

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



LA COMPETENCIA PARENTAL Y EL NIVEL DE
APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE 5^{to} A 6^{to} GRADO DE
PRIMARIA

Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Dificultades
de Aprendizaje

Fiorella Del Carmen Balbín Miranda
Claudia Yasmín Najjar Cruz

Dra. Esperanza Bernaola Coria

Nombre del jurado

Mg. Sandra Cañote García
Mg. Alberto Alegre Bravo

LIMA – PERÚ

2014



LA COMPETENCIA PARENTAL Y EL NIVEL DE
APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE 5^{TO} A 6^{TO} GRADO DE
PRIMARIA

AGRADECIMIENTO

En estas líneas queremos expresar nuestro agradecimiento a todos aquellos que, de una manera u otra, han contribuido a que este proyecto se haga realidad.

Gracias al Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje y a la Pontificia Universidad Católica del Perú por estos años de formación.

Gracias a la Institución Educativa N° 3048 Santiago Antúnez de Mayolo, por habernos acogido y permitirnos que plasmemos nuestra investigación.

Gracias a nuestras asesoras; Esperanza Bernaola, Milagros Paredes y a los jueces expertos por su orientación para la culminación de este trabajo.



DEDICATORIA

El esfuerzo invertido en este trabajo lo dedicamos a nuestros padres, quienes con amor y dedicación supieron orientar nuestras vidas, contribuyendo a nuestra realización personal y profesional.

TABLA DE CONTENIDO

	páginas
AGRADECIMIENTO	iii
DEDICATORIA	iv
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO	
1.1 Formulación del problema	1
1.2 Formulación de objetivos	5
1.2.1 Objetivo general	5
1.2.2 Objetivos específicos	5
1.3 Importancia	7
1.4 Limitaciones	9
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
2.1 Antecedentes de la investigación	10
2.2 Bases científicas	23
2.2.1 Competencia parental	24
2.2.1.1 Introducción al término Competencia	26
• Multidimensional	26
2.2.1.2 Importancia del desarrollo de la competencia parental	26
2.2.1.3 Modelo cognitivo conductual	28
• Educativas	29
• Socio-cognitivas	29
• Autocontrol	29
• Manejo del estrés	29
• Sociales	29
2.2.2 Aprendizaje	29

2.2.2.1 Definición	29
2.2.2.2 Factores	30
2.2.2.3 Dimensiones	30
• Dimensión académica	30
• Dimensión económica	31
• Dimensión familiar	31
• Dimensión personal	31
• Dimensión institucional	32
2.2.3 La relación Familia – Escuela	32
2.2.3.1 Definición	33
2.2.3.2 Tipos de familia	33
a) Familias aglutinadas o uniformadas	34
b) Familias aisladas	34
c) Familias integradas	34
2.2.3.3 Función	35
a) Función biológica	34
b) Función educativa o social	34
c) Función económica	34
d) Función solidaria o psicológica	34
2.2.3.4 Familia y escuela	35
2.2.3.5 Funciones de la Educación y su relación con la Escuela	38
2.3 Definición de términos básicos	40
a) Competencia Parental	40
b) Nivel de aprendizaje	40
○ Rendimiento académico	41
○ Aprendizaje Cognitivo	42
○ Desarrollo cognitivo (Piaget y Vigotsky)	43
c) Deseabilidad social	44
d) Implicación parental	45
e) Resolución de conflictos	45
f) Consistencia familiar	45
2.4 Hipótesis	46
2.4.1 Hipótesis general	46
2.4.2 Hipótesis específicas	47

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1	Método de investigación	49
3.2	Tipo y diseño de investigación	50
3.3	Sujetos de investigación	51
3.4	Instrumentos	51
3.5	Variables de estudio	53
3.6	Procedimientos de recolección de datos	56
3.7	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	56

CAPÍTULO IV RESULTADOS

4.1	Presentación de datos	59
4.2	Análisis y discusión de resultado	60

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1	Conclusiones	85
5.2	Sugerencias	87

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Cuestionario modificado por los expertos	61
Tabla 2 Intercorrelación de las Dimensiones del Cuestionario de Competencia Parental Percibida	66
Tabla 3 Estructura factorial de la Prueba de Competencia Parental Percibida	68
Tabla 4 Estimación de la confiabilidad de la Escala de Competencia Parental Percibida	70
Tabla 5 Nivel de Competencia Parental Percibida	72
Tabla 6 Niveles de Aprendizaje	74
Tabla 7 Correlación de Pearson entre Competencia parental percibida y el Aprendizaje	75
Tabla 8 Correlación de Pearson entre la dimensión Implicación parental y el Aprendizaje	76
Tabla 9 Correlación de Pearson entre Resolución de conflictos y el Aprendizaje	77

Aprendizaje

Tabla 10 Correlación de Pearson entre Consistencia disciplinar y el Aprendizaje 78

Tabla 11 Correlación de Pearson entre Deseabilidad social y el Aprendizaje 79



RESUMEN

El presente estudio, tuvo como propósito principal, conocer e identificar la efectividad de la evaluación de la Competencia Parental y el nivel de aprendizaje en estudiantes de 5to A 6to grado de primaria, de una institución educativa de gestión estatal del distrito de Independencia.

Para la recolección de la información se utilizó la prueba “Evaluación de la Competencia Parental” (versión hijos/as), para medir hasta qué punto los padres de familia influyen en el nivel de aprendizaje de sus hijos/as.

En el proceso de análisis de los datos para determinar si existe relación entre la competencia parental y rendimiento escolar, se utilizó la prueba estadística coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados obtenidos fueron: No existe correlación entre la Competencia parental percibida y el nivel aprendizaje en los estudiantes de 5to de primaria, mientras que, en referencia los estudiantes de 6to. grado se acepta la hipótesis de investigación: Si existe correlación entre la Competencia parental percibida y el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Competencia Parental, Nivel de Aprendizaje, Familia

ABSTRACT

The present study had as its main purpose, to know and identify the effectiveness of the assessment of Parenting Skills and the level of learning of 5th to 6th grade students, from an state educative institution in the Independencedistrict.

To gather information on test was used "Parental Assessment of Competence" (children), to measure the extent to which parents influence the level of learning of their children.

In the process of analyzing data to determine the correlation between parental competence and school performance, Pearson correlation coefficient statistical test was used. The results yielded were: No correlation between perceived parental competence and learning level students in 5th grade, while in reference 6th grade students is accepted research hypothesis: There is a correlation between perceived parental competence and learning.

KEY WORDS:Parenting Skills, Learning Level, Family

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en unos tiempos en donde existe un rechazo por las normas y medidas de disciplina dentro de la familia, esto como consecuencia ante los modelos autoritarios que vivieron los padres en su niñez. Esta situación está produciendo sistemas de crianza caracterizados por una falta de autoridad y disciplina que, como contrapartida, esto ocasiona un aumento de los problemas de comportamiento en los niños

Los medios de comunicación exponen todos los días información, donde se hace referencia a problemas de conducta manifestados por los niños y adolescentes en su interacción en distintos contextos como el entorno familiar, el escolar o el grupo de los iguales. Pueden ser pequeñas faltas de respeto, insultos o desobediencia, que son las quejas más frecuentes en padres y profesores, hasta agresiones e incumplimiento severo de las normas de convivencia que atentan contra los derechos fundamentales de las personas.

Al pensar en educación, parece notorio que la familia y la escuela comparten metas comunes. Por eso, debería darse una sintonía explícita entre ellas. Ese no es siempre el caso, es por ello que se podría encontrar un conjunto de ideas de escuela que orientan las conductas de la familia y, a la vez, una variedad de ideas de familia que orientan a la escuela (sus actividades y expectativas). Debemos considerar que en este proceso pedagógico y en las interacciones uno de los actores es el maestro.

La idea primigenia es que la de dos instituciones comprometidas con un mismo objetivo: la formación de una persona. Esta idea llevará a la búsqueda de estrategias que permitan trabajar conjunta y coherentemente por tal objetivo y supondría que las dos instituciones comparten las concepciones de educación.

Se analiza si las formas de crianza van más allá de generar valores y patrones culturales a los hijos, es por eso que esta propuesta de estudio es determinar si existe relación entre la competencia parental y el nivel de aprendizaje en los estudiantes, para lo cual se ha hecho uso del test Evaluación de la Competencia Parental.

El estudio está organizado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se desarrolla el planteamiento del problema, el objetivo general, objetivo específico, la importancia, justificación del estudio y las limitaciones presentados durante la investigación.

En el segundo capítulo se desarrollan el marco teórico conceptual y los antecedentes del estudio.

En el capítulo tres corresponde a la explicación metodológica, delimitación de la muestra, técnicas de procesamiento de los datos y los instrumentos utilizados.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados, el análisis y discusión de los mismos.

En el capítulo cinco se presentan conclusiones y sugerencias.



Establecer si existe relación entre la consistencia disciplinar y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 5to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

Establecer si existe relación entre la deseabilidad social y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 5to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

Establecer si existe relación entre la implicación parental y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 6to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

Establecer si existe relación entre la resolución de conflictos y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 6to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

Establecer si existe relación entre la consistencia disciplinar y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 6to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

Establecer si existe relación entre la deseabilidad social y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 6to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

1.3 Importancia del estudio

Algunas investigaciones, que se han revisado para el presente estudio, demuestran que un entorno hogareño en el que se fomenta el aprendizaje, es más importante que los ingresos, el nivel de educación o los antecedentes culturales de los padres. (Keogh, 2006)

“Al participar activamente en la educación de sus hijos, tanto en el hogar como en la escuela, los padres envían mensajes importantes. Les demuestran que se interesan por las actividades que realizan y refuerzan la idea que la escuela es relevante. Utilizando diferentes variables y métodos, numerosos estudios han aportado datos que apoyan la tesis que diversas dimensiones del ambiente familiar se encuentran muy implicadas en el rendimiento académico de los hijos” (González, P., 2012, pp 854)

Los resultados de la mayoría de estas investigaciones (Gonzales-Pienda & otros, 2006) informan que dicha relación es fundamentalmente indirecta: las condiciones familiares inciden significativamente sobre las características cognitivas y motivacionales que el alumno pondrá en juego a la hora del aprendizaje escolar y el proceso concreto de aprendizaje sobre el rendimiento académico último.

Según Martínez-Pons y otros (1996), citado por Gonzales –Pienda, Nuñez, Álvarez (2003), afirma que la implicación de las variables de la familia sobre el rendimiento académico se ha estudiado en las últimas décadas a partir de dos perspectivas distintas. Por un lado, se analiza la relación entre el rendimiento y factores socio-familiares (i.e., las expectativas de los padres sobre el logro y el

trabajo futuro, el tipo de prácticas educativas, características económicas y culturales, etc.); y por otro, la relación entre el rendimiento, los procesos de aprendizaje y los modos en que la familia se implica en estos procesos de aprendizaje (i.e., formas específicas en que la conducta de los padres inciden sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico). Es bajo esta última perspectiva que se propone realizar el estudio de la competencia parental percibida por los estudiantes de 6to y 5to grado de primaria de instituciones educativas de Independencia, siendo este trabajo importante y justificable a dos niveles:

A nivel teórico; en la medida que el estudio aporta conocimientos acerca de la competencia parental, llenando un vacío existente en nuestro país acerca de esta temática.

A nivel práctico; por cuanto los hallazgos permitirán tomar medidas o desarrollar acciones para orientar y desarrollar la competencia parental en los padres de familia de dichas escuelas.

1.4 Limitaciones de la investigación

Se aplicó en la Institución Educativa N°3048 Santiago Antúnez de Mayolo, cuyo número de sujetos para la investigación fue reducido, por lo tanto los resultados solo podrán ser generalizados a poblaciones con carácter similar a dicha población de estudio.

El hecho de tener una población pequeña de estudio hace que la confiabilidad de los resultados encontrados se vea afectada, pues entre menor sea el número de observaciones mayor puede ser la probabilidad de error.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

Pérez Padilla, Lara y otros (2010) investigaron sobre el “Estrés y competencia parental: Un estudio con madres y padres trabajadores”. La investigación tuvo como objetivo evaluar dimensiones relativas al contexto familiar y laboral, y examinar su contribución al nivel de estrés asociado a la paternidad. Se analizó el papel desempeñado por la percepción de competencia, tanto del padre como de la madre, una vez controladas algunas características de ambos contextos, se empleó un diseño aleatorio. La muestra estuvo constituida 74 progenitores (26 padres y 48 madres), que colaboraron en esta investigación. De manera aleatoria, se seleccionaron diez centros educativos de la ciudad de Sevilla (España), con el objetivo de hacer llegar el protocolo de evaluación a los progenitores de los alumnos matriculados allí. Los resultados fueron:

- Las personas con mayor nivel de estrés parental son aquellas que dedican menos horas a su trabajo, tienen más hijos, perciben a su hijo como problemático y están menos satisfechas en su rol como padres.

- La satisfacción parental tendió a ser más alta en progenitores con mayor dedicación laboral y se relacionó negativamente con el comportamiento problemático del menor
- La variable de eficacia se asoció positivamente con el número de hijos. La percepción que tienen los padres acerca del comportamiento problemático de sus hijo se relacionó de manera negativa con la flexibilidad laboral, es decir, los padres que perciben a sus hijos como menores difíciles, tienden a ser aquellos que tienen jornadas laborales con un horario más rígido.
- El contexto laboral, aporta una de las variables que se ha revelado como más influyente en el modelo de estrés parental: la dedicación laboral (3% de varianza explicada). En este sentido, y a diferencia de los estudios consultados (por ejemplo, Hughes & Parkes, 2007), la cantidad de horas dedicadas al trabajo se asocia a menores niveles de estrés en madres y padres trabajadores.
- El contexto más directamente relacionado con el desempeño del rol familiar, es el que presenta valores más robustos en la explicación del estrés parental, con toda probabilidad debido a que las dimensiones de este contexto son las que tienen la potencialidad de incidir de manera directa en la forma de desenvolverse como progenitor y, por tanto, en el nivel de estrés asociado a este rol.

- Dentro del ámbito familiar, el indicador que mantiene una relación más potente con el estrés parental es la percepción de dificultad en el hijo, resultado que también es coherente con los aportes de otras investigaciones
- Una percepción positiva y satisfactoria del rol como progenitor ejerce una contribución muy valiosa a la hora de que, en un contexto considerado difícil para la crianza de los hijos, disminuya el grado de estrés asociado a esta labor, propiciando un clima más favorable a la ejecución de este papel (Olson, 1997).
- La percepción de eficacia de los padres con respecto al desempeño de su rol, no contribuyó de manera significativa a la predicción de la respuesta estrés. Desde nuestro punto de vista, esto puede deberse a que la autoevaluación que hacen los padres con respecto a sus propias habilidades como tales no explica directamente el estrés que finalmente éstos perciben, sino que más bien puede ejercer un efecto de amortiguación que un análisis de estas características no aprecia totalmente.

Valdés, Martín y Sánchez (2009) realizaron un estudio sobre la participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas y educativas de sus hijos. Se diseñó una escala tipo Lickert con 36 ítems para

evaluar la participación, que fue administrada a 106 padres de familia de alumnos de una escuela primaria pública de la ciudad de Mérida, capital de Yucatán. Para llevar a cabo esta investigación, se realizó un estudio de campo de corte cuantitativo y descriptivo, empleando el instrumento de Escala de participación familiar. Para la recolección de los datos se solicitó el consentimiento de las autoridades de la escuela, se pidió la cooperación voluntaria a los padres de familia y se entregó el cuestionario a estos para que lo llevaran a casa y lo regresaran al día siguiente.

En general, pocos padres describen su participación en las actividades escolares de los hijos como buena, y resulta especialmente notable en los aspectos relativos al Conocimiento y Comunicación con la escuela, lo cual evidencia la existencia de un problema importante dentro de la educación mexicana: la escasa participación de los padres en las actividades escolares.

En cuanto al factor de Comunicación con los hijos, un poco más de la mitad de las madres y 40% de los padres refiere tener una buena comunicación. Estos datos, sin ser totalmente satisfactorios, denotan que los padres conciben que su labor de apoyo educativo a los hijos se circunscriba al ámbito del hogar y que no es necesaria una mayor vinculación con la escuela y los maestros. Así mismo, el estudio concluye que:

- 1) El nivel de estudios de los padres se correlaciona de manera positiva aunque baja con la participación de estos en las actividades escolares de los hijos.

2) Los padres y las madres refieren, en general, que su participación en las actividades escolares de los hijos no es buena especialmente en los aspectos que evalúan la interacción de los padres con la escuela.

3) La mayor participación de los padres se expresa en el factor de Comunicación con el hijo, lo cual apunta a que los padres circunscriben su apoyo educativo a los hijos al ámbito del hogar y no visualizan la importancia de su relación con la escuela como un medio que favorece el desempeño académico de los hijos.

4) No existen diferencias significativas a nivel global entre la participación de padres y madres.

5) Los puntajes de las madres son mejores que los de los padres en todos los factores evaluados e incluso muestran diferencias significativas en los factores Conocimiento y Comunicación con la escuela, lo cual apunta a que es especialmente la madre quien establece la relación de la familia con los otros contextos educativos.

6) Los ítems con puntajes más bajos son aquellos que evalúan aspectos influidos por la interacción y comunicación de los padres de familia y los maestros, lo cual denota que el punto más crítico de la participación de los padres está referido a su relación con los docentes.

Bayot, Vicente, y Felipe de Julián (2005) llevaron a cabo el trabajo de investigación titulado “Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida”. Versión para padres/madres, que tuvo como objetivo detectar algunos de los factores que pueden influir positivamente en una satisfacción parental percibida por parte de los/as padres/madres de manera que permitan en el futuro plantear abordajes preventivos de malos tratos infantiles, por un lado, y conseguir que los/as padres/madres incrementen su satisfacción con la función diaria de ser y ejercer como tales, por otro.

Igualmente, se han elaborado una serie de escalas que miden los estilos educativos de los/as padres/as. Dentro de este grupo, es importante reseñar el Perfil de Estilos Educativos (PEE) Lago y García, (1998) citado por Bayot et al. (2005) Este instrumento posibilita la identificación del estilo educativo, relacionado con las ideas, creencias, actitudes y valores sobre la educación de los/as hijos/as y con los/as alumnos/as, ya que existen dos versiones: una dirigida a los/as padres/madres (PPE-pd) y otra a los/as profesores/as (PPE-pd). El estudio se llevó a cabo con una muestra de 1074 participantes, de Castilla-La Mancha. Para ser seleccionados, tenían que reunir dos criterios: 1) tener hijos/as con edades comprendidas entre 3 y 18 años, y 2) ser usuarios de servicios sociales, y/o padres/madres de alumnos/as de centros educativos, se realizó un análisis factorial exploratorio. Arribaron a las siguientes conclusiones:

- Muchos padres creen que no tienen por qué ayudar en las tareas ya que piensan que es responsabilidad de los profesores.
- Los/as hijos/as asumen actitudes de aceptación y rechazo frente a las expectativas de los padres en función de variables tales como su percepción acerca de la legitimidad de la autoridad paterna.

González , Nuñez , Álvarez, Gonzáles y otros (2002), realizaron una investigación sobre la “Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico”, sobre la contrastación de un modelo teórico en el cual se postula que las conductas de inducción a la autorregulación académica desplegadas por los padres en sus tareas habituales en el hogar, en general, inciden significativa y positivamente sobre la percepción de competencia como estudiante que van desarrollando sus hijos y ésta, a su vez, sobre el rendimiento académico obtenido en las diversas áreas curriculares. El modelo ha sido analizado en base a las respuestas dadas por 226 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, a dos instrumentos de medida (cuestionario de evaluación de la inducción parental a la autorregulación y el cuestionario de Autoconcepto SDQ-II) y al rendimiento de final de curso en varias áreas académicas. Los resultados confirman plenamente las hipótesis formuladas en en la investigación y son discutidos para promover interacciones entre escuela y familia que incidan en el desarrollo de este ámbito.

Gracia, en el año 2002 realizó una investigación sobre “El maltrato infantil en el contexto de la conducta parental: Percepciones de padres e hijos”. Se considera la conducta parental como un continuo, el maltrato infantil puede definirse como la expresión extrema de prácticas parentales de socializaciones severas y abusivas hacia el niño incapaces de promover la competencia psicosocial del menor. En esta investigación tuvo como objetivo analizar las conductas parentales y el clima parental en familias. Los resultados obtenidos en esta investigación arrojaron que la conducta parental de los padres en el grupo de riesgo se caracteriza por niveles elevados de hostilidad, agresividad, indiferencia, negligencia y rechazo.

La muestra, estuvo formada en su conjunto por 444 familias (padres e hijos), se compuso de dos grupos. El primero por 344 familias no mostraban características disfuncionales y el segundo grupo, por 100 familias de las que se sospechaba la existencia de malos tratos físicos, psicológicos o negligencias.

La MCSDS (Marlowe - Crowne Social DesirabilityScale) es una de las distintas escalas que se aplican para evaluar diferencias individuales en deseabilidad social, diseñada en los últimos 40 años. Esta escala ha sido ampliamente adoptada y continúa siendo popular, apareciendo citada en un 3600 artículos científicos (Barger, 2002; Twenge, 2007, citado por Ortegoet.al 2010)

La investigación realizada muestra que los sujetos que tienen una alta deseabilidad social son más fáciles de convencer, especialmente usando incentivos y tienden a ceder con más facilidad a la presión de los demás, especialmente cuando se percibe a la fuente de persuasión como un experto. (Briñol, 2011; citado por Ortegoet.al ,2010).

Se realizó un estudio en las Universidades de Oviedo y Cataluña para analizar la relación existente entre adaptabilidad y la cohesión familiar así como la conducta auto regulatoria de los padres en relación con su comportamiento con los hijos, en general, y en su implicación en su ámbito de estudio, en particular.

Los datos se obtienen a partir de una muestra de 163 estudiantes de secundaria utilizando tres escalas (FamilyAdaptability and cohesionevaluationscales parental inducement of self- regulation y self – DescriptionQuestionnaire II)

Los resultados mostraron que la percepción de los hijos sobre el grado de implicación de los padres en comportamiento característicos auto regulatorio, influyen significativamente sobre las diferentes dimensiones que el estudiante tiene sobre sí mismo (privada social, académica) y que este tipo de percepción se encuentra escasamente relacionada con las características de adaptabilidad y cohesión familiar y finalmente, la dimensión académica del auto concepto predice

positiva y significativamente el rendimiento académico , mientras que la dimensión social lo predice negativamente.

Según Martínez-Pons (1996) citado por Gonzales –Pienda, Nuñez, Álvarez, y otros (2003) define la implicación de la familia en el proceso de autorregulación a través de 4 tipos de conducta:

Modelado: Cuando la conducta de los padres ofrece ejemplos de autorregulación en sus diversas etapas y formas para poder ser observados e imitados por sus hijos

Estimulación o apoyo motivacional: Cuando los padres favorecen la constancia de los hijos ante condiciones adversas.

Facilitación o Ayuda: Cuando los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios.

Recompensa: Cuando los padres refuerzan aquellas conductas o secuencias que impliquen algún grado de auto regulación.

Por lo tanto, para Martínez Pons el comportamiento de los padres influye significativamente sobre las diferentes áreas del proceso de autorregulación del aprendizaje de los hijos y esto sobre su rendimiento académico

Para medir la deseabilidad social se empleó Marlowe-Crowne Social DesirabilityScale desarrollada por Cosentino y Castro (2008). Se aplican diversos estudios de diferentes áreas de psicología y medicina. Se emplea para estimar

sesgos de respuesta en un sentido socialmente deseable como para operacionalizar constructos psicológicos, tales como de necesidad de aprobación o de defensividad.

Los datos obtenidos a través de diferentes muestras , respaldan que la EDSCM posee adecuadas confiabilidad y validez de constructo, como lo demuestra el estudio de su validez convergente, validez por técnica de instrucciones diferenciales y validez de grupos de conocidos.

Para Cosentino (2008), las dificultades del aprendizaje escolar están asociadas a menudo con alteraciones emocionales. Hace hincapié que no todos los niños presentan estos problemas, ni tienen el mismo origen. En algunos casos los trastornos emocionales son previos a las dificultades del aprendizaje, y en otros casos, son consecuencias de los problemas escolares y de la manera equivocada como los padres o maestros enfrentan el fracaso del niño. En ambos casos, constituyen un impedimento que disminuye la capacidad para solucionar dichas dificultades y lograr un mejor rendimiento, aumentando las dificultades en las relaciones interpersonales.

Un estudio de Porter y Rourke (1985) citado por Valdivieso et .al (2002) en 100 niños con Dificultades de Aprendizaje, de 5 a 15 años de edad, señaló que era posible clasificar al 77% de los sujetos en las siguientes categorías:

- a) 50% que no mostró signos de alteraciones emocionales.

- b) 25% que presentaba alteraciones emocionales severas del tipo “internalizadas”, es decir, angustia, depresión y retraimiento.
- c) 15% presentó alteraciones clasificadas como “externalizadas”, tales como agresividad e hiperkinesia.
- d) 10% tuvo manifestaciones de tipo psicossomático.

Estas alteraciones no variaron según la edad de los sujetos

Un elemento común para todos los niños con alteraciones emocionales fue la presencia de un ambiente frustrador que afectó tanto el desarrollo emocional como el intelectual. Entre los factores determinantes de estas alteraciones están la identificación con imágenes parentales y el clima emocional familiar.

El modelo de los padres es un elemento básico de identificación que contribuye a determinar actitudes frente a las dificultades escolares. Así, una madre depresiva aporta al niño una imagen pesimista de la vida, un padre inseguro o tímido, muestra un modelo masculino débil e incapaz de vencer las dificultades.

Diversas investigaciones efectuadas en el Instituto para Trastornos del Aprendizaje, de Chicago, muestran las características depresivas de las madres y de los niños con dificultades de aprendizaje. Una investigación de Pearl, R.A. y colaboradores (1980) citado por Valdivieso, et .al (2002), indicó que los sujetos con trastornos para aprender eran más propenso a pensar que, cuando tenían éxito

en una tarea, se debía a que la tarea era fácil, siendo pesimistas sobre sus propias habilidades.

Estos mismos investigadores encontraron que los niños diagnosticados con trastornos de aprendizaje eran más pesimistas respecto a las causas de sus éxitos y fracasos. Comparados con niños normales, atribuían con mayor intensidad a la suerte su éxito o fracaso. El éxito no era sentido necesariamente como consecuencia de una actitud positiva de ellos, y el fracaso no era sentido como algo que podía ser superado con esfuerzo.

Estas investigaciones confirman que tienen un enfoque más pesimista frente al aprendizaje escolar, y atribuyen en mayor grado que los escolares normales, a factores externos, los eventuales éxitos obtenidos.

2.2 Bases científicas

2.2.1 Competencia Parental

Centrándonos en el tema de las competencias parentales, se definen como “aquel conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por

la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades” (Rodrigo, Máiquez, Martín & Cabrera, 2008, citados por López & otros, 2009 p. 36-37)

Según White (2005, citado por Rodrigo, Martín, Cabrera & Máiquez)(2009) “ las competencias parentales son el producto de un ajuste entre las condiciones psicosociales en las que vive la familia, el escenario educativo que los padres o cuidadores han construido para realizar su tarea vital y las características del menor”.

Condiciones psicosociales como la monoparentalidad, el bajo nivel educativo, la precariedad económica y vivir en lugares violentos, entre otros factores implica que la tarea de los padres sea un poco más difícil. Si los padres de familia cuentan con determinadas competencias, además de favorecer el desarrollo de sus hijos, también beneficiarán su resiliencia. Por ejemplo: “los padres que tienen expectativas sobre sus hijos y estas son positivas ayudará a fortalecer la resiliencia de sus hijos , sin embargo si los padres de familia tienen expectativas no realistas o no tienen expectativas no ayudará en la resiliencia de sus hijos”. (Rodrigo, Máiquez, Martín & Cabrera, 2008 p. 15)

En cuanto al espacio educativo, se hace un análisis sobre las concepciones y las prácticas educativas empleadas por los padres en la educación de sus hijos. Por lo tanto las prácticas educativas que emplean los padres en la corrección o cómo interactúan con sus hijos vienen a ser el escenario de desarrollo del menor.

2.2.1.1 Introducción al término Competencia

La competencia es un “concepto integrador que se refiere a la capacidad de las personas para generar y coordinar respuestas (afecto, cognición, comunicación y comportamiento) flexibles y adaptativas a corto y a largo plazo ante las demandas asociadas a la realización de sus tareas vitales y generar estrategias para aprovechar las oportunidades que les brindan los contextos de desarrollo”. (Masten& Curtis, 2000; Waters&Sroufe, (1983, citado por López (2009 p. 56-58).

Por lo tanto, como lo explican López y otros (2009), la competencia es multidimensional, bidireccional, dinámica y contextual, y lo describen:

Multidimensional: es un trabajo integrado: cognitivo, afectivo y de comportamiento.

Bidireccional: propicia el ajuste personal y social a los contextos para analizar lo que los contextos dan a las personas en su desarrollo.

Dinámica: es cuando la persona tiene retos y situaciones nuevas, existirán tareas evolutivas que tiene que solucionar, así como expectativas sociales que debe cumplir.

Contextual: esta competencia trabaja en doble sentido debido a que las tareas evolutivas se practican en contextos vitales y que estos contextos brindan oportunidades para nuevos aprendizajes y prácticas.

Según Hawkins, Catalano y Miller ,1992; citado por Rodrigo, et al (2009) las competencias necesitan oportunidades para practicarlas, el aprendizaje de habilidades para emplear las oportunidades que se le brindan y el reconocimiento social de la tarea vital bien hecha para seguir motivados a continuar y perfeccionar sus habilidades. Las oportunidades, el entrenamiento de habilidades y el reconocimiento de adquisición son brindadas por el contexto de desarrollo: familia, escuela, iguales y ocio. Todo ello es importante para un buen desarrollo de competencias.

2.2.1.2 Importancia del desarrollo de la competencia parental

“Los estudios sobre resiliencia parental manifiestan la manera de construir escenarios educativos adecuados en contextos de riesgo, sin que cause un impacto negativo sobre el desarrollo del menor (Kalil, 2003, citado por Rodrigo,

et.al2009), por ejemplo, se dice que al haber e una supervisión parental más rigurosa hay una adecuada adaptación del menor en contextos con alto índice de delincuencia.

Es importante que se considere la vulnerabilidad y resiliencia y otras características del niño para poder identificar las competencias parentales habría que potenciar en sus progenitores.

Por ejemplo:” los niños prematuros o con bajo peso al nacer, con alguna discapacidad física o psíquica, problemas de conducta, hiperactividad, los problemas de sueño, los problemas de control de esfínteres, los problemas de alimentación, o el temperamento difícil, entre otras características” (Belsky&Jaffee, 2006; Díaz, Pérez, Martínez, Brito & Herrera, 2001; citado por Rodrigo, et.al (2009 p. 12). Debido a esto podría ser necesario reforzar las habilidades en los padres que permitan un mejor cuidado y desarrollo de sus hijos.

Para Rodrigo, et.al (2009)” se debe tener en cuenta las características resilientes de los menores que tienen un ajuste personal y social mejor que el que cabría esperar teniendo en cuenta las condiciones adversas en que viven”

Numerosos estudios señalan las siguientes características: adecuada competencia social, inteligencia media o superior, buen temperamento, locus de control interno, alta autoestima, sentido del humor, búsqueda de apoyo de “otros” positivos, poder solucionar problemas, iniciativa y toma de decisiones,

orientación al futuro, y entusiasmo y motivación por las cosas. Reducir los efectos negativos de los contextos de riesgo.

2. 2. 1 . 3 Modelo cognitivo conductual

Azar y Cote (2002) citado por Raya (2009 p. 45), menciona que “la parentalidad competente está relacionada en cuanto a la capacidad que tienen los padres para la adaptación. Los hijos van cambiando con la edad por ello los padres de familia deben ser flexibles para poder adaptarse a las distintas situaciones y necesidades”. Estos se apilan en cinco áreas las diferentes competencias parentales:

Educativas: Se refiere al cuidado físico , emocional y seguridad del niño.

Socio-cognitivas: Son las perspectivas, expectativas perspectivismo, que se tiene de las capacidades infantiles, estilo de atribución positivo, autoeficacia.

Autocontrol: Se refiere al poder controlar los impulsos, habilidades de autocontrol, asertividad.

Manejo del estrés: El poder relajarse, divertirse, relacionarse socialmente y tener poder de enfrentamiento y planificación.

Sociales: solución de problemas interpersonales, empatía, identificar las emociones.

2.2.2. Aprendizaje

2.2.2.1 Definición

Para Hilgard (1979 p. 12), define el aprendizaje como “un proceso a través del cual se obtienen nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como producto del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Este proceso puede ser analizado desde diferentes perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje”.

2.2.2.2 Factores relacionados con el aprendizaje

Factores como: familiares, sociales, intelectuales, motivacionales y de personalidad se relacionan en el aprendizaje de los alumnos y se manifiesta en su rendimiento académico. “El poder diferenciarlos es una tarea difícil requiere de

una observación minuciosa de parte de los padres y profesores y, algunas veces de los especialistas (Fernández, 1994 p. 20)”.

2.2.2.3 Dimensiones del aprendizaje

Para Montes y Lerner (2011) el aprendizaje comprende 5 dimensiones:

a. Dimensión académica: Es el desarrollo del niño durante su proceso formativo. Según Hernández y Pozo (1999) y Contreras (2008) citado por Montes et.al (2011), para estudiar el nivel de aprendizaje “es necesario identificar cuáles son los hábitos de estudios (tiempo de dedicación, rutina, etc.) y los hábitos de conducta académica” (asistencia a clases, uso de tutorías).

Es necesario saber del alumno como repercute el vínculo que establece con el aprendizaje mismo, teniendo en cuenta su deseo de saber, curiosidad, sus dudas y preguntas. Es decir, la relación afectiva ---pulsión epistemológica|| —que se da con el objeto de estudio es un elemento necesario para comprender el rendimiento académico, así como se ve en las investigaciones realizadas por Montes y Lerner (2011).

b. Dimensión económica: Relación del estudiante con las condiciones económicas, que permitirán cubrir su satisfacer sus necesidades mientras el interactúa en su institución educativa como: vivienda, alimentación, vestuario,

movilidad, útiles de estudios, gastos en actividades recreativas, entre otros. Si repercute positivamente en el alumno debe presentar un buen y favorable rendimiento en su institución educativa.

c. Dimensión familiar: El ambiente familiar puede favorecer o limitar su potencial personal y social y repercute en la actitud que puede tomar el niño ante sus estudios, formación académica y en sus estudios superiores.

“En la familia se gestan patrones de comportamiento, valores y sistemas de relación entre sus miembros que son registrados a nivel consciente e inconsciente de tal forma que en la dinámica familiar se puede constatar que —la actitud del niño hacia sus padres, en forma positiva o negativa, puede transferirse, asimismo, a personas sustitutas. Estos representantes de los padres son principalmente maestros y educadores” (....) (Schmidt, 1980, pp. 44).

d .Dimensión personal: En cuanto al aspecto del ámbito de lo personal, se da a conocer en los factores individuales o psicológicos del nivel de aprendizaje. Esta dimensión se presenta en las otras dimensiones en la dirección del deseo, la intención y acción (por lo general de manera inconsciente). Esta dimensión atraviesa las otras cuatro dimensiones en cuanto dirige el deseo, la intención y la acción --en gran parte inconscientemente-- de cada sujeto como individualidad manifestándose en su singularidad.

Dentro de la dimensión personal se encuentra las habilidades sociales adquiridas a través del aprendizaje de comportamiento verbal y no verbal.

e. Dimensión institucional: Es un llamado de la cultura a la adultez, comprende una etapa de la vida en la cual se requiere tener haberes y saberes cognitivos y afectivos que permitan ser responsable de la vida desempeñándose de forma solvente y autónoma, en los diferentes ámbitos de su existencia.

Barrientos y Gaviria (2001) y Mella y Ortiz (1999), citado por Montes et.al (2011 p. 35) quienes consideran “indispensable el nivel de capacitación y la formación de los docentes, así como su vocación como educadores y calidad humana que detentan en su práctica”.

Se considera en los docentes su experiencia y práctica así como los recursos que tiene la institución para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje así también la administración del plantel educativo.

2.2.3 La relación Familia-Escuela

2.2.3.1 Definición de Familia

Para Giddsens, (1992 p. 89), la familia es un “grupo de individuos relacionados unos con otros por lazos de sangre, matrimonio o adopción, que forman una unidad

económica. Los miembros adultos del grupo son responsables de la crianza de los niños. Todas las sociedades conocidas suponen alguna forma de sistema familiar, aunque la naturaleza de las relaciones familiares varía ampliamente. Si bien es cierto que en las sociedades modernas la principal forma familiar es la familia nuclear, a menudo se da una gran variedad de relaciones de familia extensa”.

Según Pérez (2008) citado por Montes y Lerner (2011 p.23), la familia es “el grupo donde se nace y donde se asumen las responsabilidades del niño .Es un grupo en el cual los miembros se cohesionan, se quieren se vinculan y se ayudan recíprocamente a crecer vitalmente, a vivir como personas en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva, relacional”.

2.2.3.2 Tipos de familia:

Fernández Moujan (1973) citado por Pérez, (2008) propone cuatro tipologías del grupo familiar con criterios basados en la diferenciación versus confusión

- a) Familias aglutinadas o uniformadas: La familia entre padre e hijos es muy difícil dado el estereotipo relacional y la rigidez entre ambos, lo cual hace difícil que no exista un diálogo.
- b) Familias aisladas: Existe distancia y rigidez lo cual desencadena conflictos entre padres e hijos. Al producirse un conflicto cada miembro da solución de manera individual y no en grupo.
- c) Familias integradas: Al surgir un conflicto cada uno de sus miembros da su opinión y en conjunto dan una solución. Al producirse una crisis la familia los afronta dando soluciones tomando pactos y acuerdos.

2.2.3.3 Funciones de la familia:

Para Zamudio (2004), la familia posee diversos tipos de funciones; entre las principales están:

- “a) Función biológica: Reproducción humana, basada en el afecto, apoyo y amor que se da a los hijos. La sociedad controla los procesos de reproducción, da reglas y define las condiciones apropiadas en las que el embarazo, el nacimiento y la crianza son posibles.
- b) Función educativa o social: La familia brinda a sus integrantes los comportamientos para que pueda vivir con las demás personas, así cumple con la educación e integración de los hijos en la sociedad y en el sistema moral y jurídico establecido.
- c) Función económica: Cubrir las necesidades básicas de alimentación, vivienda, vestidos que son útiles para la subsistencia.
- d) Función solidaria o psicológica: El apoyo emocional y afectivo de los padres, dirigido a la formación de la identidad. Cubre desde la satisfacción de las necesidades, hasta la satisfacción del deseo de afecto, seguridad y reconocimiento, tanto para padres, hijos y adultos mayores.”

2.2.3.4 Familia – Escuela:

Para Segura (2012, p.45) ,en la educación familia y escuela comparten metas comunes y debería haber trabajo en equipo. Ese no es siempre el caso, es por ello que podríamos encontrar una gama muy variada de ideas de escuela que orientan las conductas de la familia y, a la vez, una variedad de ideas de familia que orientan la escuela (sus actividades u expectativas). Por otra parte, si se trata de la educación se debe considerar también que en este proceso pedagógico y en las interacciones que se suceden, solamente uno de los actores es profesional de la educación, el maestro. En principio, la idea inicial que se aparece es la de dos instituciones comprometidas con un mismo objetivo: la formación (educación) de

una determinada persona. Esta idea conduciría a la búsqueda de estrategias que permitan trabajar conjunta y coherentemente por tal objetivo y supondría que las dos instituciones comparten las concepciones de educación.

Dentro de esta formación sobresalen cuatro elementos, aparentemente independiente (Segura, 2012)

- La formación
- La instrucción
- La socialización
- La certificación o formalidad

La Formación: Para muchas personas, la escuela debe encargarse de formar los valores y construir los principios en los alumnos para que puedan tomar decisiones.

Para Maturana (2002), citado por Segura (2012 p.56), “ todo lo que se hace en la escuela, dentro y fuera de las clases debería estar orientado hacia ello” y que bien expresa a continuación:

“La educación tiene que ver con el alma, la mente, el espíritu, es decir, con el espacio racional o psíquico que vivimos y que deseamos que vivan nuestros niños. A la educación no le conciernen las cosas particulares que nuestros niños puedan tener que hacer en la vía de su realización del espacio psíquico que ellos van a vivir, eso es asunto del conocimiento, aprendizaje y enseñanza. Expresado de otro modo, educación tiene que ver con llegar a ser seres humanos, y el tipo de ser humano que llegamos a ser mientras aprendemos y enseñamos tiene que ver con la adquisición de las actividades operacionales que se necesitan para vivir en un dominio particular de existencia en el que uno es un ser humano. En estas circunstancias es tarea de los educadores hacer uso de la enseñanza, de cualquier enseñanza, como un medio para educar en la creación del espacio viviente que llevará al estudiante a llegar a ser un ser humano responsable, socialmente

consciente y que se respeta a sí mismo” (Maturana, 2002, p.41, citado por Segura, 2012)

La instrucción: La escuela debe instruir a través de la enseñanza; debe enseñar ciertos contenidos, procedimiento y exigencias curriculares lo cual le permitirá afrontar los problemas que se presentarán en la vida.

La socialización: La escuela es un espacio donde el alumno entablará amistades y tendrá vivencias con personas de su edad. Siendo ello de mayor importancia para muchas personas; el entablar relaciones sociales.

La certificación: Para lograr el desarrollo de ciertos propósitos se necesita algunas constancias que son emitidas por la escuela. El haber asistido a la escuela y superar las exigencias educativas es una garantía para vivir en sociedad.

Esta clasificación se dio con el propósito de conocer las coincidencias entre familia y escuela; saber sus preocupaciones y acuerdos.

Se encuentra ciertas relaciones conflictivas entre familia y escuela. Eso sucede cuando los padres no encuentran en la escuela lo que están buscando.

La responsabilidad educadora de los padres se refiere también a los estudios de los hijos.

Hay padres que sostienen que los docentes son los responsables de los estudios de sus hijos; exigiendo buenos resultados sin haber ayudado, colaborado con sus hijos y maestros para el logro de dichos resultados.

Los padres suelen tener conductas típicas, por ejemplo, preocuparse excesivamente por las notas y no de cómo trabajan y aprenden los hijos. Para aquellos padres piensan que como pagan consideran al colegio como una agencia y ellos son los clientes, por lo que el colegio debe acreditar con buenas notas a sus hijos.

2.2.3.5 Funciones de la Educación y su relación con la Escuela

En el vínculo del matrimonio, existe una corresponsabilidad de la función social específica, esto se da tanto en la educación como la de la familia para que los hijos lleguen a ser adultos y bajo una nueva posición social y psicológica contribuyan al desarrollo y avance del camino de las sociedades de las que forman parte.

Esta relación familia-educación podría provocar una ruptura en el sentido de degradación, debido a factores deshumanizadores que se encuentran en la sociedad. . “Este matrimonio contribuye en la metamorfosis ser humano-individuo luego sujeto social en el camino de perfección permanente de ser persona, que socializa por vez primera en la Familia y, por segunda vez, en la Escuela en el acto educativo. Se busca, en definitiva, que llegue a la adultez”. (Giddens, 1992 p. 26)

Desde la perspectiva educativa y de la psicología evolutiva se da a conocer algunos rasgos que permiten” identificar en la adultez como una etapa de la vida que es el referente para revisar y evaluar lo que la Educación, como institución social, está en condiciones de proponer para llevar a las jóvenes generaciones a empoderarse de su desarrollo y el de las sociedades. Por adultez entendemos aquella etapa del desarrollo humano “que define las otras: la infancia como inocencia; la adolescencia como preparación; la adultez como el hombre en plenitud; la vejez como la experiencia y el deterioro” (Amorin, 2007, pp. 36-38).

Se puede recomendar otros indicios propios de la adultez a la perspectiva de reconocer si la educación está obteniendo su función social como objetivo final de llevar a la adultez , por ejemplo , cuando se obtiene un individuo de paz , primeramente las personas y los hechos tal como son, es decir, que, logrando superar los bloqueos del simbolismo infantil, pueda describir la realidad sin perjuicios fantásticos; de tal forma que el individuo se adecue a situaciones inevitables con el mínimo de enfrentamientos, lo cual evidencia madurez emocional , se evidencia un grado de tolerancia ante la frustración . Con respecto a su madurez intelectual, se ve logrado un oficio ó una profesión realizada con gusto, satisfacción y vocación de servicio a la sociedad, siendo una persona útil , finalmente que sea un modelo a seguir en cuanto que como adulto opta responsable y libremente en sociedad definiendo su posición sexual logrando superar momentos traumáticos pueda relacionarse entre iguales de modo saludable , porque considera la persona como fin y no como medio para satisfacer sus deseos o frustraciones egoístas.

Así es, que cada uno de sus componentes del matrimonio contribuye socialmente en la metamorfosis que lleva a un individuo lograr la adultez. “Tanto la familia como las instituciones educativas son irremplazables y debe evitarse que en la sociedad en general, alguna llegue a ser suplantada por algún otro estamento social o interés ajeno a sus identidades, previniendo malestares sociales como el diagnosticado por el filósofo español Fernando Savater, cuando advierte que cuando la familia no cumple su función, hace que “las instituciones de la sociedad sufran una peligrosa sobrecarga, (...) cuando menos padres quieren ser padres, mas paternalista se exige que sea el estado” (Savater, 1997, p.63). De ello vemos que el estado se sobrecarga y de cualquier manera incluye la Educación como una parte de otros proyectos (económica, políticos, de producción,...) y no como autónomo y de primera línea para el bienestar social de sus ciudadanos.

2.3. Definición de términos básicos

Competencia Parental

La competencia es una “creencia que uno mantiene sobre la habilidad para organizar y desarrollar el curso de acciones requeridas para producir logros dados” (Bandura, 1997, citado por Bayot et al 2008 p.24)

La “parentalidad” se refiere a las actividades y conductas básicas primarias necesarias de los padres para alcanzar el objetivo de hacer a los hijos autónomos. Consiste en facilitar a los hijos un desarrollo óptimo dentro de un ambiente seguro” (Jones, 2001 citado por Maquillón, Mirete, Escarbajal& Giménez ,2011 p. 34-35).

Nivel de Aprendizaje:

Se comprende por nivel de aprendizaje o rendimiento escolar a la “capacidad que aparece en el niño de apropiarse de los valores culturales tradicionales junto con otros niños de su misma edad, mediante un trabajo sistemático y metódico” (Bill, 1978 p. 12)

Se refiere, básicamente, a que cuando el niño ingresa al centro escolar, tiene un nivel de desarrollo físico, psíquico y social con lo cual afrontará de manera adecuada las exigencias.

Se construye, de forma progresiva por medio de la interacción de factores internos y externos. Su dinamismo interior le asegura al niño una madurez anatómica y fisiológica en la medida que le sean proporcionadas las condiciones nutricionales, afectivos y estimulación indispensables.

Rendimiento escolar

Para Cortez (1996) el rendimiento académico es” el nivel de conocimiento conceptual, aptitudinal y procedimental de un alumno medido en una prueba de evaluación, expresada en forma cualitativa, donde demuestra sus capacidades cognitivas y la eficacia del proceso educativo (enseñanza-aprendizaje) en el que participa. Siendo entonces el resultado de las diferentes y constantes interacciones del complejo mundo en el que se desenvuelve”

Desarrollo cognitivo

Es un aspecto fundamental del desarrollo humano, susceptible de ser estimulado, entrenado y desarrollado.

La cognición, es un proceso psicofisiológico, donde se recibe una procesa la información, se procesa y genera una respuesta. Interactúan como: la percepción, la memoria, el razonamiento, la reflexión.

- a) Percepción: Es cuando el niño va descubrir , organizar e interpretar l información que viene del medio externo y medio .
- b) Memoria: Es un proceso donde se adquiere, retiene, registra, reproduce y se afianza una información.
- c) Razonamiento: Es el método por el cual el niño realiza inferencias necesarias para llegar a sus propias conclusiones.
- d) Reflexión: Es el proceso por el cual llegamos a valorar la calidad de ideas , pensamientos y emociones, etc.

Según Ormrod (2005), desarrolla las similitudes y comparaciones sobre las teorías entre Piaget y Vygotsky, que mencionaremos a continuación:

Comparación entre Piaget y Vygotsky

Aspectos	Piaget	Vygotsky
Desarrollo cognitivo	<p>Es un proceso constructivo básicamente de carácter interno, es decir, son las propias actividades cognitivas del sujeto las que determinan sus interacciones ante el medio ambiente en el que está inmerso.</p> <p>Piaget se interesa por los cambios cualitativos que tienen lugar en la formación mental de la persona, desde el nacimiento hasta la madurez. Así, establece 4 periodos del desarrollo cognitivo:</p> <p>Sensotiomotor (0-2 años), preoperacional (2-7 años), operaciones concretas (7-11 años) y operaciones formales (11 en adelante)</p>	<p>Se origina y transforma desde etapas tempranas hasta formas posteriores, mediante herramientas.</p> <p>Para el desarrollo cognitivo, el lenguaje es esencial en 2 aspectos: habla privada (diálogo interno) y proceso mediador (el lenguaje aporta aprendizaje a través de la interacción social)</p> <p>Para Vygotsky existen dos tipos de funciones mentales:</p> <p>Las funciones mentales inferiores; son aquellas con</p>

		<p>las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de estas funciones es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer.</p> <p>Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social.</p>
--	--	--

Deseabilidad Social:

Se entiende “la tendencia de las personas a presentarse ante los demás de una forma adecuada desde el punto de vista social, es decir, de la forma más valorada socialmente” (Crowne, 1979, Briñol, 2001; citado por Maté, González & Trigueros, 2010 p. 21)

Implicación parental

La variable que mayor peso tiene según la mayoría de investigaciones, en relación al rendimiento escolar es el clima familiar (Núñez 2009, citado por

Suárez, Tuero-Herrero, Bernardo, 2011).”La implicación de la familia en el proceso de aprendizaje parece ser decisiva para el desarrollo afectivo, cognitivo y comportamental de los estudiantes y, por tanto, para lograr el éxito académico” (Suarez & otros, 2011 p. 65-66)

Resolución de conflictos

La resolución de los conflictos es la exploración de los medios por los cuales conflictos y las controversias pueden solucionarse.

Consistencia disciplinar

Para Gotzens (2001 p. 43), actualmente, el concepto de disciplina “se halla indisolublemente unido a la idea de opresión y falta de libertad y en la mayoría de las definiciones hay coincidencia solo en dos aspectos”. En primer lugar se plantea como una cuestión referida al orden en el aula y en segundo lugar se subraya el carácter sociocultural insistiendo en conceptos como autoridad, poder y otros semejantes. Según la autora se obvian los aspectos psicoinstruccionales del tema y también la variable que permite a la disciplina ser mediadora y facilitadora del éxito instruccional.

Esta referido a la capacidad que tiene los padres de establecer y mantener la disciplina en el hogar, reflejada en la adaptación de los padres a las necesidades de

sus hijos, cumplimiento de castigos impuestos, imposición de castigos ante conductas inadecuadas y establecimiento de normas. Las dificultades se pueden dar cuando se presenta una actitud de permisividad en los padres.

2.4. Hipótesis

a) Hipótesis general:

La competencia parental percibida se relaciona de forma directa con el nivel de aprendizaje en los niños de 5to y 6to grado de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

b) Hipótesis específicas:

Existe relación significativa entre la competencia parental: dimensión resolución de conflictos y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 5to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

Existe relación significativa entre la competencia parental: dimensión consistencia disciplinar y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 5to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

Existe relación significativa entre la competencia parental: dimensión implicación parental y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 5to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

Existe relación significativa entre la competencia parental: dimensión deseabilidad social y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 5to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

Existe relación significativa entre la competencia parental: dimensión resolución de conflictos y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 6to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

Existe relación significativa entre la competencia parental: dimensión consistencia disciplinar y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 6to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

Existe relación significativa entre la competencia parental: dimensión implicación parental y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 6to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

Existe relación significativa entre la competencia parental: dimensión deseabilidad social y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 6to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Método de investigación

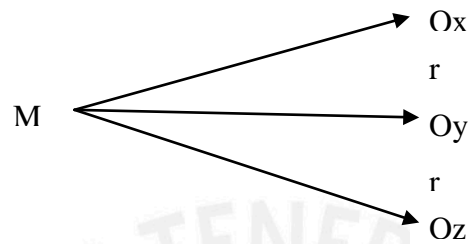
La metodología que se utilizó fue un método cuantitativo descriptivo, que consiste en recoger, organizar, resumir, presentar, analizar, generalizar, los resultados de la aplicación del test. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento. (Miro, 1944)

3.2 Tipo y diseño de investigación

El estudio es de tipo descriptivo, pues se tuvo como propósito conocer el nivel de participación de los padres de familia y el rendimiento académico de los niños.

El diseño utilizado fue el descriptivo correlacional, diseño en el que se observa la presencia o ausencia de las variables que desea relacionar y luego se les

compara por medio de la estadística correlacional. En este caso, se correlacionó la percepción que tienen los estudiantes de la participación de los padres en las tareas educativas y el rendimiento académico de los mismos. A continuación se presenta el esquema que lo representa:



Donde:

M= Muestra en la que se realiza el estudio.

x,y,z = Variables presentes en el estudio

O= Observaciones o exámenes que están en relación a las variables

r= Notación estadística de la relación

3.3 Sujetos de investigación

Por el número reducido de estudiantes y teniendo en cuenta el diseño utilizado, se trabajó con una población-muestra de 157 alumnos, compuesta por 71 alumnos de quinto de primaria y 86 alumnos de sexto de primaria del colegio estatal 3048 Santiago Antúnez de Mayolo, del distrito de Independencia.

Quinto grado			Sexto grado		
Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños	Total
31	40	71	40	46	86

3.4. Instrumento

Se utilizó la prueba: Escala de Competencia Parental Percibida, que a continuación describiremos:

3.4.1. Ficha Técnica

Nombre:	“Escala de Competencia Parental Percibida” (ECPPh) (versión hijos/as).
Autores:	Agustín BayotMestre, José Vicente Hernández Viadel, Elisa Hervías Arquero, M. Amalia Sánchez Rubio, Ana Isabel Valverde Martínez. (2008)
Aplicación:	Individual o colectiva
Ámbito de aplicación:	Hijos con edades comprendidas entre 10 y 17 años.
Significación:	Escala que evalúa las siguientes dimensiones de la competencia parental: “Implicación parental”, “Resolución de conflictos” y “Consistencia disciplinar”.
Tipificación:	Percentiles por edad y sexo.
Materiales:	Manual y escala para hijo/as

3.4.2. Descripción de la prueba

La Escala de Evaluación de la Competencia Parental, consta de tres dimensiones, distribuido en indicadores, que tienen que ver con la forma de afrontar las tareas educativas de sus hijos/as de una manera satisfactoria y eficaz.

Las variables que la Escala evalúa son:

Implicación parental: Consta de cinco indicadores, comunicación / experiencia de emociones; actividades de ocio, integración educativa y comunicativa, establecimiento de normas sobre protección y actividades compartidas. Distribuidos en 32 ítems.

Resolución de conflictos: Consta de cuatro indicadores, sobreprotección inverso, conflictividad, toma de decisiones y reparto de tareas domésticas. Distribuidos en 12 ítems.

Consistencia disciplinar: Consta de dos indicadores, permisividad, mantenimiento de la disciplina, distribuidos en 5 ítems.

Deseabilidad social: Está distribuida en 4 ítems.

3.4.3. Administración y corrección de la prueba

La escala ECCP-h, cuenta con 53 preguntas, cada una de ellas está relacionada con el modo de pensar del hijo sobre el comportamiento de sus padres, a la hora de afrontar las diferentes dimensiones. La prueba emplea para ello, una escala de cuatro puntos:

- Si no le ocurre NUNCA o muy rara vez anote.....1
- Si le ocurre A VECES o de vez en cuando anote.....2
- Si le ocurre CASI SIEMPRE anote.....3
- Si le ocurre SIEMPRE anote4

3.4.3.4 Validez y Confiabilidad

Por lo que respecta a la confiabilidad total de la escala, el coeficiente Alpha de Cronbach es de 0,87, lo que indica que posee una adecuada consistencia interna.

Para analizar la validez de la ECPP-p, se ha utilizado como evidencia de estructura interna el Análisis factorial.

Factorización de primer orden

En el estudio de campo llevado a cabo, 1650 participantes cumplimentaron la Escala de Competencia Parental Percibida (ECPH-h) (versión de 59 ítems), tal como quedó configurada en el estudio piloto llevado a cabo. A partir de los análisis psicométricos realizados, la ECPH-h ha quedado constituida por 53 ítems. A partir del análisis de componentes principales con los 59 ítems de la Escala de Competencia Parental Percibida (ECPH-h), se obtuvieron 11 componentes en la solución final, por medio de la rotación *varimax*. Los 11 componentes explicaban el 48,80% de la varianza total, con saturaciones superiores a 0,48.

3.4. Variables de estudio

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítem
	Implicación Parental	Comunicación / Experiencia de emociones	12, 15, 17, 19, 24, 29, 31, 36, 40, 45, 47 y 49
		Actividades de ocio	25, 32, 43 y 48
		Integración educativa y comunicativa	3, 6, 13, 14, 18, 20, 21
		Establecimiento de norma sobre protección.	2, 26, 33, 41 y 44
		Actividades	7, 10, 23 y 28

V1: Competencia Parental Percibida		compartidas	
	Resolución de Conflictos	Sobreprotección inverso	22 y 38
		Conflictividad	9, 27 , 34, 35, 39, 42 y 52
		Toma de decisiones	1
		Reparto de tareas domésticas	37 y 50
	Consistencia Disciplinar	Permisividad	4 y 51
		Mantenimiento de la disciplina	5, 11 y 46
	Deseabilidad Social		8, 16, 30 y 53
	V2: Nivel de aprendizaje	Nivel alto	Promedio de nota alcanzada: 16 – 20
Nivel medio		Promedio de nota alcanzada: 15 – 11	
Nivel bajo		Promedio de nota alcanzada: 10– 0	

3.4. Procedimientos de recolección de datos

Técnicas:

Técnica Psicométrica: En la medida que se utiliza la aplicación de la “Escala de Competencia Parental Percibida” para indagar sobre la relación entre la

competencia parental y el nivel de aprendizaje en estudiantes de 5to a 6to grado de primaria, ha demostrado que presenta validez y confiabilidad.

Técnica de análisis de documentos: Llevada a cabo a lo largo del estudio tanto en la revisión y análisis bibliográfico como en el análisis de los registros de notas de los estudiantes.

Procedimientos:

Para la recolección de datos, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. En primer lugar se realizó el proceso de validación del instrumento a través del juicio de expertos.
2. Una vez determinada las características de la población se solicitó el permiso a la institución para la administración del cuestionario, coordinando con el director y las docentes el día y la hora de la aplicación.
3. Se administró la prueba a los estudiantes de 5to y 6to grado, en un tiempo promedio de 45 minutos en cada aula (6 aulas). El director, proporcionó los registros de notas, que nos permitió obtener la información sobre el promedio de rendimiento obtenido por lo estudiantes que refleja su nivel de aprendizaje.
4. Para el análisis, se construyó la base de datos para ambas variables.

5. Se llevó a cabo el análisis estadístico.

6. Los resultados de los análisis estadísticos fueron interpretados y discutidos en función del marco teórico y la literatura pertinente, elaborándose finalmente las conclusiones, utilizando el programa SPSS 20



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de los datos realizados para el logro de los objetivos el estudio.

4.1. Presentación y análisis de los resultados

4.1.1. Validez y Confiabilidad del Cuestionario de Competencia Parental Percibida.

Las dos principales características que debe tener un instrumento de medición de atributos físicos o no físicos son la validez y la confiabilidad, en especial en la medición de atributos psicológicos, sociales y educacionales que en la mayoría de las veces no son observables (Aliaga, 2003), los mismos que reciben el nombre de constructos, por ejemplo la competencia parental percibida.

4.1.1.1. Validez.- Esta característica está tipificada como la más importante, siendo definida como “el grado en el cual una prueba mide lo que dice medir” (Anstey, 1976). Los autores del cuestionario que se ha empleado (Bayot, Hernández, Hervías, Sánchez & Valverde; 2008) dicen que este mide la competencia parental percibida, y presentan pruebas empíricas que apoyan sus afirmaciones en España; sin embargo, al adaptar el cuestionario a nuestro medio, estas pruebas empíricas tienen que ser renovadas pues es sabido que las características socio-demográficas de las poblaciones en las cuales se aplican instrumentos de medición psicológicos, educativos y sociales afectan los resultados en poco o en mucho respecto de las poblaciones originales en las que fueron elaborados (Muñiz, 2005); y estas evidencias empíricas deben ser aportadas por los adaptadores, en este caso por las autoras de esta investigación.

Las evidencias empíricas proceden de diferentes fuentes por lo que se habla del proceso de validación de una prueba. Las fuentes que se ha utilizado para analizar la validez del referido Cuestionario son las referentes al contenido y a la estructura interna de la prueba (Benito & Hidalgo, 2002). El contenido se analizó

mediante la validez de contenido y la estructura interna mediante la intercorrelación de las subdimensiones del constructo Competencia Parental Percibida y el análisis factorial del cuestionario.

1) La validez de contenido. Se la define como el grado en el cual los elementos de un instrumento de medición, por ejemplo un cuestionario, son relevantes y representativos del constructo para un propósito particular. (Hayes, Richard & Kubani, 1995). Usualmente es estimada recurriendo al criterio de jueces expertos quienes determinan si el ítem representa o no representa al constructo, si está bien o mal elaborado o redactado. En este estudio la validez de contenido del Cuestionario de Competencia Parental Percibida fue apreciada por cuatro expertos:

Tabla 1

Cuestionario modificado por los expertos

ORIGINAL	ADAPTACIÓN
1.- Mis padres dialogan a la hora de tomar decisiones	
2.- Mis padres imponen su autoridad para conseguir que vaya por el camino que ellos quieren.	
3.- Mis padres apoyan las decisiones que se toman en la escuela / IES	3.- Mis padres apoyan las decisiones que se toman en la escuela.
4.- Mis padres se adaptan a mis necesidades	4.- Mis padres conocen y atienden mis dificultades.
5.- Mis padres me obligan a cumplir los castigos que me imponen.	
6.- Mis padres prestan atención con respecto a los recursos que para las familias existen en nuestra localidad.	6.- Mis padres conocen y utilizan las instituciones que hay en nuestra localidad (municipalidad, posta médica, iglesia, estación de bomberos, comisaría).
7.- Comemos juntos en familia.	
8.- Los padres tienen razón en todo.	
9.- Repiten la frase “ con todo lo que he sacrificado por ti”	
10.- Veo programas de TV con mis	

padres que luego comentamos.	
11.- Me imponen un castigo, cada vez que hago algo malo.	
12.- Mis padres abandonan sus asuntos personales (salir al cine, fiestas, reuniones familiares, con amigos) para atenderme.	12.- Mis padres dejan sus asuntos personales (salir al cine, fiestas, reuniones familiares o con amigos) para atenderme.
13.- Mis padres asisten a talleres que ayudan a mejorar la competencia como padres.	13.- Mis padres asisten a talleres que ayudan a mejorar la aptitud como padres.
14.- Mis padres suelen hablar de forma abierta con el personal de la Escuela / IES	14.- Mis padres suelen hablar de forma abierta con el personal de la Escuela.
15.- Mis padres suponen un ejemplo para mí	15.- Mis padres son un ejemplo para mí.
16.- Las órdenes de mis padres las cumplo inmediatamente	
17.- Dedicar un tiempo al día a hablar conmigo.	
18.- Participo junto a mis padres en actividades culturales.	
19.- Mis padres se interesan por conocer mis amistades.	
20.- Me animan a que participe en proyectos a la comunidad.	20.- Me animan a que participe en actividades de la comunidad (catequesis, talleres, kermes, fiestas).
21.- Mis padres asisten a las reuniones de la AMPA que se establecen en la Escuela / IES	21.- Mis padres asisten a las reuniones de la APAFA que se establecen en la Escuela.
22.- Mis padres sufren cuando salgo solo en casa.	22.- Mis padres se preocupan cuando salgo solo de casa.
23.- Entiendo a mis padres cuando me	23.- Entiendo a mis padres cuando me

riñen.	llaman la atención.
24.- Mis padres suelen mostrarme sus sentimientos	
25.- Mis padres comparten aficiones conmigo.	25.- Mis padres comparten gustos y hobbies conmigo.
26.- Mis padres consiguen imponer un orden en el hogar.	
27.- Le resulta complicado que se tengan en cuenta mis decisiones.	
28.- En mi casa celebramos reuniones de familiares y amigos.	
29.- Mis padres charlan conmigo sobre cómo nos ha ido la Escuela/ IES	29.- Mis padres charlan conmigo sobre cómo nos ha ido la Escuela.
30.- Renuncio a mis ideas para satisfacer a mis padres.	
31.- Mis padres fomentan que hablemos de todo tipo de temas.	31.- Mis padres me animan hablar de todo tipo de temas.
32.- Salgo junto a mis padres cuando podemos.	
33.- Mis padres insisten en que tenga una regularidad en cuanto a hábitos de higiene.	
34.- Paso mucho tiempo solo en casa.	
35.- Estoy presente cuando mis padres discuten.	
36.- Mis padres dedican todo el tiempo de su ocio para atendernos.	36.- Mis padres dedican todo su tiempo libre para atendernos.
37.- Las labores del hogar se hacen conjuntamente.	37.- Todos apoyamos en las labores del hogar.
38.- Me siento sobreprotegido/a	

39.- El dinero es un tema habitual de conversación en la familia.	
40.- Mis padres disponen de tiempo para atendernos.	
41.- Mis padres insisten mucho para que cumpla mis obligaciones.	
42.- Mis padres toman las decisiones por separado.	42.- Mis padres toman decisiones sin consultar el uno al otro.
43.- Mis padres dedican una hora al día para charlar conmigo.	43.- Mis padres dedican una hora al día para hablar conmigo.
44.- Me orientan sobre mi futuro.	
45.- En mi casa todos disfrutamos de nuestras aficiones.	45.- En mi casa todos disfrutamos de nuestros gustos y hobbies.
46.- Establecen una hora fija en la que tengo que estar en casa.	
47.- Mis padres dedican el tiempo suficiente a buscar soluciones.	
48.- Mis padres colaboran conmigo en la realización de tareas escolares.	
49.- Mis padres me piden perdón cuando se equivocan conmigo.	
50.- Las labores del hogar las realiza mi madre.	50.- Las tareas del hogar las realiza mi madre.
51.- Consigo lo que quiero de mis padres.	
52.- Me molesta lo que mis padres dicen o hacen.	52.- Me molesta lo que mis padres dicen o hacen.
53.- Mis padres suelen percatarse de cuáles son mis necesidades.	53.- Mis padres se dan cuenta de cuáles son mis necesidades.

2) Estructura interna del Cuestionario de Competencia Parental Percibida.

a) La intercorrelación de las dimensiones o escalas del cuestionario, se realizó empleando el coeficiente de correlación de Pearson que arroja resultados que teóricamente fluctúan de -1 a +1. Las intercorrelaciones no deben ser negativas ni tener un valor 0. Las intercorrelaciones negativas indicarían que las dimensiones o escalas medirían constructos opuestos, y las intercorrelaciones de valor 0 indicarían que las dimensiones no medirían en conjunto las competencias parentales percibidas. Una correlación muy elevada, por encima de +0,80 (Barry & Feldman, 1985, citados en Cea 2004), indicaría la existencia de colinealidad, es decir existiría una confusión ya que no se podría diferenciar lo que está midiendo una dimensión de la otra; más sencillamente las dimensiones no tendrían por qué tener nombres diferentes.

En la tabla 2 se presentan los coeficientes de intercorrelación de las dimensiones del Cuestionario

Tabla 2

Intercorrelación de las Dimensiones del Cuestionario de Competencia Parental Percibida

	Implicación parental	Resolución de conflictos	Consistencia disciplinar	Deseabilidad social
Implicancia parental	-----	0,300**	0,575**	0,434**
Resolución de conflictos		-----	0,311**	0,283**
Consistencia disciplinar			-----	0,458**
Deseabilidad social				-----

Se observa en la tabla 2 que las intercorrelaciones de las dimensiones del Cuestionario de Competencia Parental Percibida son estadísticamente muy significativos ($p < 0,000$), siendo la correlación más elevada entre las dimensiones Implicancia parental y Consistencia disciplinar (0,575); de otro lado, no se produce algún coeficiente con un tamaño igual o superior a 0,80 que señalaría la existencia de colinealidad. Estos resultados, por tanto, indican que las dimensiones del cuestionario miden aspectos diferentes pero con una sólida base común, lo que teóricamente es lo que se espera ya que cada dimensión contribuye a la puntuación total del cuestionario con una puntuación que le es mayormente propia en relación a su particular significado teórico.

b) Análisis factorial. Esta técnica multivariada de análisis estadístico en su modalidad exploratoria con el método de extracción componente principales y rotación varimax (García, Gil & Rodríguez, 2000) hace factible el responder a la pregunta ¿cuánto de las diferencias que se presentan en las puntuaciones directas

de los estudiantes del 5to. y 6to. grado de primaria que han respondido al cuestionario se debe al constructo medido? Para el efecto, determina, en primer lugar, si un factor o varios subyacen a las puntuaciones directas observadas seleccionando al factor o factores con un autovalor o valor propio (*eigenvalue*) superior a 1 para explicar la varianza de las puntuaciones observadas expresada; en segundo lugar, se determina la cantidad porcentual de las referidas diferencias o varianza que explica el factor o factores seleccionados. Explicar más del 50% de la variabilidad es un índice de validez factorial.

Los resultados de la aplicación del análisis factorial aparecen en la Tabla 3.

Tabla 3

Estructura factorial de la Prueba de Competencia Parental Percibida

DIMENSIONES	FACTOR
1.- Implicación Parental	0,803
2.-Resolución de conflictos	0,585
3.-Consistencia disciplinar	0,817
4.-Deseabilidad social	0,739
% de varianza explicada	55,060

Como se observa la tabla 3 hay un único factor o variable latente subyacente a las puntuaciones observadas logradas en el cuestionario de Competencia Parental Percibida. El factor explica el 55,060% de las diferencias de las puntuaciones directas, valor mayor al de 50% utilizado para sostener que un instrumento de medición tiene validez factorial. Por otro lado, el tamaño de las saturaciones o correlaciones de Pearson de cada dimensión con el factor indican que las dimensiones Consistencia disciplinar (0,817) e Implicancia parental (0,803) son las más representativas del cuestionario.

4.1.1.2 Confiabilidad. Esta característica psicométrica de un instrumento de medición se define como el grado de precisión o consistencia con el cual una prueba psicométrica mide lo que mide en una población dada y en las condiciones normales de aplicación (Anstey, 1976). En la literatura especializada se registran distintos procedimientos para estimar la confiabilidad (Morales, 2008). Un procedimiento bastante empleado es el de la consistencia interna por la que se valora si los ítems o preguntas de una prueba, cuestionario o test psicométrico, están correlacionados entre sí de manera que tiendan a medir una misma dimensión o aspecto (Muñiz, 1995). Un indicador de esta consistencia lo brinda el coeficiente alfa de Cronbach que tiene valores entre 0 a 1. El valor 0 indica una total falta de precisión y de consistencia no siendo justificable el sumar las puntuaciones de cada dimensión para formar una puntuación total de la misma, también indica que la medida obtenida es puro error. El valor 1 indica una total

precisión, el máximo de consistencia interna y la inexistencia del error en la medición.

En la Tabla 4 aparecen los coeficientes alfa de las dimensiones y el puntaje global del Cuestionario de Competencia Parental Percibida.

Tabla 4

Estimación de la confiabilidad de la Escala de Competencia Parental Percibida

Dimensiones	Media	Desviación Estándar	α
Implicación parental (32 ítems)	92.68789809	14.58566802	0,87
Resolución de conflictos (13 ítems)	30.56050955	4.453948953	0,48
Consistencia disciplinar (5 ítems)	13.63694268	2.783082745	0,52
Deseabilidad social (4 ítems)	11.56050955	2.245615613	0,46
Puntaje total (53 ítems)	148.4458599	24.06831533	0,88

En la tabla 4 se observa entre las dimensiones que el menor coeficiente alfa lo tiene la dimensión Deseabilidad social (0,46) y el mayor la dimensión Implicación parental (0,87), en tanto que el puntaje total tiene el coeficiente más elevado de todos (0,88). Según George y Mallery (1995) un coeficiente de fiabilidad inferior a 0,70 señala una fiabilidad pobre, en tanto que un coeficiente en el rango 0,80-0,90 señala una fiabilidad muy buena. En consecuencia, la dimensión Implicación parental tiene una fiabilidad muy buena y las otras dimensiones tienen fiabilidades pobres, pero, en

referencia a las dimensiones Consistencia disciplinar y Deseabilidad social es pertinente indicar que el coeficiente alfa se ve afectado por el número de ítems, que en estas escalas es bajo (5 y 4 ítems, respectivamente) por lo que puede considerárseles como de una fiabilidad mínima (Morales, 2008). En referencia a la dimensión Resolución de conflictos el valor del coeficiente hallado aconseja prudencia en la interpretación de sus resultados. Por otro lado, se demuestra una vez más el cumplimiento de un aspecto teórico de la medición: el puntaje total siempre tiene una confiabilidad mayor que el de las dimensiones o subtests que lo componen. (Morales, 2008).

4.1.2 Niveles de Competencia Parental Percibida por los estudiantes del 5to. y 6to de primaria de instituciones educativas del distrito de Independencia.

En el proceso de determinación de los niveles de competencia parental percibida se utilizó la prueba T de Student para una muestra. Esta prueba compara

la media aritmética empírica con la media teórica a lograr en la dimensión o escala de interés (Clark-Carter, 2002). En este estudio se comparó las medias aritméticas empíricas obtenidas en la puntuación total del Cuestionario de Competencia Parental percibida por el grupo de estudiantes del 5to. grado y el grupo de estudiantes del 6to. grado con la media teórica del instrumento que equivale a la mitad de la puntuación

máxima posible de alcanzar que es de 212 puntos, es decir, 106 puntos. Si el valor de las medias aritméticas empíricas estuvo por encima del valor promedio teórico se concluyó que el nivel de competencia parental percibida es “Por debajo del promedio”. Por otra parte, para averiguar si ambos grupos de estudiantes de primaria se diferencian en las medias aritméticas empíricas, empleo la prueba T de Student para muestras independientes ya que el grado de estudios tiene dos categorías, 5to. y 6to. grado, y el nivel de competencia parental percibida es una variable cuantitativa (Clark-Carter, 2002).

Tabla 5

Nivel de Competencia Parental Percibida

	5to. grado (n=71)	6to. grado (n=87)
Media aritmética	145,74	150,67
Desviación estándar	19,50	19,23
Puntuación teórica	0-212	
Mínima/máxima		
Media teórica	106	
T para una muestra	17,169 ($p < 0,000$)	21,533 ($p < 0,000$)

T para muestras independientes	1,587 (p<0,114)
--------------------------------	-----------------

Se observa en la tabla 5 que los dos grupos de alumnos logran medias aritméticas (145,74 y 150,67) que son mayores que la media teórica (112) en la variable competencia parental percibida. La prueba T de Student para una muestra tiene un resultado que indica que en los dos grupos la diferencia con la media teórica es real, no es aleatoria, ya que es de un tamaño estadísticamente muy significativo ($p < 0,000$). Asimismo, al comparar los dos grupos en el tamaño de las medias empíricas, la prueba T de Student de independencia arroja un resultado que no es estadísticamente significativo ($p < 0,114$). En consecuencia, el nivel de competencia parental percibida de los niños del 5to y 6to. grado de primaria de la población investigada es similar y “por encima del promedio”.

4.1.3 Niveles de Aprendizaje de los estudiantes del 5to. y 6to. de primaria de instituciones educativas del distrito de Independencia.

El nivel de aprendizaje se estableció según la normatividad del Ministerio de Educación según la siguiente escala de niveles de logro: AD, A, B y C. Se calculó el porcentaje de alumnos de ambos grados en cada uno de estos niveles y se utilizó la prueba Ji cuadrado de independencia (χ^2) para precisar si los grupos del 5t. y 6to. grado diferían en la distribución en estos niveles.

Tabla 6
Niveles de Aprendizaje

Niveles de Aprendizaje	5to. grado (n=71)	6to. grado (n=87)	TOTAL
AD	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
A	53 (74,6%)	69 (80,2%)	122 (77,7%)
B	18 (25,4%)	15 (17,4%)	33 (21%)
C	0 (0%)	2 (2,3%)	2 (1,3%)
TOTAL	71	86	157
χ^2	Valor: 2,965	Grado de libertad: 2	Significación estadística: (P<0,227)

En la tabla 6 se observa que la prueba χ^2 tiene un resultado que no es estadísticamente significativo, lo que significa que los alumnos de ambos grados no se diferencian en los niveles de aprendizaje y que las diferencias que se observan no son reales, son debidas al azar. Por otro lado, desde un punto de vista descriptivo, el nivel predominante de aprendizaje es el A en el que se sitúa globalmente un 77,77% de los niños, en otros términos aproximadamente 8 de cada 10 niños se ubica en este nivel de aprendizaje. Es de resaltar que ningún niño se ubica en el nivel más alto de aprendizaje AD.

4.1.4 Relación de los Niveles de la Competencia parental percibida y los Niveles de Aprendizaje en los estudiantes del 5to. y 6to. de primaria de instituciones educativas del distrito de Independencia.

En el proceso de determinación de esta relación se utilizó la prueba estadística coeficiente de correlación de Pearson, pues a la variable ordinal Niveles de aprendizaje se le considero como cuantitativa, de manera similar a la variable Competencia parental percibida (Carro, 1997; Clark-Carter, 2002). Los resultados aparecen en las tablas 7 a 11.

Tabla 7

Correlación de Pearson entre Competencia parental percibida y el Aprendizaje

Variables	Grado			
	5to. (n=71)		6to. (n=86)	
	M	DE	M	DE
Competencia parental Percibida	145,75	19,50	150,67	19,23
Aprendizaje	2,75	0,43	2,78	0,47
r	Valor: 0,02 P < (0,831) No significativo		Valor: 0,257 P < (0,017) Significativo	

En la tabla 7 se observa que la correlación de la Competencia parental percibida (total) y el aprendizaje no son estadísticamente significativa en el 5to. grado ($p < 0,831$), pero si es estadísticamente significativa ($p < 0,017$) en el 6to.

grado. En consecuencia, en referencia al 5to. grado no se puede rechazar la hipótesis nula: No existe relación significativa entre la Competencia parental percibida y el aprendizaje. En referencia al 6to. grado se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación: Si existe relación significativa entre la Competencia parental percibida y el aprendizaje.

Tabla 8

Correlación de Pearson entre la dimensión Implicación parental y el Aprendizaje

Variables	Grado			
	5to. (n=71)		6to. (n=86)	
	M	DE	M	DE
Implicación parental	90,69	13,83	94,34	15,05
Aprendizaje	2,75	0,43	2,78	0,47
r	Valor: 0,07 P < (0,539)		Valor: 0,296 P < (0,001)	

Se observa en la tabla 8 que la correlación de la dimensión Implicación parental y el aprendizaje no es estadísticamente significativo en el 5to. grado ($p < 0,539$), pero en el 6to. grado si es estadísticamente significativa ($p < 0,001$). Por tanto, en referencia al 5to. grado no se puede rechazar la hipótesis nula: No existe relación significativa entre la Implicación parental y el aprendizaje. En referencia al 6to. grado se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de

investigación: Si existe relación significativa entre la Implicación Parental y el Aprendizaje.

Tabla 9

Correlación de Pearson entre Resolución de conflictos y el aprendizaje

Variables	Grado			
	5to. (n=71)		6to. (n=86)	
	M	DE	M	DE
Resolución de conflictos	29,90	4,89	31,10	4,00
Aprendizaje	2,75	0,43	2,78	0,47
r	Valor: -0,165 P < (0,169)		Valor: -0,069 P < (0,529)	

En la tabla 9 se observa que la correlación de la dimensión Resolución de conflictos y el aprendizaje no es estadísticamente significativa tanto en el 5to. grado ($p < 0,169$) como en el 6to. grado ($p < 0,529$). En consecuencia, en ambos grados, nada se opone en aceptar la hipótesis nula: No existe relación significativa entre la Resolución de conflictos y el aprendizaje.

Tabla 10

Correlación de Pearson entre Consistencia disciplinar y el Aprendizaje

Variables	Grado			
	5to. (n=71)		6to. (n=86)	
	M	DE	M	DE
Consistencia disciplinar	13,28	3,10	13,93	2,46
Aprendizaje	2,75	0,43	2,78	0,47
r	Valor: -0,052 P < (0,668)		Valor: 0,129 P < (0,238)	

Se observa en la tabla 10 que la correlación de la dimensión Consistencia disciplinar y el Aprendizaje tiene un valor que no es estadísticamente significativa tanto en el 5to. grado ($p < 0,668$) como en el 6to. grado ($p < 0,238$). Por tanto, en ambos grados, nada se opone en aceptar la hipótesis nula: No existe relación significativa entre la Consistencia disciplinar y el aprendizaje.

Tabla 11

Correlación de Pearson entre Deseabilidad social y el Aprendizaje

Variables	Grado			
	5to. (n=71)		6to. (n=86)	
	M	DE	M	DE
Deseabilidad social	11,87	2,46	11,30	2,02

Aprendizaje	2,75	0,43	2,78	0,47
r	Valor: 0,181 P < (0,130)		Valor: 0,219 P < (0,04)	

En la tabla 11 se observa que la correlación entre la Deseabilidad social y el Aprendizaje tiene un valor que no es estadísticamente significativa en el 5to. grado ($p < 0,130$), pero si es significativo en el 6to. grado ($p < 0,04$). Por tanto, en referencia al 5to. grado nada se opone en aceptar la hipótesis nula: No existe relación significativa entre la Deseabilidad social y el Aprendizaje.

En referencia al 6to. grado se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación: Si existe relación significativa entre la Deseabilidad social y el Aprendizaje.

4.2 Discusión de resultados.

A la luz de los datos obtenidos procesados y analizados estadísticamente, en el acápite anterior, se realizará la interpretación de los mismos, en función a los objetivos e hipótesis enunciadas en el presente estudio, a saber: desde el punto de vista descriptivo, se observa que tanto los estudiantes de 5to y 6to grado de primaria presentan una adecuada competencia parental percibida y un nivel de aprendizaje que se ubica en la categoría promedio alto. Datos que evidencian, una

representación de los roles paternos en función a lo esperado parcialmente y un rendimiento escolar positivo.

Desde la perspectiva inferencial no se encontró una relación significativa entre las variables de competencia parental percibida, globalmente y el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 5^{to} grado. Así mismo, en igual sentido se observa que en cuanto a las dimensiones: Implicancia parental, Consistencia disciplinar, Deseabilidad social y el Nivel de aprendizaje tampoco se identifica una relación significativa. De otro lado en los estudiantes del 6^{to} grado, se encontró una relación significativa entre las

variables Competencia parental globalmente y el Nivel de aprendizaje. No observándose el mismo sentido, en las dimensiones de competencia parental y los niveles de aprendizaje; así como de las cuatro dimensiones se encuentran que, en dos de ellas si existe una relación significativa: Implicancia parental y Deseabilidad social y en las dos restantes no se encuentra una relación significativa; Resolución de conflictos y Consistencia disciplinar.

Los datos descritos anteriormente permiten analizarlos a dos niveles en relación a las relaciones encontradas globalmente en los grados estudiados y en relación a la no existencia de relaciones significativa tanto en el 5^{to} grado como en 6^{to} grado.

La ausencia de relación significativas entre la competencia parental percibida globalmente y el nivel de aprendizaje, resulta coherente

estadísticamente, en la medida que los puntajes obtenidos por los estudiantes del 5to y 6to grado son positivos tanto en la percepción de roles parentales y el rendimiento escolar evidenciado.

La no existencia de correlaciones en todas las dimensiones de la competencia parental percibida en los estudiantes del 5to de primaria , se podría explicar en términos de los nuevos enfoques psicopedagógicos del aprendizaje escolar los

mismos que están centrados en el rol protagónico del aprendiz; y en el proceso mismo del aprendizaje sostenidos por los enfoques constructivista y los modelos cognitivos del aprendizaje y de la instrucción (Beltrán & Buenos 1997; Gonzales , Gonzales, Nuñez& Valle ,2012).

Estos enfoques describen una importancia fundamental a las variables personales del aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales) que desde una perspectiva metodológica se ubican como variables independientes; considerando a las variables externas al sujeto (familiares, sociales, entre otras) como variables inductoras, intermitentes pero no determinantes.

Estos nuevos enfoques conceptualizan el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento (Beltrán 1996), donde el aprendizaje tiene una participación activa y creativa que busca construir el significado más allá de la información puntual que recibe de su ambiente. El papel del aprendiz es el de un ser autónomo que tiene control consciente sobre sus procesos de aprendizaje.

Desde hace dos décadas en nuestro país, el Ministerio de Educación viene implementando este nuevo enfoque, habiéndose generalizado a nivel global en la última década. A nivel de educación inicial y primaria con programas de capacitación docente sostenidos y monitoreados.

En relación a los hallazgos comentados, en relación a los estudiantes de 6to grado en cuanto a las dimensiones en que se encuentra relación significativa: Implicancia parental y Deseabilidad social con el Nivel de aprendizaje, se explicaría en función a los factores de expectativas paternas y a una mayor implicancia paterna en los procesos de aprendizaje de sus hijos.

En cuanto al primer factor recordamos que los estudiantes del 6to grado están terminando el nivel de educación primaria para acceder al nivel secundario, donde las condiciones del aprendizaje y situaciones de enseñanza son diferentes que el nivel primario, exigiendo un nivel de desempeño escolar mayor. Dicha situación genera expectativas paternas que pueden transmitirse, de manera, implícita o explícita a sus hijos, los mismos que inducían al logro de mayor rendimiento o aprendizaje escolar. Este último ha sido reportado por González , Álvarez , Gonzáles y otros (2002), en su investigación sobre la inducción parental, autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico en la cual la influencia es significativa porque es congruente con los modelo teóricos actuales donde el involucramiento paterno cumplen funciones de mediación y cooperación en el establecimiento de metas de aprendizaje y procesos autoevaluativos de allí la

relación significativa encontrada en las dimensiones de implicancia parental y deseabilidad social.

Lo anterior ahorra en ahondar en una mayor argumentación, su relación con implicancia paterna en el proceso de construcción de saberes escolares de los hijos. Confirmando, además, los resultados descriptivos mencionados anteriormente en cuanto a la percepción de la competencia parental por parte de sus hijos.

Si bien en la actualidad se acepta que el aprendizaje escolar en un proceso idiosincrático (cómo se aprende) este se da en un contexto socio-temporal determinando desde lo que se aprende y logra, está soportado en valores ó variables externas en el cual la familia, los grupos de pares, los docentes y la comunidad de pertenencia cumple funciones de soporte socio-afectivo, mediación e inducción que concurrentes con las variables personales facilitan la construcción de conocimiento y el logro de niveles de aprendizaje óptimos .

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

La competencia parental percibida se relaciona de forma directa con el nivel de aprendizaje en los niños de 5to y 6to grado de primaria de una institución educativa

No existe relación significativa entre la competencia parental: Dimensión resolución de conflictos y el Nivel de aprendizaje en los estudiantes de 5to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

No existe relación significativa entre la competencia parental: Dimensión consistencia disciplinar y el Nivel de aprendizaje en los estudiantes de 5to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

No existe relación significativa entre la competencia parental: Dimensión implicación parental y el Nivel de aprendizaje en los estudiantes de 5to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

No existe relación significativa entre la competencia parental: Dimensión deseabilidad social y el Nivel de aprendizaje en los estudiantes de 5to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

No existe relación significativa entre la competencia parental: Dimensión resolución de conflictos y el Nivel de aprendizaje en los estudiantes de 6to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

No existe relación significativa entre la competencia parental: Dimensión consistencia disciplinar y el Nivel de aprendizaje en los estudiantes de 6to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

Existe relación significativa entre la competencia parental: Dimensión implicación parental y el Nivel de aprendizaje en los estudiantes de 6to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

Existe relación significativa entre la competencia parental: Dimensión deseabilidad social y el Nivel de aprendizaje en los estudiantes de 6to de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Independencia.

5.2 Recomendaciones

Estandarizar la prueba en poblaciones más amplias como instituciones educativas estatales y particulares de los diversos distritos de Lima Metropolitana.

Relacionar la variable de estudio Competencia parental con otras variables tales como: trastornos de conducta psicosocial del adolescente, condición socioeconómica y la baja escolaridad de los padres.





Anexo

ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA
(Versión para hijos/as)

NOMBRE Y APELLIDO:

EDAD: SEXO: CURSO: FECHA DE EVALUACIÓN:
CIUDAD:

Nº de persona en casa contándote a ti:

MIEMBROS	NIVEL DE ESTUDIO			
	Sin estudio	EGB/ESO	Estudios Medios	Estudios Superiores
PADRE				
MADRE				
TUTOR				
OTROS FAMILIARES				
OTROS				

(Marca con una X la opción seleccionada)

Edad de los padres: (anota la edad)

PADRE	MADRE	TUTOR/A	OTROS FAMILIARES	OTROS

Ocupación de los padres: (anota la profesión)

PADRE	MADRE	TUTOR/A	OTROS FAMILIARES	OTROS

Indica la persona con la que pasas más tiempo al cabo del año:

Padre Madre Ambos Otros

INSTRUCCIONES

A continuación van a encontrar una serie de frases relacionadas con la función de ser padres. Lean cada una de ellas detenidamente y contesten según su grado de acuerdo con cada frase, empleando para ello una escala de 4 puntos: PIENSE COMO SUS PADRES AFRONTAN LAS SITUACIONES QUE MÁS ADELANTE SE ENUMERAN.

Si no le ocurre NUNCA o muy rara vez anote..... 1
 Si le ocurre A VECES o de vez en cuando anote..... 2
 Si le ocurre CASI SIEMPRE anote 3
 Si le ocurre SIEMPRE anote 4

- Por favor, CONTESTE TODAS LAS FRASES.
- No empleen demasiado tiempo en cada una de las frases
- Tengan en cuenta que no hay respuestas ni BUENAS ni MALAS.
- MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA

(Versión para hijos/as)

HOJA DE RESPUESTA

	1	2	3	4
1.- Mis padres dialogan a la hora de tomar decisiones				
2.- Mis padres imponen su autoridad para conseguir que vaya por el camino que ellos quieren.				
3.- Mis padres apoyan las decisiones que se toman en la escuela				
4.- Mis padres conocen y atienden mis dificultades				
5.- Mis padres me obligan a cumplir los castigos que me imponen.				
6.- Mis padres conocen y utilizan las instituciones que hay en nuestra localidad (municipalidad, posta médica, iglesia, estación de bomberos, comisaría)				
7.- Comemos juntos en familia.				
8.- Los padres tienen razón en todo.				
9.- Repiten la frase “con todo lo que he sacrificado por ti”				
10.- Veo programas de TV con mis padres que luego comentamos				
11.- Me imponen un castigo, cada vez que hago algo malo.				

12.- Mis padres dejan sus asuntos personales (salir al cine, fiestas, reuniones familiares o con amigos) para atenderme.				
13.- Mis padres asisten a talleres que ayudan a mejorar la aptitud como padres.				
14.- Mis padres suelen hablar de forma abierta con el personal de la Escuela				
15.- Mis padres son un ejemplo para mí				
16.- Las órdenes de mis padres las cumplo inmediatamente.				
17.- Dedicar un tiempo al día a hablar conmigo.				
18.- Participo junto a mis padres en actividades culturales.				
19.- Mis padres se interesan por conocer mis amistades.				
20.- Me animan a que participe en actividades de la comunidad (catequesis, talleres, kermes, fiesta)				
21.- Mis padres asisten a las reuniones de la APAFA que se establecen en la Escuela				
22.- Mis padres se preocupan cuando salgo solo de casa.				
23.- Entiendo a mis padres cuando me llaman la atención.				
24.- Mis padres suelen mostrarme sus sentimientos				
25.- Mis padres comparten gustos y hobbies conmigo.				
26.- Mis padres consiguen imponer un orden en el hogar.				
27.- Le resulta complicado que se tengan en cuenta mis decisiones.				
28.- En mi casa celebramos reuniones de familiares y amigos.				

29.- Mis padres charlan conmigo sobre cómo nos ha ido la Escuela				
30.- Renuncio a mis ideas para satisfacer a mis padres.				
31.- Mis padres me animan hablar de todo tipo de temas.				
32.- Salgo junto a mis padres cuando podemos.				
33.- Mis padres insisten en que tenga una regularidad en cuanto a hábitos de higiene.				
34.- Paso mucho tiempo solo en casa.				
35.- Estoy presente cuando mis padres discuten.				
36.- Mis padres dedican todo su tiempo libre para atendernos.				
37.- Todos apoyamos en las labores del hogar				
38.- Me siento sobreprotegido/a				
39.- El dinero es un tema habitual de conversación en la familia.				
40.- Mis padres disponen de tiempo para atendernos.				
41.- Mis padres insisten mucho para que cumpla mis obligaciones				
42.- Mis padres toman decisiones sin consultar el uno al otro.				
43.- Mis padres dedican una hora al día para hablar conmigo.				
44.- Me orientan sobre mi futuro.				
45.- En mi casa todos disfrutamos de nuestros gustos y hobbies.				
46.- Establecen una hora fija en la que tengo que estar en casa.				

47.- Mis padres dedican el tiempo suficiente a buscar soluciones.				
48.- Mis padres colaboran conmigo en la realización de tareas escolares.				
49.- Mis padres me piden perdón cuando se equivocan conmigo.				
50.- Las tareas del hogar las realiza mi madre.				
51.- Consigo lo que quiero de mis padres.				
52.- Me molesta lo que mis padres dicen o hacen.				
53.- Mis padres se dan cuenta de cuáles son mis necesidades.				



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga, J. (2003). Lecciones de psicometría. *Facultad de psicología de la Universidad Mayor de San Marcos*.
- Aliaga, J. P. (2012). Las inteligencias múltiples: Evaluación y Relación con el rendimiento en matemática en estudiantes del quinto año de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, pág. 163-202.
- Amorin, D. (2007). *Aduldez y masculinidad. La crisis después de los 40*. Montevideo-Uruguay: Psicolibros.
- Atri, R. (2012). *La Construcción de estilos identitarios y practicas parentales*. Recuperado el 22 de agosto de 2012, de Universidad Autónoma del Estado de México:
<http://www.alfepsi.org/attachments/article/172/Revista%20Psicolog%C3%ADa%20UAEM.pdf>
- Austey, E. (1976). *Test psicológicos*. Madrid:Marova.
- Barry, F. &. (2004). *Técnicas multivariadas de análisis*. Madrid.
- Barudy, J. (2006). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona Gedisa.
- Bayot, A. V. (2008). *Evaluación de la Competencia Parental*. Madrid:CEPE.
- Bayot, A. V. (2008). *Evaluación de la Competencia Parental*. Madrid:CEPE.

Bayot, A. V. (2012). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, pág. 113-126

Beltrán, J. &. (1997). *Psicología de la educación*. México Alfa y Omega.

Bill, R. (1978). *La enseñanza en niños con trastornos de aprendizaje*. Buenos Aires: Médica Panamericana S.A.

Clark-Cartel, D. (2002). *Método de investigación cuantitativo*. México:Oxford.

Comellas, J. (2009). *Familia y escuela. Compartir la educación*. Barcelona:Brujas.

Cortez, M. (1996). *Diccionario de las ciencias de la educación*. México: Santillana.

Cosentino, A. &. (2008). Adaptación y validación Argentina de la Marlowe - Crowne Social, Desirability Scale. *Interdisciplinaria*, pág.197 -216.

Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires:Nueva Visión.

Fernández, C. (1994). *Ansiedad ante situación de examen en estudiante de 5° grado de secundaria en colegios nacionales y particulares de Lima Metropolitana*. Universidad Mayor de San Marcos, Lima.

García, M. G. (2002). *Análisis factorial*. Madrid:La muralla-hesperides.

- Gearheart Bill, R. (1978). *La enseñanza en niños con trastornos de aprendizaje*. Buenos Aires:Médica Panamericana S.A.
- Giddens, A. (1992). *Sociología*. Madrid:Alianza.
- Gonzales, J. N. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicancia parental en conducta autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, pág. 471-477.
- González-Pineda, J. G. (2002). *Manual de la psicología de la educación. Psicología de la instrucción variables y procesos básicos*. Madrid:Madrid Pirámides.
- González, P. M. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, pág. 853-860.
- González-Pienda, N. J. (2003). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, pág. 471-477.
- Gotzens, C. (2001). *La disciplina escolar*. Barcelona:Horsori.
- Gracia, E. (2002). El maltrato infantil en el contexto de la conducta parental: Percepciones de padres e hijos. *Psicothema*, pág. 274-279.
- Hayes, R. &. (1995). *Lecciones psicometrías*. Buenos Aires: Brujas.
- Haynes, J. (1995). *Fundamentos de la mediación familiar. Manual práctico para mediadores*. Madrid: Dykinson.

Hernandez, R. F. (2010). *Metodología de la investigación científica*. México: M.C Gravow Grill.

Hilgard, E. (1979). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.

Joaristi, L. (2008). Estudio de la dimensionalidad empleando análisis factorial clásico y análisis factorial de información total: Análisis de pruebas de matemáticas de primaria (5° y 6° cursos) y secundaria obligatoria. *Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 284-292.

Keogh, B. (2006). *Temperamento y rendimiento escolar. ¿Qué es, cómo influye, cómo se valora?* Madrid: Narcea.

Lila, M. &. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 107-111.

Maquillón, J. M. (2011). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*. Madrid: Editum.

Mate, M. G. (2010). *La discapacidad social*. España.

Miro, J. (1944). *Estrategia de la investigación descriptiva. Manual de técnica de la investigación educacional*. Recuperado el 19 de junio de 2013, de <http://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigacion-descriptiva.php>

Montes, I. &. (2010). *Rendimiento Académico*. Recuperado el 10 de setiembre de 2012, de <http://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%20C3%A1demico-Perspectiva%20cuantitativa.pdf>

- Morales, P. (2008). *Escalas de aptitudes*. San Sebastián: Tartaleo.
- Muñiz, J. (1995). *Teoría clásica en los test*. Madrid.
- Orellana, M. (2010). *Proyecto de investigación: Estudio de Competencia Parentales en madres de niños institucionalizados*. San Felipe.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. Norte de Colorado: Pearson.
- Ortego, M. &. (2010). *Las actitudes*. Recuperado el 12 de agosto de 2012, de http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/pdf-reunidos/tema_04.pdf
- Pérez-Padilla, J. L. (2010). Estrés y competencia parental un estudio con madres y padres trabajadores. *Electrónica de Investigación Educativa*, 35-44.
- Pérez-Tastor, C. (2008). *Definición de familia una visión del Instituto Universitario de salud mental vital*. Recuperado el 15 de julio de 2013, de <http://www.upcomillas.es/redif/revista/Barcelona.pdf>.
- Raya-Trenas, F. (2009). *Estudios sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Madrid: Uco.
- Rodrigo, M. M. (2009). Intervención psicosocial. Las Competencias Parentales en contexto de riesgo psicosocial. *Scielo*.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Segura, D. (2012). Para que ir a la escuela y la relación familiar-escuela. *Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*.

- Suarez, F. o. (2011). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Dialnet*, 73-84.
- Suarez, N. ,.-H. (2011). El fracaso escolar en educación secundaria. Análisis del papel de la implicación familiar. *Dialnet*, 49-64.
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La esfera de los libros.
- Valdés, A. M. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Electrónica de Investigación Educativa*, 1-17.
- Valdivieso, L. (2002). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Zamudio, L. (2004). *Celebración del décimo aniversario del Año Internacional de la Familia y necesidades futuras*. Recuperado el 17 de junio de 2012, de <http://cppe.presidencia.gov.co/BoletinRGS/Ediciones/RGS38.pdf>