo patrón, incrementar la ayuda cuando el niño comete un error y dar mayor autonomía cuando el niño tiene éxito. Para cada niño se pudo identificar un nivel de autonomía en el desarrollo de una actividad particular, en un momento dado. Debajo de dicho nivel, el niño tiene éxito, por encima de dicho nivel, el niño generalmente fracasa. La intervención justo por encima de este nivel de éxito es la región de sensibilidad a la instrucción. Las madres que mostraron mayor sensibilidad a las necesidades de los niños fueron las que concentraron sus intervenciones dentro de esta región crítica. Los autores sugieren que la instrucción efectiva es aquella que deriva de una actividad dinámica de parte de las madres. Otro resultado interesante, que se desprende de este trabajo, es que importa más la calidad de la instrucción que la cantidad, la frecuencia de las intervenciones de las madres no es tan importante como el tipo de intervenciones que ellas realizan.

A comienzos de los años 80, el estudio de la familia como ambiente de aprendizaje sufrió un renovado interés, el que quedó plasmado en numerosas investigaciones que aportaron nuevos datos y plantearon nuevos interrogantes.

Power y Parke (1982), investigaron las interacciones que se producían entre los padres y sus hijos en situaciones de juego. Es sabido que a través del juego los niños aprenden y desarrollan una gran cantidad de habilidades sociales y cognitivas. Sus resultados, además de brindar una buena descripción de este tipo de interacciones, permiten generar hipótesis sobre los mecanismos a través de los cuáles diferentes interacciones pueden facilitar el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas. Los autores examinaron la estructura de varios tipos de interacciones durante el juego y especularon sobre los efectos que estas interacciones podrían tener sobre el desarrollo del niño. Además, desarrollaron un sistema de observación que les permitía codificar el contenido y describir la estructura de las interacciones de los padres con sus hijos en dos contextos diferentes, el hogar y el laboratorio. De esta manera, se pudieron analizar en qué medida eran generalizables al hogar las interacciones familiares estudiadas en el laboratorio.

Basado en varias de las investigaciones anteriores, Laosa (1982) desarrolló un estudio donde puso a prueba un modelo explicativo causal para medir los efectos directos e indirectos de las distintas variables sobre el desarrollo intelectual de los niños de aproximadamente 3 años de edad. Para ello, utilizó una muestra de 50 familias urbanas de diferente nivel socioeconómico. Este autor encontró que el nivel socioeconómico, la educación de las madres, el sexo del niño, y el uso por parte de las madres de demostraciones físicas como estrategias de enseñanza, ejercían una influencia muy importante en el desarrollo intelectual de los niños en edad preescolar.

Sigel (1982), realizó un interesante estudio de las estrategias de enseñanza que usan los padres cuando desempeñan este rol. La mayoría de las veces, la enseñanza ocurre en el curso de las interacciones entre padres e hijos, aunque, a veces, los padres no sean conscientes de ello y, en todos los casos, implica el uso de determinadas técnicas y estrategias. Las preguntas que guiaron esta investigación fueron: qué tipo de estrategias emplean los padres cuando enseñan a sus hijos alguna tarea en particular y qué efectos tienen estas estrategias en el desarrollo cognitivo de los niños. En tanto los padres (en este estudio se investiga la conducta de ambos padres) pueden elegir distintas estrategias, Sigel argumenta que las estrategias usadas serán aquellas más compatibles con sus creencias, valores y estilos de interacción. Para este trabajo, Sigel utiliza el concepto de *distanciamiento* para clasificar a las estrategias de enseñanza. Este concepto es usado como metáfora para denotar la separación psicológica de la persona de su situación presente. Las estrategias de distanciamiento son consideradas críticas en el desarrollo del pensamiento representacional, debido a que imponen una demanda cognitiva que requiere que el individuo represente simbólicamente su experiencia. Las preguntas, por ejemplo, son un tipo de estrategias de distanciamiento, ya que el que responde tiene que discernir el mensaje y desarrollar una serie de representaciones mentales para formular una respuesta. Los resultados de esta investigación demostraron que las variables demográficas, contextuales familiares y las estrategias de distanciamiento están relacionadas con el desarrollo cognitivo de los niños. Sin embargo, la importancia de las estrategias de distanciamiento reside no sólo en la significación que tienen en sí mismas este tipo de estrategias, sino también en su asociación con ciertas conductas de los padres. Por otro lado, el autor concluye que las conductas de las madres y de los padres no pueden considerarse como sumatorias o agregados una de otra, sino como variables discretas que se influyen unas a otras y que dependen de la tarea a enseñar.

McGillicuddy-DeLisi (1982), utilizando también el concepto de distanciamiento, desarrolló una interesante investigación sobre las estrategias de enseñanza en la familia. La hipótesis que orientó este trabajo fue que la relación entre el NSE, la estructura familiar y el desarrollo de las habilidades cognitivas en los niños se debía a diferencias en el uso de las estrategias de enseñanza por parte de los padres. Los padres varían en el uso de estrategias de enseñanza, algunos padres usan, en mayor medida, estrategias de alto nivel de distanciamiento (preguntas y demandas de operaciones mentales de alto nivel), mientras que otros utilizan estrategias de bajo nivel de distanciamiento. El uso de estrategias de distanciamiento demanda de los padres algo más que sólo ofrecer información. En familias con gran número de niños, muy cercanos entre ellos, los padres pueden no tener la libertad o el tiempo para desarrollar este tipo de estrategias. Otra variable que se incluye en este estudio son las ideas de los padres sobre las formas en que ocurre el desarrollo de los niños. La autora plantea que el NSE y la estructura familiar, entre otros factores, podrían estar afectando el sistema de creencias de los padres, creando diferencias en sus conductas. En tanto las creencias no son fijas y para siempre, la estructura familiar y el NSE pueden afectar las creencias en la medida en que reflejan una multitud de experiencias de vida diferentes. La educación es también un factor muy importante que puede ejercer su influencia en las creencias de los padres. Es muy probable, que más años de educación formal lleven a una mayor exposición de estrategias de enseñanza y esa información afecte tanto las creencias como los estilos de enseñanza que utilizan los padres en sus interacciones con los niños. En resumen, la autora concluye que las creencias de los padres sobre los niños y su desarrollo son factores críticos a través de los cuales la estructura familiar y el NSE afectan las estrategias de enseñanza. Los resultados de su trabajo muestran, en forma pionera, que las creencias de los padres son buenos predictores de las prácticas de crianza que inciden en el desarrollo cognitivo de los niños. Sin embargo, el análisis de qué tipo de creencia se relaciona con una estrategia de enseñanza en particular reveló que no hay una correspondencia directa

entre creencias y prácticas de enseñanza. Los sistemas de creencias que permitieron predecir las estrategias de enseñanza estaban relacionados con el tipo de tarea que los padres enseñaban a sus niños, y eran diferentes en el caso de los padres y de las madres. Las madres, más que los padres, tenían un sistema de creencias más diferenciado y tomaban más en cuenta las demandas del niño en diferentes situaciones. Los padres, por el contrario, se manejaban con un sistema de creencias más general y eran menos proclives a tomar en cuenta las demandas o circunstancias particulares.

En general, los resultados relacionados con las diferencias entre grupos de padres en cuanto a sus creencias y en cuanto a la relación entre creencias y estrategias de enseñanza, muestran que la conducta de los padres no es azarosa ni se manifiesta como una respuesta automática al comportamiento de sus hijos. Muy lejos de ello, los padres son personas pensantes, que organizan la información sobre los niños. Sus creencias sobre los niños y su desarrollo son tanto la fuente como el resultado de sus experiencias como padres. Las diferencias en las creencias que tienen los padres, por ejemplo, según el número de hijos, muestran que el aprendizaje sobre los niños es el fruto de sus experiencias en el curso de la vida cotidiana. El hecho de que las creencias estén relacionadas con las estrategias de enseñanza, después de haber controlado otras variables, muestra también que las creencias son variables mediadoras entre la estructura familiar y el NSE, por un lado, y la conducta de los padres, por el otro.

Como se desprende de los trabajos mencionados hasta aquí, la idea de que las relaciones intrafamiliares tienen un enorme impacto en el desarrollo de los niños nunca fue cuestionada. Sin embargo, podemos observar que no existe demasiado consenso entre los distintos autores sobre la naturaleza de estas influencias y sobre los mecanismos mediadores a través de los cuales ejercen sus efectos.

Estudios internacionales más recientes han encontrado, consistentemente con los trabajos anteriores, que la educación de los padres y el NSE contribuyen en mayor medida a explicar el desarrollo cognitivo de los niños. Sin embargo, como se demuestra en estos trabajos, estos factores pueden no ser los más cruciales. El proyecto EPPE (Effective Provision of Preeschool Education) es un estudio longitudinal desarrollado en Inglaterra, que tiene, a su vez, un proyecto asociado en Irlanda. Este estudio ha logrado obtener datos de tres mil niños con observaciones realizadas en el hogar y, de una muestra más reducida, con observaciones en la escuela. Los primeros resultados de esta investigación demuestran que los factores claves que inciden en el desarrollo de los niños, son los que hacen a la calidad de las interacciones con los padres. Estos factores son mucho más poderosos que las credenciales educativas de los padres y el NSE, variables que pueden ser consideradas proxis de la calidad de las interacciones con los hijos. Las experiencias intelectuales más importantes durante la infancia ocurren en interacción con un adulto, el que se encarga de explicar, enseñar, razonar con, ayudar, entretener, conversar, compartir y estimular las actividades de los niños. Este tipo de prácticas, así como también el grado de calidez que envuelven estas relaciones, parecen ser más beneficiosas para el desarrollo intelectual de los niños que las prácticas de crianza basadas en el control estricto, las órdenes, las amenazas y el castigo (Sylva et al., 2003).

El proyecto EPPE encontró que las buenas prácticas de crianza por parte de los padres tienen un efecto muy positivo en el desarrollo cognitivo de los niños, aún después de haber controlado el efecto de todos los demás factores. En ese estudio se definen como buenas prácticas de crianza: un ambiente seguro y estable, donde existe motivación intelectual e intercambio de ideas entre el niño y sus padres, valores sociales y educativos constructivos y altas aspiraciones en cuanto a la realización personal de los niños (Desforges y Abouchar, 2003).

Por último, nos centraremos en un aspecto que aparece en forma recurrente, en las últimas décadas, en los estudios sobre la familia como ambiente de aprendizaje. Nos referimos a la creciente participación de la mujer en el mercado de trabajo y su posible influencia negativa o positiva en el desarrollo de los niños (Etahug, 1993; Hoffman, 1980, 1989; Parcel y Menaghan, 1994). Este aspecto ha sido, desde el comienzo, un debate abierto entre dos visiones opuestas. La primera y más tradicional, enfatiza los efectos negativos de la participación de la mujer en el mercado laboral sobre el desarrollo del niño (Goldberg, Greenberger y Nagel, 1996). La visión contraria sostiene que el trabajo de la madre puede tener efectos positivos en la madre y los niños (Hoffman, 1989). Por su parte, las investigaciones realizadas sobre el desarrollo de los niños de madres que trabajan y madres que no trabajan han llegado a diferentes resultados. Así, algunos autores (Gottfried et al., 1988; Gottfried et al., 1994) no encontraron que hubiera un efecto negativo entre los niños cuyas madres trabajaban. Sin embargo, otros estudios han encontrado efectos negativos, especialmente entre algunos grupos de niños, por ejemplo, los varones (Bogenschneider y Steinberg, 1994; Golberg et al., 1996). Paralelamente, otras investigaciones encontraron efectos positivos entre la situación laboral de las madres y el desarrollo cognitivo de sus hijos, especialmente en el caso de algunos niños como, por ejemplo, los hijos de madres pertenecientes a un bajo NSE (Currie, 2003; Muller, 1995; Vandell y Ramanan, 1992).

A pesar de estos resultados contradictorios, lo que claramente emerge de estos trabajos es que, una vez que los factores asociados con el empleo materno son tomados en cuenta, los efectos del empleo materno sobre el desarrollo de los niños son muy pequeños o inconsistentes (Heyns y Catsambis, 1986). Autores como Gottfried, Gottfried y Bathurst (1995), concluyen que el empleo materno por sí mismo no es ni beneficioso ni negativo para el desarrollo de los niños. Al contrario, el empleo materno parece estar fuertemente asociado con una serie de variables culturales, contextuales y estructurales y, sólo teniéndolas en cuenta, se puede

entender su influencia en el desarrollo de los niños. Sin embargo, a pesar de que existe cierto consenso sobre esta evidencia, todavía persisten algunos puntos oscuros en el análisis de esta relación. Estos puntos tienen que ver con algunos aspectos conceptuales, como por ejemplo, la edad de los niños en que esta influencia ha sido estudiada. Así, algunos investigadores coinciden en que no se han realizado suficientes estudios que contemplen la posible influencia del empleo materno en las edades más tempranas, dado que la influencia del empleo materno puede variar a lo largo de la vida del niño. Por otro lado, la participación de las madres en el mercado laboral, puede adquirir formas muy complejas, dependiendo del momento en que se incorpora al mercado laboral, el número de horas que trabaja y la duración de esta participación. Mientras la mayoría de los estudios han considerado variables dicotómicas como la participación o no de la madre en el mundo laboral, es claro que el efecto del empleo materno puede variar significativamente entre las mujeres que tienen una participación mínima y aquellas que se encuentran ampliamente involucradas (Heyns y Catsambis, 1986). Por estas razones, es importante que el efecto de la influencia del empleo materno pueda ser controlado por estos factores. Al mismo tiempo, es necesario realizar estudios comparativos tomando en cuenta distintas realidades culturales, en tanto la mayor parte de estas investigaciones han sido realizadas en Estados Unidos y no existe evidencia concluyente de que los resultados de estas investigaciones sean extensivos a otras sociedades o culturas donde la participación de la mujer en el mercado laboral puede adoptar diferentes formas (Gottfried et al., 1995; NICHD, 2003; Pascual et al., 1995).

Por último, en relación con esta temática, resulta interesante mencionar el estudio longitudinal que realiza El Instituto Nacional de la Salud del Niño y el Desarrollo Humano (NICHD), en Estados Unidos. Esta investigación consiste en un estudio longitudinal muy comprensivo, con una muestra extendida que incluye variables nuevas que permiten examinar y, potencialmente responder, a interrogantes surgidos de las limitaciones metodológicas de

estudios previos. Los resultados preliminares muestran que el primer año del niño tiende a ser crucial en cuanto al empleo materno. Además, lo que el estudio permite afirmar es que mientras el NSE y la educación de los padres son factores que han estado siempre asociados con el desarrollo de los niños, el factor más importante es la calidad de las interacciones que los padres tienen con sus hijos. No es tan importante lo que los padres son en términos de educación, clase social, etc., sino lo que ellos hacen en relación con sus hijos (Cleveland y Krashinsky, 2003).

La sensibilidad de las madres parece ser el factor que tiene el mayor efecto en el desarrollo del niño. Este factor consiste en la habilidad de la madre para responder apropiada y efectivamente a las necesidades de sus hijos. En ese sentido, el cuidado no maternal del niño, iniciado cuando éste es muy pequeño, puede interferir con la habilidad de las madres para leer las señales de su hijo e identificar patrones de conducta, afectando su habilidad para responder de forma apropiada. Sin embargo, los niveles de sensibilidad materna no son fijos y se pueden incrementar con el tiempo, con un consecuente efecto positivo en el desarrollo del niño (NICHD, 2003). Las investigaciones que tienden a analizar el vínculo afectivo que los niños crean con sus padres, muestran que éste depende de dos aspectos fundamentales: la disponibilidad del adulto para responder a las llamadas de atención de sus hijos y la sensibilidad entendida como la adecuación de las respuestas de los padres a las necesidades manifiestas de los niños (Aizpuru, 1994; Cataldo, 1991; López, 1993; Palacios, 1999).

En relación con este tema, es importante mencionar la investigación realizada por Estrada, Arsenio, Hess y Holloway (1987), donde se encontró que los hijos de madres más cálidas lograban un puntaje más alto en sus habilidades cognitivas. Los autores atribuían estos resultados a que, cuando el ambiente se caracteriza por el afecto y la calidez, las madres son más proclives a favorecer estrategias de resolución de problemas, se produce un flujo de información mayor (se da una mayor estimulación cognitivo-

lingüística) y crece la capacidad del bebé para aproximarse y mantener la atención en una tarea determinada.

En otro estudio sobre la influencia del tipo de apego afectivo en las interacciones de madres con sus hijos en la resolución de tareas, Meins (1997) encontró que las madres que desarrollaban con sus bebés apego seguro se encontraban más dispuestas a adaptarse a las demandas de sus hijos y a apoyarlos durante la tarea. Los niños con vínculos de apego seguro tenían mejor nivel cognitivo-lingüístico y sus madres eran más hábiles a la hora de estimular a sus hijos.

Podemos concluir que, en la mayoría de las investigaciones que se centran en los efectos que tiene la conducta de los padres sobre los niños, el énfasis se coloca en los aspectos cognitivos, especialmente aquellos aspectos que se asocian con la escolarización y el logro educacional. Así, el estudio de la familia como ambiente de aprendizaje ha sido abordado, no tanto en relación al proceso que tiene lugar dentro de la familia, sino más bien en términos de sus consecuencias en el desarrollo cognitivo y en el éxito escolar. Esto llama la atención sobre la necesidad de entender el proceso educacional que se desarrolla dentro de la familia y sobre la necesidad de ver a la educación familiar en el contexto de relaciones múltiples y cambiantes dentro de la familia.

1.3. La influencia de los aspectos socioculturales en la crianza de los niños

Si bien gran parte de las investigaciones sobre la familia se han centrado en la conducta de los padres, a fines de los 80 una tendencia que comenzó llamando la atención de pocos investigadores y que cada vez tiene más adeptos, tiene que ver con el rol que las ideas de los padres pueden jugar como mediadores de las conductas manifiestas.

Las culturas familiares son muy diferentes unas de otras. Tales culturas vienen definidas por dos elementos fundamentales: las ideas y las conductas. Las ideas incluyen, a su vez, elementos diversos, tales como las expectativas, las actitudes, los valores y las ideas sobre los procedimientos y objetivos educativos. Las conductas también incluyen una variedad de aspectos en su interior, ya que abarcan todas las interacciones concretas que hacen a la vida cotidiana del niño: cuando se lo alimenta, cuando se le dan explicaciones, cuando se juega con él, las rutinas de todos los días, etc.

Ideas y conductas se relacionan entre sí. Así, por ejemplo, los padres que creen que sus hijos pequeños son receptivos al lenguaje tienden a hablarles más que aquellos que piensan que los bebés no entienden nada y que no tiene sentido dedicar tiempo a interactuar verbalmente con ellos. Es por esta razón que en los estudios sobre la socialización de los niños, los factores socioculturales, tales como las creencias, actitudes, expectativas y representaciones de los padres han ocupado históricamente un lugar muy importante (Goodnow y Collins, 1990).

En general, las investigaciones centradas en los aspectos socioculturales de la familia prevalecen como un primer foco de interés, especialmente en los países anglosajones, desde la segunda mitad de este siglo. Sin embargo, este interés declinó durante un tiempo en el que se le dio mayor importancia a las conductas manifiestas, para reaparecer más recientemente con un nuevo énfasis cognitivo (Goodnow, 1988; Goodnow & Collins, 1990; Miller, 1988). Concentrarse sólo en la observación de la conducta es ignorar que las interpretaciones que los padres realizan de los hechos ejercen cierta influencia sobre sus acciones y sus sentimientos (Bell, 1979; Dix & Grusec, 1983; Parke, 1978; Sigel, 1985). La manera en que los padres tratan a los hijos está, en parte, determinada por lo que los padres piensan sobre los niños, en general, y sobre sus hijos, en particular. Gran parte de las investigaciones que se desarrollaron durante la década de los 80 han puesto

un fuerte énfasis en el estudio de estos aspectos y en cómo éstos pueden afectar el desarrollo de los niños (Miller, 1988).

Según Goodnow (1988), cuatro preguntas han guiado básicamente la investigación sobre los factores socioculturales. La primera pregunta concierne a su naturaleza. ¿Qué es lo que los padres piensan sobre los niños? ¿Cuáles son las representaciones sociales predominantes? El énfasis está puesto aquí en la construcción social de las ideas, cómo se relacionan las representaciones sociales e individuales, cómo las ideas y las acciones se adecuan dentro de o soportan una estructura social y cómo es regulado o controlado el conocimiento.

Una segunda pregunta concierne a los orígenes de estos factores. ¿De dónde provienen las ideas que los padres tienen sobre los niños? En general, la mayoría de los estudios orientados a examinar este problema se basan en comparaciones de grupos que difieren en cuanto a su experiencia y formación, por ejemplo, padres y no padres, padres y madres, madres que no trabajan y madres que trabajan, etc.

La tercera pregunta apunta a la relación existente entre los factores socioculturales y la conducta, ya que supuestamente estos aspectos afectan la forma en que los padres se comportan con sus hijos. Sin embargo, aunque determinar exactamente cuál es esa relación es una tarea muy difícil en la cual se avanza con dificultad (Miller, 1988; Sigel, 1986).

Por último, la cuarta pregunta concierne a la relación entre las ideas de los padres y las habilidades cognitivas de los niños. ¿Desarrollan mejor los niños sus capacidades cognitivas cuando los padres tienen expectativas acertadas sobre sus potencialidades? ¿Algunos sistemas de creencias o representaciones sirven mejor que otros para predecir un buen desarrollo cognitivo en los niños? Estos son algunos de los aspectos claves dentro de esta línea de investigación. Hasta hace muy poco tiempo atrás, el estudio

de las ideas, las creencias, expectativas, etc., de los padres y los métodos de socialización se centraba en la preocupación sobre el desarrollo socioemocional de los niños. Sin embargo, las investigaciones actuales han comenzado a adoptar un fuerte énfasis cognitivo. Así, las variables socioculturales que afectan el desarrollo de las habilidades cognitivas de los niños se han transformado en el principal foco de interés. Dentro de este enfoque se considera que la adquisición de habilidades particulares por parte de los niños se encuentra favorecida por ciertas condiciones promovidas por determinados estilos de socialización. Las condiciones relevantes se deben buscar en ciertas creencias, percepciones, expectativas y estilos de enseñanza de los padres. Se considera que los padres y, en especial las madres, contribuyen diferencialmente al desarrollo de sus hijos. Sobre esta base, aspectos tales como la visión que los padres tienen de su hijo, la percepción sobre su competencia y sobre los estándares que el niño debe obtener, están incluidos en los aspectos condicionantes a considerar.

Las creencias, expectativas, representaciones de los padres provienen de muchas fuentes, entre las que se encuentran las propias necesidades y experiencias así como también las pautas culturales y las ideas prevalentes en el medio de expertos científicos. Goodnow (1988) sostiene que pueden ser consideradas como "construcciones culturales" tanto o más que como el resultado de experiencias personales directas con los niños. Es decir, que ejercen cierta influencia y son a su vez influenciadas por el medio sociocultural. Esto significa que adquieren características específicas en cada cultura y es probable que también ejerzan un efecto diferente sobre el desarrollo de los niños. Estos aspectos influyen de manera directa sobre los niños, en tanto forman parte del medio ambiente familiar y afectan la conducta de los padres. Los aspectos socioculturales de la crianza forman parte también de lo que Super y Harkness (1986) han definido como el "nicho evolutivo" de los niños, concepto con el que los autores se refieren a los aspectos físicos y sociales en los cuales viven los niños, como también a las normas y valores asociados con la crianza de los niños. Su importancia

radica en que constituyen la base de un conjunto de normas que regulan las prácticas de la crianza, son los responsables directos de las prácticas de crianza de los padres.

Es de interés destacar que esta línea de investigación se aleja de aquella que propone una relación causal directa entre la conducta de los padres, de los hijos y su nivel de desarrollo. Concepción que tiende a identificar estilos de crianza basados en las características de personalidad de los padres. Por el contrario, se pone el acento en el hecho de que los padres enfrentan la tarea de educar a sus hijos provistos de un bagaje de conocimientos que mediatiza o incide en el tipo de relación que establecen con los niños. Los padres adoptan estas creencias educativas a través de sus interacciones con los contextos sociales próximos en los que se desenvuelven. Estos contextos les proporcionan experiencias diversas, en las que algunas concepciones predominan sobre otras, por lo que las concepciones predominantes tienen un peso mayor en el sistema representacional de los padres y se asumen como propias.

Según las revisiones realizadas por Goodnow y Collins (1990) y Palacios (1987), los estudios acerca de las creencias de los padres sobre la infancia pueden clasificarse en tres tipos: 1) los que persiguen detectar las condiciones que contribuyen a la elaboración de las creencias, 2) los que pretenden relacionar las creencias con la conducta de los padres y 3) los que tienden a establecer una relación entre las creencias de los padres y el desarrollo de los niños.

En general, no se observa una correspondencia absoluta entre una teoría y las creencias de los padres. Sólo partes de estas teorías conforman el conocimiento que tiene de ellas el hombre común, a menos que se acceda a ciertos contextos en los que se pueda tener acceso a toda la información. Otro aspecto interesante es que las ideas no corresponden a una única teoría pura. En general, las ideas corresponden a más de una teoría, aunque

siempre afines y no contradictorias, lo que explicaría un cierto nivel de coherencia en el comportamiento cotidiano (Triana, 1991).

Se puede concluir que el conocimiento del hombre de la calle sobre la infancia es el reflejo de la confluencia de un conjunto de concepciones históricas, efecto de la influencia de la cultura sobre sus miembros. Las creencias cambian constantemente ante nuevos conocimientos o nuevas experiencias (por ejemplo, tener otro hijo). Entre los factores que llevan a los padres a elegir algunas creencias en lugar de otras pueden mencionarse, el número de hijos, el nivel educativo, la clase social, el lugar de residencia, la edad, etc.

Algunas investigaciones han encontrado que los padres con bajos niveles educativos y ocupacionales y, preferentemente, ubicados en zonas rurales tienden a valorizar más la influencia que tiene en el desarrollo de los niños la herencia genética, la salud, el deporte y la alimentación. Por el contrario, los padres de zonas urbanas y con niveles de educación media y alta, tienden a valorar la influencia del contexto sobre el desarrollo y se creen más protagonistas y responsables de la educación de sus hijos (Palacios, 1987, 1990).

Palacios, Moreno e Hidalgo (1998) describen los contenidos que se encuentran en la base de estas creencias. En primer lugar, un conjunto de ideas se refieren al dualismo herencia-ambiente, en este caso, los padres y las madres oscilan entre posturas innatistas, donde el énfasis se coloca en la carga genética del niño, y otras de carácter ambientalista, donde el énfasis está puesto en el entorno educativo. En el medio se encuentran las posiciones interaccionistas, que aceptan tanto las influencias ambientales como biológicas, así como la relación entre ambos aspectos.

Otro conjunto de ideas hace referencia al calendario evolutivo, o sea a la edad en que los padres consideran que sus hijos alcanzan ciertos logros

madurativos en la infancia. En ese sentido, las ideas van desde un extremo, donde se ubican las posturas más pesimistas o tardías, hasta el otro, donde convergen las posturas más optimistas o precoces que consideran que los logros madurativos se obtienen en forma más temprana. En el medio, se ubican las ideas que contemplan un calendario evolutivo más ajustado a la realidad.

Un tercer componente, es el conjunto de ideas que se refieren a las metas y los valores educativos. Este aspecto se describe como un dualismo dependencia-autonomía del niño y hace referencia a los padres que aceptan una educación basada en la dependencia de los adultos, el buen comportamiento y el respeto y otra, ligada al fomento de la independencia, la libertad, la creatividad y la expansión de la propia personalidad.

Por último, los autores mencionan a las cogniciones sobre las estrategias de aprendizaje que deben poner en práctica los adultos para la educación y el desarrollo de los hijos. El continuo va desde los modelos más coercitivos hasta los más permisivos. Entre los primeros encontramos acciones más directivas, donde se ejerce el control y el castigo, mientras que, entre los segundos, predomina el diálogo y la disciplina inductiva.

Los componentes descriptos se articulan en forma compleja, conformando un entramado de ideas y creencias con el que los padres enfrentan la crianza de sus hijos.

Algunos estudios realizados en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla (Palacios, Gonzáles y Moreno, 1992; Palacios y Moreno, 1994), describieron tres grupos de padres con diferentes ideas sobre la crianza. Al primer grupo, lo llamaron *padres de ideas evolutivo-educativas modernas*, compuesto por aquellos padres con un alto nivel educativo que se encuentran muy informados sobre el desarrollo de los niños, y que poseen un calendario madurativo muy acertado. Estos

padres están más próximos a las teorías interaccionistas cuando se trata de explicar el desarrollo de los niños y se perciben a sí mismos como muy influyentes en la crianza y educación de sus hijos. Además, tienden a fomentar el razonamiento y las explicaciones como técnicas de control del comportamiento infantil y a valorar la independencia y la creatividad.

Un segundo grupo, está conformado por los *padres de ideas evolutivo-educativas tradicionales*. Estos padres se caracterizan por su bajo nivel educativo y por tener escasa información sobre el desarrollo de los niños. En general, poseen un calendario madurativo muy tardío, se encuentran más cercanos a los argumentos innatistas y no se perciben a sí mismos como muy influyentes en el desarrollo de sus hijos. Propician, sobretodo, el buen comportamiento y la dependencia de los adultos y aprueban el uso de prácticas coercitivas como una estrategia válida de aprendizaje.

Por último, un tercer grupo, denominado *padres de ideas evolutivo-educativas paradójicas*, se caracteriza por pertenecer a distintos niveles educativos y porque sus ideas oscilan entre los dos grupos descritos anteriormente.

Distintas investigaciones han tratado de establecer una correspondencia entre la tipología de ideas evolutivo-educativas y las interacciones de los padres con sus hijos (Abidin, 1992; Goodnow, 1996; McGillicuddy-DeLisi, 1992; Rubin y Mills, 1992). Estas relaciones entre las ideas y el comportamiento de los padres se dan independientemente de las tradiciones culturales de las que se trate, aunque con diferencias entre culturas (Harkness y Super, 1992) y donde parecieran ejercer una influencia más directa, es en la forma en que los padres organizan la vida cotidiana de sus hijos. En este sentido, son interesantes las investigaciones ya mencionadas, realizadas por Palacio y sus colaboradores, las que encuentran que los padres con ideas evolutivo-educativas modernas desarrollan mejores habilidades para estimular aspectos cognitivos-lingüísticos, actuando sobre

la Zona de Desarrollo Próximo de sus hijos, favoreciendo la autonomía y la independencia. Por el contrario, el grupo de padres con ideas evolutivo-educativas tradicionales, no se ajustan a la Zona de Desarrollo Próximo de sus hijos, no favorecen procesos psicológicos complejos y alientan la dependencia de los adultos. En cuanto a los padres con ideas evolutivo-educativas paradójicas, se caracterizan por no mostrar un patrón de conductas definidas, sino más bien oscilante entre uno y otro extremo.

Un estudio pionero en esta línea de investigación es el trabajo ya mencionado de McGillicuddy-DeLisi (1982). Esta autora encontró algunas diferencias en la relación entre las ideas y las estrategias de enseñanza entre las madres y los padres de un grupo de niños. Mientras que la conducta de los padres se relacionaba con sus ideas, no se encontró ninguna relación entre las ideas y la conducta de las madres. En este caso, las madres no trabajaban y eran las principales cuidadoras de sus hijos y, por lo tanto, tenían un gran conocimiento de la conducta de sus hijos, de la que carecían los padres. Lo que orientaba el comportamiento de las madres era el conocimiento de su propio hijo más que sus ideas sobre el desarrollo de los niños en general. Por el contrario, los padres que carecían de este conocimiento, utilizaban en mayor medida su sistema de ideas sobre el desarrollo de los niños en general para orientar su conducta en las interacciones con sus hijos.

Se desprende de estos resultados que la relación entre ideas y comportamiento se daría especialmente cuando no se posee un conocimiento profundo de los niños con los que se interactúa. Por otro lado, las ideas se organizan en subsistemas menores que se interrelacionan en un sistema más global. Por ejemplo, las ideas sobre el proceso de desarrollo se encuentran dentro de un marco más global que comprende una visión filosófica sobre el mundo y la naturaleza humana. Por lo tanto, puede no haber correspondencia directa entre los distintos subsistemas. En algunos casos, la conducta de los padres puede estar más relacionada a las ideas

que tienen los padres sobre la sociedad en general y sobre el rol que desempeñan en el proceso de socialización, más que a las ideas específicas sobre el proceso de desarrollo de los niños.

Dentro de esta línea de investigación, los resultados obtenidos por Sánchez Hidalgo e Hidalgo García (2003) sugieren que aparecen diferencias importantes en el estilo de las madres cuando se toman en cuenta sus ideas sobre el desarrollo de los niños. Estos autores estudiaron el comportamiento de las madres durante una secuencia de interacción de comida y encontraron que las madres con ideas modernas parecen utilizar en mayor medida las situaciones cotidianas en la vida del bebé (como la situación de comida) para estimular su desarrollo. Además, estas madres desarrollan respuestas más adaptadas a las señales y demandas de sus hijos en las interacciones durante la situación de comida. De esta manera, las madres ofrecen más y mejores oportunidades para el desarrollo de los niños. Los autores mencionados consideran que esto podría explicar por qué los hijos de padres con ideas modernas parecen tener mejores niveles de desarrollo que aquellos cuyos padres tienen ideas evolutivo-educativas más tradicionales.

Sánchez Hidalgo e Hidalgo García (2003) encuentran también que las madres con ideas modernas son más propensas a crear vínculos de apego seguro con sus hijos que las madres con ideas tradicionales. Las ideas de los padres parecen tener un efecto sobre el vínculo afectivo que éstos generan con sus hijos.

En relación con el papel que desempeñan las variables socioculturales es interesante mencionar un estudio longitudinal realizado por Groenendaal, Goudena y Olthof (1997) con 34 díadas madre-niño cuyas interacciones fueron filmadas a los 3, 4, 5 y 6 años de los niños. Además de las interacciones de los niños con sus madres, se registraron las interacciones de los niños con sus maestros en la escuela. El objetivo del estudio era: 1)

describir las similitudes y las diferencias del estilo interactivo de madres y maestros y 2) explorar la influencia de los comportamientos y las creencias maternas en la competencia cognitiva y el rendimiento escolar de sus hijos a los 4, 6 y 10 años de edad. En la interacción con sus maestros, los niños adoptaron el papel de alumno y tomaron la iniciativa menos a menudo que con sus madres, respondiendo más frecuentemente a las preguntas del profesor. Los maestros usaron con mayor frecuencia que las madres, la transmisión de información y el distanciamiento. Los resultados de este estudio muestran una relación moderadamente potente entre las estrategias de distanciamiento de las madres (a los 4 años) y el funcionamiento cognitivo de los niños a los 4 y 6 años de edad. Además, se encontró una relación relativamente potente entre las creencias de las madres y el rendimiento escolar y cognitivo de los niños a los 10 años. A largo plazo, las ideas y actitudes de las madres predijeron el rendimiento cognitivo de los niños mejor que las interacciones madre-hijo.

Como se desprende de las investigaciones expuestas, no es fácil obtener resultados claros en cuanto a la relación existente entre las ideas de los padres sobre la crianza de los niños y las interacciones con sus hijos en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Pareciera ser que la conducta está determinada por un conjunto de ideas relacionadas entre sí y no es posible tratar de encontrar relaciones de uno a uno (una idea-una conducta). También puede suceder que existan otros determinantes externos, que en un momento determinado jueguen un rol más importante que las variables socioculturales. Lo cierto es que no podemos asegurar que determinadas ideas promuevan siempre un tipo de comportamiento en lugar de otro (Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998; Sigel, 1986). Así, la mayoría de los estudios encuentran que las relaciones entre las ideas y las conductas no son claras y no siguen una tendencia lineal, especialmente cuando se cruzan con el microanálisis de las interacciones entre padres e hijos (Sigel, 1992).

Podemos concluir que los factores que originan las diferencias en los procesos de socialización de los niños son extremadamente complejos. No obstante, la mayoría de los autores consideran que, dejando de lado los aspectos individuales, que tienen que ver con la personalidad de los padres y las características propias de los niños, entre los factores sociales más importantes se encuentran las creencias, expectativas, actitudes, representaciones e interacciones familiares y las influencias del contexto social global (Bornstein y Lamb, 1992).

1.4. La influencia del contexto familiar sobre el rendimiento escolar

El desarrollo de los niños en las sociedades modernas se da dentro de diferentes contextos institucionales. Las guarderías, los jardines maternos, el preescolar y la escuela son una parte importante del medio ambiente del niño desde su infancia hasta su adolescencia. Las escuelas son instituciones donde se le proponen al niño una serie de tareas que se relacionan directamente con su desarrollo. La naturaleza de estas tareas varía mucho: las escuelas enfrentan a los niños con un conjunto de nuevas relaciones interpersonales que ellos deben incorporar dentro de su mundo social; demandan un cierto comportamiento cognitivo y la socialización del niño como estudiante. En todos estos procesos de desarrollo la familia es una importante fuente de recursos para el niño. El desarrollo del niño puede ser visualizado como un proyecto del niño, de sus padres y de las instituciones educativas (Litwak y Meyer, 1966).

Resultados de investigaciones interculturales sugieren que las diferencias en el logro educacional aparecen ya en los primeros años de la escolarización y muchos otros factores, además de la educación formal, pueden estar implicados (Bacon e Ichigawa, 1988; Barber, 1988; Chen y Uttal, 1988; Hess et al., 1980; Stevenson et al., 1985; Stigler et al., 1982; Stevenson, 1992). En la mayoría de las investigaciones, la decisión de considerar a la familia como uno de los factores cruciales en el rendimiento escolar está basada en la

observación de que las diferencias en el éxito escolar aparecen ya en los primeros grados de la escuela primaria, lo que apunta también a otras causas además de la educación formal. Este hecho es particularmente cierto para los países desarrollados. Desde el estudio Coleman (1966), muchos otros trabajos arribaron a la conclusión de que las diferencias entre las escuelas no eran tan importantes en la determinación del logro educativo como la influencia de las variables familiares (Harbison y Hanushek, 1992; Jencks et al., 1972).

Por el contrario, en los países en desarrollo no existen muchos resultados de investigaciones sobre esta temática y, algunas veces, los resultados existentes proporcionan evidencia contradictoria. Estudios llevados a cabo en 23 países en desarrollo entre 1971-74, concluyeron que los resultados obtenidos sobre los principales condicionantes del logro educacional eran muy semejantes a los obtenidos para los países desarrollados (Simmons y Alexander, 1978).

No obstante, Heyneman y Loxley (1983) arribaron a una conclusión diferente. Estos autores observaron que, en los países más pobres, la mayor proporción de la varianza en cuanto al logro educacional era explicada por la calidad del sistema educacional. Es probable que las diferencias puedan ser atribuibles, en parte, al tipo de variables utilizadas en estos estudios comparados y a las formas de medición de dichas variables, todo lo cual nos lleva a considerar que estos resultados deberán ser esclarecidos a través de nuevas investigaciones sobre la temática.

Un punto clave de transición en la vida de los niños es el inicio de la escolaridad primaria. Investigar este proceso de transición en la vida de los niños, sus experiencias en los primeros grados y sobre todo su rendimiento educativo, nos permite conocer cuáles son las fuerzas sociales que juegan un papel importante sobre dicho rendimiento. Durante estos primeros años, los niños desarrollan disposiciones y actitudes que condicionarán su

desarrollo futuro (Bloom, 1964; Fischer, 1983; Kagan y Moss, 1962). Los nuevos roles y obligaciones que los niños asumen cuando comienzan la escuela primaria marcan esta transición, aunque la naturaleza de la misma y la forma en que se resuelve varía de uno a otro, determinando distintos niveles de logro educacional (Alexander y Entwisle, 1989).

En general, el rendimiento escolar de los niños en los primeros años de la escuela primaria depende, fundamentalmente, de tres factores que juegan un rol muy importante en la transición que se produce desde el hogar a la escuela: su inteligencia, sus experiencias en el hogar y sus experiencias en la escuela. El medio ambiente escolar es por supuesto el contexto más importante del logro educacional. Las experiencias escolares pueden variar enormemente, brindando oportunidades educativas diferenciales, tema que ha sido ampliamente investigado (Braslavsky, 1985; Eichelbaum de Babini, 1972; Tedesco, 1980; Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983). Por supuesto, las diferencias en la currícula, en los estilos y métodos de enseñanza son muy importantes, pero cuando se trata de explicar las desventajas que algunos niños traen al tiempo de iniciarse la educación formal, o sea su capital cultural, es especialmente importante entender el contexto social inmediato del niño o sea su contexto familiar (Bourdieu y Passeron, 1977; Bourdieu, 1987). Los padres, dentro de este contexto, se encuentran entre los otros significantes que ejercen la influencia más importante sobre el rendimiento escolar.

En general, las investigaciones sobre la relación entre la familia y la escuela se han concentrado en examinar las características familiares que pueden influir el desarrollo cognitivo del niño y su posterior rendimiento escolar (Scott-Jones, 1984). Dentro de la amplia relación existente entre la familia y la escuela, algunos estudios se han abocado a analizar la influencia que ejercen ciertas características familiares, como el nivel educativo o el estatus socioeconómico familiar. Por ejemplo, varias investigaciones encontraron que los niños de familias de estatus socioeconómico más alto tienden a

tener trayectorias educativas más largas y exitosas que los niños de los niveles más bajos (Jencks, 1972; Sewell y Hauser, 1980). Otros estudios observaron que el estatus educativo de los padres estaba relacionado con el aprendizaje y la motivación para el desempeño escolar (Kohn, 1969; Majoribanks, 1979), como también con los estados psicológicos más generales del niño que pueden influenciar el desempeño escolar (Seltzer, 1982). De la mayoría de estos trabajos, se desprende que una variable importante a considerar es la educación de los padres. Comparada con otras variables que caracterizan a la familia, como el tamaño familiar, el ingreso y la ocupación, el nivel educativo de los padres predice mejor la varianza en el rendimiento educativo de los niños que las otras variables, especialmente para los niños más pequeños (Heyns, 1978).

La línea de investigación descrita se ha centrado especialmente en demostrar la asociación existente entre los factores socioestructurales y el rendimiento escolar (Majoribanks, 1979). Además, estos estudios se han abocado casi exclusivamente al desarrollo cognitivo del niño, que es sólo uno de los resultados de la escolarización y uno de los requisitos para la escolarización posterior. En general, el buen rendimiento educativo requiere también de la conjunción de otros factores, además de un niño inteligente, que le permitan moverse con éxito dentro de la institución escolar (Meyer, 1980).

Otros trabajos de investigación, se han focalizado en el involucramiento de los padres en la escuela y sus efectos en el logro educacional de los niños. Baker y Stevenson (1986) encontraron que las madres más educadas estaban mejor informadas sobre el comportamiento de sus hijos en la escuela, tenían mejor contacto con los maestros y estaban más predispuestas a llevar a cabo acciones para mejorar el rendimiento de sus hijos cuando fuera necesario. Posteriormente, ambos autores desarrollaron un estudio con un conjunto de datos de representatividad nacional, que les permitió examinar el efecto de algunas variables adicionales como la edad y

el género de los niños y su efecto en el grado de involucramiento de los padres en las actividades escolares. Las tres hipótesis que pusieron a prueba fueron: cuanto más alto el nivel educativo de la madre, mayor involucramiento en las actividades de la escuela; cuanto más pequeño es el hijo, mayor involucramiento de los padres; los hijos de padres que se involucran más tienen mejor rendimiento en la escuela. Los resultados de este trabajo señalan que el involucramiento de los padres es una variable que actúa de mediadora en la influencia que la educación que la madre ejerce sobre el rendimiento de los niños. Además, encontraron que la relación entre el grado de involucramiento, la educación de los padres y el rendimiento del niño no está condicionada por la participación de la madre en el mercado laboral o el número de niños en la familia. Otro importante hallazgo fue que la edad del niño ejerce una influencia importante en el grado de involucramiento familiar. Los padres de los niños pequeños tienden a estar más involucrados que los padres de los niños más grandes. Una explicación posible es que los padres tienden a desentenderse de las actividades de la escuela cuando encuentran que los niños tienen buen rendimiento, o que se sienten más competentes para ayudar a los niños más pequeños (Stevenson y Baker, 1987).

Otro enfoque en el estudio de la relación familia-escuela, parte de las diferencias existentes entre los niños. Las preguntas clave aquí son, por ejemplo, por qué los niños pertenecientes a diferentes culturas o a distintas clases sociales tienen distinto rendimiento escolar. Este enfoque asume que aspectos tales como las creencias, expectativas, actitudes, percepciones e interacciones de los padres son muy importantes, ya sea que se los considere como las condiciones principales o como factores contribuyentes al éxito escolar. El concepto más importante que se desprende de esta perspectiva es que "estos aspectos del contexto familiar contribuyen a las diferentes competencias encontradas entre los niños ya sea a través de las acciones y/o a través de los valores y atribuciones que los niños internalizan

y luego usan para regular sus propias acciones" (Goodnow y Collins, 1990: 131).

Esta línea de investigación que parte de las condiciones contextuales más generales para desembocar en los procesos mediadores, tiene como objetivo fundamental ayudar a explicar las ventajas y desventajas culturales con que algunos niños entran a la educación formal. Es importante, entonces, tratar de identificar las variables del medio ambiente familiar que influyen sobre el rendimiento escolar de los niños. La variedad de experiencias que los niños tienen dentro de la familia y que luego traen a la escuela influyen su habilidad para manejarse en el ámbito escolar (West et al., 1992). Las características demográficas tales como la ubicación geográfica, educación de los padres y nivel socioeconómico son factores que juegan un rol muy importante en el logro educacional de los niños. Sin embargo, se espera que jueguen un papel más importante factores tales como, el tiempo que los padres dedican a los niños, las actitudes que asumen cuando juegan con sus hijos, las actividades que realizan conjuntamente, la ayuda que brindan a los niños con sus deberes, las expectativas sobre el futuro ocupacional de los niños y la importancia que otorgan al logro educacional, por nombrar sólo algunos de estos factores.

A este respecto, son interesantes los trabajos realizados por Stevenson y sus colaboradores. Así, por ejemplo, Stevenson, Lee y Stigler (1986) encontraron que los padres que enfatizan la habilidad innata como el requisito más importante del éxito están menos dispuestos a proclamar la necesidad de esforzarse que los padres que creen que el éxito es dependiente del esfuerzo personal. Esta creencia puede tener efectos potenciales devastadores. Cuando los padres piensan que el éxito en la escuela depende en mayor medida de la capacidad o habilidad personal que del esfuerzo, están menos inclinados a estimular actividades relacionadas con el rendimiento escolar. Estos padres pueden incluso llegar a cuestionar si es necesario dedicar más tiempo a las actividades académicas después

de la escuela en aquellos niños que han demostrado escasa capacidad personal. En todo caso, es probable que estén más inclinados a aceptar un bajo nivel de rendimiento. Más todavía, si los padres piensan que los niños tienen una gran habilidad innata, pueden también cuestionar la necesidad de estas actividades de apoyo y estímulo al aprendizaje.

En otro estudio comparativo del rendimiento educativo de los niños norteamericanos, chinos y japoneses, Stevenson (1992) encontró que las madres estadounidenses, a diferencia de las madres orientales, estaban más inclinadas a aceptar la existencia de limitaciones impuestas por un nivel determinado de capacidad innata, tenían una visión más optimista del sistema educativo y se encontraban menos motivadas a mejorar la calidad de la educación de sus hijos. Para ellas, los problemas, si existían, se daban en otras escuelas y con otros estudiantes. Por su parte, las mismas ideas eran transmitidas a sus hijos, los que a diferencia de los estudiantes orientales, también se encontraban más satisfechos con el trabajo que estaban realizando en la escuela y con los logros obtenidos.

Un estudio similar realizado por Stevenson, Chen y Uttal (1990), analiza las diferencias en el logro académico de los niños negros, blancos e hispanos en la escuela primaria en Estados Unidos. En dicho trabajo, no se encontró que el rendimiento educativo de los estudiantes negros e hispanos fuera significativamente inferior al de los niños blancos, pertenecientes a los mismos niveles socioeconómicos. Paralelamente, las creencias y las actitudes educacionales expresadas por las madres de los niños pertenecientes a los distintos grupos étnicos eran muy similares cuando se controlaba por nivel socioeconómico. A pesar de los impedimentos sociales, las familias de los niños negros e hispanos representadas en este estudio tenían actitudes muy positivas sobre la educación de sus hijos, demostraban un alto grado de interés y tenían expectativas positivas sobre su futuro educacional.

Las variables socioeconómicas tales como la ocupación, educación e ingresos de los padres están asociadas y estadísticamente son predictores de ciertas ventajas y desventajas educativas. Sin embargo, pareciera ser que el éxito educativo se debe en mayor medida a la existencia de ciertas cualidades dentro de la familia que a las ventajas materiales (Alexander y Entwisle, 1989).

La variedad de experiencias que los niños tienen dentro de la familia y que luego traen a la escuela influyen su habilidad para manejarse en el ámbito escolar (West et al., 1992).

Claramente, los factores socioculturales se superponen con los factores socioestructurales porque los estilos de crianza y los recursos personales de los padres están, en parte, determinados por su ubicación en el sistema de estratificación social. Así, para analizar los estilos de crianza se deberán relacionar las características demográficas de las familias con sus características socioculturales. Los individuos, como actores sociales, funcionan dentro de las instituciones sociales. La familia de origen y la escuela son las principales instituciones que intervienen en el proceso de socialización de los niños.

Capítulo 2:

Marco teórico

2.1. Introducción

En esta investigación, se adopta la perspectiva teórica de los enfoques socioculturales, también llamados sociohistóricos, que integran, entre otros, los aportes teóricos de Vigotsky, Bruner, Wertsch, Wells y Rogoff. Este enfoque teórico considera al desarrollo humano como el resultado de la interacción del individuo con su medio sociocultural en un determinado momento histórico. Sus principios fundamentales son:

a) el origen social de los fenómenos psicológicos, con consecuencias importantes en la explicación de las complejas relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo.

b) la acción mediada como la unidad de análisis más adecuada para explicar el desarrollo de los procesos psicológicos, en tanto son el producto de la interacción entre el sujeto y la cultura mediada semióticamente.

c) el proceso de interacción a través del cual el individuo construye, activa y socialmente, el conocimiento que comparte con los otros miembros de su contexto social y cultural.

Dentro de esta línea de reflexión teórica, encontramos los principales conceptos que guiaron la aproximación empírica en el campo y las posteriores explicaciones e interpretaciones de los resultados obtenidos.

2.2. Las bases sociales del desarrollo y del aprendizaje

Los aspectos centrales de los enfoques socioculturales muestran una manera novedosa de entender los procesos mentales en relación con la cultura, con importantes consecuencias para el estudio del aprendizaje. La cultura es determinante del desarrollo del individuo, nos dice qué pensar y

cómo pensar, nos da no sólo el conocimiento sino también la forma de construir ese conocimiento.

A continuación, desarrollaremos algunos de los conceptos fundamentales que corresponden a Vigotsky y sus colaboradores, considerados los teóricos principales del enfoque sociohistórico: *funciones mentales, habilidades psicológicas, herramientas psicológicas, mediación y zona de desarrollo próximo*.

Para Vigotsky, existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las inferiores son las funciones determinadas genéticamente, aquellas con las que nacemos, la conducta derivada de estas funciones está limitada a una reacción impulsiva al medio ambiente. Las funciones mentales superiores son las que se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social y están mediadas por la cultura de una sociedad determinada, ya que el individuo no se relaciona directamente con su medio ambiente, sino a través de la interacción con los demás individuos. Por medio de la interacción social aprendemos el uso de los símbolos que nos permiten pensar en forma cada vez más compleja.

Las funciones mentales superiores aparecen y se desarrollan, en un primer momento, en el ámbito social y, posteriormente, en el ámbito individual, o sea que pasan de ser una propiedad interpsicológica a ser una propiedad intrapsicológica. El paso de las habilidades interpsicológicas a las habilidades intrapsicológicas se da a través del proceso de internalización. Al principio, el individuo depende de los otros, luego interioriza las habilidades interpsicológicas y adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo. Las acciones de los otros son muy importantes en este pasaje de una habilidad interpsicológica a una habilidad intrapsicológica, ya que de ellas depende que se produzca la posibilidad de desarrollar este pasaje.

Este planteamiento se entronca con uno de los ejes centrales del pensamiento de Vigotsky: "la concepción social del psiquismo", idea que supone admitir que, la verdadera fuente del psiquismo, o sea el origen de la identidad del sujeto, se ubica en la dimensión interpersonal.

En el desarrollo del niño, la línea natural del desarrollo se relaciona con los procesos de maduración y crecimiento, mientras que la línea cultural está ligada a los procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos culturales. Ambos planos del desarrollo, el natural y el cultural, "operan en tándem para formar una estructura explicativa cualitativamente unitaria" (Wertsch, 1988:59).

Según Vigotsky existen dos clases de instrumentos mediadores: las herramientas y los signos. Las herramientas modifican el entorno material y los signos son parte de la cultura y actúan como mediadores en nuestras acciones. Ambos instrumentos se constituyen en el puente entre las funciones mentales inferiores y las superiores y, dentro de estas últimas, en el nexo entre las habilidades interpsicológicas y las intrapsicológicas.

"Las herramientas psicológicas son formaciones artificiales; son sociales por su naturaleza, y no dispositivos orgánicos o individuales; su objetivo es gobernar los procesos de actuación, ajena o propia, del mismo modo que está dirigida la técnica a gobernar los procesos de la naturaleza" (...) "En el proceso de desarrollo, el niño se arma y se rearma con diferentes herramientas. El niño de un grado superior se diferencia de otro de un grado menor por la medida y el carácter de sus medios, de sus instrumentos, es decir, por el grado en que gobierna su propia conducta" (Vigotsky, 1987:182-187, citado en Baquero, 1997).

Dentro de los signos, los instrumentos más importantes son el lenguaje, las obras de arte, la escritura, los sistemas numéricos. Los signos se adquieren a través de la interacción, ya sea entre adultos y niños o entre iguales, y se

convierten en los instrumentos del pensamiento y de la comunicación. Es por ello, que se dan primero en el espacio interpersonal y luego en el espacio intrapersonal. La función de los signos es regular la conducta, la acción con los demás, con uno mismo y con los objetos. A través de los signos o símbolos el individuo interacciona con los adultos, se apropia del conocimiento, del contenido y de las herramientas del pensamiento. Los signos constituyen la mediación semiótica de los procesos psicológicos, "la gente no sólo posee herramientas mentales, ellos son también poseídos por ellas. Los medios culturales –el habla en particular- no son externos a nuestras mentes, sino que crecen dentro de ellas, de ese modo creando "una segunda naturaleza". Lo que Luria y Vigotsky pensaban es que el dominio de los medios culturales transformará nuestras mentes: un niño que ha dominado la herramienta cultural del lenguaje nunca será el mismo niño (...) Así, personas pertenecientes a diferentes culturas literalmente pensarían de manera diferente, y la diferencia no estaría confinada al contenido del pensamiento sino también a la manera de pensar." (van der Veer y Valsiner, 1991:225).

El concepto de mediación es central en la teoría de Vigotsky. Los instrumentos mediadores son los que permiten que los individuos puedan transformar la realidad en lugar de adaptarse a ella en forma pasiva, por eso Vigotsky no habla de asimilación sino de apropiación de los contextos culturales. Los seres humanos no se adaptan a los fenómenos sino que se apropian de ellos. La adaptación implica una aceptación pasiva del medio ambiente, por el contrario, la apropiación implica un proceso social, activo y comunicativo. El proceso a través del cual se desarrollan los procesos psicológicos es la apropiación. Esto llevó a Vigotsky a hablar de la "*ley genética del desarrollo cultural*". "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero en el ámbito social, y más tarde en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos.

Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vigotsky, 1979: 94).

Las funciones mentales superiores están culturalmente mediadas, lo que implica que son específicas de un determinado contexto cultural. El análisis de los contextos culturales que dan origen a las funciones mentales superiores puede enfocarse desde un nivel micro y un nivel macro. En el nivel micro podríamos hablar, por ejemplo, de las interacciones en el contexto familiar y, en el nivel macro, de la influencia de instituciones sociales como la educación formal.

El desarrollo, como proceso mediado, se entiende como un proceso en el que la secuencia y los tipos de cambios que acaban produciéndose en la conducta de las personas están fuertemente mediatizados por las características del entorno social y cultural en el que dichas personas se desarrollan. Desde esta perspectiva, el desarrollo incluye dos tipos de cambios: los cambios psicobiológicos y los cambios culturales. Los primeros se vinculan a factores de tipo biológico y los segundos a factores sociales y culturales, que remiten a la adquisición de competencias fuertemente modeladas por la cultura a la que pertenece el individuo en desarrollo. Ambos tipos de cambios estarían estrechamente relacionados, por lo que el desarrollo comportaría ciertos cambios de carácter universal y cambios ligados a la especificidad de los grupos culturales humanos. La educación, como medio de transmisión cultural, sería desde esta perspectiva el motor básico del desarrollo humano.

“La educación, por su parte, puede ser definida como el *desarrollo artificial* del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta” (Vigotsky, 1987:187, citado en Baquero, 1997).

La especificidad humana consiste entonces en el potencial de educabilidad que traen los individuos, como en la existencia de “dispositivos culturales, destinados a promover formas específicas de desarrollo a través de la organización de actividades sociales particulares. Estos dispositivos permiten la apropiación de herramientas específicas que auxilian en el gobierno de la propia conducta” (Baquero, 1997:105).

Para Vigotsky, desarrollo y aprendizaje están estrechamente relacionados desde el inicio de la vida del individuo. El aprendizaje del niño es anterior al aprendizaje escolar y, por lo tanto, este nunca parte de cero. Se trata de una concepción dialéctica del desarrollo y del aprendizaje, ya que no importa tanto en qué etapa del desarrollo se encuentra el niño, sino cómo cada uno atravesó las diferentes etapas, qué actividades realizó, qué construyó. La consecuencia importante de esta perspectiva de pensamiento es que permite repensar el concepto de desarrollo como un concepto vinculado al contexto (que puede ser negociado por el individuo), más que como una etapa en una progresión.

En síntesis, el desarrollo consiste “en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos (familia, escuela con sus diversos formatos de actividad). La “educación” (el aprendizaje en contextos de enseñanza con grados diversos de formalidad) posee un rol inherente (no meramente coadyuvante) a los procesos de desarrollo. El desarrollo es en estas condiciones un proceso artificial. Y en la medida en que la apropiación implica la interiorización progresiva de operaciones psicológicas intersubjetivamente y que tal proceso puede quedar trunco o incompleto, el desarrollo de las formas más avanzadas del psiquismo resultará un proceso contingente” (Baquero, 1997: 105-106).

Un concepto de gran trascendencia en el campo educativo, desarrollado por Vigotsky es el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). Este concepto está muy relacionado con algunos de los aspectos que hemos desarrollado

previamente y, al mismo tiempo, plantea problemáticas nuevas. La ZDP es “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” (Vigotsky, 1979:133).

En palabras de Vigotsky, “lo que crea la ZDP es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño” (Vigotsky, 1979: 138). Lo que el niño realiza hoy con ayuda del otro lo podrá hacer en el futuro sin la necesidad de un apoyo, de esa manera irá obteniendo la autonomía en su desempeño.

Es interesante considerar que el concepto de ZDP tuvo un primer impulso inicial ligado a la controversia existente sobre las limitaciones que tenía la forma de medición de los cocientes intelectuales para poder predecir el desarrollo intelectual de los sujetos. Vigotsky, basándose en la investigación empírica afirmaba que cuando se evaluaba la ZDP (o sea el desempeño de los niños con ayuda de un adulto) se estaba en mejores condiciones de predecir la evolución del desarrollo intelectual que cuando éste se medía sin tenerla en cuenta.

La ZDP comprende aquellas funciones que se encuentran en proceso de maduración, o sea el desarrollo mental prospectivo y “no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente”. En ese sentido, el buen aprendizaje es aquel que precede al proceso evolutivo, o sea que el desarrollo va a “remolque” del proceso de aprendizaje, ya que es el aprendizaje el que crea la ZDP. Para Vigotsky, enseñar supone crear en el sujeto Zonas de

Desarrollo Próximos únicas que se adelantan siempre a su desarrollo. En ese sentido, este concepto fortalece la idea de la influencia recíproca y dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. En el enfoque sociocultural, el aprendizaje asume ciertas características que marcan un contraste con otras aproximaciones teóricas: es un proceso que tiene lugar dentro de contextos y prácticas socioculturales, donde intervienen los otros y donde se utilizan herramientas culturales.

La ZDP supone la colaboración del niño y del adulto en la resolución de una situación problemática. En tanto es el resultado de una interacción, el adulto como el niño desempeñan un papel activo, lo que no implica roles predeterminados en los participantes. Si bien, inicialmente, el adulto y el niño pueden no definir la tarea de la misma manera, sus propias definiciones de la situación se irán aproximando durante el desarrollo de la actividad conjunta (Rogoff y Wertsch, 1984).

La Zona de Desarrollo Próximo se define como un espacio dinámico entre el nivel de ejecución individual de una persona, llamado nivel de desarrollo real, y la calidad de la ejecución cuando esa misma persona recibe la ayuda de un compañero más capaz, denominado nivel de desarrollo potencial. Cuando el niño se relaciona con un adulto en una actividad puede actuar dentro de los límites que se encuentran fijados por su nivel de desarrollo y por sus posibilidades intelectuales. A partir de allí, la zona de desarrollo se determina conjuntamente por el estado de desarrollo del niño y la forma de interacción resultante (Wertsch, 1985).

La Zona de Desarrollo Próximo no es una cualidad intrínseca al sujeto aprendiz, sino que se origina cada vez en cada nueva interacción. Además, con cada nuevo compañero de actividad se genera en el sujeto que aprende una Zona de Desarrollo Próximo diferente en función de la diferencia que exista entre el nivel de competencia real del aprendiz y el nivel de competencia real del compañero de actividad y de la calidad de la interacción que se dé entre ellos.

El concepto de ZDP es interesante para entender el tipo de apoyo que el adulto le otorga al niño para ayudarlo a realizar una tarea que no podría realizar por sí solo. El aprendizaje en la ZDP requiere que el sistema de ayudas se estructure al nivel de las competencias del niño, para lo cual es necesario delimitar, en forma precisa, el grado de conocimiento compartido, tanto el conceptual como el de los instrumentos que actúan como mediadores de la acción educativa.

Sin embargo, algunos autores, como Moll (1990), Onrubia (1992), Wertsch (1988), han señalado que el concepto de ZDP es una formulación muy genérica, que necesita una mayor profundización y una explicación acerca de cuáles son las formas o los medios con los que se puede brindar apoyo al sujeto que aprende.

Al profundizar en estos procesos, Wertsch (1988) se refiere a las diferentes definiciones de la situación de interacción por parte de los actores intervinientes y analiza cómo se pasa de la definición intrasubjetiva, que probablemente será distinta para cada uno de los participantes, al "estado de intersubjetividad", producto de sucesivas negociaciones. Así, este autor identifica cuatro niveles de intersubjetividad: 1) un primer nivel, que se caracteriza por la escasa comunicación debido a las diferencias existentes en cuanto a la definición de la tarea entre el adulto y el niño; 2) un segundo nivel, en el que se da una creciente participación del niño en la tarea, aunque tiene una escasa comprensión de los fines que persigue; 3) un tercer nivel, en el que ya existe una relación intersubjetiva, dado que el niño comparte con el adulto la definición de la tarea y los objetivos del adulto, lo que permite la regulación de la conducta del niño; y 4) un cuarto nivel, en el que la participación del niño es autorregulada.

Para Valsiner (1987), es evidente que el significado de la tarea puede ser distinto para un adulto que para el niño. Así, aunque es una zona de interacción, los límites de posibilidad de actuar son distintos y están definidos desde distintos ángulos y perspectivas. El niño llega a la situación

de aprendizaje con un bagaje propio de posibilidades de acción (límites físicos, biológicos, cognitivos, culturales, familiares). El adulto, por su parte, tratará de orientar la actividad conjunta hacia metas previamente establecidas en función de valores culturales externos. En cada fase habrá que redefinir los nuevos valores, tanto de movimiento como de restricción, de los que estén involucrados en este proceso de interacción y los resultados no serán de ninguna manera lineales o acumulativos, sino sujetos a transformaciones.

A partir de los aportes realizados por distintos autores, como Rogoff, Wertsch y Wells, al concepto de ZDP, Prieto define a la interacción que se produce en la zona como "un sistema funcional y dinámico en donde desde la praxis y la acción interactiva, mediada a través de herramientas culturales, se consigue una conciencia conjunta de los participantes, entre los cuales, el individuo menos experto está en condiciones de aprender cuando el más experto establece un sistema de asistencia o ayuda ajustado a los objetivos y competencia del aprendiz. Todo este proceso sólo se entiende en el marco histórico y cultural donde la naturaleza de la interacción es una expresión del desarrollo social del hombre y donde las relaciones sociales son, a su vez, una expresión de la acción humana." (Prieto, 1998:21).

El concepto de ZDP abarca todos los procesos educativos (más o menos formalizados), tanto en el ámbito de la instrucción escolar, como en el ámbito de las prácticas de crianza. En éste último, el juego desempeña un papel preponderante como creador de ZDP, en tanto constituye la actividad principal por medio de la cual el niño participa en la cultura. Al jugar, los niños utilizan recursos más evolucionados que en cualquier otro tipo de actividad. Es durante el desarrollo de la actividad lúdica que el niño se encuentra exigido en un nivel más alto del que la acción espontánea le exige habitualmente. La situación sustitutiva que se produce durante el desarrollo del juego es el camino hacia el desarrollo del pensamiento abstracto. La situación de juego presupone en el niño el desarrollo de ciertos

comportamientos culturalmente prescritos e implica un grado mayor de conciencia de las reglas que regulan los roles representados o actuados. Cuando el niño representa los distintos roles en una situación de juego, descubre la vida social del adulto, comprende la variedad de funciones sociales y las reglas o normas de comportamiento que rigen las relaciones sociales. Es una forma de socialización que prepara al niño para ocupar un lugar en la sociedad adulta (Bruner, 1986). En ese sentido, es una situación preparatoria para la vida real y generadora de ZDP, aunque no todo tipo de juego genera ZDP, como tampoco lo hace todo tipo de enseñanza (Baquero, 1997).

Son interesantes las implicaciones teóricas que se desprenden del concepto, de ZDP. En primer lugar, es un concepto teórico con una importante carga heurística, de gran trascendencia para el estudio de las relaciones entre los procesos psicológicos, la cultura y los procesos educativos. Permite superar la disociación entre individuo y sociedad y entre mente y cultura, propia de otros enfoques. Además, es de gran utilidad para explicar diferencias en el desarrollo y en el aprendizaje de sujetos que presentan conocimientos y habilidades superiores a la de sus pares, a pesar de tener igual edad cronológica.

En segundo lugar, el desarrollo cognitivo del niño puede impulsarse para distintas direcciones, dependiendo del contexto, de las prácticas socioculturales y de la interacción con los otros.

En tercer lugar, el aprendizaje adquiere, dentro de la teoría sociocultural, una dimensión diferente de la que le otorgan otras aproximaciones teóricas: es un proceso social y cultural, en la medida en que hay interacción con los otros, uso de instrumentos o herramientas culturales y ocurre dentro de un contexto socio cultural.

Por último, dentro de este enfoque, se enfatiza el coprotagonismo entre individuo y sociedad y no una disociación o dualismo como predicen otras

posturas. Además, ninguna otra teoría propone una explicación de la realidad psicológica donde se le otorga a la cultura y a la educación un papel tan preponderante. En ese sentido, la teoría de Vigotsky sobre el desarrollo psicológico puede ser considerada como una teoría de la educación que se construye a partir de la explicación de cómo la cultura se relaciona con los procesos psicológicos de los individuos, dentro de un marco de influencias mutuas. El concepto de ZDP sirve para relacionar una perspectiva psicológica general sobre el desarrollo, con una perspectiva pedagógica sobre la enseñanza (Cole, 1985).

2.3. Los conceptos de andamiaje y de participación guiada

Distintos autores han desarrollado conceptos como el de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976), proceso de enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984), traspaso progresivo (Wells, 1988), enseñanza andamiada o participación guiada (Rogoff, 1993), que remiten a la enseñanza que ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo, o sea a las ayudas y apoyos que se brindan al sujeto que aprende dentro de un proceso dinámico y recíproco que le permite llegar más allá de lo que podría conseguir sólo.

En este apartado, nos centraremos específicamente en los conceptos de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) y de participación guiada (Rogoff, 1993; Rogoff et al., 1984; Rogoff et al., 2001; Rogoff, 2003).

La metáfora del "andamiaje", pretende ilustrar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las interacciones diádicas entre adultos y niños. Desde su formulación original, ha sido ampliamente difundida y, en muchas ocasiones, ha sido utilizada como sinónimo del concepto de ZDP.

Bruner, desarrolla el concepto de "ayuda o andamiaje", fuertemente asociado al concepto de ZDP, para referirse a la creación de situaciones a través de las cuales se produciría el traspaso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Este autor se dedicó a trabajar esas ideas en relación con la

figura del tutor dentro del contexto de la interacción temprana madre-hijo, utilizado como modelo para investigar el funcionamiento de la ZDP.

Bruner (1986) se ocupó de definir claramente el papel del "otro" como promotor de desarrollo. Para este autor, el tutor funciona como un "organizador externo" de la actividad del niño, regulando y controlando el desarrollo de la tarea propuesta. Bruner utiliza una metáfora que resulta muy elocuente para explicar la tarea que desarrolla el tutor: para guiar al niño, se le construyen andamios que le permitan moverse con libertad en esta zona no consolidada. Así, el "andamiaje" consistiría en graduar la dificultad de la tarea, como también el grado de ayuda otorgado, de tal manera que no fuera tan fácil como para que el niño perdiera el interés por hacerla, ni tan difícil como para que renunciara a ella.

El andamiaje implica que la actividad se resuelva colaborativamente en la situación de interacción. El sujeto, que desempeña el rol de experto, ejerce, al principio, un mayor control sobre la tarea, control que irá delegando gradualmente en el sujeto que aprende. "La estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo" (Baquero, 1997:148). Gradualmente se debería producir un intercambio de papeles, en la medida en que el niño pueda "autorregularse". El niño no sólo aprende la actividad sino que también se apropia de las reglas de interacción que gobiernan y regulan la actividad, de esta forma aprende "la gramática de la interacción". El acento, por lo tanto, está puesto en incorporar y asimilar el significado social y cultural de la actividad, más que en aprender nuevas destrezas.

Esta metáfora del andamiaje hace referencia a un hecho observado en numerosos estudios: en determinadas circunstancias, cuando un adulto interactúa con un niño con la intención personal de enseñarle algo o hacer algo, tiende a adecuar su grado de ayuda al nivel de competencia que percibe en el niño o al nivel que le atribuye. Esto quiere decir que, a menor competencia del niño, mayor será la ayuda que proporciona el adulto y,

viceversa, cuanto mayor competencia adquiere el niño, el adulto irá retirando su ayuda progresivamente, hasta el momento en que el niño sea capaz de realizar la actividad con autonomía.

Wood, Bruner y Ross (1976), describen algunas funciones que desempeña el tutor en el proceso de andamiaje: 1) orientar el interés del niño hacia la tarea definida por el tutor; 2) simplificar el número de pasos necesarios para la resolución de un problema; 3) mantener el interés del niño en la actividad dirigiendo sus acciones para lograr la meta propuesta; 4) remarcar los aspectos del desempeño del niño que se alejen de la solución ideal; 5) controlar la frustración del niño y 6) aportar una versión que idealice la acción a realizar. No se trata sólo de una tarea de modelado e imitación. La intervención de un tutor implica una tarea en la cual se desarrolla un proceso de apoyo que permite que el niño resuelva un problema que estaría por encima de sus posibilidades. Se asume que el niño puede lograr, con la ayuda de un tutor, no sólo completar con éxito una tarea sino también desarrollar ciertas competencias.

El niño no se comporta como un observador pasivo en estas situaciones. El cambio y desarrollo de sus habilidades no se debe ver como copiando o imitando patrones de conducta. Al contrario, el niño es un agente activo y selectivo (Wood y Middleton, 1975). Sin embargo, parecería haber ciertos límites sobre lo que se le puede pedir para que la intervención sea efectiva. Para ello, el tutor debe pedirle que haga más de lo que es inmediatamente capaz de hacer, pero no le puede pedir demasiado. Idealmente, al niño se le debe pedir que agregue una operación extra a aquella que está desarrollando en un momento determinado. Este nivel de intervención se llama la "región de sensibilidad a la instrucción" y, la hipótesis de estos autores, es que los instructores más efectivos son aquellos que concentran sus instrucciones dentro de esta región. Los adultos deben comportarse ofreciendo más ayuda cuando el niño no logra tener éxito en su tarea y reduciendo su ayuda cuando tiene éxito.

En síntesis, el andamiaje tiene tres características esenciales: 1) debe ajustarse a las necesidades del individuo en cuanto al tipo y nivel de ayudas que se otorgan; 2) debe ser transitorio o temporal, o sea que la ayuda deberá desaparecer en forma progresiva a medida que los aprendices dejen de requerirla; 3) debe ser audible y visible, de manera que el sujeto que aprende sea consciente del papel que juegan los apoyos que recibe en su propio aprendizaje (Baquero, 1997).

Es importante remarcar que, por sus características y por el modo de intervención que requiere, el andamiaje se ha aplicado casi exclusivamente al análisis de las interacciones cara a cara, privativas de los procesos de crianza que se dan en el ámbito familiar, más que al análisis del contexto escolar. Así, algunos autores (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1996), afirman que, debido a ello, debe ser usado con mucha cautela cuando se pretende aplicar al análisis de situaciones grupales de interacción.

Algunas voces críticas se han alzado contra el concepto de andamiaje. Quizás, una de las críticas más agudas provenga de Engeström (1986), quien sostiene que este concepto puede explicar la transmisión de instrumentos culturales ya existentes, pero no explica cómo surgen los nuevos productos culturales o sea la creatividad. Sin embargo, otros autores como Wells (2000), opinan que los procesos de transmisión y de transformación (que implican, por un lado, lo dado y, por otro, lo nuevo) están estrechamente relacionados, incluso dentro de una misma situación, dado que las transformaciones se apoyan en la base otorgada por la transmisión. Además, el concepto de andamiaje es uno de los conceptos que mejor da cuenta de los procesos de interacción que tienen lugar en la ZDP, lo que está convalidado por la gran cantidad de investigaciones empíricas que lo utilizan.

Algunos autores han desarrollado trabajos en los que el concepto de ZDP se aplica a contextos informales de enseñanza. Estos trabajos, que podríamos denominar de corte culturalista, han permitido el desarrollo de otros

conceptos, como el de participación guiada, originado a partir de los estudios antropológico-educativos. "La participación guiada se presenta como un proceso en el cual los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas" (Rogoff, 1993: 97).

La particularidad de este fenómeno es la de ser universal, ya que tiene lugar en todas las culturas, puesto que todas comparten la necesidad de incorporar a sus nuevos miembros a la propia vida cultural. No obstante, si bien la participación guiada es un fenómeno universal, cada cultura resuelve de una manera particular la forma en que se organiza el sistema de comunicación y de relaciones sociales alrededor de las actividades de los niños. Las diferencias interculturales tienen que ver, sobre todo, con las distintas metas que se fijan al desarrollo y con los instrumentos propios de cada cultura. También existen diferencias en cuanto a la posición social del niño en relación con el aprendizaje. En la cultura urbana occidental, la estructuración del aprendizaje es fundamentalmente una responsabilidad del adulto, en la que el niño tiene escasa participación. Por el contrario, en otras culturas, los niños se encuentran más comprometidos y asumen una responsabilidad mayor en las actividades de los adultos.

El concepto de participación guiada está emparentado con el de *andamiaje*, aunque no es totalmente identificable con él. La metáfora del andamiaje representa una estructura más rígida que relega al niño a un papel más bien pasivo. Por este motivo, prefiere el concepto de participación guiada, a través del cual pretende analizar cómo el niño se desarrolla interactuando (observando, hablando, haciendo) en actividades compartidas dentro de su grupo social. El desarrollo cognitivo de los niños "tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar los instrumentos de la

cultura. La base sociocultural de las destrezas y las actividades humanas – incluyendo la propia inclinación del niño a participar en las actividades que le rodean y a integrarse en ellas- es inseparable de la base biológica e histórica de la especie humana". (Rogoff, 1993: 21). Además, los niños "llegan a compartir la visión del mundo que tiene su comunidad", participando de las actividades e interacciones que se dan en ella, aún cuando no exista en estas interacciones un propósito explícito de enseñar.

Durante el proceso de participación guiada, se produce la estructuración de la situación de interacción y la transferencia de responsabilidades del adulto al niño. Ambos procesos no pueden entenderse sin analizar la determinación mutua que existe entre los actores involucrados. Los adultos dan apoyos, favorecen el desarrollo de las habilidades de los niños y dividen las tareas en submetas que estos pueden manejar más fácilmente. Paralelamente, los niños tratan de guiar los esfuerzos de los adultos. A medida que los niños adquieren ciertas destrezas y aumenta su comprensión, se produce una transferencia de responsabilidades hacia ellos.

Es importante considerar que la estructura social condiciona o limita el marco de posibles formas de organización de la actividad. Dentro de estas restricciones sociales (el marco general), se eligen las actividades y las personas con las cuáles interactuar y los roles que desempeñan los niños y los adultos.

En general, los adultos seleccionan las actividades y los materiales que consideran adecuados, creando así entornos de aprendizaje más apropiados. Además, en la medida en que ofrecen apoyos, ayudan a estructurar la actividad descomponiendo las metas en submetas que los niños pueden manejar más fácilmente.

"Estructurar un problema en situaciones de participación guiada puede implicar que los cuidadores ofrezcan a los niños la oportunidad de participar

en el logro de submetas significativas de una actividad, que incluye el proceso de actividad en su totalidad. En ese sentido, estructurar no consiste en descomponer una tarea en pasos ordenados minuciosamente, para llevarlos a cabo de forma independiente. En realidad, desde mi punto de vista, una estructuración eficaz mantiene a los niños identificados con el propósito general de la actividad, integrando aspectos variados de la tarea de forma manejable. La participación en el proceso y propósito general de la actividad, sin excesiva dificultad y contando con un apoyo, da a los niños la oportunidad de ver cómo los pasos encajan unos con otros y, también, de participar en aspectos de la actividad que reflejan la totalidad de la meta; de este modo, los niños adquieren la destreza necesaria y una visión de cómo y por qué funciona la actividad” (Rogoff, 1993: 130-131).

Por otro lado, es importante considerar que los niños continuamente realizan intentos por manejar las actividades. Dichos intentos son importantes ya que informan al adulto sobre el nivel más apropiado de su participación para ajustar la actividad a los intereses del niño.

En general, el adulto aborda una actividad en base a ideas previamente concebidas sobre la tarea y el niño y, durante la situación de interacción, deberá ajustarse a los cambios que se van produciendo. Una forma de conocer el nivel de competencia del niño a lo largo de la actividad compartida, consiste en ajustar la información redundante que se le da al niño. Las dificultades que tienen los niños en el desarrollo de la tarea, sus dudas y otras expresiones del lenguaje no verbal (posturas, miradas, etc.) pueden también ayudar al adulto para valorar y ajustar su responsabilidad en la tarea, en función de los cambios en la comprensión del niño. De la misma manera, el niño puede utilizar la misma estructura para interpretar y adaptar sus acciones a la respuesta del tutor. Gestos como una mirada, asentir con la cabeza, cambios de posturas, dudas, son todas señales que le indican al niño aprobación o desaprobación de sus acciones.

En general, las investigaciones acuerdan en señalar que, en las situaciones de tutoría (ya sea entre los padres y sus hijos como entre un tutor adulto y los sujetos que aprenden –sean adultos o niños-) existe, en primera instancia, preferencia porque el aprendiz se enfrente por sí mismo al problema a resolver. Luego, la intervención del tutor servirá para reorientar la acción del aprendiz, si no sabe cómo resolverlo o si comete errores, evitando dar muestras de que está corrigiendo sus errores. A medida que las habilidades de los aprendices van creciendo, los tutores deben dejar que éstos asuman una mayor responsabilidad en la realización de la tarea. Las ayudas o apoyos más efectivos son aquellos que van por delante del nivel de competencia efectiva del niño. Los adultos que desempeñan con mayor eficacia la función de "andamiar" son los que realizan intervenciones relacionadas con las dificultades que los niños encuentran en la realización de la tarea. Por lo tanto, la intervención eficaz es la que se dirige a aquellos aspectos de la tarea que el niño todavía no domina y que sólo puede realizar con la ayuda y la dirección del adulto. Los trabajos sugieren que la intervención educativa, para que sea eficaz, debe oscilar desde niveles máximos de ayuda y directividad, hasta niveles mínimos.

Un aspecto interesante de remarcar, es que las dos formas de interpretar el concepto de ZDP, como andamiaje o como participación guiada, implican diferentes formas de enfocar la situación de enseñanza. Mientras el concepto de andamiaje es propio de situaciones de enseñanza más explícitas, el énfasis se coloca en la direccionalidad e intencionalidad de la ayuda brindada para lograr ciertos propósitos educativos. Por el contrario, en el concepto de participación guiada la actividad del adulto no se orienta explícitamente a la enseñanza y el énfasis se coloca en las interpretaciones del aprendiz, quien se esfuerza por darle sentido a los propósitos y a las acciones del enseñante.

2.4. La familia como contexto de desarrollo

La familia desempeña dos funciones básicas para las personas: la crianza y educación de los hijos y el apoyo material y emocional a lo largo de todo el ciclo vital. La concepción de familia ha sufrido transformaciones importantes adoptando distintas formas que coexisten en la actualidad: familias nucleares, familias extendidas, familias monoparentales, familias adoptivas, etc. Así, los aspectos que en otros tiempos eran parte de su esencia, como el matrimonio, los hijos en común, la permanencia de la pareja original, constituyen cada vez más una excepción. Por las razones aducidas, proponemos adoptar una definición del concepto de familia que enfatice aquellos aspectos comunes a las distintas formas familiares que coexisten en la actualidad. Estos aspectos se relacionan más con metas, motivos, sentimientos y relaciones, que con las características estructurales y hacen a la calidad de las relaciones interpersonales que tienen lugar en el ámbito familiar. Definimos, entonces, a la familia como "la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dichos grupos, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia" (Palacios y Rodrigo, 1998: 33).

Dentro de la concepción social del desarrollo, es importante analizar las funciones que cumple la familia como contexto educativo: las actividades que se realizan en el contexto familiar, la construcción del conocimiento como producto de las relaciones entre padres e hijos y los procesos de influencia educativa relacionados con la especificidad de este contexto institucional.

En este campo, de investigación y de teorización incipiente, el interés se ha centrado en estudiar los dispositivos interpsicológicos de la influencia educativa en el contexto familiar. Son los dispositivos a través de los cuales los padres, al actuar como educadores, consiguen ajustar su ayuda a las

necesidades de construcción del conocimiento de los niños sobre distintos significados culturales, alrededor de los cuales se organiza la actividad conjunta. Es importante advertir, que se trata de poner la mirada en las prácticas educativas en el seno de la familia y en sus implicaciones en el proceso de socialización en su conjunto.

Como señala Vila (1998), los mecanismos implicados en la interacción educativa y en la construcción del conocimiento, entendidos como el tipo de ayuda que recibe el sujeto que aprende en relación a cualquier tipo de contenido, es un aspecto central para el análisis de cualquier práctica educativa, independientemente de su mayor o menor grado de intencionalidad explícita. Sin embargo, los dispositivos implicados no son los mismos para cualquier tipo de práctica educativa. Por el contrario, la evidencia empírica da cuenta de que existen diferencias importantes en relación con dichos dispositivos, según se trate, por ejemplo, del ámbito escolar o familiar. No obstante, se puede recurrir al mismo marco conceptual para abordar el estudio de dichos mecanismos.

La función básica del contexto familiar es la función de la socialización de los niños a través de su participación en actividades que hacen posible que éstos puedan apropiarse de los conocimientos que corresponden al grupo social al que pertenecen. Según Giddens (1998), el proceso de socialización es un proceso gradual que comienza en el momento del nacimiento del niño y que le permite convertirse en una persona consciente de sí misma, con conocimientos y diestra en las manifestaciones de su propia cultura. La función de socialización implica tanto procesos de socialización como de individuación de los seres humanos. Estos procesos pueden ser analizados a partir del abordaje teórico de los enfoques socioculturales y su manera particular de entender las relaciones entre desarrollo, educación y cultura. En esta concepción social del desarrollo, adquiere un énfasis especial la mediación de los factores sociales y culturales.

La *línea natural de desarrollo* hace referencia a la maduración natural biológica que todos los miembros de la especie experimentan de forma normativa. El desarrollo natural viene determinado por la herencia genética, en él se incluyen los procesos psicológicos elementales. En cambio, la *línea social y cultural del desarrollo* está influida por las experiencias sociales y culturales que se le brindan al individuo en proceso de desarrollo. Es esta línea la responsable de la aparición de los procesos psicológicos superiores, característicos de la especie humana. Asumir que el desarrollo está mediado social y culturalmente, implica también asumir que este desarrollo no se puede explicar al margen de los contextos en que se produce. Desde la perspectiva ecológica el desarrollo humano es un desarrollo cultural contextualizado (Bronfenbrenner, 1987; Rogoff, 1993).

Los *contextos de desarrollo*, según Bronfenbrenner (1985), son todas aquellas actividades organizadas que tienen lugar rutinariamente y en las que el niño participa; actividades donde tanto el niño como los demás individuos tienen roles asignados, donde las relaciones interpersonales son sumamente importantes, así como el escenario físico. Serían contextos de desarrollo, por ejemplo, la familia, la escuela, el grupo de amigos, el lugar de trabajo. Entendidas como contextos de desarrollo, las actividades que se dan en todas estas situaciones hacen posible que el niño observe e incorpore modelos de acción cada vez más complejos.

Es interesante analizar los conceptos de cultura y de educación tal como los entiende Bruner (1988). Este autor afirma que uno de los principales medios por los cuales la cultura es recreada y negociada por los individuos es la educación. "La cultura es un foro para negociar y renegociar el significado y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción. En realidad, toda cultura mantiene instituciones u ocasiones especializadas para intensificar esa característica de foro (...). La educación es, o debe ser, uno de los foros principales para realizar esta función, aunque suele ser vacilante en asumirla. Es este aspecto de foro de una

cultura lo que da a sus participantes un papel constante en hacer y rehacer la cultura". (Bruner, 1988: 128).

Este concepto de Bruner nos permite visualizar a la cultura y a la educación como el espacio de "las negociaciones sociales sobre los significados". Aunque los significados están "en la mente" se originan en la cultura y es este "carácter situado" de los significados lo que los hace negociables y comunicables, ya que la cultura nos provee de los instrumentos que nos permiten organizar nuestro mundo en forma comunicable. "Las culturas se caracterizan porque crean "prótesis" que nos permiten trascender nuestras limitaciones biológicas "en bruto"; por ejemplo los límites de nuestra capacidad de memoria o nuestra capacidad de audición (...). Es la cultura y no la biología, la que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Y esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes" (Bruner, 1991: 48).

Las diferentes prácticas educativas en que participan las personas y los contextos de desarrollo, se caracterizan por determinadas actividades, roles y relaciones que se establecen para poder crear miembros activos y competentes en una cultura determinada. En este sentido, las prácticas educativas están simultáneamente al servicio de los individuos y de la cultura.

La escuela, desde el punto de vista institucional, es un contexto que promueve actividades que sirven a los procesos de enseñanza. Es muy diferente lo que sucede en el contexto familiar, donde la influencia educativa se inscribe en el marco de actividades cuya existencia obedece a motivos muy diferentes del propósito instruccional.

Históricamente, las prácticas educativas familiares han sufrido varias transformaciones, acompañando la evolución y los cambios culturales, hasta llegar a la actual familia occidental. En general, se le ha dado a la escuela la función de socialización e individuación de los niños en cuanto a aspectos importantes para su formación como adultos competentes. Mientras tanto, la familia ha quedado relegada a la función socializadora en relación con determinados conceptos de responsabilidad, normas culturales, etc. No obstante, el cumplimiento de esta función no se puede analizar disociado de otras funciones relevantes que se desarrollan en el contexto familiar, desde el punto de vista educativo.

Cataldo (1991) afirma que actualmente existe un alto grado de consenso sobre cuatro tipos de funciones o responsabilidades principales de la familia en su función socializadora:

- 1) la función de proporcionar protección a los niños, que implica atender a sus necesidades básicas y hace posible que los niños accedan a hábitos y valores importantes para su supervivencia y adecuación a la propia cultura.
- 2) la función de preparar para la escolarización, donde el énfasis está puesto en que los niños adquieran conocimientos y habilidades, especialmente en los primeros años de vida, que marcan la continuidad educativa entre el contexto familiar y el contexto escolar y que tienen una clara incidencia en el éxito escolar posterior.
- 3) la función de apoyar el desarrollo emocional de los niños, que tiene que ver con la construcción de una autoestima positiva relacionada con la motivación, valores de solidaridad, de respeto por los otros, la capacidad de inserción social, de relacionarse con los otros y de equilibrio personal.

Los procesos de socialización y de individuación, que ocurren en el contexto familiar, no pueden ser interpretados sin tener en cuenta que estas tres funciones básicas se encuentran en la base de las actividades

y oportunidades para promover el desarrollo de los niños y su acceso a los significados de su propia cultura.

Si bien estas funciones no son las únicas que cumple la familia, (ya que, además, existen otras funciones como las legales, religiosas, institucionales, económicas, etc.), son las más importantes.

Coll (1995) menciona cinco aspectos que permiten caracterizar al contexto educativo familiar: 1) el papel de la función educativa, 2) las tareas objeto de las actividades, 3) los roles y las relaciones que se establecen entre los participantes de la actividad, 4) la intencionalidad educativa, la sistematización y la planificación de la actividad y 5) la organización de la actividad.

En primer lugar, el contexto familiar no encuentra la razón de su existencia en la función educativa, como sucede en el caso de la escuela. Por el contrario, la mayor parte de las prácticas que se desarrollan en el ámbito familiar no están pensadas para cumplir con el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje. El motivo principal que rige una actividad es el que nuclea, alrededor del mismo, al conjunto de expectativas y representaciones de los participantes sobre los roles, motivos y fines de la actividad. Según los motivos predominantes de una actividad se priorizan ciertos objetivos y un grupo de comportamientos esperables. Las actividades del contexto escolar son un ejemplo claro de esta situación, puede haber otros motivos, pero se mantendrán en tanto no entren en conflicto con el motivo principal. En el caso de la familia, esto no es tan claro, ya que, como institución, no tiene un único motivo principal de la actividad atribuido socialmente.

En segundo lugar, las tareas y los contenidos alrededor de los cuales los adultos y los niños interactúan dentro de la familia tienen una naturaleza social y cultural. Son saberes socialmente construidos y culturalmente organizados (la lengua, los valores dominantes, los objetos del entorno

familiar, etc.), donde la familia aporta su interpretación idiosincrásica a los significados socialmente atribuidos. Desde la perspectiva de Vigotsky, que distingue los conceptos científicos de los conceptos espontáneos, este aspecto se encuentra más próximo a los conceptos espontáneos que a los conceptos científicos. Los primeros surgen espontáneamente a partir de las propias reflexiones sobre las experiencias inmediatas, son asistemáticos, muy dependientes del contexto y se vinculan directamente con el contexto familiar. Por su parte, los segundos, se caracterizan porque sus estructuras formales, lógicas y descontextualizadas, aportan sistematicidad, conciencia y organización jerárquica al pensamiento del niño y se vinculan más con el contexto escolar y con las actividades del aula. Ambos conceptos interactúan entre sí, ya que para adquirir los conceptos científicos, el niño debe tener experiencia con algunas generalizaciones propias de los conceptos cotidianos y espontáneos y, a su vez, los conceptos científicos ejercen su influencia sobre los conceptos cotidianos. Para Vigotsky, el aprendizaje de los conceptos científicos se vincula más directamente con la escuela y el de los conceptos cotidianos con la familia. "Vigotsky (...) argumentaba que los conceptos "científicos" no son menos naturales para el niño que los cotidianos, dado que los primeros reflejan un aspecto importante de la vida del niño: la educación sistemática y la interacción con los adultos. Además, los conceptos científicos y los cotidianos, lejos de no tener nada que ver unos con otros, en realidad interactúan entre sí. Para empezar a adquirir conceptos científicos, el niño debe tener experiencia previa con las generalizaciones, que suelen adoptar la forma de conceptos espontáneos y cotidianos. Pero tan pronto como el aprendizaje de los conceptos científicos se pone en marcha, empieza a ejercer una influencia recíproca sobre los conceptos cotidianos" (Kozulin, 1994: 166).

En tercer lugar, los roles y las relaciones que se establecen entre los participantes no son independientes de las funciones y las actividades

que se realizan. Las prácticas educativas familiares, como las demás prácticas educativas, se caracterizan por tener determinados roles y relaciones entre sus miembros. El adulto, dentro de la familia, además de ser padre, actúa como un mediador entre la actividad mental constructiva de los niños y los significados culturales. Sin embargo, el rol de los padres en estas actividades es el de ser padres, no se trata de un rol laboral (como el del profesor), por lo tanto, se ejerce en actividades que no están creadas o pensadas con una finalidad educativa.

“La aparición de la figura del profesor como agente educativo especializado (...) es quizás el rasgo más distintivo, por excelencia, de la educación escolar cuando se compara con otros tipos de prácticas educativas. Al igual que el padre, la madre, el maestro artesano o cualquier otra persona que ejerce una influencia educativa, el profesor es un agente mediador entre los destinatarios de su acción educativa (...) y los conocimientos que se intenta que éstos aprendan. Al contrario de todos ellos, sin embargo, el profesor no ejerce esta función mediadora al hilo de las actividades cotidianas reales en las que se utilizan y aplican los conocimientos que son objeto de la enseñanza y el aprendizaje; antes bien, lo que le caracteriza es justamente su pericia, su maestría en actuar como mediador, razón por la cual su función consiste en crear –o recrear llegado el caso– situaciones y actividades especialmente pensadas para promover la adquisición de determinados saberes y formas culturales por parte de los alumnos” (Coll, 1995:74).

En cuarto lugar, en el estudio de las prácticas educativas familiares, uno de los aspectos más discutidos es la intencionalidad educativa de los padres en sus intervenciones con sus hijos. Aspectos como la intencionalidad explícita y la planificación no son propios de las prácticas educativas familiares, pero no podemos decir que no existan en mayor o menor grado. En todo caso, su existencia depende de otros aspectos tales como las expectativas que tienen los padres sobre la educación de

sus hijos, sus ideas sobre el desarrollo de sus hijos y sobre la influencia que ejercen los padres en su desarrollo, etc.

Por último, es importante mencionar que el proceso de interacción en el marco de la vida familiar, en general, se da en forma diádica o con un grupo reducido de personas. Esta característica tiene consecuencias en los procesos a través de los cuales se puede ejercer la influencia educativa, ya que permite ajustar la ayuda a las necesidades de cada niño. Aquí reside una diferencia clara con las actividades de los maestros, la que, generalmente, se encuentra dirigida a un grupo de niños más o menos numeroso.

La importancia de estas reflexiones teóricas radica en que permiten prestar atención a las características y la variedad de actividades que tienen lugar en el contexto familiar, donde se puede ejercer la influencia educativa. En todos los casos, el padre y la madre son las principales fuentes de ayuda de los procesos de construcción del conocimiento de los niños y los conceptos de "andamiaje" y de "participación guiada" son muy importantes para caracterizar la influencia educativa en la familia.

Además, es importante considerar que si bien las actividades no están determinadas por el contexto físico, sino más bien por el contexto cultural, las características del contexto físico familiar pueden influir en la creación de ciertas situaciones de actividad, aunque esta relación no es para nada determinística.

2.5. Las dimensiones básicas de la familia como contexto de desarrollo

El relevamiento de las investigaciones que sirven de antecedentes a esta temática (ver capítulo 1), permitió identificar las tres dimensiones básicas que caracterizan las distintas formas de socialización familiar y que tienen una clara incidencia en el desarrollo de los niños: la dimensión

demográfica o socioestructural, la dimensión sociocultural y la dimensión de las experiencias provistas por el contexto familiar.

La dimensión demográfica, también llamada socioestructural, comprende aquellos aspectos que son adscriptivos de los niños y que permiten ubicarlos, junto con sus familias, en el sistema social más general. Estudios previos permitieron detectar que los aspectos más importantes que han demostrado una clara incidencia sobre el desarrollo del niño son: el tamaño familiar, el sexo del niño, la educación y ocupación de los padres, el trabajo materno y el nivel socioeconómico (Belmont y Marolla, 1973; Belmont, Stein y Susser, 1975; Currie, 2003; Gottfried, Gottfried y Bathurst, 1995; Harbison y Hanusheck, 1993; Heyns y Catsambis, 1986; Jencks et al., 1972; Laosa, 1978, 1980, 1981, 1982; Lautrey, 1985; Marjoribanks, 1979; Mc Gillicuddy-DeLisi, 1982; NICHD, 2003; Scott-Jones, 1984).

En cuanto a la dimensión sociocultural, numerosas investigaciones han revelado su importancia cuando se trata de estudiar el desarrollo de los niños. En general, los trabajos enfatizan el hecho de que los padres enfrentan la tarea de educar a sus hijos provistos de un bagaje de valores, ideas, creencias, representaciones, expectativas que inciden en las prácticas de crianza de la familia. Este bagaje de conocimiento, que tiene un origen sociocultural, mediatiza el tipo de relación que los padres mantienen con sus hijos, con distintas consecuencias sobre el desarrollo de los niños (Bornstein y Lamb, 1992; Goodnow y Collins, 1990; Groenendaal, Goudena y Olthof, 1997; Mc Gillicuddy-DeLisi, 1982, 1992; Miller, 1988; Palacios, 1990; Palacios, González y Moreno, 1992; Palacios y Moreno, 1994; Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998; Sánchez Hidalgo e Hidalgo García, 2003; Stevenson, Chen y Uttal, 1990; Stevenson, Lee y Stigler, 1986).

Para definir a este conjunto de ideas, creencias, representaciones, expectativas, que conforman la dimensión sociocultural, hemos adoptado

el concepto de *representación social* tal como lo entiende Moscovici (1986). Para este autor, las representaciones sociales constituyen un conjunto sistemático de valores, nociones, creencias y expectativas, que permiten a los sujetos comunicarse y actuar y, de esta manera, orientarse en el contexto social en que viven, racionalizar sus acciones, explicar eventos relevantes y defender su identidad. Se trata de un conocimiento socialmente elaborado y compartido, bajo la forma de una "teoría del sentido común", que conlleva actitudes y comportamientos y que participa en la construcción social de nuestra realidad. Las representaciones sociales son el proceso y el producto de una actividad mental cuya finalidad es proporcionar a las personas ideas, palabras, imágenes y percepciones que permiten interpretar y pensar la realidad cotidiana. Se conforman a partir de nuestras experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento recibidos por medio de la tradición, la educación y los medios de comunicación social. Su transmisión se realiza en el transcurso de las actividades cotidianas culturalmente significativas y está mediatizada por símbolos convencionales de naturaleza lingüística. Así, nuestro conocimiento del mundo toma la forma de un discurso que se origina en los intercambios sociales.

En general, a partir de las representaciones sociales, los seres humanos crean interpretaciones de la realidad a través de las cuales otorgan significado a los hechos y actúan según dichas interpretaciones (Erickson, 1989; Pozo, 1989). Sin embargo, las personas no derivan su conocimiento del contacto directo con el sistema social en su conjunto, sino del contacto con determinados sistemas interactivos. El conjunto de experiencias de un individuo está regulado por su pertenencia a determinados grupos sociales, lo que lo lleva a exponerse a ciertos sucesos, a la adquisición de ciertas destrezas y a la realización de ciertas prácticas culturales. Por lo tanto, no existe una visión única y compartida por todos sobre la realidad, sino visiones homogéneas dentro de

determinadas grupos sociales, que difieren unas de otras. Las representaciones contribuyen a la construcción de una realidad que es común a un conjunto social determinado (Jodelet, 1993).

Según Abric (2001), las representaciones sociales cumplen con cuatro funciones esenciales: la función de saber, que permite entender y explicar la realidad; la función identitaria, que define la identidad y protege, al mismo tiempo, la especificidad de los grupos sociales; la función de orientación que guía los comportamientos y las prácticas; y, por último, la función justificadora que permite a posteriori explicar los distintos comportamientos.

En cuanto a la dimensión de las experiencias provistas por la familia como contexto de desarrollo, las interacciones más importantes en las que se implican padres e hijos se relacionan con la satisfacción de las necesidades básicas en la infancia: las necesidades emocionales y sociales, las necesidades de exploración y de estimulación sensorial y las necesidades relacionadas con la adquisición de autonomía.

En cuanto a las necesidades emocionales y sociales, numerosos estudios han indicado que existe una relación positiva entre los padres que son afectuosos, cálidos y sensitivos y el desarrollo de sus hijos. La calidad de las interacciones que los padres tienen con sus hijos, (lo que no sólo implica cantidad de tiempo compartido, sino sobretodo, sensibilidad, reciprocidad e interés para responder de manera apropiada a sus necesidades) parece jugar un papel muy importante (Bornstein, 1989, Cataldo, 1991; Clarke-Stewart, 1973; Claveland y Krashinsky, 2003; Desforges y Abouchaar, 2003; Estrada, Arsenio, Hess y Holloway, 1987; López, 1993; Meins, 1997; NICHD, 2003; Palacios, 1999; Silva et al., 2003).

Por su parte, la necesidad que tienen los niños de explorar el entorno físico y social que los rodea les permite comprender esta realidad y conocer su significado. Sin embargo, su comprensión del mundo circundante depende de la capacidad de mediación de los adultos. Es por ello, que la disponibilidad e interés de los padres para compartir las actividades de los niños, interactuando con ellos y brindándoles oportunidades para observar, jugar, imitar y aprender, incide positivamente en el desarrollo de los niños (Alexander y Entwisle, 1989; Belsky, Goode y Most, 1980; Bornstein, 1985, Bornstein, 1989; Bornstein y Bruner, 1989; Stevenson, 1992; Stevenson y Baker, 1987; Stevenson, Lee y Stigler, 1986; Tamis-LeMonda y Bornstein, 1989; Vila 1998).

Los niños necesitan ser cada vez más autónomos en las situaciones en las que interactúan. Este proceso de adquisición de una autonomía progresiva debe ir acompañado de límites o controles adecuados a su comportamiento como forma de asegurar su futura adaptación social. El control tiene que ver tanto con las demandas y exigencias que los padres imponen a sus hijos cuando interactúan con ellos, como con el grado en que los padres establecen reglas explícitas de comportamiento y supervisan la conducta de sus hijos. En general, en las investigaciones analizadas existe cierto consenso sobre el hecho de que "demasiado o muy poco control", por parte de los padres, produce un efecto negativo sobre el desarrollo de los niños (Applegate, Burleson y Delía, 1992; Baumrind, 1971, 1972, 1991; Bornstein et al., 1996; Dornbusch et al., 1987; Vila, 1998).

Baumrind (1971), logra identificar tres estilos de control parental: democrático, autoritario y permisivo. En el primero, los padres establecen reglas claras, utilizan las sanciones de manera adecuada, apoyan la comunicación familiar y favorecen las conductas más positivas y autorreguladas del niño. La exigencia y la supervisión se ejercen a partir de la explicación y el razonamiento sobre las normas y los principios en

que se basan. Por el contrario, en el estilo autoritario, los padres son exigentes, prestan poca atención a las necesidades de sus hijos, sus órdenes no pueden ser negociadas y no se estimula la independencia. En el estilo permisivo, los padres son poco exigentes y existen pocas reglas claras de comportamiento. Los dos últimos estilos parentales se basan en formas de control más directas e impositivas y conducen a un tipo de regulación de carácter externo. En general, las investigaciones permiten sostener que los padres democráticos son más sensibles a las necesidades de orientación y apoyo que tienen sus hijos. Por estas razones, estos padres, durante el desarrollo de una actividad compartida, brindan ayudas más efectivas que facilitan el desarrollo de las habilidades cognitivas de sus hijos (Hernández y Sánchez, 1994; Hernández, Andrade y Ortega, 1992; Pratt, Kerig, Cowan y Cowan, 1988).

En los últimos años, numerosas investigaciones han utilizado la tipología elaborada por Baumrind para investigar cómo influyen los distintos estilos parentales sobre la inteligencia emocional durante la infancia. Estas investigaciones han confirmado muchos de los resultados ya aportados por estudios anteriores, con lo que se extiende la validez en el tiempo de esta tipología (Casarín y Uriarte, 2004; Shapiro, 2001).

En general, cuando se trata de estudiar a la familia como contexto de desarrollo nos encontramos con tres fuentes principales de información. Algunas investigaciones recaban información sobre las distintas prácticas de crianza, otras lo hacen sobre los estilos parentales, o sobre las ideas que tienen los padres en relación con la crianza de los hijos¹. En el primer caso, se estudia la conducta de los padres ante determinados aspectos concretos de la crianza (por ejemplo, cómo actúan los padres en cuanto al establecimiento de reglas disciplinarias, en cuanto a los

¹ En el capítulo 1 se realiza una exhaustivo relevamiento de las investigaciones mencionadas.

hábitos alimenticios, de higiene, etc.). En el segundo caso, se analizan los estilos parentales, en tanto “constelación de actitudes hacia los hijos que les son comunicadas y que en su conjunto crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres” (Darling y Steinberg, 1993: 488). Generalmente, el estudio de los estilos parentales se hace a partir de reportes que realizan los propios hijos sobre el comportamiento de sus padres. Por último, en el tercer caso, se analizan las ideas o representaciones sociales que tienen los padres sobre ciertos aspectos de la crianza. Dentro de este último grupo, queremos mencionar las investigaciones realizadas por Palacios y sus colaboradores, donde se describen tres grupos de padres con diferentes ideas sobre la crianza: padres de ideas evolutivo-educativas modernas, tradicionales y paradójicas (Palacios, 1990; Palacios, González y Moreno, 1992; Palacios y Moreno, 1994; Sánchez Hidalgo e Hidalgo García, 2003). Es interesante destacar que entre los estilos parentales descritos por Baumrind y los grupos de padres descritos por Palacios y sus colaboradores se observan importantes similitudes, no sólo en cuanto a las tipologías resultantes, sino también en cuanto a sus efectos sobre el desarrollo de los niños. Podemos concluir, entonces, que las distintas formas de abordar esta temática dan cuenta de las posturas teóricas y metodológicas que prevalecen en diferentes momentos históricos y que se ponen en juego al momento de diseñar una investigación. No obstante, en todos los casos, estas tipologías deben tomarse más como tendencias que permiten interpretar los comportamientos de los padres que como clasificaciones estrictas que tienden a estereotipar dichos comportamientos.

2.6. La familia como proveedora de condiciones de educabilidad

En los últimos tiempos, la situación de pobreza extrema y de exclusión social que enfrentan algunos países, ha llevado a que algunas voces comenzaran a preguntarse si es posible educar en cualquier contexto, o

si es necesario un mínimo de bienestar para que las prácticas educativas sean exitosas. Paralelamente, comenzó a cuestionarse a la familia como proveedora de condiciones de educabilidad.

Desde esta perspectiva, el concepto de educabilidad empezó a adquirir relevancia en ciertos ámbitos. Este concepto se refiere a la condición de posibilidad de la enseñanza. Es una construcción social que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida, ligado a una estimulación afectiva pertinente, buena alimentación, salud y adecuada socialización primaria, todo lo cual le permite al niño adquirir un marco necesario para incorporarse a una institución diferente a la familia, como es la escuela.

Para la familia, brindar condiciones de educabilidad implica que los hijos puedan tener un desarrollo saludable, que obviamente trasciende los aspectos que se relacionan con la salud física, en tanto abarca también el desarrollo cognitivo, social y emocional. Si bien todos los niños son potencialmente educables, el contexto social dentro del cual la familia cumple un rol fundamental, opera como facilitador u obstaculizador en el desarrollo de esta potencialidad.

El concepto de educabilidad se plantea como un concepto relacional "ya que se define en la tensión entre los recursos que el niño porta y los que la escuela espera de ellos o exige. Es en esa relación, en el punto límite del encuentro entre estas dos esferas, donde se definen los criterios de educabilidad" (López y Tedesco, 2002: 13). Así, el éxito en la escuela se explicaría por la proximidad existente entre las dos culturas, la familiar y la escolar. Paralelamente, el fracaso sería la consecuencia de la separación existente entre ambas culturas.

Según López (2004) la educabilidad sería el resultado de una adecuada distribución de responsabilidades entre la cultura familiar y la cultura

escolar. Puede pensarse como el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir a la escuela con éxito. Lo cierto es que la escuela presupone hoy un niño que llega a ella con un conjunto de predisposiciones o aptitudes que se supone que han sido previamente desarrolladas en el ámbito familiar.

Además, estas prácticas no pueden adquirirse de un día para otro, sino que requieren de un tiempo, de una exposición permanente y sostenida a ciertas situaciones, de formas de interacción con los adultos de referencia, de exposición a ciertos consumos culturales, normas, valores, etc. Según Bourdieu (1987), uno de los factores más importantes que inciden en el acceso al capital cultural necesario para desempeñarse con éxito en la escuela es la disponibilidad del tiempo necesario para adquirirlo. Se refiere al tiempo que el niño puede estar expuesto a situaciones que estimulen el desarrollo de una serie de disposiciones o aptitudes que básicamente se adquieren en el seno familiar.

En tanto la escuela recibe a los niños a los 5 o 6 años y espera de ellos un conjunto de actitudes, predisposiciones y recursos, se presume que es la familia la institución encargada de desarrollarlos. Para que la familia esté en condiciones de otorgarlos debe apelar a una serie de recursos económicos, tiempo, valores, capacidad afectiva, estabilidad, aspectos culturales, saberes básicos, etc. La familia se convierte así en proveedora de las condiciones de educabilidad, en tanto es la institución más importante que tiene a su cargo la socialización de los niños. Aún cuando el niño tenga relaciones con el mundo extrafamiliar, estas interacciones se realizan en forma mediada por el entorno familiar.

En el último tiempo, algunas voces críticas se han alzado en contra del uso que se está dando al concepto de educabilidad, especialmente cuando se lo utiliza para aplicarlo a las condiciones de educabilidad de

los alumnos que provienen de los sectores populares. O sea, cuando se pone en tela de juicio la posibilidad o capacidad de las familias de los sectores populares de "producir sujetos educables", proveyéndolos de un conjunto de hábitos, actitudes y disposiciones necesarias para lograr el éxito en la escuela.

Según Baquero (2001), frente al fracaso escolar masivo, se generó un fuerte pesimismo, justificado, en parte, por el deterioro de las condiciones vitales de los niños de los sectores populares y por la desconfianza sobre la educabilidad de estos niños, "entendida como capacidad de ser educado". Así, desde la perspectiva de la "teoría de la privación o déficit cultural", donde la familia debía otorgar ciertos aprendizajes básicos, previos a la alfabetización, se responsabiliza del fracaso escolar a los propios alumnos, que no fueron adecuadamente estimulados en el seno familiar. Evidentemente, no se tiene en cuenta que las condiciones de educabilidad hacen referencia a la naturaleza de la situación de la que forma parte el sujeto, más que a las capacidades de los propios niños. La educabilidad es propia de los humanos y remite a la naturaleza humana inacabada y susceptible de lograr transformarse en sujeto singular a través de su participación en actividades intersubjetivas culturalmente significadas. Es necesario tener en cuenta el "carácter relacional o situacional del propio desarrollo o aprendizaje y, por lo tanto, su éxito o fracaso relativos". Este autor, revisando el concepto de educabilidad desde el marco vigotskiano, afirma que "la unidad de análisis adecuada para comprender los desempeños subjetivos y predecir los desarrollos y aprendizajes posibles, implica elevar la mirada –habitualmente posada sólo sobre el sujeto– y comprender las propiedades situacionales que explican el desempeño actual y contienen claves sobre el desarrollo posible. Esto es, la educabilidad de los sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación". Y continúa más adelante: "si no se

revisa en detalle la concepción de sujeto sustentada y la del propio desarrollo en situaciones escolares o educativas en sentido amplio, probablemente arribemos a explicaciones del fracaso masivo que ponderen la diferencia cultural o social como causa del fracaso pero sin advertir el carácter relacional o situacional del propio desarrollo o aprendizaje y por lo tanto de su éxito o fracaso relativos. Operaremos así, sin advertirlo, como si estuviéramos ahora ante déficits o retrasos "culturales", con la ambigüedad deliberada del término" (Baquero, 2001: 85).

En este capítulo se examinaron los conceptos que constituyen el marco referencial a través del cual se intentarán explicar e interpretar distintas experiencias familiares de socialización y sus efectos sobre el desarrollo de los niños. De esa manera, se pudieron detectar las variables más relevantes que permitieron elaborar los modelos teórico-explicativos que se ponen a prueba en el capítulo 4, a partir de un enfoque cuantitativo de regresión múltiple.

Además, la importancia de estas reflexiones teóricas, que pertenecen a la perspectiva teórica de los enfoques socioculturales, radica en que permiten identificar los dispositivos que se ponen en juego en las actividades que tienen lugar en el contexto familiar, donde se ejerce la influencia educativa. Los conceptos desarrollados son muy importantes para caracterizar estos dispositivos y orientan el análisis cualitativo de las prácticas educativas familiares, cuyos resultados se exponen en el Capítulo 5.

Capítulo 3:

Enfoque metodológico

3.1. Introducción

En este capítulo se hace referencia al enfoque metodológico utilizado para abordar el problema central de esta investigación. Se adoptó la concepción tridimensional de la metodología propuesta por Sirvent (1999; 2006): la dimensión epistemológica, que hace referencia a los conceptos e interrogantes a partir de los cuales se construye el objeto de estudio, el problema y los objetivos de investigación, la dimensión de la estrategia general, en tanto líneas que sostienen la investigación y la dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica.

3.2. La dimensión epistemológica

En toda investigación se requiere una formulación precisa del problema que se quiere investigar y un diseño metodológico en el que se expresen los procedimientos para buscar la o las respuestas a las preguntas implicadas en la formulación del problema. En una primera etapa, fue necesario trabajar sobre las ideas para precisarlas y delimitarlas, transformándolas en preguntas más concretas a responder en el curso de la investigación. "Para un científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo, nada es dado. Todo se construye." (Bachelard, 1984:16).

Existe una estrecha relación entre el planteo del problema de investigación, el marco teórico que construimos para enfocar el problema y formular los objetivos y el diseño de investigación que llevaremos adelante. En ese sentido, coincidimos con Sautú cuando afirma que "las denominadas etapas del diseño no constituyen procedimientos aislados y secuenciales, sino que son procedimientos superpuestos." (Sautú, 2003:23). La misma autora expresa que, en la práctica de la investigación, las etapas "se piensan en conjunto y se influyen mutuamente, para lo cual son elaboradas en sucesivas rondas: en cada una, el/la investigador/a piensa en forma

simultánea el marco teórico, deriva objetivos de investigación, propone soluciones metodológicas” (Sautú, 2003:21).

Desde un primer momento teoría y empiria interactúan dialécticamente, ya que la observación de la realidad está siempre orientada por una teoría. La perspectiva teórica adoptada es la que direcciona nuestra mirada sobre la información empírica, a la que se apela para responder a las preguntas de nuestra investigación.

En el caso de esta investigación (ver capítulo 2), se adopta la perspectiva teórica de los enfoques socioculturales, que resaltan la importancia del contexto social en el desarrollo y el aprendizaje. Desde este enfoque, la preocupación es analizar cómo influyen las variables familiares en el desarrollo cognitivo y el rendimiento educacional de los niños en los primeros años de su vida escolar. La pregunta principal que orienta esta propuesta es: ¿Cuáles son las experiencias de socialización que se relacionan en forma positiva con el desarrollo cognitivo y el logro educacional de los niños? Para responder a esta pregunta se adopta una metodología que combina un enfoque cuantitativo con un enfoque cualitativo y la triangulación como estrategia de validación.

Las preguntas específicas, a su vez, pueden diferenciarse entre las que orientan el desarrollo de un diseño cuantitativo, basado en la medición y la explicación causal, y las que orientan un diseño cualitativo basado en la construcción de esquemas conceptuales y en la comprensión. Entre las primeras, figuran: ¿En qué medida las experiencias de socialización familiar contribuyen a explicar el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar de los niños? ¿Cómo se relacionan las representaciones sociales que tienen las madres sobre sus hijos con el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar? ¿Cómo difieren las variables socioculturales y las formas de interacción familiar según el nivel socioeconómico (NSE) y el sexo del niño?

Por su parte, las preguntas que orientan el enfoque cualitativo son: ¿Qué experiencias de aprendizaje proveen las familias a sus hijos? ¿Cuáles pueden ser sus implicancias en el proceso de construcción del conocimiento?

A partir de los interrogantes planteados se elaboraron los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Analizar distintas experiencias familiares de socialización y sus efectos sobre el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar de los niños en los primeros años de su vida escolar.

Objetivos específicos que orientan el diseño cuantitativo

- Desarrollar un modelo explicativo causal del desarrollo cognitivo y del rendimiento escolar de los niños, atendiendo a sus diferentes experiencias de socialización.

- Analizar las creencias, actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que las madres tienen sobre sus hijos y cómo éstas se relacionan con el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar.

- Analizar en qué medida las creencias, actitudes, percepciones, expectativas, representaciones y formas de interacción de las madres difieren según el nivel socioeconómico y el sexo del niño.

Objetivos específicos que orientan el diseño cualitativo

- Identificar distintas estrategias educativas de las madres en sus interacciones con sus hijos.

- Profundizar el análisis de las prácticas educativas familiares y sus posibles implicancias en el proceso de construcción del conocimiento.

3.3. La dimensión de la estrategia general

El diseño metodológico puede considerarse como el plan a desarrollar para contestar a las preguntas de investigación. Implica la formulación de una serie de actividades que deben confluir en las respuestas a las preguntas realizadas al objeto de investigación.

Atendiendo a la naturaleza de este objeto de estudio, como a los interrogantes y objetivos de nuestra investigación, se utilizó una metodología que combina un enfoque cuantitativo con un enfoque cualitativo. Esta metodología se orienta en las diferentes maneras de "hacer ciencia de lo social". En las decisiones y elecciones que se fundamentan en lógicas de investigación basadas en supuestos diferentes sobre el hecho social y sobre el modo de hacer ciencia de lo social.

Las combinaciones metodológicas son superadoras del monismo metodológico, e implican la coexistencia de distintas lógicas o paradigmas, respondiendo de esta manera a las exigencias de una investigación determinada (Sirvent, 1999, 2006). En ese sentido, es interesante el planteo de Cook y Reichard (1988) quienes afirman que, aún cuando los métodos cualitativos y cuantitativos se relacionan con un paradigma específico, ambos métodos se pueden asociar tanto con los atributos de un paradigma como con los del otro.

La posibilidad de emplear estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas en forma combinada, está dada porque existe un continuo entre explicación e interpretación/comprensión y entre deducción e inducción. No obstante, es importante tener en cuenta que, en cada uno de estos enfoques, son diferentes los objetivos que se proponen, el diseño de la investigación, la forma de obtención de la información, la muestra de la población a estudiar, los datos que se recogen y el análisis que se hace de la información una vez recabada.

Achilli (1994), en su artículo sobre las distintas lógicas de investigación, o sea sobre los distintos "modos de operar", señala que "el cómo se va resolviendo, en una investigación concreta, determinada formulación del problema a investigar, la implementación de determinadas estrategias para la obtención y el análisis de la información y, la concreción de determinados resultados buscados, construyen/dibujan "lógicas" de trabajo".

Las lógicas de trabajo hacen referencia a las distintas maneras de razonar y de operar para llegar a conocer el hecho social. Sirvent (1999; 2006) describe cómo operan las distintas lógicas a partir de las siguientes dimensiones:

a) Diferentes concepciones del hecho social: el hecho que se descubre o el hecho que se construye. En el primer caso, se trata de considerar a la realidad como algo dado y ajeno a los sujetos que investigan. En el segundo, el hecho se construye a partir del significado que los sujetos implicados (y el mismo investigador) le atribuyen a la realidad.

b) Diferentes caminos para resolver la confrontación teoría y empiria. En la investigación cuantitativa se parte del método hipotético deductivo, en tanto se pretende verificar la teoría a partir de los datos. Por el contrario, en la investigación cualitativa se utiliza el método inductivo, ya que el objetivo es, a partir de una teoría inicial, construir los esquemas conceptuales que permitan la comprensión de la información empírica. Este camino se podría graficar como un movimiento espiralado que va de la empiria a la teoría y de ésta nuevamente a la empiria.

c) Diferentes énfasis en la intencionalidad de la búsqueda científica. En el enfoque cuantitativo el énfasis está puesto en la explicación, ya que explicar significa verificar las relaciones de causa y efecto previstas entre las variables. En el enfoque cualitativo, el foco está puesto en descubrir

categorías teóricas, a partir de la información empírica, que nos permitan comprender el fenómeno en cuestión. Comprender implica también interpretar los significados que se atribuyen a la interacción social. Estos significados condicionan tanto a la interacción social como al contexto donde ésta se desarrolla.

3.3.1. El enfoque cuantitativo

Atendiendo a la naturaleza del objeto de estudio, como a los interrogantes y a los objetivos planteados, esta investigación, se inscribe, en un primer momento, en la lógica deductiva propia del enfoque cuantitativo, desarrollando un diseño explicativo. La finalidad de los diseños explicativos consiste en establecer la existencia de relaciones entre variables y medir el grado de estas relaciones. En ese sentido, permite realizar un análisis más profundo que la mera descripción.

Se trabajó con una muestra longitudinal de alrededor de 100 madres y sus niños, pertenecientes a la Capital Federal y al Gran Buenos Aires. Las familias fueron reclutadas utilizando distintas fuentes: médicos, registros de hospitales, clínicas, etc. Los criterios de selección de la muestra fueron: primer hijo, sano, nacido a término y madres viviendo con sus esposos en el mismo hogar familiar. La muestra fue balanceada en cuanto al sexo del niño, de manera que potenciales diferencias entre varones y mujeres y entre madres de varones y madres de mujeres pudiera ser examinada.

El promedio de edad de las madres es de 27.3 años, rango = 20 – 41. La muestra representa un amplio espectro de nivel socioeconómico. Para clasificar el nivel socioeconómico se utilizó el Índice Hollingshead de Cuatro Factores (1975), que básicamente toma en cuenta la información sobre la ocupación y educación del padre y de la madre. El promedio de NSE para toda la muestra es 39.1, rango = 11- 66. El promedio de educación de las madres medido a través de la escala educativa de 7 puntos del Índice

podemos generalizar los hallazgos, los resultados de este tipo de estudios son de gran utilidad para la toma de decisiones y para el planteo de futuras investigaciones.

A partir de los principales aportes teóricos que analizan la relación entre el contexto familiar, el desarrollo cognitivo y el rendimiento educativo (ver capítulo 2), se pudieron detectar las principales variables de los modelos explicativos que se ponen a prueba en el análisis cuantitativo. Estos modelos teóricos contemplan las principales dimensiones del contexto familiar que han demostrado una influencia importante sobre el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar.

Variables analizadas

Variables independientes:

Las variables utilizadas para el análisis cuantitativo fueron construidas a partir de la información recabada a lo largo del seguimiento longitudinal de la muestra seleccionada. Se utilizaron aquellas variables consideradas como predictores del desarrollo cognitivo y del rendimiento educacional del niño, atendiendo a las tres dimensiones básicas que caracterizan las distintas formas de socialización familiar: la dimensión demográfica o socioestructural, la dimensión sociocultural y la dimensión de las experiencias provistas por el contexto familiar.

a) La dimensión demográfica

Dentro de este grupo se consideraron las variables socioestructurales, que son adscriptivas de los niños y sus familias y que permiten ubicarlos en el sistema social más general: sexo del niño, cantidad de hermanos a la edad de 10 años, educación de los padres, ocupación de los padres, cantidad de horas que la madre trabaja fuera del hogar y nivel socioeconómico (NSE).

Si bien las escuelas a las que concurren los niños también contienen factores socioestructurales, estos factores no serán considerados en este estudio, ya que nos hemos centrado exclusivamente en las experiencias de socialización que se dan en el contexto familiar.

Para determinar **la situación ocupacional** se utilizó la Escala de Grupos Ocupacionales elaborada por Sautú (1989). Dicha escala se basa en el Código de Ocupaciones del INDEC. Cada grupo de ocupación se ordena en una escala de 9 puntos (donde el puntaje más alto corresponde a las ocupaciones de mayor prestigio) según los criterios: a) rama de actividad; b) unidad de producción y c) posición o rol organizacional en la producción.

Para clasificar la información sobre **educación** se utilizó una escala de 7 puntos, asimilable a la utilizada en el índice Hollingshead de Cuatro Factores (1975):

- 1= Escuela primaria incompleta
- 2= Escuela primaria completa
- 3= Escuela secundaria incompleta
- 4= Escuela secundaria completa
- 5= Universitaria incompleta o Estudios Superiores no Universitarios completos o incompletos
- 6= Universitaria completa o Estudios Superiores no Universitarios completos (4 o 5 años de estudio)
- 7= Universitaria completa (6 años de estudio o más, entran aquí las carreras de especialización y los doctorados)

En cuanto al nivel socioeconómico (NSE), se utilizó el Índice Hollingshead de Cuatro Factores (1975), que básicamente toma en cuenta la información sobre la ocupación y educación del padre y de la madre. En un estudio previo (ver Pascual, Galperín y Bornstein, 1993), se analizó la validez de dicho índice para medir el nivel socioeconómico en la muestra Argentina. El objetivo de este trabajo fue reflexionar sobre la importancia de elegir una

medida adecuada de nivel socioeconómico y remarca la necesidad de validar los instrumentos de medición cuando se intentan usar estas medidas a través de distintas culturas. Para ello, se construyó un nuevo índice de nivel socioeconómico llamado EVEO, que agregaba a las variables educación y ocupación la información de cinco nuevos indicadores sobre niveles de consumo y vivienda. Este índice se aplicó en la muestra argentina y mostró un alto grado de correlación ($r = .88$, $p < .001$) con el Índice Hollingshead. Además, se analizó el comportamiento de ambos índices y se observó que el Hollingshead, como el EVEO, presentaban un patrón similar de asociación con las variables que median distintos aspectos relacionados con la crianza de los niños en nuestro país. Se utilizó, para ello, la prueba de transformación en z de Fisher, no encontrándose diferencias significativas en ningún caso. Este trabajo permitió concluir que los mejores predictores del nivel socioeconómico en la muestra argentina son las variables educación y ocupación, contenidas en el cálculo del Índice Hollingshead.

b) La dimensión sociocultural

Se recabó información sobre las representaciones y expectativas que tienen los padres sobre la crianza y la educación de sus hijos en la visita realizada a los 10 años de edad: las representaciones de las madres sobre la crianza de los hijos y sobre el grado de integración familiar y las expectativas con respecto al desempeño de sus hijos en distintas áreas de actividad académica.

Las representaciones de las madres en cuanto a la crianza de los hijos:

Consiste en un cuestionario aplicado a las madres en la visita realizada a los 10 años de edad. El cuestionario está compuesto por 30 ítems, a través de los cuales se recabó información acerca de las representaciones de las madres sobre la crianza de los hijos. A cada uno de los ítems, las madres debían contestar marcando si estaban: muy en desacuerdo, en desacuerdo,

indecisa, de acuerdo, muy de acuerdo, conformando así una escala de 5 puntos, donde 1= muy en desacuerdo y 5 = muy de acuerdo.

Posteriormente, se aplicó la técnica estadística del análisis factorial que permitió extraer del conjunto original de variables, tres dimensiones en cuanto a las representaciones de las madres sobre la crianza: democrática o moderna, autoritaria o tradicional y permisiva (sobre la validez en el tiempo de esta tipología ver: Asili y Prats, 2002; Casarín y Uriarte, 2004; Palacios, 1990; Sánchez Hidalgo e Hidalgo García, 2003; Shapiro, 2001).

Una vez identificados los ítems asociados a cada una se construyeron tres índices, uno para cada dimensión. El puntaje de la escala de la dimensión democrática o moderna fue la sumatoria de las respuestas a los 10 ítems que expresan un estilo de crianza donde los padres, se sienten protagonistas y responsables de la crianza de sus hijos y donde existe lugar para el diálogo y el disenso. El puntaje otorgado a cada sujeto en la dimensión autocrática o tradicional es la resultante de la sumatoria de las respuestas a los 10 ítems relacionados con un estilo autocrático o tradicional de la crianza, donde no existe lugar para el cuestionamiento o el disenso y donde prevalece el respeto a la autoridad de los padres. El puntaje de la dimensión permisiva es la sumatoria de los 9 ítems que expresan la ausencia de metas claras y de regulación sobre el comportamiento de los hijos.

Las representaciones de las madres sobre el grado de integración familiar:

Esta variable es el resultado de un cuestionario que las madres completaron en la visita a los 10 años del niño. Las madres debían leer cuidadosamente una serie de 60 afirmaciones y decidir cuán bien describía cada una de ellas el funcionamiento familiar. Para ello, se utilizó una escala de 4 puntos donde 1 = muy en desacuerdo y 4 = muy de acuerdo. Posteriormente, se realizó un análisis factorial que permitió combinar los distintos ítems en un solo factor

que representa una medida única de las representaciones de las madres sobre el grado de integración familiar.

Las expectativas con respecto al desempeño de los hijos en distintas áreas de la actividad académica:

Para construir esta variable se utilizó un cuestionario donde se le preguntó a la madre sobre sus expectativas con respecto al desempeño de su hijo en cuatro áreas de la actividad académica: matemática, lengua, deportes y música; sobre la importancia que se le atribuye al éxito educacional de sus hijos en cada una de esas áreas y sobre el grado de satisfacción con el nivel alcanzado por el niño en cada una de esas áreas. A cada una de las preguntas se respondía utilizando una escala de 7 puntos donde 1 = el valor más bajo y 7 = el valor más alto. Con las respuestas a cada una de las preguntas que conforman el cuestionario, se construyó un índice para cada una de las áreas mencionadas.

c) La dimensión de las experiencias provistas por el contexto familiar

Se contemplaron aquí algunas de las experiencias provistas a los niños en el seno de la familia, antes de ingresar a la escuela y durante los primeros años de escolarización. Las variables consideradas fueron: el juego de la madre y el niño, las interacciones de las madres con sus hijos y el grado de involucramiento de las madres en las actividades de sus hijos.

El juego de la madre y el niño a los 20 meses de edad:

Esta variable fue construida a partir de codificar una secuencia de juego entre la madre y el niño, videofilmada durante la visita realizada a los 20 meses del niño. El juego de la madre y del niño fue codificado de acuerdo con categorías mutuamente exclusivas y exhaustivas que incluyen ocho

niveles de juego, resultado de investigaciones anteriores sobre el juego de los niños durante el primero y segundo año de vida (ver Bornstein et al., 1999; Bornstein y O'Reilly, 1993; Tamis-LeMonda y Bornstein, 1996). En dicha visita se proveyó a las familias con un conjunto de juguetes apropiados para la edad del niño (una muñeca, una frazada, un juego de té, un teléfono, un tren, dos libros con imágenes, una pelota, y un juego de barriles de encastre). Los juguetes fueron elegidos para representar las categorías de género, permitiendo una amplia gama de juegos, desde un simple juego de exploración hasta un juego simbólico relativamente complejo (Bornstein et al., 1999).

Los niveles de juego resultantes fueron los siguientes:

Nivel 1: Corresponde a la actividad focalizada en un solo objeto (por ejemplo, discar el teléfono).

Nivel 2: Consiste en la combinación inapropiada de dos o más objetos (por ejemplo, juntar la pelota con el tren).

Nivel 3: Consiste en la combinación apropiada de dos o más objetos (por ejemplo, encastrar los barrilitos teniendo en cuenta el tamaño).

Nivel 4: Se aproxima al uso adecuado de los objetos pero sin evidencia confirmatoria (por ejemplo, llevar el teléfono a la oreja sin acompañarlo de una vocalización).

Nivel 5: Consiste en simular una actividad dirigida a uno mismo (por ejemplo, beber de una taza de té vacía).

Nivel 6: Consiste en simular una actividad dirigida a los otros (por ejemplo, hacer dormir a la muñeca).

Nivel 7: Implica una actividad simulada que abarca una secuencia de dos o más acciones (por ejemplo, servir el té desde una tetera a una taza y, luego, pretender beber de la taza).

Nivel 8: Se desarrolla una actividad sustituyendo en forma imaginaria o simbólica uno o más objetos (por ejemplo, pretender que una taza es un teléfono y utilizarla para hablar).

Una vez codificados los niveles de juego de la madre y del niño, se calcularon las frecuencias obtenidas por la madre y el niño, para cada una de las categorías mencionadas. Las frecuencias de las categorías de juego 1 a 4 se combinaron para tener una medida de frecuencia del juego no simbólico o exploratorio. Las frecuencias de las categorías 5 a 8 se combinaron para tener una medida del juego simbólico. De esta manera, se calcularon dos medidas, tanto para la madre como para el niño: la proporción de frecuencias de juego simbólico sobre el total de frecuencias de juego y la proporción de frecuencias de juego no simbólico o exploratorio sobre el total de frecuencias de juego.

Las interacciones de las madres con sus hijos:

Esta variable se obtuvo a través de un cuestionario que las madres completaron en la segunda visita, a los 20 meses del niño. Este cuestionario permitió recabar información sobre las interacciones de las madres con sus hijos en tres dimensiones de la crianza: la social, la didáctica y la disciplinaria.

La *dimensión social* comprende aquellas interacciones focalizadas en la relación interpersonal, dentro de la díada madre-hijo y que involucran expresiones de afecto, sensibilidad y reciprocidad.

Las interacciones en la *dimensión didáctica*, focalizan la atención de los hijos en las propiedades, objetos y sucesos que ocurren en el medio ambiente. De esta manera se provee a los niños con oportunidades para observar, imitar y aprender.

Por su parte, la *dimensión disciplinaria* se refiere a aquellas interacciones que tienen que ver con la conformidad a las normas y convenciones existentes, así como también con el respeto por la autoridad.

El puntaje final correspondiente a la dimensión social es la media no ponderada de las respuestas a los cinco ítems relacionados con la sensibilidad y las expresiones de afecto a los hijos. El puntaje de la dimensión didáctica es la media no ponderada de las respuestas a los nueve ítems relacionados con la estimulación del medio ambiente material y/o físico. El puntaje de la dimensión disciplinaria es la media no ponderada de los dos ítems relacionados con el respeto a las reglas y a la autoridad.

El grado de involucramiento de la madre en las actividades de los hijos:

Esta variable se construyó a partir de un cuestionario que recabó información sobre el grado en que los padres se involucran en las actividades cotidianas de sus hijos, tales como, trabajar en la computadora, hacer actividades de matemática y ciencia, hacer las tareas de la escuela, hacer deporte, tocar algún instrumento musical, enseñarle conocimientos generales, mantener conversaciones sobre la escuela, sobre sus planes para los próximos días, sobre las noticias importantes, etc. Para responder a cada ítem se debía seleccionar la frecuencia con que se realizaba la actividad correspondiente. Para ello, se utilizó una escala de 7 puntos donde: 1 = nunca, 2 = ocasionalmente, 3 = dos a tres veces al mes, 4 = semanalmente, 5 = dos a cuatro veces a la semana, 6 = todos los días por menos de media hora y 7 = todos los días por media hora o más. Posteriormente, se computó para cada sujeto un índice que consistió en la resultante de la sumatoria de las respuestas a cada uno de los ítems, donde el valor más bajo refleja un menor grado de involucramiento y el valor más alto un mayor grado de involucramiento.

Variables dependientes:

Las calificaciones:

El rendimiento escolar de los niños es evaluado periódicamente a través de las calificaciones de los maestros. Como medidas del rendimiento escolar, las calificaciones poseen cierta subjetividad. Sin embargo, se han considerado aquí porque constituyen el medio a través del cual los maestros comunican sus evaluaciones, tanto a los niños como a sus padres, y sirven como carta de presentación de los alumnos en los sucesivos años escolares, moldeando las expectativas de los subsecuentes maestros (ver, por ejemplo, Rist, 1970; Rosenthal y Jacobson, 1968). Debido a que las calificaciones de los maestros se expresan a través de una escala conceptual, se transformó dicha escala en una escala numérica donde: Sobresaliente = 5, Muy Bueno = 4, Bueno = 3, Regular = 2, Insuficiente = 1. Se utilizó como calificación final, el promedio de las calificaciones obtenidas en las distintas áreas curriculares.

El desarrollo cognitivo:

Se midió a través del Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-R), que permitió obtener una medida del Cociente Intelectual de cada niño a los 10 años de edad. Si bien a esta edad los niños han tenido muchas experiencias fuera del ámbito familiar y han adquirido muchos conocimientos, gran parte de los mismos en la escuela, no nos impide estudiar la influencia del medio ambiente familiar sobre el desarrollo cognitivo.

Es importante discutir algunas de las objeciones que se han formulado sobre la medición de esta variable a través de las pruebas de inteligencia. Una crítica a este tipo de mediciones surge del propio Vigotsky, en el contexto de su definición del concepto de ZDP. Recordemos que este autor define a la

ZDP 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" (Vigotsky, 1979: 133). En ese contexto, Vigotsky entiende que los instrumentos de medición utilizados por los psicólogos, o sea las pruebas de inteligencia, realizan un tipo de evaluación estática, ya que sólo miden el nivel de desarrollo real, actual o alcanzado y no el nivel de desarrollo más próximo o potencial.

Otra discusión que estuvo muy en boga en los años 50, sostiene que las llamadas pruebas de inteligencia son medidas elaboradas por algunos psicólogos que, al reflejar una ideología burguesa, favorecen a los niños de las capas medias y altas y, por ello, no constatan verdaderas diferencias en el desarrollo intelectual. A partir de esta corriente de pensamiento, se pusieron a prueba los llamados "Test Libre de Influencias Culturales", cuya puesta a prueba no dio resultados convincentes y fue invalidada por algunos autores que demostraron que carecían de sustento teórico, en tanto "no existe ningún test que esté libre de influencias culturales" (Cole, 1999: 65).

La utilización del CI como medida de la inteligencia fue también criticada por algunos autores que demostraron que la puntuación de los test de inteligencia es modificable con un corto período previo de entrenamiento. A través de algunos experimentos, los autores demostraron que cuando los niños de los hogares más pobres recibían algún tipo de entrenamiento previo mejoraba su puntaje y se reducía la brecha existente con los niños de clase media y alta (Gartner, Greer y Riessman, 1999).

Otros autores, aunque reconocen parte de verdad en los argumentos que originaron esta controversia, señalan que, si bien es exacto que en las distintas pruebas se encuentran situaciones y vocabularios que resultan

extraños a los niños de NSE más bajo, esta diferencia no da cuenta de la totalidad de las diferencias observadas (Lautrey, 1985).

Lo cierto es que, a pesar de estos cuestionamientos, las pruebas de inteligencia permiten tener una medida cuantitativa aproximada del desarrollo intelectual y, en ese sentido, son indicadores de un fenómeno muy complejo que de ninguna manera se mide sin dificultad. Como todos los indicadores, presentan algunos problemas: intentan medir en forma cuantitativa procesos que tienen características esencialmente cualitativas y constituyen medidas relativamente simples para el análisis de realidades que tienen cierta complejidad. En ese sentido, pueden ser considerados como aproximaciones imperfectas de una realidad, pero no la realidad en sí misma.

3.3.2. El enfoque cualitativo

En un segundo momento de esta investigación, se trabajó a partir de una lógica cualitativa, analizando en profundidad una situación de interacción de la díada madre-hijo. Desde la perspectiva interpretativa, que enfatiza la comprensión de los procesos subjetivos subyacentes, se generaron categorías conceptuales que permitieron comprender e ilustrar las propiedades de fenómenos, como las prácticas educativas familiares, que son difíciles de captar con métodos cuantitativos.

En este caso se seleccionaron 12 díadas (madre-hijo) de la muestra original. Las díadas fueron elegidas de acuerdo con un muestreo intencional (Glaser y Strauss, 1967) y representan distintos niveles socioeconómicos y una distribución equitativa en cuanto al sexo del niño. Para el análisis, se seleccionó una secuencia de interacción entre la madre y el niño que consiste en una situación de armado de un rompecabezas. Esta situación fue recabada durante la visita realizada a los 48 meses del niño.

3.4. La dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica

3.4.1. El enfoque cuantitativo

En el primer momento de esta investigación, en que se trabajó a partir de un enfoque cuantitativo, se utilizaron instrumentos de obtención de información muy variados, que van desde los poco estructurados a los muy estructurados. En cada visita se utilizaron, tanto video filmaciones para registrar situaciones de interacción, como cuestionarios estructurados con preguntas de respuestas cerradas, que admiten opciones de respuesta categorizadas previamente.

La utilización de distintos instrumentos de obtención de información permite, al multiplicar los enfoques, validarlos recíprocamente, ya que ninguno es suficientemente fiable por sí solo. Como concluye Lytton (1971), cuando realiza una revisión de esta temática, al elegir entre distintos instrumentos estamos eligiendo entre distintos inconvenientes.

En cuanto a las técnicas de análisis de la información obtenida, se utilizaron distintos métodos estadísticos (análisis factorial y análisis de regresión múltiple). El análisis factorial permitió reducir el número de variables a analizar. Por su parte, el análisis de regresión múltiple, nos permitió elaborar dos modelos explicativos causales para cada una de nuestras variables dependientes, determinando los efectos directos de las variables independientes.

Una vez recogida la información, (la mayor parte de los datos se obtuvieron a través de cuestionarios estructurados), fue necesario realizar su procesamiento que incluye: la codificación, tabulación y posterior análisis de los datos.

Los cuestionarios utilizados fueron precodificados, lo que permitió agrupar los datos en las diferentes categorías, teniendo en cuenta los criterios básicos de clasificación (categorías omnicomprensivas y mutuamente excluyentes).

Durante el proceso de categorización, se realizó el estudio de consistencia interna del instrumento de obtención utilizado, a los efectos de descartar datos altamente contradictorios. Una vez realizada la categorización, se creó un *diccionario de variables o libro de códigos* con la localización de cada variable, el nombre dado a cada una, su definición, la descripción de sus características y las categorías de respuesta de cada una, con el código correspondiente.

Posteriormente, se procedió a entrar la información para conformar una base de datos, siguiendo para ello las instrucciones del paquete estadístico elegido, en este caso el SPSS (Paquete Estadístico para Ciencias Sociales). Luego, se procedió a combinar la información contenida en las distintas bases de datos adicionando información para cada una de las unidades de análisis. De esa manera, se pudieron combinar las respuestas de cada una de las personas encuestadas en distintos momentos, para poder analizar los cambios a través del tiempo.

Se exploró la información obtenida para detectar datos faltantes y, de esta manera, seleccionar las variables y los casos a ser incluidos en cada análisis estadístico. Por tratarse de una muestra longitudinal, los casos que carecían de información en las variables consideradas fueron eliminados.

En un primer momento, se realizó un análisis de distribución de frecuencias simples univariadas. Se calcularon las medidas de tendencia central y de dispersión y, para cada variable, se analizaron las distribuciones de frecuencias buscando casos con valores extremos y atípicos (outliers). En

tanto no existe acuerdo sobre el tratamiento que debe darse a los valores atípicos o "outliers" y a los valores extremos, (si éstos deben removerse o incluirse en el análisis de los datos), en algunos casos se realizaron los análisis estadísticos dos veces, con y sin estos casos, y se observó, antes de tomar una decisión, si los resultados variaban de manera significativa. En aquellas situaciones en que los resultados no se modificaban, se decidió mantener los valores extremos o atípicos.

Previo al análisis de regresión múltiple, se investigó el grado de relación existente entre el desarrollo cognitivo y las calificaciones de los niños en la escuela. Se encontró una relación positiva muy débil entre ambas variables, con una correlación baja y no significativa, $r = .325$ ($p = .08$). En tanto las dos variables dependientes se encuentran escasamente asociadas, se realizaron dos modelos de regresión múltiple, uno para cada variable dependiente.

En primer lugar, se analizó la distribución de cada variable para evaluar su normalidad. En aquellos casos en que se transgredía la presunción de normalidad, se realizaron las transformaciones de la variable correspondiente para lograr una distribución más cercana a la normal.

Posteriormente, se realizaron análisis preliminares de regresión univariante con cada una de las variables independientes que fueron teóricamente identificadas como potenciales predictores. Las variables que fueron contempladas en el modelo final fueron aquellas que, en los análisis univariantes se identificaron como estadísticamente significativas ($p \leq .10$). Todas las variables fueron entradas de una vez, al no existir razones teóricas para suponer que una variable pudiera ser más importante que otra. El trabajo de exploración previo fue necesario debido a que un modelo con muchas variables es difícil de interpretar, no mejora la predicción y aumenta el error.

3.4.2 El enfoque cualitativo

En un segundo momento, se procedió a profundizar el análisis utilizando una estrategia metodológica cualitativa. A partir de la lógica interpretativa, se realizó un estudio en profundidad de una situación de interacción entre la madre y el hijo. El objetivo fue comprender e ilustrar la naturaleza subyacente de fenómenos que, como las experiencias de socialización, son difíciles de captar con métodos cuantitativos. El análisis cualitativo es el más adecuado para analizar una secuencia de interacción, ya que es difícil de cuantificar y, en caso de poder hacerlo, implicaría la pérdida de una parte sustantiva de la información. Lo que se busca en este caso es conocer el modo de percepción de los actores involucrados y, a partir de sus testimonios y de las comparaciones sucesivas de los conceptos teóricos que se van construyendo en el proceso de análisis, realizar una interpretación de los datos. Además, los métodos cualitativos requieren de una mirada holística. La comparación constante entre los testimonios de diferentes actores y fuentes, así como del mismo actor en diferentes momentos, son ejes cruciales en la interpretación de los datos.

“El análisis comparativo sistemático implica el examen minucioso de cada caso, y en particular aquellos grupos de casos que tienen características comunes y muestran regularidades en su comportamiento, así como de los campos desviados de los comportamientos esperados. Los dos caminos seguidos en ese análisis son la creación de conceptos que permitan explicar los hechos observados y la elaboración de tipologías. Estos dos caminos se entrelazan: las tipologías al ordenar los casos permiten la elaboración de hipótesis conceptuales sobre cada grupo de casos en cada una de sus categorías; a su vez, el análisis de las semejanzas en sus trayectorias o comportamientos permite crear tipos ideales que actúan con categorías conceptuales. Este proceso recursivo que va desde la información a la conceptualización y vuelve a contrastar la interpretación teórica con la

información para validarla o enriquecerla es intrínseco al análisis cualitativo.” (Gallart, 1993:124-125).

Para recabar información sobre la situación de interacción se realizaron videofilmaciones donde se utilizó una cámara fija, lo que permitió evitar la presencia del investigador. Posteriormente, se realizaron transcripciones detalladas de las observaciones. Las videofilmaciones permiten conservar la mayoría de la información verbal y no verbal que conforma la situación analizada. Sin embargo, el registro escrito es necesario porque el flujo temporal de las interacciones que se registran en video no permite analizar cada intervención en función de las intervenciones precedentes y posteriores. Por el contrario, la dimensión de espacialidad y temporalidad que se logra a través de la transcripción escrita permite un análisis más detallado de las interacciones.

Se utilizaron procedimientos metodológicos inductivos con el objetivo de descubrir y generar teoría. El análisis cualitativo se realizó a través del método comparativo constante, que permite descubrir conceptos y proposiciones, detectar categorías teóricas y establecer relaciones entre ellas, reconstruyendo el todo a través de las relaciones entre las partes (Glaser y Strauss, 1967; Goetz y Le Compte, 1988; Sirvent 1999, 2003, 2006). Para realizar el análisis comparativo se utilizó la grilla de tres columnas (Sirvent, 2003), que incluye, en la primera columna, los hechos observados a la manera de un relato de la realidad, en la segunda columna, las emociones e impresiones que siente el investigador y, en la tercera columna, los primeros conceptos o temas, cercanos a la empiria (en el Anexo II se incluye, a manera de ejemplo, un registro trabajado de esta manera). Inicialmente, la tarea de análisis demandó la lectura y relectura de los registros durante un tiempo considerable, durante el cual se pasó de la incertidumbre inicial a la etapa del descubrimiento, donde fueron aparecieron los primeros temas o conceptos emergentes. A partir de los conceptos

emergentes se realizó un listado de los temas recurrentes, identificando en los registros las partes con unidad de sentido correspondientes a cada uno de estos temas y elaborando las fichas correspondientes (en el Anexo II se incluye un ejemplo de ficha, además, los registros que se reproducen en el capítulo 5 son el producto de esta tarea de fichado). El paso siguiente consistió en comparar estas unidades de sentido buscando semejanzas y diferencias, de las cuales surgieron nuevos conceptos o categorías con un mayor nivel de abstracción. De esta manera, se construyeron las *categorías conceptuales* que se despliegan en el capítulo 5 y que se utilizan para interpretar la situación de interacción entre la madre y el niño. Durante todo este proceso se mantuvo un diálogo constante entre la teoría y la empiria, que se traduce en una combinación entre obtención y análisis que permite arrojar luz sobre la información. En algunos casos, la vuelta a la teoría implicó validar nuestros hallazgos al encontrar que estaban en consonancia con los resultados de investigaciones previas. Posteriormente, se realizó un análisis comparativo de los casos de la muestra buscando regularidades y diferencias en cada una de las categorías conceptuales elaboradas previamente. De esta manera, se construyó una *tipología* que permitió ordenar y agrupar los casos analizados y obtener hipótesis interpretativas sobre el comportamiento de cada grupo de madres.

Finalmente, como estrategia de validación se utilizó la *triangulación*, que permite el abordaje de nuestro objeto de estudio desde diversas metodologías, técnicas, fuentes y actores. Esta estrategia tiene por finalidad asegurar la validez y confiabilidad de nuestras interpretaciones. Como señala Gallart (1993), la triangulación permite estudiar desde distintos puntos de vista el comportamiento humano tan rico y complejo.

De todo lo dicho hasta aquí, se desprende que el principal objetivo de esta investigación es aportar conocimiento científico original. Se espera que sus resultados constituyan un aporte original en apoyo de los enfoques teóricos

socioculturales. También se espera que de esta investigación puedan surgir ideas o hipótesis para futuros estudios.

Parte II:

El contexto familiar y su relación con el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar

Capítulo 4:

Principales predictores del desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar: Un análisis cuantitativo

4.1. Introducción

En este capítulo se exponen los resultados del análisis cuantitativo, cuyo diseño se orientó en los siguientes objetivos de la investigación:

- Desarrollar un modelo explicativo causal del desarrollo cognitivo y del rendimiento escolar de los niños, atendiendo a sus diferentes experiencias de socialización.

- Analizar las creencias, actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que las madres tienen sobre sus hijos y cómo éstas se relacionan con el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar.

- Analizar en qué medida las creencias, actitudes, percepciones, expectativas, representaciones y formas de interacción de las madres difieren según el nivel socioeconómico y el sexo del niño.

El análisis consistió en un modelo de regresión múltiple, que se desarrolló con la intención de explicar cómo se relacionan determinadas variables independientes con las variables dependientes (el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar) y medir el grado de estas relaciones.

Las variables independientes que forman parte de este modelo fueron seleccionadas en función de los resultados de las investigaciones que constituyen los antecedentes sobre esta temática (ver capítulo 1) y de los enfoques teóricos que guiaron la investigación.

El diseño metodológico del enfoque cuantitativo se orientó a responder a los siguientes objetivos de investigación:

- 1) Desarrollar un modelo explicativo causal del desarrollo cognitivo y del rendimiento escolar de los niños, atendiendo a sus diferentes experiencias de socialización.

2) Analizar las creencias, actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que los padres tienen sobre la educación de los hijos y cómo éstas se relacionan con el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar.

3) Evaluar en qué medida las creencias, actitudes, percepciones, expectativas, representaciones y formas de interacción de los padres difieren según el nivel socioeconómico y el sexo del niño.

4) Identificar distintas formas de interacción de los padres con sus hijos y sus posibles efectos sobre el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar.

Dentro del enfoque cuantitativo, se trabajó con una muestra longitudinal que permitió recabar información en distintos momentos y, por lo tanto, analizar la influencia de variables independientes más lejanas y cercanas en el tiempo.

4.2. Variables que predicen el desarrollo cognitivo

Los resultados de la regresión univariable muestran que sólo algunas de las variables consideradas se encuentran relacionadas con el CI. Seis variables fueron identificadas como potenciales predictores: educación de la madre y del padre, NSE, las representaciones en cuanto a la crianza de los hijos en su dimensión autoritaria o tradicional y las expectativas con respecto al desempeño de los hijos en lengua y en matemática. Sin embargo, debido a que la educación del padre y de la madre se encuentran altamente asociadas al NSE ($r = .892, p < .000$ y $r = .791, p < .000$, respectivamente), ya que forman parte de esta variable y, para evitar problemas de multicolinealidad, se decidió entrar en el modelo sólo la variable NSE en lugar de las otras dos. En el análisis de regresión múltiple, todas las variables fueron entradas de una vez, al no existir razones teóricas para suponer que una variable pudiera ser más importante que otra.

El cuadro 1 muestra los resultados del modelo de regresión múltiple donde la variable dependiente es el desarrollo cognitivo. El modelo fue significativo y explicó el 54% de la varianza (R^2 ajustado). El R^2 ajustado es el coeficiente de determinación múltiple corregido porque descarta el efecto que puede deberse a la influencia del azar y, por lo tanto, se ajusta más a la realidad explicada. En este caso, podemos afirmar que más del 50% de la variabilidad correspondiente al desarrollo cognitivo es explicada por los cambios que se dan en las siguientes variables independientes: el NSE, las representaciones en cuanto a la crianza de los hijos en su dimensión autoritaria o tradicional y las expectativas con respecto al desempeño de los hijos en lengua y en matemática. El NSE es la variable que contribuye en mayor medida a explicar la varianza de nuestra variable dependiente. La contribución única de esta variable en el total de la varianza explicada es del 36%, mientras que la contribución única de las otras tres variables oscila entre el 17% y el 12%.

Cuadro 1: Modelo de regresión múltiple para el desarrollo cognitivo

Variables	Coeficiente parcial
NSE	.603***
Representaciones en cuanto a la crianza en su dimensión autoritaria	-.346*
Expectativas con respecto al desempeño de los hijos en lengua	.387**
Expectativas con respecto al desempeño de los hijos en matemática	.415**
R Múltiple	.767
R^2 Ajustado	.542
F	12.838***

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Cada una de estas variables independientes muestra un grado significativo de asociación con el desarrollo cognitivo de los niños. Los hijos pertenecientes a familias con mayor nivel socioeconómico y, cuyas madres poseen altas expectativas en relación con su desempeño en lengua y matemática, muestran un mayor desarrollo cognitivo. Al contrario, las representaciones tradicionales o autoritarias de las madres sobre la crianza de los hijos se asocian negativamente con el desarrollo intelectual de los hijos.

Ninguna de las otras variables, evaluadas en análisis preliminares, contribuyó de manera significativa a la explicación de la variable dependiente. Recordemos que, en análisis preliminares, se evaluó la contribución de todas las variables que, desde el enfoque teórico adoptado, fueron identificadas como potenciales predictores del desarrollo cognitivo. En ese proceso fueron descartadas seis variables de nuestro modelo: sexo del niño, cantidad de hermanos, cantidad de horas que la madre trabaja fuera del hogar, el juego de la madre y del niño, las interacciones de las madres con sus hijos en las dimensiones social, didáctica y disciplinaria, las representaciones de las madres en cuanto a la crianza de los hijos en sus dimensiones democrática y permisiva, las expectativas sobre el desempeño de los hijos en música y deporte, el grado de involucramiento de las madres en las actividades de sus hijos y las representaciones de las madres sobre el grado de integración familiar. Si bien la variable sexo del niño fue descartada como predictora, en estudios preliminares se observó que las expectativas de las madres con respecto al desempeño de sus hijos en matemática eran significativamente superiores en el caso de los varones ($t = -3.694, p \leq .001$).

En el cuadro 2, que contiene la matriz de correlaciones entre todas las variables del modelo, se puede observar que no todas las variables correlacionan entre sí. Sólo se encontró una asociación positiva y significativa entre las expectativas de las madres sobre el desempeño de los hijos en lengua y en matemática y una relación negativa y significativa entre

el NSE y las representaciones tradicionales o autoritarias de las madres. La variable independiente que tiene la máxima asociación con la variable dependiente es el NSE. El resto de las variables independientes presentan asociaciones levemente inferiores y bastante semejantes entre sí.

Una vez analizada la matriz de correlaciones, podemos ver en qué medida la relación entre cada variable independiente y la variable dependiente puede estar mediatizada o no por la influencia de las otras variables independientes. Una manera de cuantificarlo es mediante el coeficiente de correlación parcial. La relación entre el NSE y el desarrollo cognitivo se encuentra mediatizada por la influencia de las variables socioculturales (representaciones sociales y expectativas de las madres), ya que si eliminamos la influencia de estas variables el coeficiente de correlación parcial que obtenemos para el NSE es mayor. Esto significa que el efecto que ejercen las representaciones y las expectativas de las madres incide atenuando o incrementando, según el caso, el efecto atribuible al nivel socioeconómico. En otros términos, el efecto del NSE sobre el desarrollo cognitivo es menor cuando en el medio familiar las madres tienen altas expectativas sobre el desempeño de sus hijos y sus representaciones en cuanto a la crianza son menos tradicionales.

Cuadro 2: Matriz de correlaciones entre todas las variables del modelo

	Desarrollo intelectual	NSE	Representaciones autoritarias	Expectativas en matemática	Expectativas en lengua
Desarrollo intelectual	1.000	.495***	-.409	.403**	.391**
NSE	.495***	1.000	-.319*	.013	-.083
Representaciones autoritarias	-.409**	-.319*	1.000	-.027	-.185
Expectativas en matemática	.403**	.013	-.027	1.000	.407**
Expectativas en lengua	.391**	-.083	-.185	.407**	1.000

*p≤.05; ** p≤.01; ***p≤.001

4.3. Variables que predicen el rendimiento escolar

Solamente dos variables fueron identificadas como potenciales predictores de las calificaciones de los niños en la escuela: las expectativas con respecto al desempeño de los hijos en lengua y el grado de involucramiento de la madre en las actividades de los hijos. También en este caso, todas las variables fueron entradas de una sola vez, en tanto no existían razones teóricas para suponer que una variable pudiera ser más importante que otra.

El cuadro 3 muestra los resultados del modelo de regresión múltiple donde la variable dependiente es el rendimiento escolar medido a través de las calificaciones de los niños en la escuela. El modelo fue significativo y explicó el 38% de la varianza (R^2 ajustado). Las expectativas con respecto al desempeño de los hijos en lengua y el grado de involucramiento de la madre en las actividades de los hijos muestran, cada una, un grado significativo de asociación con el rendimiento escolar.

Cuadro 3: Modelo de regresión múltiple para el rendimiento escolar

Variables	Coefficiente parcial
Expectativas con respecto al desempeño de los hijos en lengua	.575***
Grado de involucramiento en las actividades de los hijos	-.573***
R Múltiple	.65
R^2 Ajustado	.38
F	10.033 ***

*p. ≤ 0.05 ; ** p ≤ 0.01 ; ***p ≤ 0.001

Cuanto más altas son las expectativas de las madres respecto al desempeño de los hijos en lengua mejor es el rendimiento escolar de los niños. Por el contrario, cuanto menor es el rendimiento de los niños en la

escuela, mayor es el grado en que los padres se involucran en las actividades de los hijos. Otras variables que fueron evaluadas en análisis preliminares como potenciales predictores no contribuyeron significativamente a la explicación de la variable dependiente. Así, las variables NSE, sexo del niño, cantidad de hermanos, cantidad de horas que la madre trabaja fuera del hogar, el juego de la madre y del niño, las interacciones de las madres con sus hijos en las dimensiones social, didáctica y disciplinaria, las representaciones sociales de la madre en cuanto a la crianza de los hijos en sus dimensiones moderna o democrática, tradicional o autoritaria y permisiva, las expectativas sobre el desempeño de los hijos en matemática, música y deportes y el grado de integración familiar fueron descartadas de nuestro modelo.

Resulta interesante analizar el nivel de asociación de cada variable independiente del modelo con nuestra variable dependiente. El cuadro 4 contiene la matriz de correlaciones donde se puede observar que ambas variables se asocian de manera semejante con el rendimiento escolar, no obstante, la dirección de esta asociación es diferente en cada caso. Por su parte, las dos variables independientes están asociadas entre sí. Mediante el coeficiente de correlación parcial podemos analizar en qué medida la relación entre cada variable independiente y la variable dependiente puede estar mediatizada por la influencia de la otra variable independiente. En ese sentido, los coeficientes de correlación parcial de ambas variables son muy semejantes, lo que significa que contribuyen a explicar el rendimiento escolar de manera similar.

Cuadro 4: Matriz de correlaciones entre todas las variables del modelo

	Rendimiento escolar	Grado de involucramiento en las actividades de los hijos	Expectativas con respecto al desempeño de los hijos en lengua
Rendimiento escolar	1.000	-.377*	.382*
Grado de involucramiento en las actividades de los hijos	-.377*	1.000	.324*
Expectativas con respecto al desempeño de los hijos en lengua	.382*	.324*	1.000

*p. ≤05; ** p≤.01; ***p≤.001

4.4. Discusión de los resultados obtenidos

4.4.1. El desarrollo cognitivo

En este capítulo se analizan los principales determinantes del desarrollo cognitivo y del rendimiento escolar. El propósito de este análisis fue desarrollar un modelo explicativo causal para examinar la influencia de distintas variables seleccionadas desde el enfoque teórico atendiendo a las diferentes experiencias de socialización familiar.

La discusión de los resultados se realiza a la luz de las investigaciones anteriores y del enfoque teórico adoptado, para así dilucidar cómo funciona el modelo teórico que se puso a prueba en el análisis de regresión múltiple.

En nuestro análisis quedó demostrado que las variables más importantes que explican el desarrollo cognitivo son las variables estructurales, como el NSE, y las variables socioculturales, como las representaciones sociales en cuanto a la crianza y las expectativas de las madres sobre el desempeño de los hijos en lengua y matemática.

La contribución del NSE al modelo explicativo resultante no es un hecho nuevo. Es abundante la literatura que señala la influencia del NSE en los resultados de las pruebas de inteligencia o de habilidad intelectual. En general, las variables estructurales familiares, como el NSE, el tamaño de la familia y el orden de los nacimientos, han mostrado consistentemente una asociación con el desarrollo intelectual de los niños (Marjoribanks, 1979; Marjoribanks, Walberg y Borgen, 1975). Esta relación se encuentra en casi todos los estudios y si aparecen algunas diferencias pueden ser atribuidas, en su mayoría, a las distintas formas de medición de las variables. Por otro lado, es importante considerar que los resultados apuntan a las diferencias medias que pueden estar asociadas al origen social, pero no explican las diferencias individuales, que pueden y de hecho se dan, independientemente del origen social.

A pesar de que los estudios muestran que las variables estructurales, como el NSE, son factores muy importantes en el desarrollo cognitivo de los niños, algunos autores han puesto en evidencia la falta de claridad sobre los mecanismos a través de los cuales se ejerce su influencia. Por lo tanto, es importante preguntarse qué significado tiene esta relación estadística positiva entre el NSE y el desarrollo cognitivo, (que se ha verificado también en nuestro trabajo), tratando de explicar el papel de las variables intervinientes, a través de las cuales el NSE ejerce sus efectos sobre el desarrollo cognitivo de los niños.

En esta investigación se le otorga a las prácticas educativas familiares un papel relevante en el desarrollo cognitivo. Por ende, nuestro análisis se orienta a tratar de dilucidar cómo influye el NSE en las prácticas educativas familiares. Posteriormente, en un segundo momento de la investigación, estas prácticas fueron objeto de un análisis cualitativo en profundidad, que permitió analizar sus características y los dispositivos que se asocian positivamente con el desarrollo intelectual del niño (ver capítulo 5).

En tanto las variables que tienen una misma causa no necesariamente tienen el mismo efecto, es interesante interpretar los efectos de las variables sobre el desarrollo cognitivo a partir de una lectura del medio ambiente familiar. Nos preguntamos entonces: ¿De qué manera podríamos atribuir una imputación causal? ¿Cómo podemos ir más allá de la mera constatación de una asociación entre variables? ¿Por qué algunos ambiente familiares son más favorables que otros al desarrollo cognitivo? ¿Qué tipos de eventos, de actividades y de interacciones se relacionan con determinadas condiciones de vida que responden a diferencias en el NSE?

Es muy probable, que las condiciones de vida de la familia, que se asocian directamente con el NSE, influyan en las prácticas educativas de los padres y, a través de ellas, en el desarrollo del niño. Se impone, así, la necesidad de investigar más lo que los padres hacen en sus interacciones con los niños, o sea el tipo de actividades o eventos en el hogar (que pueden dar cuenta de las habilidades intelectuales de los niños), que lo que los padres son en términos de educación, profesión o clase social.

Estudios internacionales recientes han encontrado que, si bien la educación de los padres y el NSE tienen las asociaciones estadísticas más fuertes con el desarrollo cognitivo de los niños, los factores que ejercen mayor influencia sobre el desarrollo de los niños tienen que ver con la calidad de las interacciones que tienen lugar en el ámbito familiar. La educación de los padres y el NSE pueden ser consideradas como variables proxis de la calidad de las interacciones familiares. Además, las buenas prácticas de crianza mantienen un efecto positivo sobre el desarrollo intelectual de los niños, aún después de haber controlado los demás factores. En estos estudios se entienden como buenas prácticas de crianza: un ambiente cálido, seguro y estable, donde prevalecen la motivación intelectual, los apoyos más efectivos y las altas aspiraciones de realización personal (Desforges y Abouchaar, 2003; Sylva et al., 2003).

Diversos trabajos muestran que las diferencias en las condiciones de existencia de las familias introducen diferencias en la vida cotidiana en su conjunto. Estas diferencias otorgan al medio ambiente familiar y a las prácticas educativas que se desarrollan dentro de él características propias que son el inicio de diferencias sensibles desde el punto de vista cognitivo. Un número importante de estos trabajos se han dedicado a verificar que ciertas prácticas de crianza se relacionan positivamente con el desarrollo intelectual de los niños. Los resultados de estas investigaciones sugieren que las experiencias intelectuales más enriquecedoras para el desarrollo intelectual ocurren siempre en interacción con un adulto sensible que se esfuerza por conversar, explicar, enseñar, razonar, ayudar, entretener, estimular y compartir con los niños. Este tipo de prácticas y la calidez de estas relaciones, parecen ser muy beneficiosas para el desarrollo intelectual (Bornstein et al., 1989; Clarke y Stewart, 1977; Lautrey, 1985; NICHD, 2003; Silva et al., 2003).

En relación con este último punto, varios trabajos afirman que cuando las interacciones madre-hijo se caracterizan por la sensibilidad, el afecto y la calidez, los niños logran un puntaje más alto en sus habilidades cognitivas. Estos resultados se explican porque, en estos casos, aumenta el intercambio de información, se favorece la estrategia de resolución de problemas, es mayor la capacidad del niño para mantener la atención en una tarea determinada y las madres son más sensibles y están más dispuestas a adaptarse a las demandas de sus hijos, a apoyarlos durante la tarea y a favorecer una mayor estimulación cognitivo-lingüística (Estrada, Arsenio, Hess y Holloway, 1987; Hidalgo García y García, 2003, Meins, 1997).

Las condiciones de vida familiar dentro de distintos sectores sociales se relacionan también con determinados valores y cualidades que los padres consideran deseables para sus hijos. Así, las restricciones de vivienda, espacio, dinero, etc., llevarían a prácticas educativas más rígidas que inducirían a preferir algunos valores y no otros. Por supuesto, no hay aquí

una determinación absoluta, ya que factores, más independientes de la condición social, como la personalidad de cada individuo, pueden intervenir en el sistema educativo familiar.

En esta línea, resultan interesantes los trabajos que relacionan el NSE con el uso de determinadas estrategias de enseñanza por parte de los padres. En general, se observa que los padres de NSE más alto tienden a usar, en mayor medida, estrategias de alto nivel de distanciamiento (como interrogaciones y demandas de operaciones mentales de mayor nivel de abstracción), que estimulan el pensamiento representacional (McGillicuddy-DeLisi, 1982). Es evidente que el lenguaje desempeña un rol muy importante de variable intermedia entre el NSE y las estrategias de enseñanza que utilizan los padres, con consecuencias en el desarrollo cognitivo del niño. En los sectores de bajo NSE, el código verbal que se utiliza es mucho más restringido, las frases son de menor complejidad, se usan menos adjetivos y abundan las frases imperativas en detrimento de las oraciones interrogativas, factores todos que influyen negativamente sobre el desarrollo cognitivo (Lautrey, 1985).

La estructura social genera formas o códigos lingüísticos diferentes. Estos códigos son medios culturales que, al mismo tiempo que transmiten la cultura, dan origen a ciertos comportamientos. El dominio de este instrumento cultural transforma tanto el contenido como la forma de pensar. La manera como percibimos el mundo que nos rodea y como pensamos depende de la estructura del lenguaje que utilizamos. La estructura social actúa sobre la estructura de la comunicación en todo el proceso de socialización. El niño aprende códigos específicos que regulan sus actos verbales. Estos códigos lingüísticos juegan un papel muy importante en la formación de su identidad social. Es por medio del proceso de comunicación que el niño recibe un conjunto de significados asimilados y compartidos que le permiten relacionarse con los demás.

En consecuencia, podemos decir que el NSE incide, ya sea directa o indirectamente, (a través de otros medios culturales como el lenguaje), en el tipo de estructuración del medio ambiente familiar. La estructuración del medio ambiente familiar tiene que ver con la manera cómo se organizan los sucesos de la vida cotidiana. Los seres humanos viven diferentes experiencias cotidianas según el lugar que ocupan en la sociedad, el trabajo que tengan, la vivienda, los ingresos, etc. Además, los factores que determinan estas experiencias no son independientes entre sí, sino que varían concomitantemente y conforman un conjunto de experiencias comunes entre quienes tienen ciertas propiedades compartidas. Así, los sucesos de la vida cotidiana se estructuran a través de reglas explícitas (reglas de comportamiento) o implícitas (hábitos), que son las que otorgan cierta regularidad al medio ambiente familiar y permiten realizar alguna previsión de los resultados del comportamiento de las familias. Las distintas formas de estructuración del medio familiar son las resultantes de las regulaciones a través de las cuales las familias se adaptan a las diferentes condiciones de la vida social.

En general, las formas más flexibles de estructuración familiar corresponden a los sectores de nivel socioeconómico más alto, mientras que las restricciones financieras contribuyen a desarrollar un tipo de estructuración familiar más rígida donde las opciones y las posibilidades se ven limitadas. Cuando las condiciones de vida se traducen en grandes limitaciones, resulta imperioso mantener ciertas reglas y costumbres a través de la autoridad, el poder y una dura sanción a la trasgresión. En general, en estos casos no se trata de expresiones de moralidad sino de funcionalidad, necesarias para sobrellevar condiciones de vida muy difíciles.

Además, la forma de estructuración del medio familiar mediatiza la relación del niño con el mundo exterior y con los objetos que se encuentran en él, confiriendo ciertas características estables al funcionamiento del sistema cognitivo. Si pensamos que es la cultura la que confiere a los objetos sus

principales características, que son sus propiedades y sus distintos usos, podemos entender por qué las interacciones entre el niño y el mundo de los objetos son en realidad interacciones entre el niño y el mundo social (gran parte del cual está representado por el medio familiar). La cultura incide en las propiedades de los objetos ya que, en su mayoría, han sido producto de la fabricación humana. Por otra parte, su utilización está directamente definida por sus propiedades y su función simbólica, e implica ciertas regularidades sociales. Lautrey (1985) clarifica esta mediatización social a través de un ejemplo concreto: el uso del lápiz. El niño que descubre este objeto irá aprendiendo de a poco sus propiedades, que tienen que ver con su finalidad simbólica, la de dejar trazos. El niño aprenderá que, según la forma como lo manipule, deja o no deja trazos. Aprenderá a ejercer la fuerza adecuada para que la mina no se rompa y para que deje marca. Podrá también descubrir que tiene que desarrollar ciertas habilidades motoras para regir sus movimientos. En todos estos aprendizajes interviene el medio ambiente familiar actuando sobre el desarrollo cognitivo del niño, tanto a través del objeto, como a propósito de él. El aprendizaje del uso del lápiz genera, al mismo tiempo, una serie de regularidades sociales que pertenecen a la estructuración del medio ambiente familiar. En algunos casos, el uso del lápiz puede ser acompañado de una reprimenda o castigo, como podría ser la situación de algunos ambiente muy rígidos o autoritarios. En otros casos, su uso estará prohibido en ciertas condiciones y no en otras, (por ejemplo, no podrá utilizarlo para escribir en las paredes, pero sí en las hojas de papel). También es posible que no haya, en el entorno familiar, reglas claras sobre su uso, o sea que algunas veces se permita dibujar en las paredes y, en otras ocasiones, se lo castigue por lo mismo. De esta forma, se puede suponer que, en la medida en que la relación entre el niño y el mundo de los objetos se encuentre mediatizada por un mismo tipo de estructuración familiar, se irán configurando ciertas características más o menos estables que hacen al funcionamiento del sistema cognitivo.

El NSE y la estructuración del medio ambiente familiar afectan también el sistema de creencias o representaciones de los padres, en la medida en que los exponen a una multitud de experiencias de vida diferentes.

Las representaciones sociales constituyen un tipo de conocimiento de sentido común, que conlleva actitudes y comportamientos. Se construyen a partir de las experiencias cotidianas, de informaciones y de conocimientos a los cuales están expuestas las personas, según el grupo social de pertenencia. Por lo tanto, derivan de la relación que tienen las personas con ciertos sistemas interactivos y no con el sistema social global. Sólo existen representaciones sociales específicas, compartidas por los miembros de determinados sectores sociales.

En general, los padres adoptan sus creencias a través de sus interacciones con los contextos sociales más próximos en los que se desenvuelven. Dentro de estos contextos, algunas concepciones predominan sobre otras, siendo las concepciones predominantes las que tienen una mayor incidencia en el sistema representacional de los padres y las que se asumen como propias.

Tanto los padres como personas pensantes, como sus representaciones sobre los niños y sobre su desarrollo son la fuente y el resultado de sus experiencias como padres. Sus representaciones ejercen una influencia directa sobre su conducta y, de manera indirecta, afectan la conciencia que tienen sobre sí mismos y sobre su propia competencia (Goodnow, 1988). Las representaciones sociales son, entonces, variables mediadoras entre el NSE, la estructuración familiar y el comportamiento de los padres. Una fuente de la conducta de los padres son sus representaciones sociales y este sistema de representaciones, a su vez, está afectado por el NSE y la organización familiar.

En nuestro trabajo se encontró una asociación negativa entre las representaciones de las madres sobre la crianza en su dimensión tradicional o autoritaria y el desarrollo cognitivo de los niños. La relación entre las creencias o representaciones de los padres y el desarrollo cognitivo no es un fenómeno nuevo, como se desprende de estudios anteriores.

Varios trabajos muestran que las creencias o representaciones de los padres constituyen buenos predictores del desarrollo cognitivo de los niños. Al respecto, es interesante el trabajo realizado por la Universidad de Utrech que encontró una relación relativamente potente entre las creencias de las madres y el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar de los niños a los 10 años de edad. Si bien en dicho estudio se habían contemplado también otras variables, como ciertas secuencias de interacción entre las madres y sus hijos a edades más tempranas, se demostró que, a largo plazo, las ideas y actitudes de las madres fueron mejores predictores que las interacciones madre-hijo (Groenendaal, Goudena y Olthof, 1997).

A su vez, las creencias de los padres sobre los niños y sobre su desarrollo son factores críticos que afectan también las estrategias de enseñanza familiar. Entre los aspectos condicionantes a considerar se deben buscar aquellas representaciones vinculadas a las prácticas educativas familiares. Aspectos tales como la visión que los padres tienen de los niños, en general, y de su propio hijo, en particular, la percepción sobre su competencia y sobre los estándares que el niño debe obtener, son algunos de los aspectos relevantes. Estos componentes se articulan en forma compleja, conformando un entramado de ideas y creencias con el que los padres enfrentan la crianza de sus hijos y condicionan las estrategias de enseñanza que ponen en práctica para la educación y el desarrollo de los hijos. Estas estrategias de enseñanza constituyen un continuo que va desde los modelos más coercitivos, donde se ejerce el control y el castigo, hasta los más permisivos, donde predomina el diálogo y la disciplina inductiva, con consecuencias diferentes, en cada caso, sobre el desarrollo cognitivo.

Al respecto, son interesantes los trabajos ya mencionados de Palacios y sus colaboradores (Palacios, 1987; Palacios y Moreno, 1994; Palacios, Gonzáles y Moreno, 1992), que describieron una tipología de grupos de padres con diferentes ideas sobre la crianza. Estos autores encontraron que los *padres de ideas evolutivo-educativas modernas*, en general viven en zonas urbanas, tienen altos niveles educativos, valoran la independencia, la libertad, la creatividad y la expansión de la propia personalidad, y desarrollan estrategias de enseñanza que fomentan el razonamiento y el uso de las explicaciones. Los *padres de ideas evolutivo-educativas tradicionales*, en general, viven en zonas rurales y se caracterizan por su bajo nivel educativo. Valoran el buen comportamiento, el respeto y la dependencia de los adultos, y sus estrategias de enseñanza se basan en el uso de prácticas coercitivas. Por último, los *padres de ideas evolutivo-educativas paradójicas*, se caracterizan por pertenecer a distintos niveles educativos y sus ideas y sus comportamientos oscilan entre los dos grupos extremos.

Las investigaciones mencionadas encuentran que los padres con ideas evolutivo-educativas modernas desarrollan buenas habilidades para estimular aspectos cognitivos-lingüísticos y actúan sobre la Zona de Desarrollo Próximo, en cuanto a sus ayudas y exigencias, favoreciendo el desarrollo de un comportamiento autónomo. Dentro de esta línea de investigación, los estudios sugieren que las madres con ideas modernas parecen utilizar en mayor medida las situaciones cotidianas para estimular el desarrollo de sus hijos, desarrollan respuestas más adaptadas a las señales y demandas de sus hijos en sus interacciones y ofrecen más y mejores oportunidades para su desarrollo. Por el contrario, el comportamiento del grupo de padres con ideas evolutivo-educativas tradicionales tiende a no favorecer los procesos psicológicos complejos y fomenta en sus hijos la dependencia de los adultos. Los trabajos señalan que, mientras los primeros valoran el respeto por los otros, el espíritu crítico, la curiosidad, los segundos, valoran más la obediencia, la sumisión, la conformidad a la norma

y a la autoridad (Palacios, 1990; Palacios, 1999; Palacios, González y Moreno, 1992; Palacios y Moreno, 1994; Sánchez Hidalgo e Hidalgo García, 2003).

Las situaciones descritas podrían explicar por qué las representaciones más tradicionales o autoritarias con respecto a la crianza de los hijos parecen tener una influencia negativa sobre el desarrollo cognitivo de los niños, tal como se encontró en nuestro trabajo.

Otra variable sociocultural que ha demostrado tener una incidencia positiva sobre el desarrollo cognitivo y que también actúa como mediadora entre el NSE y el comportamiento de los padres, son las expectativas que éstos tienen sobre el desempeño de sus hijos, sobre su competencia y sobre los estándares que éstos deben alcanzar. En nuestra investigación se ha encontrado que las expectativas de las madres sobre el desempeño de sus hijos en dos disciplinas académicas importantes, como lengua y matemática, tienen una gran influencia sobre el desarrollo cognitivo de los niños. No obstante, el hecho de que las expectativas de las madres sobre el desempeño de sus hijos en matemática sean significativamente diferentes según el sexo del niño (las madres tienen expectativas más altas en el caso de los varones) nos muestra la complejidad de cualquier intento de realizar imputaciones causales. En este caso, es probable que jueguen un papel importante los estereotipos sociales que atribuyen a los varones un mejor rendimiento en matemática, como lo demuestran algunas investigaciones anteriores (Entwisle y Hayduk, 1980).

Las expectativas guían a las madres en toda la tarea de socialización de los hijos. Además, no pueden considerarse aisladamente, sino que se generan a partir de la interacción. Así, las expectativas de las madres en relación con las posibilidades de sus hijos, influyen en el nivel de exigencia que éstas ponen en el desarrollo de las tareas y actividades y en las formas de interacción con sus hijos, lo que a su vez contribuye a que los hijos accionen

unas u otras habilidades, que de nuevo confirmarán o modificarán, en alguna medida, las expectativas previas.

Hasta aquí, hemos tratado de identificar cuáles son las variables que han demostrado incidir en el desarrollo cognitivo de los niños a los 10 años de edad y describir cuáles son los dispositivos a través de los cuáles ejercen su influencia. A partir de ahora, intentaremos describir como funciona el modelo teórico que se puso a prueba a través del modelo de regresión múltiple. Nuestra intención es explicar cómo funcionan los distintos organizadores que conforman el sistema educativo familiar. De esta manera podremos entender lo que Super y Harkness (1986) han definido como el "nicho evolutivo" de los niños. Este concepto, que deviene de la ecología del desarrollo humano, hace referencia tanto a los aspectos físicos y sociales en los cuales viven los niños, como a las normas y valores que se relacionan con la crianza. Desde esta postura, se sostiene que el funcionamiento familiar tiene lugar dentro de un contexto más amplio que le da forma. Este contexto incluye, entre otras cosas, los otros contextos en los que se encuentran los miembros de la familia (ej. el lugar de trabajo de los padres, el colegio del niño, etc.), la comunidad cercana en la que la familia vive y las influencias más distantes de la cultura, de la economía y del momento histórico. Sin embargo, la discusión sobre estas influencias contextuales va más allá del alcance de esta investigación.

El NSE determina ciertas condiciones de existencia que inciden en el desarrollo de las diferentes culturas familiares. Los medios materiales, el espacio y los márgenes de libertad de que se dispone, entre otras cosas, condicionan o limitan las reglas de comportamiento que organizan la vida cotidiana familiar en tal o cual situación. En general, las normas son moldeadas por consideraciones relacionadas a su contexto de aplicación. Dentro de este contexto general, se eligen las actividades, las personas con quienes interactuar y los roles a desempeñar. Así, las culturas familiares

resultan muy diferentes unas de otras y, por ende, los sistemas educativos familiares que se desarrollan dentro de ellas son también diferentes.

Las culturas familiares se definen por dos componentes fundamentales, ideas y conductas. Las ideas o sea las variables socioculturales, inciden en cómo se estructuran las actividades cotidianas de la familia, son los organizadores de primer orden del sistema educativo familiar. Las representaciones constituyen la base de un conjunto de normas que regulan las prácticas de crianza. Los padres educan a sus hijos provistos de un bagaje de conocimientos que mediatiza o incide en el tipo de relación que establecen con ellos. Estos organizadores incluyen elementos diversos, tales como los valores (qué importancia se le da a la obediencia, a la curiosidad, etc), las expectativas (a qué edad se espera que los niños sean capaces de obtener determinados logros, qué habilidades se esperan de un niño, etc.), las actitudes (si existen o no ideas diferentes en función del género del niño) y las creencias sobre los procedimientos y objetivos educativos (cómo se piensa que se puede estimular a un niño o una niña, qué se pretende lograr con esos métodos educativos, etc.).

Los organizadores de primer orden se relacionan entre sí, dando lugar a distintas formas de organización de las experiencias de la vida cotidiana de los niños. La estructuración del medio ambiente familiar sería un organizador de segundo orden del sistema educativo familiar. Lo que interesa acá es la forma de conjunto que es la resultante de los organizadores de primer orden. Su estructuración expresa esta forma de conjunto y, por ello, puede ser considerada como un organizador de segundo orden. Ambos organizadores, de primero y de segundo orden, nos permiten comprender los distintos comportamientos educativos familiares y cómo se relacionan entre sí. Estos comportamientos educativos tienen también una diversidad de elementos en su interior: las interacciones concretas con el niño cuando se lo alimenta, o cuando se le dan explicaciones, o cuando se le cuenta un cuento o se juega

con él, como también la manera cómo se encaran las rutinas habituales de todos los días, de los fines de semana, las vacaciones, etc.

Las condiciones contextuales proveen el "escenario de posibilidades", mientras que la calidad y el carácter de las relaciones interpersonales determinan cómo estas condiciones contextuales repercuten sobre el desarrollo individual, atenuando o incrementando sus efectos, (por ejemplo, ciertas expectativas, creencias y actitudes maternas, el apoyo afectivo, las estrategias de enseñanza, etc.). Los adultos actúan como mediadores entre los niños y la realidad que los rodea. Es por ello que el significado que los niños van construyendo sobre la realidad depende de la capacidad de mediación de los adultos.

Así, lo que ocurre en el interior de una familia en relación con la educación de los más pequeños es un complejo entramado donde interaccionan tanto las variables socioculturales (valores, ideas, creencias, expectativas) como las conductas. Entre ambos aspectos se genera una relación que siempre es de tipo probabilística, ya que no podemos asegurar que los aspectos socioculturales determinen siempre un comportamiento u otro. En general, las relaciones observadas entre las variables socioculturales y el comportamiento de los padres se dan en las distintas culturas, aunque con diferencias entre ellas. Donde pareciera que ejercen una influencia más directa es sobre la organización de las actividades cotidianas de los niños, dando lugar a distintos sistemas educativos familiares (Harkness y Super, 1992). En general, las influencias fluyen desde lo más lejano a lo más próximo, desde lo contextual hacia lo interpersonal y luego a lo intrapersonal, y estos procesos se producen a lo largo de toda la vida del individuo (Elder, 1973).

4.4.2. El rendimiento escolar

En nuestro trabajo se encontró una relación muy débil entre el desarrollo cognitivo y el éxito escolar, medido a través de las calificaciones obtenidas por los niños en la escuela. Parecería ser que el desarrollo cognitivo del niño es sólo uno de los requisitos para una escolarización exitosa. Es por eso que las investigaciones que intentan demostrar la asociación entre los factores del medio ambiente familiar y el rendimiento escolar no pueden limitarse a medir este rendimiento a través del desarrollo cognitivo. El rendimiento académico requiere no sólo de un niño inteligente, sino también de un estudiante capaz de conocer y moverse eficazmente dentro de la organización escolar (Meyer, 1980).

Dentro de la escuela se pone en juego lo que se podría llamar la *competencia social* de los alumnos, esto es la competencia interactiva, la capacidad para poder interpretar las conductas y los discursos pertinentes de los otros; para actuar en consecuencia. Conocer las reglas implícitas tiene que ver con desentrañar los significados sociales que los distintos actores elaboran a través de sus interacciones. En este sentido, el aprendizaje de los conocimientos académicos es una condición necesaria pero no suficiente; debe ser acompañada de la competencia interactiva que permita expresar estos conocimientos de la manera adecuada. Sólo así se podrá lograr la *competencia escolar*, entendida como la posesión de los conocimientos académicos y la posibilidad de expresarlos de acuerdo con las normas implícitas que regulan los intercambios dentro de la clase (Coulon, 1995).

Coulon señala que la primera dificultad que enfrenta el alumno es la de "aprender el oficio de estudiante". En consonancia con ello, Perrenoud (1990) afirma la significatividad de las experiencias escolares en tanto constituyen momentos y espacios facilitadores del aprendizaje de estas reglas y modos de vinculación. Al ingresar a la escuela, el alumno debe

aprender los nuevos mecanismos institucionales que se ponen en juego, debe asimilar las nuevas rutinas y aprender a utilizar los nuevos códigos. Este proceso, que según Coulon, se conoce como *proceso de afiliación*, consta de tres fases. La primera consiste en un *proceso de extrañamiento*, o sea de ruptura con el medio conocido. La segunda, es el *proceso de aprendizaje* o adaptación progresiva que conduce, por fin, al *proceso de afiliación*. La afiliación consiste en la capacidad de interpretar y dominar las reglas tácitas y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza. En consecuencia, competente es aquél que no sólo comprende, sino que utiliza las reglas del nuevo mundo en que vive en su accionar cotidiano y que -al utilizarlas- puede incluso llegar a transgredirlas. Esto explicaría por qué la inteligencia es sólo uno de los muchos aspectos de los que depende el éxito en la escuela.

Al poner a prueba nuestro modelo teórico explicativo, dos variables fueron identificadas como importantes predictores en cuanto al rendimiento escolar, el grado de involucramiento de las madres en las actividades de sus hijos y las expectativas con respecto al desempeño de los hijos en lengua. Ninguna de las otras variables consideradas en el modelo tuvo un aporte significativo.

Algunas investigaciones encontraron que los padres que enfatizan el potencial genético como el principal requisito del éxito escolar, se encuentran menos predispuestos a estimular en sus hijos el esfuerzo y la realización de tareas que se relacionan con el rendimiento escolar. En algunos casos, cuando el niño demuestra escasa habilidad personal, estos padres llegan a cuestionar la necesidad de dedicar más tiempo a las actividades académicas fuera del horario escolar. De la misma manera, si piensan que los niños tienen una gran habilidad innata, pueden ser menos proclives a estimularlo en el aprendizaje y a realizar actividades de apoyo. Por el contrario, las familias que consideran que el éxito en la escuela depende del esfuerzo y la dedicación personal, demuestran un alto grado de interés en la educación de sus hijos, estimulan la realización de tareas

académicas en el hogar y tienen actitudes más positivas sobre el futuro educacional de los hijos (Stevenson, Lee y Stigler, 1986).

Otros estudios resaltan también la importancia que tiene la educación de los padres en el rendimiento educativo de los niños, especialmente cuando se trata de los niños más pequeños. En general, se observa que las madres mejor educadas tienen más y mejor información sobre el rendimiento de sus hijos en la escuela, mantienen una mejor comunicación con los maestros y están más predispuestas a intervenir para mejorar el rendimiento de sus hijos en las situaciones que así lo requieran (Heyns, 1978; Majoribanks, 1979).

Sin embargo, algunas investigaciones permiten afirmar que el involucramiento familiar es una variable que actúa como mediadora en la influencia que la educación de los padres ejerce sobre el rendimiento de los niños en la escuela. Además, se encontró que la relación entre el involucramiento familiar, la educación de los padres y el rendimiento del niño no se encuentra influenciada por la participación de la madre en el mercado laboral o el número de niños en la familia. No obstante, la edad del niño ejerce una influencia importante en el grado de involucramiento familiar, en tanto las familias de los niños pequeños tienden a involucrarse en mayor medida. Es probable que los padres se sientan más seguros y competentes para ayudar a los niños más pequeños en sus tareas escolares y, además, que su compromiso sea menor cuando sus hijos tienen buen rendimiento escolar (Stevenson y Baker, 1987; Baker y Stevenson, 1986).

Los hallazgos descritos son concordantes con los resultados de esta investigación. En nuestro trabajo se encontró que cuanto mejor es el rendimiento escolar, menor es el grado de involucramiento de las madres en las actividades de sus hijos. Es probable que, en este caso, las madres estén menos dispuestas a involucrarse demasiado debido a dos factores que

juegan un papel muy importante: la edad del niño, que a los 10 años tiene ya tres o cuatro años de escolaridad y su buen rendimiento en la escuela.

Otra variable que en nuestro trabajo desempeña un rol importante en cuanto al rendimiento escolar, son las expectativas de las madres con respecto al desempeño de los hijos en lengua. En cuanto a las expectativas, es evidente que no existe una influencia unidireccional. Las actitudes de los padres y sus expectativas dependen en parte de las habilidades de los niños. Los padres pueden variar sus estrategias comunicativas dependiendo de las respuestas de sus hijos (Pellegrini et al., 1986) o pueden usar diferentes estrategias de enseñanza, dependiendo de las necesidades que perciben en ellos (Rogoff et al., 1984). En forma paralela, las expectativas de los padres sobre el rendimiento educacional de sus hijos pueden estar influenciadas por el sexo del niño (como se observó en el caso de las expectativas sobre el desempeño de los hijos en matemática) y por su rendimiento en la escuela. En este sentido, es esperable una fuerte relación bidireccional.

Nos preguntamos por qué sólo las expectativas de las madres sobre el desempeño de los hijos en lengua ejercen una influencia significativa sobre el rendimiento escolar, y no sucede lo mismo con las expectativas sobre el desempeño en otras disciplinas como matemática. Una explicación probable se asocia al mayor peso evaluativo que tiene lengua en cuanto al rendimiento escolar, lo que se encuentra reforzado por su papel de instrumento mediador en relación con las otras disciplinas. Además, la organización del currículum en el primer ciclo de la escuela primaria prioriza la adquisición de la lectoescritura, por ende, las calificaciones se encuentran muy relacionadas con el desempeño del niño en lengua. Esto explicaría por qué es mejor el rendimiento escolar del niño cuando las madres tienen altas expectativas sobre el desempeño de los hijos en esta disciplina.

Capítulo 5:

Los mecanismos de influencia educativa dentro del contexto familiar: Un análisis cualitativo

5.1. Introducción

La función básica del contexto familiar es la función de la socialización de los niños a través de su participación en actividades que hacen posible que éstos puedan apropiarse de los conocimientos que corresponden al grupo social al que pertenecen. El contexto familiar, entonces, no encuentra la razón de su existencia en la función educativa, como sucede en el caso de la escuela. Por el contrario, la mayor parte de las prácticas que se desarrollan en el ámbito familiar no están pensadas para cumplir con el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, el contexto familiar puede ser pensado también como un ámbito educativo. En ese sentido, es necesario examinar la naturaleza y las funciones de los procesos de influencia educativa relacionados con la especificidad de este contexto institucional.

Dentro de la concepción social del desarrollo, las prácticas educativas familiares, son un campo de investigación y de teorización incipiente. En este campo, el interés se ha focalizado en el estudio de los mecanismos a través de los cuales los padres, actuando como educadores, en el desarrollo de una actividad conjunta, logran ajustar sus apoyos a las necesidades de construcción del conocimiento de los niños sobre distintos significados culturales, alrededor de los cuales se organiza esa actividad.

Los dispositivos implicados en los mecanismos de influencia educativa, o sea los apoyos que el adulto brinda al niño en relación a cualquier tipo de contenido (conceptual, procedimental, normativo, moral, etc.) son centrales para el análisis de cualquier práctica educativa, sea o no intencional. Para poder identificar estos dispositivos hemos recurrido al aparato conceptual que proviene de los enfoques socioculturales.

En este apartado, nos centraremos específicamente en los conceptos de andamiaje, propuesto por Wood, Bruner y Ross (1976), y de participación guiada, desarrollado por Rogoff (1993). Ambos conceptos se refieren a los

5.1. Introducción

La función básica del contexto familiar es la función de la socialización de los niños a través de su participación en actividades que hacen posible que éstos puedan apropiarse de los conocimientos que corresponden al grupo social al que pertenecen. El contexto familiar, entonces, no encuentra la razón de su existencia en la función educativa, como sucede en el caso de la escuela. Por el contrario, la mayor parte de las prácticas que se desarrollan en el ámbito familiar no están pensadas para cumplir con el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, el contexto familiar puede ser pensado también como un ámbito educativo. En ese sentido, es necesario examinar la naturaleza y las funciones de los procesos educativos relacionados con la especificidad de este contexto institucional.

Dentro de la concepción social del desarrollo, las prácticas educativas familiares, son un campo de investigación y de teorización incipiente. En este campo, el interés se ha focalizado en el estudio de los mecanismos a través de los cuales los padres, actuando como educadores, en el desarrollo de una actividad conjunta, logran ajustar sus apoyos a las necesidades de construcción del conocimiento de los niños sobre distintos significados culturales, alrededor de los cuales se organiza esa actividad.

Los dispositivos implicados en los mecanismos de influencia educativa, o sea los apoyos que el adulto brinda al niño en relación a cualquier tipo de contenido (conceptual, procedimental, normativo, moral, etc.) son centrales para el análisis de cualquier práctica educativa, sea o no intencional. Para poder identificar estos dispositivos hemos recurrido al aparato conceptual que proviene de los enfoques socioculturales.

En este apartado, nos centraremos específicamente en los conceptos de andamiaje, propuesto por Wood, Bruner y Ross (1976), y de participación guiada, desarrollado por Rogoff (1993). Ambos conceptos se refieren a los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las interacciones

procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las interacciones diádicas entre los adultos y los niños. Se aplican a los apoyos que los adultos otorgan al sujeto aprendiz en la Zona de Desarrollo Próximo, que le permiten llegar más allá de lo que podría conseguir sólo, dentro de un proceso de determinación mutua.

Por las características de las intervenciones que implican, estos conceptos se han aplicado casi exclusivamente al análisis de las interacciones cara a cara, propias de los procesos de crianza que se dan en el ámbito familiar. En ese contexto, adquieren importancia aspectos tales como, la organización de las actividades de los niños, la comunicación que se establece entre los adultos y los niños, y las metas del desarrollo en cada cultura. El desarrollo cognitivo de los niños se produce a través de su participación en las actividades sociales en las que los adultos los ayudan a comprender y adquirir las destrezas necesarias para utilizar los instrumentos de la propia cultura.

En este capítulo se exponen los resultados del análisis cualitativo de una situación de interacción entre la madre y el hijo, cuyo diseño metodológico se orientó en los siguientes objetivos de la investigación:

- Identificar distintas estrategias educativas de las madres en sus interacciones con sus hijos.
- Profundizar el análisis de las prácticas educativas familiares y sus posibles implicancias en el proceso de construcción del conocimiento.

La secuencia de interacción analizada representa una situación de armado de un rompecabezas. Esta situación fue videofilmada durante la visita realizada a los 48 meses del niño. Posteriormente, se realizó una muestra intencional en la que se seleccionaron 12 casos de la muestra original, se realizaron transcripciones de las observaciones videofilmadas y se trabajó en base a los registros resultantes.

El armado de un rompecabezas no constituye una situación nueva de aprendizaje. Se supone que las madres han armado rompecabezas con sus niños con anterioridad y, por lo tanto, las estrategias que despliegan son las que usualmente utilizan con sus niños. De esta manera, se desentrañaron algunos aspectos que hacen al sistema educativo familiar y que se encuentran significativamente asociados al desarrollo cognitivo.

5.2. Resultados obtenidos

El análisis comparativo de los registros permitió construir las siguientes categorías para analizar la situación de interacción:

1. La estructuración de la actividad, el rol desempeñado por el adulto y el niño en esta estructuración.
2. El tipo de ayudas o apoyos utilizados a lo largo de la secuencia de interacción.
3. La participación del adulto y del niño en la definición de la situación de interacción. La transferencia del control y de la responsabilidad durante el desarrollo de la tarea conjunta.
4. El clima emocional de las interacciones.

5.2.1. La estructuración de la actividad

Según Rogoff (1993), los adultos ayudan a estructurar la actividad descomponiendo las metas en submetas más fáciles de manejar por parte de los niños, a medida que ofrecen distintos tipos de apoyos. Por lo tanto, una estructuración eficaz no consiste en descomponer una tarea en una serie de etapas que se pueden llevar a cabo en forma independiente. Por el contrario, se trata de relacionar las etapas entre sí, lo que permite integrar distintos aspectos de la tarea para hacerla más manejable, mientras se trata de mantener a los niños identificados con el propósito general de la actividad. De este modo, los adultos permiten que los niños puedan captar

cómo los logros parciales se relacionan entre sí y con la totalidad del proceso que implica la actividad. Los niños llegan a entender el “cómo” y el “para qué” de la actividad a medida que adquieren la destreza necesaria para llevarla a cabo.

En toda situación de interacción se puede observar una estructuración inicial, que básicamente tiene que ver con la forma cómo se organiza la actividad. La estructuración inicial no es fija, sino que va evolucionando en un proceso de determinación mutua, en el curso del cual se produce, una transferencia de responsabilidad del adulto al niño, que acompaña la adquisición de nuevas destrezas por parte de éste último.

En la situación analizada, es interesante observar las distintas formas a través de las cuales las madres y los niños organizan inicialmente la actividad. En algunos casos, una vez dada la consigna de trabajo, y antes de que el investigador desarme el rompecabezas y mezcle las piezas, las madres se encargan de centrar la atención del niño en ciertas características del rompecabezas, remarcando distintos aspectos o apelando a las experiencias previas de los niños:

Una madre, sentando a su hija en la falda, describe el rompecabezas de la siguiente manera:

Madre: ¿Vas a poder?

Hija: Sí, pero las piecitas, ¿las puedo poner en cualquiera?

Madre: Sí, pero miralo bien, vos fijate, acordate, invierno ¿Y éste?

Hija: Otoño.

Madre: Otoño. ¿Y éste cuál es?

Hija: Primavera.

Madre: Primavera. ¿Y éste, cuando hace calor y vamos a la playa? Era el ve...

Hija: Verano.

Madre: Claro, entonces acordate como se ubican. ¿Ves las nenas? Una tiene el sombrero para el frío, una tiene paraguas, esta tiene un rastrillo...

Hija: Que es para barrer

Madre: Para barrer y ésta tiene un balde. ¿Es fácil, no?

Hija: Ya lo vi. ¿Mi mami me puede ayudar?

Madre: Una está de verde y la otra de amarillo...

Esta madre focaliza la atención de su hija sobre ciertos aspectos que son distintivos de las figuras que componen el rompecabezas. De esta manera, la niña puede comparar, inferir similitudes y diferencias y reconstruir experiencias previas que le facilitarán el desarrollo posterior de la tarea de armado del rompecabezas.

Otra madre le dice a su hijo:

Madre: Mirá, mirá, mirá. Este tiene un jardinerito y esto es el sol arriba. Este tiene un pantalón azul y un buzo a rayitas. Este tiene una gorrita, bufanda, tiene zapatillas, medias, guantes. Este tiene..., está todo de amarillo con un gorrito, ¿sí? ¿Sabés lo que tenés que hacer? Tenés que armar todo de nuevo, ¿sí?

En este caso se le pide al niño que observe e identifique los elementos que componen cada figura y que formule elaboraciones sobre la totalidad de la tarea a realizar, que, obviamente, trascienden sus percepciones inmediatas del contexto.

En otra situación, la actividad se estructura inicialmente a partir de la propuesta de una estrategia general de armado del rompecabezas:

Madre: Bueno, pero vos esperá. Andá buscando todos los cartoncitos que van a formar esta nena y ponelos ahí (señala el costado del rompecabezas). No te preocupes si así no entra, después lo hacemos entrar. A ver...

De esta manera, la madre planifica la secuencia de acciones que el niño debe llevar a cabo para concretar la tarea. Primero, concentra su atención en la búsqueda de las piezas que corresponden a una figura determinada y, difiere para una segunda instancia la colocación de las piezas en el rompecabezas, lo que representa otro nivel de dificultad.

La misma estrategia de secuenciación de la tarea es adoptada por uno de los niños, que al seleccionar una figura, busca las piezas correspondientes y comienza a armarla sobre la mesa, a un costado del rompecabezas. Posteriormente, una vez armada la figura correspondiente, la traslada al rompecabezas. La madre refuerza esta estrategia diciendo:

Madre: Bueno, a ver, ponelo acá (señala el costado de la mesa donde está el rompecabezas) y vamos viendo la imagen. Sino, no vamos a saber qué es lo que viene.

En otros casos, las madres proponen otras estrategias organizativas para el desarrollo de la actividad, indicando al niño por dónde debe comenzar el armado de cada figura:

Madre: Empezá por la parte de abajo, que te va a resultar más fácil M., por los pies. Empezá por los pies. Vos buscá los pies, buscá los pies.

Otra madre le dice a su hija:

Madre: No, eso es cielo. Primero tenés que armar la nena y después buscar cuál es el cielo que va con esa nena. Mirá ahí está. Fijate lo que te decía mami, que tiene el tapadito verde. Buscá a ver si podemos completar el tapadito.

Y continúa más adelante:

Madre: No, no te fijés por el borde, fijate por el dibujo, fijate el dibujo, no el borde.

O en otro caso:

Madre: Las caritas van una al lado de la otra (señalando en el rompecabezas). Seguí armando, todas tienen las caritas, están todas las caritas en la misma línea, a la misma altura de la que tenés armada. No, la misma línea es así (señala con la mano). Todas las caritas están alineadas, una al lado de la otra. Buscá todas las caras.

De esta manera, las madres proporcionan pistas sobre diferentes estrategias de armado del rompecabezas. Algunas madres acompañan sus indicaciones verbales distribuyendo mejor las piezas, separándolas y acomodándolas más cerca del niño, para facilitar su visualización y posterior selección.

En general, las madres dividen la meta final, (que consiste en el armado del rompecabezas en su totalidad), en submetas más específicas que se definen por el armado de las distintas figuras que lo constituyen (las figuras

representan las distintas estaciones del año: primavera, verano, otoño e invierno). Las estrategias que las madres utilizan para el planteo de las submetas son muy diferentes en los casos analizados. Algunas veces, las madres tratan de guiar al niño en el armado de una nueva figura, centrando la atención del niño en sus características y/o en los objetos que la acompañan:

Madre: Bueno, ahora armá otra. Fijate que tiene un tapadito verde. Entonces andá buscando a ver si la encontrás.

En otro caso, una madre le dice a su hija:

Madre: Ahora con cuál seguimos A. La de nieve es la que está acá, la primera (señalando en el rompecabezas).

Algunos niños participan activamente en la definición de las submetas:

Madre: Ya tenemos uno, vamos a armar otro. A ver, éste era invierno. Ahora tenemos que buscar otro. ¿Cuál vamos a hacer?

Hijo: El de

Madre: ¿Primavera?

Hijo: Primavera.

Madre: Bueno, a ver... ¿Cuál era el de primavera?

Hijo: (Comienza a buscar las piezas de otra figura).

Madre: Bueno, no importa, el que vos quieras, después lo ubicamos.

Una situación semejante sucede en otro caso:

Madre: A ver empecemos por el de invierno.

Hijo: (Comienza a armar otra figura).

Madre: A bueno el que quieras...

Sin embargo, algunas veces las madres no tienen ninguna intervención en la organización inicial de la actividad, en la explicitación de una estrategia de armado del rompecabezas, o en el planteo de submetas más específicas. En estas situaciones, los niños quedan con la responsabilidad de decidir sobre una gama de posibilidades demasiado amplia. Esto se agrava cuando el niño tiene dificultad con el desarrollo de la tarea y, por ende, es mayor su necesidad de ayuda por parte del adulto. Al no existir instrucciones específicas que orienten el armado de las figuras, estos niños se enfrentan por sí solos con demasiadas opciones, actúan por ensayo y error. De esta forma, sus posibilidades de comprender cómo se desarrolla la actividad y de llevarla a cabo con éxito, se ven limitadas.

5.2.2. Tipo de ayudas o apoyos utilizados

En la situación analizada, la madre funciona como una "organizadora externa" de la actividad del niño, regulando y controlando el desarrollo de la tarea propuesta, o sea guiando al niño y construyéndole andamios para que pueda moverse con mayor grado de certidumbre, reduciendo las alternativas posibles. Las madres otorgan distintos apoyos o ayudas a sus hijos para facilitar la realización de la tarea y lograr que éstos puedan alcanzar las submetas y el armado final del rompecabezas. Así, el "andamiaje" o ayuda consiste en graduar la dificultad de la tarea, como también el grado de ayuda, de tal manera que no sea tan fácil que el niño pierda interés en hacerla, ni tan difícil como para renunciar a ella. Además, el ajuste del

sistema de ayudas va a depender, en cada caso, del nivel de conocimiento previo compartido entre el adulto y el niño sobre el objetivo de la tarea, las estrategias para su realización y el uso de los instrumentos de mediación. Cuanto mayor sea el nivel de conocimiento compartido más ajustado será el nivel de asistencia o de ayuda. Los tipos de ayudas que otorgan los adultos varían teniendo en cuenta si es el propio niño el que persigue una meta o si es el adulto el que propone una meta. En el primer caso, que representa la situación que estamos analizando, el adulto proporciona ayudas para que el niño pueda descubrir en forma progresiva la meta a alcanzar. En el segundo caso, propio de las situaciones escolares, el adulto debe intentar que el niño comparta previamente su meta, en alguna medida, para poder realizar la tarea propuesta (Prieto, 1998).

Investigaciones de distintos autores (Wood, Bruner y Ross, 1976; Wood y Middleton, 1975), acuerdan en señalar que, en las situaciones de tutoría, (ya sea entre los padres y sus hijos como entre un tutor adulto y los sujetos que aprenden –sean adultos o niños-) existe, en una primera instancia, una preferencia porque el aprendiz se enfrente por sí mismo al problema a resolver. Luego, pasada esa instancia, las intervenciones del tutor servirán para reorientar las acciones del aprendiz (si no sabe cómo resolverlo o si comete errores), evitando dar muestras de que está corrigiendo sus errores. A medida que las habilidades de los aprendices van creciendo los tutores pueden dejar que éstos asuman una mayor responsabilidad en la realización de la tarea.

Además, estos trabajos permitieron obtener mayores especificaciones sobre algunas de las características que debe tener la influencia educativa del adulto. De ello se desprende, que las ayudas o apoyos más efectivos son aquellos que van por delante del nivel de competencia efectiva del niño y que, los adultos que desempeñan con mayor eficacia la función de "andamiar", son los que realizan intervenciones relacionadas con las dificultades que los niños encuentran en la realización de la tarea. Por lo

tanto, la intervención eficaz es la que se dirige a aquellos aspectos de la tarea que el niño todavía no domina y que sólo puede realizar con la ayuda y la dirección del adulto. La intervención educativa, para ser eficaz, debe oscilar desde niveles máximos de ayuda y directividad, hasta niveles mínimos.

La metáfora del andamiaje hace referencia a que cuando un adulto interacciona con un niño tiende a adecuar su grado de ayuda al nivel de competencia que percibe en el niño (o bien al que le atribuye). Esto quiere decir que, a menor competencia del niño, mayor será la ayuda que proporcione el adulto y viceversa, cuanto mayor competencia adquiere el niño, el adulto ira retirando su ayuda, hasta que el niño sea capaz de realizar la actividad autónomamente.

En la situación de interacción analizada, hemos observado que las intervenciones de las madres orientadas a facilitar a sus hijos la realización de la tarea, pueden dividirse en distintos niveles. Estos niveles van, desde los apoyos verbales más generales, hasta las intervenciones que adoptan la forma de acciones específicas, donde la madre le muestra al niño el desarrollo completo de una actividad, tomando una pieza y colocándola en el lugar correspondiente. Además, las ayudas pueden servir, tanto para seleccionar las piezas correctas, como para ubicarlas en el lugar correspondiente en el rompecabezas. A continuación, veremos, con algunos ejemplos, qué características adoptan las intervenciones de las madres.

En algunos casos, las intervenciones pueden ser ayudas verbales generales, que se limitan a señalar objetivos poco específicos, en tanto están destinadas a motivar al niño a continuar con la tarea o a subsanar los errores cometidos:

Madre: ¿Cuál te falta? (refiriéndose a las piezas que faltan para completar una figura).

Hija: Esta primero, después ésta y después ésta.

Madre. ¡Eh, qué rapidez!

En este caso, la madre le propone a su hija el logro de un objetivo poco específico, dejando a cargo de la niña la tarea de determinar los parámetros de la búsqueda y el encastrado de las piezas en el rompecabezas.

Otra madre, cuando la hija coloca una pieza en el lugar equivocado, le dice:

Madre: Sí, pero... ¿dónde va ésta? Fíjate dónde va.

Hija: (Cambia de lugar una pieza).

Madre: Ahora sí. ¡Muy bien! ¿Y esa dónde va? ¿Ésta dónde va?

Hija: (Cambia de lugar otra pieza)

Madre: Ahora sí, sino le quedaban las piezas separadas a la nena. ¡Muy bien!

De manera semejante, otra madre utiliza recursos similares para ayudar a su hija a resolver una dificultad con el armado del rompecabezas:

Madre: Fíjate que me parece que le falta algo a esta nena.

Hija: ¿Qué le falta?

Madre: Abajo. Miralo bien al dibujo. ¿Qué le falta?

Hijo: No sé.

Madre: ¿Acá termina?

Hija: No sé.

Madre: ¿Qué le falta?

Hija: No sé dónde están los pies (mira las piezas desparramadas sobre la mesa y no los encuentra).

Madre: (Le acerca las piezas).

Hija: (Toma una pieza) ¿Esto va ahí?

Madre: Sí.

Hija: Ahí, arriba de todo, ¿qué falta?

Madre: A ver, ¿qué te parece?

Hija: Éste.

Madre: Perfecto.

Estas madres utilizan las preguntas como recursos verbales. Si bien las preguntas son poco específicas, permiten establecer relaciones entre unidades de información y, de esta manera, construir puentes para resolver las dificultades. Se trata de que el niño pueda reflexionar sobre la dificultad, ayudándolo de esta manera a corregir sus errores.

En otras ocasiones, las intervenciones verbales son más específicas, en tanto indican las piezas que faltan para completar el armado de una figura, acompañando las indicaciones con una descripción de sus principales características. Por ejemplo, una madre centra la atención de la hija en la vestimenta que corresponde a una figura del rompecabezas que representa al invierno:

Madre: Fijate lo que te decía mami, que tiene el tapadito verde. Buscá a ver si podemos completar el tapadito.

Hija: (Logra ubicar la pieza correspondiente).

Madre: ¡Muy bien! Bueno, ahora buscale la cabecita a esta nena. Como hace frío tiene gorro esa nena.

Madre: (una vez que la hija encontró la pieza) Bueno y ahora me parece que nos faltan los pies de la nena.

Hija: ¿Éstos?

Madre: Fijate bien. ¿Qué color tienen las medias de la nena?

Hija: Rojas.

Madre: Bueno.

En este caso se apela a que el niño establezca relaciones con conceptos que le resultan más familiares y se utilizan interrogantes como formas lingüísticas que proporcionan pistas que le permiten avanzar en el desarrollo de la actividad. Además, la madre propone seguir una secuencia en el armado de la figura, primero el cuerpo, luego la cabeza y, por último, los pies.

Otra madre interviene, de manera semejante, para ayudar a su hijo a buscar las piezas que corresponden a una figura determinada:

Madre: Busquemos una parte que sea del cuerpo del nene, a ver. Un nene que pueda tener un abrigo que sea del cuerpo. Fijate, un cuerpo. Porque acá nos falta cuerpo. ¿Te das cuenta? A ver el cuerpo, busquemos algo de la parte del cuerpo. A ver, un abrigo, una campera, no una carita porque carita ya tenemos. ¿A ver, qué tiene acá? (Señalando en el rompecabezas).

Tiene como un abrigo, como una bufanda. A ver, buscá algo que tenga una bufanda.

Hijo: (encuentra la pieza y la ubica en el rompecabezas).

Madre: Acá andamos. ¡Muy bien! Ahí está, ¿ves que ahora ya está completo? Me parece que esto... Podríamos probar de ponerlo en otra punta. Fijate a ver si queda mejor. Porque acá tiene mucho cielo (señalando en el rompecabezas).

Hijo: (Cambia de lugar una pieza).

Madre: Me parece que acá abajo le falta. ¿Ves el zapatito? Está como medio cortadito. ¿Lo pongo?

Hijo: No, porque acá no se ve el nene.

Madre: No, pero yo te digo así, mirá, mirá, observá ahí. ¿Ves que se ve ese pie chiquito? (señalando en el rompecabezas).

Hijo: Sí.

Madre: Podemos probar, ves. ¿Lo ponemos acá? (lo cambia de lugar en el rompecabezas). Ya tenemos uno. Vamos a armar otro. A ver, este era invierno. Ahora tenemos que buscar otro. ¿Cuál vamos a hacer?

La misma madre interviene más adelante diciendo:

Madre: ¡Muy bien! Y ahora nos falta el cielo y el suelo. ¿A ver? Porque tiene un arbolito de este costado, mirá. Un arbolito de este costado.

Hijo: (El niño toma una pieza).

Madre: ¿Te parece que eso es de color cielo, mi amor? Fíjate que necesitamos un color cielo acá. ¿Ves? Y algo que tenga como continuación de esto. Como un arbolito, continuación para arriba.

Hijo: (El niño toma otra pieza e intenta colocarla).

Madre: Ah, epa. Probá, probá. El piso. ¿A ver? Ese debe ser.

Hijo: (Coloca la pieza correcta).

Madre: Ah, nos falta el cielo, a ver buscá el color cielo.

Hijo: ¿Éste?

Madre: A ver probá. ¡Excelente! ¡Grande! Bueno, ¿y ahora, acá o acá? Fíjate (señalando en el rompecabezas).

Hijo: Acá.

Madre: ¡Muy bien! Bien, va bien, bien. Ahora ya nos queda lo más fácil. A ver, ¿por dónde empezamos?

Hijo: Éste.

Madre: A ver, de lluvia.

Hijo: Capita.

Madre: Nos falta la casaca de lluvia, la parte de arriba. ¡Muy bien! ¡Rapidísimo! ¡Muy Bien! ¡Excelente!

Las intervenciones verbales de esta madre incluyen recursos lingüísticos como la repetición y la descripción, apelan también a recuperar y relacionar la información que el niño posee de su entorno más inmediato, de manera tal que pueda avanzar con la tarea. Además, este tipo de intervenciones proponen algo más que un objetivo a alcanzar, ya que, al marcar ciertos

atributos, delimitan las alternativas posibles y circunscriben las opciones posibles que el niño debe enfrentar.

En otros casos, las madres acompañan sus indicaciones verbales con acciones concretas. Estas acciones consisten en sacar del rompecabezas una pieza mal ubicada, en señalar el material que el niño tiene que utilizar y/o su ubicación correspondiente en el rompecabezas:

Madre: ¡No, cómo vas a poner éste! Ves que no es el color (sacando la pieza del lugar equivocado). Es amarillo, es amarillo (señalando la ropa de la figura que está armando).

Hijo: (pone otra pieza equivocada).

Madre: No, ese tampoco (saca la pieza y la deja a un costado). Es amarillo.

Hijo: (Encuentra la pieza correcta pero tiene dificultades para colocarla).

Madre: Al revés, al revés (la da vuelta para que el niño pueda ubicarla).

Otra madre interviene de esta manera:

Madre: Ah, muy bien. Ahora le falta... Fíjate, ¿de qué está vestida la nena?

Hija: De amarillo.

Madre: No de color, pero de qué está vestida. ¿Qué tiene en la mano?

Hija: El paraguas.

Madre: Entonces llueve. Entonces buscá ahí la lluviecita, ahí (señalando la pieza con el dedo).

Hija: (Toma la pieza señalada y la coloca en el rompecabezas).

En este caso, la madre interviene verbalmente dando pistas para establecer relaciones entre distintas unidades de información, pero acompaña las intervenciones verbales con una acción que consiste en señalar la pieza que el niño debe utilizar.

Una estrategia similar es utilizada por otra madre:

Madre: ¿Ahora qué falta?

Hija: Me faltan los zapatos.

Madre: El piso te falta (le señala las piezas que lo forman).

Hija: El piso.

Madre: No será éste o éste (señalando las piezas).

Hija: Sí (toma una de las piezas que la madre señaló y la coloca en el rompecabezas).

Otras veces, las madres intervienen activamente para señalar el lugar correspondiente a una pieza determinada en el rompecabezas:

Hija: (Tomando una pieza) ¿Ésta dónde va?

Madre: Y ahí (señalando en el rompecabezas). ¿Qué te parece? Acá va el mar y después me parece que había arena.

Hija: (Coloca la pieza en el lugar indicado por la madre).

O en otro ejemplo:

Madre: ¿Ahí va el sol? ¿Estás seguro? No creo que haya un sol tan fuerte acá (saca la pieza equivocada y la pone a un costado del rompecabezas).

Hijo: (Toma otra pieza).

Madre: ¿No irá acá? (señala el lugar correcto).

Hijo: (Ubica la pieza en el lugar indicado, luego selecciona otra pieza e intenta ubicarla).

Madre: No, mirá, cómo vas a poner el suelo en la cabeza del nene (saca la pieza equivocada y se la da al niño). ¿Dónde va el suelo con la perdiz?

Hijo: (Toma la pieza y la coloca en el lugar correspondiente).

Así, estas madres, ante las dificultades de sus hijos con la tarea, incrementan el control que ejercen sobre la actividad, acompañando sus intervenciones verbales con acciones concretas.

Otro tipo de ayudas implican todavía un mayor control de la tarea por parte de las madres. En estos casos, las madres alcanzan a sus hijos las piezas correspondientes, indicando su ubicación, de manera tal que la única tarea pendiente que el niño realiza es colocar las piezas en el lugar indicado:

Madre: Ahora vamos a buscar otros piecitos (busca entre las piezas desparramadas, toma una y se la alcanza para que la hija la coloque). Ponela acá, M. (señalando el lugar correspondiente en el rompecabezas).

Hija: (Toma la pieza que le da la madre y la coloca).

Madre: ¡Ahí está!

Madre: Esta es una piernita (toma la pieza y se la alcanza). No, éste va abajo, esperá. Acá está, esa es la piernita. Mirá, va acá, acá (señalando el lugar en el rompecabezas).

Hija: (Toma la pieza que le da la madre y la coloca en el lugar indicado).

Otras veces, las madres asumen el control absoluto de la tarea e intervienen llevando a cabo la operación completa, lo que incluye tomar una pieza y colocarla en el lugar correspondiente:

Madre: No, no es ese pantalón.

Hijo: Sí.

Madre: No, me parece que es éste, fijate (toma la pieza y la coloca).

Una situación semejante se da con otra madre:

Hijo: (Toma una pieza).

Madre: Este acá (toma la pieza que tenía el niño en la mano y la coloca en el rompecabezas).

Hijo: (Observa el rompecabezas y busca otra pieza).

Madre: A ver..., esperate, me parece que éste está mal puesto (sacando una pieza mal colocada). A ver, esperate. A ver, así iba. Ah, estaba mal puesto. Y éste va acá abajo (toma otra pieza y la ubica). Ahí está.

De manera similar, otra madre:

Madre: ¿Te ayudo? Esperá, éste no va, vamos poniendo éste (la madre selecciona una pieza y la ubica en el rompecabezas).

Hija: Acá (ubicando otra pieza).

Madre: Esperá, vamos a hacerlo juntas, esperá. ¿Dónde está la cabecita de la nena? (busca la pieza correspondiente y la ubica en el rompecabezas).

Madre: Ahora vamos a buscar la niña esta. Éste va acá, acá va la nena (selecciona otra pieza y la ubica en el rompecabezas).

En estos ejemplos se puede observar que las madres asumen el control y la responsabilidad sobre la tarea, reduciendo al mínimo la participación del niño.

Cada una de las distintas formas de intervención de las madres implican diferentes grados de control de la tarea por parte de la madre y del niño y, por ende, diferentes grados de autonomía del niño en el desarrollo de la misma. Ninguna de las formas de intervención que utilizan las madres pueden ser consideradas “buenas” o “malas” en sí mismas, sino que deben ser analizadas, en cada caso, en función de su adecuación al nivel de intereses y necesidades de cada niño. Las intervenciones directas de las madres, alcanzando las piezas del rompecabezas y/o realizando toda la demostración de armado, pueden estar justificadas, en algunos casos, por las razones precedentes. Lo esperable sería que las madres aumentaran su nivel de control ante los errores de los hijos y disminuyeran sus intervenciones más directas y específicas cuando los hijos tienen éxito en resolver la tarea propuesta.

Los adultos actúan como mediadores entre el niño y el mundo que los rodea, en tanto el significado que los niños construyen sobre la realidad depende de esta capacidad de mediación. Es por ello, que resulta sumamente importante que las respuestas de los adultos se ajusten a las capacidades de cada niño. Al trabajar en una secuencia de interacción no planificada, las madres tienden a dar un tipo de ayuda que es contingente al progreso que van realizando los niños a lo largo de dicha secuencia. En este caso, las

dificultades de los niños tienen que ver con la selección y la ubicación correcta de una pieza determinada.

El análisis del comportamiento de las madres permitió agruparlas en dos grupos: las madres cuyos hijos presentaban poca dificultad para el armado del rompecabezas y aquellas cuyos hijos tenían mucha dificultad. Las madres pertenecientes al primer grupo realizan intervenciones predominantemente verbales, que contienen una combinación de preguntas, descripciones y explicaciones relacionadas con la organización y los requerimientos de la tarea y con la corrección de los esfuerzos de sus hijos. Sólo cuando los niños muestran alguna dificultad en el armado (no encuentran la pieza correcta, no saben dónde ubicarla o la ubican incorrectamente), las madres intervienen más activamente, ya sea señalando la pieza correspondiente y/o su localización en el rompecabezas, o seleccionando una pieza y/o colocándola en el rompecabezas. Así, las intervenciones de acción directa, que implican un mayor control de la tarea por parte de las madres, surgen en momentos oportunos, como un ajuste de los apoyos a las necesidades de los niños. Estas intervenciones se dan, en general, a partir de las dificultades que presentan sus hijos y, a veces, son el resultado de un pedido explícito de los niños en ese sentido. Una vez sorteada la dificultad, las madres continúan con sus intervenciones verbales generales (por ejemplo, *"bueno, ahora armá otra"*), o más específicas, (por ejemplo, *"vos necesitás el cielo con sol, ahora"*), las que también pueden incluir descripciones, explicaciones e interrogaciones para orientar al niño en el desarrollo de la actividad.

Por el contrario, en los casos en que los hijos tienen mayores dificultades en el armado del rompecabezas, las estrategias que utilizan las madres tienden a centrarse en las intervenciones de acción directa, dejando pocas o ninguna operación a cargo del niño. En general, ante las dificultades de sus hijos, estas madres intervienen señalando las piezas correspondientes y/o su ubicación correcta, acercando una pieza y, en menor medida, asumiendo la

responsabilidad de la operación completa, que consiste en tomar una pieza y ubicarla en el lugar correspondiente. A veces, también acompañan estas acciones con intervenciones verbales que incluyen preguntas, descripciones y/o explicaciones sobre las características del rompecabezas.

Sin embargo, dentro de este último grupo emergen dos categorías de madres: aquellas que, en determinado momento, asumen el control completo de la tarea para corregir los errores de los niños y luego reducen sus niveles de intervención directa, en función de los progresos que realiza el niño en cuanto a la comprensión de la tarea (limitándose, en esos casos, a señalar las piezas a utilizar y/o su ubicación correspondiente en el rompecabezas); y aquellas que pasan de mantener el control absoluto sobre la actividad a las intervenciones verbales poco específicas, sin tomar en cuenta los intereses y las necesidades de sus hijos en cada momento.

5.2.3. Participación del adulto y del niño en la definición de la situación de interacción: La transferencia del control y de la responsabilidad

Los procesos de estructuración de la situación de interacción y la transferencia de responsabilidades, del adulto al niño no pueden entenderse sin analizar la determinación mutua que existe entre ambos actores (Rogoff, 1993).

Es importante considerar que los niños realizan continuamente intentos por manejar las actividades en las que se encuentran involucrados. Dichos intentos son importantes porque informan al adulto sobre el nivel más apropiado de participación del niño y sobre cómo ajustar las ayudas y los apoyos a los intereses del niño. De esta manera, los niños tratan de guiar los esfuerzos de los adultos y a medida que adquieren ciertas destrezas y aumenta su comprensión, se produce una transferencia de responsabilidades hacia ellos.

El andamiaje, dentro de la situación de interacción, se construye y se desmonta colaborativamente. Es esperable que el sujeto que desempeña el rol de experto y que ejerce al principio un mayor control sobre la tarea, delegue gradualmente este control en el sujeto que aprende (Baquero, 1997).

Cuando el adulto desarrolla una actividad, lo hace basándose en sus ideas previas sobre la tarea y el niño. No obstante, deberá ajustar sus intervenciones a la dinámica que se vaya produciendo. En general, durante el desarrollo de la tarea, los niños brindan una serie de pistas (comentarios, gestos, posturas, miradas, enojos, dudas, etc.), que comunican al adulto los cambios que van aconteciendo en su comprensión y, de esta manera, le permiten ajustar sus intervenciones. En forma semejante, el niño recibe por parte del adulto una serie de señales que le sirven para interpretar las repuestas del tutor y adaptar sus acciones a dichas repuestas.

Dentro del grupo de madres cuyos hijos tienen pocas dificultades para el armado del rompecabezas, las madres tienden a dar apoyos que son contingentes a los intereses y necesidades de sus hijos. Sin embargo, cuando el niño presenta mayores dificultades esto no siempre sucede y, en esos casos, los niños se encargan de enviar a sus madres una serie de señales para guiar sus intervenciones.

Resultan muy ilustrativos los esfuerzos que realiza una niña para orientar a su madre sobre cuáles son las intervenciones que se ajustan mejor a sus propios intereses y necesidades. Así, al comienzo de la situación de interacción, la madre interviene a través de instrucciones verbales específicas, que describen las características del rompecabezas:

Madre: Ves, buscá, ves, vos fijate bien, piernas abiertas... (señalando en el rompecabezas). Y buscá que siga el vestido rosado (moviendo las piezas desparramadas del rompecabezas). Fijate bien, ¿eh? Buscá.

Hija: Éste (toma una pieza y la ubica).

Madre: No, vestido rosado, M. Este vestido es azul (sacando la pieza mal ubicada del rompecabezas).

Hija: Este vestido acá (ubica en forma incorrecta una pieza en el rompecabezas).

En este caso, las intervenciones verbales resultan inadecuadas para el nivel de dificultad que presenta el armado del rompecabezas para esta niña, ya que dejan demasiadas operaciones pendientes. A través del enojo, la niña se encarga de hacerle saber a su madre que estas intervenciones no se ajustan a sus necesidades:

*Madre: Mirá, mirá, yo te voy a ayudar un poquito (toma otra pieza y la pone).
¿No te parece?*

Hija: No (se enoja y saca la pieza que puso la madre).

Madre: No seas porfiada M. (coloca nuevamente la pieza en el rompecabezas).

Hija: Yo la quiero poner (enojada, saca la pieza que colocó la madre y la ubica nuevamente).

La madre capta el mensaje y cambia su estrategia, reduciendo nuevamente el control que ejerce sobre la tarea:

Madre: Buscale la cara ahora a la nena. Hay un montón de caras ahí (mueve las piezas del rompecabezas sobre la mesa). Cara de verano (riéndose).

Hija: (Toma una de las piezas y la ubica en el rompecabezas).

Madre: Ahí está. ¡Muy bien! Ahora vamos a buscar otros pies (revolviendo las piezas que están sobre la mesa).

Hija: (Toma una y la coloca en el rompecabezas).

Madre: No, no, los pies no pueden ir arriba. ¿Vos tenés los pies en la cabeza?

Este nivel de ayuda tampoco resulta adecuado y la niña intenta nuevamente regular la participación de su madre, diciendo: "Este juego es muy difícil". A partir de ese momento, la madre incrementa su nivel de ayuda, avanzando un poco más en el control de la tarea, pero no demasiado. Sus apoyos se limitan a señalar las piezas correctas y/o su ubicación en el rompecabezas, dejando a cargo de su hija la tarea de ubicar las piezas en el rompecabezas. La niña continúa la actividad interrogando a su madre con la mirada antes de ubicar cada pieza. La madre asiente o reprueba con un movimiento de cabeza. Progresivamente, la niña aumenta su comprensión de la actividad y, cuando llega al armado de la última figura, la madre le dice:

Madre: ¡Muy bien! Seguí. ¿Este te resulta más fácil? Porque era el último. Más vale maña que fuerza, ¿no?

Madre: ¿Querés armar de nuevo?

Hija: Lindo fue.

En el ejemplo analizado, se puede observar que, a lo largo de la situación de interacción, madre e hija modifican sus intervenciones en un proceso de determinación mutua. De esta manera, la ayuda aportada por el adulto resulta contingente a los progresos realizados por el niño.

Sin embargo, esta situación de ajuste mutuo no se registra en todos los casos analizados. Dentro del grupo de madres cuyos hijos presentan mayor dificultad para el armado del rompecabezas, nos encontramos con tres casos, donde las madres ignoran sistemáticamente las señales que emiten sus hijos, en un intento por controlar y regular sus intervenciones. En estos casos, las madres, intervienen, desde un principio, asumiendo un control

casi absoluto sobre la tarea (ofreciendo las piezas, señalando su ubicación y/o llevando a cabo la operación completa de armado). Su conducta no se modifica a lo largo de toda la secuencia de interacción, aún cuando los niños emiten una serie de señales claras, donde manifiestan que no están conformes con este tipo de intervenciones. Así, por ejemplo, una madre le dice a su hijo:

Madre: Éste es de ahí (intenta sacar una pieza del rompecabezas).

Hijo: (Enojado) No, no, no.

Madre: No ese no va ahí. Pará, no va ahí (intenta sacarlo).

Hijo: Sí que va ahí (enojado).

Madre: Este va ahí, ¿ves? Mirá. (saca una pieza del rompecabezas y ubica otra). ¿Y éste? Buscá el cuerquito de abajo. ¿Cuál va ahí? Éste creo, ¿no? (toma una pieza y la ubica).

Hijo: (Enojado) ¡No!

Madre: ¡Gané yo! Este va ahí.

A través del enojo, el niño manifiesta su desagrado con este tipo de intervenciones. La madre no registra el mensaje y compite con el niño en el armado del rompecabezas.

Otra madre actúa de manera similar, incluso apelando a la figura de la investigadora como figura de autoridad, para limitar la participación de su hija en el armado del rompecabezas:

Madre: Esperá, vamos a hacerlo juntas, esperá. ¿Dónde está la cabecita de la nena? (Busca una pieza y la ubica en el rompecabezas).

Hija: (Saca la pieza que ubicó la madre) Ahí no va. Ahí no va. Ahí no va.

Madre: Pero vamos a hacerlo juntas dijo la señorita.

Hija: ¿Lo pongo con esto? (Tomando una pieza).

Madre: (Intenta sacarle la pieza) No, pero esta nena iba acá.

Hija: (Enojada, ubica la pieza) Pero va acá.

Madre: Pero acá no va (saca la pieza que ubicó la hija y la coloca en otro lugar). Mirá vamos a hacerlo bien. Esta es la cabecita.

La misma madre, en otra ocasión:

Hija: (Ubica una pieza en el rompecabezas).

Madre: No, éste va acá (toma la pieza y la cambia de lugar). Acá va la nena.

Hija: No (enojada, saca la pieza que puso la madre).

Madre: No, acá va el cielo, dijo la señorita. Acordate que iba el cielo acá, mirá (tomando la pieza que la niña sacó y colocándola de nuevo). Yo te ayudo.

Y continúa más adelante:

Madre: La piernita esa, ¿vos la tenés? Acá está, esa es la piernita (la madre toma la pieza que tiene la niña en la mano y luego se la vuelve a dar para que la ubique en el rompecabezas). Mirá, ésta va acá (señalando con el dedo).

Hija: (Toma la pieza y la ubica en el lugar señalado). ¿Acaso vos no sabés?

Madre: No, viste yo no sé. Este es el cuerpito (le alcanza otra pieza).

Hija: ¿Acaso vos no sabés? Dame (Toma la pieza y la ubica en el rompecabezas).

Madre: (Tomando otra pieza) Éste, éste.

Hija: Dame (toma la pieza y la ubica en el rompecabezas).

Madre: Ah, este no es de acá, es de acá, ¿viste? Ahí está (cambiando de lugar una pieza mal colocada).

Hija: (Ubica otra pieza en el rompecabezas).

Madre: Ah, esa va ahí. ¡Muy bien! Y éste va acá (le alcanza otra pieza y le señala su ubicación en el rompecabezas).

Hija: (Ubica la pieza en el lugar indicado por la madre). Yo lo desarmo y vos lo ponías, dale. (Toma otra pieza y la ubica en el rompecabezas).

Madre: Esperá, esperá, que nos falta la parte de arriba (ubicando otra pieza en el rompecabezas). Esperá mamita, ésto no va acá. Ese es el de abajo, mirá (cambia algunas piezas de lugar).

Hija: ¿Acaso vos no sabés que es de abajo? (Ubicando otra pieza en el rompecabezas)

Madre: Esperá (intenta sacar otra pieza del rompecabezas).

Hija: (Enojada) No saqués, no saqués.

Madre: Mirá, éste es el rastrillito, mirá (mientras intenta sacarlo del rompecabezas).

Hija: No saqués (enojada lo pone de nuevo).

Madre: Mirá, mi amor, éste va acá.

Hija: (Saca la pieza que la madre le indica y ubica otra que la madre le alcanza).

Madre: ¡Muy bien!

Como puede observarse en las secuencias descritas, es frecuente el enojo de la niña ante las intervenciones de su madre. Sin embargo, la madre parece no registrar estos mensajes, ni la ironía que la niña desliza en sus contestaciones cuando dice: “¿Acaso vos no sabés?” o “Yo lo desarmo y vos lo ponías, dale”. Además, para limitar las intervenciones de su hija, es frecuente que la madre le diga: “Esperá, esperá”, mientras toma las piezas y las ubican en el rompecabezas, sin darle participación en el armado, y sin registrar el desagrado y el enojo que suscita su comportamiento.

Dentro de este grupo de madres, es habitual pasar de las intervenciones de acción directa (en general, asumiendo el desarrollo de la operación completa de armado) a las intervenciones verbales poco específicas para señalar los errores cometidos por sus hijos:

Hijo: (Toma una pieza) Ésta va acá.

Madre: No ese no es. Es del otro (señala la otra figura).

Hijo: (Deja la pieza equivocada y toma otra) ¿De acá?

Madre: No, ese no es.

Hijo: (Deja esa pieza, toma otra e intenta ubicarla). Éste es (intenta colocarlo).

Madre: No, ahí no va.

De manera similar otra madre interviene así:

Hijo: ¿Esto dónde va?

Madre: Mmm.

Hijo: Acá.

Madre: ¿Ahí? ¿Y las piernas?

Hijo: ¿Las piernas?

Madre: Me parece que va en otro lado éste. ¿A ver? Dejalo por ahí (lo saca del rompecabezas y lo coloca a un costado).

Hijo: Ah, esto va acá.

Madre: ¡Muy bien! ¡Muy bien! ¿Y qué más?

Hijo: Esto (toma una pieza y la coloca en el rompecabezas).

Madre: A ver, no. Le falta algo.

Hijo: Ah, acá, acá (toma una pieza).

Madre: A ver, no.

En estos casos, las intervenciones verbales que se limitan a señalar el error, al no estar acompañadas de descripciones o explicaciones más específicas o incluso de alguna acción concreta (como señalar una pieza o su ubicación correcta), no son de gran ayuda para los niños, ya que no los orientan sobre cómo sortear la dificultad. Además, cuando a los niños con mayores dificultades se les dan sólo indicaciones verbales, es frecuente que no puedan resolverlas con éxito. Por el contrario, cuando a los mismos niños se les muestra qué material utilizar, o dónde ubicar una determinada pieza, en general, pueden proceder de la manera correcta. Haciendo esto, la madre deja al niño relativamente libre para concentrar toda su atención y esfuerzo en un rango más reducido de alternativas dentro de la tarea. La razón es que una invitación verbal deja muchas operaciones pendientes y es difícil para ellos procesar la secuencia apropiada de operaciones a realizar. En estos casos, la intervención verbal es muy remota para ser de alguna ayuda. Los

niños quedan, así, librados a desarrollar una estrategia de ensayo y error, seleccionando y ubicando piezas en el rompecabezas, pero sin llegar a comprender cuáles son las reglas que regulan la actividad.

En los ejemplos mencionados, se observa que las intervenciones de este grupo de madres van, desde las acciones concretas donde asumen el control casi absoluto del desarrollo de la tarea, (incluso compitiendo con sus propios hijos en el armado del rompecabezas), a las intervenciones verbales poco específicas que no constituyen ayudas efectivas para resolver las dificultades de sus hijos. Las madres en ningún momento intentan ajustar sus intervenciones a las necesidades de sus hijos y sus conductas no favorecen la transferencia del control y de la responsabilidad al niño, con consecuencias negativas en su aprendizaje. En estos casos, el control se le impone al niño como algo de carácter externo, que limita su posibilidad de aprender a autorregularse. Las madres ejercen el control apelando a su propia autoridad y, algunas veces, a una fuente de autoridad externa como es la figura de la investigadora.

5.2.4. El clima emocional de las interacciones

Dentro de las familias, los aprendizajes que realizan los niños se dan en un complejo entramado de relaciones mutuas, sentimientos y afectos. Los adultos son los responsables últimos de este entramado de vínculos, el que permitirá que se produzca un proceso de determinación mutua y de ajuste a las necesidades del niño. En ese sentido, es imprescindible el establecimiento de vínculos afectivos de apego. Los vínculos afectivos facilitan en el niño las conductas de exploración y de intercambio que les permiten descubrir y aprender. Por su parte, los vínculos afectivos de apego promueven en las madres un conocimiento más profundo de las necesidades del niño y una comunicación más estable y efectiva (Cataldo, 1991; López, 1993; Palacios, 1999; Sánchez Hidalgo e Hidalgo García, 2003).

Los padres que son capaces de generar en torno a los niños un clima de afecto y seguridad, que facilite su propia autoestima y la confianza en los seres que lo rodean, inciden positivamente en el desarrollo de sus hijos. Calidez y afecto contribuyen al sostenimiento de relaciones seguras y ofrecen modelos de comportamientos positivos. Los niños necesitan mantener con los adultos que los educan relaciones interpersonales cálidas y afectivas. Este tipo de relaciones no se miden solamente por la cantidad de tiempo que los padres pasan con sus hijos, sino por el grado de implicación emocional y reciprocidad de parte del adulto. Para poder participar de las vivencias emocionales de sus hijos, es necesario un esfuerzo de descentración por parte de los padres. Además, desde la perspectiva del niño, la aceptación de los mensajes de los padres estará condicionada, tanto por la calidez de las relaciones padres-hijos, como por el grado en que la actuación de los padres sea considerada justa y proporcional.

Un aspecto fundamental para favorecer el clima de calidez emocional es la sensibilidad materna. Las madres que poseen mayor sensibilidad pueden tener una percepción más adecuada de las necesidades de sus hijos y dar una respuesta más ajustada a sus intereses. Por lo tanto, el clima de calidez emocional que envuelve una situación de interacción favorece, tanto la estimulación cognitivo-lingüística de los niños, como la disposición de los adultos a ajustar sus apoyos en función de las necesidades de los niños (Aizpuru, 1994; Mulvaney et al, 2006).

En el juego del niño con su madre debe haber reciprocidad, algo que no existe cuando el niño juega con objetos inanimados. La reciprocidad implica estar disponible, percibir y responder a las demandas de los niños en forma coherente y, sobre todo, mantener formas de interacción armónicas con los niños. Estos aspectos son sumamente importantes ya que amplían las posibilidades de conocimiento del niño. La disponibilidad de los padres hacia sus hijos les permite percibir e interpretar las necesidades de sus hijos y

responder adecuadamente a sus demandas. Los padres modelan su conducta según las características psicológicas de sus hijos. Estas características pueden variar a lo largo de la interacción, por lo que la mayoría de los padres tienden a adecuar sus respuestas a la lectura que realizan de los mensajes de sus hijos. De esta manera, se logra que el resultado sea una construcción conjunta en la que, sucesivamente, el comportamiento de uno modifica el del otro.

Los vínculos afectivos, que reafirman en el niño su necesidad de sentirse querido, aceptado y apoyado, son fundamentales para su desarrollo. Contribuyen a su propia autoestima, favorecen la adquisición de competencias sociales futuras, y facilitan las conductas de exploración y de intercambio, a partir de las cuales los niños se sienten seguros y confiados para descubrir y aprender. Así, es como el niño interioriza un modelo de representación positivo o carencial, dependiendo del tipo de sensibilidad y responsividad que haya vivido en estos intercambios.

En la situación de interacción analizada, pudimos observar que, las madres utilizan, como formas de expresar la calidez y el afecto, expresiones faciales, risas, tonos de voz, palabras de aliento y de ternura (*"Muy Bien"*, *"Excelente"*, *"Grande"*, *"Bravo"*, etc.) y hasta burlas juguetonas, más que el contacto físico. Este hallazgo se encuentra en consonancia con los resultados de investigaciones anteriores que nos indican que este tipo de expresiones de afecto son habituales en las interacciones de los adultos con los niños de 4 años de edad (Mill y Romano-White, 1999).

El clima emocional prevaleciente en cada una de las díadas analizadas permitió agrupar a las madres en tres grupos. Un primer grupo donde las madres y los niños comparten la situación de juego en forma placentera para ambos. En general, estas madres despliegan un alto grado de sensibilidad que les permite responder en forma apropiada a las necesidades de sus hijos, tratan de adecuarse a sus intereses y se observa

una transferencia gradual del control de la actividad compartida a medida que aumenta la comprensión del niño. La mayoría de los apoyos que otorgan las madres resultan pertinentes para ayudar a sus hijos a sortear sus dificultades, mientras aprenden el significado social de la actividad y las reglas que la regulan. La dinámica que se genera es el producto de un proceso de determinación mutua. Un segundo grupo, que si bien comparte con el primero algunas de las características enunciadas, presenta situaciones esporádicas de tensión o enojo por parte de los niños, estas situaciones aparecen cuando las intervenciones de las madres no se adecuan a los intereses y necesidades de los hijos y desaparecen cuando las madres modifican sus intervenciones. Por último, el tercer grupo, se caracteriza porque prevalece el clima de tensión y enojo, producto del desagrado que manifiestan los niños con las intervenciones de sus madres. En estos casos, las madres se caracterizan por su escasa "actitud de escucha" ante los reclamos de sus hijos y su limitada capacidad de descentramiento para poder ubicarse en el lugar de sus propios hijos y entender, así, sus vivencias emocionales.

5.3. Discusión de los resultados obtenidos

Lo que ocurre al interior de una familia, en relación con la educación de los más pequeños, es un entramado bastante complejo donde interaccionan tanto las variables socioculturales que caracterizan a los padres (normas, valores, ideas, creencias, representaciones, expectativas) como sus propios comportamientos. Tanto las variables socioculturales, como las conductas de los padres, inciden en la forma en que éstos organizan la vida cotidiana de sus hijos, dando lugar a distintos sistemas educativos familiares (Harkness y Super, 1992).

En este capítulo se analizaron los procesos de influencia educativa que se dan en el contexto familiar. Básicamente, el análisis se centró en las prácticas educativas familiares, a partir de una situación de juego que

consiste en el armado de un rompecabezas en la que participan las madres con sus hijos de 4 años de edad. Para interpretar las estrategias educativas de las madres se utilizaron los conceptos de andamiaje y participación guiada, propios de la perspectiva teórica de los enfoques socioculturales (Bruner, 1973, 1977, 1986; Rogoff, 1993; Wood, Bruner y Ross, 1976).

Las principales funciones del proceso de andamiaje consisten en: orientar el interés del niño hacia la tarea, simplificar el número de pasos que se necesitan para resolver el problema, mantener el interés del niño en la actividad y controlar su frustración (Wood, Bruner, y Ross, 1976). No se trata solamente de una tarea de modelado e imitación, ya que el niño puede lograr, con la ayuda de un tutor, no sólo completar con éxito una tarea sino también desarrollar ciertas competencias. El niño no sólo llega a conocer el significado social y cultural de la actividad, sino que se apropia también de las reglas de interacción que la regulan. De esta forma, aprende "la gramática de la interacción".

Para ser efectivo, el andamiaje deberá ajustarse a las necesidades del niño y desaparecer en forma progresiva a medida que los aprendices dejen de requerirlo. La actividad del tutor y del niño puede ser representada como un programa de acción donde las operaciones o pasos necesarios para ejecutar la tarea son compartidos por ambos. El problema crucial para cualquier tutor es decidir cuál debe ser el nivel de su intervención, o sea cuántas operaciones debe hacer él y cuántas le puede pedir al niño (Bruner, 1972; Woodward, 1971).

En general, el niño trae a la situación de interacción un conjunto de posibilidades de acción definidas por límites que pueden ser biológicos, físicos, cognitivos, culturales, etc. En cuanto al adulto, tratará de orientar la interacción hacia el logro de ciertas metas que se encuentran definidas culturalmente. Dentro de ese marco, la interacción se desarrollará definiendo, en cada momento, las posibilidades en cuanto a los movimientos y restricciones, tanto para el adulto como para el niño (Valsiner, 1987).

Según Wood y Middleton (1975), los niños son capaces de reconocer algunos objetivos de logro de la tarea antes de ser capaces de producir una secuencia apropiada de operaciones para lograr dichos objetivos. Esto lleva a pensar que la instrucción es efectiva cuando se focaliza en la distancia que existe entre el reconocimiento y la producción. El instructor debe plantear situaciones problemáticas, mostrando o requiriendo objetivos que el niño puede reconocer pero no puede producir, de esta manera puede guiar al niño a resolver un problema más circunscrito. En esta investigación, la interacción analizada no constituye una situación nueva de aprendizaje (se supone que las madres han armado rompecabezas con sus hijos con anterioridad). Por lo tanto, es posible que las madres conozcan cuál es el nivel de intervención que mejor se adecua a las necesidades de sus hijos. En caso contrario, ellas tendrán la tarea de localizar este nivel y se encontrarán con el dilema de no saber si están asumiendo gran parte de la tarea que les correspondería a sus hijos, o si éstos se enfrentan con más opciones que las que pueden manejar.

El análisis de la situación de interacción madre-hijo permitió construir las siguientes categorías conceptuales: la estructuración de la actividad, el tipo de ayudas o apoyos utilizados, la participación del adulto y del niño en la definición de la situación, la transferencia del control y de la responsabilidad sobre la tarea y el clima emocional de las interacciones. A continuación, se sintetizan los principales resultados obtenidos en estas categorías.

De las situaciones analizadas se desprende que las distintas formas en que las madres organizan o estructuran la actividad, generan distintas oportunidades de aprendizaje de las competencias y destrezas necesarias para que el niño desarrolle con éxito la tarea propuesta. Además, la estructuración inicial no es fija, va evolucionando en un proceso de determinación mutua, en el que se definen los roles que se asumen en la situación de interacción y en el que los niños tienen una participación muy activa.

El presente trabajo también proporciona evidencia empírica sobre las estrategias educativas que utilizan las madres en la situación de interacción analizada. Durante el armado del rompecabezas, por tratarse de una secuencia de interacción no planificada, las madres tienden a desarrollar estrategias educativas que son contingentes al progreso del niño en el desarrollo de la actividad compartida. Estas estrategias, van desde las intervenciones verbales más generales hasta las intervenciones de acción directa. Cada una de ellas implica un menor o mayor control de la tarea por parte de las madres y, por ende, un mayor o menor nivel de autonomía por parte del niño. Las estrategias educativas más efectivas son aquellas que, en cada caso, se adecuan mejor al nivel de necesidad del niño.

Los resultados de este trabajo mostraron también que el clima de calidez emocional que envuelve la situación de interacción analizada, en cuanto al contacto físico y al contacto verbal, favorece la estimulación cognitivo-lingüística de los niños durante la tarea y la disposición de las madres a ajustar sus apoyos en función de las demandas de sus hijos. Las actitudes de las madres, especialmente su sensibilidad y su "actitud de escucha", les permiten percibir e interpretar las demandas de sus hijos y responder adecuadamente, facilitando la comprensión y el aprendizaje.

El análisis comparativo de los casos de la muestra en cada categoría permitió construir una **tipología** del comportamiento de las madres. Tres grupos de madres surgieron a partir de dicha tipología. Un grupo de madres cuyos niños tienen pocas dificultades para llevar adelante la actividad y donde las formas de interacción predominantes son las interacciones verbales. En este grupo se observa que las madres combinan sus esfuerzos dirigidos a proponer distintas estrategias para el desarrollo de la actividad, recordar al niño los requerimientos de la tarea y corregir sus intervenciones erróneas. Sólo cuando el niño muestra alguna dificultad en el armado, la madre interviene más activamente. En estos casos, los apoyos que implican una intervención de acción directa y un mayor control de la tarea por parte

de las madres, surgen en momentos oportunos y se ajustan a las necesidades del niño. Una vez sorteada la dificultad, las madres continúan con sus intervenciones verbales generales o específicas. A lo largo de la situación de interacción, tanto la madre como sus hijos modifican sus intervenciones en un proceso de determinación mutua, de manera tal que la ayuda proporcionada por el adulto resulta contingente a los progresos del niño. En este grupo, las intervenciones de las madres oscilan dentro de un rango reducido de alternativas. Se favorece la transferencia del control y de la responsabilidad al niño a medida que aumenta su comprensión, lo que amplía sus posibilidades de aprender y de autoregularse. Además, este grupo de madres se caracteriza por tener un alto grado de sensibilidad, lo que les permite generar un clima emocional placentero y responder de manera apropiada a los intereses del niño.

El segundo grupo de madres, corresponde a aquellas cuyos hijos tienen mayor dificultad con el desarrollo de la tarea. En este grupo se observan escasos esfuerzos de las madres tendientes a proponer a sus hijos estrategias para el desarrollo de la actividad conjunta. Sus ayudas tienden a concentrarse en las intervenciones de acción directa, donde asumen el control casi completo de la tarea, dejando pocas operaciones a cargo del niño. No obstante, la mayoría de estos apoyos resultan pertinentes para ayudar a los niños a sortear sus dificultades. Cuando esto sucede, las madres reducen sus niveles de intervención directa y su control sobre la actividad, aunque manteniendo sus intervenciones dentro de un rango de variación reducido. En este grupo se registran situaciones esporádicas de tensión y enojo por parte de los hijos, que surgen cuando las intervenciones de las madres no se ajustan a sus necesidades o intereses. Estas situaciones desaparecen cuando las madres modifican sus intervenciones.

El tercer grupo de madres está compuesto por aquellas cuyos hijos tienen también muchas dificultades con el desarrollo de la tarea. No se observan, en este grupo, esfuerzos por proponer a los niños estrategias para el

desarrollo de la tarea conjunta. Las intervenciones más frecuentes son las de acción directa, que dejan pocas o ninguna operación a cargo del niño. Es habitual en estas madres pasar de situaciones donde asumen el control completo de la tarea (algunas veces compitiendo con sus propios hijos) a las intervenciones verbales poco específicas, sin tomar en cuenta los intereses y necesidades de los niños en cada momento. Las intervenciones que oscilan entre estrategias de ayuda extremas, al no ser contingentes a las necesidades del niño, resultan muy poco efectivas para resolver las dificultades y no favorecen la transferencia del control y de la responsabilidad. Durante toda la situación de interacción prevalece un clima de tensión y enojo, a través del cual, los niños intentan transmitir su desagrado por este comportamiento. Sin embargo, la escasa sensibilidad y actitud de escucha de las madres les impide tomar en cuenta las señales que les proporcionan sus hijos, en un intento por regular sus intervenciones.

Otro resultado interesante que surge de nuestro análisis es el papel del lenguaje dentro del sistema de andamiaje que construyen las madres con sus hijos en el desarrollo de la actividad conjunta. El lenguaje, en tanto sistema de representación y comunicación, es una herramienta fundamental para que la madre andamie el aprendizaje de los niños, estructure la actividad y articule los procesos colaborativos de construcción del conocimiento. Los recursos lingüísticos que utilizan las madres, como parte de sus estrategias verbales de apoyo, generan en los niños instancias intermedias de representación que funcionan como puentes o andamiajes en el desarrollo de la actividad conjunta. Las madres utilizan una diversidad de recursos que tienden, por un lado, a contextualizar aquellas nociones más abstractas para transformarlas en conceptos más familiares a los niños y, por el otro, a la progresiva inclusión de los conocimientos que los niños poseen sobre su entorno inmediato en contextos de significado más generales y abstractos. Se valen de repeticiones, interrogaciones, pistas prosódicas, etc., para desarrollar capacidades que los niños aún no han desarrollado, pero a los que pueden acceder guiados por ellas. Así, ofrecen

en su discurso los apoyos que los niños necesitan para recuperar y relacionar la información que les permite continuar con el proceso de construcción del conocimiento. La comprensión y el aprendizaje dependen del establecimiento de estas relaciones. De esta manera, se logra la cooperación entre las madres y sus hijos, o sea el andamiaje, que es central en este proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se crea una zona de desarrollo potencial en la que las intervenciones de las madres operan como un sostén para desarrollar las competencias en el niño.

La idea de andamio es una idea que implica una estructura flexible, donde se agregan y cambian partes para responder a las necesidades de una obra en construcción. Debe promover y facilitar la construcción de conocimiento mediante la articulación de los conocimientos que tienen las madres con los conocimientos de los niños en un proceso de avance conjunto. El adulto dispone en la situación de interacción de funciones psicológicas propias y de herramientas mediacionales, como el lenguaje, los géneros discursivos, los recursos didácticos y los soportes tecnológicos que les permiten mediar entre sus conocimientos culturales y las funciones psicológicas del niño. Durante el proceso de interacción el niño es llevado a apropiarse de los conocimientos culturales del adulto y de los instrumentos de mediación, como el lenguaje, que luego podrá utilizar en la interacción social con sus pares y con otros adultos. El niño interioriza tanto los instrumentos de mediación como las funciones psicológicas que utiliza el individuo más experto durante el desarrollo de la interacción. De esta manera, se logra que los procesos interpsicológicos pasen a ser intrapsicológicos, produciendo un cambio cognitivo. No se interiorizan representaciones sociales aisladas, sino instrumentos y conocimientos culturales, históricamente determinados dentro de distintos marcos sociales. El proceso de aprendizaje va, así, desde lo social a lo individual.

De las situaciones analizadas en este trabajo se desprende que con un andamiaje efectivo los niños pueden llegar a desarrollar las destrezas y los

conocimientos necesarios para su desempeño efectivo. Sin embargo, esta situación no se registra en todos los casos analizados, como se induce a partir de la evidencia empírica que proporciona nuestro trabajo. En el marco de estos planteos, podemos decir, entonces, que no toda interacción entre un adulto y un niño implica un andamiaje. En efecto, en los casos en que las madres intervienen, desde un principio, sin brindar una ayuda que sea contingente a las necesidades de sus hijos y, en tanto, su conducta no se modifica (aún cuando los niños emiten una serie de señales claras donde manifiestan su desagrado con este tipo de intervenciones), no se da lugar a que los niños operen cognitivamente. Estas intervenciones tienen consecuencias negativas en el aprendizaje de los niños, no se produce ningún tipo de elaboración conceptual, aumenta su frustración, no se produce el traspaso del control y, por ende, los niños no aprenden a autorregularse.

Para que el proceso de andamiaje se produzca, se requiere como condición un clima de intersubjetividad, producto de negociaciones sucesivas entre los participantes, a partir de las cuales se redefine la situación de interacción hasta que el niño logra entender el significado de la actividad, adquirir la destreza necesaria para llevarla a cabo y regular su propia conducta.

Es por ello, que las situaciones de enseñanza en el ámbito familiar pueden categorizarse en función de su mayor o menor calidad y de su mayor o menor probabilidad de potenciar el aprendizaje de los niños, en la medida en que las estrategias de las madres constituyan o no un andamiaje en el proceso de construcción de conocimiento. Como señala Vila: "la mutua influencia comporta sensibilidad a la individualidad que construye el niño. Las relaciones que se establecen entre el niño y sus cuidadores son asimétricas en el sentido que es el adulto, en último término, el responsable de su mantenimiento. Por eso, son las madres y los padres los que deben sintonizar con la individualidad infantil para que se produzca el ajuste y se creen relaciones interpersonales adecuadas" (Vila, 1998: 46). Dentro del

modelo tradicional de socialización no se tenía en cuenta la perspectiva del destinatario o sea del niño, se pensaba más en imponer que en dialogar. Desde una perspectiva relacional, se prioriza la idea de que la socialización es un proceso de diálogo y de construcción conjunta.

Capítulo 6:

Conclusiones: El contexto familiar como mediador de las influencias socioestructurales

6.1. Introducción

En este capítulo se desarrollan las principales conclusiones que integran y triangulan los resultados del análisis cuantitativo y del análisis cualitativo en un intento por avanzar más allá de la mera constatación de asociaciones entre las variables, en dirección a la explicación causal. Las principales ideas que se retoman y se discuten en este capítulo se encuentran insertas en los capítulos precedentes. Aquí se realiza una síntesis de los principales hallazgos y de la interpretación de los datos obtenidos y, posteriormente, se elaboran sugerencias para trabajos posteriores.

En esta investigación, nos hemos centrado en las experiencias de socialización que tuvieron lugar en un grupo de familias argentinas urbanas y nuestra preocupación ha sido analizar cómo influyen las variables familiares en el desarrollo cognitivo y en el rendimiento educacional de los niños en los primeros años de su vida escolar. Para ello, se ha adoptado la perspectiva teórica de los enfoques socioculturales, que resaltan la importancia del contexto cultural en el desarrollo y el aprendizaje. Desde este enfoque, el principal objetivo de la investigación ha sido aportar conocimiento científico original sobre una realidad escasamente estudiada en nuestro país. Se espera que sus resultados tengan un valor teórico en apoyo de los enfoques socioculturales. También se espera que de esta investigación puedan surgir ideas o hipótesis para futuros estudios.

Atendiendo al objeto de esta investigación y a los interrogantes que la orientaron, se utilizó una metodología combinada que, a partir de un enfoque cuantitativo, permitió identificar los aspectos que tienen mayor incidencia en el desarrollo cognitivo y el rendimiento educacional, para, en un segundo momento, profundizar el análisis de estos factores utilizando una estrategia cualitativa que permitiera dar cuenta de los procesos subjetivos que subyacen a dichos fenómenos.

La comparación constante entre los testimonios de los diferentes actores y fuentes, así como del mismo actor en diferentes momentos, permitieron validar los resultados obtenidos y otorgar confiabilidad a nuestras interpretaciones.

6.2. El desarrollo cognitivo: principales resultados

Las variables socioestructurales, tales como la composición del hogar, el nivel socioeconómico y la educación de los padres, están asociadas y pueden predecir algunas ventajas y desventajas en el desarrollo cognitivo (Alexander & Eckland, 1980; Sautu, Vujosevich & Griselli, 1995; Sewell & Hauser, 1980). Sin embargo, como se desprende de las investigaciones antecedentes y del enfoque teórico sociocultural, pareciera ser que el desarrollo cognitivo depende más de la calidad y el tipo de relaciones familiares que de la composición familiar y el nivel socioeconómico (Alexander & Entwisle, 1989, Colomina, 2001; NICHD, 2003; Sylva et al., 2003).

Orientada por estas ideas, la presente Tesis sostiene que, dentro del contexto familiar, las variables socioestructurales (NSE), las variables socioculturales (representaciones sociales y expectativas) y las interacciones ejercen una influencia importante sobre el desarrollo cognitivo de los niños. No obstante, las variables socioculturales son variables mediadoras que pueden atemperar o profundizar la influencia de las variables socioestructurales en tanto inciden en el sistema educativo familiar.

Los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo sostienen la tesis central de esta investigación. En el análisis cuantitativo, a partir de un modelo de regresión múltiple, se pone a prueba la incidencia de un conjunto de variables independientes sobre el desarrollo cognitivo. Por su parte, en el enfoque cualitativo, se analizan los procesos de influencia educativa que se dan en el contexto familiar. En este último caso, nos centramos en el

análisis de las prácticas educativas familiares, focalizando el interés en los dispositivos interpsicológicos de la influencia educativa entre las madres y sus hijos.

Los resultados obtenidos muestran claramente que los factores socioculturales se relacionan con los factores socioestructurales, en tanto los individuos, como actores sociales, funcionan dentro de las instituciones y las formas de crianza y los recursos personales de los padres están, en parte, determinados por su ubicación en el sistema social global. En consecuencia, para analizar la crianza de los niños se deben relacionar las características demográficas de las familias con sus características socioculturales. El análisis cuantitativo demostró que las variables más importantes que explican el desarrollo cognitivo a los 10 años del niño, son las variables socioestructurales, como el NSE, y las variables socioculturales, como las representaciones sociales en cuanto a la crianza, en su dimensión tradicional o autoritaria y las expectativas de las madres sobre el desempeño de sus hijos en lengua y en matemática.

La relación entre el NSE y el desarrollo cognitivo está mediatizada por la influencia de las variables socioculturales. Esto significa que las representaciones y las expectativas de las madres inciden, ya sea atenuando o incrementando el efecto que ejerce el nivel socioeconómico sobre el desarrollo cognitivo. Este efecto se atenúa cuando las madres tienen altas expectativas sobre el desempeño de sus hijos en las disciplinas lengua y matemática y sus representaciones en cuanto a la crianza son menos tradicionales o autoritarias.

Es interesante analizar como funciona el modelo teórico que se puso a prueba en el análisis de regresión múltiple. El contexto socioeconómico (variable socioestructural) condiciona las reglas de comportamiento que organizan la vida cotidiana familiar. Las diferentes formas de estructuración familiar son, entonces, consecuencia de las normas por medio de las cuales

las familias se adaptan a las condiciones de la vida social, dando lugar a diferentes culturas familiares.

Los dos componentes más importantes de las culturas familiares son las ideas y las conductas. Las ideas incluyen aspectos tales como valores, nociones, creencias y expectativas. Estos aspectos inciden en cómo se estructuran las prácticas cotidianas de la familia y son, por lo tanto, los organizadores de primer orden del sistema educativo familiar. Los padres son, ante todo, personas pensantes que poseen un conjunto de conocimientos que conllevan actitudes y comportamientos. Este conocimiento socialmente construido mediatiza la relación que los padres establecen con sus hijos dentro del sistema educativo familiar.

Los organizadores de primer orden se relacionan entre sí y dan lugar a distintos tipos de estructuración de las experiencias de la vida cotidiana de los niños. La estructuración de la vida cotidiana de los niños sería entonces un organizador de segundo orden del sistema educativo familiar. Ambos organizadores, de primero y de segundo orden, permiten entender los distintos comportamientos educativos que se dan en el seno familiar y cómo éstos se relacionan entre sí. Los comportamientos educativos familiares abarcan las interacciones concretas con el niño en todas las situaciones de la vida cotidiana que se dan en el seno familiar (las rutinas y las experiencias diarias del niño).

A su vez, el sistema educativo familiar es un dispositivo que mediatiza la influencia que ejercen las condiciones contextuales sobre el desarrollo individual, atenuando o incrementando sus efectos. Las condiciones contextuales proveen el "escenario", mientras que el sistema educativo familiar (donde se ponen en juego ciertas representaciones, expectativas y actitudes maternas, el apoyo afectivo, las estrategias de enseñanza, etc.) mediatiza la relación del niño con la realidad circundante y con los objetos

que se encuentran en ella confiriendo ciertas características estables al funcionamiento del sistema cognitivo.

Los niños necesitan comprender el significado de las cosas, es por este motivo que exploran e interrogan el mundo exterior. Los adultos actúan como mediadores en esa comprensión de la realidad y el significado que los niños van construyendo sobre la realidad depende de esa capacidad de mediación de los adultos. De esta manera, las influencias van desde lo más lejano a lo más próximo, desde lo contextual hacia lo interpersonal y luego a lo intrapersonal.

El análisis cualitativo permitió ahondar sobre los dispositivos de influencia educativa que tienen lugar en el medio familiar. Estos dispositivos son centrales para el análisis de cualquier práctica educativa, sea o no intencional. El análisis de las interacciones entre las madres y sus hijos, durante el desarrollo de una actividad conjunta, permitió construir las siguientes categorías: la estructuración de la actividad, el tipo de ayudas o apoyos utilizados, la participación del adulto y del niño en la definición de la situación de interacción, la transferencia del control y de la responsabilidad durante el desarrollo de la tarea conjunta y el clima emocional de las interacciones.

Las diferentes formas en que las madres organizan o estructuran la actividad generan distintas oportunidades de aprendizaje de las destrezas que el niño necesita para desarrollar con éxito la actividad propuesta. La estructuración inicial no es fija, va evolucionando en un proceso de determinación mutua, en el cual los niños tienen una participación muy activa en la definición de los roles.

Las estrategias educativas que utilizan las madres en la situación de interacción analizada, van desde las estrategias verbales más generales hasta las estrategias de acción directa. Cada una de estas formas de

intervención implica un menor o mayor control de la tarea por parte de las madres y, por ende, un mayor o menor nivel de autonomía por parte de los niños. Se pudo observar que estrategias educativas similares tienen diferentes consecuencias en los niños, en función del nivel de necesidad de cada uno. Es por ello, que las mejores estrategias educativas utilizadas son aquellas consideradas contingentes o adecuadas al nivel de necesidad de cada niño.

La tipología resultante de los casos analizados permitió agrupar a las madres en tres grupos. El primer grupo está conformado por madres cuyos hijos tienen escasas dificultades para desarrollar la actividad propuesta. Las formas de interacción predominantes son las interacciones verbales. Sólo cuando los niños muestran alguna dificultad, las madres intervienen más activamente, para volver nuevamente a las intervenciones verbales, una vez subsanadas las dificultades. Las madres demuestran un alto grado de sensibilidad para responder a las necesidades de sus hijos y prevalece un clima de calidez emocional.

El segundo grupo corresponde a aquellos casos en los que los niños tienen mayor dificultad con el desarrollo de la tarea. Debido a estas dificultades, las estrategias de las madres se concentran en las intervenciones de acción directa, asumiendo un mayor control sobre la tarea y dejando pocas operaciones a cargo del niño. En este grupo, suelen presentarse situaciones esporádicas de tensión, cuando las intervenciones de las madres no se ajustan a las necesidades de los niños, pero desaparecen cuando las madres modifican estos comportamientos.

El tercer grupo de madres también corresponde a aquellas cuyos hijos tienen dificultades con el desarrollo de la tarea. Sus estrategias oscilan de un extremo a otro, pasando del control absoluto sobre la tarea a las intervenciones verbales poco específicas, sin tomar en cuenta las necesidades de los niños en cada momento. El clima emocional que prevalece es de tensión, debido al enojo que provocan en sus hijos estas

intervenciones. Es interesante señalar que la oscilación extrema entre las estrategias de ayuda se da cuando las madres no consiguen ajustar sus ayudas a las necesidades de sus hijos y resulta siempre una forma de apoyo muy poco efectiva.

En los dos primeros grupos descriptos, las estrategias de las madres tienden a ser contingentes a las necesidades e intereses de sus hijos y se favorece la transferencia del control y de la responsabilidad al niño. Por el contrario, en el tercer grupo, las madres no consiguen ajustar sus ayudas a las necesidades de sus hijos. Sus estrategias oscilan de un extremo a otro, resultando ser formas de apoyo muy poco efectivas, que no favorecen ni la transferencia del control y de la responsabilidad, ni la construcción del conocimiento.

Otro resultado interesante es el papel del lenguaje como herramienta fundamental para andamiar el aprendizaje de los niños y articular los procesos de construcción del conocimiento en forma colaborativa. Las formas lingüísticas que utilizan las madres como parte de sus estrategias verbales de apoyo, generan en los niños instancias intermedias de representación que funcionan como puentes o andamiajes en el desarrollo de la actividad conjunta. Las madres utilizan repeticiones, interrogaciones, pistas prosódicas, etc. que tienden, por un lado, a contextualizar aquellas nociones más abstractas para transformarlas en conceptos más familiares y, por el otro, a la progresiva inclusión de los conocimientos que los niños poseen sobre su entorno inmediato en contextos de significado más generales y abstractos. De esta manera, ofrecen, a través del lenguaje, los apoyos para recuperar y relacionar la información que los niños necesitan para avanzar con el proceso de construcción del conocimiento. La comprensión y el aprendizaje dependen fundamentalmente de que se establezcan estas relaciones.

Durante el proceso de andamiaje se produce una articulación entre los conocimientos que poseen las madres y los conocimientos que poseen los niños, lo que les permite un proceso de avance conjunto. La madre dispone de una serie de herramientas, (el lenguaje, los géneros discursivos, los recursos didácticos) que actúan como mediadores en la articulación entre sus propios conocimientos culturales y las funciones psicológicas del niño. Durante el proceso de interacción el niño se apropia tanto de los conocimientos culturales del adulto como de los instrumentos de mediación. De esta manera, se logra que los procesos interpsicológicos pasen a ser intrapsicológicos, produciendo un cambio cognitivo. El proceso de aprendizaje va, así, desde lo social a lo individual.

Además, el clima emocional dentro del cual se desarrolla la situación de interacción (en referencia al contacto físico y al contacto verbal), es fundamental para favorecer tanto la estimulación cognitivo-lingüística de los niños durante la tarea, como la disposición de las madres para ajustar sus apoyos de manera contingente a las necesidades de sus hijos. La sensibilidad y la "actitud de escucha" de las madres es lo que les permite percibir e interpretar las demandas de sus hijos y responder de manera adecuada. En las relaciones madre-hijo, dada la asimetría existente, son las madres las responsables, en última instancia, de realizar los ajustes necesarios para adaptarse a la individualidad del niño. De esta manera, se logra la cooperación y la construcción conjunta entre la madre y el hijo o sea el andamiaje, que es central en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al triangular la información utilizada en el análisis cuantitativo con la del análisis cualitativo se pudo observar que las madres que resultaron ser las tutoras más eficientes, en función de los aspectos señalados, poseen representaciones sociales menos autoritarias, tienen expectativas más positivas con respecto al rendimiento de sus hijos y sus herramientas lingüísticas y sus estrategias educativas son más estimulantes desde el punto de vista cognitivo. En todos estos casos, el modelo de socialización

que prevalece es un modelo relacional, donde se prioriza el diálogo y la construcción conjunta. Además, entre las mejores tutoras encontramos madres con distintos niveles educativos y socioeconómicos. Así, en el proceso de influencia educativa que se produce en el ámbito familiar, estas madres ponen en juego ciertos mecanismos interpsicológicos que contribuyen a atenuar o a incrementar los efectos (negativos o positivos, según el caso) del nivel socioeconómico sobre el desarrollo cognitivo de los niños.

De las situaciones analizadas en esta investigación, se desprende que no toda interacción entre un adulto y un niño implica un proceso de andamiaje. En los casos en que las ayudas que otorgan las madres no son contingentes a las necesidades de sus hijos y su conducta no se modifica a lo largo de toda la secuencia de interacción, no se da lugar a que los niños operen cognitivamente. Cuando este tipo de estrategias tienen lugar y las familias pertenecen a los niveles socioeconómicos más bajos, (como en algunos casos observados en nuestra muestra) puede suponerse que se refuerza el efecto negativo que las variables socioestructurales ejercen sobre el desarrollo cognitivo de los niños. Estas formas de interacción tienen un carácter bastante limitante, ya que disminuyen las oportunidades que tienen los niños de aprender ciertos conocimientos o destrezas. El modelo de socialización que prevalece en estos casos es un modelo tradicional, donde no se tiene en cuenta la perspectiva del niño y donde las estrategias educativas son impositivas y restrictivas. Una interpretación posible es que el estrés, asociado a la falta de recursos de todo tipo, puede tener un impacto negativo en la habilidad de las madres para disfrutar y participar activamente en las interacciones con sus hijos. Además, el bajo nivel educativo de las madres puede estar también relacionado con la falta de conocimiento sobre cómo actuar adecuadamente con sus hijos. Sin embargo, el hecho de que algunas madres pertenecientes a niveles socioeconómicos más bajos desarrollen otro tipo de estrategias educativas, nos permite afirmar que de ninguna manera podemos hablar de una relación de determinación absoluta.

En consecuencia, podemos decir que las situaciones de enseñanza que se dan dentro de la familia (en el sistema educativo familiar) se caracterizan por su mayor o menor calidad y por su mayor o menor probabilidad de potenciar el aprendizaje de los niños. En ese sentido, las estrategias educativas de las madres no siempre constituyen un andamiaje en el proceso de construcción conjunta de conocimiento. El sistema educativo familiar juega un papel importante como variable mediadora del desarrollo cognitivo de los niños, reforzando o limitando, según el caso, la influencia de las variables socioestructurales.

En relación con este punto, sería interesante indagar cómo se relaciona la posibilidad de potenciar el aprendizaje de los niños a través del sistema educativo familiar, con la situación de “riesgo educativo” en que se encuentran los padres. Dentro del concepto de “población en situación educativa de riesgo” se encuentra la población que asistió a la escuela y la abandonó sin haber finalizado el nivel secundario. “La situación educativa de riesgo es la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población que queda a mitad de camino en el sistema educativo, de tener dificultades para poder enfrentar la complejidad del mundo actual, de quedar marginado –de distintas maneras y en diferentes grados- de la vida social, política o económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas” (Sirvent y Topasso, 2006: 4). En ese sentido, la pregunta que queda planteada para futuras investigaciones es en qué medida esta población ha tenido la oportunidad de apropiarse de los instrumentos intelectuales que les permitirían desarrollar estrategias educativas, en el ámbito familiar, que constituyan un andamiaje en la construcción del conocimiento de sus hijos.

6.3. El rendimiento escolar: principales resultados

En nuestro trabajo se encontró que entre el desarrollo cognitivo y el éxito escolar del niño a los 10 años de edad existe una asociación positiva muy débil, lo que implica que el desarrollo cognitivo del niño es sólo uno de los requisitos, pero no el único, para una escolarización exitosa. Es por eso, que las investigaciones que intentan demostrar la asociación entre los factores del medio ambiente familiar y el rendimiento escolar no pueden limitarse a medir este rendimiento solamente a través del desarrollo cognitivo. El rendimiento académico requiere, no sólo de un niño inteligente, sino también de un individuo que pueda conocer y desempeñarse de manera eficaz dentro de la institución escolar. En el ámbito escolar se ponen en juego otras habilidades que tienen que ver con la competencia interactiva, o sea la capacidad para poder interpretar las conductas y los discursos de los otros, desentrañar los significados sociales que los distintos actores elaboran a través de sus interacciones y actuar en consecuencia. Sólo así se podrá lograr la competencia escolar, que Coulon (1995), entiende como la posesión de los conocimientos académicos y la posibilidad de expresarlos de acuerdo con las normas implícitas que regulan los intercambios dentro de la clase.

En cuanto a las variables que explican el rendimiento escolar de los niños a los 10 años de edad, en nuestro trabajo se encontró que las expectativas de las madres en relación al desempeño de los niños en lengua y el grado de involucramiento de las madres en las actividades de sus hijos, tienen el mayor peso explicativo. Los niños cuyas madres tienen altas expectativas respecto de su desempeño en lengua, tienen mejor rendimiento escolar. Además, cuanto mejor es el rendimiento escolar de los hijos, los padres tienden a involucrarse en menor medida en sus actividades cotidianas.

Sólo las expectativas de las madres sobre el desempeño de sus hijos en lengua ejercen una influencia significativa sobre el rendimiento escolar de los

niños. Las expectativas de las madres sobre el desempeño de los niños en matemática no ejercen ninguna influencia en este modelo explicativo. Es probable que el papel significativo de las expectativas de las madres sobre el desempeño de sus hijos en lengua se deba a la mayor carga evaluativa que tiene el buen desempeño en esta disciplina sobre el rendimiento en general. La lengua es un instrumento mediador y, como tal, juega un papel importante en el desempeño de otras disciplinas (como la matemática). El mayor peso que ejercen las expectativas de las madres en cuanto al desempeño de los niños en lengua se explicaría también por la organización del currículum en el primer ciclo de la escuela primaria. En este ciclo la adquisición de la lectoescritura es prioritaria y, por lo tanto, el desempeño de los niños en esta disciplina tiene un peso muy importante en las calificaciones. Además, en relación con las expectativas, podemos decir que existe una fuerte influencia bidireccional ya que las actitudes y las expectativas de los padres dependen, en gran parte, de las habilidades de los niños y de su rendimiento en la escuela. Además, en algunos casos, las expectativas pueden estar influenciadas por el sexo del niño, tal como se observó en las expectativas de las madres sobre el desempeño de los niños en matemática. El papel explicativo que tienen las expectativas de las madres, tanto en el desarrollo cognitivo como en el rendimiento escolar de los niños, amerita profundizar estos aspectos en futuras investigaciones.

Trabajos anteriores permiten afirmar que el grado de involucramiento de los padres, es una variable que ejerce una gran influencia sobre el rendimiento de los niños en la escuela. Sin embargo, se ha encontrado también que la edad del niño ejerce un papel importante sobre el grado de involucramiento familiar. En el caso de los niños pequeños, la familia tiende a estar más involucrada que en el caso de los niños más grandes. Una explicación posible es que los padres tienden a desentenderse de las actividades de la escuela cuando encuentran que los niños tienen buen rendimiento o cuando no se sienten tan competentes para ayudar a los niños más grandes (Baker y Stevenson, 1986; Stevenson y Baker, 1987).

Los resultados encontrados en esta investigación son concordantes con algunos de estos hallazgos. En nuestro trabajo se encontró que las madres tienden a involucrarse más cuando el niño tiene bajo rendimiento escolar y, viceversa, cuanto mejor es el rendimiento escolar, el grado de involucramiento de las madres en las actividades de sus hijos es menor. Es muy probable que, en este caso, las madres estén menos dispuestas a involucrarse demasiado debido a dos factores que juegan un papel muy importante: la edad del niño y su buen rendimiento en la escuela. En esta investigación, los niños (a los 10 años) tienen ya tres o cuatro años de escolaridad y la madre posee una idea bastante acertada de su desempeño en la escuela. La edad y su buen desempeño pueden estar jugando un papel decisivo a la hora de involucrarse en sus actividades y brindar ayuda escolar. Al mismo tiempo, cuando el rendimiento del niño no es bueno, la madre puede sentirse más motivada para brindar ayuda e involucrarse en las actividades de sus hijos para tratar de mejorar su desempeño escolar. También es probable que las madres se hayan involucrado, en mayor medida, al inicio de la escolaridad y, a través de los años, ante un desempeño escolar satisfactorio, tiendan a desentenderse cada vez más. Por otro lado, muchas de las madres de la muestra trabajan durante un número considerable de horas fuera de sus casas, tiempo durante el cual los niños se encuentran a cargo de otras personas (familiares o no). En este trabajo no se indagó sobre el grado de involucramiento de los otros cuidadores en las actividades de los niños. Por estas razones, consideramos que sería interesante profundizar sobre esta problemática en futuras investigaciones.

Para concluir, quisiera resaltar el valor que tiene esta investigación, a la luz de los estudios realizados sobre este tema en nuestro país, atendiendo tanto al enfoque metodológico como a la temática desarrollada.

Desde la perspectiva metodológica, se trata en este caso de un estudio longitudinal con una muestra relativamente importante. Este tipo de estudios son muy poco frecuentes en el análisis de la realidad argentina y, en ese sentido, contribuye a “hacer escuela” en una práctica investigativa que implica tratamientos novedosos para la resolución de problemas complejos.

Desde la temática que aborda esta investigación, creemos que constituye un aporte a la comprensión del desarrollo humano, como también al análisis de los procesos educativos que median este desarrollo desde el enfoque sociocultural. El proceso de socialización familiar no es lineal sino que se encuentra bajo múltiples y recíprocas influencias de diversas fuentes. Desde esta perspectiva, se pensó en una dimensión relevante para el estudio de la interacción familiar, los sistemas educativos familiares, o sea los escenarios de actividad conjunta entre los padres y los hijos. El niño no es un sujeto pasivo dentro de esos escenarios. Sin embargo, son los padres el factor clave, en tanto a ellos les corresponde la responsabilidad última de construir los entornos, las actividades y las prácticas que se desarrollan en ellos. Al poner el acento en las habilidades socializadoras de los adultos, se pretende contribuir al logro de mejores ambientes educativos familiares para el desarrollo de los niños.

Capítulo 7:

La historia natural de esta investigación

La historia natural de esta investigación se remonta al período de mi trayectoria profesional que se relaciona directamente con mi interés por la investigación de esta temática. Es importante mencionar, que mi vinculación con la investigación se dio tempranamente, ya que a mediados de la década del 70, al poco tiempo de recibirme de Licenciada en Sociología, me incorporé como becaria de investigación del Instituto Torcuato Di Tella, bajo la dirección de la Dra Francis Korn. Posteriormente, ingresé al CONICET, también bajo su dirección, donde me desempeñé como becaria de Iniciación, de Perfeccionamiento y de Formación Superior. Durante ese período, las temáticas abordadas se centraban básicamente en las dos grandes áreas que atraían mi interés en ese momento: salud y educación.

Posteriormente, en la década del 80, ya resuelta a especializarme en el área de sociología de la educación, formé parte del Equipo de Investigación de la DINES (Dirección Nacional de Educación Superior) y de la DINEM (Dirección Nacional de Educación Media), ambas pertenecientes al Ministerio de Educación y Justicia, donde trabajé en distintos proyectos de investigación que se desarrollaban en colaboración con la OEA. Si bien en dichos proyectos abordé distintas temáticas relacionadas con la educación formal, aspectos tales como la desigualdad educativa, el fracaso escolar, la exclusión social y la relación familia-escuela no se encontraban ausentes de las discusiones cotidianas y de los interrogantes que surgían a partir de los resultados de los trabajos realizados.

No obstante, la oportunidad de abocarme al estudio de esta temática aparece en el año 1989, cuando, recién llegada a los Estados Unidos, me incorporé como Visiting Scientist al centro de investigación Child and Family Research Section (CFRS), dirigido por el Dr. Marc Bornstein, que pertenece al National Institute of Child and Human Development (NICHD). El NICHD es un organismo del estado federal dedicado a desarrollar investigaciones relacionadas con el desarrollo humano, con un particular interés en la salud de los niños, los adultos y la familia.

Dentro del NICHD, el CFRS se dedica a investigar los factores del medio ambiente que inciden en el desarrollo de los seres humanos durante la infancia y la adolescencia. En dicho centro, se lleva a cabo desde hace aproximadamente dos décadas un proyecto de investigación con muestras longitudinales en diferentes países: Argentina, Australia, Bélgica, Brasil, Camerún, Canadá, Chile, Inglaterra, Francia, Israel, Italia, Japón, Kenia, Perú, Corea y los Estados Unidos. En cada uno de dichos países se seleccionaron muestras de madres primíparas, las que fueron visitadas a los 5, 20 y 48 meses del niño². En algunos países la muestra longitudinal se extendió hasta los 10 años del niño. En cada visita se realizaron videofilmaciones y las madres respondieron a distintos cuestionarios.

Durante los cinco años de mi estadía como investigadora visitante en el CFRS, me dediqué específicamente al análisis intercultural de los procesos de socialización que se producen en el ámbito familiar, comparando la muestra argentina con la de otros países. Durante ese período tuve oportunidad de trabajar con el Dr. Maurice Haynes, especialista en aspectos metodológicos y estadísticos aplicados al análisis cuantitativo, lo que me permitió profundizar mis conocimientos sobre los distintos abordajes cuantitativos del análisis multivariable. Al mismo tiempo, me interesé en el enfoque sociocultural, abordando la lectura de los principales teóricos de esta corriente de pensamiento.

Durante ese período, participé en varios trabajos que abordaron distintos aspectos sobre la crianza. Mis avances en relación con este tema fueron comunicados en los artículos que menciono a continuación.

El trabajo sobre "La medición del nivel socioeconómico y la psicología evolutiva: El caso argentino"³, (publicado en la Revista Interamericana de

² En Argentina las visitas a las familias y la recolección de la información durante esta etapa estuvo a cargo de la Dra Celia Z. de Galperín y su equipo.

³ Cuyos autores son: Pascual, L., Galperín, C. y Bornstein, M.

Psicología, en 1993), tuvo tres objetivos principales. El primero, fue construir y validar un nuevo índice socioeconómico de Estilo de Vida, Educación y Ocupación (EVEO), aplicable a una muestra argentina contemporánea. El segundo, fue evaluar la validez del Índice Hollingshead de Cuatro Factores en un contexto socioeconómico diferente al estadounidense. El tercero, fue analizar la relación entre estos Índices y algunas variables relacionadas con la crianza de los niños. Se observó que el EVEO y el Hollingshead mostraron un alto grado de interrelación ($r = .88$) y un patrón similar de asociación con las variables que evalúan estilos de vida y representaciones sobre la crianza de los niños en nuestro país.

El trabajo "Las ideas de las madres sobre la crianza de los hijos en Argentina"⁴, (publicado en la Revista Interamericana de Psicología, en 1995), investiga las ideas de las madres argentinas sobre la crianza de los niños, comparando madres pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos, con residencia urbana y rural. Específicamente, se estudiaron tres dimensiones de la crianza: social, didáctica y disciplinaria. Para cada dimensión, se analizaron las representaciones de las madres sobre su propia conducta actual e ideal y sobre la conducta actual e ideal de sus esposos. Los resultados mostraron que existen diferencias significativas entre las ideas que tienen las madres sobre su conducta y la de sus esposos, especialmente en las dimensiones social y didáctica. El nivel socioeconómico y el lugar de residencia tienen limitados efectos sobre las ideas de las madres argentinas acerca de la crianza en las dimensiones analizadas.

El trabajo sobre "Psychological determinants of whether and how much new mothers work? A study of the United States and Argentina"⁵, (publicado en el Journal of Cross-Cultural Psychology, en 1995), se centró en analizar las principales variables que explican, por un lado, la incorporación de las

⁴ Cuyos autores son: Pascual, L., Schulthess, L., Galperín, C. y Bornstein, M.

⁵ Cuyos autores son: Pascual, L., Haynes, O. M., Galperín, C. y Bornstein, M.:

madres al mercado laboral a los cinco meses de edad de sus hijos y, por el otro, la extensión de la jornada laboral de las madres que trabajan, en dos países como Argentina y Estados Unidos. Los años de casada de las madres y los meses que las madres trabajaron durante el embarazo, fueron los mejores predictores de su incorporación al mercado laboral a los cinco meses del niño. En cuanto a la extensión de la jornada laboral, los resultados mostraron diferencias entre Argentina y Estado Unidos. Las mujeres más educadas y con ocupaciones más importantes tienden a trabajar en jornadas laborales más extensas en Estados Unidos, mientras que lo contrario ocurre en Argentina. Estas diferencias se explicarían por las distintas condiciones culturales y socioeconómicas existentes en ambos países, las que ejercen un efecto mediador en las decisiones de las madres relacionadas con su reinserción en el mercado laboral.

A fines de 1994, ya de regreso en nuestro país, continué trabajando para el CFRS como investigadora colaboradora y participé en varios trabajos que dieron lugar a distintas publicaciones. A continuación menciono mis principales aportes a la temática durante ese período.

El trabajo "Ideas about parenting in Argentina, France, and the United States"⁶, (publicado en la revista Internacional Journal of Behavioral Development, en 1996), es un estudio comparativo de las ideas que tienen las madres sobre su propia conducta (actual e ideal) y la conducta (actual e ideal) de sus esposos, en tres dimensiones de la crianza: social, didáctica y disciplinaria. El estudio analiza el medio ambiente familiar en cada país, en término de sus valores, creencias y costumbres. Los componentes culturales se manifiestan en las ideas que las madres tienen sobre la crianza de sus hijos y las similitudes y diferencias entre los países analizados se corresponden con las especificidades de cada cultura.

⁶ Los autores son: Bornstein, M., Tamis-LeMonda, C., Pascual, L., Haynes, O.M., Painter, K., Galperín, C. y Pecheux, M.

El trabajo "A cross-national study of self-evaluations and attributions in parenting: Argentina, Belgium, France, Israel, Italy, Japan, and the United States"⁷, (publicado en la Revista *Developmental Psychology*, en 1998) realiza una comparación intercultural sobre algunos aspectos de la crianza en madres de niños de 20 meses de edad. En ese estudio las madres debían evaluar su propia conducta en términos de su competencia, su satisfacción, su involucramiento y el equilibrio logrado en cuanto al desempeño de su rol de madres. También se les pidió que evaluaran su desempeño en diferentes tareas relacionadas con la crianza, atribuyendo su éxito o fracaso en dichas tareas a su habilidad personal, su esfuerzo, las características de su personalidad, las dificultades propias de la tarea o la conducta de los niños. Las dimensiones seleccionadas para este estudio tienen importantes consecuencias en la tarea de socialización de los niños. Patrones de diferencias y similitudes emergieron en las dimensiones evaluadas entre los países seleccionados. Los resultados fueron interpretados teniendo en cuenta los aspectos que son enfatizados en cada cultura.

A principios de 1997, el Dr. Marc Bornstein, director del CFRS, nos encomendó a la Dra Galperín y a mí la tarea de continuar el estudio longitudinal que se venía llevando a cabo en nuestro país. Para ello, era necesario entrevistar a las mismas familias de la muestra inicial cuando los niños alcanzaran los 10 años de edad. A esa edad los niños contaban ya con tres o cuatro años de escolarización primaria, por lo que sería posible recabar información sobre su trayectoria educativa. De la muestra inicial, aproximadamente 100 familias, se pudiendo contactar alrededor de 45 familias. En esta oportunidad, las madres y los niños completaron numerosos cuestionarios y a los niños se les tomó el Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-R), que permitió obtener una medida del Cociente Intelectual a esa edad.

⁷ Los autores son: Bornstein, M., Haynes, O.M., Azuma, H. Galperín, C., Maital, S. Ogino, M., Painter, K., Pascual, L., Pecheux, M., Rahn, C., Toda, S., Venuti, P., Vyt, A., y Wright, B.

Hasta ese momento, la mayoría de los trabajos realizados con la muestra argentina consistían en estudios comparativos interculturales, haciendo algún corte transversal en algún período determinado del estudio longitudinal. La posibilidad de continuar el estudio de la muestra longitudinal a los 10 años del niño, admitía la posibilidad de incorporar la experiencia de los niños durante los primeros años de la educación formal. Además, permitía también la posibilidad de desarrollar un modelo explicativo causal donde se pudiera analizar la influencia de los procesos de socialización familiar en el desarrollo intelectual de los niños a los diez años de edad.

Los estudios realizados hasta ese momento me habían otorgado algunas certezas y, a la par, dieron origen a varios interrogantes. Por un lado, me demostraron la importancia que tenían las representaciones sociales de los padres en la crianza de los niños y la estrecha relación entre estas representaciones sociales, el comportamiento de los padres y las variables estructurales, como el NSE. Además, los resultados de los estudios interculturales mostraban la estrecha relación entre las distintas formas de crianza en cada país y los contextos culturales en los que las familias se desenvolvían, lo que reforzaba la mirada desde los enfoques socioculturales. Por último, de los trabajos mencionados se desprendía que era más importante el *cómo* que la *frecuencia* con que se daban determinadas relaciones dentro del núcleo familiar.

Por su parte, algunos de los interrogantes que me incentivaron a profundizar en esta línea de investigación fueron: ¿Cuáles son las experiencias de socialización que se relacionan de manera positiva con el desarrollo cognitivo y el rendimiento educativo en la muestra argentina? ¿Qué experiencias de aprendizaje proveen las familias a sus hijos? ¿Cuáles son las principales dimensiones para encarar el análisis de las experiencias de socialización y, específicamente, de las prácticas educativas familiares?

A partir de estas preguntas iniciales comencé a trabajar en la formulación del proyecto de investigación de mi Tesis de doctorado. En el año 1998, fui aceptada por la Comisión de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, en el programa de Doctorado, bajo la dirección de la Dra María Teresa Sirvent y con la Lic. Lidia Fernández como mi consejera de estudios.

A partir de 1999, una vez terminado el trabajo de campo sobre las familias contactadas de la muestra original, comencé a realizar el análisis de la información recabada. Paralelamente, la revisión del material bibliográfico relevado sobre la temática permitió detectar los principales conceptos y variables que se ponen a prueba en los modelos teórico-explicativos (ver capítulo 4) a partir de un abordaje cuantitativo. En estos modelos se contemplan los aspectos socioestructurales y socioculturales del contexto familiar que han demostrado una influencia importante sobre el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar.

Al mismo tiempo, fue necesario tomar decisiones metodológicas para darle a las distintas variables un tratamiento adecuado a la complejidad de los fenómenos que intentan medir. Para realizar el análisis cualitativo (capítulo 5) fue necesario desgravar las videofilmaciones realizadas a los 48 meses de edad de los niños y elaborar los registros escritos, tarea que demandó un gran esfuerzo.

Durante la etapa de análisis de la información, la dirección de la tesis, a cargo de la Dra Sirvent implicó nuevos aprendizajes metodológicos, entre ellos, el del método comparativo constante de Glaser y Strauss (1964), herramienta metodológica del análisis cualitativo de la segunda parte de la tesis.

Trabajar con una metodología combinada, implicó el desafío de operar con con dos lógicas de investigación diferentes durante el desarrollo de esta tesis. Resulta pertinente, en este apartado, sistematizar las diferencias que,

puede experimentar, como investigadora, en relación con los diferentes posicionamientos que requiere cada una de estas lógicas frente al contexto/objeto de investigación. Durante el trabajo con los datos cuantitativos, el razonamiento deductivo impone un sentimiento de distanciamiento y de neutralidad propio de los procedimientos que esta lógica implica. El investigador se encuentra menos involucrado personalmente (los números no tienen rostro, no expresan emociones, ni despiertan grandes sentimientos). Los principales conceptos y variables se desprenden de un corpus teórico preexistente. La tarea consiste, básicamente, en un proceso encadenado de abstracción decreciente y de manipulación creciente de la información estadística. Las etapas del proceso de investigación están bien delimitadas y el control sobre los tiempos recae, en última instancia, en la figura del investigador. Una vez obtenidos los primeros resultados estadísticos, se busca extraer sentido de los números y de sus relaciones comprobadas empíricamente, para lo cual se vuelve nuevamente a la teoría.

Una experiencia de trabajo totalmente diferente resulta del análisis de los datos cualitativos. En el razonamiento inductivo se parte de algunos conceptos generales y la teoría se construye a partir del corpus empírico, en un diálogo constante entre éste y el corpus teórico. El posicionamiento del investigador en la relación sujeto-objeto de estudio lo implica de manera personal. El investigador, sus vivencias personales, sus sentimientos, forman parte de ese todo que se investiga. Su descentramiento es absolutamente importante para ponerse en el lugar de los otros, para interpretarlos y comprenderlos, manteniendo, al mismo tiempo, una actitud de vigilancia epistemológica. El proceso de investigación no tiene etapas tan bien definidas y el investigador no ejerce el control sobre los tiempos como en el enfoque cuantitativo. Los tiempos que demanda el análisis no se pueden definir desde "el afuera", dependen de cómo se vayan iluminando los datos en el diálogo sostenido entre el corpus empírico y la teoría. Es propio de este modo de operar, el clima de incertidumbre con el que nos

enfrentamos, en un primer momento, a los datos empíricos. A posteriori, el sentimiento de incertidumbre desaparece y deja lugar al descubrimiento de los primeros conceptos y de sus relaciones. En ese proceso de construcción de la teoría, se intenta validar los nuevos hallazgos buscando en la teoría resultados que se encuentren en consonancia.

En suma, el desarrollo de esta tesis me permitió transitar por experiencias totalmente distintas, que me enriquecieron como investigadora y me convencieron sobre las inmensas posibilidades que otorga el trabajar con una metodología que combina los enfoques cuantitativo y cualitativo. La combinación de enfoques permite interpretar y comprender lo que dicen los números en términos de comportamientos y la riqueza se potencia cuando se triangulan ambos enfoques.

Paralelamente al desarrollo de mi trabajo de tesis, participé en otros trabajos orientados al estudio intercultural de los aspectos de la crianza, como investigadora colaboradora del CFRS.

El trabajo "Play in two societies: Pervasiveness of process, specificity of structure"⁸, (publicado en la Revista Child Development, en 1999), compara el juego entre la madre y su hijo de 20 meses de edad en Argentina y Estados Unidos, tomando tres dimensiones: el juego exploratorio, simbólico y social. Como resultado de este análisis, surgieron interesantes diferencias en relación con el sexo del niño y con la cultura de cada país. En ambos países, las madres y sus hijos varones llevan a cabo, en mayor medida, juegos exploratorios, mientras que las madres y sus hijas mujeres desarrollan más juegos simbólicos. En cuanto a las diferencias entre países, se encontró que tanto en las madres como en los niños estadounidenses predominan los juegos exploratorios, mientras que en las madres y en los niños argentinos predominan los juegos simbólicos. Se concluye que los

⁸ Los autores son: Bornstein, M., Haynes, O.M., Pascual, L., Painter, K., y Galperín, C.:

diferentes énfasis culturales podrían estar en consonancia con patrones culturales más colectivistas (Argentina) o individualistas (Estados Unidos), los que contribuyen a modelar culturalmente los objetivos de la crianza y el curso del desarrollo del niño.

El trabajo "Cross-Linguistic Analysis of Vocabulary in Young Children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean, and American English"⁹, (publicado en la Revista Child Development, en 2004), analiza el vocabulario de los niños a los veinte meses de edad en Argentina, Bélgica, Francia, Israel, Italia, Korea y Estados Unidos. Se comprobó que el vocabulario de los niños contiene una mayor proporción de sustantivos que de otras categorías de vocablos. Además, se encontró que las distintas categorías de palabras estaban positivamente asociadas entre sí. Esto significa que los niños que utilizan más cantidad de sustantivos, también utilizan más cantidad de adjetivos, verbos, etc., independientemente del lenguaje utilizado y de la cantidad de palabras que forman parte del vocabulario de los niños a esa edad.

El trabajo sobre "Competence and satisfaction in parenting young children: An ecological, multivariate comparison of expressions and sources of self-evaluation in the United States and Argentina"¹⁰, (publicado como capítulo en el libro "Childhood and Adolescence: Cross-cultural perspectives and Applications", en 2004), es un estudio comparativo de madres de niños de 20 meses de edad en Argentina y Estados Unidos. En ambos países las madres que tienen una amplia red de contención social se perciben a sí mismas como más competentes en la crianza de sus hijos. Por su parte, las madres estadounidenses se perciben como más competentes y satisfechas en relación con las actividades de la crianza de sus hijos que las madres argentinas. Entre estas últimas, la contención social provista por sus

⁹ Los autores son: Bornstein, M., Cote, L., Maital, S., Painter, K., Park, S., Pascual, L., Pecheuz, M., Ruel, J., Venuti, P., y Vyt, A.

¹⁰ Los autores son: Bornstein, M., Haynes, O.M., Pascual, L., y Painter, K. M.

esposos y por otros parientes ejerce una gran influencia en su sentimiento de competencia y en su grado de satisfacción con el desempeño del rol de madre. Los resultados ponen en evidencia la importancia que tiene, en ambas culturas, el contexto social, económico y cultural sobre la percepción de las madres en cuanto al desempeño de su rol.

Por último, el trabajo sobre "Maternal Personality and Parenting Cognitions in Cross-cultural Perspective"¹¹, (aceptado para su publicación en la revista *International Journal of Behavioral Development*), compara distintas dimensiones de la personalidad de las madres y su relación con el conocimiento que tienen sobre la crianza, en siete países diferentes: Argentina, Bélgica, Israel, Italia, Japón, Korea y Estados Unidos. Los resultados de este trabajo muestran que las distintas dimensiones de la personalidad de las madres se relacionan de manera diversa con el conocimiento que éstas tienen sobre la crianza de los niños, según que prevalezca una cultura más individualista o más colectivista.

Finalmente, es importante mencionar que las principales contribuciones de esta tesis al estudio de los procesos de socialización familiar son, como lo es toda forma de conocimiento, el resultado de un proceso de construcción social. En ese sentido, a través de la presentación de esta historia natural se pretende mostrar este proceso y resaltar y valorar las interacciones con todos aquellos que colaboraron en él.

¹¹ Los autores son: Bornstein, M., Hahn, C., Haynes, M., Belsky, J., Azuma, H., Kwak, K., Maital, S., Painter, K., Pascual, L., Toda, S., Varron, C., Venuti, P., Vyt, A. y Galperin, C.

Bibliografía

Abidin, R. (1992) The determinants of parenting behavior, Journal of Clinical Child Psychology, 4, pp. 407-412.

Abric, J. (2001) Prácticas sociales y representaciones, México, Ediciones Coyoacán.

Achilli, E. (1994) Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples, Ponencia presentada en las Primeras Jornadas sobre Etnografía y Métodos cualitativos, Buenos Aires, IDES (Mimeo).

Aizpuru, A. (1994) La teoría del apego y su relación con el niño maltratado, Psicología Iberoamericana, 2, 1, pp. 37-44.

Alexander, K.L. & Eckland, B.K. (1980) The Explorations in equality of opportunity: Sample of 1955 high school sophomores. En A.C. Kerckhoff (ed.), Research in sociology of education and socialization, Vol. 1, Greenwich, CT, JAI.

Alexander, K.L. & Entwisle, D.R. (1989) Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes, Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial N° 218, 53, 2, pp. 1-139.

Álvarez, A. y Del Río, P. (1990) Educación y desarrollo: la teoría de Vigotski y la zona de desarrollo próximo. En: C.Coll; A. Marchesi; J. Palacios (coords.) Desarrollo psicológico y educación, Vol. II, Madrid, Alianza.

Applegate, J. Burleson, B y Delía, J. (1992) Reflection-enhancing parenting as an antecedent to children's social-cognitive and communicative development. En I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi y J.J. Goodnow (eds.), Parental belief systems: The psychological consequences for children, (2 ed.), Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Asili, P. y Prats, B. (2002) Percepción de los estilos parentales y el bienestar psicológico, Psicología y salud, pp.179-188.

Bacon, W. y Ichikawa, V. (1988) Maternal expectations, classroom experiences, and achievement among kindergartners in the United States and Japan, Human Development, 31, pp. 378-383.

Baker, D. y Stevenson, D. (1986) Mothers' strategies for school achievement: Managing the transition to high school, Sociology of Education, 59, pp. 156-167.

Bachelard, G. (1984) La formación del espíritu científico, Buenos Aires, Siglo XXI.

Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha, Cuaderno de Pedagogía Rosario, IV, 9, pp. 71-85.

Baquero, R. (1997) Vigotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique.

Barber, B. (1988) The influence of family demographics and parental teaching practices on peruvian children's academic achievement, Human Development, 31, pp. 370-377.

Baumrind, D. (1971) Current patterns of parental authority, Developmental Psychology Monographs, 4, pp. 1-102.

Baumrind, D. (1972) An exploratory study of socialization effects on black children: Some white -black comparisons, Child Development, 43, pp. 261-267.

Baumrind, D. (1991) Parenting styles and adolescent development. En J. Brooks-Gunn, R. Lerner y A. L. Petersen (eds.) The Encyclopedia of Adolescence, New York, Garland.

Bell, R.Q. (1979) Parent, child, and reciprocal influences, American Psychologist, 34, pp. 821-826.

Belmont, L. y Marolla, F. (1973) Birthorder, family size and intelligence, Science, 182, pp. 1096-1101.

Belmont, L., Stein, Z. y Susser, M. (1975) Comparison of associations of birth order with intelligence test score and height, Nature, pp. 255, 54-56.

Belsky, J. Goode, M. y Most, R. (1980) Maternal stimulation and infant exploratory competence: Cross-sectional, correlational, and experimental analyses, Child Development, 51, pp. 1163- 1178.

Berger, P. y Luckmann, T. (1968) La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu.

Bloom, B.S. (1964) Stability and change in human characteristics, New York: Wiley.

Bogensneider, K., y Steinberg, L. (1994) Maternal employment and adolescents' academic achievement: A developmental analysis, Sociology of Education, 67, pp. 60-77.

Bornstein, M., Hahn, C., Haynes, M., Belsky, J., Azuma, H., Kwak, K., Maital, S., Painter, K., Pascual, L., Toda, S., Varron, C., Venuti, P., Vyt, A., y Galperín, C., Maternal personality and parenting cognitions in cross-cultural perspective, International Journal of Behavioral Development, en prensa.

Bornstein, M., Haynes, O.M., Pascual, L., y Painter, K. M. (2004) Competence and satisfaction in parenting young children: An ecological, multivariate comparison of expressions and sources of self-evaluation in the United States and Argentina. En U. P. Gielen y J. L. Roopnarine (eds.) Childhood and adolescence in cross-cultural perspective, Stanford, CT, Greenwood Press.

Bornstein, M., Cote, L., Maital, S., Painter, K., Park, S., Pascual, L., Pecheux, M., Ruel, J., Venuti, P., y Vyt, A. (2004) Cross-Linguistic Analysis of Vocabulary in Young Children Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean, and American English, Child Development, 75, pp. 1115-1139.

Bornstein, M., Haynes, O.M., Pascual, L., Painter, K., y Galperín, C. (1999) Play in two societies: Pervasiveness of process, specificity of structure, Child Development, 70, pp. 317-331.

Bornstein, M., Haynes, O.M., Azuma, H. Galperín, C., Maital, S. Ogino, M., Painter, K., Pascual, L., Pecheux, M., Rahn, C., Toda, S., Venuti, P., Vyt, A., y Wright, B. (1998) A cross-national study of self-evaluations and attributions in parenting: Argentina, Belgium, France, Israel, Italy, Japan, and the United States, Developmental Psychology, 34, 4, 662-676.

Bornstein, M., Tamis-LeMonda, C., Pascual, L., Haynes, O.M., Painter, K., Galperín, C. y Pecheux, M. (1996) Ideas about parenting in Argentina, France, and the United States, International Journal of Behavioral Development, 19, 2, pp. 347-367.

Bornstein, M. y O'Reilly, A. (eds.) (1993) The role of play in the development of thought, San Francisco, Jossey-Bass.

Bornstein, M. y Lamb, M. (1992) Development in Infancy. An Introduction, New York, Mc Graw-Hill, Inc.

Bornstein, M. H. (ed.) (1989) Maternal Responsiveness: Characteristics and Consequences, San Francisco, Jossey-Bass.

Bornstein, M. H., y Bruner, J. S. (eds.) (1989) Interaction in Human Development, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Bornstein, M. (1985) How infant and mother jointly contribute to developing cognitive competence in the child, Proceeding of the National Academy of Sciences, 82, pp. 7470-7473.

Bronfenbrenner, U. (1979) Contexts of childrearing: Problems and prospects, American Psychologist, 34, pp. 844-850.

- Bronfenbrenner, U. (1985) Contextos de crianza y desarrollo del niño. Problemas y prospectiva, Infancia y Aprendizaje, 29, pp. 45-55.
- Bronfenbrenner, U. (1987) La ecología del desarrollo humano, Barcelona, Paidós.
- Bronfenbrenner, U. y Crouter, A.C. (1983) The evolution of environmental models in developmental research. En P.H. Mussen (Series ed.) Handbook of child psychology: History, theory, and methods, Vol. I, New York, Wiley.
- Bourdieu, P. (1987) Los Tres Estados del Capital Cultural, Sociológica, Año 2, N° 5, México, UAM- Azcapotzalco.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977) La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona, Ed. Laia.
- Bradley, R. Caldwell, B. y Elardo, R. (1979) Home environment and cognitive development in the first two years: A cross-lagged panel analysis, Developmental Psychology, 15, pp. 246-250.
- Braslavsky, C. (1985) La discriminación educativa en la Argentina, Buenos Aires, FLACSO.
- Brophy, J. E. (1970) Mothers as teachers of their own preschool children: The influence of socioeconomic status and task structure on teaching specificity, Child Development, 41, pp. 79-94.
- Brown, A. y Palincsar, A. (1989) Guide, cooperative learning and the individual knowledge acquisition. En L. B. Resnick (ed.) Knowing, learning and instruction, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Bruner, J. (1972) Nature and uses of immaturity, American Psychology, 27, pp. 1-22.
- Bruner, J. (1991) Actos de significado, Madrid, Alianza.
- Bruner, J. (1988) Realidad mental y mundos posibles, Barcelona, Gedisa.
- Bruner, J. (1986) Acción, pensamiento y lenguaje, Alianza, Madrid.
- Bruner, J. (1986) El habla del niño, Barcelona, Paidós.
- Campbell, F. (1970) Family growth and variation in the family role structure, Journal of Marriage and the family, 32, pp. 45-53.

Casarín, A. y López Uriarte, F. (2004) Estilos parentales y bienestar psicológico durante la niñez, Revista de Educación y Desarrollo, 2, pp. 83-86.

Cataldo, C. (1991) Aprendiendo a ser padres, Madrid, Aprendizaje/Visor.

Ceballos, E. y Rodrigo, M. (1998) Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. Rodrigo y J. Palacios (coords.) Familia y desarrollo humano, Madrid, Alianza.

Chen, C. & Uttal, D. (1988) Cultural values, parents' beliefs, and children's achievement in the United States and China, Human Development, 31, pp. 351-358.

Clarke-Stewart, K. A. (1977) Childcare in the family: A review of research and some propositions for policy, New York, Academic Press.

Cleveland, G. y Krashinsky, M. (2003) Fact and Fantasy: Eight myths about early childhood education and care, Childcare Resource and Research Unit, Toronto, University of Toronto.

Cohen, J. (1988) Statistical power analysis for the behavioral sciences, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Cole, M. (1985) The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. En J. V. Wertsch (ed.) Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives, Cambridge, Cambridge University Press.

Cole, M. (1999) Psicología cultural, Madrid, Morata.

Coleman, J.S., Campbell, E. Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F.D., y York, R.L. (1966) Equality of education opportunity, Washington, DC, U.S. Government Printing Office.

Coll, C. (1995) Psicología de la instrucción, Barcelona, Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.

Coll, C. (1985) The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. En J. V. Wertsch (ed.) Comunication and cognition: Vygotskian perspectives, Cambridge, Cambridge University Press.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (1992) Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa, Infancia y Aprendizaje, 59-60, pp. 189-232.

Colomina, R. (2001) Actividad conjunta e influencia educativa en el contexto familiar, Educar, 28, pp. 181-204.

Coulon, A. (1995) Etnometodología y Educación. Buenos Aires, Paidós Educador.

Currie, J. (2003) When do we really know what we think we know? Determining causality, National Institute of Child Health and Human Development, Conference on Workforce/Workplace Mismatch? Work, Family, Health, Washington, University of California.

Darling, N. y Steinberg, L. (1993) Parenting styles as context: An integrative model, Psychological Bulletin, 113, 3, pp. 487-496.

Desforges, C. y Abouchaar, A. (2003) The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A literature review, Department for Education and Skill Research Report. Disponible en:
www.literacytrust.org.uk/socialinclusion/parents/Desforgesresearch.html

Dix, T.H. y Grusec, J. (1983) Parental influence techniques: An attributional analysis, Child Development, 54, pp. 645-652.

Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P. Roberts, D. y Fraleigh, M. (1987) The relation of parenting style to adolescent school performance, Child Development, 58, pp. 1244-1257.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula, Barcelona, Paidós.

Eichelbaum de Babini, A.M. (1965) Educación familiar y status socioeconómico, Buenos Aires, Instituto de Sociología.

Eichelbaum de Babini, A.M. (1972) La desigualdad educacional en Argentina. En J.F. Marsal (ed.) Argentina conflictiva, Buenos Aires, Paidós.

Elder, G.H. (1973) Linking social structure and personality, American Behavioral Scientist, 16, pp. 785-800.

Engeström, Y. (1986) The zone of proximal development as the basic category of educational psychology, Quarterly Newsletter of the LCHC, 5, pp. 23-42.

Entwisle, D. y Hayduk, L. (1980) Too Great Expectations. The academic Outlook of young children, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Erickson, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación, Barcelona, Paidós.

Estrada, P. Arsenio, W., Hess, R. y Holloway, S. (1987) Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school relevant cognitive functioning, Developmental Psychology, 23, 2, pp. 210-215.

Etaugh, C. (1993) Maternal employment: Effects on children. En J. Frankel (ed.), The employed mother and the family context. Focus on women series, Vol. 14, New York, Springer Publishing Co.

Fischer, K.W. (1983) Developmental levels as periods of discontinuity. En K.W. Fischer (ed.) Levels and transitions in children's development, San Francisco, Jossey-Bass.

Gallart, M.A. (1993) La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En F. Forni, M.A. Gallart e I. Vasilachis, Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación, Buenos Aires, CEAL.

García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (comps.) (2000) El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación, Madrid, Alianza.

Gartner, A. Greer, C. y Riessman, F. (comps.) (1999) Nuevos ataques contra la igualdad de oportunidades. Cociente intelectual y estratificación social, Madrid, Morata.

Giddens, A. (1998) Sociología, Madrid, Alianza.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967) The Discovery of Grounded Theory, New York, Aldine Publisher.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid, Morata.

Goldberg, W., Greenberger, E. y Nagel, S. (1996) Employment and achievement: Mothers' work involvement in relation to children's achievement behaviors and mothers' parenting behaviors, Child Development, 67, pp. 1512-1527.

Goodnow, J. (1996) Contribuciones a la familia: las ideas de los padres e hijos sobre las tareas domésticas. Infancia y Aprendizaje, 73, pp. 19-33.

Goodnow, J. (1988) Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology, Child Development, 59, pp. 286-320.

Goodnow, J. (1985) Change and variation in ideas about childhood and parenting. En I. E. Sigel (ed.) Parental belief systems: The psychological consequences for children, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Goodnow, J., y Collins, W. A. (1990) Development according to parents. The nature, sources, and consequences of parents' ideas, London, Erlbaum.

Gottfried, A.E., Gottfried, A.W., y Bathurst, K. (1995) Maternal and dual-earner employment status and parenting. En M. Bornstein (ed.), Handbook of parenting, Vol 2, New York, Plenum Press.

Gottfried, A.E., Bathurst, K., y Gottfried, A.W. (1994) Role of maternal and dual-earner employment status in children's development: A longitudinal study from infancy through early adolescence. En A.E. Gottfried y A.W. Gottfried (eds.) Redefining families: Implications for children's development, New York, Plenum Press.

Gottfried, A.E., Gottfried, A.W., y Bathurst, K. (1988) Maternal employment, family environment, and children's development: Infancy through the school years. En A.E. Gottfried y A.W. Gottfried (eds.) Maternal employment and children's development: Longitudinal research, New York, Plenum Press.

Groenendaal, H., Goudena, P. y Olthof, T. (1997) Interacción madre-niño y profesor-niño y desarrollo cognitivo: un estudio longitudinal, Infancia y Aprendizaje, 8, pp. 49-63.

Harbison, R.W. y Hanushek, E.A. (1992) Educational Performance of the Poor, Lessons from Rural Northeast Brazil, Washington, DC., A World Bank Book.

Harkness, S. y Super, C. (1992) Parental ethnotheories in action. En I. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi y J. Goodnow (eds.) Parental belief systems. The psychological consequences for children, Hillsdale: Erlbaum.

Hernández, G. y Sánchez, S. (1994) Contribución de la investigación en psicología preventiva a la educación para padres, Revista Mexicana de Psicología, 11, Número Monográfico.

Hernández, G., Andrade, P. y Ortega, S. (1992) The influence of maternal parenting styles on child's self concept, International Journal of Psychology, 27, 3.

Hess, R.D., Chang, C. y McDevitt, T.M. (1987) Cultural variations in family beliefs about children's performance in mathematics: Comparisons among People's Republic of China, Chinese-American, and Caucasian-American families, Journal of Educational Psychology, 79, pp. 179-188.

Hess, R.D., Kashiwagi, K., Azuma, H., Price, G.G. y Dickson, W.P. (1980) Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the United States, International Journal of Psychology, 15, pp. 259-271.

Heyneman, S.P. y Loxley, W.A. (1983) The Effect of Primary-School Quality on Academic Achievement across Twenty-nine High-and-Low-Income Countries, American Journal of Sociology, 88, 6, pp. 1162-1194.

Heyns, B. y Catsambis, S. (1986) Mother's employment and children's achievement: A critique, Sociology of Education, 59, pp. 140-152.

Heyns, B. (1978) Summer learning and the effects of schooling, Academic Press, New York.

Hirschfeld, L. y Gelman, S. (2002) Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y la cultura. Volumen 1: Orígenes, procesos y conceptos. Barcelona, Editorial Gedisa.

Holden, G.W. (1994) Parental attitudes toward childrearing. En M. H. Bornstein (ed.) Handbook of parenting (Vol. 3), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Hoffman, L.W. (1980) The effects of maternal employment on the academic attitudes and performance of school aged children, Social Psychology Review, 9, pp. 319-336.

Hoffman, L.W. (1989) Effects of maternal employment in the two-parent family, American Psychologist, 44, pp. 283-292.

Hollingshead, A. B. (1975) Four factor index of social status, New Haven, Yale University, Department of Sociology. Manuscrito no publicado.

Jencks, C. Smith, M., Acland, H., Barnes, M. S., Cohen, M., Gintis, H., Heins, B., Michelsons, S., (1972) Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America, New York, Harper Row Publishers.

Jodelet, D. (1993) Les représentations sociales, París, PUF.

Kagan, J. y Moss, H.A. (1962) Birth to maturity, New York, Wiley.

Keppel, G. (1982) Design and analysis: a Researcher's handbook (2ed.), Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, Inc.

- Kohn, M. (1969) Class and conformity: A study of values, Homewood, IL, Dorsey.
- Kozulin, A. (1994) La psicología de Vygotski, Madrid, Alianza Editorial.
- Laosa, L. (1982) Families as facilitators of children's intellectual development at 3 years of age. A causal analysis. En L. M. Laosa y I. E. Sigel (eds.) Families as learning environments for children, New York, Plenum.
- Laosa, L. (1981) Maternal behavior: Sociocultural diversity in modes of family interaction. En R. W. Henderson (ed.) Parent-child interaction: theory, research, and prospects, New York, Academic Press.
- Laosa, L. (1980) Maternal teaching strategies in Chicano and Anglo-American families: The influence of culture and education on maternal behavior, Child Development, 51, pp. 759-765.
- Laosa, L. (1978) Maternal teaching strategies in Chicano families of varied educational and socioeconomic levels, Child Development, 49, pp. 1129-1135.
- Lautrey, J. (1985) Clase social, medio familiar e inteligencia, Madrid, Aprendizaje Visor.
- Lesser, G., Fifer, G. y Clark, C. (1965) Mental abilities of children from different social class and cultural groups, Monographs of the Society for Research in Child Development, 30, pp. 1-115.
- Lee, S.Y., Ichikawa, V. y Stevenson, H. (1987) Beliefs and achievement in mathematics and reading: a cross-national study of Chinese, Japanese, and American children and their mothers. En D.A. Kleiber y M.L. Maehr (eds.) Advances in motivation and achievement: enhancing motivation, Vol. 5, Greenwich, CT, JAI Press Inc.
- Litwak, E. y Meyer, H. (1966) A balanced theory of coordination between bureaucratic organizations and community primary groups, Administrative Science Quarterly, 11, pp. 31-58.
- López, N. (2004) Educación y equidad. Algunos aportes a la noción de educabilidad, Documento presentado en el Seminario Internacional: Desigualdad, fragmentación social y educación, IIPE, UNESCO.
- López, N. y Tedesco, J.C. (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina, Documento para discusión, versión preliminar, IIPE, UNESCO.

López, F. (1993) El apego a lo largo del ciclo vital. En M.J.Ortiz y S. Yarnoz (eds.) Teoría del apego y relaciones afectivas, Bilbao, Universidad del País Vasco.

López, F. (1990) Desarrollo social y de la personalidad. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comps.) Desarrollo psicológico y educación, Vol. I. Madrid, Alianza.

Lytton, H. y Romney, D. (1991) Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis, Psychological Bulletin, 109, pp. 267-296.

Lytton, H. (1971) Observation Studies of Parent-Child Interaction: A Methodological Review, Child Development, 42, 3, pp. 651-684.

Marjoribanks, K. (1979) Families and their learning environments, London, Routledge y Kegan Paul.

Marjoribanks, K., Walberg, H. y Borgen, M. (1975) Mental abilities: Sibling constellation and social class correlates, British Journal of Social and Clinical Psychology, 14, pp. 109-116.

McGillicuddy-Delisi, A. V. (1992) Parents' beliefs and children's personal-social development. En I. E. Sigel, A. V., McGillicuddy-Delisi, y J. J. Goodnow (eds.) Parental belief systems: The psychological consequences for children (2 ed.), Hillsdale, NJ, Erlbaum.

McGillicuddy-Delisi, A.V. (1982) The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socioeconomic status, and parents' teaching strategies. En L. M. Laosa y I. E. Sigel (eds.) Families as learning environments for children, New York, Plenum.

McGowan, R. y Johnson, D. (1984) The mother-child relationship and other antecedents of childhood intelligence: A causal analysis, Child Development, 55, pp. 810-820.

Meins, E. (1997) Security of attachment and maternal tutoring strategies interaction within the zone of proximal development, British Journal of Developmental Psychology, 15, pp. 129-144.

Mercer, N. (1996) Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (eds.) Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Meyer, J. (1980) Levels of the educational system and schooling effects. En C. Bidwell y D. Windham (eds.) The analysis of educational productivity. Cambridge, MA, Ballinger.

Mill, D., y Romano-White, D. (1999) Correlates of affectionate and angry behavior in child care educators of preschool-aged children, Early Childhood Research Quarterly, 14, 2, pp. 155-178.

Miller, S. A. (1988) Parents' beliefs about children's cognitive development, Child Development, 59, pp. 259-295.

Moscovici, S. (1983) The phenomenon of social representations. En R. Farr y S. Moscovici (eds.) Social representations, London, Cambridge University Press.

Moscovici, S. (1986) Psicología social, Tomo II, Barcelona, Paidós.

Moll, L. (1990) Vygotsky and education, Instructional implications and applications of sociohistorical psychology, Cambridge, Cambridge University Press.

Muller, C. (1995) Maternal employment, paternal involvement, and mathematics achievement among adolescents, Journal of Marriage and the Family, 57, pp. 85-100.

Mulvaney, M., McCartney, K., Bub, K., y Marshall, N. (2006) Determinants of Dyadic Scaffolding and Cognitive Outcomes in First Graders, Parenting, 6, 4, pp. 297-320.

National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (2003) Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten?, Child Development, 74, 4, pp. 976-1005.

Ninio, A. (1980) Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel, Child Development, 51, pp. 587-590.

Onrubia, J. (1992) Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

Onrubia, J. (1993) Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica, Anuario de Psicología, 58, pp. 83-103.

Palacios, J., Hidalgo, M. y Moreno, M. (2001) Los hijos en las cabezas de sus padres: ideas, expectativas y actitudes, Aula infantil, 1, pp. 37-40.

Palacios, J. (1999) La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes y M. Ortiz (eds.) Desarrollo afectivo y social, Madrid, Pirámide Psicología.

Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998) La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.) Familia y Desarrollo Humano, Madrid, Síntesis.

Palacios, J., Moreno, M. e Hidalgo, M. (1998) Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M. Rodrigo y J. Palacios (eds.) Familia y desarrollo humano, Madrid, Alianza Editorial.

Palacios, J. y Moreno, M. (1994) Contexto familiar y desarrollo social. En M. Rodrigo (ed.) Contexto y desarrollo social, Madrid, Síntesis.

Palacios, J., González, M. M., y Moreno, M. C. (1992) Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of parents' ideas. En I. E. Sigel, A. V., McGillicuddy-Delisi, y J. J. Goodnow (eds.) Parental belief systems: The psychological consequences for children (2 ed.), Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Palacios, J. (1990) Parents' ideas about the development and education of their children: Answers to some questions, International Journal of Behavioral Development, 13, pp. 137-155.

Palacios, J. (1987) Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vygotsky. En M. Siguán (coord.) Actualidad de Lev S. Vygotsky, Barcelona, Anthropos.

Palincsar, A. y Brown, A. (1984) Reciprocal teaching of comprensión-fostering and comprehension-monitoring activities, Cognition and Instruction, 1, pp. 117-175.

Parcel, T.L. y Menaghan, E.G. (1994) Parents' jobs and children's lives, New York, Aldine.

Parke, R.D. (1978) Parent-infant interaction: Progress, paradigms, and problems. En G.P. Sackett (ed.), Observing behavior, Vol. 1, Baltimore, University Park Press.

Parson, J. E., Adler, T. F. y Kaczala, C. (1982) Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences, Child Development, 53, pp. 310-321.

Pascual, L., Haynes, O. M., Galperin, C. y Bornstein, M. (1995) Psychological determinants of whether and how much new mothers work? A study of the United States and Argentina, Journal of Cross-Cultural Psychology, 26, 3, pp. 314-330.

Pascual, L., Schulthess, L., Galperín, C. y Bornstein, M. (1995) Las ideas de las madres sobre la crianza de los hijos en Argentina, Interamerican Journal of Psychology, 29, 1, pp. 23-38.

Pascual, L., Galperín, C. y Bornstein, M. (1993) La medición del nivel socioeconómico y la psicología evolutiva: El caso argentino. Interamerican Journal of Psychology, 27, 1, pp. 59-74.

Pellegrini, A.D., McGillicuddy-DeLisi, A.V., Sigel, I.E. y Brody, G.H. (1986) The effects of children's communicative status and task on parents' teaching strategies, Contemporary Educational Psychology, 11, pp. 240-252.

Perrenoud, Ph. (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar, Madrid, Morata.

Power, T. y Parke, R. (1982) Play as a context for early learning: Lab and Home Analyses. En L. M. Laosa e I. E. Sigel (eds.) Families as learning environments for children, New York, Plenum.

Pozo, J. I. (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Morata.

Pratt, M., Kerig, P., Cowan, P. y Cowan, C. (1988) Mothers and fathers teaching 3-year olds: Authoritative parenting and adult scaffolding of young children learning, Developmental Psychology, 24, 6, pp. 832-839.

Prieto, J. (1998) El estudio de la interacción educativa en el aula de educación infantil desde la perspectiva sociohistórico-cultural: aportaciones actuales desde el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, Ponencia presentada en el 4º Congreso Mundial de Educación Infantil, Madrid, España.

Rist, R.C. (1970) Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education, Harvard Educational Review, 40, pp. 411-451.

Rogoff, B., Ellis, S. y Gardner, W. (1984) Adjustment of adult-child instruction according to child's age and task, Developmental Psychology, 20, pp. 193-199.

Rogoff, B. y Wertsch, J.V. (eds) (1984) Children's learning in the zone of proximal development, San Francisco, Jossey-Bass.

Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., y Bartlett, L. (2001) Learning together: Children and adults in a school community, New York, Oxford University Press.

- Rogoff, B. (2003) The cultural nature of human development, New York, Oxford University Press.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968) Pygmalion in the classroom, New York, Holt, Rinehart y Winston.
- Rubin, K. y Mills, R. (1992) Parents' thought about children's socially adaptive and maladaptive behaviours: stability, change, and individual differences. En I. E. Sigel, A. V., McGillicuddy-Delisi, y J. J. Goodnow (eds.) Parental belief systems: The psychological consequences for children (2 ed.), Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Sánchez Hidalgo, J. e Hidalgo García, M. (2003) De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés, Anales de Psicología, 19, 2, pp. 279-292.
- Sautu, R., Vujosevich, J. y Griselli, L. (1995) Familia y rendimiento escolar en el ciclo primario en un barrio de clase trabajadora, Revista Sociedad, 6, pp. 127-145, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Sautu, R. (2003) Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación, Buenos Aires, Ed. Lumiere.
- Scott-Jones, D. (1984) Family influences on cognitive development and school achievement. En E. Gordon (ed.) Review of research in education, Washington, DC, American Educational Research Association Press.
- Seginer, R. (1983) Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review, Merrill-Palmer Quarterly, 29, pp. 1-23.
- Seltzer, J. (1982) Family characteristics and children's well-being. Working paper, Center for Demography and Ecology, Madison, University of Wisconsin.
- Sewell, W.H., Haller, A.O. y Portes, A. (1969) The educational and early occupational attainment process, American Sociological Review, 34, pp. 82-91.
- Sewell, W.H. y Hauser, R.M. (1980) The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievement. En A.C. Kerckhoff (ed.), Research in sociology of education and socialization, Vol. 1, Greenwich, CT, JAI.
- Shapiro, L. (2001) La inteligencia emocional de los niños, Madrid, Editorial Punto de encuentro.

Sigel, I. (1992) The belief-behaviour connection: a resolvable dilemma? En I. E. Sigel, A. V., McGillicuddy-Delisi, y J. J. Goodnow (eds.) Parental belief systems: The psychological consequences for children (2 ed.), Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Sigel, I.E. (1986) Reflections on the belief-behavior connection: Lessons learned from the research program on parental belief systems and teaching strategies. En R.D. Ashmore y D.M.Brodzinsky (eds.) Thinking about the family: Views of parents and children, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Sigel, I.E. (1985) Parental belief systems, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Sigel, I. E. (1982) The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. En L. Laosa y I. E. Sigel (eds.) Families as learning environments for children, New York, Plenum Press.

Simmons, J. y Alexander, L. (1978) The Determinants of School Achievement in Developing Countries: A Review of the Research, Economic Development and Cultural Change, 26, 2, pp. 341-357.

Sirvent, M.T. (2006) El proceso de investigación, Ficha de Cátedra, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sirvent, M.T. y Topasso, P. (2006) Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa. Documento de Cátedra, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sirvent, M.T. (2003) Ejercicios para los trabajos prácticos 2003, Ficha de cátedra, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sirvent, M.T. (1999) Problemática Metodológica de la Investigación Educativa. IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VIII, N° 14, pp. 92-100.

Stevenson, D. y Baker, D. (1987) The Family-School Relation and the Child's School Performance, Child Development, 58, 5, pp. 1348-1357.

Stevenson, H., Stigler, J.W., Lee, S.Y., Lucker, G.W., Kitamura, S. y Hsu, C.C. (1985) Cognitive performance and academic achievement of Japanese, Chinese, and American children, Child Development, 56, pp. 718-734.

Stevenson, H., Lee, S.Y. y Stigler, J.W. (1986) Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children, Science, 231, pp. 693-699.

Stevenson, H. y Newman, R. (1986) Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading, Child Development, 57, pp. 646-659.

Stevenson, H., Chen, C. y Uttal, D. (1990) Beliefs and achievement: A study of black, white and hispanic children, Child Development, 61, pp. 508-523.

Stevenson, H. (1992) Learning from Asian schools, Scientific American, 267, 6, pp. 70-76.

Stigler, J.W., Lee, S.Y., Lucker, G.W. y Stevenson, H.W. (1982) Curriculum and achievement in mathematics: A study of elementary school children in Japan, Taiwan, and the United States, Journal of educational Psychology, 74, pp. 315-322.

Super, C.M., y Harkness, S. (1986) The developmental niche: A conceptualization of the interface of child and culture, International Journal of Behavioral Development, 9, pp. 546-569.

Sylva, K. Melhuish, E., Sammons, P. Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. y Elliot, K. (2003) The effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project: Findings from the preschool period, Institute of Education, London, University of London.

Tamis-LeMonda, C. y Bornstein, M. (1989) Habituation and maternal encouragement of attention in infancy as predictors of toddler language, play, and representational competence, Child Development, 60, pp. 738-751.

Tamis-LeMonda, C. y Bornstein, M. (1996) Variation in children's exploratory, nonsymbolic, and symbolic play: An explanatory multidimensional framework. En C.R. Rovee-Collier y L.P. Lipsitt (eds.) Advances in infancy research, Vol.10, Norwood, Ablex.

Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983) El proyecto educativo autoritario, Buenos Aires, FLACSO.

Tedesco, J.C. (1980) Conceptos de sociología de la educación, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Thomas, E. (1971) Conceptual development in advantaged and disadvantaged kindergarten children, Perceptual and Motor Skills, 32, pp. 711-717.

Triana, B. (1991) Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales, Infancia y Aprendizaje, 54, pp. 19-39.

Triana, B. (1993) Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En M. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (eds.) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano, Madrid, Visor.

Tulkin, S. (1968) Race, class, family and school achievement, Journal of Personality and Social Psychology, 9, pp. 31-37.

Valsiner, J. (1987) Cultura and the Development of Childres's Action, Chichester, John Wiley & Sons.

van der Veer, R. y Valsiner, J. (1991) Understanding Vigotsky: a quest for synthesis, Oxford, Blackwell.

Vandell, D.L., y Ramanan, J. (1992) Effects of early and recent maternal employment on children from low-income families, Child Development, 63, pp. 938-949.

Vigotsky, L. (1993) Obras escogidas (Vol. 2), Madrid, Visor.

Vigotsky, L. (1991) Obras escogidas (Vol. 1), Madrid, Visor.

Vigotsky, L. (1987) Historia del desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores, La Habana, Ed. Científico-Técnica.

Vigotsky, L. (1986) Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, La Pléyade.

Vigotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo.

Wells, G. (2002) The role of dialogue in activity theory, Mind, Culture, and Activity, 9, 1, pp. 43-66.

Wells, G. (2000) Dialogic Inquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky. En C.D. Lee and P. Smagorinsky (eds.) Vygotskian perspectives in learning research, New York, Cambridge University Press.

Wells, G. (1999) The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. En G. Wells (ed.) Dialogic Inquiry: toward a sociocultural practice and Theory of education, Cambridge, Cambridge University Press.

Wells, G. (1988) Aprender a leer y escribir, Barcelona, Laia.

Wertsch, J. V. (1991) Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada, Madrid, Visor.

Wertsch, J. V. (1989) Los mecanismos semióticos en la actividad cognitiva conjunta, Infancia y aprendizaje, 47, pp. 2-22.

Wertsch, J. V. (1988) Vigotsky y la formación social de la mente, Barcelona, Paidós.

Wertsch, J.V. (ed.), (1985) Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives, Cambridge, Cambridge University Press.

Wertsch, J.V. (1984) The zone of proximal development: Some conceptual issues, New Directions for Child Development, 23, pp. 7-18.

Wertsch, J.V. (1979) From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vigotsky's theory, Human Development, 22, pp. 1-22.

West, J., Hausken, E.G., Chandler, K. y Collins, M. (1992) Home activities of 3- to 8-year-olds, Washington, U.S. Department of Education, National Center for education statistics, Office of Educational Research and Improvement.

Wood, D. Bruner, J. Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, pp. 89-100.

Wood, D. y Middleton, D. (1975) A study of assisted problem-solving, British Journal of Psychology, 66, pp. 181-191.

Wood, D. (1980) Teaching the young child: Some relationships between social interaction, language and thought. En D. Olson (ed.) The social Foundations of Language and Thought, New York, Norton.

Woodward, W. (1971) The Development of Behaviour, Harmondsworth, Penguin Books.

Vila, I. y Bassedas, M. (1994) Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles, Infancia y Aprendizaje, 66, pp. 59-70.

Vila, I. (1998) Familia, escuela y comunidad, Barcelona, Horsori.

Anexo I:

Instrumentos de obtención de información: enfoque cuantitativo

Fecha:

Código:

DESCRIPCIÓN FAMILIAR: 10 AÑOS

Esta información nos permitirá describir la muestra de niños en este estudio. Toda la información es estrictamente confidencial y sólo se dará a conocer en forma general para toda la muestra.

1. Cuál es su estado civil actual?

1. Soltera
2. Casada, viviendo con el padre del niño
3. Casada, viviendo con una pareja que no es el padre del niño
4. Separada
5. Divorciada
6. Viuda.

2. Ha cambiado su estado civil desde la última vez que la vimos?

1. No Si su respuesta es "No", pase directamente a la pregunta 3.

2. Si Si está separada, divorciada, o viuda, por favor conteste lo siguiente:

a. Separación y / o divorcio

Qué edad tenía su hijo / a (en años y meses) al momento de la separación inicial?

Qué edad tenía su hijo / a (en años y meses) al momento del divorcio?

Desde la separación, con quién ha vivido su hijo (madre, padre, ambos padres)?

.....

Si su hijo vive con ambos padres, por favor describa el arreglo acordado brevemente:

.....

b. Muerte del esposo.

Si su marido ha muerto, qué edad tenía su hijo al momento de su muerte?

3. Está usted casada con una persona que no es el padre de su hijo?

1. No

2. Si Si contestó "Si", por favor dé la siguiente información:

a. Qué edad tenía su hijo / a (en años y meses) cuando usted se casó?

b.Cuál es el nombre de su esposo:

c.Cuál es su fecha de nacimiento:

d. A cuál de los siguientes grupos se considera él perteneciente?

1. Descendiente de indios nativos y españoles

2. Descendiente de españoles

Descendiente de otros inmigrantes europeos:

3. Italianos

4. Polacos

5. Rusos

6. Otros (aclarar):

4. Usted tiene algún otro hijo, ya sea por nacimiento, adopción o casamiento?

1. No

2. Si Si contestó "Sí", por favor dé la siguiente información:

Nombre del niño	Sexo	Fecha de nacimiento	Nacimiento o adopción
-----------------	------	---------------------	-----------------------

.....
-------	-------	-------	-------

.....
-------	-------	-------	-------

.....
-------	-------	-------	-------

5. Por favor consigne cada persona que vive en su hogar en forma regular, y dé la siguiente información:

Nombre	Relación de parentesco con el niño	Edad	Sexo	Educación (* use la escala)	Si trabaja: Nombre del trabajo y actividades que realiza
1.	Nombre del trabajo Actividades
2.	Nombre del trabajo Actividades
3.	Nombre del trabajo Actividades
4.	Nombre del trabajo Actividades
5.	Nombre del trabajo Actividades
6.	Nombre del trabajo Actividades
7.	Nombre del trabajo Actividades
8.	Nombre del trabajo Actividades

• Escala educacional: Por favor consigne el número del nivel educacional más alto que la persona haya completado:

- 0. Sin instrucción
- 1. Escuela primaria incompleta
- 2. Escuela primaria completa

- 3. Escuela secundaria incompleta
- 4. Escuela secundaria completa
- 5. Universitaria incompleta o Estudios Superiores no Universitarios completos o incompletos (hasta 3 años de estudio)
- 6. Universitaria completa o Estudios Superiores no Universitarios completos (4 ó 5 años de estudio)
- 7. Universitaria completa (6 años de estudio ó más, doctorados y especializaciones)

6. Si usted está separada o divorciada del padre de su hijo y su hijo también vive en la casa del padre, por favor, consigne la siguiente información sobre el hogar del padre.
 horas / semanas que el niño del 10 años vive allí:

Nombre	Relación con el niño de 10 años	Edad	Sexo	Educación (* usar la escala)	Si trabaja: Nombre del trabajo y actividades que realiza
1.	Nombre del trabajo..... Actividades
2.	Nombre del trabajo Actividades
3.	Nombre del trabajo Actividades
4.	Nombre del trabajo Actividades
5.	Nombre del trabajo Actividades
6.	Nombre del trabajo Actividades
7.	Nombre del trabajo Actividades
8.	Nombre del trabajo

- Escala educacional: Por favor consigne el número del nivel educacional más alto que la persona haya completado:

0. Sin instrucción
1. Escuela primaria incompleta
2. Escuela primaria completa
3. Escuela secundaria incompleta
4. Escuela secundaria completa
5. Universitaria incompleta o Estudios Superiores no Universitarios completos o incompletos (hasta 3 años de estudio)
6. Universitaria completa o Estudios Superiores no Universitarios completos (4 ó 5 años de estudio)
7. Universitaria completa (6 años de estudio ó más, doctorados y especializaciones)

7. En cuántos lugares / casas diferentes ha vivido su hijo / a desde que nació?

Ciudad / pueblo / barrio

Edad del niño cuando se mudó allí

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. En qué tipo de vivienda vive usted actualmente?

1. Departamento alquilado
2. Departamento propio
3. Casa alquilada
4. Casa propia
5. Vivienda de otra persona
(Aclare:))
6. Otra (Aclare:))

9. Cuántos ambientes hay en la casa en la cual vive actualmente su hijo ? (Un ambiente consiste en un área de la casa que está separada de las otras por una pared o una

media pared o cuando hay un desnivel en el piso de uno o más escalones. Un área no dividida que sirve para dos usos, por ejemplo sala y comedor, se cuenta como un solo ambiente). Por favor, cuente todos los ambientes dentro de la casa incluyendo sótanos, altillos, baños y pasillos, no cuente porches, garaje, ni vestíbulo).

La casa del niño contiene de ambientes
 El niño tiene acceso actualmente a de esos ambientes

10. El niño de 10 años comparte su dormitorio?
 1. No
 2. Sí Si "Sí", con quién comparte (hermano, hermana, etc.)

11. A cuántas escuelas primaria ha asistido su hijo desde que comenzó el preescolar?

12. Habla su hijo / a algún idioma extranjero?
 1. No
 2. Sí Si "Sí", qué idioma (s)?

13. Entiende su hijo / a algún idioma extranjero?
 1. No
 2. Sí Si "Sí", qué idioma (s)?

14. Ha sufrido su hijo de 10 años alguna enfermedad seria o problemas en su desarrollo desde los 4 años en adelante (enfermedades congénitas; problemas de aprendizaje u otros problemas relacionados con la escuela; problemas de adaptación o problemas de conducta; problemas de salud que requieren hospitalización, consulta con un especialista, o frecuente monitoreo de su propio médico)?
 1. No
 2. Sí Si "Sí", por favor complete la información debajo:

Naturaleza del problema	Edad del niño	Tipo de ayuda (si hubo)
.....
.....
.....

.....
.....
.....

15. Desde que nació su hijo / a, a habido algunos eventos o situaciones dentro de la familia que hayan sido inusualmente estresantes para su hijo / a o para la vida familiar (por ejemplo, muerte de algún miembro de la familia, enfermedad crónica, dificultades financieras, problemas de trabajo, problemas de pareja)?

1. No

2. Sí Si "Sí", por favor descríballo en términos generales:

.....
.....
.....
.....
.....

15. En el siguiente listado, por favor marque los miembros de su familia de origen que viven en la misma área metropolitana que usted.

0. Ningún miembro de la familia vive en la misma área metropolitana.

1. Su madre

2. Su padre

3. Sus hermanos / as (Cuántos?)

4. Sus sobrinas y sobrinos (Cuántos?)

5. Sus abuelos (Cuántos?)

17. En el siguiente listado, por favor marque los miembros de la familia de origen del padre de su hijo / a que viven en la misma área metropolitana que usted.

0. Ningún miembro de la familia vive en la misma área metropolitana.

1. Su madre

- 2. Su padre
- 3. Sus hermanos / as (Cuántos?)
- 4. Sus sobrinas y sobrinos (Cuántos?)
- 5. Sus abuelos (Cuántos?)

18. Cuánta confianza se tiene usted para desarrollar sus habilidades como madre en las siguientes áreas?

1	2	3	4	5
Poca				Mucha
confianza				confianza
..... 1.	Comunicarme con mi hijo / a			
..... 2.	Mostrar afecto a mi hijo / a			
..... 3.	Ayudar a mi hijo / a a ser amable / generoso			
..... 4.	Ayudar a mi hijo / a a aprender cómo asumir responsabilidades			
..... 5.	Estimular la autoestima en mi hijo / a			
..... 6.	Apoyar la educación y el aprendizaje			
..... 7.	Ayudar a mi hijo / a aprender a ser respetuoso con los otros			
..... 8.	Negociar cuánta T.V. mira mi hijo / a			
..... 9.	Desarrollar un sentimiento de seguridad en mi hijo / a			
.....10.	Estimular las relaciones de mi hijo / a con los abuelos, tíos, tías y primos			
.....11.	Inculcar independencia en mi hijo / a			
.....12.	Ayudar a mi hijo/a a manejar su tiempo sabiamente			
.....13.	Ayudar a mi hijo/a a manejar sus tareas escolares responsablemente			
.....14.	Enseñar a mi hijo/a sobre la pubertad y el sexo			
.....15.	Ayudar a mi hijo/a a resolver conflictos			

-16. Enseñar a mi hijo/a sobre religión
-17. Ayudar a mi hijo/a a desarrollar y mantener amistades
-18. Ayudar a mi hijo/a a hacer buenas elecciones
-19. Estimular las actividades familiares y el tiempo compartido en familia
-20. Disciplinar a mi hijo/a de manera efectiva
-21. Ayudar a mi hijo/a a aprender normas de seguridad
-22. Ayudar a mi hijo/a a estar sano
-23. Ayudar a mi hijo/a a compartir las tareas familiares
-24. Ayudar a mi hijo/a a manejar el dinero
-25. Ayudar a mi hijo/a a manejar la desilusión y el fracaso
-26. Ayudar a mi hijo/a a ser seguro de sí mismo
-27. Ayudar a mi hijo/a a tener buenas relaciones con sus hermanos y hermanas
-28. Ayudar a mi hijo/a a distinguir lo bueno de lo malo

Comentarios:

19. En qué medida son las siguientes personas y otros recursos una ayuda para usted en su rol de madre

	0	1	2	3	4	5	6
	No disponible	Definitivamente no ayuda					Ayuda consistente importante
..... 1.		Padre del niño					
..... 2.		Abuelos maternos					
..... 3.		Abuelos paternos					
..... 4.		Otros parientes					
..... 5.		Amigos					
..... 6.		Vecinos					
..... 7.		Otros padres.					
..... 8.		Compañeros de trabajo					
..... 9.		Pediatra					
.....10.		Iglesia / grupo de la iglesia					
.....11.		Agencia de adopción (si su hijo /a es adoptado)					
.....12.		Grupo de ayuda para la adopción (si su hijo / a es adoptado)					
.....13.		Otra persona significativa / curso, clase o grupo organizado. Por favor especifique:					

Comentarios:

20. Cuán seguido usted y su marido dejan a su hijo / a a cuidado de otra persona y pasan tiempo juntos? (Por favor, marque con un círculo un número)

1. Nunca
2. Menos de una vez al mes
3. Alrededor de una vez al mes
4. Alrededor de una vez a la semana
5. Más seguido que una vez a la semana

21. En general, cuán satisfactoria ha sido para usted la experiencia de ser madre. (Por favor, haga un círculo alrededor de uno de los números de la escala siguiente de 6 puntos).

1 2 3 4 5 6

Mucho menos satisfactoria que lo esperado

Mucho más satisfactorio que lo esperado

22. Está usted actualmente trabajando?

1. No
2. Sí, horas / semana de trabajo fuera de su casa.
3. Sí, horas / semana de trabajo en su casa.

23. Cuán satisfecha se siente usted actualmente con la forma que eligió para balancear la maternidad y el trabajo? (Por favor, marque el punto en la escala que mejor describa sus sentimientos actuales).

1 2 3 4 5

Muy insatisfecha

Insatisfecha

Sentimientos encontrados

Satisfecha

Muy satisfecha

24. Si usted ha estado trabajando fuera de su casa por algún tiempo desde que su hijo/a tenía 4 años, nos gustaría saber acerca de que hizo su hijo / a cuando no estaba en la escuela y usted estaba trabajando. O sea, queremos saber acerca de cualquier arreglo para el cuidado fuera del horario escolar realizado por otra persona que no sea usted o el padre del niño. Serían incluidos, por ejemplo, Babysitters, guarderías, clases organizadas u otras actividades como clubes o equipos. No consigne arreglos de cuidado que no fueren por razones de trabajo.

En la página siguiente hay columnas para cada grado, desde preescolar hasta 5to. grado con los veranos intermedios. Por favor dé la información correspondiente para cada período:

Sección A:

1. El promedio de horas por semana que trabaja o trabajó fuera de la casa.
2. El promedio de días por semana que su hijo recibió el cuidado de una persona ajena a usted o el padre del niño.
3. El promedio de horas por semana que su hijo recibió el cuidado de una persona ajena a usted o el padre del niño.

Sección B:

Hay un listado de 7 tipos de arreglos de cuidados del niño. Marque cada uno de los tipos de arreglos que ha usado. Puede marcar más de uno para cada período.

Sección C:

Considerando solamente el # 6 y # 7 del listado de arreglos de cuidado del niño, consigne el número total de personas adultas que lo cuidaron tanto en su casa como en la de ellos.

Nos damos cuenta que puede ser difícil recordar toda la información solicitada sobre un período de tiempo tan lejano. Por favor, hágalo de la mejor manera posible pero no se preocupe si no puede recordar todos los detalles.

Edad del niño / Nivel educacional													
	4 años a preescolar	Preescolar	Vera-no	1er. grado	Vera-no	2do. grado	Vera-no	3er. grado	Vera-no	4to. grado	Vera-no	5to. grado	Vera-no
A. Número de horas que la madre trabajó fuera de la casa y cantidad de cuidado no parental utilizado													
Promedio de horas/semana que la madre trabajó													
Promedio de días/semanas de cuidado no parental													
Promedio de horas/semana de cuidado no parental													
B. Tipos de cuidado no parental utilizados													
1.No hay supervisión adulta (el niño se cuida solo)													
2.Actividad organizada después de la escuela													
3.Guardería (antes o después de la escuela)													
4.Campamento de día													
5.Campamento completo (día y noche)													
6.Cuidado a cargo de un adulto (excluidos los padres) en la casa del niño													
7.Cuidado a cargo de un adulto (excluidos los padres) en otra casa													
C. Cuántos adultos diferentes (excluidos los padres estuvieron a cargo del cuidado del niño en las categorías 6 y 7 de arriba													

25. Por favor, haga una marca en la línea de abajo para indicar cuán acertada ha sido la información que proveyó sobre el cuidado del niño en la última página.

No muy Muy
acertada acertada

25. Por favor, dé el nombre, dirección y teléfono de alguien (pariente o amigo) que nos pueda ayudar a localizarlo en el futuro si usted se hubiera mudado.

Nombre:

Dirección:

.....

Teléfono: C : T:

El estilo materno

Es nuestro interés conocer las características de su comportamiento como madre. Ud. brinda a sus hijos una serie de experiencias tempranas. Debajo hay una lista de comportamientos. Por favor, califique cada una de las afirmaciones utilizando la escala siguiente:

1. *casi nunca*
2. *ocasionalmente*
3. *algunas veces*
4. *frecuentemente*
5. *todo el tiempo*

1. _____ Yo dedico tiempo para jugar con mi hijo/a.
2. _____ Yo respondo prontamente y en forma adecuada a las expresiones de mi hijo que denotan aflicción o disconformidad.
3. _____ Yo le otorgo a mi hijo tiempo libre para que explore y aprenda autónomamente.
4. _____ Yo satisfago en forma eficiente las necesidades diarias de mi hijo.
5. _____ Yo le remarco a mi hijo la importancia de respetar las reglas y de tener un buen comportamiento.
6. _____ Yo le brindo a mi hijo/a experiencias de interacción social con niños de su edad, a través de grupos de juego o de amigos ocasionales.
7. _____ Yo dedico tiempo a conversar con mi hijo/a.
8. _____ Yo respondo en forma rápida y positiva cuando mi hijo necesita atención.
9. _____ Yo le brindo a mi hijo/a un ambiente estructurado, organizado y previsible.
10. _____ Yo utilizo la disciplina y la firmeza necesaria para enseñar a mi hijo el respeto por la autoridad.
11. _____ Yo le brindo a mi hijo actividades planificadas afuera del hogar en forma regular, como grupos de natación y clases de gimnasia.
12. _____ Yo brindo a mi hijo/a oportunidades de aprender el lenguaje, nombrando y describiendo las cualidades de los objetos, eventos o actividades, leyendo libros o cosas por el estilo.
13. _____ Yo le brindo a mi hijo/a una variedad de juguetes y objetos para jugar y explorar.
14. _____ Yo soy paciente con mi hijo/a cuando se porta mal.
15. _____ Yo le brindo a mi hijo/a calurosas demostraciones de afecto y de atención.
16. _____ Yo soy flexible sobre la conducta que espero de mi hijo.
17. _____ Yo conozco lo que mi hijo/a quiere o siente.

MIS PUNTOS DE VISTA EN CUANTO A LA CRIANZA (PAQ)

Por favor, indique su grado de acuerdo con una de las afirmaciones siguientes.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indecisa	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Yo siento que en un hogar bien llevado se tiene que hacer lo que el chico quiere tanto como los padres hacen lo que quieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Aún si mi hijo no está de acuerdo conmigo, siento que obligarlo a aceptar lo que pienso que es correcto es por su propio bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Cuando le digo a mi hijo que haga algo, espero que lo haga inmediatamente, sin hacer ninguna pregunta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Una vez que las normas de la familia han sido establecidas, discuto el razonamiento que hay detrás de la norma con mi hijo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Yo siempre he estimulado la posibilidad de charlar con mi hijo cuando el ha sentido que las normas y restricciones familiares no eran razonables.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Yo siempre he pensado que lo que el chico necesita es ser libre para forjar su propia mente y hacer lo que quiera, aún cuando ello no esté de acuerdo con lo que los padres pudieran querer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. No permito que mi hijo cuestione ninguna decisión que he tomado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indecisa	De acuerdo	Muy de acuerdo
8. Yo dirijo las actividades y decisiones de mi hijo a través del razonamiento y la disciplina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Siempre sentí que los padre deberían usar más la fuerza para conseguir que sus hijos se comporten de la manera que deben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. No siento que mi hijo necesita obedecer normas de conducta simplemente porque alguien con autoridad las establece.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Mi hijo sabe lo que yo espero de él / ella en la familia pero también se siente libre de discutir esas expectativas conmigo cuando siente que no son razonables.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Pienso que los padres sabios deben enseñar a sus hijos tempranamente quién es el jefe de la familia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Rara vez doy a mi hijo expectativas y consejos en relación a su comportamiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. La mayor parte del tiempo hag lo que mi hijo quiere cuando tengo que tomar decisiones familiares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Consistentemente trato de orientar y dar consejos a mi hijo de una manera racional y efectiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Me molesta mucho si mi hijo no está de acuerdo conmigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indecisa	De acuerdo	Muy de acuerdo
17. Siento que la mayoría de los problemas en la sociedad se resolverían si los padres no restringieran las actividades, decisiones y deseos de sus hijos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Yo permito que mi hijo conozca qué conductas espero y si él / ella no actúa de acuerdo con mis expectativas, lo castigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Yo permito que mi hijo decida la mayoría de las cosas por sí mismo sin mayores directivas de mi parte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Yo considero la opinión de mi hijo cuando tomo decisiones, pero no decidiría hacer algo simplemente porque mi hijo lo quiere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Yo no me veo a mí misma como responsable de orientar y guiar la conducta de mi hijo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Yo tengo patrones claros de conducta para mi hijo en nuestra casa, pero estoy dispuesta a ajustar esos patrones a las necesidades de mi hijo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Yo doy directivas sobre la conducta y las actividades de mi hijo y espero que él/ella siga mis directivas, pero estoy siempre dispuesta a escuchar sus preocupaciones y charlar sobre estas directivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Yo permito que mi hijo forme su propio punto de vista en asuntos de familia y generalmente dejo que decida lo que va a hacer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indecisa	De acuerdo	Muy de acuerdo
25. Siempre sentí que la mayoría de los problemas en la sociedad se resolverían si pudiéramos hacer que los padres manejen estrictamente y por la fuerza a sus hijos cuando no hacen lo que deben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Siempre le digo a mi hijo exactamente lo que quiero que haga y cómo espero que lo haga.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Yo le doy a mi hijo directivas claras sobre su conducta y actividades, pero también lo entiendo cuando no está de acuerdo conmigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. No dirijo la conducta, actividades y deseos de mi hijo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Mi hijo sabe lo que espero de él/ella en la familia e insisto para que se acomode a estas expectativas simplemente por respeto a mi autoridad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Si yo tomo una decisión en la familia que lastima a mi hijo, estoy de acuerdo en discutir esa decisión con él/ella y a admitirlo si he cometido una equivocación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

LAS HABILIDADES DE MI HIJO / A

Este grupo de preguntas se refiere al talento, habilidad e interés de su hijo en relación con diferentes actividades y sobre la importancia que usted le otorga a las mismas. Si su hijo no está actualmente realizando alguna de estas actividades, por favor, conteste la pregunta como usted piense que sería si la estuviera realizando.

1. Cuán **bueno** es su hijo en cada área de actividad?

	Para nada bueno						Muy bueno
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

2. Cuánta confianza tiene su hijo en su habilidad para actuar bien en cada una de estas áreas ?

	Nada de confianza						Mucha confian
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

3. En comparación con otros chicos, cómo evaluaría la actuación de su hijo en cada una de estas áreas?

	Mucho peor							Mucho mejor
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	

4. En comparación con otros chicos, cuán difícil es cada una de las siguientes actividades para su hijo?

	Mucho más fácil							Mucho más difícil
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	

5. Comparado con otros chicos, cuánta habilidad o talento innato tiene su hijo en cada una de estas áreas ?

	Mucho menos							Mucho más
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	

Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

6. Cuánto esfuerzo pone su hijo en cada una de las siguientes actividades?

	Nada de esfuerzo						Mucho esfuerzo
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

7. Cuánto le gusta a su hijo hacer cada una de estas actividades?

	No mucho						Mucho
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

8. Cuán importante es cada una de las siguientes actividades para su hijo?

	No muy importante					Muy importante	
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

9. Cuán interesante encuentra su hijo a cada una de estas actividades?

	Para nada interesante					Muy interesante	
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

10. Cuánto le preocupa a su hijo que le vaya mal en cada una de las siguientes áreas?

	Le preocupa mucho					No le preocupa	
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
--------	----	----	----	----	----	----	----

11. Cuán importante es para usted que a su hijo le vaya bien en cada una de estas actividades?

Para nada importante

Muy importante

Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

12. Cuán útil piensa usted que serán cada una de estas actividades para su hijo?

Para nada útil

Muy útil

Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

13. Cuán satisfecha está usted con el nivel alcanzado por su hijo en cada una de estas áreas?

	Para nada satisfecha						Muy satisfecha
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

14. Cuán bien piensa usted que le irá a su hijo en cada una de estas áreas en el próximo año?

	Para nada bien						Muy bien
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

15. Cuán bien piensa usted que le irá a su hijo en un trabajo que requiera cada una de estas habilidades?

	Para nada bien						Muy bien
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

16. Cuánta confianza tiene usted en su habilidad para ayudar a su hijo en las siguientes áreas?

	Ninguna confianza						Mucha confianza
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

17. En general, cuánto piensa usted que puede hacer para influir en el desempeño de su hijo en cada una de las siguientes áreas?

	Muy poco						En gran medida
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

18. Cuánto piensa usted que puede hacer para ayudar a su hijo en cada una de las áreas consignadas abajo?

	Muy poco						En gran medida
Matemática	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Lectura	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Deportes	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Música	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

MI HIJO Y YO

1. Los padres se involucran en las actividades diarias de sus hijos de maneras muy diferentes. Debajo se han enumerado varias maneras en las que los padres pueden involucrarse en las actividades de sus hijos. Por favor marque con qué frecuencia usted hace cada una de estas cosas con su hijo durante el año escolar.

	Nunca	Ocasionalmente	2 o 3 veces al mes	Semanalmente	2-4 veces a la semana	Todos los días por menos de 30 min. al día	Todos los días por 30 min. o más
(a) Trabajar con él en la computadora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(b) Hacer actividades de matemáticas / ciencia con él.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(c) Ayudarlo a hacer su tarea de matemática y ciencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(d) Ayudarlo con otras tareas de la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(e) Hacer deportes con él	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(f) Tocar un instrumento musical con él	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(g) Chequear su tarea de la escuela una vez que la haya completado (por ejemplo, chequear que está hecha en forma correcta, leer la tarea escrita).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Ocasionalmente	2 o 3 veces al mes	Semanalmente	2-4 veces a la semana	Todos los días por menos de 30 min. al día	Todos los días por 30 min. o más
(h) Hacer actividades físicas afuera con él.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(i) Charlar sus experiencias en la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>							
(j) Charlar con él sobre noticias importantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(k) Enseñarle conocimientos generales, información y conceptos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(l) Hablar con él sobre cosas importantes para él.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(m) Charlar con él sobre sus planes para los días próximos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Con qué frecuencia su esposo / pareja hace cada una de estas cosas con su hijo durante el año escolar? (Saltee hasta el número 3 si no tiene esposo / pareja).

	Nunca	Ocasionalmente	2 o 3 veces al mes	Semanalmente	2-4 veces a la semana	Todos los días por menos de 30 min. al día	Todos los días por 30 min. o más
(a) Trabajar con él en la computadora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(b) Hacer actividades de matemáticas / ciencia con él.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(c) Ayudarlo a hacer su tarea de matemática y ciencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(d) Ayudarlo con otras tareas de la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(e) Hacer deportes con él	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(f) Tocar un instrumento musical con él	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(g) Chequear su tarea de la escuela una vez que la haya completado (por ejemplo, chequear que está hecha en forma correcta, leer la tarea escrita).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Ocasionalmente	2 o 3 veces al mes	Semanalmente	2-4 veces a la semana	Todos los días por menos de 30 min. al día	Todos los días por 30 min. o más
(h) Hacer actividades físicas afuera con él.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(i) Charlar sus experiencias en la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(j) Charlar con él sobre noticias importantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(k) Enseñarle conocimientos generales, información y conceptos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(l) Hablar con él sobre cosas importantes para él.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(m) Charlar con él sobre sus planes para los días próximos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Por favor, díganos con qué frecuencia usted ha hecho estas actividades con su hijo en los últimos 12 meses.

	Nunca		Tres o cuatro veces al año				Semana mente
	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
(a) Ir a los museos	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
(b) Ir a obras de teatro	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
(c) Ir a conciertos de música clásica	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
(d) Ir a eventos deportivos	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7

Anexo II:

Ejemplo de registro de observación y de fichado: enfoque cualitativo

Número de registro:

Fecha:

Registro	Comentarios	Análisis
<p>La madre se sienta detrás y la nena en su falda. Madre: ¿Vas a poder?</p> <p>Hija: Sí, pero las piecitas, ¿las puedo poner en cualquiera?</p> <p>Madre: Sí, pero miralo bien, vos fijate, acordate, Invierno, ¿y éste? (señala con el dedo en el rompecabezas)</p> <p>Hija: Otoño.</p> <p>Madre: Otoño, ¿y éste cuál es? (señala con el dedo).</p> <p>Hija: Primavera.</p> <p>Madre: Primavera, ¿y éste? (señala con el dedo) Cuando hace calor y vamos a la playa. ¿Qué era? El ve...</p> <p>Hija: Verano.</p> <p>Madre: Claro, entonces acordate cómo se ubican. ¿Ves las nenas? (señala en el rompecabezas) Una tiene el sombrero para el frío, una tiene paraguas, ésta tiene el rastrillo que es para...</p> <p>Hija: Para barrer.</p> <p>Madre: Para barrer y ésta tiene un balde. ¿Es fácil, no?</p> <p>Hija: Ya lo ví. Mi mami me puede ayudar.</p> <p>Madre: Una está de verde y la otra de amarillo.</p> <p>(El observador comienza a desarmar el rompecabezas, antes de retirarse).</p> <p>Hija: Porque algunos chicos... A los chicos que son grandes les mezclás y a los que tienen dos o uno que vienen no se las mezclás.</p> <p>Madre: A vos sí, empezá.</p>	<p>La niña sigue atentamente todas las explicaciones de su madre</p> <p>La niña habla con el Observador</p>	<p>M:Recomendación de mirar bien las figuras</p> <p>M:Identificación de las figuras señalando en el rompecabezas</p> <p>M:Descripción de las características de las figuras</p> <p>M:Descripción de los colores de las figuras</p>
<p>Hija: Auch, che, no entra (intenta colocar una Pieza que le da un poco de trabajo).</p>		

<p>Madre: Está bien, ya está puesta.</p> <p>Hija: (continúa seleccionando piezas y ubicándolas en el rompecabezas armando las figuras con facilidad, mientras la madre observa). ¿Viste que fácil para mí?</p> <p>Madre: ¿Cuál te falta?</p> <p>Hija: Esta primero, después ésta y después ésta (mientras señala las piezas que están sobre la mesa y las ubica en el rompecabezas hasta completar una figura).</p> <p>Madre: Eh, ¡qué rapidez! Dale, ahora otro. ¿Cuál vas a armar?</p> <p>Hija: Ahora éste (señalando en el rompecabezas la figura correspondiente). A los que vienen que tienen uno o dos no se los mezclan, porque sino... Auch! (tiene dificultad para colocar la pieza en el rompecabezas).</p> <p>Madre: ¿No entra? La ponemos acá, ¿a ver? (saca la pieza del lugar donde la colocó la hija y la ubica en otro lugar, como no puede colocarla, vuelve a ubicarla en el lugar que previamente había seleccionado la niña).</p> <p>Hija: ¿Este seguro que va ahí? (señalando la pieza que colocó la madre).</p> <p>Madre: Sí, no va acá (señala en el rompecabezas el lugar donde intentó ubicarla). Mirá ahí entró.</p> <p>Hija: ¿No cierto que iba bien donde yo la puse?</p> <p>Madre: Sí.</p> <p>(La niña selecciona otras piezas y las ubica en el rompecabezas, sin dificultad).</p> <p>Madre: ¿Ahora qué falta?</p> <p>Hija: Me faltan los zapatos</p> <p>Madre: El piso te falta (señala las piezas que están sobre la mesa y se las acerca).</p> <p>Hija: El piso.</p> <p>Madre: No será éste o éste (señala las piezas).</p>	<p>La niña tiene facilidad para armar el rompecabezas y lo reconoce</p> <p>La madre se limita a observar</p> <p>De manera muy sutil la hija señala un error de la madre</p> <p>La niña tiene facilidad para armar el rompecabezas</p>	<p>M: Interroga sobre las piezas que faltan</p> <p>M: Valoración de la tarea M: Interroga sobre la figura a armar</p> <p>H: tiene dificultad para ubicar una pieza</p> <p>M: Ayuda cambiando de lugar una pieza (comete un error)</p> <p>M: Interroga sobre las piezas que faltan</p> <p>M: Indica verbalmente lo que falta y le acerca las piezas</p> <p>M: Señala las piezas que faltan</p>
--	---	---

<p>Hija: Sí (selecciona una de las piezas que señaló la madre y trata de ubicarla con dificultad).</p>		<p>H: tiene dificultad para ubicar una pieza</p>
<p>Madre: No, ¿y si lo das vuelta?</p>		<p>M: Indica verbalmente dar vuelta la pieza</p>
<p>Hija: ¿Por qué?</p>		
<p>Madre: No, mirá, ¿a ver? (intenta tomar la pieza, pero la niña la da vuelta y la ubica correctamente). (La niña completa la figura y continúa armando la última figura sin dificultad, mientras la madre observa).</p>	<p>La madre se limita a observar</p>	<p>H: sigue la indicación de la madre</p>
<p>Hija: Este es el problema (se refiere a una pieza que no puede ubicar).</p>		
<p>Madre: Fíjate que me parece que le falta algo a esta nena.</p>		<p>M: Indica verbalmente que falta algo</p>
<p>Hija: ¿Qué le falta?</p>		
<p>Madre: Abajo, miralo bien al dibujo, ¿qué le falta?</p>	<p>La niña se encuentra confundida</p>	<p>M: Indica que observe bien y pregunta qué le falta</p>
<p>Hija: No sé.</p>		
<p>Madre: ¿Acá termina N.? (señala en el rompecabezas)</p>	<p>La madre interviene haciendo preguntas que ayudan a pensar</p>	<p>M: Pregunta si termina ahí la figura</p>
<p>Hija: No sé.</p>		
<p>Madre: ¿Qué le falta?</p>		<p>M: Pregunta qué le falta a la figura</p>
<p>Hija: No sé dónde deben estar los pies (mira las piezas que están sobre la mesa sin encontrarlos).</p>		
<p>(La madre se los acerca).</p>		<p>M: Le acerca las piezas</p>
<p>Hija: ¿Esto va ahí?</p>	<p>La niña sigue Confundida</p>	<p>H: busca apoyo de la madre</p>
<p>Madre: Sí.</p>		
<p>Hija: Ahí, arriba de todo ¿qué falta?</p>		
<p>Madre: A ver, ¿qué te parece?</p>		
<p>Hija: Este (selecciona una pieza y la coloca).</p>	<p>La madre interviene a pedido de su hija haciendo preguntas</p>	<p>M: devuelve la pregunta</p>
<p>Madre: ¡Perfecto!</p>		
<p>(La niña selecciona otra pieza y tiene dificultad para ubicarla).</p>		<p>M: Valoración de la tarea de la niña</p>
<p>Madre: Si no va así es porque no entra mi amor.</p>		<p>H: tiene dificultad para ubicar una pieza</p>
		<p>M: Indicación verbal</p>

<p>(La niña la cambia de lugar).</p> <p>Madre: ¡Perfecto!</p> <p>(La niña coloca otra pieza y completa la última figura del rompecabezas).</p> <p>Madre: ¡Bravo! ¡Bravo!</p>	<p>El clima fue distendido en todo momento</p>	<p>H: sigue la indicación de la madre con éxito</p> <p>M: Valoración de la tarea de la niña</p> <p>M: Valoración de la tarea de la niña</p>
--	--	---

Ficha: Tipos de apoyos utilizados por la madre

Registro N°:

Hija: Ahora éste (señalando en el rompecabezas la figura correspondiente).
Auch! (tiene dificultad para colocar la pieza en el rompecabezas).

Madre: ¿No entra? La ponemos acá, ¿a ver? (saca la pieza del lugar donde la colocó la hija y la ubica en otro lugar, como no puede colocarla, vuelve a ubicarla en el lugar que previamente había seleccionado la niña).

Hija: ¿Este seguro que va ahí? (señalando la pieza que colocó la madre).

Madre: Sí, no va acá (señala en el rompecabezas el lugar donde intentó ubicarla).
Mirá ahí entró.

(La niña selecciona otras piezas y las ubica en el rompecabezas, sin dificultad).

Madre: ¿Ahora qué falta?

Hija: Me faltan los zapatos

Madre: El piso te falta (señala las piezas que están sobre la mesa y se las acerca).

Hija: El piso.

Madre: No será éste o éste (señala las piezas).

Podemos distinguir distintos niveles de apoyos por parte de la madre: algunos son más generales y otros más específicos. Los apoyos pueden ser verbales o traducirse en acciones concretas (por ejemplo, señalar las piezas correctas y ubicarlas en el rompecabezas).