

El papel de las madres en la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje escolar

Mother's role in their children school learning motivation

Estela Jiménez

Emily Ito

Silvia Macotela[†]

Tel. (+52) 55 5622 2317, correo electrónico (*email*): estela00@prodigy.net.mx

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Ciudad Universitaria 3000, Colonia Copilco Universidad,
Delegación Coyoacán, México, D.F., C.P. 04360.
MÉXICO.

Artículo recibido: 28 de junio de 2010; aceptado: 24 de agosto de 2010.

RESUMEN

Con base en el Modelo de Expectativa-Valor de Elecciones (Jacobs y Eccles, 2000) se realizó un análisis cualitativo del proceso de interacción madre-hijo(a), vinculado con la motivación de este(a) último(a) hacia el aprendizaje escolar. Participaron 12 diadas madre-hijo(a). Los niños(as) cursaban 2º, 4º o 6º grado de primaria (niño y niña de cada grado con alta motivación y grupo equivalente con baja motivación) y fueron seleccionados mediante la Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Salón de Clases de Harter (adaptada por Jiménez y Macotela, 2008). Se videograbó la interacción madre-hijo(a), mientras el niño(a) realizaba una tarea escolar en el hogar y después, se les entrevistó por separado. Se encontró que las madres de los niños(as) con alta motivación enfatizan los logros de sus hijos(as), les apoyan con mayor gusto y dedicación en la tarea escolar y establecen condiciones favorables en el hogar. Las madres cuyos hijos(as) presentan baja motivación, suelen limitarse a supervisar el cumplimiento de la tarea y emplean frecuentemente la crítica. Se concluye que es necesario diseñar programas para fomentar la motivación hacia el aprendizaje en el hogar.

ABSTRACT

Based on the Expectation-Value of Elections Model (Jacobs & Eccles, 2000) a qualitative analysis was done of mother-children interaction process associated to children school learning motivation. 12 mother/children couples participated, the children were on grades 2nd, 4th and 6th (boy and girl of each grade with high motivation and low motivation for the group equivalent). The children selection was done in accordance to the Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom (Harter adaptation by Jiménez & Macotela, 2008). The mother-children interaction was videotaped while the kid did homework and after, both were interviewed aside from the other group members. Results show that high motivation kid support is done with enthusiasm, care and dedication; home environment is much favorable. Mothers with low motivation kids, limit their support to homework supervision, critic is used often. Conclusion: the design of programs that promote learning motivation at home is highly recommended.

Palabras clave: madres, niños de primaria, motivación, aprendizaje escolar.

Key words: parents, children, motivation, school learning.

El rezago educativo en nuestro país sigue siendo considerable. De acuerdo con el diagnóstico realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, aproximadamente el 50% de los alumnos de sexto de primaria sólo alcanza el nivel elemental en español y matemáticas (INEE, 2008). Asimismo, continúa presentándose la reprobación y deserción; la eficiencia terminal alcanzada en el nivel de primaria fue del 90% y en secundaria, sólo llegó al 78% (INEGI, 2007). El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) señala que los niños(as) mexicanos alcanzan resultados del 50% en Lectura, Matemáticas y Ciencias (OCDE, 2007). Tales datos muestran que las acciones realizadas para mejorar la calidad de la educación no han tenido los resultados esperados y apuntan hacia la necesidad de continuar en la búsqueda de opciones que promuevan el aprovechamiento escolar de los niños(as) mexicanos(as).

A lo largo de la historia, educadores e investigadores se han preocupado por abatir el bajo rendimiento y la deserción escolar. Uno de los descubrimientos que más ha preocupado, es aquél que refiere un decremento de la motivación hacia el aprendizaje escolar conforme pasan los años de la escuela primaria (Harter, 1981; Wigfield y Eccles, 1992; Eccles, Wigfield y Shiefele, 1998); este hallazgo sugiere que el trabajo escolar y la acción de los docentes, padres y madres de familia, va apagando la fuente de motivación natural del niño(a). También se ha documentado que conforme los niños entran a la adolescencia, disminuyen sus metas de aprendizaje o dominio (Anderman y Midgley, 1997; Midgley, Anderman y Hicks, 1995). Se argumenta que la experiencia con la educación formal, el énfasis en la evaluación y la competencia, han propiciado que los alumnos se preocupen más por las metas de desempeño o calificaciones (Kinlaw y Kurtz-Costes, 2007).

El estudio de los factores vinculados con el aprovechamiento escolar, ha subrayado la relevancia de la estimulación proveniente del hogar. La investigación realizada durante más de 40 años, ha demostrado consistentemente, que el ambiente familiar es un factor de predicción muy poderoso del desempeño intelectual o escolar. Los hallazgos indican que lo determinante no es la influencia del nivel de estudios de los padres y madres, los recursos económicos o la estructura familiar, sino las características de la interacción entre padres, madres e hijos(as) dentro del hogar (Coleman y col., 1966; Firkowska, 1978; Henderson, 1981; Valencia,

Henderson y Rankin, 1985; Amato y Ochiltree, 1986; Bradley, Caldwell y Rock, 1988; Kellaghan y col., 1993; Marjoribanks, 1996). Diversos estudios muestran específicamente, que los(as) estudiantes se benefician de las condiciones y prácticas familiares que enfatizan y estimulan el aprendizaje escolar (Coleman y col., 1966; Grolnick y Ryan, 1989; Portes, 1991; Ginsburg y Bronstein, 1993; Jiménez, 1999; Marjoribanks, 1996; Fan y Chen, 2001; Hill y Taylor, 2004; Jeynes, 2003, 2005; Pomerantz, Grolnick y Price, 2005; Bronstein, Ginsburg y Herrera, 2005; Murray, O'Brien y Ocampo, 2008).

El análisis de la investigación realizada a partir de 2002 que estudia conjuntamente los efectos de la comunidad, las prácticas de los padres y madres y su implicación en la escuela, así como los procesos del niño(a), reveló que dichas variables se encuentran ligadas a través de procesos de mediación y moderación con el aprovechamiento escolar; la estructura y los apoyos que brinda la comunidad a las familias influyen en las prácticas que padres y madres emplean para apoyar el desempeño escolar de sus hijos(as) y tales prácticas afectan directamente el aprovechamiento escolar de estos últimos(as); los procesos de los niños(as), tales como el autocontrol y las habilidades académicas son mediadores de la conducta de sus progenitores y de su rendimiento escolar (Murray, O'Brien y O'Campo, 2008).

Los hallazgos mencionados demuestran la necesidad de brindar a los padres y madres orientación y apoyo para que mejoren sus prácticas, con el fin de impulsar el aprovechamiento escolar de sus hijos(as), aun en los medios más desfavorecidos.

Ante la apremiante necesidad de propiciar el rendimiento escolar de los niños(as) mexicanos, las políticas educativas actuales han soslayado la importancia del poder de la motivación. No obstante, ésta tiene influencia sobre lo que se aprende, cuándo y cómo (Schunk, 1991). Los(as) estudiantes motivados muestran interés por aprender, se sienten autoeficaces, se esfuerzan, persisten en las tareas y usan estrategias cognoscitivas efectivas (Pintrich y Schunk, 2002).

El análisis de los estudios realizados durante quince años sobre el papel de los padres y madres en las escuelas públicas de los Estados Unidos, permite concluir que la participación de ellos(as) incrementa la motivación de los estudiantes de nivel elemental a preparatoria: los alumnos se interesan más por aprender, se esfuerzan más, muestran mayor atención y concentración y experimentan satis-

facción en su trabajo escolar; asimismo, tienen percepciones de competencia, de control y mayor autorregulación (Gonzalez-DeHass, Willems y Holbein, 2005).

Considerando la trascendencia del papel de los padres y madres en la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje y respondiendo a la necesidad de hallar opciones que impulsen el desarrollo educativo de los niños(as), el propósito de la presente investigación fue: analizar el proceso de interacción madre hijo(a) vinculado con la motivación de este(a) último(a) hacia el aprendizaje escolar.

El estudio tomó como base el paradigma contextual (Lerner, 1986) que da importancia al individuo en interacción dinámica con su ambiente. El análisis del proceso se realizó desde el enfoque interpretativo de la investigación cualitativa, enfatizando el papel activo que juega el investigador (Cresswell, 1998). La teoría y la investigación existentes al respecto, ayudaron a precisar los propósitos del estudio y a desarrollar las preguntas y el método de investigación; asimismo, permitieron identificar los problemas de la teoría e investigación previa, las contradicciones y vacíos, y cómo el estudio a realizar podría contribuir al entendimiento del problema (Maxwell, 1996). La revisión de la literatura sobre el tema, aunada a la experiencia e investigación de las autoras, llevó a la necesidad de obtener un conocimiento más preciso sobre la interacción del hogar que favorece o disminuye la motivación de los niños hacia el aprendizaje escolar, considerando la

perspectiva de los niños(as) y de las madres y cómo operan las partes para formar un todo, particularmente en medios socioeconómicos en desventaja.

En el planteamiento del estudio se contemplaron los modelos teóricos de motivación elaborados por Eccles-Parsons y colaboradores (en Jacobs y Eccles, 2000), debido a que presentan un panorama integral de las variables personales, familiares y socioculturales que influyen directa e indirectamente en la formación de las creencias y conductas de padres, madres e hijos(as). Explican y esquematizan la interacción recíproca y circular que existe entre las creencias y conductas de los padres, madres e hijos(as) y también consideran los cambios del desarrollo a lo largo del tiempo, caracterizando de esta manera la complejidad del comportamiento humano. El Modelo de Expectativa-Valor describe las influencias sociales y psicológicas sobre la elección y la persistencia en situaciones de logro. Permite explicar los motivos que llevan a responder a dos preguntas esenciales en la elección de una actividad: ¿puedo hacer la tarea? y ¿quiero hacer la tarea? Se centra en el rol que juegan las expectativas de los estudiantes en el éxito académico y el valor percibido de las tareas académicas. A continuación se muestra una versión modificada del modelo (véase figura 1).

Como se muestra en la figura 1, las experiencias de socialización y la historia previa influyen sobre las

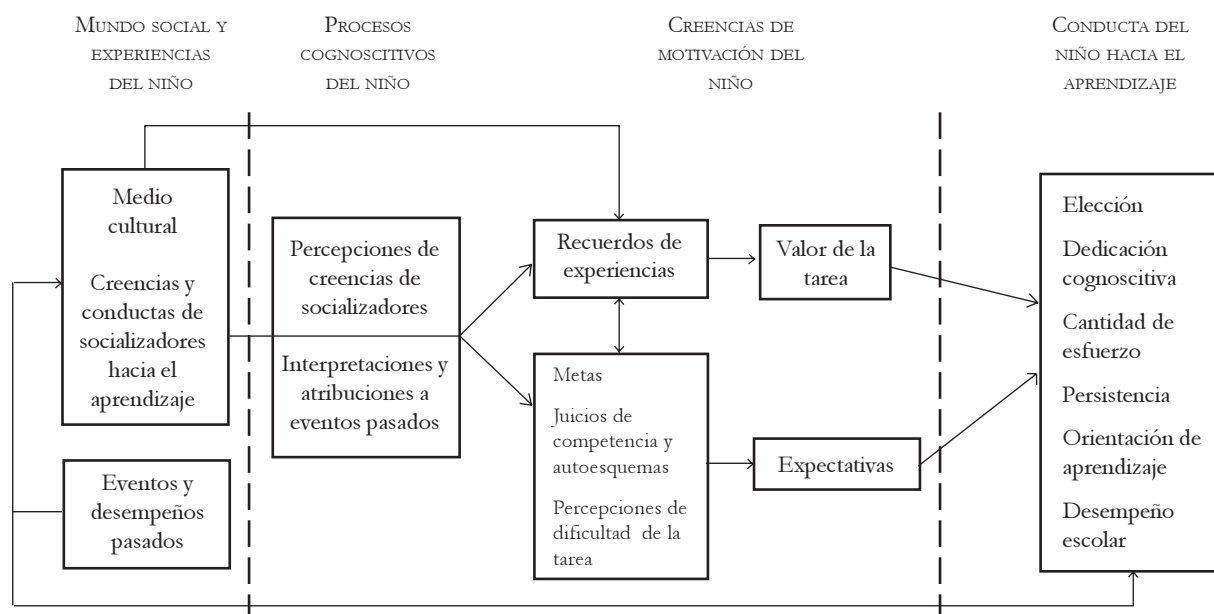


Figura 1. Modelo cognoscitivo-social de Expectativa-Valor para explicar la motivación hacia el aprendizaje (adaptado de Eccles y col., en Pintrich y Shunk, 2002).

percepciones e interpretaciones del niño(a), las cuales a su vez, informan a sus autocreencias. Estas creencias conducen a expectativas futuras y valores de tarea que guiarán las elecciones y el empeño en las actividades. Las expectativas y valores son los predictores más importantes de la conducta de logro, ya que influyen directamente en la elección de la tarea, la dedicación, el esfuerzo, la persistencia y el desempeño del individuo.

El Modelo de Socialización de los Valores en el Hogar muestra las variables que intervienen en este complejo proceso de formación de los valores. Describe cómo las características del padre y la madre, la familia, el contexto social y el niño(a), influyen en las conductas del padre y la madre, en sus creencias generales acerca del mundo y sus creencias específicas acerca de su hijo(a). Estas creencias y conductas del

padre y la madre, a su vez afectan las creencias y conductas de su hijo(a) (véase figura 2).

Los resultados de las investigaciones sobre los procesos descritos en los modelos, realizadas por Jacobs y Eccles y por numerosos autores (véase revisión en Jiménez, 2008), permiten concluir que es importante que los padres y madres mantengan una relación afectiva cálida con sus hijos(as), que fomenten su autonomía, los ayuden a desarrollar autopercepciones y expectativas positivas de su competencia y promuevan valores orientados hacia el aprendizaje escolar.

Los modelos teóricos y evidencias de investigación mencionados sobre el proceso de la motivación de los niños hacia el aprendizaje, constataron la necesidad de profundizar en la interacción madres-hijos(as) en el nivel socioeconómico bajo y fueron considerados en la

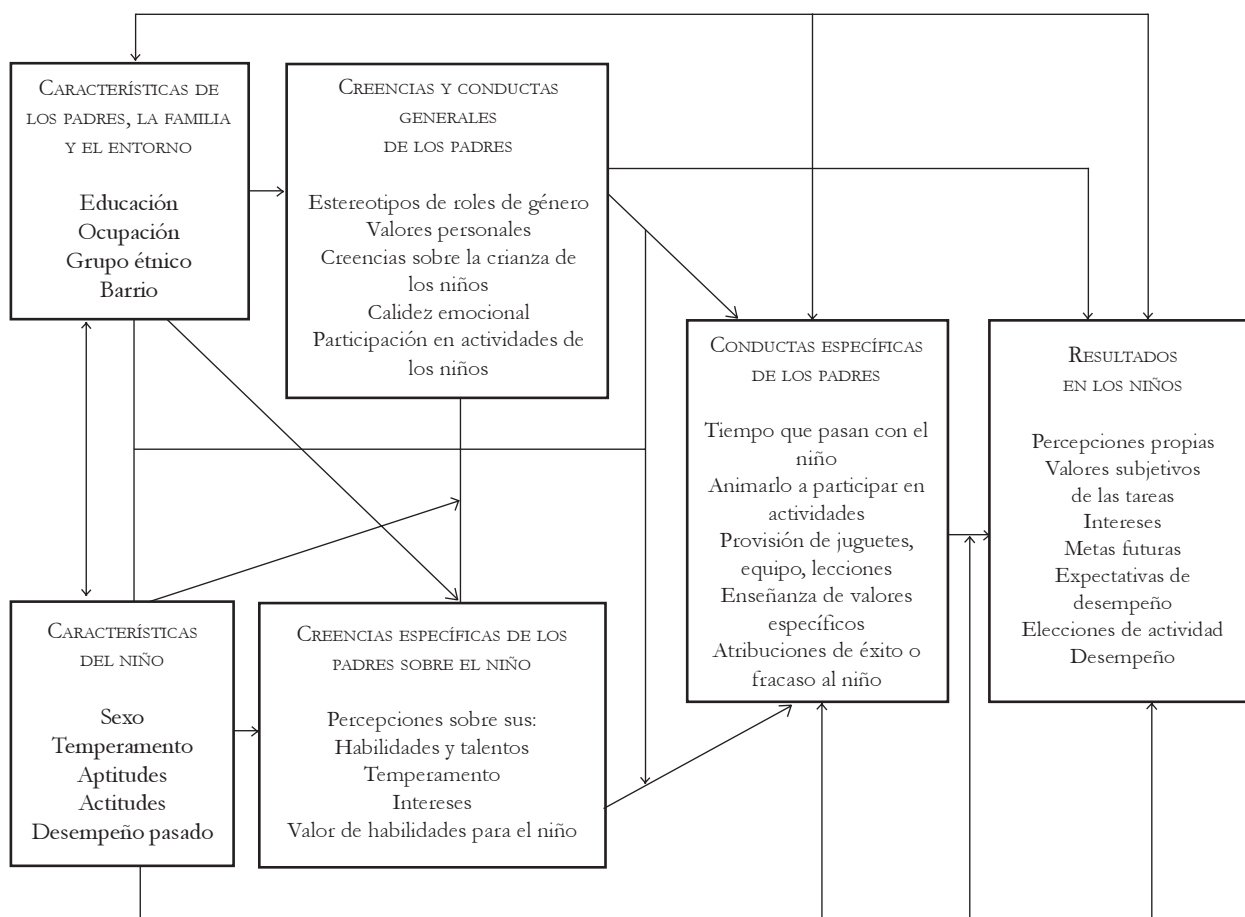


Figura 2 Modelo de Socialización Parental (Eccles-Parson y col., en Jacobs y Eccles, 2000).

estructuración del método y el análisis de los resultados del presente estudio.

MÉTODO

Diseño y tipo de estudio

Se empleó un diseño de corte cualitativo (Merriam, 1998). La estrategia de indagación fue el estudio instrumental de casos múltiples (Merriam, 1998; Cresswell, 1998; Stake, 2005; Vasilachis de Gialdino, 2006). Este tipo de estudio permite investigar unidades sociales complejas, consistentes de variables múltiples de potencial importancia en la comprensión del fenómeno y aporta una explicación holística del proceso en estudio (Merriam, 1998).

Definición de conceptos

Motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar: Proceso de interacción del niño(a) con su ambiente, mediante el cual la actividad del niño(a) dirigida hacia el aprendizaje escolar, es instigada y sostenida. Se analizó mediante las creencias y prácticas de madres e hijos(as), vinculadas con el aprendizaje escolar de estos últimos.

Creencias de madres e hijos(as) hacia el aprendizaje escolar: Representaciones individuales de la realidad (juicios de valor, suposiciones, inferencias y teorías) que influyen sobre los pensamientos y conductas de madres e hijos(as) asociados al aprendizaje escolar.

Prácticas de madres e hijos(as) vinculadas con la tarea escolar: Acciones que realizan las madres y los hijos(as), mientras estos últimos realizan una tarea escolar.

Participantes

Para elegir la muestra, se evaluó a seis grupos de niños y niñas de 2º, 4º y 6º de primaria de una escuela pública de la Ciudad de México (173 niños y niñas).

La muestra quedó conformada por 12 diadas madre-hijo(a): niño y niña de 2º, 4º y 6º grados con alta motivación, y niño y niña con baja motivación de cada grado, así como sus madres y una abuela. El promedio de calificaciones del grupo de alta motivación era de 9 a 9.5 y el del grupo de baja, de 6 a 7. Las familias del grupo de alta motivación eran nucleares y en el grupo de baja motivación había 2 madres solas. El nivel de

estudios de los padres y madres de ambos grupos, variaba entre primaria, secundaria, bachillerato incompleto o estudios técnicos. Las madres del grupo de alta motivación se dedicaban principalmente al hogar y en el otro grupo, una madre se dedicaba al hogar y las demás laboraban en servicio doméstico o limpieza. Los padres de ambos grupos y un abuelo tenían empleos que variaban entre obreros, vendedores, empleados no especializados y técnicos.

Medio en el que se realizó el estudio

Se observó la interacción madre hijo(a) en su hogar, en el lugar, horario y condiciones en que los niños(as) acostumbraban realizar su tarea escolar.

Instrumentos, materiales y equipo

- Escala de Orientación Interna vs Externa en el Aula de Harter (adaptada por Jiménez y Macotela, 2008). Evalúa cinco componentes relevantes en el aprendizaje escolar, donde la orientación de motivación puede variar de muy intrínseca a muy extrínseca: a) aprendizaje motivado por curiosidad versus aprendizaje para complacer al maestro, b) trabajo por propia satisfacción versus trabajo para complacer al maestro y obtener buenas calificaciones, c) preferencia por el trabajo que representa un reto versus preferencia por el trabajo fácil, d) deseo de trabajar independientemente versus dependencia hacia la ayuda del maestro, e) criterios internos de éxito o fracaso versus criterios externos (calificaciones, retroalimentación del maestro).
- Invitación a las madres para participar en la investigación.
- Formato de datos generales de los niños(as) y de padres y madres.
- Tarea para los niños(as). Comprendía tres páginas con información sobre los chimpancés, fotografías, dibujos a color y cuatro preguntas sobre el contenido.
- Guías de entrevista. La de los niños incluía 21 preguntas y la de la madre 30. Indagaban sobre la tarea, gusto por la lectura, trabajo del niño(a) y de la mamá, otros apoyos al aprendizaje del niño(a) en el hogar y expectativas.
- Cámara de video, grabadora de audio y reproductora de videograbación.

Procedimiento

La estrategia para la obtención de la información fue flexible y emergente, responsiva a las condiciones del estudio en progreso (Merriam, 1998):

- 1) Invitación y solicitud de consentimiento informado al director de la escuela, a los(as) profesores(as) y a los padres, madres y alumnos(as).
- 2) Evaluación de la motivación hacia el aprendizaje escolar de 6 grupos de alumnos(as) de 2º, 4º, y 6º de primaria (173 niños(as), mediante la Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Salón de Clases de Harter (adaptada por Jiménez y Macotela, 2008).
- 3) Elección de la muestra de niños(as) con alta y baja motivación con base en los resultados de la prueba aplicada.
- 4) Invitación a los niños(as), madres y padres a participar en el estudio y solicitud de consentimiento informado.
- 5) Obtención de datos generales. Las madres llenaron el formato.
- 6) Observación y videograbación de los niños(as) y sus madres, durante la realización de la tarea escolar.
- 7) Entrevista a los niños(as). Al finalizar la tarea, se entrevistó a los niños(as) separadamente de sus madres. Fue audiograbada.
- 8) Asesoría a los niños(as). Se procuró que fuera una experiencia estimulante para ellos(as); que les permitiera revisar su éxito, ganar autoconocimiento valioso y los impulsara a actuar positivamente en su propio beneficio.
- 9) Entrevista a las madres. Se efectuó después de la entrevista al niño(a). Fue audiograbada.
- 10) Asesoría a las madres. Se orientó a mejorar su autoconocimiento y a que descubrieran por sí mismas mejores formas para apoyar a sus hijos(as).
- 11) Transcripción de video y audiograbaciones e interpretación. En la interpretación se consideraron los significados de los participantes y la perspectiva de dos observadoras que hicieron su interpretación. Después ambas argumentaron sobre sus coincidencias y diferencias y acordaron las categorías.
- 12) Análisis de los datos. Se efectuó en dos fases: intracaso y entre casos (Creswell, 1998). Cada caso fue estudiado particularmente, empleando la prosa para describir y examinar situaciones (Merriam, 1998) con toda la precisión posible, con el fin de favorecer la

comprensión del fenómeno (Bogdan y Biklen, 2003). A continuación se inició el análisis cruzado de los casos, mediante un proceso inductivo (Merriam, 1998). La información obtenida se organizó en dimensiones que fueron desglosadas en categorías e indicadores. Las dimensiones y categorías se derivaron principalmente de los Modelos de Expectativa-Valor y de Socialización Parental (en Jacobs y Eccles, 2000) y los indicadores de las categorías resultaron de las conductas y creencias registradas. Se hizo una comparación analítica de los casos por similitud y diferencia (Vasilachis de Gialdino y col. (2006). Después se identificaron las creencias y prácticas de madres e hijos(as) que ilustraban dichas similitudes y diferencias, y se describieron mediante viñetas narrativas. Este análisis comparativo evidenció procesos y resultados que ocurren a través de diversos casos y que condujeron a explicaciones posibles.

RESULTADOS

Se presenta una síntesis de los resultados globales obtenidos y se ilustran mediante viñetas narrativas que permiten apreciar las semejanzas y diferencias en las prácticas y creencias de madres e hijos, así como también las semejanzas y diferencias entre grupos. Se emplean pseudónimos de los participantes.

1. Diferencias de las prácticas de madres e hijos(as) entre los grupos de alta y baja motivación

Se observaron más prácticas favorables en el grupo de alta motivación y más desfavorables en el grupo de baja motivación; empero, también en este grupo había más acciones favorables que desfavorables. Las diferencias entre grupos fueron evidentes en las condiciones del hogar, los hábitos de estudio y habilidades de lecto-escritura de los niños(as), así como en la armonía de la interacción madre-hijo(a). Se muestran dos ejemplos de niñas del mismo grado que precisan estas diferencias.

En el grupo de alta motivación: Laura de 4º grado.

- Condiciones favorables del hogar y lugar de la tarea. Hija presenta hábitos de estudio favorables.

- Mamá apoya con gusto aprendizaje hija.

Hija recibe con gusto apoyo madre.

- Buena relación madre-hija.

La casa consistía de dos cuartos; en el primero se ubicaba la cocina y la sala y en el segundo la recámara. El techo de la casa era de losa y el piso de cemento. Todo se encontraba muy limpio y ordenado. La niña solía hacer la tarea en la mesa de la cocina ubicada junto a la ventana. Se sentaba en una silla, entre su mamá y su hermana mayor, quien también hacía su tarea. La mesa se encontraba libre de objetos, la iluminación y ventilación eran adecuadas y no se escuchaba ruido que pudiera distraer. Antes de iniciar la tarea, la niña sacó de su mochila un estuche que contenía los útiles escolares necesarios, ordenados en secciones.

La madre se sienta a un lado de su hija. La niña se dispone a comenzar a leer. Su mamá le pregunta – ‘¿Cómo se llama el título?’ – La niña contesta y la mamá le pide [con entusiasmo] – ‘¡Lee en voz alta, porque yo también quiero saber de qué se trata! [...]’ – cuando Laura lee la palabra antropoide, la mamá se levanta por un diccionario. En cuanto la niña termina de leer la primera hoja, su mamá le pregunta – ‘¿Sabes lo que es un antropoide?’ – ella contesta que no, entonces la mamá asevera – ‘Hay que buscar la palabra, porque así, podrás entender mejor lo que estás leyendo’ –. La mamá busca en el diccionario y le pide a su hija que continúe leyendo, pero ahora en silencio. Cuando Laura encuentra algo que no sabe, le pregunta a su mamá. En cuanto termina de leer, su mamá le pregunta – ‘¿De qué se trató? [...]’ – conforme la niña dice lo que recuerda, su mamá le hace preguntas adicionales. A continuación, la niña lee las instrucciones de la tarea. La mamá le pregunta – ‘¿Quieres que te dicte las preguntas?’ – Laura acepta gustosa y cuando termina de escribirlas empieza a contestarlas. Cuando la niña localiza la respuesta en la lectura, la dice y su mamá le ayuda a complementarla, haciéndole preguntas [todo el tiempo ambas se mostraron tranquilas y contentas].

En el grupo de baja motivación: Mariel de 4º grado.

- Condiciones desfavorables del hogar y el lugar de la tarea.
Hija no presenta hábitos de estudio favorables.
- Mamá no apoya con gusto a hija.
Hija no recibe con gusto apoyo madre
- Mala relación madre-hija.

El hogar consistía de dos cuartos, uno destinado a cocina-comedor y el otro a recámara. El piso era de cemento y el techo de losa. En los dos cuartos se encontraban numerosas cosas amontonadas sobre los muebles y en el piso. Se apreciaba poca limpieza. Mariel solía hacer su tarea en el piso de la recámara o en la mesa de la cocina, pero en esta ocasión, la hizo en un pequeño espacio libre de la mesa, ya que ahí se encontraban trastes sucios y ollas con restos de comida. Había poca iluminación, puesto que sólo entraba luz por la puerta que se encontraba abierta y la ventilación era apropiada.

Mariel leyó el texto con enfado y después fue al otro cuarto a buscar una pluma que se tardó en encontrar. Regresó y contestó las preguntas rápidamente, regresando a la lectura sólo en una ocasión. Interrumpió su trabajo dos veces para contradecir la plática de su mamá y hermanas que estaban en el cuarto contiguo. Al terminar la tarea, se la llevó a su mamá y se quedó en la recámara. La mamá llevó la tarea a la mesa para revisarla. Leyó rápidamente el texto y después cotejó las respuestas que escribió su hija. A continuación, dijo – ‘Mariel aquí te faltó, además como siempre [con fastidio], no entiendo nada, la letra parece de araña’ –. La niña regresó a la cocina y dijo – ‘Yo sí le entiendo’ – la mamá contestó – ‘Pero casi no se entiende’ – Mariel repitió molesta – ‘Sí se entiende’ – y su mamá dijo en tono impositivo y molesta – ‘Escríbelo bien, porque así no se entiende, pon bien las preguntas y contesta bien las respuestas y si no entendiste, vuelve a leer’ –. La niña repitió la tarea [enojada] y cuando terminó, la entregó a su mamá sin decir palabra alguna y se retiró a la recámara. La mamá la revisó rápidamente y le dijo molesta ‘¡no mejoraste la letra!’.

Como se puede notar, la estructura de las dos viviendas es similar; la diferencia estriba en la atención de las madres a la organización y limpieza del hogar; las condiciones del hogar de la niña con alta motivación favorecen los hábitos de estudio, lo cual no ocurre en el segundo caso. Asimismo, se aprecian diferencias en cuanto a la accesibilidad y orden en los útiles escolares.

En cuanto al desempeño de madres e hijas, resulta contrastante su dedicación, interés y actitud hacia la tarea. En el caso de Laura, la tarea es una actividad interesante y agradable para madre e hija; se percibe cómo ambas disfrutaban del trabajo que realizan juntas. En cambio, Mariel no cuenta con atención de su madre mientras

realiza la tarea. El tema parece no importarle a la madre, quien sólo critica el trabajo de su hija y la obliga a realizarlo de nuevo, todo lo cual no favorece el interés de la niña por aprender o mejorar su desempeño.

Se aprecian las diferencias en las habilidades de las niñas (véase figura 3), tanto en la comprensión lectora, como en la redacción, ortografía y calidad de la escritura. En particular, destaca que la niña con alta motivación muestra mayor dedicación a la tarea y lo mismo ocurrió en los demás casos.

Tarea de niña con alta motivación

¿Cómo son los chimpancés? Son peludos, ...
son parientes cercanos a nosotros y ...
son antropoides con los gorilas también
cuando son viejos les salen canas
en el pelo y el pecho.
¿Cómo cuida la mamá chimpancé a su bebé?
Lo protege cuando se mete en problemas y
lo cuelga de su lomo también lo amaman-
ta.
¿Cómo es la infancia del chimpancé?
La infancia del chimpancé es que cuando
nace pesa menos que un bebé y tiene
que ir con su mamá a todas partes hasta
que pueda cuidarse solo.
¿En qué se parece la infancia del chimpancé
y la de los humanos? En que lo tienen que
cuidar hasta que se pueda cuidar solo.

Tarea de niña con baja motivación

1 Tienen pelo en todo el cuerpo menos en
las manos, pies y cara
2 Nada más lindo
3 Más que esta con su madre
4 Porque nada más esta con su mamá

Figura 3. Tareas realizadas por las niñas.

2. Diferencias de las creencias de madres y niños(as) en los grupos de alta y baja motivación

Se observó el mismo patrón que en las prácticas. En el grupo de alta motivación se presentaron más creencias favorables y en el de baja motivación, más no favorables, pero también en este grupo había más favorables que no favorables.

2.1 Diferencias en las creencias sobre el valor del aprendizaje escolar

En general, no se encontraron diferencias marcadas entre grupos en las creencias favorables de madres e hijos. En ambos casos, se valoraban las tareas escolares y se consideraba que el aprendizaje y los estudios eran necesarios para progresar. Las diferencias se observaron en la forma de expresar los valores, lo cual se puede apreciar en los siguientes ejemplos.

Grupo de alta motivación

Mamá de Eric 6º: 'Lo más importante que hay en esta vida para que les vaya bien a los hijos, es el estudio. [...] Contribuye en gran manera a una mejor vida económica'.

Grupo de baja motivación

Mamá de Patricia 6º: 'Siempre le digo que tiene que mejorar, salir de lo que es'.

Manuel 4º: 'Me corrige porque me quiere, porque quiere que saque buenas calificaciones y termine la primaria. [...] Para que sea alguien'.

Mamá de Arturo 6º: 'Por lo menos quisiera que terminara la secundaria, porque no sé cómo le va a hacer. Me da mucho miedo, me da nervios de pensar que cuando sea grande, va a ser muy difícil para él o para mí'.

Se muestra que en ambos grupos se valoran los estudios como medio de progreso; sin embargo, en los casos de baja motivación, se manifiesta un desprecio a su estado actual o una preocupación angustiante por el futuro y falta de confianza en las capacidades del niño.

2.2 Diferencias en las creencias sobre las capacidades de los niños(as)

La diferencia entre grupos fue mayor en lo que se refiere a la percepción de madres e hijos(as) sobre el

interés de los niños(as) por aprender, la capacidad para el aprendizaje escolar, los hábitos de estudio, el esfuerzo, los sentimientos que todo ello genera y las expectativas de logro. Se presenta un ejemplo de cada grupo.

Grupo de alta motivación

Creencias favorables

Francisco 4º: 'La tarea fue interesante, habla de los chimpancés y explica cómo viven. [...] No fue mucha tarea, porque cuando la haces bien y lees todo, te parece poca. [...] El tiempo fue regular, como lo que me tardo siempre en hacer la tarea. [...] Sabía algo del tema, porque leí en un libro que tengo. Me gusta leer. [...] Me sirvió en aprender cosas que no sabía. [...] Me esforcé mucho. [...] Pongo esfuerzo en leer todo y en entenderlo. [...] De calificación 9, porque hice mucho trabajo, pero no hice todo lo que venía ahí. [...] Me sentí bien [al hacer la tarea], satisfecho, [...] porque la hice como diario la hago. [...] Me gustan las tareas, porque aprendo más y son interesantes. [...] Las tareas no son tan difíciles. [...] En todas mis tareas me siento bien. [...] Creía que podía hacer la tarea. [...] Si no ando de flojo, yo creo que sí llego hasta mi carrera, no sé cuál, astronauta tal vez, porque sí ya sé que soy bueno estudiando, pero no sé que quiero ser de grande'.

Abuela de Francisco: 'Estuvo bien hecha su tarea. [...] Trabaja limpio, está bien su letra y sus respuestas. [...] Su abuelo le dice que saque 10 porque él puede. Yo le podría 9 de calificación por el error que tuvo. [...] Me siento satisfecha, porque es un logro que se ha dado con él y por lo que nosotros hemos hecho por él. [...] Si creía que lo podía lograr [hacer la tarea]. Si le echa ganas, puede hacer una carrera técnica como su abuelo o más'.

Grupo de baja motivación

Creencias no favorables

Arturo 6º: 'Me sentí un poquito cansado porque tuve que leer todo y no entendí bien. [...] Me pondría 7 por la ortografía y porque escribo muy mal. Escribo todo chueco. No me gustan las tareas. [...] Porque la maestra me corrige. [...] No me gusta Ciencias Naturales. [...] Porque no me gusta estudiar los cuerpos humanos. [...] Español me gusta poco, porque no me gusta lo que enseña. [...] Matemáticas no me gusta porque es difícil. [...] Creía que podía contestar más o menos las

preguntas [...] Tal vez llegue hasta prepa. [...] Cuando sea grande quisiera ser taxista porque me gustan los coches y transportar a las personas'.
Mamá de Arturo: 'A veces no entiende [...]. A veces se bloquea. [...] Yo creo que le hace falta mucha seguridad. [...] A veces está acostado haciendo la tarea. Como que no piensa voy a hacer la letra más bonita o mejor. [...] Le pondría 8, porque no lo considero muy limpio y por la ortografía. [...] Por lo menos quisiera que terminara la secundaria, porque no sé cómo le va a hacer'.

Se observa la vinculación de la percepción de los niños(as) sobre sus capacidades, su actitud hacia la tarea y sus expectativas de logro. El niño con alta motivación tiene confianza en sus capacidades, se esfuerza, percibe que la tarea es fácil y al final experimenta sentimientos de logro y satisfacción. También refiere su interés y gusto por el aprendizaje y expectativas altas de logro actual y futuro. Se observa que la abuela tiene una percepción similar de las capacidades de su nieto y confianza en lo que puede lograr. En contraste, el niño de baja motivación muestra inseguridad, rechazo a la tarea, poco esfuerzo y expectativas de logro futuro limitadas, todo lo cual es percibido también por su madre.

2.3 Diferencias en las creencias sobre el apoyo de las madres al aprendizaje de su hijo(a)

En el grupo de alta motivación destacó que las madres revisan con gusto y regularmente la tarea de su hijo(a), promueven su autonomía, se preocupan por sus necesidades y sentimientos, y el padre colabora en las tareas y la atención a los hijos(as). En el grupo de baja motivación, casi todas las madres promueven la independencia de su hijo(a), expresan interés por su aprendizaje y su tarea escolar y le brindan explicaciones para ayudarlo; no obstante, la mayoría no revisa la tarea regularmente y suele emplear críticas que generalizan. En tres casos las madres refirieron el uso del menosprecio, amenazas o golpes. Sólo en el grupo de alta motivación, las madres manifestaron que proporcionan premios o castigos y una madre mencionó emplear elogio. Se presenta un ejemplo de cada grupo.

Grupo de alta motivación

Creencias favorables

Mamá revisa o corrige la tarea regularmente.

- Gusto por apoyar a su hijo(a).
- Preocupación por los sentimientos o necesidades de su hijo(a).
- Papá ayuda a hijo en tareas. Colaboración entre madre y padre.

Mamá de Edgar 6º: '[...] Sólo le ayudé a encontrar la respuesta que le faltaba [...]. Lo dejo que haga solo la tarea porque es su tarea, pero estoy pendiente y al final le reviso. Le digo que haga siempre todo bien, para lograr buenas calificaciones y en el futuro llegue a ser buen profesionista. [...] Me parece importante estar con mi hijo, me gusta apoyarlo en sus tareas y no nada más en sus tareas, sino en toda su vida cotidiana. Estoy al pendiente de lo que hace, de lo que piensa, de lo que quiere. Estoy con él, es importante la convivencia con él [...], trato de que se sienta en armonía en casa, porque si sabe que las cosas no están bien en su casa, se refleja en sus calificaciones y en su estado de ánimo. [...] Su papá le ayuda cuando yo no puedo; [...] revisa su tarea y cuando tengo salir temprano, mi esposo lo lleva a la escuela; cuando no puedo ir a la junta de la escuela, él va'.

Edgar 6º: '[Mi mamá] me ayudó y me corrigió. [...] Al final nada más me revisó y me dijo que ya estaba bien. Otras veces me dice que yo revise para que me dé cuenta de mis errores. [...] Necesito su opinión para poder realizar mi tarea. [...] Ocurre diario. [...] Cuando me corrige me siento bien, [...] siento que me apoya. A veces me pone ejercicios o le damos una repasada a todo o nos ponemos a leer los libros de la escuela para prepararme para los exámenes. Me ayuda porque le interesa que saque buenas calificaciones. [...] Porque es mi mamá y porque me quiere. [...] Me gusta que me corrija porque no me gusta entregar mis trabajos mal; aunque tenga todo mal y me enoje, lo vuelvo a hacer. Me interesa entregar bien mi trabajo [...] para sacar buenas calificaciones. [...] Pues para entrar bien a la secundaria. [...] Mi papá se interesa por mi aprendizaje y me ayuda en lo que puede'.

Ambos señalan la regularidad de la labor de apoyo a la tarea, el fomento a la autonomía y expresan su gusto y los sentimientos positivos que experimentan al dar o recibir ayuda. Sobresale la importancia que el niño otorga a la labor de su mamá, así como la preocupación ella por satisfacer las necesidades de su hijo y su empeño

para que viva en un ambiente de tranquilidad y armonía, lo cual es favorecido por el interés y la colaboración del papá.

Grupo de baja motivación

Creencias no favorables

- No revisa regularmente la tarea. No lo hace con gusto.
- Papá no ayuda a hijo en tareas. No hay colaboración entre padre y madre.

Mamá de Arturo: 'Lo corrijo, se enoja y yo me desespero. [...] Hace mucho tiempo que ya no trabajo con él. [...] Su papá casi nunca está'.

Arturo 6º: 'Casi nunca me revisa la tarea. [...] Porque yo no se la enseñó. [...] A veces porque se me olvida y otras, porque me dice que está mal. No me gusta que me diga que está mal, me enoja'.

La madre expresa las dificultades que enfrenta para ayudar a su hijo y la falta de apoyo del padre. El niño manifiesta su rechazo a la tarea y al apoyo de su mamá.

- Critica generalizando. Emplea menosprecio, amenazas o golpes

Mamá de Patricia 6º: 'Ahora trabajó bien porque la estaba viendo, pero siempre se enoja cuando le digo lo que debe hacer o cuando la regaño, porque todo se le olvida, todo le entra por un oído y le sale por el otro y luego no quiere pensar, todo lo quiere fácil. [...] A veces tengo que gritarle y regañarla porque es muy contestona'.

Mamá de Mariel 4º: 'No se fija en lo que lee y no entiende. [...] Le decía –lo vas a hacer o no–, y ella contestaba –no– y hasta se dormía en la mesa, diario lo hacía, le llegué a dar de nalgadas'.

Mariel 4º: '[Me corrige] por mi bien, para que pase de año'.

Sólo tres mamás del grupo de baja motivación afirmaron que para corregir el comportamiento de su hijo(a) tenían que emplear gritos y golpes. Los niños no las especifican, pero las justifican, señalando que son en beneficio de ellos(as).

DISCUSIÓN

Al contrastar las conductas y creencias de cada niño(a) con las de su madre, se observó que había similitud y congruencia. En el análisis comparativo intergrupar se encontró que las conductas y creencias positivas eran

más numerosas que las negativas en ambos grupos y también se halló que las conductas negativas más extremas, como son el menosprecio y los gritos, se presentaban únicamente en el grupo de baja motivación. Fue notorio que las conductas y creencias positivas eran más numerosas en el grupo de alta motivación y las negativas más frecuentes en el grupo de baja motivación.

Factores socioeconómicos

El análisis de los datos mostró que el nivel de estudios e ingresos de los progenitores no eran factores determinantes de la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje; en ambos grupos había madres y padres con estudios de primaria que mantenían a su familia con un salario muy bajo. Ello confirma la relevancia que tienen los recursos personales de los progenitores para enfrentar sus necesidades económicas y el interés activo y positivo hacia sus hijos(as) (Osborn, 1990).

La observación de las condiciones prevalecientes en los hogares y la plática con las madres, evidenció diferencias a favor del grupo de alta motivación; en todos los casos había estabilidad económica, aunque los ingresos fueran bajos. Dicha estabilidad repercutía en un ambiente de bienestar, organización y limpieza, y en la presencia de una madre tranquila, que podía dedicar tiempo a sus hijos(as) y a su hogar, lo cual promovía condiciones más favorables para el trabajo escolar. A diferencia de ello, en el grupo de baja motivación, casi todas las madres tenían un trabajo de tiempo completo y mostraban menor dedicación al hogar y a sus hijos(as). Se constata que la implicación de los padres y madres en apoyo al desempeño escolar de sus hijos(as) puede ser afectada negativamente por el estrés de otros compromisos y problemas (Reay, 2000).

También se halló que casi todos los niños(as) de alta motivación pertenecían a familias integradas (uno vivía con sus abuelos), y en todas prevalecía una relación de armonía y colaboración entre padre y madre. Se corrobora que los problemas de adaptación escolar de los niños(as), están más determinados por el nivel de tensiones y conflictos en el hogar, que por la crianza en una familia monoparental o por la separación de los padres (Block, Block y Gjerde, 1988).

Los hallazgos mencionados demuestran que en las familias de escasos recursos hay factores de apoyo social que median sobre las prácticas de los padres y madres,

que a su vez, influyen en las actitudes de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar (Murray, O'Brien y O'Campo, 2008).

Prácticas de madres e hijos(as)

Las diferencias fueron notorias entre grupos. El grupo de alta motivación se distinguió por el interés de madres y niños(as) por la tarea escolar, el gusto que mostraba la madre al apoyar a su hijo, la confianza del niño(a) en su desempeño y la relación afectuosa entre ambos.

Esto ratifica los hallazgos de diversos estudios sobre la relevancia del interés de las madres (Eccles y Harold, 1993; Arancibia, 1996; Jiménez, 1999), lo cual hace que sus hijos(as) también valoren el trabajo escolar (Hill y Taylor, 2004). Se comprueba que altos niveles de motivación intrínseca hacia el aprendizaje, facilitan la experiencia emocional positiva (Matsumoto y Sanders, 1988), el uso de estrategias de aprendizaje apropiadas y alto rendimiento académico (Pintrich y Schrauben, 1992). También reitera que cuando los padres y madres mantienen un ambiente de disfrute y afecto en la interacción con sus hijos(as) durante la realización de la tarea escolar, los niños(as) perciben que es actividad placentera, lo que promueve su motivación intrínseca (Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007) y mayor confianza y empeño ante tareas difíciles (Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1995; Hokoda y Fincham, 1995; Pomerantz, Wang y Ng, 2005).

Otra marcada diferencia entre grupos, fue que en el de alta motivación las madres fomentaban más la autonomía de sus hijos(as) y ellos presentaban más conductas independientes, lo cual confirma estudios previos (Ginsburg y Bronstein, 1993; Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1995). Se corrobora que el fomento a la autonomía está relacionado con las percepciones de las madres sobre la competencia de sus hijos(as) (Steinberg y col., 1994; Hyatt, Jacobs y Tanner (1998).

También difirió considerablemente entre los grupos la forma en que las madres revisaban y corregían la tarea. En el grupo de alta motivación la mayoría de ellas revisaron con mayor detalle, tenían criterios de ejecución más altos y eran más exigentes hacia el desempeño de sus hijos(as). En el grupo de baja motivación las madres empleaban más la crítica; consecuentemente, los niños mostraban disgusto y menor

empeño en su trabajo. Ello prueba que la preocupación y frustración que experimentan los progenitores cuando sus hijos(as) presentan bajo rendimiento, afecta su labor de apoyo (Grolnick y col., 2002; Pomerantz y Eaton, 2001), que ante la crítica y hostilidad de la madre, los niños(as) son menos persistentes en su trabajo escolar (Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1995), y que la retroalimentación de incompetencia, reduce la motivación intrínseca (Deci, Koestner y Ryan, 1999).

Una práctica ausente en todos los casos estudiados, fue el elogio al buen desempeño; las madres de ambos grupos solían centrarse en la corrección.

Las evidencias de la interacción madre-hijo(a) presentadas coinciden con la Teoría de Control Percibido de Connell y Wellborn (1991), la cual plantea que cuando las necesidades básicas de competencia, autonomía y apoyo familiar no son cubiertas, los niños(as) sienten falta de afecto y desmotivación.

Creencias de madres e hijos(as)

En las entrevistas efectuadas se pudo apreciar la influencia de las percepciones de las madres sobre las de sus hijos(as), lo que tiene similitud con los hallazgos de Hyatt, Jacobs y Tanner (1998) y con los estudios interculturales e intraculturales revisados por Bugental y Johnston (2000).

En los casos de alta motivación fue sobresaliente la imagen positiva que tiene la madre de las capacidades de su hijo(a) y la que tiene el niño(a) de sus propias capacidades, lo cual fue contrario en el grupo de baja motivación.

Se demuestra la relación entre las percepciones de madres e hijos(as) y la competencia de los niños(as) (Frome y Eccles, 1998; Wigfield y col., 2006; Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007) y también la asociación entre la confianza de los niños(as) en sus capacidades y su propia motivación hacia el aprendizaje (Arancibia, 1996; Kinlaw y Kurtz-Costes, 2007).

Las creencias recogidas muestran que las percepciones de las madres sobre la competencia de sus hijos(as) están vinculadas con la interacción que tienen con ellos(as) en su trabajo escolar (Sigel, McGillicuddy-Delisi y Goodnow, 1992). Se constata que los progenitores con creencias negativas de las capacidades sus hijos(as), suelen enfocarse en las dificultades de estos último(as) y las atribuyen a falta de habilidad (Pomerantz, Moorman

y Litwack, 2007), y que cuando subestiman las habilidades de sus hijos(as), éstos últimos dudan de sus habilidades (Phillips y Zimmerman, 1990). Se corroboran los resultados de numerosos estudios realizados con alumnos(as) de primaria y secundaria, de diferentes niveles socioeconómicos y culturales que prueban que los alumnos que sobrevaloran su competencia, muestran mayor dedicación y aprovechamiento escolar, mientras que aquéllos que la devalúan, tienden a evitar las tareas, presentan mayor ansiedad y menor rendimiento, incluso a niveles menores a su capacidad (Assor y Connell, 1992).

De acuerdo con los planteamientos de las teorías de autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) y autoeficacia de Bandura (1997), se confirma la relevancia que tienen los sentimientos de competencia y autodeterminación, y las creencias de autoeficacia y expectativas de éxito, para que los niños se mantengan interesados en el aprendizaje escolar.

En cuanto a los valores de madres e hijos(as) hacia los estudios, se notó similitud entre sus aseveraciones, lo cual ya ha sido demostrado (Jacobs y Eccles, 1992). También se halló en ambos grupos, que madres y niños(as) valoraban los estudios y tenían interés en progresar social y económicamente, lo que coincide con estudios realizados en zonas rurales de Latinoamérica (Villaruel y Sánchez, 2002).

A pesar de dicha convergencia entre grupos, se apreciaron diferencias importantes. En grupo de alta motivación, también el padre valoraba los estudios y apoyaba ocasionalmente a sus hijos(as) en la tarea escolar. En los casos de baja motivación, la relevancia que las madres otorgaban a los estudios se traducía en una marcada preocupación y presión al hijo(a) para que mejorara sus calificaciones. Ello reitera que el bajo aprovechamiento de los niños(as), hace que sus padres y madres se sienten preocupados, presionados y frustrados, lo que origina afecto negativo en su participación (Pomerantz y Eaton, 2001; Pomerantz, Grolnick y Price, 2005), mayor control de los progenitores sobre los niños(as) (Grolnick, 2003; Gurland y Grolnick, 2005) y ansiedad en los niños(as) ante la actitud estricta y demandante en el hogar (Grolnick y Ryan, 1989).

En lo que se refiere a la orientación del interés, se encontró que en ambos grupos había interés intrínseco y extrínseco; empero, en el grupo de alta motivación fue mayor el número de madres e hijos(as) que manifestaron interés por aprender y por las calificaciones, y

el grado de interés fue sobresaliente en la mayoría de los casos. Se deduce que aunque ambos valores se promueven paralelamente en la escuela y el hogar, es la calidad de la interacción en el hogar y las capacidades particulares de los niños(as) lo que hace la diferencia en la motivación hacia el aprendizaje.

El gusto e interés sobresaliente que expresaron los niños(as) del grupo de alta motivación, comprueba que el trabajar en una tarea por motivos intrínsecos, no sólo origina mayor placer, sino que además facilita el aprendizaje y el rendimiento escolar (Gottfried, 1990). Se reafirma que cuando el valor intrínseco o interés es alto, los individuos se dedican más a la tarea, persisten por más tiempo (Wigfield y Eccles (1992) y muestran indicadores de aprendizaje de nivel profundo (Shiefele, 1999).

En cuanto a las expectativas, se observó que las madres de ambos grupos tenían expectativas de logro en los estudios de sus hijos(as); empero, en el grupo de alta motivación, éstas solían ser más altas y ellas manifestaban mayor confianza en que sus hijos(as) las alcanzarían. Asimismo, sus hijos(as) presentaban expectativas más elevadas y se mostraban más seguros de sus capacidades.

Las altas expectativas presentes en los hogares de los niños(as) de alta motivación, demuestran los postulados de la teoría de Bandura (1997), los hallazgos sobre la relación de las altas expectativas con la elección, el desempeño y la persistencia en las tareas (Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998), y sobre el impacto de estas variables en el rendimiento escolar (Wigfield y Eccles, 1992; Wigfield, 1994; Pomerantz, Grolnick y Price, 2005; Wigfield y col., 2006). Se corrobora la relevancia de las autopercepciones de competencia y expectativas de éxito de los niños(as), como mediadores entre su contexto ambiental y cultural, y el esfuerzo, la dedicación y el aprovechamiento escolar (Pintrich y Shrauben, 1992).

CONCLUSIONES

El estudio de casos específicos en detalle y la comparación con otros casos permite hacer una generalización representativa del contexto y de los(as) participantes estudiados, que podrá hacerse extensiva a otras familias provenientes de un medio sociocultural semejante. Dicha generalización constituye una hipótesis a considerar y no una conclusión.

La información recolectada en el presente estudio verifica en lo general, la relevancia y la dinámica de las variables consideradas en el Modelo Cognoscitivo-Social de Expectativa-Valor y el Modelo de Socialización de los Valores en el Hogar de Eccles-Parsons y col. (en Jacobs y Eccles, 2000), los cuales sirvieron de base en la planeación de la investigación y el análisis de los datos.

En el grupo estudiado se confirma que las condiciones del hogar y las creencias y prácticas de las madres que enfatizan y estimulan el aprendizaje escolar, favorecen la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje. El análisis detallado mostró la importancia que tiene la actitud de la madre hacia su hijo(a) y su trabajo escolar, en particular la confianza en las capacidades de su hijo(a) y el interés y entusiasmo con que realiza su labor de apoyo.

Los datos señalan que diversos factores socioeconómicos son mediadores de las creencias y conductas de las madres y los niños(as), y también permiten apreciar que la interacción entre las madres y sus hijos(as) con alta motivación al aprendizaje, es más positiva. Se observó que el nivel socioeconómico influye en las actitudes de la madre hacia el aprendizaje escolar de su hijo(a) y que el apoyo del padre al sostén del hogar y la relación de armonía y colaboración entre padre y madre, favorecen la dedicación de ella al trabajo escolar de su hijo(a).

En todos los casos analizados, se identifican deseos de progresar y se da importancia a los estudios; la diferencia estriba en lo que las madres hacen y sobre todo en cómo lo hacen, lo que señala la necesidad de impulsar y orientar la labor de las madres y los padres para que su esfuerzo en el hogar impacte favorablemente en la motivación de los niños(as) por aprender.

REFERENCIAS

- Amato, P. R. y Ochiltree, G. (1986). Family resources and the development of child competence. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 47-52.
- Anderman, E. M. y Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Arancibia, V. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres*. Santiago: CEPAL.
- Assor, A. y Connell, J. P. (1992). The validity of students' self reports as measures of performance affecting self-

- appraisals. En Schunk y J. L. Meece (Eds.). *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-47), Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Block, J., Block, J. H. y Gjerde, P. F. (1988). Parental functioning and home environment in families of divorce: Perspective and concurrent analyses. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 207-213.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (2003). *Research for education. An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. y Rock, S. I. (1988). Home environment and school performance: 4 ten year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S. y Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: a longitudinal study. *Journal of Youth & Adolescence*, 34(6), 559-575.
- Bugental, D. B. y Johnston, Ch. (2000). Parental and child cognitions in the context of the family. *Annual Review of Psychology*, 51, 315-344.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., Mc Partland, J. M., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equal educational opportunity*. Washington, D. C.: Office of Education, Department of Health, Education and Welfare.
- Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: 23. Systems and development* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cresswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks: Sage.
- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers' College Record*, 94, 568-587.
- Eccles, J. S., Wingfield, A. y Shiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology, Social, emotional, and personality development, vol. 3*, 5th ed. (pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Firkowska, A. (1978). Cognitive development and social policy: the contribution of parental occupation and education to mental performance in 11 years old in Warsaw. *Science*, 200, 1357-1362.
- Frome, P. M., y Eccles, J. (1998). Parent's influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435-452.
- Ginsburg, G. S., y Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., y Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W. y Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38, 134-154.
- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Gurland, S. T. y Grolnick, W. S. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, 29, 103-121.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Henderson, R. W. (1981). Home Environment and Intellectual Performance. En *Parent-child interaction: theory, research and prospects*, 1, 3-32. New York: Academic Press.
- Hill, N. E. y Taylor, L. C. P. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Hokoda, A. y Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Hyatt, S., Jacobs, J. E. y Tanner, J. (1998). Explaining the decrease in adolescents' math ability and interest: An example using hierarchical linear modeling. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2007). Información estadística de educación [archivo de datos electrónico]. México: INEGI.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008). *Estudio comparativo del aprendizaje en sexto de primaria en México 2005-2007: Español y Matemáticas*. México: INEE.
- Jacobs, J. E. (1991). The influence of gender stereotypes on parent and child math attitudes. Differences across grade levels. *Journal of Educational Psychology*, 83, 518-527.
- Jacobs, J. E. y Eccles, J. S. (1992). The influence of parent stereotypes on parent and child ability beliefs in three domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 923-944.
- Jacobs, J. E. y Eccles, J. S. (2000). Parents, task values and real-life achievement-related choices. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. San Diego.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202-218.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.
- Jiménez, M. E. (1999). La participación de los padres. Una alternativa de prevención del bajo rendimiento escolar. *Integración. Educación y Desarrollo Psicológico. Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana*, 11, 40-48.
- Jiménez, M. E., y Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños de primaria hacia el aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(37), 599-623.
- Kellagan, T., Sloane, K., Álvarez, B. y Bloom, B. S. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the educational children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kinlaw, C. R. y Kurtz-Costes, B. (2007). Children's theories of intelligence: beliefs, goals, and motivation in the elementary years. *The Journal of General Psychology*, 134(3), 295-311.
- Lerner, R. M. (1986). *Concepts and theories of human development* (2ª ed.). New York: Random House.
- Marjoribanks, K. (1996). Family learning environments and students' outcomes: A review. *Journal of Comparative Family Studies*, 27(2), 373-393.
- Matsumoto, D. y Sanders, M. (1988). Emotional experiences during engagement in intrinsically and extrinsically motivated tasks. *Motivation and Emotion*, 12, 353-369.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study. Applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Midgley, C., Anderman, E. M. y Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113.
- Murray, S. M., O'Brien, M. y O'Campo, P. J. (2008). School adjustment in the early grades: Toward an integrated model of neighborhood, parental, and child processes. *Review of Educational Research*, 78(1), 3-32.
- Nolen-Hoeksema, S. Girgus, J. S. y Seligman, M. E. (1995). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5 year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 405-422.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2007). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de PISA 2006 en México*. [Archivo Electrónico].
- Osborn, A. (1990). Resilient children: a longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development and Care*, 62, 23-47.
- Phillips, D. y Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. En R. J. Sternberg y I. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven: Yale University Press.
- Pintrich, P. R. y Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, Research, and Application*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Pomerantz, E. M. y Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174-186.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S. y Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach school: A dynamic process perspective. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *The handbook of competence and motivation* (pp. 259-278). New York: Guilford.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. y Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parent's involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Pomerantz, E. M., Wang, Q. y Ng, F. F. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41, 414-427.
- Portes, P. R. (1991). Assessing children's cognitive environment through parent-child interactions. *Journal of Research and Development in Education*, 24(3), 30-37.
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mother's involvement in their children's education? *Sociological Review*, 48, 568-585.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social

- development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257-280.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisy, A. V. y Goodnow, J. J. (Eds.), (1992). *Parental belief systems*, 2ª ed. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. y Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes. *Child Development*, 65, 754-770.
- Topping, K. y Whiteley, M. (1990). Participant evaluation of parent-tutored and peer tutored projects in reading. *Educational Research*, 32(1), 15-33.
- Valencia, R., Henderson, R. W. y Rankin, R. J. (1985). Family status, family constellation, and home environmental variables as predictors of cognitive performance of Mexican-American children. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 323-331.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación educativa* (pp. 23-64). Barcelona: Ed. Gedisa.
- Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002). The relationship between family and school: a comparative study in rural areas. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A. y Eccles, J., (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., Eccles, J., Schiefele, U., Roeser, R. W., y Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional, and personality development*, 6ª ed. (pp. 933-1002). Hoboken, NJ: John Wiley.