

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
29

2008

**El contexto familiar y su acción mediadora
en el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar.**

Por Liliana Pascual,

Propuesta Educativa Número 29 – Año 15 – Jun. 2008 – Vol1 – Págs. 73 a 82

El contexto familiar y su acción mediadora en el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar¹

LILIANA PASCUAL *

Históricamente, gran parte del interés que ha despertado el estudio de la familia estuvo asociado a tratar de descubrir su contribución al desarrollo cognitivo y al rendimiento escolar de los niños. Esta línea de investigación se ha desarrollado, especialmente, en las naciones urbanizadas e industrializadas de habla inglesa y representa una amplia variedad de enfoques teóricos y metodológicos. Si bien sus resultados nos permiten conocer las distintas formas y tipos de influencia que la familia tiene sobre la educación de los niños, son pocos los trabajos que representan otras realidades culturales. Esta investigación pretende llenar un vacío en ese sentido, aportando conocimiento sobre una realidad escasamente estudiada en nuestro país. En este caso, nos hemos centrado en las experiencias de socialización de un grupo de familias argentinas urbanas, desde la perspectiva teórica de los enfoques socioculturales que resaltan la importancia del contexto cultural en el desarrollo y el aprendizaje.

Diversos trabajos muestran que 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 desarrollo cognitivo y el

éxito educativo se deben, en mayor medida, a la existencia de ciertas cualidades dentro de la familia que a las ventajas materiales (Alexander y Entwisle, 1989; Currie, 2003; Desforges y Abouchaar, 2003; Heyns y Catsambis, 1986; Laosa, 1982; Lautrey, 1985; Mc Gillicuddy-DeLisi, 1982; Meins, 1997; NICHD, 2003; Sánchez Hidalgo e Hidalgo García, 2003; Stevenson, Chen y Uttal, 1990; Sylva et al., 2003; West *et al.*, 1992). Para analizar las experiencias de socialización familiar se deberán relacionar, entonces, las características demográficas o socioestructurales de las familias con sus características socioculturales. 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.

El objetivo central de este trabajo consiste en 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. Se trata de poner la mirada en las prácticas educativas que tienen lugar en la familia, prestando atención a las características y a la variedad de actividades que se desarrollan en el contexto familiar.



Dra. en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires y Lic. en Sociología, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Colaboradora del National Institute of Child and Human Development (Estados Unidos), Prof. de la UBA y Coordinadora del Área de Investigación y Evaluación de Programas de la DINIECE, Ministerio de Educación. E-mail: lpascual@me.gov.ar

Artículos

73

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Atendiendo al objeto de estudio se utilizó una metodología combinada. A partir de un enfoque cuantitativo se identificaron los aspectos del contexto familiar que tienen mayor incidencia en el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar. En un segundo momento, se profundizó el análisis de algunos de estos factores utilizando una estrategia cualitativa. 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.

1. El contexto familiar y su relación con el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar: un análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo se orientó a explicar cómo se relacionan determinadas variables del contexto familiar con el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar, y medir el grado de estas relaciones. Para ello, se trabajó con una muestra longitudinal no probabilística 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, etcétera. Los criterios de selección de la muestra fueron: primer hijo, sano, nacido a término y madres viviendo con el padre del niño 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. Por tratarse de una muestra longitudinal, las madres y los niños fueron visitados en distintos momentos: a los 5, 20 y 48 meses y a los 10 años de edad del niño. En cada uno de estos momentos, las madres completaron distintos cuestionarios donde se recababa información sobre el grupo familiar y se filmaron distintas situaciones de interacción

entre la madre y el niño. La ventaja de los diseños longitudinales, para este tipo de estudio, está dada porque permiten analizar la influencia de variables independientes más lejanas y cercanas en el tiempo, midiendo sus efectos a corto y a largo plazo. De esta manera, es posible la reconstrucción dinámica de los procesos a lo largo del tiempo.

El análisis cuantitativo se basó en el modelo estadístico de regresión múltiple que permite analizar la relación entre variables (independientes y dependientes) y el grado de estas relaciones. Previo al análisis de regresión múltiple, se investigó el grado de asociación existente entre el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar. 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 se encuentran escasamente asociadas, se realizaron dos modelos de regresión múltiple, uno para cada variable dependiente.

Las variables independientes fueron seleccionadas en función de los resultados de las investigaciones que constituyen los antecedentes sobre esta temática y se agruparon en tres grandes dimensiones:

- a) La dimensión demográfica: sexo del niño, cantidad de hermanos, educación y ocupación de los padres, trabajo de la madre y nivel socioeconómico (NSE).
- b) La dimensión sociocultural: representaciones sobre la crianza de los hijos, representaciones sobre el grado de integración familiar y expectativas con respecto al desempeño de los hijos en la escuela en distintas disciplinas académicas: matemática, lengua, música y deportes (estas variables fueron recabadas en la visita realizada a los 10 años del niño).
- c) La dimensión de las experiencias provistas por el contexto familiar: el tipo de juego y las interacciones sociales, didácticas y disciplinarias entre la madre y el niño (estas

variables fueron obtenidas en la visita realizada a los 20 meses del niño) y el grado de involucramiento en las actividades de los hijos (variable recabada en la visita realizada a los 10 años del niño).

1.1 Variables que predicen el desarrollo cognitivo

Seis variables fueron identificadas como potenciales predictores en análisis preliminares: 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), en tanto 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, medido a través del Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-R). 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

<i>Variables</i>	<i>Coefficiente parcial</i>
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 ≤ .05; **p ≤ .01; ***p ≤ .001

Cada una de las variables independientes presentan un grado significativo de asociación con el desarrollo cognitivo de los niños a los 10 años de edad. El nivel socioeconómico y las expectativas con respecto al desempeño de los hijos en lengua y matemática muestran una asociación positiva con el desarrollo cognitivo. Al contrario, las representaciones de las madres en cuanto a la crianza en su dimensión tradicional o autoritaria se asocian negativamente con el desarrollo intelectual. Es interesante observar que, 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 y cercanas en el tiempo, se demostró que, a largo plazo, las representaciones y expectativas de las madres fueron mejores predictores que las interacciones madre-hijo.

Mediante el coeficiente de correlación parcial, se pudo ver en qué medida la relación entre cada variable independiente y la variable dependiente está mediatizada o no por la influencia de las otras variables independientes. Se observó que 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 su influencia 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 o autoritarias.

En síntesis, 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. A su vez, la relación entre el NSE y el desarrollo

cognitivo se encuentra mediatizada por la influencia de las variables socioculturales.

Es interesante analizar el modelo teórico que se puso a prueba a través del 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. En general, las formas más flexibles de estructuración familiar corresponden a los sectores de nivel socioeconómico más alto, mientras que las restricciones socioeconómicas contribuyen a desarrollar un tipo de estructuración familiar más rígida donde las opciones y las posibilidades se ven limitadas.

Las variables socioculturales, por su parte, inciden en cómo se estructuran las actividades cotidianas de la familia a través de las cuales se ejerce la influencia educativa: 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. Los padres educan a los niños provistos de un bagaje de conocimientos, que tienen un origen sociocultural y que mediatizan el tipo de relación que establecen con sus hijos. Las variables socioculturales incluyen una diversidad de elementos en su interior, 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 los niños, etcétera) y las representaciones sobre la crianza (cómo se piensa que se puede estimular a los niños, qué se pretende lograr con esas es-

trategias educativas, etcétera). En consecuencia, podemos decir que 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.

1.2 Variables que predicen el rendimiento escolar

Análisis preliminares mostraron que sólo 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. Ambas variables fueron en-

tradas de una sola vez por no existir razones teóricas para suponer que una variable pudiera ser más importante que otra.

El cuadro 2 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. Ninguna de las otras variables consideradas en el modelo tuvo un aporte significativo.

Cuadro 2: Modelo de regresión múltiple para el rendimiento escolar

<i>Variables</i>	<i>Coficiente parcial</i>
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 ***

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

Cuando 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, cuando el rendimiento de los niños en la escuela es menor, los padres tienden a involucrarse en mayor medida en las actividades de los hijos. Mediante el coeficiente de correlación parcial observamos que la relación entre cada variable independiente y la variable dependiente no se encuentra mediatizada por la influencia de la otra variable independiente. Además, los coeficientes de correlación parcial de ambas variables son muy

semejantes, lo que significa que contribuyen a explicar el rendimiento escolar de manera similar.

Al poner a prueba nuestro modelo teórico, quedó demostrado que sólo las interacciones más cercanas en el tiempo entre las madres y sus hijos y las expectativas de las madres tienen un efecto significativo sobre el rendimiento escolar. Otras variables que representan secuencias de interacción entre las madres y sus hijos a edades más tempranas y las variables socioestructurales no tuvieron ningún efecto significativo. 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 o pueden usar diferentes estrategias de enseñanza, dependiendo de las necesidades que perciben en ellos. En forma paralela, las expectativas de los padres sobre el rendimiento educacional de sus hijos pueden estar influenciadas 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, por ejemplo, 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 curriculum 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.

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 que la edad del niño ejerce también un papel importante sobre el grado de involucramiento familiar. Cuando los niños son más pequeños, las familias tienden a estar más involucradas que en el caso de 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. 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. 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 más al inicio de la escolaridad y, a través de los años, ante un desempeño escolar satisfactorio, tiendan a desentenderse en forma progresiva.

2. Los dispositivos de influencia educativa en el contexto familiar: un análisis cualitativo

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 son centrales para el análisis de cualquier práctica educativa, sea intencional o no. Para poder identificar estos dispositivos hemos recurrido al aparato conceptual que proviene de los enfoques socioculturales, específicamente, nos referimos a los conceptos de andamiaje, propuesto por Wood, Bruner y Ross (1976), y de participación guiada, desarrollado por Rogoff (1993). Ambos conceptos pueden ser aplicados a los 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.

En este segundo momento de la investigación, se trabajó a partir de una lógica cualitativa, analizando en profundidad una situación de interacción de la diada madre-hijo. Desde la perspectiva interpretativa, 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 diadas (madre-hijo) de la muestra original. Las diadas 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 su hijo. Esta situación consiste en el armado de un rompecabezas que representa, a través de distintas figuras, a las distintas estaciones del año: primavera, verano, otoño e invierno. Esta secuencia fue videofilmada durante la visita realizada a los 48 meses del niño. Posteriormente, se realizaron transcripciones de las videofilmmaciones 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 hijos. De esta manera, se desentrañaron algunos aspectos que hacen a la influencia educativa en el ámbito familiar y que se encuentran significativamente asociados al desarrollo cognitivo.

El análisis de las interacciones entre las madres y sus hijos, durante el desarrollo de una actividad conjunta, 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 de interacción: la transferencia del control y de la responsabilidad durante el desarrollo de la tarea conjunta y el clima emocional de las interacciones.

a) La estructuración de la actividad

De las situaciones analizadas se desprende que las madres utilizan distintos recursos para organizar la actividad conjunta (se señalan características distintivas, se establecen

comparaciones, se reconstruyen experiencias previas y se proponen estrategias generales de armado del rompecabezas). Además, las madres dividen la meta final (el armado del rompecabezas en su totalidad) en submetas más específicas que, en este caso, se definen por el armado de las distintas figuras que lo constituyen. En el planteo de las submetas se centra la atención en cada figura, en sus características y/o en los objetos que las acompañan. Las distintas formas a través de las cuales 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.

78

b) El tipo de ayudas o apoyos utilizados

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. Las intervenciones de las madres 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 correspondientes, como para ubicarlas en el lugar correcto. Cada una de las distintas formas de intervención de las madres implica 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 interven-

ción que utilizan las madres puede ser considerada "buena" o "mala" en sí misma, sino que debe ser analizada, en cada caso, en función de su adecuación a los intereses y necesidades de cada niño.

c) 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

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. Continuamente, los niños realizan intentos por manejar las actividades en las que se encuentran involucrados y, de esta manera, informan al adulto sobre el nivel de participación más apropiado en cada situación y sobre cómo ajustar las ayudas y los apoyos a sus intereses. En general, durante el desarrollo de la tarea, los niños brindan una serie de pistas (comentarios, gestos, posturas, miradas, enojos, dudas, etcétera), que comunican al adulto los cambios que van aconteciendo en su comprensión y 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 respuestas. A medida que los niños aumentan su comprensión de la actividad y de las reglas que la regulan, y adquieren ciertas destrezas, se produce la transferencia de la responsabilidad y del control hacia ellos.

d) El clima emocional de las interacciones

Los niños necesitan mantener con los adultos que los educan relaciones interpersonales cálidas y afectivas. Este tipo de relaciones requieren de un cierto grado de implicación emocional, reciprocidad y un esfuerzo de descentración de parte del adulto. Además, desde la perspectiva del niño, la aceptación

de los mensajes de los padres está 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. 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. Ciertas 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 conceptual permitió construir una **tipología** del comportamiento de las madres. Tres grupos surgieron a partir de dicha tipología. En el **primer grupo** de madres, los niños tienen pocas dificultades para llevar adelante la actividad y 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 con-

tingente 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 autorregularse. 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. Sus estrategias oscilan de un extremo a otro, pasando del control absoluto sobre la tarea (algunas veces compitiendo con sus propios hijos) a las intervenciones verba-

les poco específicas, sin tomar en cuenta las 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.

De las situaciones analizadas en este trabajo se desprende que con un andamiaje adecuado a sus necesidades los niños pueden llegar a desarrollar las destrezas y los conocimientos necesarios para la tarea propuesta. Sin embargo, esto no se registra en todos los casos analizados, como se induce a partir de la evidencia empírica proporcionada. En el marco de estos planteos, podemos decir, entonces, que no toda situación de 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.

3. Algunas consideraciones finales

3.1 Acerca del desarrollo cognitivo

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. A largo plazo, las variables socioculturales tienen un mayor peso explicativo que las interacciones madre-hijo.

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 lengua y matemática y sus representaciones en cuanto a la crianza son menos tradicionales o autoritarias.

El análisis cualitativo permitió ahondar sobre los dispositivos de influencia educativa que tienen lugar en el medio familiar. Al triangular la información utilizada en el análisis cuantitativo con la del análisis cualitativo se pudo observar que las madres que resultaron ser más eficientes en el proceso de andamiaje pertenecen a diferentes niveles socioeconómicos, 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. 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 los efectos negativos o a incrementar los efectos positivos del nivel socioeconómico sobre el desarrollo cognitivo de los niños. 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.

En síntesis, podemos decir que las situaciones de enseñanza que se dan dentro de la familia se caracterizan por su mayor o menor calidad y por su mayor o menor probabilidad de potenciar el aprendizaje de los niños. El ámbito 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.

3.2 Acerca del rendimiento escolar

En nuestro trabajo se encontró que entre el desarrollo cognitivo y el éxito escolar del niño 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 fac-

tores 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 (Coulon, 1995).

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 poseen 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. En este caso, las interacciones madre-hijo más cercanas en el tiempo y las variables socioculturales tienen un peso significativo sobre el rendimiento escolar.

Es probable que el papel que juegan las expectativas de las madres sobre el desempeño de sus hijos en lengua se deba a la mayor carga evaluativa que tiene esta disciplina sobre el rendimiento en general, y al peso que tiene en las calificaciones la adquisición de la lectoescritura. 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.

En cuanto al involucramiento de las

madres en las actividades de sus hijos es interesante observar que algunas 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 activi-

dades de los niños. Por estas razones, consideramos que sería interesante profundizar sobre esta problemática en futuras investigaciones.

Por último, desde la perspectiva metodológica, queremos enfatizar que en este caso se trata 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.

Recibido el 23 de abril de 2008
Aceptado el 3 de junio de 2008

Bibliografía

- ALEXANDER, Karl y ENTWISLE, Doris, "Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial N° 218, Vol.53, N° 2, pp. 1-139, Ann Arbor, 1989.
- BAKER, David y STEVENSON, David, "Mothers' strategies for school achievement: Managing the transition to high school", *Sociology of Education*, Vol. 59, pp. 156-167, Columbus, 1986.
- BORNSTEIN, Marc, HAYNES, Maurice, PASCUAL, Liliana, PAINTER, Kathy y GALPERÍN, Celia, "Play in two societies: Pervasiveness of process, specificity of structure", *Child Development*, Vol. 70, pp. 317-331, Ann Arbor, 1999.
- BORNSTEIN, Marc, TAMIS-LEMONDA, Catherine, PASCUAL, Liliana, HAYNES, Maurice, PAINTER, Kathy, GALPERÍN, Celia y PECHEUX, Marie, "Ideas about parenting in Argentina, France, and the United States", *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 19, N° 2, pp. 347-367, Thousand Oaks, 1996.
- BORNSTEIN, Marc, y BRUNER, Jerome (eds.), *Interaction in Human Development*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1989.
- COLOMINA, Rosa, "Actividad conjunta e influencia educativa en el contexto familiar", *Educar*, Vol. 28, pp. 181-204, Barcelona, 2001.
- COULON, Alain, *Etnometodología y Educación*, Buenos Aires, Paidós Educador, 1995.
- CURRIE, Janet, *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, 2003.
- DESFORGES, Charles y ABOUCHAAR, Alberto, *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, 2003. Documento electrónico: www.literacytrust.org.uk/socialinclusion/parents/Desforgesresearch.html, julio 2005.
- GLASER, Borneo y STRAUSS, Anselm, *The Discovery of Grounded Theory*, New York, Aldine Publisher, Chicago, 1967.
- HEYNS, Barbara y CATSAMBIS, Sophie, "Mother's employment and children's achievement: A critique", *Sociology of Education*, Vol. 59, pp. 140-152, Ann Arbor, 1986.
- LAOSA, Luis, "Families as facilitators of children's intellectual development at 3 years of age. A causal analysis", en: LAOSA, Luis y SIGUEL, Irving (eds.), *Families as learning environments for children*, New York, Plenum, 1982.
- LAUTREY, Jaques, *Clase social, medio familiar e inteligencia*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1985.
- MC GILLICUDDY-DELISI, Ann, "The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socioeconomic status, and parents' teaching strategies", en: LAOSA, Luis y SIGUEL, Irving (eds.), *Families as learning environments for children*, New York, Plenum, 1982.
- MEINS, Elizabeth, "Security of attachment and maternal tutoring strategies interaction within the zone of proximal development", *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 15, pp. 129-144, Leisester, 1997.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, "Early Child Care Research Network, Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten?", *Child Development*, Vol. 74, pp. 976-1005, Ann Harbor, 2003.
- PALACIOS, Jesús, "Parents' ideas about the development and education of their children: Answers to some questions", *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 13, pp. 137-155, Thousand Oaks, 1990.
- ROGOFF, Bárbara, *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- SÁNCHEZ HIDALGO, José e HIDALGO GARCÍA, María Victoria, "De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés", *Anales de Psicología*, Vol. 19, pp. 279-292, Murcia, 2003.

- STEVENSON, David y BAKER, David, "The Family-School Relation and the Child's School Performance", *Child Development*, Vol. 58, pp. 1348-1357, Ann Harbor, 1987.
- STEVENSON, Harold, CHEN, Chuansheng y UTTAL, David, "Beliefs and achievement: A study of black, white and hispanic children", *Child Development*, Vol. 61, pp. 508-523, Ann harbor, 1990.
- SYLVA, Kathy, MELHUISH, Edward, SAMMONS, Pam, SIRAJ-BLATCHFORD, Iram, TAGGART, Brenda y ELLIOT, Karen, *The effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project: Findings from the preschool period*, Institute of Education, London, University of London, 2003.
- WEST, Jerry, HAUSKEN, Elvie, CHANDLER, Katheryn y COLLINS, Mary, *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, Washington, 1992.
- WOOD, David, BRUNER, Jerome, ROSS, Gail, "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17, pp. 89-100, London, 1976.

Notas

¹ Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación dirigido por el Dr. Marc Bornstein en el Child and Family Research Section perteneciente al National Institute of Child and Human Development, Estados Unidos, donde la autora es Investigadora colaboradora.

² Por tratarse de una muestra longitudinal, de los 100 casos iniciales se concluyó el estudio con un total de 45 familias. El análisis cuantitativo se realizó sobre este último total.

Resumen

En este trabajo nos hemos centrado en las experiencias de socialización de un grupo de familias argentinas urbanas. El propósito 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 adoptó la perspectiva teórica de los enfoques socioculturales y se utilizó una muestra longitudinal, combinando 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 ejercen una influencia importante sobre el desarrollo cognitivo de los niños. No obstante, los factores socioculturales son variables mediadoras que pueden atemperar o profundizar la influencia de los factores socioestructurales. En este trabajo se encontró también 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, las expectativas de las madres en relación a su desempeño en lengua y el grado de involucramiento en las actividades de sus hijos, tienen el mayor peso explicativo.

Palabras clave

Socialización - Desarrollo cognitivo - Rendimiento escolar - Estudio longitudinal - Factores socioestructurales - Factores socioculturales

Abstract

In this paper we have focused on childrearing experiences of a group of urban argentinian families. The main purpose of this work was to analyze how family context affects the child's cognitive development and school achievement during the early school years. We based our research on a theoretical sociocultural perspective and used a longitudinal sample combining a quantitative and qualitative approach. Our results show that, in the family context, sociostructural variables (SES), sociocultural variables (social representations and expectations), and interactions strongly influence cognitive development in children. Interestingly, sociocultural factors can mediate, by tempering or deepening, the sociostructural factors' influence. In addition, there is a weak positive correlation between cognitive development and educational success in children, suggesting that cognitive development is only one of the many factors that determine educational success. Finally, the mother's expectancy regarding her child's performance in language and her degree of involvement in his/her activities are the most important variables that explain educational success.

Key words

Childrearing - Cognitive development - School achievement - Longitudinal study - Sociostructural factors - Sociocultural factors