

CARACTERÍSTICAS DE LA MEDIACIÓN EN MADRES CON DIFERENTE NIVEL DE ESCOLARIDAD

Cristina Otálora

RESUMEN

La crianza por lo general se da de manera espontánea, puesto que las madres de manera no consciente ejercen conductas que facilitan el desarrollo. En este estudio se identifican las conductas mediadoras utilizadas por diecinueve madres con sus hijos de 6 años en la realización de una tarea estructurada. Las madres viven en condiciones de pobreza en un barrio popular de Caracas. Para el análisis de los datos se utilizó la Escala de Experiencia de Aprendizaje Mediado desarrollada y adaptada por Bellido y Zambrana (1996) y se elaboraron categorías basadas en la observación. Los resultados indican que la mediación está incorporada al patrón de interacción espontánea entre la madre y el niño, y que depende de aspectos tales como la estructura familiar, las redes de apoyo y la calidad de vida.

Palabras clave: mediación, familia y desarrollo cognitivo.

ABSTRACT

MEDIATION CHARACTERISTICS OF MOTHERS AT DIFFERENT SCHOOL LEVELS

Child rearing usually happens spontaneously. Mothers are not conscious of their behaviors in facilitating their children's development. In this study we identify the mediating behaviors used by 19 mothers with their six-year-old children in accomplishing a structured task. The mothers were from an impoverished Caracas neighborhood. The Experience of Mediated Learning Scale, adapted by Bellido and Zambrana (1996) was used, together with observation techniques and observational categories were developed. The results show that mediation was incorporated into a spontaneous interaction pattern between the mothers and their children, and that the style of this interaction was related to family structure, the existence of social support networks, and the subjects' quality of life.

Key words: mediation, family, cognitive development.

RÉSUMÉ

CARACTÉRISTIQUES DE MÉDIATION CHEZ LES MÈRES DANS DIFFÉRENTS NIVEAUX DE SCOLARITÉ

L'éducation des enfants a lieu d'une façon spontanée puisque les mères exercent à leur insu des conduites qui facilitent le développement de leurs enfants. Dans cette étude, les conduites médiatrices employées par dix-neuf mères avec leurs enfants de six ans sont identifiées pendant l'exécution d'une tâche structurée. Les mères vivent dans des conditions de pauvreté dans un barrio populaire de Caracas. Pour l'analyse des données nous utilisons l'Échelle d'Expérience d'Apprentissage Intervenu développé et adapté par Bellido et Zambrana (1996) et des catégories basées sur l'observation. Les résultats indiquent que la médiation s'incorpore au patron d'interaction spontanée entre la mère et l'enfant et dépend de la structure familiale, des réseaux de support et de la qualité de vie.

Mots-clé: médiation, famille, développement cognitif.

RESUMO

CARACTERÍSTICAS DA MEDIAÇÃO EM MÃES COM DIFERENTES NÍVEIS DE ESCOLARIDADE

A criação geralmente se dá de maneira espontânea, uma vez que as mães, inconscientemente, exercem condutas que facilitam o desenvolvimento. Neste estudo se identificam as condutas mediadoras utilizadas por dezenove mães com seus filhos de seis anos, na realização de uma tarefa estruturada. As mães vivem em condições de pobreza em um bairro popular de Caracas. Para a análise dos dados se utilizou a Escala de Experiência de Aprendizagem Mediada, desenvolvida e adaptada por Bellido y Zambrano (1996) e se elaboraram categorias baseadas na observação. Os resultados indicam que a mediação está incorporada ao padrão de interação espontânea entre a mãe e o filho e que depende de aspectos tais como a estrutura familiar, as redes de apoio e a qualidade de vida.

Palavras chave: mediação, família, desenvolvimento cognitivo.

1. INTRODUCCIÓN*

En las últimas décadas se ha presentado un conjunto de cambios teóricos y metodológicos en lo que concierne al estudio de las interacciones en diferentes contextos: la escuela, la familia y, dentro de esta, la interacción padres-hijos. Según Palacios y González (1998), se ha pasado de un interés centrado sobre todo en los productos conseguidos (si el niño es capaz o no de realizar una determinada tarea, por ejemplo) a un énfasis cada vez mayor en los procesos que se dan en el curso de las interacciones; de unos enfoques unidireccionales, que analizaban solo lo que los padres hacían con sus hijos, a otros bidireccionales, en los cuales resulta crucial analizar también los elementos que el niño o la niña incorporan en el transcurso de las interacciones; de unos planteamientos ateóricos, en los que primaba la constatación de las relaciones entre variables, a un análisis sustentado sobre sólidas bases conceptuales. Se ha pasado también del uso de metodologías indirectas, macroscópicas y estáticas, a la utilización de procedimientos de análisis directos, microscópicos y sensibles a los procesos de interacción. Se acepta, además, la diversidad cultural y se discute en la actualidad sobre los diferentes modelos de familia y su influencia en el desarrollo cognitivo.

2. LA MEDIACIÓN

El adulto como agente promotor del desarrollo humano tiene su expresión más precisa en los planteamientos de Vigotsky (1931/1995) sobre la acción mediadora de instrumentos (herramientas, signos) que intervendrán directamente en el entorno sociocultural del sujeto, actuando como guías y creando las condiciones necesarias para el desarrollo de sus potencialidades.

Vigotsky estableció una comparación entre signo y herramienta, tomando en cuenta sus semejanzas y diferencias:

la similitud entre el signo y la herramienta se basa en su función mediadora común en ambos. [...] desde un punto de vista lógico, tanto lo uno como lo otro pueden considerarse como conceptos subordinados de un concepto más general: la actividad mediadora. (1931/1995, p. 93)

Vigotsky, basándose en Hegel, explica que la actividad mediadora permite a los objetos actuar recíprocamente unos sobre otros en concordancia con su naturaleza y consumirse en dicho proceso. En otras palabras, la actividad mediadora no toma parte directa en ese proceso y, sin embargo, lleva a cabo su propio objetivo. La diferencia, que Vigotsky considera esencial, se refiere a la orientación de la actividad mediadora:

Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad, la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar al propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios empleados no puede ser la misma en los dos casos. (1931/1995, p. 94)

Para Vigotsky todo proceso externo es social:

Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros o el medio de influencia de otros sobre el individuo. (1931/1995, p. 150)

Los dos aspectos mencionados –el interno y el externo– están íntimamente relacionados y la actividad mediadora es fundamental. Esta dependencia se manifiesta en el niño, quien a lo largo de su desarrollo empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que al principio otros aplicaban con respecto a él. El propio niño asimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a sí mismo: “El signo, al principio, es un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo” (Vigotsky, 1931/1995, p. 146). En este proceso el adulto juega un papel primordial, pues es él quien transmite sus conocimientos a través de la comunicación y la representación. El proceso de mediación guiado por el adulto u otras personas de mayor experiencia concede al niño la posibilidad de valerse de un conjunto de capacidades que no le pertenecen; el niño puede así disponer de una conciencia ajena, de una memoria, una atención, unas categorías y una inteligencia prestadas por el adulto, las cuales conforman gradualmente su imagen del mundo y construyen poco a poco su estructura mental (Ríos, 1997).

Desde una perspectiva práctica y aplicada, Feuerstein (1979) define la experiencia de aprendizaje mediado como

El proceso de interacción entre un organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención que al interponerse entre el alumno y las fuentes externas de estimulación, 'media' entre el mundo y el niño creando un marco, seleccionando, focalizando y alimentando las experiencias ambientales de tal manera que se produzca un conjunto de formas y hábitos apropiados de aprendizaje. (p. 16)

Durante el desarrollo temprano y en la primera infancia, por lo general es la madre quien se convierte en el adulto más significativo para el niño y, por lo tanto, ella es el agente mediador por excelencia, pues tiene entre sus funciones organizar las condiciones para que el niño pueda dominar diferentes niveles cognitivos.

El currículo educativo familiar contiene directrices culturales sobre las metas y estrategias educativas que deben emplear los padres para educar y enseñar a sus hijos. Y es precisamente esa determinación cultural la que en gran parte articula y hace coherentes las diferentes vías de influencia, a través de las cuales se moldea el desarrollo cognitivo de niños y niñas (Palacios y González, 1998). De esta manera las rutinas diarias y las diferentes actividades realizadas en el hogar estimulan determinados procesos mentales en el niño.

2.1. Determinantes de los estilos de interacción: la escolaridad de la madre

La influencia del nivel educativo de los progenitores, especialmente del nivel de la madre, ha sido ampliamente analizada en los estudios sobre promoción de desarrollo cognitivo en las interacciones padres-hijos. Inicialmente englobado bajo el índice general de clase social, el nivel de estudios parece ser el componente de ese índice con mayor significación en cuanto a la determinación de los estilos interactivos. Conviene, no obstante, dejar claro que las diferencias entre madres de distinto nivel educativo no deben entenderse en términos de discontinuidades absolutas entre unos y otros niveles, ya que se trata más bien de diferencias de grado: en algunos niveles educativos es más probable la aparición de un tipo de comportamiento que otro (Palacios y González, 1998).

Así los padres y madres de mayor nivel educativo, cuando tratan de enseñar algo a sus hijos o hijas, hacen un uso más frecuente de estrategias verbales de interacción y, dentro de estas, de estrategias descontextualizadas e indirectas (Gallegos de Losada 1988; Palacios y González, 1998; Snow,

1990). Bajar en nivel educativo supone, a su vez, encontrar un mayor nivel de intervenciones directas por parte de los padres, intervenciones que dejan poco margen de autonomía, así como directrices verbales directas, vinculadas al contexto inmediato (Laosa, 1982). Los estilos interactivos de padres y madres a partir de un cierto nivel de escolaridad de los mismo se parecen a los que se desarrollan en las aulas, probablemente por apropiación de los modelos experimentados en ese ambiente (LeVine, LeVine, Richman, Tapia y Sunderland, 1991).

2.2. La actividad conjunta

Una categoría de análisis que está en concordancia con los temas tratados anteriormente, y que nos sirve para delimitar mejor la presente exposición es la de *actividad conjunta*, que Molina (1997) describe de la manera siguiente:

La *actividad conjunta* es la que realizan de forma coordinada dos o más personas. [...] Cada cual no decide por su cuenta y riesgo, independientemente de los demás, lo que hará ni con qué objetivo. Es preciso negociar, coordinarse, establecer acuerdos, asumir responsabilidades, dejar “espacios” para que el otro cumpla las suyas, ... (pp. 122-123)

A menudo, incluso se trata de un proceso de construcción conjunta de la actividad psíquica de aquellos que participan. (p.125)

Por eso, en contraste con los procesos sociales, los procesos intersicológicos implican pequeños grupos (por regla general, díadas) de individuos involucrados en una interacción social determinada y explicable en términos de dinámica de grupos pequeños y práctica comunicativa (Werstch, 1988).

La actividad conjunta se caracteriza por ser asimétrica y este aspecto facilita que se promueva el aprendizaje y el desarrollo de quien se encuentra en la situación menos avanzada. Este es el caso, por ejemplo, de las actividades conjuntas entre niños o niñas y adultos, según observa acertadamente Wertsch:

Por una parte, el adulto y el niño están en la misma situación porque para ambos son perceptivamente accesibles los mismos objetos concretos y los mismos sucesos. Por otra parte, sin embargo, no están en la misma situación porque no definen estos objetos y eventos del mismo modo. (1988, p. 170)

El establecimiento progresivo y creciente de intersubjetividad así como la construcción conjunta de acciones e interacciones comportan

simultáneamente la construcción de afectos, experiencias y significados. En consecuencia, y como resultado de la participación en actividades conjuntas que reúnan las características que les son propias, las experiencias, los significados y los sentimientos compartidos por los participantes aumentan en relación con lo que estos compartían anteriormente, según lo afirma Bronfenbrenner:

Una díada de actividad conjunta presenta condiciones especialmente favorables, no sólo para aprender en el transcurso de la actividad común, sino también para aumentar la motivación para llevar a cabo y perfeccionar la actividad cuando los participantes ya no están juntos. (1987, p. 78)

Podríamos, por lo tanto, concluir que alcanzar la actividad conjunta es ejercitar la acción mediada en su más alto nivel.

2.3. Objetivos

Para el presente estudio es necesario conocer las características de mediación que las madres utilizan, ya que no hay certeza sobre las diferentes estrategias que ellas emplean con fines específicos, o que a lo mejor realizan sin tener conciencia de ello. La escolaridad es una variable importante que permite saber qué estilo de interacción tienen las madres con diferente nivel de escolaridad, pues identifica aquellas conductas que estén cumpliendo la función de mediación.

La investigación que se presenta podría tener relevancia desde un punto de vista práctico y aplicado ya que –a partir de sus resultados– será posible hacer propuestas concretas para la intervención en la población estudiada y contribuir desde el hogar, a través de la interacción con la madre, al desarrollo cognitivo del niño que vive en condiciones de pobreza.

A partir de los elementos anteriormente mencionados, esta investigación tiene por objetivos:

1. Conocer las características de la mediación utilizada por las madres con diferente nivel de escolaridad con sus hijos en edad escolar.
2. Conocer qué conductas, caracterizadas como mediadoras, están ausentes y cuáles están presentes, con el fin de que las madres conozcan herramientas que podrían utilizar cuando ayuden a sus hijos en las tareas escolares.
3. Identificar aspectos de la vida de la madre y el niño que podrían intervenir en las estrategias utilizadas por las madres.

3. METODOLOGÍA

3.1. Las díadas estudiadas

La investigación se basa en una muestra intencional de diecinueve (19) madres con cuatro niveles de escolaridad (primaria incompleta, primaria completa, bachillerato incompleto y bachillerato completo) y sus hijos e hijas de 6 años, habitantes de un barrio popular de Caracas. Se seleccionaron estas madres y sus hijos porque ellos habían participado en un estudio anterior, lo cual ofrecía, en primer lugar, la ventaja del conocimiento mutuo entre la investigadoras y las familias, aspecto que facilitó la realización de la tarea y, en segundo lugar, la posibilidad de hacer un análisis más completo basado no solo en las observaciones del momento, sino también en el conocimiento de los antecedentes familiares. Finalmente, me interesaba, en una etapa de la investigación posterior a la que se presenta aquí, comparar los resultados que se obtendrían con los resultados de otras investigaciones.

3.2. La recolección de los datos

3.2.1. Escala de la Experiencia de Aprendizaje Mediada

Se utilizó la Escala de la Experiencia de Aprendizaje Mediada traducido y adaptado por Bellido y Zambrana (1996). Esta escala fue elaborada con el fin de ser utilizada con adultos que trabajan con niños y que sirven aquellos de mediadores. Las doce conductas mediadoras que la escala recoge son aquellas que en la bibliografía se han identificado como promotoras del aprendizaje de destrezas de pensamiento.

Para la investigación, de las doce categorías propuestas por Bellido y Zambrana (1996), se tomaron en cuenta solamente las nueve que obtuvieron puntuaciones entre 0 y 3 puntos. Por lo tanto, el puntaje máximo alcanzado fue 27 y el mínimo, 0.

A continuación se describen las categorías utilizadas así como los criterios de puntuación:

1. *Intencionalidad*: intento consciente y activo del mediador para influir o tener un efecto sobre la conducta del niño. Incluye comunicación con el niño sobre el propósito de interactuar e intentos por parte del mediador de mantener al niño involucrado en la interacción.

HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

Características de la mediación en madres con diferente nivel de escolaridad

Puntuación:

0 = no se evidencia

1 = presencia inconsistente; pierde involucración

2 = se evidencia consistentemente, verbal o no verbalmente

3 = se evidencia con una verbalización e intento no verbal (acción) para inducir la auto-regulación en el niño, lo que informa sobre un concepto o actividad; esto ayudaría a conocer la habilidad del niño para mantener la atención e inhibir la impulsividad.

2. *Significado*: comunicaciones que ayudan al niño a entender el contenido de la actividad.

Puntuación:

0 = no se evidencia

1 = evocar conceptos existentes en el repertorio del niño; decir qué es importante y a qué debe atenderse (por ej., “Mira esto”), pero sin elaboración

2 = dar vida a la actividad por medio del ánimo o afecto y provocar interés en la misma.(por ej., “¡Wau, fíjate en esto!” o “¿Cómo se podría encajar uno con otro?”).

3 = elaboración que expande la información sobre la actividad u objeto; esta elaboración hace alusión a información que puede percibir el niño dentro de la situación (“podría encajar si movemos algunos de sitio ¿Qué crees tú?”). Poca verbalización, que esté dirigida al niño y que este logre cambio.

3. *Compartir/consideración conjunta*: comunicaciones que expresan que la experiencia de aprendizaje del niño es compartida.

Puntuación:

0 = no se evidencia.

1= se da claramente, pero con una referencia no elaborada; “sí, tú y yo lo haremos”.

2 = referencia verbal más elaborada.

3 = ayudar al niño a expresar un pensamiento que de otra forma el niño no podría elaborar; la expresión debe reflejar correctamente el pensamiento o sentimiento del niño.

4. *Compartir experiencias*: comunicaciones que le informan al niño sobre experiencias o pensamientos del mediador que tienen relación con la actividad compartida.

Puntuación:

0 = no se evidencia.

1 = se da claramente, pero con una referencia no elaborada.

2 = referencia elaborada.

3 = referencia elaborada que incluye pensamiento hipotético, inferencial, o de relación causa y efecto.

5. *Regulación de tarea*: Interacciones y comunicaciones que le permiten al niño tener éxito en la solución de la tarea o problema y experimentar un sentimiento de competencia.

Puntuación:

0 = no se evidencia

1 = instrucciones o directrices sencillas, o manipulación pasiva de la tarea (por ej., sujetando, moviendo piezas hacia el niño; construcción de un modelo sin instrucciones o directrices elaboradas).

2 = instrucciones o directrices elaboradas; organización o agrupación no verbal de tipo conceptual.

3 = inducir/declarar/promover pensamiento estratégico y una actitud planificadora (por ej., “¿Por dónde empezamos?”, “¿Qué hacemos primero?”), o declaración de un principio que el niño pueda utilizar para resolver problemas similares.

6. *Elogiar/alentar*: comunicaciones verbales o no verbales que le expresan al niño que está realizando un buen trabajo.

Puntuación:

0 = no se evidencia

1 = alguna que otra demostración no verbal como tocar, abrazar; alguna que otra declaración como “Bueno”, “Bien”, “Correcto”, etc.

2 = demostraciones frecuentes no verbales como tocar, abrazar; declaraciones frecuentes como “Bien”, “Bueno” y “Correcto”, etc. (Frecuente = 3 o más), o comentarios alentadores que intentan preservar la autoestima del niño, aunque no sean claramente elogios.

3 = elogios esporádicos o frecuentes, incluyendo información sobre la ejecución del niño que parece ayudar al niño (por ej., “Estudiaste bien todas las alternativas, ¡qué bien!”).

7. *Diferenciación psicológica*: mantener el papel de mediador del aprendizaje del niño, no convertir en propia la experiencia.

Puntuación:

0 = no se evidencia: la mediadora se diferencia pobremente.

1 = la actividad es mayormente del mediador y solo en ocasiones es del niño.

2 = la actividad es mayormente del niño, y solo en lapsos ocasionales es del mediador.

3 = la actividad es clara y consistentemente del niño, donde el mediador no tiene un papel objetivo y facilitador.

HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

Características de la mediación en madres con diferente nivel de escolaridad

8. *Respuesta contingente*: habilidad de responder en forma apropiada a los intereses y necesidades del niño.

Puntuación:

0 = no se evidencia.

1 = no frecuente, inconsistente (no apropiado o no en el tiempo adecuado).

2 = presente, pero que falla de vez en cuando en ser una respuesta apropiada o brindarse en el tiempo adecuado.

3 = respuesta que se brinda consistentemente a tiempo y es apropiada a las señales o indicios ofrecidos por el niño.

9. *Involucración afectiva*: comunicaciones que envuelven un sentido de cariño hacia el niño y disfrute del niño.

Puntuación:

0 = no se evidencia; indiferente; puede ser negativo.

1 = se evidencia mínimamente; neutral, pero no negativo ni indiferente.

2 = se evidencia claramente; aunque puede haber lapsos.

3 = disfrute claro y consistente de ambos.

3.2.2. Observación en el hogar: se observaron las condiciones materiales y calidad de vida de la familia.

3.2.3. Entrevista semiestructurada (Otálora y Martínez, 1999): se indagó sobre:

- a. La permanencia del niño con la madre de manera regular y continua durante los cinco años;
- b. Las características de la separación en aquellos casos en que el niño ya no vivía con su madre: causas de la separación, sentimientos ante la situación de separación tanto de la madre como del hijo y sus sentimientos en el momento de la entrevista;
- c. El significado de la madre, el significado del padre, del marido, y del hijo.

3.2.4. Materiales

Una cámara de video, un juego de tacitas, un juego de peluquería, un juego de doctor, y un rompecabezas de cartón con ocho (8) piezas.

3.3. Procedimiento

La sesión se programó de la siguiente manera: se les dijo a la madre y al niño que se les estaban entregando unos juguetes con el fin de que jugaran o hicieran lo que quisieran, pues se les iba a filmar como ya se había hecho cuando el niño era bebé. Se les dijo asimismo que la intención era observar

los cambios ocurridos durante ese lapso de tiempo. Con esta consigna se inició la sesión, la cual tuvo una duración aproximada de 30 minutos. La actividad se realizó en el hogar, en el lugar que la madre y el niño escogieron.

Primero se le pasó al niño el juego de tacitas, el juego de peluquería y el juego de doctor. Luego se les entregó el rompecabezas con ocho (8) piezas, actividad sin un tiempo prefijado, ya que se la consideró terminada una vez que se había armado el rompecabezas, independientemente de que esto se hubiera hecho de manera correcta o incorrecta. Finalmente, se le dio al niño una hoja de papel blanca, un lápiz de grafito y creyones de cera para que dibujara una casa y escribiera su nombre. Al igual que con el rompecabezas, esta actividad no tuvo límite de tiempo. La sesión concluyó cuando el niño consideró que el dibujo estaba terminado.

Es importante destacar que para el presente estudio se tomó en cuenta solamente la actividad realizada con el rompecabezas.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los resultados se hizo por grupos, de acuerdo al nivel de escolaridad, e individualmente, tomando como unidad la díada.

La observación de los videos fue realizada por dos investigadores, y se decidió el puntaje asignado a cada una de las categorías de común acuerdo.

Los puntajes asignados según la Escala de la Experiencia de Aprendizaje Mediada a las diecinueve madres (cuyo código es una letra mayúscula de A a Q) se ofrecen en el Cuadro 1:

CUADRO 1: PUNTAJE DE LAS MADRES CON DIFERENTE NIVEL DE ESCOLARIDAD SEGÚN LA ESCALA DE APRENDIZAJE MEDIADO

Escolaridad	Primaria incompleta					Primaria completa				Bachillerato incompleto					Bachillerato completa				
Madre	N	A	B	I	O	S	C	D	L	J	G	E	H	P	K	R	Q	F	M
Puntaje	4	6	9	10	19	8	20	22	22	0	15	16	19	19	5	17	20	26	27

4.1. Primaria incompleta

En el grupo de madres con educación primaria incompleta, cuatro tuvieron una calificación baja: 10, 9, 6, y 4. Solamente una obtuvo una calificación de 19 puntos, según puede observarse en el Cuadro 1. La mediación de las primeras cuatro madres citadas fue pobre, de acuerdo con los parámetros dados por la escala.

HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

Características de la mediación en madres con diferente nivel de escolaridad

La única madre que obtuvo una calificación alta (19) había recibido adiestramiento en estimulación, pues llevaba a sus hijas a un Centro de Desarrollo. Su perfil se caracterizó por estar involucrada en la actividad de manera consistente y afectuosa; además, ella reguló la tarea dando directrices elaboradas, respondió a las necesidades de la niña y reforzó sus conductas animándola a culminar la actividad. Es importante destacar que, aparentemente, era la primera vez que tanto la niña como la madre se enfrentaban a una tarea de esta naturaleza, pues no pudieron armar correctamente el rompecabezas. Sin embargo, hubo disfrute en la realización de la tarea y predominó la actividad conjunta.

En el caso de la díada que obtuvo el menor puntaje (madre N), la niña mostró poco interés en la actividad y fue la madre quien la realizó, pese a que la tarea también resultó difícil para ella. Creo que este aspecto, asociado a la escolaridad, generó tensión, y que esto influyó en el comportamiento de la madre hacia la niña.

Las dos madres que obtuvieron los puntajes más bajos (N con 4 puntos y A, con 6, respectivamente) coincidieron en el ítem Intencionalidad, pues ambas alcanzaron la máxima calificación. Estuvieron atentas y pendientes en la realización de la tarea, pero no les suministraron a sus hijos herramientas que les permitieran armar el rompecabezas. No se evidenciaron las estrategias de mediación indicadas en el instrumento utilizado. Ambas madres estuvieron poco involucradas afectivamente con su respectivo hijo, aspecto este de suma importancia tal como lo reporta la bibliografía que trata sobre este tema.

La madre (B) que obtuvo un puntaje de 9 reguló la tarea y obtuvo como calificación 3 en Intencionalidad, es decir, interactuó con el niño de tal forma que permitió que su hijo tuviera éxito en la solución de la tarea y experimentara un sentimiento de competencia. Asimismo, esta madre calificó con el máximo puntaje en el ítem Diferenciación psicológica; su rol, por lo tanto, fue de facilitadora y de apoyo. El niño por su parte mostró interés e hizo lo posible por armar el rompecabezas exitosamente.

Finalmente, la madre (I) que obtuvo un puntaje de 10, se destacó por su conducta expresada en los ítems 8 (Respuesta contingente) y 9 (Involucración afectiva). A pesar de no saber cómo se armaba un rompecabezas, estuvo atenta y estimuló al niño a que realizara la tarea. Hubo regulación de la tarea, pero a través de una manipulación pasiva. Es de especial interés notar que esta actividad, pese a ser poco complicada, ya que

el rompecabezas tenía pocas piezas, exigía, sin embargo, poner en juego procesos cognitivos básicos que se asocian a la escolaridad. Esto introdujo una dificultad real que –en el caso de la madre (O) que obtuvo el mayor puntaje en el grupo– tuvo significado en cuanto a la realización misma de la tarea, pero no en el patrón de interacción y de mediación.

4.2. Primaria completa

Los puntajes obtenidos en este grupo de madres fueron más altos que los del grupo anterior, excepto en el caso de una madre (S) con 8 puntos. Dos madres (D y L) obtuvieron una calificación de 22 puntos, una (C) obtuvo 120 puntos, y otra (S), 8 puntos, según puede apreciarse en el Cuadro 1. A continuación analizaré los resultados de la madre (S) que obtuvo el menor puntaje (8): el único ítem en el que obtuvo una calificación alta fue el de Involucración afectiva y, en segundo lugar, en el de Intencionalidad. La madre estuvo involucrada en la actividad, pero la diferenciación psicológica fue mínima, pues ella misma realizó mayoritariamente la actividad. La respuesta contingente fue inconsistente. La niña, por su parte, tuvo dificultades en realizar la tarea.

La madre (C), que obtuvo un puntaje de 20, tuvo que intervenir poco porque la niña armó el rompecabezas sola, sin necesidad de ayuda. No obstante, la madre se involucró y facilitó la actividad. Es importante destacar que esta díada pertenece a una familia estructurada, estable, la madre tiene pareja y sus condiciones materiales son favorables.

Las dos madres (D y L) que obtuvieron 22 puntos –el puntaje más alto en el grupo– mostraron un patrón de interacción diferente, que vale la pena analizar. Esta diferencia tuvo que ver con las categorías 8, Respuesta contingente y 9, Diferenciación psicológica. En estos dos ítems, una de ellas obtuvo el máximo puntaje. La otra madre se caracterizó por ser directiva y, en ocasiones, ella misma armó partes del rompecabezas. Además, su manera de animar a la niña a culminar la tarea, que consistió en darle instrucciones falsas, a manera de reto, tal vez no ayudó a que la niña pudiera terminar sola la actividad. Sucedió algo diferente con la otra madre: en este caso la madre dejó solo al niño, le dio instrucciones, y él mismo pudo armar el rompecabezas disfrutando la actividad.

4.3. Bachillerato incompleto

Los puntajes obtenidos por las madres de este grupo fueron más bajos que los del grupo de madres con primaria completa, según se muestra

HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

Características de la mediación en madres con diferente nivel de escolaridad

en el Cuadro 1. El máximo puntaje (19 puntos) lo obtuvieron dos madres (H y P) con características familiares semejantes, pues ambas estaban en proceso de separación de su pareja. Según Hidalgo (1998), hay un aspecto específico de las relaciones entre los padres que parece ser de crucial importancia: el apoyo percibido del cónyuge. Varias características conceden un gran valor a este aspecto: por un lado, se trata de una fuente de apoyo externa a los propios recursos personales, que a veces se perciben como insuficientes; por el otro, no se trata de un apoyo exterior cualquiera, sino de un apoyo que procede de alguien muy especial, de la persona con la que se comparte la vida.

La primera díada obtuvo 0 como puntaje, porque la madre (J) no se involucró en la tarea, más bien dejó que otra hija se hiciera cargo de la actividad. La niña intentó armar el rompecabezas sin éxito.

En la segunda díada (G), la madre no mantuvo totalmente la diferenciación psicológica con el niño y la involucración afectiva fue mayor.

La tercera díada fue diferente de la segunda: la madre (E) colocó la primera pieza, pero luego el niño continuó solo. La madre sirvió de apoyo, estructuró la actividad y en general el niño disfrutó de la tarea así como de los logros obtenidos. La diferenciación psicológica se dio plenamente y se compartieron experiencias, aunque de manera no elaborada.

La segunda y tercera díadas tuvieron puntajes semejantes, 15 y 16, respectivamente. En los dos casos la niña requirió de la ayuda de la mamá porque no sabía cómo armar el rompecabezas. Sin embargo, la diferenciación psicológica se mantuvo con frecuencia. La regulación psicológica fue mayor en el caso de la madre (G) que obtuvo menor puntaje (15), pero en general hubo una interacción en cuanto a la mediación. Las niñas disfrutaron de la actividad y fueron receptivas a las sugerencias de la madre.

4.4. Bachillerato completo

Como se esperaba, el grupo de madres con bachillerato completo obtuvo los mayores puntajes de toda la muestra, según lo refleja el Cuadro 1.

La madre con mayor (M) puntaje estimuló a la niña a trabajar y le hizo comentarios sobre los personajes armados. Estructuró la actividad, colocando el tablero y las piezas frente a la niña. La niña, por su parte, atendió y respondió a los comentarios de la madre y le preguntó el porqué de las sugerencias; armó el rompecabezas sola, sin ayuda y en poco tiempo,

y realizó la actividad de manera organizada.

Es importante analizar otra díada, en la que el puntaje obtenido por la madre (F) fue elevado (26), pues la niña logró armar el rompecabezas rápidamente. La intervención mediadora de la madre fue adecuada, pues dio orientaciones e intervino cuando la niña hizo uniones o separaciones erróneas y la aprobó cuando esta actuó bien. La niña se comunicó constantemente con la madre.

Vale la pena comentar la díada, en la que parecería que el perfil de mediación de la madre (R) fue poco adecuado, ya que el puntaje obtenido fue de 17. Sin embargo, la tarea fue tan fácil para la niña que esta armó el rompecabezas en menos de un minuto. La madre intervino consistentemente, se involucró afectivamente, y sus respuestas fueron contingentes, aun cuando mantuvo la diferenciación psicológica. La madre no tuvo necesidad de regular la tarea. Evidentemente, la niña tenía experiencia con este tipo de actividad, y esto fue confirmado por la madre.

El puntaje más bajo (5) lo obtuvo una madre (K) que es maestra de preescolar. Esta madre actuó de manera directiva y no dejó que la niña realizara la tarea de manera independiente. El escaso puntaje obtenido se debe a la calificación otorgada a los ítems intencionalidad e involucración afectiva. Estos datos contradictorios ya que se trata de una madre con alta escolaridad tienen que ver con el estilo de interacción general, estilo que se caracteriza tanto por ser directivo como por la poca independencia otorgada a la niña. Estas observaciones hacen necesario profundizar en los antecedentes familiares y en el contexto particular de cada madre. Dentro del grupo de madres con alta escolaridad, esta madre (K) es la que está en peores condiciones, pues vive en una zona peligrosa del barrio; su calidad de vida es baja. En este caso podrían estar en juego otros elementos, pues ella, a diferencia de las madres con baja escolaridad, conocía las estrategias para realizar la tarea pero no ejerció ninguna con la niña, con el fin de que esta pudiera armar sola el rompecabezas; parecía más bien que fuera ella misma –la madre– la persona evaluada. Podría sugerirse que la situación generó tensión, lo que causó la manera de responder de la madre, quien, además, posee patrones de interacción establecidos que superarían la escolaridad. En esa interacción, el contexto familiar y social dentro de los cuales se desarrolló la díada fue el factor predominante.

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos de innumerables investigaciones realizadas acerca de la escolaridad de los padres y su importancia en la crianza de los hijos confirman que este aspecto es crucial para el logro de las metas familiares. Además de la escolaridad hay otros elementos como la estructura familiar, la presencia de la pareja, el contexto social, las redes de apoyo, y la calidad de vida que deben tomarse en cuenta en cualquier análisis de este tipo.

La mediación, como un proceso que facilita el aprendizaje –analizada en la presente investigación sin que se le pidiera a la madre de manera específica un tipo determinado de conducta– está incorporada en el patrón de interacción entre la madre y el niño. Este tipo de observaciones nos ofrece las claves para intervenir en poblaciones que no poseen las herramientas educativas para realizar la mediación de manera consciente.

La investigación permitió observar cómo, en las díadas cuyas madres utilizaron la mediación con sus hijos en una actividad presentada de manera espontánea, la mediación trascendió la ejecución del niño, ejecución más satisfactoria en la medida en que la madre utilizaba estrategias mediadoras.

Llaman la atención los puntajes obtenidos por las madres con bachillerato incompleto, puntajes que son más bajos que los de las madres con primaria completa. Si examinamos las familias y la calidad de vida de las mismas, las madres con primaria completa vivían en mejores condiciones y cuatro de ellas tenían pareja estable. Las diferencias entre madres que tienen primaria completa y otras que no la ha terminado son más marcadas que las diferencias entre las primeras y las madres que tienen bachillerato incompleto.

Otro aspecto interesante fue el patrón de interacción, el cual se mantuvo independientemente de que la madre conociera o no la tarea.

En cuanto a la Escala de la Experiencia de Aprendizaje Mediado vale la pena reflexionar acerca de los ítems *trascendencia*, *consideración conjunta* y *compartir experiencias*, los cuales tienen componentes cognitivos y exigen de la madre un alto nivel de comunicación con su hijo. Solo lograron un alto puntaje en alguno de estos ítems aquellas madres que tuvieron un alto perfil como mediadoras dentro de cada grupo. Esto sugiere que lo ideal es alcanzar este nivel en la mediación, lo cual exige que la madre tenga una preparación intelectual, pues el deseo de ayudar a su hijo no es suficiente.

Los resultados obtenidos constituyen una invitación para la capacitación y formación de las madres que viven en condiciones difíciles, tanto en lo económico como en lo familiar, pues se trata de dificultades reales que entorpecen una interacción que promueva el desarrollo cognitivo en los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLIDO, C. y ZAMBRANA, N. (1996). Manual para los usuarios de la Escala EAM-Revisada. Universidad de Puerto Rico, San Juan.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- FEUERSTEIN, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. College Park, MD: University Park Press.
- GALLEGOS DE LOSADA, A. (1988). Instituciones sociales infantiles, desarrollo del lenguaje y clases sociales. *Psicología, 1-2*, 39-51.
- HIDALGO, M. (1998). Transición a la maternidad y la paternidad. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano*, (161-180). Madrid: Alianza Editorial.
- LAOSA, L. (1982). School, occupation, culture and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology, 74*, 791-827.
- LEVINE, R., LEVINE, S., RICHMAN, A., TAPIA, M. y SUNDERLAND, C. (1991). Women's schooling: A Mexican case study. *Population in Development Review, 17*, 459-496.
- MOLINA, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo*. Barcelona: Paidós.
- OTÁLORA, C. y MARTÍNEZ, D. (1999). Maternidad: un deseo compartido y una tarea solitaria. En A. L. Rangel, L. M. Sánchez, M. Lozada y C. Silva (Comps.), *Contribuciones a la Psicología en Venezuela*, Tomo III, (103-114). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- PALACIOS, J. y GONZÁLEZ, M. (1998). La estimulación cognitiva en las interacciones padre-hijo. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano*, (277-295). Madrid: Alianza Editorial.
- RÍOS, P. (1997). La mediación de aprendizaje. *Cuadernos UCAB, 1*, 34-40.
- SNOW, C. (1990). The development of definitional skill. *Journal of Child Language, 17*, 697-710.
- VIGOTSKY, L. S. (1931/1995). *Obras escogidas*, tomo III. Madrid: Visor.
- WERTSCH, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.