

La relevancia de las tareas escolares para generar prácticas educativas con personas jóvenes y adultas y mejorar la vinculación escuela-comunidad

Este texto aborda las tareas escolares en una comunidad indígena de Michoacán, México; examina la percepción que se tiene en torno a ellas y describe cómo las tareas constituyen una práctica que, dada su relevancia, podrían constituirse en la base de propuestas educativas, en particular, para las mujeres. Se problematiza la dificultad de muchas madres para brindar este apoyo al tener poca escolaridad. Se parte de la noción de práctica cultural y de la relevancia de promover otras prácticas en las comunidades donde la lengua escrita no circula. Se trabajó desde la investigación-acción iniciando con un estudio descriptivo a partir de una escala Likert; también se hicieron grupos de discusión para después hacer un taller. Se encuentra que las tareas son percibidas como útiles y se tiene una actitud positiva hacia ellas. A partir de ahí se propone que el trabajo con madres y padres, para que brinden un apoyo más pertinente a sus hijos e hijas, podría constituir una posibilidad para propiciar aprendizajes en todos los implicados, valorando lo que han aprendido a partir de las interacciones que demanda la actividad colectiva de hacer la tarea y mejorar con ello el vínculo escuela-comunidad.

PALABRAS CLAVE: tareas escolares, vinculación escuela-comunidad, aprendizaje, prácticas culturales.

The relevance of school tasks in order to generate educational practices for young adults and adults in order to improve school-community bonding

This paper deals with school homework at an indigenous community from Michoacán, Mexico; it examines the way these home educational tasks are perceived and describes how they constitute a practice that could become the basis of educational proposals, particularly for women. The difficulties of many mothers to give help to their children due to their low schooling are problematized. The relevance of promoting other educational practices in communities where literacy process is almost inexistent and the notion of cultural practice are our points of departure. Action research approach initiating on a descriptive study parting from a Likert scale was used; there were also discussion forums that ended in a workshop where homework was perceived as useful and a positive attitude towards them was felt. It is proposed a deeper orientation to parents in order to they can give more support to their children. This could be a possibility to promote learning to all those involved, valuing all the learned from the cooperative interaction resulted from doing homework and improving the school-community bonding.

KEYWORDS: homework, school-community bonding, learning, cultural practices.

* Profesora Investigadora, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, UMSNH. México. CE: mendezana22@gmail.com

** Licenciada en Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, UMSNH. México. CE: nidiakarol@gmail.com

*** Licenciada en Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, UMSNH. México. CE: dicareli@hotmail.com

La relevancia de las tareas escolares para generar prácticas educativas con personas jóvenes y adultas y mejorar la vinculación escuela-comunidad

■ ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA, NIDIA KAROL CONTRERAS PÉREZ Y DIANA ELIZABETH VALDEZ MEJÍA

Introducción

En México, y en varios países de América Latina, la apuesta por la educación básica para todas y todos sigue vigente; los organismos internacionales suponen que se ha apropiado la idea de una educación para la vida; que con ello se han generado políticas y programas de atención a la población y que el tema de la cobertura es un asunto casi concluido. No obstante, las estadísticas de escolarización siguen demandando alternativas para el trabajo con poblaciones en situación de pobreza, exclusión o lejanía, que hagan posible el seguir aprendiendo lo que no se logró en la infancia, porque no se tuvieron las condiciones ni las demandas específicas del ambiente para hacerlo. Aprender en la infancia, en la juventud y en la vida adulta es inherente al ser humano; sin embargo, aprender los contenidos escolares, en particular leer y escribir, requiere de acciones educativas intencionadas y de redes de apoyo.

Los programas de alfabetización y educación básica buscan escolarizar a las personas jóvenes y adultas en función de programas y métodos, pero no en función de lo que las prácticas culturales de su contexto les demandan y de las necesidades de ellas y ellos, en términos de uso de la lengua escrita. Los estudios actuales sobre literacidad ponen de manifiesto la importancia de esas prácticas de uso que están en la dinámica diaria de la vida de las personas y que les permiten interactuar con la lengua escrita, en diversos actos que no necesariamente son considerados relevantes para aprender, por parte de la escuela o de los programas de alfabetización, pero que son los que habría que retomar (Kalman, 2003; Aravedo, 2007; Kell, 2009 y Hernández, 2009, entre otros).

Un estudio realizado por Medina y Méndez (2009) en torno a la cultura escrita en comunidades indígenas, evidenció que es la escuela una de las instituciones que promueve prácticas de uso de la lengua escrita o, en otras palabras, atiende a la demanda de literacidad funcional, que va a ir conformando una cultura de la escritura (en el sentido que plantean Street, 1993 o Meek, 2004), a partir del desarrollo de prácticas culturales, como el uso de los periódicos murales o los programas de eventos

escolares, o las propias tareas escolares que se insertan en la vida de las familias, de la escuela y de la comunidad misma, constituyendo una comunidad de práctica que emprende actividades mediadas por la escritura, como puede ser la organización de la ceremonia de clausura del ciclo escolar.

Este estudio se inscribe en la perspectiva que busca identificar lo que sí hay y no partir del déficit (Street, 2009: 85), tratando de entender cómo se han generado a lo largo de los años prácticas de uso de la lengua escrita, a partir de las cuales se propician mediaciones y nuevas demandas. También se ubica en la perspectiva de la lengua escrita, en tanto práctica social, y retoma la idea de práctica cultural desde Mayol (1994/1999: 7), como “conjunto más o menos coherente, más o menos fluido de elementos cotidianos concretos [...] y puestos al día mediante comportamientos que traducen en una visibilidad social fragmentos de esta distribución cultural [...]”. En este sentido, la práctica de “hacer la tarea” puede constituir una práctica cultural valorada por las madres y por la escuela, en la que se asume un rol determinante para la madre, y en algunos casos para el padre. Es decir, una práctica “decisiva” para la *identidad* de un usuario, o de un grupo, ya que esta identidad le permite ocupar su sitio en el tejido de relaciones inscritas en el entorno, en este caso, el apoyo escolar que se demanda de los padres y madres, en su rol de cuidadores o tutores.

También se parte de la concepción de las personas jóvenes y adultas, en tanto sujetos con necesidades y demandas específicas de apoyo, en relación con la lengua escrita, que si bien esperan leer y escribir convencionalmente, ante todo buscan entender el entramado de relaciones que conforman los contenidos escolares, las posibilidades de reorientar sus prácticas de crianza o llevar a cabo acciones colectivas que les permitan aprovechar las potencialidades que cada madre o padre de familia tiene. Es decir, no se les concibe desde el déficit en tanto que no concluyeron su escolarización básica, más bien, desde sus posibilidades en términos de lo que hacen, lo que quieren mejorar o de lo que están interesadas en aprender. De ahí, que al concebir a la lengua escrita como una práctica social, es necesario acercarse a las mujeres y hombres a prácticas efectivas de lectura y escritura; apoyar el que lean convencionalmente o conozcan los contenidos escolares, a partir de mejores prácticas de lectura y escritura, y lograr con ello que aprendan para apoyar a sus hijos e hijas o para comprenderlos(as) mejor.

En función de lo anterior, esta investigación se planteó como objetivo conocer la percepción y actitud que tienen las madres y padres de familia en torno a las tareas escolares, buscando hacer evidentes posibles vías de reencuentro entre la escuela y los procesos de acceso y participación en actos de lectura y escritura, mediados por las demandas que las madres y padres pueden tener en relación con la lengua escrita. Es decir, mostrar que a partir de una práctica ya instaurada en la comunidad –la cual se puede percibir como útil y necesaria y tener una buena actitud hacia ella–, será posible realizar acciones de vinculación entre la escuela y las familias, y propiciar procesos de acceso a información y a nuevas prácticas de uso de la lengua escrita.

Las preguntas a las que se pretendió responder son: ¿Cuál es la percepción y actitud de padres y madres ante las tareas escolares? ¿Las tareas escolares constituyen una práctica cultural relevante a partir de la cual sea posible generar procesos educativos y de aprendizaje con las madres y padres de familia y mejorar la vinculación escuela-comunidad?

Se llevó a cabo una investigación-acción, en dos fases: en la primera, se identificaron las actitudes, concepciones y prácticas en torno a las tareas escolares y, en la segunda, se realizaron entrevistas y talleres con las madres, a partir de lo que se encontró en la escuela.

Se trabajó en la comunidad de Sevina del municipio de Nahuatzen, que tiene una población de 3,344 habitantes –52.8% son mujeres–; es parte de la cultura p'urhépecha, aunque conservan la lengua sólo algunos adultos mayores. El porcentaje de personas no alfabetizadas, mayores de 15 años, es de 14%, de los cuales 52.9% son mujeres (INEGI, 2010). Hay dos escuelas primarias, un preescolar y secundaria, varios de los jóvenes continúan el bachillerato y carreras universitarias. Tiene una alta tradición migratoria a Estados Unidos. En esta sociedad se puede observar un orden tradicional de géneros, donde el hombre tiene el rol de proveedor, trabaja para sostener económicamente a la familia y toma las decisiones tanto en lo personal como en lo social. En la comunidad las decisiones se toman por una asamblea conformada por miembros masculinos que se encargan de decir lo que se va a hacer, y los planes políticos y de organización social. La ocupación de las mujeres es el hogar y la educación de sus hijos e hijas.

Se trabajó con 11 mujeres y cinco hombres, madres y padres de familia con hijos en edad escolar. Se les convocó desde la escuela, mediante la invitación que les hicieron sus propios hijos e hijas. La escuela es de modalidad indígena intercultural y se enseña el p'urhépecha como segunda lengua. Participaron inicialmente 25 alumnos y alumnas de cuarto grado y sus madres; sin embargo, al finalizar la segunda etapa quedaron 15 participantes, y sólo 11 concluyeron el taller. Entre las madres participantes, había tres que no sabían leer ni escribir y estaban interesadas en aprender; siete tenían escolaridad primaria incompleta; cuatro tenían primaria y una secundaria. Sólo dos entendían la lengua p'urhépecha, pero no la hablaban.

Se utilizó una escala Likert para saber la actitud y percepción de padres y madres acerca de las tareas escolares y otros aspectos de funcionamiento familiar que no se reportan aquí; se elaboró a partir de la integración de diversos instrumentos de autores expertos, entre los cuales se incluyeron: La Escala de Funcionamiento Familiar de Espejel (1997), la Family Environment Scale (FES), el Modelo Mc. Master de Evaluación Familiar (FAD), la Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (ERI) de la cual se tomó la Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES II). La escala final tiene 28 reactivos con cinco opciones de respuesta: muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo–ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo. Su puntuación es de uno a cinco para contenidos negativos y de cinco a uno para positivos.

También se realizaron entrevistas individuales y se llevaron a cabo grupos de discusión, con el objetivo de profundizar en la percepción de las madres hacia las tareas escolares. Se trabajó con las mismas categorías de la escala Likert, y se profundizó en las tareas y en el tema de comunicación en la familia. Las sesiones de trabajo se registraron en vídeo.

El taller se realizó a partir del Módulo “La educación de nuestros hijos e hijas”, del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA, incluido en el MEVyT (Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo) (INEA-CONEVyT, 2006). Este proyecto se insertó en otro más amplio de trabajo con maestros, niños y niñas, madres, padres y comunidad, el cual contempló diversos temas relacionados con la educación en varias comunidades de la región, de tal suerte que ya se había hecho una encuesta sobre los temas más relevantes para ellos, y quedaron cuatro: información sobre crianza de los hijos e hijas, cómo hacer para apoyarlos en la escuela, prevención de adicciones y formas de relación con los adolescentes. Después de analizar el material disponible para el trabajo con personas jóvenes y adultas, se encontró que los módulos del MEVyT, disponibles en línea y en papel, tenían un gran número de materiales y actividades ya diseñadas que serían la base del trabajo y que tenían relación con los temas demandados.

Se hizo una sesión introductoria al taller con el tema de la crianza de los hijos e hijas a cargo de dos psicólogas especializadas en desarrollo infantil, las de tareas fueron trabajadas por todo el equipo del proyecto. La unidad seis, sobre tareas escolares, se adaptó para realizarse en cuatro sesiones bajo los siguientes temas, uno para cada sesión: la utilidad de las tareas escolares; las dificultades; técnicas de apoyo hacia los niños y la utilidad del taller en su vida diaria.

El procedimiento general para los talleres fue: análisis de diversas actividades del módulo, apoyadas por un proyector y computadora; lectura colectiva ubicando el material en la computadora y en el material impreso; actividad en parejas, integradas con personas de diferentes niveles de uso de la lengua escrita; diálogo sobre las actividades realizadas en pareja, de manera colectiva; dinámica de reflexión, guiada por las investigadoras y con la participación de todos.

Todas estas actividades incluyeron la reflexión sobre sus prácticas de crianza y de sí mismas como aprendices, buscando que mejoraran su relación consigo mismas y su relación madre-hijas/hijos. Se buscó que esa práctica cultural asignada a las mujeres tuviera mayores posibilidades de realizarse, en la medida en que ellas se asumían como usuarias de la lengua escrita, apropiándose de algunas estrategias utilizadas por otras madres.

En contextos con mayores posibilidades de acceso a la escolarización, madres y padres pueden seguir estudiando o actualizándose en su profesión u oficio eligiendo algo pertinente a su práctica o intereses; sin embargo, es poco común que en contextos de pobreza y exclusión se lleven a cabo estos procesos y, cuando se intentan, generalmente son para participar en programas orientados a completar su escolarización básica o en talleres específicos (corte y confección, peinados, cocina). No obstante, estos programas buscan presentar un programa, contenidos y un método, sin retomar lo que está siendo relevante a la práctica o interés de las personas, de ahí que pueda resultar relevante retomar lo que está ya instaurado y, a partir de ahí, promover otras prácticas que propicien la participación en actos de lectura y escritura verdaderos, con sentido para los padres y madres.

El apoyo familiar a la escolarización de los hijos e hijas como aprendizaje mutuo

Se ha investigado y concluido que en la educación primaria de niños y niñas, entre los factores de mayor impacto en el logro educativo se encuentran los que tienen relación con las características individuales y familiares, le siguen los referidos a modalidad educativa y composición de la escuela y, con menor fuerza, las características estructurales de los centros escolares, de acuerdo con las investigaciones de Backhoff y cols. (2007) y de Bazán, Sánchez y Castañeda (2007), quienes, además, señalan que el apoyo familiar es uno de los elementos más importantes en el proceso educativo.

Así pues, el apoyo e involucramiento familiar es fundamental y se entiende como: todas aquellas actividades que se realizan con miras a propiciar el desarrollo académico del niño o de la niña, para apoyar los esfuerzos de la escuela en pro del aprendizaje y el dominio de tareas. Las más relevantes son: proporcionar asistencia o apoyo con las tareas escolares, dedicar el tiempo y el espacio adecuado para el estudio y mantener comunicación regular con los maestros y los directores de la escuela.

Para que los padres y madres sepan qué es lo que pueden hacer con sus hijos, en cuanto a programas y actividades escolares, es necesario que los profesores y los directivos escolares abran una

línea de comunicación con ellos, especialmente sobre las estrategias que sus hijos están utilizando para aprender, en particular, para aprender a leer y escribir, y busquen desarrollar programas donde se involucre a los padres (e.g. Come y Fredericks, 1995; Faires, 2000; Reglin, 2002). Ante todo, es necesario que los padres tengan elementos para responder a esas demandas, sin embargo, no siempre los padres pueden hacer aquello que la escuela espera que hagan porque no comprenden cabalmente las demandas de la escuela o no tienen elementos para darles respuesta.

En un estudio con niños afroamericanos en Chicago, realizado por Mavrogenes y Bezruczko (1993) durante cuatro años, se mostró que el apoyo familiar en el desarrollo de la lengua escrita y el hecho de que los padres les leyeran libros a sus hijos se correlaciona de manera significativa con las habilidades de escritura evaluadas posteriormente. Esto se ha discutido por un gran número de autores, en el sentido de la relevancia de las prácticas de uso para generar mejores interacciones con la lengua escrita. También, se ha encontrado como relevante el interés de los padres o tutores en el aprendizaje de sus hijas e hijos y las expectativas académicas y laborales que tienen de ellos, lo que predice mejor su desempeño en la escuela. Esto indica una especie de prolongación de sus propias expectativas; en algunos casos, para que sus hijos continúen lo logrado y, en otras, para que alcancen lo que ellos no pudieron (Mella y Ortiz, 1999).

En contraste con lo anterior, en otra investigación se encontró que las expectativas de los padres o tutores no garantizan por sí mismas altos niveles de desempeño de los estudiantes, sin embargo, sí se encuentran asociadas de manera significativa (Halle, Kurtz-Costes y Mahoney, 1997).

Ahora bien, el aprendizaje, en tanto proceso integrador que además de modificar la comprensión de las cosas transforma el sentido que éstas tienen para la persona que está aprendiendo (Miras, 2004), se irá enriqueciendo a partir de cómo los niños y niñas lleven sus primeros años de vida dentro del seno familiar y, desde luego, de cómo se inicie este proceso en la escuela, en la que no sólo importan los procesos cognitivos, sino también los afectivos. Como plantea Miras (2004), la interacción educativa no es *emocionalmente neutra*, ya que tanto alumnos como profesores experimentan emociones positivas y negativas respecto a su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y como una relación de reciprocidad esto llega al ambiente familiar, a la vez que el ambiente familiar influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que si un niño o una niña no obtienen el espacio adecuado, de amor y respeto, dentro de su familia, difícilmente podrá relacionarse de manera adecuada en otros ambientes.

Para muchos niños y niñas el que sus padres no los apoyen puede llevarlos a no concluir la escolarización básica o a concluirla con déficits académicos importantes, lo que lleva a que los futuros jóvenes y adultos demanden atención educativa. De ahí que sea relevante encontrar los mecanismos, para que aun cuando los padres no cuenten con elementos suficientes para las tareas de apoyo, el realizarlas constituya un beneficio mutuo, lo que implicará para los padres recibir también apoyo para realizar esta labor de mejor manera.

Por otro lado, es claro que las madres y padres tienen beneficios en la interacción con los contenidos escolares cuando apoyan a sus hijos e hijas; sin embargo, no se encontraron estudios en torno a los beneficios que trae a las propias madres con escasa escolaridad participar en las tareas escolares de sus hijas e hijos, ni si hay posibilidades de que se “escolaricen” junto con ellos, o de que accedan a información diferente o cómo interpretan esa información; si bien hay experiencias de aprendizaje conjunto, no hay reportes del beneficio específico para las madres. Se encontró una experiencia

realizada en Barcelona, con mujeres inmigrantes, en la que las mujeres elaboraban libros bilingües, atendiendo así a la posibilidad de reconocimiento de sus saberes y de tener un material para luego leerle a sus hijos (Oller y Amorós, 2012).

Desde otra perspectiva, en varios de los talleres de “Escuela para padres” o los llamados “Entrenamientos para padres”, en general, se plantea que las madres y padres podrán aprender a ser mejores cuidadores, poniendo por encima el interés por los hijos, particularmente, en el caso de las madres, sin considerar que ellas también podrían aprender. Hay programas de apoyo a los padres y madres que les llevan a reflexionar sobre sí mismos, para que se sientan mejor, y con ello establezcan mejores relaciones en la familia (Rey, 2006).

En los programas y experiencias de madres educadoras o de “educación inicial no escolarizada”, en los que el interés principal es que la madre enseñe a las niñas y niños de su comunidad utilizando contenidos y metodologías con pertinencia social, orientados al desarrollo comunitario y brindando oportunidades de aprendizaje para todos, no necesariamente han sido valorados en tanto oportunidad educativa para las madres, dado que el interés primordial es la infancia, y se busca que la madre-educadora sea aquella con mayores competencias y aptitudes de liderazgo. En México, la institución que se hace cargo de estos programas es el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), en Venezuela está el “Programa Familia” y en Chile “Jardín Infantil Familiar” (Fujimoto-Gómez, 2000).

Existen varias experiencias de vinculación en temáticas específicas, centradas en el apoyo a los hijos, como la que presentan Martínez y otros (2004) en España, en la que se buscó mayor vinculación de los padres con los profesores, a partir de actividades específicas de apoyo al desarrollo del lenguaje. Otro ejemplo es el de México con el programa de recolección de plástico reciclable o PET (Poli Etilen Tereftanato) en escuelas de educación básica, en las se convoca a la familia a participar y son las madres quienes lo buscan, guardan y entregan. Esta situación seguramente genera aprendizajes en ellas, pero no se han analizado.

En cuanto a las tareas escolares, se entienden como todas aquellas actividades que la profesora o profesor designan al grupo para realizar en casa. Esto supone cierto nivel de organización en el que tanto profesores, estudiantes y padres estén de acuerdo en términos de cuántos días a la semana habrá tareas, el tipo de tareas, cuáles serán calificadas y cuáles no, cuáles tendrán impacto en la acreditación y cuáles no y los mecanismos para evaluarlas, entre otros aspectos.

Cooper (1994) hace una clasificación de las tareas de acuerdo a diversos criterios, como son: su propósito, cantidad, el área de habilidad que desarrolla, el grado de individualización, el grado de elección del estudiante, el plazo de término y su contexto social. El propósito de la tarea para este autor se divide en instruccional y no instruccional; de tal manera que los objetivos instruccionales de la tarea son practicar o revisar un material visto en clase, introducir a una lección nueva a través de la investigación previa y extender los conocimientos aprendidos a situaciones nuevas, por último, integrar los conocimientos aislados de diversas materias, a la par de la práctica en su realidad inmediata.

Entre los objetivos no instruccionales están el establecer comunicación entre padres e hijos, cumplir órdenes de los administradores escolares y castigar a los alumnos bajo ciertas circunstancias. También se puede diferenciar por las áreas de habilidad que desarrolla: leer, escribir y/o repetir para memorizar el material.

Uno de los aspectos más controversiales acerca de las tareas escolares es el que se refiere a sus efectos; la tarea puede ser una herramienta pedagógica tan útil que difícilmente puede ser remplazada, sin embargo, existen argumentos que refutan su beneficio y que influyen en las actitudes favorables o desfavorables de los profesores al asignarla. Redding (2000) insiste en que los efectos de las tareas no son directamente proporcionales a la cantidad de ésta, asegura que es más importante la frecuencia o regularidad con que se asignan, su naturaleza u objetivo y la atención que presta el profesor al trabajo de los y las alumnas.

Entre los efectos negativos de la tarea, que menciona Cooper (1994), está el hecho de que provee a los alumnos de actitudes hacia la escuela, pero éstas no necesariamente son buenas, pues es posible que sea tanta tarea o no se entienda su propósito que llegaran a ser tediosas y entonces las actitudes se tornarían hacia lo negativo.

Otro punto negativo tiene que ver con la participación de la familia, sobre todo en los casos en que los padres presionan tanto a sus hijos a terminarla, que llegan a confundirlos o agobiarlos, propiciando un mal funcionamiento familiar y entorpeciendo la comunicación que hay entre sus miembros. Puede también haber confusión cuando la madre o el padre intentan ayudar y no logran hacer comprensible lo que interpretan de lo que el niño o niña deben hacer. En algunos casos, padres y madres poco alfabetizados y con poco acceso a la información, no pueden dar el apoyo en términos de contenido o procedimiento, pero sí acompañan al niño o niña, fomentando una mayor autonomía y creatividad, brindándole apoyo emocional. Hay otros padres que los dejan solos ante la demanda, sin apoyo emocional, lo que para muchos niños puede representar también una posibilidad de desarrollo autónomo, pero también puede asumirse como carente de importancia para su familia.

Brindar apoyo escolar a las hijas e hijos es un gran reto para las familias que se encuentran en contextos de pobreza y exclusión, ya que tendrán que desarrollar estrategias para fomentar en sus hijos e hijas el deseo de aprender los contenidos escolares, al mismo tiempo que se actualizan o aprenden esos contenidos, en un proceso en el que se acompañan mutuamente, siempre y cuando la escuela esté dispuesta a generar esa dinámica.

La actitud hacia las tareas escolares y su utilidad

Respecto a los resultados de las madres de familia en la escala Likert, en una escala de uno a cinco, en la que cinco es la mejor actitud, se encontró que las puntuaciones oscilan entre 3.05 y el 3.97, lo que nos habla de una actitud moderadamente favorable hacia las tareas escolares de sus hijos e hijas.

La mayoría de las madres de familia creen que las tareas les sirven a sus hijos e hijas, pero se les dificulta un poco apoyarlos. Están a favor de que los profesores les informen sobre los días que dejarán tarea, así como lo que van a revisar en ellas, reconocen que esto fortalecerá los hábitos que tienen sus hijos; además, las madres no saben las reglas y castigos que los docentes aplican en el salón de clase, aunque las imaginan, les gustaría llegar a un acuerdo con los profesores al respecto y mejorar la comunicación.

En las entrevistas a profundidad y del trabajo en grupos de discusión, se trabajó a partir de los mismos temas de la escala de actitudes, porque, si bien las actitudes se conforman a partir de las per-

cepciones, las motivaciones o los prejuicios, era fundamental ir más allá de la respuesta a la escala, en tanto que ésta podría no haberse comprendido o estarse respondiendo desde cierta deseabilidad social. Así pues se trató de profundizar en las percepciones en torno a las tareas, el rol de la madre, de la escuela y del aprendizaje. Se incluyen argumentos originales de las madres, con códigos para preservar su identidad.

En cuanto a la utilidad, hay opiniones diferentes, la más común es que sirvan como complemento y refuerzo a lo visto en el salón de clase, considerando que las labores en casa sean de tanta importancia como las escolares. Sólo dos madres dijeron algo diferente, ya que una aludió a la responsabilidad que sus hijas desarrollan a través de las tareas, y otra, a la formación de hábitos necesarios para sus estudios futuros, como se muestra en el siguiente argumento. “Para hacer mucha práctica, y no se les olvide lo que vieron ese día...” [CH] “...Es muy importante... para que se enseñen a ser responsables” [CC].

Del apoyo familiar, que se considera tan relevante al aprendizaje, se encontró que cuando las madres de familia les preguntan a sus hijos por las tareas, en algunas ocasiones ellas están haciendo otras cosas, generalmente domésticas, dividiendo su atención. Además se pudo observar que no se sienten competentes para ayudar a sus hijos, porque ellas mismas no terminaron sus estudios o porque hace tanto tiempo que los concluyeron que ya no se acuerdan de los procedimientos escolares, asimismo, los cambios en la didáctica hace que se sientan inseguras de sus conocimientos, dejando al niño solo en su aprendizaje.

Cuando se les preguntó ¿cómo apoyas a tu hijo o hija con su tarea?, las madres hicieron alusión a sus propias limitaciones; las estrategias utilizadas para ayudar a que los niños y niñas aprendan son variadas y demuestran una ayuda constante, implícita, que no necesita un tiempo determinado sino la práctica cotidiana, que corresponden a situaciones operativas –y que no por ello carecen de importancia–, como comprar el material que requieren o el solo hecho de acompañarlos haciendo actividades, como cocer, mientras hacen la tarea.

Todas las madres contestaron que sí cuando se les preguntó si era importante acompañar a sus hijos cuando hacen la tarea, pero sólo dos madres expresaron por qué lo era, relacionándolo con la motivación extrínseca y apoyo emocional que el niño o la niña recibían de ellas; de las madres que no quisieron comentar el porqué, se les preguntó si se sentaban junto con su hijo; varias de ellas admitieron no hacerlo. Comentaron que cuando los niños no quieren hacer su tarea, o se tardan mucho en hacerla, se sientan con ellos, generalmente a manera de presión, utilizando una comunicación hostil.

En cuanto a quién debe apoyar con las tareas de los niños y las niñas, reconocen que son principalmente los padres, también se mencionan otros, como hermanos o tíos. Nombran a los profesores como última opción, como cuando las madres reportan que les han pedido ayuda en algún momento problemático. En reciprocidad, les parece bien que los profesores les pidan ayudar sus hijos con las tareas.

En cuanto a los roles de género, las madres expresaron que los padres también tenían obligación y derecho a educar a sus hijos, no sólo dedicarse al trabajo. Comentaron que sí ha habido cierto incremento del interés de algunos padres en el apoyo a sus niños y niñas. “Ayudándoles en lo poquito que yo sé, o comprándoles el material que les piden... a preparar su uniforme, o exigiéndole para

que se apure a hacer la tarea... a veces... a escribir cuando le dejan mucho” [ECH]. “...Yo le digo si te pones a hacer la tarea yo mañana te voy a hacer esto, algo que a ella le guste” [RR].

En relación con la programación, es decir, los días en que los niños y niñas tendrán la tarea, la mayoría considera importante saberlo, desearían que los profesores les dijeran, de manera más específica, ya que sólo 14% de las madres aludieron al hecho de que la maestra les dijo en una reunión que todos los días le iba a dejar tarea a sus alumnos, aunque fuera algo sencillo. Ellas se enteran que sus hijos e hijas tienen tarea porque les preguntan directamente. “Preguntándole diario si le dejaron tarea y qué le dejaron...” [RC]. “...Mi niña la más grande me dice, mira mamá ya la hizo, por eso sé que si la hace” [EV]. “...La maestra nos dijo, todos los días voy a dejar tarea” [LR].

En el tema de la revisión de la tarea hubo poca participación; al parecer no les queda claro si la revisión es también una labor de ellas. Varias comentaron que se “fijan” si está completa, preguntándole a los niños y confiando en su palabra. Sólo dos madres dijeron revisar aspectos como la fecha o el tema. Y sólo una, en otro momento, expresó que es su esposo quién le revisa la tarea a su hija, para que esté contestada correctamente. En cuanto a la relación con los docentes, hay cierta ambigüedad, ya que admiten que es bueno preguntarle a la maestra qué revisa en las tareas, pero sólo 14% lo ha hecho. “...Que esté bien anotada con la fecha del día, si la hizo, o no, o si está incompleta” [CC]. “... Casi no acostumbro revisarle las tareas, su papá se las revisa... y a veces que no están bien, le dice vuélvela a hacer... hasta que le sale” [CH]. “La maestra les revisa el título y fecha, si no los tiene no la califica y cuando tiene faltas de ortografía ella se las corrige...” [LCH].

Entre lo que hacen habitualmente las niñas y los niños de Sevina es ir a la escuela, comer, hacer la tarea o alguna labor en casa –diferenciada por género–, jugar un poco, y finalmente, irse a dormir; estas actividades cotidianas van conformando hábitos. En cuanto a los hábitos futuros que los niños pueden desarrollar por hacer las tareas, la opinión de las madres de familia se dirige, de manera muy general, a los estudios posteriores y la posible ejecución de un trabajo por parte de sus hijos. “...Cuando llegan de la escuela los pongo a que se quiten el uniforme, luego nos sentamos a comer y... cuando acaban los pongo, a ella a que barra y al otro a que vaya por el agua, luego hacen la tarea” [RS]. “Mi hija hace la tarea en la mesa... a veces (se le antoja) en el piso, se acuesta de panza y ahí la hace...” [CH]. “... Ella no la quiere hacer... hasta el domingo, primero quiere descansar y ya luego la hace” [LR].

Se puede observar que en las familias existen reglas firmes y razonables, tendientes a preservar el bienestar de los niños, así como la formación de hábitos en varios aspectos de su vida. Su percepción de la tarea parece estar asociada a un apoyo al aprendizaje, pero no es determinante, ya que la mayoría deja que primero jueguen y que muchas veces la hagan a última hora. Lo cual se puede relacionar con una actitud positiva moderada, más no determinante. Cuando se trata de trabajo en equipo, tienen la creencia de que sólo la utilizan de pretexto para jugar, a menudo no dejan que sus hijos vayan a otras casas a realizarlas.

Por otro lado, la mayoría de las madres cree necesario saber las reglas que la maestra aplica cuando sus hijos no entregan la tarea, aunque prefieren que se les avise a ellas. “...Tienen que hacer la tarea y no jugar cuando la están haciendo, deben lavarse las manos antes de comer y dormirse temprano...” [RR]. “Que me haga labores en la casa, recojan sus juguetes... que cuando se ponga a hacer la tarea esté limpio...” [EG]. “No me gusta que salga cuando tienen que trabajar en grupos porque... a veces, se la pasaban jugando, por eso no la dejo que salga y mejor le ayudamos nosotros” [RS].

Las madres afirman que es su deber establecer contacto con el docente, preguntándole acerca de cómo su hija o hijo entrega las tareas, aunque no se realicen reuniones escolares; entre las razones que dieron las madres para ir a la escuela están principalmente: saber cómo ayudar a sus hijos a aprender algún contenido académico, ir cuando la maestra los llama y por alguna situación inusual, como pedir permiso. "...He venido una vez, porque... mi niña confunde mucho la "b" con la "d"... y yo voy a tratar de ayudarle y que la maestra también me le ayude, porque yo apenas conozco algo de las letras y no sé cómo ayudarle" [EV]. "Yo he venido dos veces, pero una vez para pedirle permiso" [ACH]. "...Mi esposo vino la otra vez porque la maestra lo mandó llamar, porque la niña no había hecho la tarea..." [HA].

Respecto a la cantidad de tareas necesarias para lograr el interés de los niños por hacerla hubo una controversia; la mitad de las madres pensaba que estaba bien que se les dejara mucha y la otra mitad dijo que no. Y respecto a su relevancia y lo que mueven en los niños y niñas, las madres hicieron mención principalmente a la responsabilidad, independencia, organización, limpieza, atención, utilidad para la proyección a futuro y resolución de conflictos de la vida. Todas pudieron afirmar, al terminar el taller, que las tareas escolares son importantes porque permiten al niño reforzar lo que se aprendió en la escuela y aprender más para su vida personal. "Que la pueda hacer ella sola". "Motivación, puntualidad". "Cumplida, ordenada, puntual, limpia... responsable en sus tareas y en sus cosas personales". "Aprende a resolver problemas de la vida y a poner atención". "Para que siga adelante con sus estudios".

Acerca de las dificultades que los niños presentan a la hora de hacer la tarea, las madres hicieron mención a la imperante necesidad de compañía que exige el niño o niña para poder realizarla: problemas con la habilidad lectora, complicaciones con alguna materia y la falta de atención. A partir del taller, la mayoría de las madres de familia lograron hacerse conscientes de que es necesario conocer las dificultades que tienen sus hijos e hijas a la hora de hacer su tarea. "Que sólo hace la tarea cuando estoy con ella". "La lectura, cuando tiene que contestar un cuestionario". "Que algunas veces no entiende los ejemplos o no pone atención". "A veces no apunta bien". "Se le dificulta leer un poco las matemáticas". "Pues cuando no le entiende al tema". "... Mi hijo no puede juntar las letras para leer".

Al identificar que, en efecto, se considera que las tareas son útiles y que la mayoría de las madres interactúa con sus hijos e hijas, fue posible pensar junto con el grupo de madres en lo que sería necesario mejorar para poder hacer ese acompañamiento más pertinente, de ahí que se haya elegido de entre varios módulos del MEVyT el que se refiere a educación de nuestros hijos e hijas.

Se observaron interacciones madre-hijos en torno a las tareas escolares; se encontró que, con excepción de una, todas las tareas implicaban leer y escribir distintos tipos de textos o hacer ejercicios de repetición, algunas de ellas fueron: una reseña de la fiesta del pueblo; una copia de un texto de educación cívica o una plana de letras. En todos los casos, la mamá entendió lo que estaba haciendo el niño o niña. Llamó la atención el caso de una madre no alfabetizada que comentó que siempre que le dejaban copias su hijo hacia la tarea viendo la televisión y se equivocaba; pero cuando ella veía que estaba haciendo cuentas no lo dejaba ver la televisión, para que no se fuera a equivocar. Esto evidencia, en cierto modo, que para ella la copia podía no tener relevancia.

Aprendiendo más de las tareas: hacia el aprendizaje mutuo

En función de las dificultades identificadas y reconocidas desde las entrevistas y luego en el taller, las participantes lograron asimilar el hecho de que una comunicación basada en el respeto hacia el trabajo del niño genera y fortalece relaciones familiares saludables. Lograron ser conscientes de la importancia de tener reglas o normas en torno a la realización de las tareas, así como de la necesidad de convertirse en agentes participativas en la educación de sus hijos e hijas revisando las tareas escolares antes de llevarlas al profesor.

Se identificaron varios de sus comportamientos en el seguimiento a las actividades del módulo del MEVyT, se pudo dialogar sobre ellas como situaciones propias y compartidas con otras familias; se reconoció, también, el impacto de sus propios saberes y el darles el valor real que tienen. Se fortaleció con ello su propia estima y su reconocimiento como sujetos de un saber, indispensable en el desarrollo de sus hijos. A continuación, algunas de sus palabras: “Tener respeto hacia sus tareas y trabajos que realicen”. “Revisarle la tarea para presentarla a la maestra”. “Sentarme con ellos, dedicarles tiempo”. “Leer yo un poco más para entender el tema o buscar ayuda con otra persona que sí entienda”. “Que haga su tarea en un lugar adecuado. No oír música, ni ver la tele”, “ponerle una mesita para que la haga”. “No ponerles a hacer alguna otra actividad cuando están haciendo su tarea”. “Acordarme de cuando era niña y lo que me hubiera gustado”. “Tener paciencia con la niña y conmigo...”. “Seguir estudiando, para que pueda ayudarlo mejor... y para que siga yo también sabiendo más”. “Tener mejor relación entre padres e hijos, preguntarle a la vecina de qué forma apoya a sus hijos y motivarlos para que se sientan queridos y con gusto realicen su tarea”.

En las reuniones de trabajo se buscó hacer evidente que las actividades que las madres realizan en pro del aprendizaje de sus hijos e hijas son muchas veces periféricas a la escolarización, pero no por ello menos importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que repercuten de manera directa en el aprendizaje y facilitan la enseñanza.

La mayoría se dio cuenta de la importancia de que ellas y sus hijos e hijas sean lectores autónomos y de que las tareas son relevantes, porque en ellas se lee y se escribe. Se pudo valorar la importancia de tareas escolares en las que los niños les leen en voz alta a sus padres, luego entre todos comentan lo que leyeron y otras en las que son los padres o madres los que leen. La Señora M. comentó en una ocasión:

yo estudié primeros auxilios y aprendí a inyectar, pero un día que no sabía cómo se ponía una medicina, me acordé de la clase, que la maestra siempre nos decía, lean bien la medicina que van a poner, para que sepan si algo pasa o lo que puede pasar, así que me senté y le dije a la señora, espéreme que me ayude mi hija para que yo no me equivoque y sepa bien porque nunca había puesto de esta medicina, así, los niños, cuando no están seguros, necesitan nuestra ayuda porque sabemos pensar o al menos tenemos más experiencia en la vida y les podemos ayudar, porque el maestro no siempre está con ellos.

Otros de los logros fueron compartir vivencias; identificar actitudes que pueden dañar a sus hijos e hijas; aprender elementos nuevos y útiles de la comunicación. Dijeron tener mejores ideas acerca de cómo tratar a sus hijos. “El dialogar con ustedes y con las madres de familia”. “Que me di cuenta que con mi impaciencia daño a mi hijo... Que aprendí cómo comunicarme con mis hijos”. “Leer y tenernos confianza unas con otras”. “Compartir un poco con las mamás acerca del compor-

tamiento de nuestros hijos”. “...Me dieron ideas para ayudarlo”. “Pude verme a mí misma cuando era niña”. “Practicar la lectura porque casi no leo”. “Darme cuenta que revisar la tarea es practicar lo que sé, al mismo tiempo que mi hija, o aprender cosas nuevas”.

Acerca de las aportaciones que les dejó el trabajo realizado en conjunto con ellas, afirmaron que aprendieron a dar la importancia requerida a las tareas escolares, ya que éstas tienen un impacto en la vida escolar y familiar de los niños, a su vez que repercuten en su futuro haciéndolos más responsables. A la vez que también el momento de hacer la tarea se convertía en un momento en donde ellas podían compartir con sus hijos y fortalecer la relación familiar.

También lograron darse cuenta de cómo sirve apoyar con ciertas actitudes el trabajo de los niños, y que lograron considerar nuevos elementos a la hora de apoyar a sus hijos. Vieron la utilidad de dialogar con otras personas que pudieran darles otros puntos de vista y sugerencias para relacionarse con sus hijos.

Dijeron que en un futuro buscarán la manera de tener más paciencia hacia sus hijos e hijas y así poder acercárseles con más confianza. “En la importancia que tiene dialogar con otras personas y aprender más con nuestros hijos”. “...nos damos cuenta de qué importante son las tareas”. “Para que mis hijos sean responsables en su vida, ya sea en la escuela o en la casa”. “Porque nos ayuda a tenerles más paciencia a nuestros hijos”. “En que me explican muchas cosas que yo no realizo en mi hogar”. “En tener más confianza con mis hijos y que ellos se sientan seguros”.

En el taller, las actividades propuestas no estaban encaminadas a un objetivo de logro, en términos de aprender una letra o un contenido curricular; por el contrario, se orientaron a pensar lo que hacen cotidianamente a partir de lo que leyeron, escribieron o dialogaron. Asimismo observaron esquemas, escucharon a otros leer teniendo un buen modelo de lector, observaron cómo se auto-corregían las personas al escribir, es decir, participaron en un proceso de alfabetización o escolarización que no estaba determinado por el contenido que otros creen que les interesa, sino por el que ellas sabían que era importante y del cual tenían mucho que decir.

Cabe aquí hacer notar que las madres de los niños y las niñas de Sevina tienen baja escolaridad, lo que les hace pensar que no pueden apoyar a sus hijos con sus tareas, porque no saben leer o no recuerdan cómo se hace el ejercicio, pero no se trata de que les resuelvan la tarea, sino que puedan acompañarlos, motivarlos, hacerlos sentir que no están solos, que en el momento en que no entiendan algo, sepan que sus padres están ahí para apoyarlos, y si no saben cómo, que les ayudarán a resolverla preguntándole a otra persona.

En las madres, la posibilidad de que se reconocieran, a partir del taller, como aprendices, implicó reflexionar en que si bien su momento de estudio pasó hace varios años, será posible que lo puedan retomar, ya que además de los contenidos escolares, la mayoría de los seres humanos siempre están aprendiendo y enseñando algo. Un ejercicio que se hizo con las madres implicó que revisaran tareas escolares, y que dijeran, en primer lugar, si consideraban que estaban terminadas o no (las tareas eran copias de los cuadernos de varios niños y niñas). Resultó que las madres que no sabían leer y escribir, también lograron identificar cuando la tarea no estaba concluida (acertando siempre en el caso de matemáticas) y en la mayoría de las ocasiones en las tareas de otras áreas.

Otro punto importante es trabajar con la frustración que sienten por no saber lo que sus hijos están aprendiendo, lo que llevó a realizar un ejercicio en el que se dieron cuenta que esto es más común de lo que creen, porque aun para las madres con escolaridad resultó que no estaban al tanto

de los nuevos contenidos o nuevas formas de nombrarlos, de tal manera que al reflexionar pudieron crear espacios donde dialogaron e intercambiaron ideas, sentimientos y saberes.

Comentarios finales

En primer lugar, es importante destacar que las tareas escolares se perciben como positivas y relevantes, que constituyen una práctica cultural presente en la comunidad, a partir de la cual se definen identidades y roles, además de que delimitan espacios y formas de comunicación. Facilitan la escolarización de las niñas y niños y permiten que las mujeres interactúen utilizando contenidos escolares que les convocan a pensarse y validarse como personas con saberes. La experiencia también muestra que es posible utilizar materiales ya existentes y propuestas educativas –en este caso el MEVYT–, para proponerlas como contenido en programas educativos dirigidos a la población adulta.

Cuando los niños entran a algún centro educativo, la dinámica familiar cambia, modificando las formas de vida y organización; en el caso de las madres, ellas tienen que reorganizar su tiempo, ya que mientras cuidaban todo el día de los pequeños, ahora se quedan solas al transcurrir la jornada escolar; ellas ya no saben con exactitud qué hacen sus hijos e hijas, con quién se relacionan o cómo son en otros ámbitos no familiares, por ello, varias madres toman la iniciativa de ir a la escuela y preguntar a los profesores por sus hijos, actitud que favorece la apertura de puentes de comunicación entre la escuela y la familia, necesarios y oportunos en la educación de los niños (Reglin, 2002; Faires, 2000; Come y Fredericks, 1995).

En la medida que la familia pueda apoyar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de sus miembros, éste se dará de manera más óptima y sustancial, por lo que se sugiere que los implicados presten suficiente atención al aprendizaje de los niños y las niñas.

Al analizar las interacciones entre el adulto y el niño (e.g. Moll, 1993; Gallardo, 1999), se ha planteado la idea de que puede ser sumamente beneficioso suministrar información dentro de la zona de desarrollo próximo del niño, dado que el desarrollo se desenvuelve en dirección de los modelos de prácticas culturalmente apropiadas que son habituales en los adultos, de tal suerte que aquellos niños que cuenten con apoyo y la colaboración de un adulto (generalmente la madre) sean los que más posibilidades tendrán de completar su tarea con éxito. En ese proceso, los niños y niñas también contribuyen al aprendizaje de la persona con la que interactúan al demandarle información, obligándola a reflexionar, a buscar, a entender, es decir, a aprender.

Es así como la colaboración de un adulto en la zona de desarrollo próximo conduce a un desarrollo culturalmente apropiado. Vygotski (2001) determina esta zona como un lugar en donde no sólo participa el niño o la niña, sino también todos los que le rodean, y según la naturaleza de las interacciones sociales que el niño tenga, es como se le puede inducir al desarrollo del pensamiento.

Así, en el momento en que se resuelven las tareas no sólo se apoya el aprendizaje, sino se genera convivencia en la familia (Zaniuk, 2008), lo cual fortalece los componentes del funcionamiento familiar y promueve la motivación del niño o niña (Flores, 2004; Huertas, 1997). Además, la tarea escolar mejora la autodirección, autodisciplina y autocontrol, así se incrementa la confianza del niño en sí mismo (e.g. Pacheco y Del Valle, 2005); de tal manera que incide directamente en la autoestima (Miranda, 2000; Miras, 2004) tanto del niño, como de sus padres.

El hecho de considerar las tareas escolares una zona de desarrollo próximo, es decir, un espacio en el que confluyen tanto el conocimiento cotidiano y científico de los niños y el conocimiento cotidiano de las madres, al aportar un tipo de apoyo que muchas veces no es académico, sino más bien referente a la transmisión de valores, de actitudes, de formas de resolución de problemas, de un conocimiento empírico vivencial y motivacional, es lo que hará posible seguir pensando ¿qué es factible hacer desde la escuela primaria para que padres, madres y niños y niñas aprendan y en ese proceso se mejore la comunicación en la familia?

Y, desde luego, la posibilidad de que las mujeres mejoren sus aprendizajes, en particular, como lectoras y escritoras, en tanto que la tradición y la práctica cultural les ha asignado la tarea de “apoyo al aprendizaje”, de “colaboración con la escuela”, de “revisión del avance escolar de sus hijos e hijas”, en las que se van haciendo presentes prácticas diversas de uso de la lengua escrita complejas, que les demandan mejorar la manera en que son usuarias de la lengua escrita, y que les permiten aprender.

Las cuatro sesiones del taller fueron insuficientes para valorar en qué medida éste es una alternativa funcional para el trabajo educativo con personas jóvenes y adultas, no obstante, sí es posible afirmar que así como las tareas son relevantes y convocan a las madres en torno a la escuela, las actividades en las que se dialoga, lee y explica en torno a ellas, constituyen también importantes actos de lectura y escritura que les permiten utilizar la lengua escrita y mejorar ellas mismas como usuarias, con situaciones reales de lectura y escritura. De tal suerte que continuar por esta vía puede ser una alternativa para el trabajo educativo con personas jóvenes y adultas, en tanto que se parte de lo que es relevante a las madres, a los niños y niñas, a los maestros y al colectivo mismo, al lograr que las madres tengan más elementos de reflexión para apoyar la escolarización de sus hijos e hijas.

También fueron relevantes para las madres el diálogo, así como los consejos y experiencias que ellas mismas intercambiaron. Valoraron la oportunidad de leer y dialogar con las personas que impartieron el taller. Reconocieron que no saben leer y escribir más que antes, sin embargo, valoraron lo que sí saben y se dieron cuenta de lo que les falta por saber; para lo que tendrán que estudiar más. Esto es muy importante ya que, generalmente, los programas de alfabetización se orientan a trabajar el código, sin contenidos, con grupos más o menos homogéneos, en cambio, en éste hubo tres participantes que habían estudiado hasta primero de secundaria y podían leer con mayor fluidez; y dos que no habían ido a la escuela y que, si bien podían reconocer portadores de texto y tenían repertorio gráfico, se les dificultaba participar; aun así, se apoyaron en sus compañeras para hacerlo.

Referencias bibliográficas

- Aravedo, M.L. (2007), *Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas*, México, CREFAL.
- Backhoff, E.; A. Bouzas, C. Contreras, E. Hernández y M. García (2007), *Factores escolares y aprendizaje en México, el caso de la educación básica*, México, INEE.
- Bazán, A., B. Sánchez y S. Castañeda (2007), “Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Núm. 33, vol. 12, abril-junio, pp. 701-729, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003312.pdf> (consultado el 6 de octubre del 2008).
- Come, B. y A. Friedericks (1995), “Early literacy in urban schools: Meeting the needs of at risk children”, en *The Reading Teacher*, núm. 48, pp. 566-570, en <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=3&hid=112&sid=99b32329-c90e-4679-bb6c-3c266ebc3c35%40sessionmgr107> (consultado el 16 de noviembre de 2008).
- Cooper (1994), *The battle over homework: an administrator's guide to setting sound an effective policies*, California, Corwinpress, Inc.
- Espejel, E. (1997), *Manual para la escala de funcionamiento familiar*, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Faires, J., W. Nichols y R. Rickelman (2000), “Effects of parental involvement in developping competent readers in first grade”, en *Reading Psychology*, núm. 21, pp. 95-215 en <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=30&hid=108&sid=67bb4646-c48a-4492-94ae-79f4e3fedb0a%40sessionmgr107> (consultado el 16 de noviembre de 2008).
- Flores, M. (2004), *Creatividad y educación: técnicas para el desarrollo de capacidades creativas*, México, Alfaomega.
- Fujimoto-Gómez, G. (2000), “La educación no formal. Experiencias latinoamericanas de atención a la infancia: la no-escolarización como alternativa”. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia.
- Gallardo, K. (1999), *De conductas autónomas en niños preescolares durante el desarrollo de tareas académicas*, Tesis de maestría en psicología, México, UNAM.
- Halle, T., B. Kurtz-Costes, J. Mahoney (1997), “Family influences on school achievement in low income, Africamamerican children”, en *Journal of Education Psychology*, núm. 89, pp. 527-537.
- Hernández, G. (2009), “Identidades juveniles y cultura escrita”, en J. Kalman y B. V. Street (coord.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI, CREFAL, pp.186-201.
- Huertas, J. (1997), “Cultura del profesor y modos de motivar: a la búsqueda de una gramática de los motivos”, en J. Pozo, C. Monereo (2002), *El aprendizaje estratégico, enseñar a aprender desde el currículo*, Madrid, Aula XXI Santillana. pp. 59-72.
- INEA-CONEVYT (2006), *La educación de nuestros hijos e hijas*, México, versión impresa y versión electrónica, en http://www.conevyt.org.mx/cursos/cursos/edu_hijos/contenido/revista/rev05p37.htm (consultado el 16 de noviembre de 2008).
- INEGI (2010), Censo de Población y Vivienda 2010, en http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/entidad_indicador.aspx?ev=5 (consultado el 16 de noviembre de 2008).
- Kalman, J. (2003), “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en actividades cotidianas de lectura y escritura”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 17, vol. VIII, pp. 37-66.
- Kell, C. (2009), “Situación las prácticas. Nuevos escritos de cultura escrita y estudios etnográficos en Sudáfrica”, en J. Kalman y B. V. Street (coord.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI, CREFAL, pp.364-386.

- Mavrogenes, N. y N. Bezruczko (1993), "Influences on writing development", en *Journal of Education Research*, núm. 86, pp. 235-237, en <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=10&hid=108&sid=e41065a5-950a-48fb-a3d5-1920d853b53a%40sessionmgr108> (consultado el 15 de noviembre de 2008).
- Martínez R.A., M.H. Pérez Peña, M. P. García y R. Martínez (2004), "Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado a través de un programa de desarrollo de habilidades para el uso del lenguaje en niños en edad infantil", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 4, vol. 27, pp. 425-435.
- Medina, A.L. y A.M. Méndez (2009), "La cultura escrita en comunidades p'urhépecha", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1, vol. 31, pp. 53-81.
- Meek, M. (2004), *En torno a la cultura escrita*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mella, O. e I. Ortiz (1999), "Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 29, pp. 69-92, en <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=3&hid=112&sid=99b32329-c90e-4679-bb6c-3c266ebc3c35%40sessionmgr107> (consultado el 18 de noviembre de 2008).
- Miranda, A., C., Fortes y M. Gil (2000), *Dificultades del aprendizaje de las matemáticas, un enfoque evolutivo*, 2ª ed., Málaga, Aljibe.
- Miras, M. (2004), "Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar", en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2, Psicología de la educación escolar, España, Alianza Editorial.
- Moll, C. (1993), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación Argentina*, Aique Grupo Editor, pp.135-185.
- Mayol, P. (1999) (1994), "Cap. I. El Barrio, Primera Parte. Habitar", en M. de Certeau, L. Giard y P. Mayol, *El oficio de la historia. La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, Cocinar*, México, Universidad Iberoamericana-ITESO, pp. 5-12.
- Oller, J. y M. Amorós (2012), "Trazando puentes entre las prácticas de alfabetización en el hogar y la escuela: una experiencia de elaboración de libros bilingües con mujeres inmigrantes", ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y la Cultura, Salamanca, España, 2012.
- Pacheco, M. y R. Del Valle (2005), *Un análisis comparativo de los estilos interactivos madre-hijo en la realización de las tareas escolares*, Tesis de licenciatura, México, UNAM.
- Redding, S. (2000), *Serie de prácticas educativas: familias y centros escolares*, Academia internacional de educación, EUA, en <http://kino.iteso.mx/luisg/FAMILIAS%20y%20CENTROS%20ESCOLARES.doc> (consultado el 26 de febrero del 2008).
- Reglin, G. (2002), "Protect reading and weitting (RAW): Home visitations and school involvement of high- risk families", en *Education*, núm. 123, pp. 153-160, en <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=10&hid=108&sid=67bb4646-c48a-4492-94ae-79f4e3fedb0a%40sessionmgr107> (consultado el 17 de noviembre de 2008).
- Rey, C. (2006), "Entrenamiento de padres. Una revisión de sus principales componentes y aplicaciones", en *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, núm.1, vol. 1, enero-junio, pp. 61-84.
- Street, B.V. (1993), "Alfabetización y cultura", *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 32, pp. 39-46.
- Street, B. V. (2009), "Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir", en J. Kalman y B. V. Street (coords.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI, CREFAL, pp. 99-111.
- Vygotski, L. (2001), *Obras escogidas*, tomo II: Pensamiento y lenguaje, 2ª ed., España, A. Machado libros.
- Zaniuk, B. (2008), *Cómo ayudar a los niños con sus deberes escolares*, en <http://www.eliceo.com/opinion/como-ayudar-a-los-ninos-con-sus-deberes-escolares.html> (consultado el 9 de noviembre de 2008).