

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZAN

ESCUELA DE POST GRADO



**PARTICIPACION DE LOS PADRES DE FAMILIA Y SU RELACION CON LOS
APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA
I.E. JOSE CARLOS MARIATEGUI DE ACOBAMBA – HUANCVELICA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER
EN EDUCACIÓN**

MENCIÓN: GESTION Y PLANEACION EDUCATIVA

Lic. Noemí CUAREZ MUÑOZ

HUANUCO - PERÚ

2015

DEDICATORIA

A mi esposo Esaias Paul Anglas Roque,
a mis hijas Surymana y Marleys, con
mucho amor y cariño quienes son la
fuerza de mi vida.

AGRADECIMIENTO

A mis padres Paulino y Cirila, por sus enseñanza y constante apoyo en las buenas y en las malas, a mi hermano Walter que siempre está cuando más lo necesito y a is hermana Mónica por sus sabios consejos.

RESUMEN

La presente investigación titulada: Participación de los Padres de familia y su relación con los Aprendizajes de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba-Huancavelica, tuvo como objetivo principal determinar la relación que existe entre estas variables. La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo. Se utilizó el tipo de investigación descriptiva correlacional que tiene el propósito de describir situaciones o eventos de relaciones entre ellas.

La muestra estuvo conformada por 65 Padres de familia y 95 estudiantes a quienes se les aplicó los instrumentos respectivos.

Para responder a las interrogantes planteadas como problemas de investigación y cumplir con los objetivos de este trabajo, se elaboró encuestas dirigidas a los Docentes, el proceso de validez y confiabilidad de los instrumentos así como el tratamiento de los datos fueron procesadas con el paquete estadístico SPSS V- 22.

Los principales hallazgos fueron:

- Los resultados hallados en los Padres de familia de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba – Huancavelica respecto a su Participación nos dicen que esta es Adecuada.
- Los resultados hallados en los Estudiantes de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba – Huancavelica respecto a sus Aprendizajes nos dicen que esta es Adecuada.
- Los resultados de la investigación han reportado la existencia de una relación positiva estadísticamente significativa a un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$ y con un p – valor = $0.000 < 0.05$ y con un valor de rho = 0,890, lo que demuestra que los resultados pueden ser generalizados a la

población de estudio.

En En conclusión la hipótesis fue confirmada., esto quiere decir que:

Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba-Huancavelica

Palabras Claves: Participación, Participación delos padres de familia, aprendizajes.

ABSTRACT

This research titled: Participation of parents and their relationship with the learning of students at the secondary level of the IE Jose Carlos Mariategui-Huancavelica Acobamba, had as main objective to determine the relationship between these variables. This research is a quantitative approach. The type of correctional descriptive research that aims to describe situations or events relationships between them was used.

The sample consisted of 65 95 Parents and students who were administered the respective instruments.

To answer the questions raised as research problems and meet the objectives of this work, teachers targeted survey was developed, the process of validity and reliability of the instruments and the processing of data were processed with SPSS V- 22.

The main findings were:

- The results found in the Parents El Jose Carlos Mariategui Acobamba - Huancavelica regarding their participation tell us that this is appropriate.
- The results found in IE Students Jose Carlos Mariategui Acobamba - Huancavelica regarding their learning tell us that this is appropriate.
- The results of the research have reported the existence of a statistically significant to a significance level of p and a positive relationship - value = 0.000 < 0.05 and a value of $\rho = 0.890$, demonstrating that the results can be generalized the study population.

In conclusion on the hypothesis was confirmed, it means that.: There is a direct and significant relationship between Involvement Parents and the learning of students at the secondary level of the IE Jose Carlos Mariategui Acobamba Huancavelica

Keywords: Participation, parent participation models, learning.

INTRODUCCIÓN

Todos conocemos que la educación está atravesando por un momento crítico. También sabemos que no es un problema actual. Y que se han generado conflictos entre padres de familia, docentes y directivos.

En las últimas décadas Latinoamérica ha experimentado reformas educativas que reflejan profundas transformaciones en las operaciones del estado, y una transición hacia estructuras más democráticas y participativas. De igual manera en el mundo entero, importantes iniciativas de reforma han promovido la colaboración entre escuelas y padres para mejorar el acceso y la calidad de la enseñanza así como la gestión institucional en general.

Paralelo al auge de la descentralización educativa y la autonomía escolar, ha surgido el interés por el concepto de participación de la familia en la educación convirtiéndose en una más de las panaceas para aliviar los males del sistema (Keith, 1996, p.56, Reimers, 1996).

En la literatura se usa el término participación de los padres de manera amplia para indicar indistintamente una gran variedad de prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que los padres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos. Cada una de estas múltiples prácticas familiares o formas de participación conlleva resultados distintos en términos de oportunidades de aprendizaje (Keith et al.1990; Epstein, 1990).

La presente investigación se realiza con el objetivo primordial de comprobar la participación que tienen los padres de familia en el ámbito educativo y como incide en los aprendizajes de sus hijos.

El contenido de la presente investigación comprende cinco capítulos: Planteamiento del problema, Marco teórico, Marco metodológico, Resultados y Discusión, conclusiones y recomendaciones:

La primera parte, comprende la descripción de la realidad problemática, se plantea el problema de investigación, los objetivos y las hipótesis de investigación.

En la segunda parte se realiza una revisión sistemática de los antecedentes de investigación así como de la literatura (teórica y empírica).

En la tercera parte se considera la metodología: Tipo y diseño de investigación, operacionalización de las variables, técnicas e instrumentos de recojo y tratamiento de datos

En la cuarta parte se considera la confiabilidad y validez de los instrumentos de recojo de datos, el tratamiento estadístico e interpretación de cuadros, se presentan los principales resultados que responden a las interrogantes de la investigación, que guardan correspondencia con cada uno de los objetivos que se plantea en la investigación. Los datos se organizan en tablas y figuras que son descritas pormenorizadamente y por último la prueba de hipótesis.

La quinta parte la discusión, conclusiones y recomendaciones: la discusión, se confrontan los hallazgos del investigador con los hallazgos consignados en los estudios anteriores. Se presentan las conclusiones más relevantes obtenidas en la investigación. Igualmente, las sugerencias o recomendaciones que se desprenden de las variables estudiadas

INDICE

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Resumen	iv
Abstract	vi
Introducción	viii
Índice	x

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

a) Descripción del problema.	14
b) Formulación del problema.	16
• Problema general	16
• Problema Específico	16
c) Objetivo general y objetivo específico.	17
• Objetivo general	17
• Objetivo específico.	17
d) Hipótesis y/o sistema de hipótesis.	17
• Hipótesis General	17
• Hipótesis Específica.	17
e) Variables.	18
f) Justificación e importancia	18
g) Viabilidad de la investigación	19
h) Limitaciones	19

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

a) Antecedentes	21
-----------------	----

b) Bases teóricas	26
-------------------	----

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

a) Tipo de investigación	68
b) Diseño de Investigación	69
c) Población y muestra	70
d) Instrumentos de recolección de datos	70
e) Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos	71

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

a) Resultados del Trabajo de Campo.	83
b) Contrastación de hipótesis secundarias	91
c) Prueba de hipótesis General	93

CAPITULO V

DISCUSION DE RESULTADOS

Discusión	102
Conclusiones	104
Sugerencias	106
Bibliografía	107
Anexos	109

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 01: Información	83
Tabla 02: Disposición	84
Tabla 03: Apoyo	85
Tabla 04: Participación delos Padres de Familia	86
Tabla 05: Aprendizaje Conceptual	87
Tabla 06: Aprendizaje Procedimental	88
Tabla 07: Aprendizaje Actitudinal	89
Tabla 08: Aprendizajes	90

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfica 01: Información	83
Gráfica 02: Disposición	84
Gráfica 03: Apoyo	85
Gráfica 04: Participación de los Padres de Familia	86
Gráfica 05: Aprendizaje Conceptual	87
Gráfica 06: Aprendizaje Procedimental	88
Gráfica 07: Aprendizaje Actitudinal	89
Gráfica 08: Aprendizajes	90
Gráfica 09: Cajas y bigotes de Participación de los Padres de familia	91
Gráfica 10: Histograma de Participación de los Padres de familia	92
Gráfica 11: Cajas y bigotes de Aprendizajes	92

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

a. Descripción de la realidad problemática

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto, porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia.

La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia. Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículum y el modo en que éste se produce y el entorno social en el que se desarrolla el proceso educativo.

A partir del constructivismo y la Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la necesidad de un cambio de paradigma es hoy aceptada en los sistemas educativos como una condición para mejorar el resultado de los aprendizajes.

El padre de familia también debe ser tomado en cuenta en el proceso, más que la ley lo faculta, se debe integrar a los padres no solamente al interior de los APAFAS, sino también en la relación con los docentes y sus hijos para que la educación sea mejor y el máximo beneficiado sea el estudiante, especialmente durante esta etapa de formación del niño, que necesita del máximo apoyo posible.

En lo relativo a la participación de los padres en la educación de los hijos, las investigaciones realizadas en diversos países han demostrado la importancia de la misma en los logros educativos de los estudiantes, particularmente la relación que existe entre las variables de apoyo familiar en el ámbito pedagógico y la eficacia del desempeño en la escuela (Jadue, 1999; Martiniello, 1999; Epstein y Steven, 2002; Aburto et al., 2004; Rivera y Milicic, 2006; Valdés y Urías, 2010).

La importancia de la participación social, y en especial de la participación de las familias, para el logro de una educación de calidad, ha sido reconocida en múltiples foros educativos. Esto ha provocado la creación de regulaciones, normativas, orientaciones y programas de acción que indican que el nivel de participación y satisfacción de los padres es una medida de calidad del sistema educativo; esta participación se percibe como una importante variable para el avance de la calidad en educación (UNESCO, 2004; Rodríguez y García, 2009).

La participación de padres, madres y apoderados/as en la escuela adquiere una forma organizada a través de las Apafas, distinguiendo diferentes roles y funciones de la organización dependiendo del contexto educacional en el cual se encuentre inserta (G. Flamey, V. Gubbins y F. Morales, 1999).

Sin embargo, entre las limitaciones importantes para tener una mayor amplitud y profundidad en la participación de apoderados/as se señala el hecho que existe una falta de compromiso, desconfianza hacia los y las dirigentes por parte de asociados/as y profesores/as y la existencia de autoritarismo por parte de la dirección del colegio.

Tomando en consideración los aspectos señalados anteriormente, respecto a los enfoques y perspectivas teóricas que estimulan la participación, así como

también del estado actual de las Apafas, resulta central conocer entonces la interpretación y el significado que tiene la "idea de participación" para quienes son destinatarios/as de estas políticas y programas de participación.

Todas las medidas que se establezcan en función de estimular la participación en el ámbito educativo tienen necesariamente que tomar en consideración la opinión de los beneficiarios y las beneficiarias, pues esto asegura en cierta medida una mayor probabilidad de éxito de las mismas, además de la congruencia con la idea de incluir un componente participativo.

Por todas estas consideraciones mencionadas consideramos que es relevante realizar un estudio de investigación relacionando ambas variables (Participación de los Padres de familia y Aprendizaje de los estudiantes).

b. Formulación del problema

Problema General

¿Qué relación existe entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba-Huancavelica?

Problemas específicos

- 1.- ¿Qué relación existe entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Conceptual de los estudiantes del nivel secundario?
- 2.- ¿Qué relación existe entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Procedimental de los estudiantes del nivel secundario?
- 3.- ¿Qué relación existe entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Actitudinal de los estudiantes del nivel secundario?

c. Objetivos de la investigación

Objetivo General

Establecer la relación que existe entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba-Huancavelica

Objetivos Específicos

- 1.- Establecer la relación que existe entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Conceptual de los estudiantes del nivel secundario
- 2.- Establecer la relación que existe entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Procedimental de los estudiantes del nivel secundario
- 3.- Establecer la relación que existe entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Actitudinal de los estudiantes del nivel secundario

d. Formulación de hipótesis

Hipótesis General

Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba-Huancavelica.

Hipótesis específicas

- 1.- Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Conceptual de los estudiantes del nivel secundario
- 2.- Existe una relación directa y significativa entre Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Procedimental de los estudiantes del nivel secundario

3.- Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Actitudinal de los estudiantes del nivel secundario

e. Variables

Variable Independiente: **Participación de los Padres de familia**

Variable Dependiente: **Aprendizajes**

Definición operativa del Instrumentos de recolección de datos.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
PARTICIPACION DE LOS PADRES DE FAMILIA	INFORMACION	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia - Revisión - Motivación - Colaboración - Ayuda - Valoración
	DISPOSICION	
	APOYO	
APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	APRENDIZAJE CONCEPTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos generales • Habilidades cognitivas • Métodos de estudio • Habilidades metacognitivas • Estrategias de aprendizaje • Estilos de aprendizaje • Valores • Actitudes • Interacción social
	APRENDIZAJE PROCEDIMIENTAL	
	APRENDIZAJE ACTITUDINAL	

f. Justificación de la investigación

En la medida que haya una mayor participación en el ámbito educativo, donde los padres, madres y apoderados/as jueguen un rol central, coordinados con los otros actores del proceso como son los profesores/as, directores/as y estudiantes, estaremos en condiciones de dar respuesta a las necesidades planteadas que se referían a que la participación permite acceder a una educación de mejor calidad. Esto es fundamental hoy en día, sobre todo en los sectores que cuentan con menos recursos económicos, pues son ellos los que no tienen acceso a una educación de calidad, por

tanto hacen que el sistema educativo, a pesar de los grandes esfuerzos hechos en la materia, siga siendo hoy en día poco "equitativo".

La importancia de la participación de los padres o apoderados en la educación de sus hijos, no es que los padres o apoderados sean los responsables de la elaboración de las tareas, sino que busquen la forma de que sus hijos aprendan a trabajar solos. Además el apoyo en las tareas por parte de los padres implica un involucramiento, un vínculo entre ambos además de integrar las tareas a la dinámica familiar.

De ahí que resulte central entonces, tal como lo planteamos en un comienzo, el conocer las implicancias y connotaciones que tiene el concepto de la "participación" de los padres en Los Aprendizajes de los estudiantes.

g. Viabilidad de la investigación

La viabilidad del presente proyecto de investigación toma en cuenta los recursos financieros, humanos y materiales de los que se pueden echar mano para realizar la investigación y considera que estos son los suficientes para llevar a buen término la investigación.

h. Limitaciones de la investigación

Todo trabajo de investigación presenta siempre una serie de limitaciones principalmente en la generalización y la factibilidad del trabajo de investigación, los cuales se señalan a continuación.

Dentro de las limitaciones más resaltantes que se ha tenido para la ejecución del presente trabajo de investigación son las siguientes:

Los recursos financieros serán aportados por el autor, esta es una gran limitación, establecida por la realidad económica, dado que el ejecutar esta investigación amerita un proceso complejo de acciones que emanan egresos relativamente altos.

Otra limitación que se tiene es la falta de asesoramiento permanente, dada nuestra condición de alumnos itinerantes.

Asimismo, se considera que las limitaciones que se pueden identificar son la posible falta de veracidad en que puedan incurrir los encuestados en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Este factor será minimizado usando estrategias de motivación sobre la base de la utilidad de esta investigación.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

a. Antecedentes de la investigación

Cardona, K. (2011): La participación de los padres en las tareas escolares:

Un reto educativo actual

Conclusiones:

- Respecto al concepto de tarea escolar en un principio los niños no tenían una idea clara de lo que son las tareas escolares, sin embargo mencionaron que es una actividad que les sirve para seguir aprendiendo en casa.
- De la entrevista aplicada a los niños se encontró que la ayuda que les agrada que les brinden el apoyo pero solo en las ocasiones en que realmente lo requieren, es cuando ellos buscan a una persona para que les ayuden y por lo general a quien recurren es a la madre.
- Sin embargo, cabe destacar que existen casos en lo que los niños prefieren no recibir este apoyo y lo manifiestan diciendo que prefieren hacerlos solos porque así trabajan a su ritmo y evitan ser regañados porque no están haciendo bien las cosas, debido a que los padres aun conservan la idea de que cuando los niños no hacen sus tareas se les debe corregir con castigos y regaños.
- En cuanto a las entrevistas aplicadas a los padres muestran que la perspectiva que tenían del apoyo en las tareas escolares fue que solo de debían revisar que los niños cumplieran con sus tareas.

- Los padres también manifiestan que los niños no cumplen con sus tareas porque no les proporcionan apoyo para hacerlos, los dejan hacer otras actividades y no supervisan que cumplan con dichas tareas.

- Sin embargo no brindan este apoyo debido a diversos factores entre los que se encuentran la baja escolaridad, falta de tiempo y por la falta de orientación para brindar el apoyo.

- También refieren los padres que cuando los hijos no cumplen con sus tareas los castigan prohibiéndoles hacer cosas que le gustan.

- El padre es el que menos apoya al niño en sus tareas escolares ya que le cede la responsabilidad por completo a la madre debido a los roles que desempeñan cada uno en casa y además otra de las causas es porque no se encuentran la mayor parte del día en casa.

Alcantar, E.(2009): La participación de los padres de familia en el proceso escolar de los alumnos del nivel medio superior.

Conclusiones:

La investigación desarrollada muestra que a pesar del reconocimiento de la importancia del nivel medio superior, éste tiene un nivel de atraso considerable ante lo que se ha hecho en otros países. Las causas que se mencionan son varias, entre ellas: la falta de compromiso de los gobernantes que se traduzca en el establecimiento de un proyecto que surja de un diagnóstico de la situación existente, dotar de los recursos humanos y materiales para ejecutarlo, llevar un seguimiento de los resultados y actuar en consecuencia.

Actualmente menos de la mitad de los que inician la primaria terminan la preparatoria, ¿factores? varios, entre ellos: La falta de interés en el estudio, el poco deseo por continuar con una educación profesional, problemas

económicos, planes poco atractivos y desfasados, y se menciona de manera reiterada la poca vinculación entre la familia y la escuela, el no tomar en cuenta a los beneficiarios directos, a su participación, se menciona que urgen nuevas prácticas, que sean definidas con claridad y en constante revisión.

Reformas se han dado, pero han obedecido más que nada a políticas educativas sexenales, no a políticas del mercado, ni a políticas técnico-pedagógicas, lo que ha provocado que no se haya dado un compromiso efectivo por parte de los implicados, lo cual se advierte desde el momento en que no ha habido claridad en el diagnóstico del que se arranca, así como la ruta que se va a seguir para lograr una transformación de largo alcance.

Es importante Identificar necesidades, desarrollar proyectos de mejora a largo plazo, la capacitación de los profesores, el equipamiento de las instalaciones, el establecimiento de tutorías y atención individual a los alumnos, integrar en el currículo contenidos de tipo transversal, promover la concienciación e implementar un sistema nacional de bachillerato, homologando el título de bachiller. Hay quien afirma que no es posible desarrollar una educación integral bajo las condiciones actuales de formación de los maestros, de organización y del tipo de relación con los padres y la comunidad.

Autores como Carlos Ornelas, Hargreaves y Arnaut reconocen lo importante de que establezcan relaciones de confianza entre la escuela y la comunidad, que al contribuir los padres de familia en el quehacer escolar de sus hijos, tendiendo redes de interés, motivación y participación propositiva, disminuyen los índices de reprobación y deserción.

Con respecto al joven de preparatoria, se resalta que la adolescencia es una etapa difícil, que exige buscar la manera de que el joven sea apoyado desde la familia y la escuela, evitarle condiciones desfavorables que lo lleven a tomar decisiones equivocadas. Es importante tener en cuenta que el joven al terminar la educación preparatoria arriba a la mayoría de edad y comportamientos, decisiones y las consecuencias de las mismas las tendrá que enfrentar de manera diferente, son legalmente su responsabilidad.

Los alumnos del nivel medio superior a pesar de reconocer que están expuestos a distracciones, a una gran cantidad de peligros que influyen y son determinantes para que pocos terminen una carrera, de lo importante del acompañamiento de sus padres a través de apoyarlos materialmente, estar al pendiente de que asista y que cumpla con las tareas, corregir situaciones cuando se presentan problemas, motivar para que ellos mismos exijan en la escuela lo que se les tiene que ofrecer, no buscan mantener la vinculación de éstos con la escuela, lo que ellos aprovechan para desatenderse de esa responsabilidad.

Con la edad sus intereses van girando en torno a conceptos diferentes a los de sus padres, les resulta cada vez más complicado aceptar reglas que vayan contra deseos por conocer y experimentar la libertad de tomar decisiones. En la adolescencia, tal vez en preparación para los roles de adulto más independiente, el muchacho casi inevitablemente cambia su orientación de la familia hacia los compañeros y luego más ampliamente hacia la sociedad. Ángela Marulanda sugiere que habría que estar atentos y dispuestos a reconocer cuando un joven procura independizarse y no rebelarse contra maestros o padres de familia para no convertir aquello en una batalla campal, ahí, la comunicación abierta, de confianza es primordial.

Se señala la necesidad de que los padres recuperen la autoridad necesaria en el hogar, que la ejerzan con firmeza y decisión, de manera que establezcan un ambiente familiar en el que se desarrollen el autocontrol, la disciplina y la responsabilidad, que uno de los problemas más graves en la familia, es precisamente la crisis de autoridad, si se desea que los hijos sean responsables, es preciso que los padres demuestren y observen una conducta igualmente responsable en sus acciones y decisiones, los valores se captan y se vuelven parte de la vida de un hijo en virtud del efecto que los une y la identificación que persigue con unos padres a quienes ama y admira. Si los padres logran desarrollar vínculos de amor y de respeto con los hijos, muy posiblemente serán los valores de sus padres los que incorporarán y practicarán.

Se cree que una excelente comunicación, potenciar fortalezas y virtudes, pero sobre todo demostrar el afecto que tendría que prevalecer en toda relación entre padres e hijos son algunas de los aspectos que podrían mejorar los resultados académicos de los jóvenes hoy en día, el adolescente que se siente seguro y confía en sus padres, tendrá menos posibilidades de ceder a las presiones externas inapropiadas y menos será su necesidad de adoptar conductas destructivas para rebelarse contra los mayores o contra la sociedad que lo rechaza.

Valdés, A (2010): Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos

Resumen

Se realizó un estudio fenomenológico con una metodología cualitativa cuyo objetivo fue describir las creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de los hijos. Se seleccionó por el método de

casos típicos a 12 padres y 12 madres de una escuela primaria pública rural del sur de Sonora. Se encontró que los padres y madres consideran importante y participan en la educación de los hijos sólo en las dimensiones referidas a crianza y supervisión del aprendizaje en casa; no consideran las referidas a comunicación y apoyo a la escuela. Las madres evidencian formas más diversas y comprometidas de participación que los padres y mencionan dificultades y necesidades referidas a sí mismas como obstáculos para una participación efectiva. Se concluye que es necesario capacitar a los padres y madres para que adquieran una visión más amplia de las formas en que pueden participar en la educación de sus hijos.

b. Bases teóricas

Participación de los Padres de Familia

Resulta central, antes de enmarcar la presente investigación dentro de una perspectiva teórica, poder clarificar lo que entendemos por participación. Al respecto, tomaremos la definición que plantea R. Medina (citado en I. Reca y Col, UNICEF2001), donde se define la participación como: “El conjunto de actividades voluntarias a través de los cuales los miembros de una comunidad escolar intervienen directa o indirectamente en la elaboración y toma de decisiones.... de las instituciones escolares y en la designación de sus miembros dirigentes... no se trata de un simple ejercicio del voto de una democracia representativa, ni siquiera de una forma de descentralización en la que se delega un poder de gestión a órganos intermedios, más próximos a la realidad educativa, sino de una canalización o puesta en común, de valores o intereses educativos que han de incidir en la toma de decisiones y en la vida (misma) del centro escolar”.

La idea de este concepto de participación permite tener una visión más amplia del mismo, y no tan sólo circunscribirlo a una idea de participación neoliberal vista la participación como "libre elección" por parte de los consumidores y las consumidoras (padres, madres y apoderados/as) respecto de los "productos o servicios educativos" que ofrecen los establecimientos (I. Reca y Col., 2001).

Es necesario señalar, que la libre elección de oferta educativa se encuentra muy limitada cuando nos referimos a sectores de la sociedad que cuentan con escasos recursos económicos, y por lo tanto, no están en condiciones de pagar por un "servicio" de educación. En ese contexto, son muy pocas las alternativas reales de "ofertas educativas" existentes. En algunos casos podríamos señalar incluso que tales alternativas no existirían, por tanto la idea de "oferta-demanda", implícita en la concepción más liberal de participación no tendría un sustento real en estos sectores, y por tanto no se adecuaría en mayor medida a nuestro objeto de estudio.

Tomando en consideración la definición de participación descrita anteriormente, la presente investigación se enmarca desde dos ámbitos. El primero, corresponde a cuatro perspectivas teóricas de las ciencias sociales, desarrolladas por Javier Corvalán y Gabriela Fernández (en Documentos de Trabajo N° 11, 1998, CIDE), y desde donde es posible posicionarnos, para poder entender desde qué perspectiva se ubican los dirigentes y las dirigidas de CPA cuando hablan de participación.

El segundo ámbito se refiere a una tipificación acerca de la participación en educación propuesta por el investigador y las investigadoras del CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación), Guido Flamey, Verónica Gubbins y Francisca Morales (1999). Esta tipificación se

estructura principalmente tomando los postulados que hacen las investigadoras Sherry Arnstein (En: "EightRungsontheLadder of Citizen Participation", 1967) y J. Epstein (En: F. Morales "Participación de laFamilia en la Escuela: Componente para la formación de Profesores", Cide, 1998). Estas perspectivas teóricas y tipificación de los niveles de la participación en educación, nos permitirá aplicarla a nuestro objeto de estudio concreto que son las opiniones que formulan al respecto los dirigentes y las dirigentas de Centros de Padres y Apoderados/as de colegios municipalizados de la Región Metropolitana.

1. Perspectivas teóricas de las Ciencias Sociales que fundamentan la participación (Tomado de: J. Corvalán y G. Fernández, 1998).

a. La participación en la Tradición Liberal

Está referida al pensamiento de alcance filosófico, sociológico y económico que se gesta desde la Revolución Francesa, que fundamenta los sustratos económicos y políticos de la sociedad moderna: el capitalismo y la democracia.

Lo que se denomina Tradición Liberal tiene en sus preocupaciones la vinculación entre el individuo y el colectivo, priorizando y resguardando las opciones, responsabilidades y libertades del individuo. Considera la organización social colectiva como una forma de facilitar la expresión del individuo y cuyo poder debe estar limitado.

El interés por desarrollar una acción colectiva, no sería más que la suma de intereses individuales. La participación de los individuos generaría un efecto colectivo, pero éste no sería superior ni distinto a la suma de las acciones individuales. La participación en la Tradición Liberal tendría

entonces una expresión individual y/o colectiva, pero sólo el análisis de lo individual daría cuenta de la naturaleza real del fenómeno.

En esta tradición, por parte del individuo existiría un autorreconocimiento de necesidades que no pueden ser satisfechas por el propio individuo, incluyendo también la capacidad de éste para reconocer la existencia de tales necesidades y luego establecer, mediante una conducta participativa, un camino para satisfacerlas. Estos elementos, pueden ser identificados con el cálculo racional que está en la Tradición Liberal, y que enfoca la participación como una expresión de la ecuación costo beneficio a partir de la lógica del individuo.

Según los planteamientos de G. Bajoit (1992), la participación desde el liberalismo, asume una potencialidad del individuo que se expresa en su racionalidad, decidiendo unirse a la acción colectiva porque juzgan que sus intereses serán mejor servidos por la solidaridad que por el individualismo y por lo tanto habría más que ganar y menos que perder.

La participación desde la Tradición Liberal, entonces, tendría un sentido funcional, explícito y consciente, satisfactor de las necesidades del individuo, donde existiría una plena conciencia para identificar tales necesidades y para buscar las instancias asociativas o participativas para satisfacerlas.

Dentro de esta perspectiva, ciertos temas como el "accountability" y el control de la calidad de los servicios sociales, son propuestos como consecuencias positivas para el sistema social a partir de la acción participativa.

b. La participación en el contexto de la Acción Integradora

La Acción Integradora se refiere a iniciativas de política y de intervención social que definen dos aspectos de la realidad social. El primero se constituye a partir de los espacios oficiales y legítimos, donde prima un campo normativo, valórico y cultural moderno y racional. El segundo es un espacio anómico, carente de acciones racionales, marginal y pobre, en el que dominarían normas y valores poco deseables.

Este esquema se desarrolla desde diversas perspectivas, pero fundamentalmente desde la sociología, específicamente a partir de Durkheim y en menor medida de Weber, concibiendo un tipo de acción participativa particular.

Durkheim abordó el problema del orden social a través de la acción integradora y los riesgos de las acciones anómicas, mientras que Weber ha aportado a esta perspectiva reflexiones en torno a la acción racional. Ambos autores, junto con la perspectiva estructural-funcionalista son relacionables con la idea de participación, en tanto promueve la acción desmarginalizante, integradora al corpus valórico oficial de la sociedad, y estructurada en espacios definidos más allá de la demanda consciente de sus protagonistas.

Al igual que en la Tradición Liberal, la participación aquí es entendida como una conducta individual, sin embargo, el tránsito desde la situación individual a la colectiva no es a partir de la demanda propia y consciente, sino que a partir de procesos impulsados y estructurados desde agentes externos que predefinen las necesidades a satisfacer en el proceso participativo.

La expresión más palpable de esta tradición está dada por los estados benefactores, aparecidos a partir de los años 40, cuya política social desarrolló coberturas universales y homogéneas en el campo de la educación y la salud.

La participación desde esta tradición, recibe un sustento teórico desde la teoría de la marginalidad que se desarrolla en Chile a partir de la década del 60, y que asume como enunciados la existencia de formas débiles de participación de los marginados, y que le adjudica un rol central al Estado en la estructuración de espacios participativos.

La participación en la Acción Integradora se evalúa positivamente en función de los efectos sociales positivos para el sistema, como el aumento de la productividad, la dinamización de los mercados y la cohesión social debido a la adquisición de un corpus valórico común a la población. Gran parte de la sociología de la modernización de la década del 60 y del 70 hacen alusión a estos elementos.

Desde esta perspectiva, se produciría una participación del individuo que busca satisfacer sus necesidades, no siempre siendo consciente de ellas, y las instancias en que se produce la integración tampoco están definidas por él, sino que por otros agentes, generalmente el Estado. Como ejemplo, se menciona la educación pública, donde la asistencia a la escuela constituye una acción individual pero que la ideología la ha legitimado debido a la necesidad de satisfacer necesidades culturales y de habilitación del individuo. En la práctica, se diseñan espacios de participación, sin que éstos constituyan demandas de los propios actores involucrados.

c. La participación en el contexto de la Movilización Colectiva

La mayor parte de este aporte teórico proviene de la sociología de los movimientos sociales, y en particular del aporte de Alain Touraine, quien postula tres elementos de base para la constitución de estos movimientos: la identidad, la oposición y la totalidad.

La identidad, se refiere a la capacidad del movimiento de reconocerse como tal.

La oposición es la capacidad del movimiento para reconocer a un otro adversario, mientras que la totalidad se refiere a la capacidad del movimiento para visualizar un escenario global en el cual se desarrolla el conflicto y la reivindicación.

Al igual que en los enfoques planteados anteriormente, es el individuo quien integra situaciones colectivas, sin embargo, a diferencia de ellos, adquiere características diferenciadas respecto de la idea de suma de individualidades, alejándose también de los fundamentos racionales de la visión liberal, como también del enfoque de espacios sociales pre-estructurados de la visión participativa integradora.

La interpretación de la participación como movilización colectiva, se expresa en Chile en la década del 80, a partir del trabajo de las organizaciones no gubernamentales y en particular de la educación popular. Esta recoge los aportes de Paulo Freire, para un análisis de las intervenciones sociales con población pobre, enfatizando la participación desde la misma cultura popular. En este caso se trata de una participación colectiva con énfasis en la formación de un proyecto político.

Desde esta tradición, la participación responde a la asociación intencional del individuo, en conjunto con otros y otras a quienes interpreta como

similares o cercanos/as respecto de una misma problemática o motivación. De aquí surge un elemento que se denomina "proyecto colectivo", y la motivación para participar, es la posibilidad de construir tal proyecto, dando origen a un proceso de identificación con el mismo.

La conceptualización de la movilización social en esta tradición, se refiere a un individuo que es parte de un proyecto colectivo del que es consciente y en el cual ve a sus pares y a quienes se oponen a este proyecto. Existe voluntad y plena consciencia del individuo, y se refiere a una falta de tradición es la "alienación", y se refiere a una falta de consciencia auténtica sobre el proceso y la estructura en que se encuentran los individuos. La movilización de éstos se produciría a partir de cuándo abandonan esta falsa consciencia y adquieren una verdadera consciencia, encabezando una acción revolucionaria contra un adversario de clase. Esta movilización, sería un sinónimo de participación de acuerdo a lo que han definido en este texto J. Corvalán y G.Fernández.

La participación tiene sentido en esta tradición, en la medida que el individuo se motiva a participar para satisfacer necesidades que son comunes con otros individuos, sin embargo, esta motivación sólo se da cuando éste escapa de la alienación y adquiere la verdadera consciencia. Los individuos serían conscientes tanto del proceso como de las necesidades en la medida que pasan por este tránsito.

Respecto a los efectos que produciría este tipo de participación, podemos ver que en el plano individual, se experimentaría una satisfacción de las necesidades subjetivas, las que motivan y explican su participación en el colectivo, mientras que en el plano social, el sistema produciría un cambio generalizado a partir de la participación del individuo en el colectivo.

2. Tipificación de los niveles de participación

Este segundo ámbito del marco teórico nos permite estructurar la participación desde distintos "niveles de participación". A partir de estos niveles, podemos analizar y categorizar las ideas de participación que expresen los dirigentes y las dirigentas de Centros de Padres y Apoderados/as.

Como lo señaláramos anteriormente, Guido Flamey, Verónica Gubbins y Francisca Morales distinguen cinco niveles de participación y lo óptimo respecto a una mayor incidencia estaría dado fundamentalmente por el nivel de Toma de Decisiones y Control de Eficacia:

a. Nivel de Información

Es el más básico y pre-condición para lograr una participación en cualquiera de los otros niveles que describiremos posteriormente.

En este nivel se requiere contar con la información necesaria para formarse una opinión del contexto en el cual surge la necesidad de participar, las expectativas, los alcances y las restricciones que implicaría, así como también los tiempos y ámbitos en los que se espera se desarrolle.

Desde la escuela se espera que se entregue información clara, precisa y oportuna respecto de lo que se considere importante de transmitir en relación a los procesos educativos. De las familias se espera mayor iniciativa y pro-acción en el proceso de búsqueda y utilización de dicha información. La familia debe ser activa impedir y dar información sobre materias y acontecimientos que ocurran en la escuela.

b. Nivel de Colaboración

Implica aportes de tiempo que realizan los apoderados y las apoderadas a la escuela, ya sea a partir de su participación en un ámbito personal, familiar o desde la organización de CPA.

Se esperan aportes particulares y colectivos en ámbitos de carácter presencial en relación a asistir a eventos o actos, reparación de infraestructura, proporcionando equipamiento escolar, material didáctico, o pedagógico respecto al apoyo y mediación ofrecida en éste ámbito.

Para posibilitar este nivel de participación la escuela debe estar interesada y dispuesta a abrir espacios de participación más allá de lo presencial y de los tradicionales aportes económicos que realizan los y las apoderados/as a la escuela.

c. Nivel de Consulta

Se entiende este nivel como un mecanismo que se constituye en la base de opciones abiertas para apoderados/as de manera de recabar opiniones y sugerencias desde ellos, evitando la utilización de técnicas que contemplen alternativas predefinidas por las instancias que detentan mayor poder en la escuela. Este nivel implica dos subniveles:

- Acciones de parte de la escuela o el CPA para recabar opiniones que permitan tener un insumo de información para poder planificar, diseñar, ejecutar y evaluar acciones de la escuela, tanto en el ámbito pedagógico como administrativo.
- Que las instancias correspondientes incorporen las opiniones al proceso de toma de decisiones institucionales.

d. Nivel de Toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos
Este nivel de participación junto con el Control de Eficacia, son los que se consideran como más efectivos en el marco de una real participación ciudadana.

Ambos aparecen como los niveles más altos de participación con un mayor impacto en la calidad y equidad del sistema educacional.

Podemos distinguir dos sub-niveles considerando el tipo de influencia y las responsabilidades que adoptan las partes involucradas.

1. Uno o varios representantes del estamento apoderado asiste y participa con derecho a voz y voto en las instancias máximas de toma de decisiones en la escuela. Se espera que los padres, las madres y apoderados/as puedan plantearse en forma propositiva, debidamente informada y capacitada, superando la sola demanda.

2. Permite a los apoderados y las apoderadas asumir responsabilidades o cargos a nivel de la gestión administrativa o pedagógica de la escuela. Por lo general, esta toma de decisiones suele estar circunscrita a un ámbito muy restringido del quehacer de la escuela.

e. Nivel de Control de Eficacia

Este nivel de participación requiere que se cuente con la información necesaria y exista una legitimación de la actuación de los apoderados y las apoderadas en el ámbito educativo, para que su participación no sea percibida como una amenaza a la escuela, y sean vistos/as en un rol supervisor del cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento.

Llegar a este nivel implica haber asegurado la participación previa de los apoderados y las apoderadas en los otros niveles de la escala. Esto implica

un cambio cultural al interior de la escuela donde apoderados y apoderadas puedan ser vistos/as por docentes y directores/as como interlocutores válidos, que pueden y tienen derecho de aportar su mirada, opiniones, sugerencias y acciones.

El propósito de este nivel es generar espacios y estrategias que permitan introducir retroalimentación al funcionamiento del sistema, basados en la concertación de acciones y la participación ciudadana.

Las relaciones de la escuela y la familia

En este capítulo se describirán conceptos importantes tales como familia y escuela. Al mismo tiempo la importancia de estas instituciones en la educación, así como la relación que existe entre ambas y los agentes que se involucran en dicha colaboración. Basado, lo anterior, en el hecho de que ambos intervienen en la educación como facilitadores de esta tanto en la escuela como en casa respectivamente.

La familia y la escuela son consideradas instituciones sociales fundamentales que incorporan, desarrollan y consolidan a los individuos dentro de la sociedad (Doderó&Vázquez. 2005; En la actualidad dicha sociedad ha sufrido una serie de cambios debidos a su evolución, entre ellos se destacan los que han repercutido de forma directa en la familia y la escuela, entre estos cambios son el trabajo conjunto que realizan estas dos instituciones en la educación de los niños y las necesidades que se desprenden de dicho trabajo conjunto (Sánchez, 2005).

Es por ello que tanto la familia, como la escuela son dos ámbitos diferentes pero complementarios trascendentales en la educación del niño y su desarrollo. De este modo, la comunicación y el trabajo en equipo que lleven

la escuela con la familia influirá en dichos aspectos, además generará confianza entre padres de familia y maestros (García, 2008).

La familia como primer grupo institucional

La familia ha sido la institución que tradicionalmente se ha encargado de la educación de los más pequeños satisfaciendo las necesidades que han de irse presentando a lo largo de su desarrollo y proporcionándoles las herramientas para enfrentarse al mundo (Sánchez, 2005). Es por ello que se considera casi imposible que los niños se desarrollen con independencia de la familia debido a que es ésta, la que le proporciona las funciones principales en el desarrollo (García, 2008).

De acuerdo con lo anterior, se dice que un niño desde pequeño manera activa y constante con las cosas que lo rodean y específicamente con la familia ya que este grupo es considerado como el primer contexto de socialización.

Para que un individuo logre constituirse como ser social, la familia tiene que integrarlo a la sociedad que le tocó vivir. En ella se lleva el proceso de socialización primaria de gran intensidad que hará lograr dicha integración (Doderó & Vázquez, 2005). De acuerdo con Sánchez (2005) existen algunas razones de carácter pedagógico y psicológico por las que la familia resulta de gran importancia para la construcción de estas pautas sociales: A nivel pedagógico el niño aprende mejor cuando está su familia presente, ya que ésta le aporta seguridad y confianza. Los padres pueden ser una fuente de inspiración para el niño y un motivo de relajación y disfrute del momento. Además, no es muy frecuente que en la actualidad la familia juegue con ellos, por lo que realizar actividades conjuntas será una gran satisfacción.

De acuerdo a lo anterior se dice que la familia resulta de gran importancia para, el del niño, ya que dentro de ella experimenta sus primeros conflictos sociales, relaciones interpersonales, cooperación, competencia, entre otras pautas sociales. Sin embargo, de acuerdo con Dodero y Vázquez (2005), la familia posee limitaciones para responder a las necesidades de las instituciones sociales como es el caso de la escuela, es por ello la familia que al no tener las Herramientas necesarias para la educación de sus hijos recurre a esta con la finalidad de apoyarse en ella.

La implicación de la familia en la escuela

Como se ha mencionado anteriormente la familia resulta de vital importancia en el desarrollo social del niño, pero también resulta relevante destacar la implicación que tiene ésta en la escuela, y cómo influye en el proceso de aprendizaje del niño. Es por ello que a continuación se describirán algunos estudios que respaldan esta, idea.

Dentro de los estudios antes mencionados se encuentran los realizados por Jadue (2003) quien se centra en el aspecto familiar y la influencia que tiene en la educación del niño, esta autora realiza una comparación entre familias disfuncionales y de bajo nivel socioeconómico y cultural, donde manifiesta que en estas familias existe riesgo de que un estudiante presente bajo rendimiento académico así como problemas en sus vivencias-personales y sociales debido a las experiencias negativas a las que está expuesto. Por otro lado describe que una familia que se interesa en la educación del niño colabora con el docente apoyándolo en aspectos académicos en casa, fomenta una buena relación entre padres e hijos que estimulará un mejor aprovechamiento en la escuela además de fomentar un auto concepto e incrementar la seguridad en el niño.

Por otro lado se encuentran los realizados por Bolívar (2006), la problemática inicial de su investigación consiste en que actualmente los padres de familia ven a las instituciones como prestadoras de un servicio educativo y a sí mismos como clientes que demandan un servicio de calidad, dejando de lado su implicación en el proceso educativo de sus hijos.

Por otro lado también involucra a la comunidad como parte de la educación con el propósito de desarrollar mejores ciudadanos.

Lo anterior pudiéndose lograr mediante estrategias desarrolladas por la institución que propicien una relación más estrecha entre las tres instancias educadoras, familia, escuela y comunidad. Estrategias tales como charlas que involucren cada uno de estos agentes educativos, actividades educativas, reuniones, talleres de participación a puerta abierta, asistencia a exposiciones o actuaciones del alumnado, así como en la toma de decisiones tanto de la institución como de la población, pretendiendo con esto un mejor ambiente de desarrollo, entre otras. Sin embargo para esta investigación se tomará en cuenta sólo las dos principales, es decir familia y escuela.

Bolívar (2006) divide las estrategias para incrementar la implicación de las familias con la escuela en dos grandes grupos:

- Estrategias para incrementar las capacidades del centro escolar para implicar a las
- Estrategia para, incrementar las capacidades del centro escolar para implicar a las familias: en esta estrategia se pretende crear un clima escolar dinámico e interactivo con los padres de familia, y a su vez el equipo directivo puede aprobar algunas medidas para apoyar la.

Participación entre escuela y padres de familia con el fin de implicar una con la otra.

- Estrategias para capacitar a los padres a involucrarse efectivamente: esta estrategia persigue el apoyo explícito que dé la escuela a los padres para que contribuyan en un papel activo, de eficacia y que perciban que la escuela y el profesorado requieren de su participación.

Estas apreciaciones subrayan la necesidad de conocimiento mutuo, de compartir y acordar criterios educativos entre los principales contextos del desarrollo de los niños como ya se ha mencionado previamente. El hecho anterior se ve desencadenado a raíz de la complejidad de la vida en la actualidad y la gran cantidad de expectativas que se depositan en la educación., y no sólo en la escolarización (Vásquez. 2009); en general se requiere el máximo entendimiento entre los dos principales contextos de desarrollo de las personas en sus primeros años de vida. Una breve reflexión al respecto de dicho suceso, provocará cierta tensión o estrés psicológico, de acuerdo con Solé (1999) manifiesto varios aspectos que se verían influenciados de manera positiva en la educación sí existiese tal conocimiento entre estas dos instituciones; entre tales aspectos se encuentra el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Partiendo de lo anterior se mencionarán algunos tipos de implicaciones entre estos agentes educativos que, de acuerdo con Epstein (2001 en Bolívar. 2006), hacen más efectiva la relación entre familia y escuela;

- En cuanto a la comunicación: esta implicación favorecerá el diseño y realización de formas adecuadas y efectivas de comunicación entre escuela y familia, donde se hable sobre la enseñanza de la escuela y el progreso del alumno.

- Respecto al voluntariado: consiste que los padres de familia brinden ayuda en el aula, en la institución y sobre todo en las actividades del alumno.

- En el aprendizaje en casa: se trata de proveer información, sugerencias a los padres de familia de cómo apoyar a su hijo en casa para la realización de trabajos escolares.

- Toma de decisiones: que los padres participen en los órganos de gobierno de la escuela.

La complejidad de la tarea de educar que cada uno debe asumir desde su propio papel (progenitor/docente) puede provocar sensación de desbordamiento y conducir a elegir parcialmente responsabilidades de unos y otros., con lo que se dificulta todavía más la empresa común. Esta es la causa principal por la que, tanto familia y la escuela, deben procurar el mayor beneficio para el niño, que será alcanzado si se desarrolla en armonía con todos ellos (Solé, 1999). Lo importante de esta situación es que ambos aprendan a distinguir cuales son las funciones que corresponden a cada uno y respetar las funciones del otro.

La colaboración de la familia con la escuela

Cuando se habla de relación entre familia y escuela, no se puede pasar por alto que existen una serie de factores que influyen en el trato entre dichas instituciones, de carácter social, educativo, económico o ideológico, entre otros; pero también sirven para poner en evidencia aquellos que han de modificar ambas instituciones.

En cuanto a la familia es necesario poner atención en la relación y los problemas que esta tiene en su interior y la manera en que afecte la educación de los niños.

En lo que concierne a la escuela, es importante que tome en cuenta las nuevas formas de convivencia así como los tipos de familia que se han ido generando en la actualidad (Foro Calidad y Libertad de Enseñanza, 2009). Estos dos ámbitos, la familia, y la escuela son escenarios de crianza compartidos cuyas posibilidades de favorecer el desarrollo infantil dependen de los vínculos que se establezcan entre ambos. Sin embargo Gíldemeister (2004) menciona que existe una dicotomía, familia-escuela, por una parte los maestros perciben a los padres como "generadores de reclamos" y éstos a su vez como requisados sólo para recibir quejas de sus hijos; es por ello que se requiere de ambas una exquisita coordinación así como también una buena comunicación entre estas instituciones; ya que es de gran ayuda para obtener información acerca, de ambos miembros, de los objetivos que se pretende conseguir, así también como el desarrollo de los métodos formativos y educativos, para, que la educación de los hijos se mantenga exenta de tensiones por el papel que cada uno de estos agentes desempeña. Este aspecto resulta de gran importancia debido a que no podemos concebir una escuela sin padres, así como tampoco podemos concebirla sin maestros, ya que ambos son complementarios para, la educación del niño y deben perseguir objetivos en común en relación a este hecho. Para este autor entre estos objetivos se encuentran los siguientes:

1. Progresar en el conocimiento del alumno
- 2, Establecer criterios educativos que sean comunes entre ambos agentes o al menos que no sean contradictorios para no afectar la educación del alumno.

Con relación en el primer objetivo, tanto los padres como los maestros deben conocer muy bien las características de los alumnos para, así poder apoyarles en su proceso de aprendizaje y éste sea mejor cada día. Sin embargo estos dos agentes no siempre conocen muchas de las características por lo tanto no son de gran apoyo para el alumno.

Y en cuanto al segundo objetivo, una de las características por las que se genera ésta relación entre padres y escuela está basada ante todo en los objetivos que comparten entre ambas pero sin confundir el papel que le toca a cada agente educativo.

Las razones que justifican las relaciones fluidas entre familia y escuela, son las siguientes (Goldemeister, 2004):

- Se ofrece y obtiene información de gran importancia, entre ambos
- Se intercambian experiencias entre una y otra para que los padres se formen como educadores y a los maestros les permite conocer un poco más a sus alumnos.
- Percibir una buena relación entre escuela y familia, se genera seguridad y motivación a los niños.
- Tanto una como la otra comparten objetivos para el desarrollo infantil.

Sin embargo, resulta pertinente tomar en cuenta, que tanto la familia como la escuela, por sí solas, no poseen las herramientas necesarias para lograr en plenitud los objetivos educativos es por ello que se requieren una de la otra para complementarse y poder cumplir los objetivos deseados (Doderó & Vázquez, 2005).

En la actualidad nuestra sociedad está sometida a toda una serie de cambios que frecuentemente la escuela y la familia no están preparadas para enfrentar y adecuarse a estos tan rápidamente, les es

difícil llevar a cabo el apoyo es por ello que de acuerdo con el Foro calidad y libertad de la enseñanza (2009) se considera que la escuela y la familia requieren una reconstrucción en todos sus esquemas de colaboración buscando así mejorar la relación que existe entre ambas y al mismo tiempo la labor educativa entre una y otra institución. Es por ello que surge la necesidad de generar diversas en la que se involucran a los padres con la escuela, actividades que van desde reuniones, los talleres, convivencias entre papas y maestros y todas una serie de estrategias ligadas a tal relación (Veci&Jorganes, 1998; Foro calidad y libertad de la enseñanza, 2009).

Paulú (1998), mencionaba que en repetidas ocasiones los padres realizan esfuerzos para llevar a cabo su labor de apoyo con los niños mostrando determinado interés en sus actividades y supervisando sus tareas. Sin embargo suele suceder que se presentan dificultades al brindar dicho apoyo y no existe la preparación suficiente para lidiar con los obstáculos que se atraviesan, en este caso maestros, padres y alumnos necesitan trabajar en conjunto para resolver dichos problemas que se presenten en el proceso de la educación, del niño, tal como se menciona anteriormente.

Relación entre familias y maestros

Un aspecto que resulta de gran importancia en la colaboración familia-escuela, es la relación que exista entre los padres y los maestros, debido a que de manera directa son los encargados de la educación de los niños, Sin embargo dicha relación no es tan cercana como se espera, debido a que el profesorado no siempre fomenta la participación de los padres de familia en la educación de su hijo, en gran parte por la desconfianza contra las de que no siempre apoyan; por su parte los padres no siempre

participan aun siendo incluidos en el aprendizaje de su hijo debido al desconocimiento e inseguridad de lo que puedan aportar y tienden a escudarse en sus múltiples obligaciones o en el hecho de no interrumpir al maestro en su labor. Por su parte los maestros están tan inmersos en cumplir con su labor de enseñar que se olvidan de atender de manera más centrada a cada alumno y sí está aprendiendo realmente. Es justo en este momento cuando entran los padres, esto, debido a que son ellos quienes saben distinguir si su hijo está progresando y además sí lo disfruta (Vecici&Jorganes, 1998).

Es por ello que si entre los maestros y los padres de familia no realizan un previo acuerdo de cómo y para qué quieren educar a los niños estará asegurada la disfuncionalidad en cuanto a la relación que pudiera existir entre ambos agentes y además el mismo proceso de educación se verá afectado.

Ambos agentes deben tomar en cuenta que es necesario trabajar juntos y que cada uno juega un papel importante dentro de la educación, así como que cada uno tiene una responsabilidad con el alumno o hijo respectivamente (Foro calidad y libertad de enseñanza. 2009).

En la investigación realizada por Paulú (1998) sugiere que los padres de familia y la institución deben mantener una relación de cooperación y comunicación con el propósito de resolver dificultades que pudieran presentarse en la educación de los niños. Lo anterior pudiéndose llevar a cabo mediante actividades organizadas por la escuela para involucrar a los padres.

Sin embargo Gildemeister (2004) agrega en su estudio que por lo general los padres tratan de evadir la relación con la institución y los maestros

objetando que no quieren, entorpecer su labor docente o simplemente posee un mal concepto de los profesores y prefieren mantenerse al margen de la situación académica de los hijos e involucrarse sólo cuando sea necesario.

Por otro lado Martiniello (2000) sugiere que los docentes deben tener determinada preparación para trabajar con los padres, proporcionándoles orientación para apoyar a sus hijos, así como información, acerca de prácticas familiares que faciliten el aprendizaje, con el propósito de enfrentarse a las situaciones que se pudiesen presentar con sus hijos y mejorar su rendimiento académico.

Para concluir este capítulo se puede decir que la familia y la escuela son dos instituciones independientes la una de la otra, sin embargo, ambas están vinculadas por los estudiantes debido a que forman parte de su desarrollo tanto educativo como personal, es decir que participan enseñando a los niños cosas que les serán útiles tanto para su educación como para su vida futura. Por tales motivos se enfatiza en la existencia de una relación más estrecha entre dichas instituciones buscando propiciar un mejor aprendizaje en el niño.

Un nexo directo para que se dé esa relación, de la que tanto se menciona, son las tareas que los docentes asignan a sus alumnos para llevarlas a cabo en casa; aspecto educativo que resulta de gran trascendencia en el aprendizaje del alumno. Es por lo anterior que en el capítulo siguiente se ampliara más acerca de la participación de los padres en las tareas escolares y la importancia de tal aspecto.

Aprendizaje

Tomaremos en cuenta las diferentes concepciones y teorías del proceso de aprendizaje académico que se han desarrollado a lo largo de la historia.

Esta mirada histórica es una labor compleja como consecuencia de la coexistencia de distintas concepciones relativas al proceso de aprendizaje, así como a la dificultad de que en éstas se alcance un consenso.

Hace muchos años que observo, en la literatura y en la postura de muchos especialistas educativos brasileños, coexistiendo en el mismo espacio social, cultural, familiar o educativo, concepciones de aprendizaje que tienden a valorar al alumno – la llamada “visión apriorística”-, o al profesor – la llamada “visión empirista” -, o a las interacciones entre alumno y profesor - la llamada “visión interaccionista”. Tales concepciones hacen avanzar, retardar o hasta impedir que el aprendizaje se produzca, cuando los implicados en el proceso educativo se inclinan más hacia una perspectiva en detrimento de otra, o cuando realizan una lectura simplista del significado de estas visiones.

Estas divergencias entre las concepciones del aprendizaje no impedirán, sin embargo, poner en marcha la realización del estudio de las teorías que, BECKER, Fernando (1993) en su libro “Epistemología del Profesor”, muestra acertadamente estas visiones del aprendizaje, contextualizándolas con testimonios reales de profesores.

. Teorías de aprendizaje

Desde el siglo XX hasta hoy, influyen en las posiciones en dirección al sujeto que aprende y que me ayudaron en la construcción de este marco teórico.

Diferentemente de lo propuesto en las concepciones del aprendizaje que dividen la mirada hacia una u otra perspectiva, me gustaría al contextualizar cada una de las teorías elegidas en este trabajo, analizar tanto los aspectos que facilitan el aprendizaje como los que dificultan un aprendizaje más significativo y de calidad.

En primer lugar, serán presentadas las teorías psicológicas del aprendizaje más citadas en la literatura actual cuya fuente o punto de partida es el conductismo; por otro lado, haré referencia a las teorías de transición hacia el cognitismo; y, finalmente, centraré el interés del estudio en las teorías cognitivas del aprendizaje, en sus autores y en las distintas concepciones dentro de la misma.

El paradigma conductista explica el comportamiento en función de los estímulos del medio ambiente: éstos moldean y controlan las acciones de las personas tal como es presentado en las concepciones empiristas del aprendizaje. Para los investigadores de esta corriente, lo más importante es el estudio de la conducta observable y de sus consecuencias. Aunque las teorías que pertenecen a este grupo incluyen distintos autores, en este trabajo serán destacados algunos de los más representativos y conocidos en el campo del aprendizaje académico, cuyas propuestas divergen de aquellas que son el objeto de investigación: Ivan Pavlov (1849 – 1936), John B. Watson (1878 – 1958), Edward Lee Thorndike (1874 – 1949), Burrhus F. Skinner (1904 – 1990).

El paradigma cognitivo ha ido marcando su trayectoria a través de publicaciones y de diversas conferencias internacionales organizadas por teorías de aprendizaje relevantes científicos de los años setenta, como es el caso de Gagné, quien en 1967, organiza una conferencia sobre el

aprendizaje y las diferencias individuales, reformando los esquemas existentes relativos a los procesos que intervienen entre estímulos y respuestas.

La concepción cognitiva atribuye la conducta, no ya a sucesos externos, sino a ciertas estructuras mentales complejas y a determinados mecanismos de carácter interno. Considera que las personas realizan procesos de elaboración e interpretación de los acontecimientos y de los estímulos del ambiente y estas elaboraciones e interpretaciones son tan importantes que el comportamiento de las personas se ajusta sobre todo a estas representaciones internas (Puente Ferreras, 1998). Desde esta perspectiva nace la preocupación por el estudio del sistema cognitivo humano y sobre cómo cada persona interpreta y comprende su experiencia personal, lo que se constituirá en una cuestión crucial en este ámbito de investigación. Las investigaciones de los cognitistas enseñan que, aunque los sujetos tengan capacidades o inteligencias para el aprender, es necesario que el ambiente brinde oportunidad al desarrollo de tales capacidades e inteligencias, llamando la atención principalmente a la relación pedagógica entre alumno y profesor.

A esta perspectiva se acogen varios autores que abordan aspectos diferentes y complementarios, lo que muestra que la investigación sobre aprendizaje académico es un movimiento en constante construcción. Al igual que los conductistas, los psicólogos que presentan una visión cognitiva del aprendizaje son varios, pero en este trabajo serán destacados algunos de los más citados en las investigaciones acerca de la Psicología de la Educación y que abordan aspectos pertinentes al tema investigado. He de subrayar que si bien autores como Albert Bandura y Robert Gagné,

en el comienzo de sus investigaciones, centran sus proposiciones en el conductismo, más adelante irán adoptando un punto de mira cognitivo en lo relativo a la cuestión del aprendizaje. Como cognitivos se destacan: Jean Piaget (1896 – 1980), Jerome S. Bruner, David Ausubel y Lev Vygotsky (1896 – 1934).

Dimensiones del aprendizaje universitario

Los contenidos constituyen el conjunto de saberes culturales, sociales, políticos, económicos, científicos, tecnológicos que conforman las distintas áreas disciplinares y se consideran esenciales para la formación del individuo (Odreman, N 1996).

En este mismo orden de ideas se cita otro concepto de contenido, concebido como “Un conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización. La idea de fondo es que el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en vacío, sino que tiene lugar siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado”. (Coll y otros. 1992, citado por Agudelo, A. y otros).

Los contenidos constituyen la base sobre la cual se programarán las actividades de enseñanza-aprendizaje, con el fin de alcanzar lo expresado en los objetivos.

Para tal fin se deben establecer tomando los siguientes criterios.

- Una secuencia y contextualización de acuerdo con los grupos de estudiantes.
- Basarse en una concepción constructivista del aprendizaje.
- Selección y distribución en torno a ejes organizadores y un guion temático.

Se pueden considerar como el conjunto de información puesta en juego en el proceso educativo y se corresponden con la pregunta ¿qué enseñar?

Se clasifican en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

1) Aprendizaje conceptual

- El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos

Los conceptos se constituyen como la mayor parte de los contenidos en el aprendizaje escolar, y son los que, tradicionalmente se los ha entendido como “contenidos” de la enseñanza y por tanto objetos de gran parte de las evaluaciones que se realizan en las aulas.

Los currículos para la educación obligatoria introducen dos nuevos tipos de contenidos, procedimentales y actitudinales,, lo cual no implica una reducción de los contenidos tradicionales, sino que por el contrario nos llevan replantearnos su papel en la educación, vinculado a la necesidad de establecer una relación complementaria y de mutua dependencia entre los diferentes tipos de contenidos.

La necesidad de conocer hechos y conceptos

Todo tipo de conocimiento requiere de información, la cual, por lo general se basa en datos y hechos, de todos modos, conocer simples datos no es suficiente para el manejo de la información y el logro del conocimiento, sino que se debe disponer también de conceptos que den un significado a esos datos, es decir, se debe contar con un marco conceptual que permita establecer relaciones significativas. Cuando más entrelazada esté la red de conceptos que posee una persona en una determinada área, mayor será su capacidad para establecer relaciones significativas y por lo tanto llegar a comprender los hechos propios de esa área.

Según Miguel de Zubiría existen cuatro tipos o formas de pensamiento evolutivamente diferenciables de menor a mayor complejidad. (De Zubiría, Miguel 1998: 104-144)

a. Los Pensamientos-nociones: son ideas, nociones que los niños tienen desde los 2 años hasta los 5 a 6 años, a partir de su aprendizaje sensorial.

b. Los Pensamientos- conceptos: son pensamientos o conjunto de ideas, dos o más, que se encuentran asociadas a palabras o proposiciones que se dan en la etapa de razonamiento, de 7 a 11 años.

c. Las Cadenas de Pensamiento: son ideas, conceptos, pensamientos en cadena, unidos por nexos lógicos, que permiten solucionar situaciones o problemas se da entre los 12 y 15 años.

d. Los árboles interproposicionales: son ideas, conceptos, pensamientos que tienen que ver con las formas más elevadas del pensamiento; ello requiere el manejo y dominio de muchos conceptos; se da a partir de los 16 años a los 21 años.

Sobre estas cuatro formas del pensamiento Miguel de Zubiría identifica cuatro tipos de evolución intelectual (Díaz, 1999:105).

a. El Pensamiento nocional, que se da entre los 2 y 6 años, es binario, es decir como antinomia de : bueno/malo, blanco/negro, bonito/feo, día/noche, chico/grande, alto/bajo, si/no etc.

El pensamiento nocional, es primario y se expresa como una idea simple y utiliza generalmente la frase.v.g. Mama quiero mi leche, voy a jugar, el perro guau guau, el gato miau miau.

b. Pensamiento Conceptual, se da entre los 7 y 11 años, en esta etapa el pensamiento del niño permite cuantificar las cosas como:

Hay niños que estudian bastante

Hay otros niños que estudian poco

Hay niños que no estudian.

c.El pensamiento Formal, se da entre los 12 y 15 años, y se caracteriza porque el púber y adolescente puede encadenar proposiciones o cadenas de pensamientos conceptuales o proposicionales. El pensamiento formal es lineal. Ejemplo

P1 (María es menos trigueña que Sonia)

P2 (Sonia es menos trigueña que Angela)

Luego:

P3 (María es menos trigueña que Angela) (De Zubiría ,1998:130)

d. El pensamiento Categorical, se da a partir de los 16 años hasta los 21.Mientras Piaget consideraba que el pensamiento formal era el máximo nivel de crecimiento intelectual, Zubiría considera basándose en descubrimientos de Vigotsky, que el ser humano va desarrollando su inteligencia más allá de los 15 años. Mientras el pensamiento formal es lineal el pensamiento categorial es complejo y ramificado. Consta de árboles proposicionales, no únicamente de cadenas.(De Zubiría,131)

“No obstante quizás la mayor diferencia de mayor importancia entre el pensamiento formal y categorial radique en que éste último opera con cualquier tipo de nexos argumentativo o derivativo y no exclusivamente con nexos de naturaleza lógica”(De Zubiría:131).Ejemplo:

Ningún ingeniero es violinista

Algunos abogados son violinistas

Muchos profesores son violinistas

Algunos profesionales son violinistas.

Corresponden al área del saber, es decir, los hechos, fenómenos y conceptos que los estudiantes pueden “aprender”. Dichos contenidos pueden transformarse en aprendizaje si se parte de los conocimientos previos que el estudiante posee, que a su vez se interrelacionan con los otros tipos de contenidos.

Durante muchos años constituyeron el fundamento casi exclusivo en el ámbito concreto de la intervención docente. Están conformados por conceptos, principios, leyes, enunciados, teoremas y modelos.

Sin embargo, no basta con obtener información y tener conocimientos acerca de las cosas, hechos y conceptos de una determinada áreas científica o cotidiana, es preciso además comprenderlos y establecer relaciones significativas con otros conceptos, a través de un proceso de interpretación y tomando en cuenta los conocimientos previos que se poseen.

2) Aprendizaje procedimental

Un vistazo a los contenidos conceptuales nos revelará que, bajo esta denominación, encontramos contenidos que tienen características diferenciales bastante notables, de modo que éstos se pueden clasificar a la vez, y así es cómo se distribuyen en el marco curricular, en tres grandes subgrupos: los hechos, los conceptos y los sistemas conceptuales o principios. Los contenidos actitudinales se distribuyen también en tres grandes subgrupos: los valores, las normas y las actitudes. En cambio, para los contenidos procedimentales no se ofrece ninguna sub agrupación. Esta falta ha hecho que en estos momentos haya un cierto desconcierto y que diferentes autores sitúen fuera de este apartado contenidos que comportan acciones o «saberes hacer» (especialmente los de orden más

elevado). En nuestra opinión, como ya hemos dicho, la clasificación de los contenidos de aprendizaje en estos tres grandes grupos tiene una gran potencialidad pedagógica. El hecho de poder distinguirlos de un modo bastante sencillo, pero a la vez con suficiente entidad, y no por la forma tradicional en que normalmente se han distribuido los contenidos -según pertenezcan a disciplinas o asignaturas-, sino en un enfoque que prioriza la visión global de la persona en relación con lo que es, hace y sabe, permite abordar el análisis de cómo se aprende y cómo debe enseñarse utilizando unos instrumentos generalizables, lo cual permite extender este conocimiento más general al análisis y tratamiento didáctico de los contenidos de todas las áreas o disciplinas.

Un estudio detenido sobre cómo se aprenden los contenidos, según sean conceptuales, procedimentales o actitudinales, nos permite dar cuenta de que existen elementos comunes para cada una de las tres tipologías. Hemos aprendido de forma distinta lo que sabemos, lo que sabemos hacer y lo que nos hace actuar de un cierto modo. El que nos hayamos fijado en esta distribución y en su aprendizaje nos hace dar cuenta que hay unas diferencias pero también, y esto es lo más importante, que hay unas semejanzas. Estas diferencias y semejanzas son lo que más tarde puede permitirnos extraer conclusiones, que podremos hacer generales a todas las áreas de enseñanza, de modo que, con un mismo instrumento de análisis, es posible iniciar propuestas que sean aplicables, en sus aspectos más generales, a las didácticas específicas.

Aceptada la capacidad interpretativa de una distribución de los contenidos según su uso (saber, saber hacer, ser), nos fijaremos en cómo debemos definir aquellos contenidos que incluiremos en el apartado del saber hacer,

es decir, los contenidos procedimentales (fijaros que no decimos procedimientos). Partiremos de la definición que hace César Coll en el Marco Curricular (1986, p. 46):

Un procedimiento -dicho también muchas veces regla, técnica, método, destreza, habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas hacia la consecución de un objetivo.

En esta definición se utiliza el término procedimiento por extensión, refiriéndose a todos los contenidos procedimentales; para resolver algunos malentendidos introduciremos unos pequeños cambios, de modo que la definición podría quedar así:

Un contenido procedimental -que incluye, entre otras, las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de un objetivo. El término «contenidos procedimentales» incluye todos aquellos contenidos de aprendizaje que cumplen con la definición de ser un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia un fin. Del mismo modo que cuando hablamos de contenidos conceptuales hacemos referencia no sólo a conceptos, sino también a hechos y principios, o cuando hablamos de contenidos actitudinales nos referimos también a valores y normas, al hablar de contenidos procedimentales aludimos a un conjunto de «saber hacer» - técnicas, habilidades, destrezas, estrategias- que presentan características comunes pero también rasgos diferenciales; algo parecido a un conjunto formado por distintos subconjuntos, los límites de los cuales no se encuentran perfectamente delimitados y, en cualquier caso, son permeables. Podríamos decir que todo método o estrategia es un

contenido procedimental, pero no todos los contenidos procedimentales son métodos o estrategias, ya que también lo son las técnicas, las reglas y las destrezas.

Los rasgos distintivos de un contenido procedimental, acogiéndonos a la formulación que hace Valls (1990, p. 56), son:

- Se refiere a un curso de acción, un camino, un proceso, una secuencia, una operación o una serie de operaciones.
- Debe haber un orden determinado que los presida (el curso de acción, el proceso, etc.), de modo que unas cosas vayan detrás de las otras de acuerdo con unos criterios determinados.
- Todo está en función de obtener un resultado o de conseguir una meta con éxito.
- Si aceptamos esta manera de entender los contenidos procedimentales, podemos incluir en este conjunto de contenidos lo que Monereo (1991), Moreno (1989) y Pozo (1990) entienden por estrategias de aprendizaje; F. Hernández (1989) y F.X. Hernández y C. Trepal (1991) por procedimientos; Ashman y Conway (1990) por estrategias cognitivas o lo que en la tradición anglosajona se entiende por *skills* y por *mental skills*.

Cada uno se refiere a un tipo diferente de contenido, pero tienen en común el hecho de ser acciones encaminadas a un objetivo y que podemos situar, sin ninguna duda, en el apartado del «saber hacer», o sea, en los contenidos procedimentales, aunque aceptando que las diferencias son lo bastante notables como para que constituyan subgrupos claramente diferenciados.}

- Diferenciación de los diversos tipos de contenidos procedimentales.

Diferenciar los diversos tipos de contenido según su naturaleza no es un afán academicista, sino algo que conviene en la medida en que nos permite inferir cómo se aprenden y, consecuentemente, nos orienta sobre cómo podemos enseñarlos.

Valls (1990) identifica una serie de contenidos procedimentales y las características que les han sido atribuidas por distintos autores. Las diferencias entre unos y otros son sutiles y dependen frecuentemente de los distintos enfoques adoptados; a la vez, es difícil encontrar un consenso en el significado de cada uno de los términos.

No es el objetivo de este libro ir más allá en la definición de lo que debe entenderse por técnica, método, habilidad, estrategia, o cualquiera de los otros tipos de contenidos procedimentales. En cambio, sí que creemos que sería conveniente introducir unos parámetros que nos ayudasen a situar los distintos contenidos procedimentales en relación con algunas de las características que los definen. Esto nos permitirá profundizar en la peculiaridad de estos contenidos y, a la vez, relativizar la adscripción de un contenido procedimental concreto a un término o a otro. Veremos que muchas veces no hay límites estrictos que permitan diferenciar claramente entre lo que es una técnica, un método, un algoritmo o una destreza. Con un objetivo fundamentalmente esclarecedor, a la vez que relativizador, intentaremos comparar contenidos procedimentales, situándolos en distintos grados o puntos de unos mismos parámetros o coordenadas.

Si nos fijamos en aquellas cosas que hay que «saber hacer»: leer, dibujar, observar, calcular, clasificar, traducir, recortar, saltar, inferir, pinchar, etc., veremos que podemos situarlas en distintos lugares de tres líneas continuas.

Por una parte, podemos establecer el «contínium» motriz/cognitivo, que daría cuenta de la medida en que un contenido procedimental muestra una vertiente más inclinada hacia capacidades motrices o, en el polo opuesto de la misma línea, una vertiente decididamente cognitiva (figura 1). Ha de quedar claro que se trata de un «contínium» y que, efectivamente, podemos encontrar un mismo contenido procedimental donde las vertientes motrices y cognitiva se encuentran presentes a la vez. De los contenidos que hemos nombrado podríamos situar en distintos lugares de esta línea continua saltar, recortar, pinchar, más cerca del extremo motriz, e inferir, leer, traducir, más cerca del cognitivo.

Por ello el nuevo modelo didáctico debería, pues, enfocar el aprendizaje, no sólo como cambio conceptual, sino también como cambio metodológico. Los alumnos únicamente llegarán a cambiar sus formas usuales de razonamiento y a superar sus tendencias metodológicas usuales de sacar conclusiones precipitadas y a generalizar acríticamente a partir de observaciones meramente cualitativas si son puestos reiteradamente en situación de aplicar la metodología científica, es decir, en situación de plantearse problemas, emitir hipótesis a la luz de los conocimientos previos, diseñar experimentos, realizarlos, analizar los resultados, que verifican o falsan la hipótesis, etc. (Gil et al., 1991; González, 1992).

Y además, este planteamiento de ajustar la enseñanza a las características de la metodología científica es necesario, no sólo porque la familiarización de los alumnos con el trabajo científico sea un objetivo en sí, sino porque los cambios conceptuales durables se ven favorecidos por cambios metodológicos en el alumno (Gil y Carrascosa, 1985).

Otros autores (Juandó et al, 1997; Lawson, 1994) plantean que además de las estrategias de investigación científica es necesaria la adquisición de procedimientos generales de trabajo intelectual. Entre los procedimientos que se deben aprender mencionan los siguientes:

1. Adquirir nueva información (de observación, manejo y selección de fuentes de información, etc.).
2. Elaborar o interpretar los datos recogidos (traduciéndolos a un formato, modelo o lenguaje conocido o usando modelos para interpretar situaciones).
3. Analizar y hacer inferencias a partir de esa información (predecir la evolución de un sistema, planificar y realizar un experimento extrayendo conclusiones, o comparar las implicaciones de diversas informaciones, etc.).
4. Comprender y organizar conceptualmente la información que recibe (haciendo clasificaciones y taxonomías, estableciendo relaciones entre conceptos, comprendiendo los textos o el discurso escolar)
5. Saber comunicar sus conocimientos (dominando tanto los recursos de expresión oral y escrita como la representación gráfica o numérica de la información).

Con la denominación de contenido procedimental se integran los procedimientos de investigación científica, incluyendo las destrezas manuales necesarias, y también procedimientos generales de cualquier trabajo intelectual, incluyendo las de comunicación. En un sentido amplio, incluso el aprendizaje de estrategias metacognitivas, es decir, de estrategia de aprender a aprender (Coll, C. 1994) podría tener cabida en este epígrafe.

Por otro lado también constituyen un conjunto de acciones que facilitan el logro de un fin propuesto. El estudiante será el actor principal en la realización de los procedimientos que demandan los contenidos, es decir, desarrollará su capacidad para “saber hacer”. En otras palabras contemplan el conocimiento de cómo ejecutar acciones interiorizadas. Estos contenidos abarcan habilidades intelectuales, motrices, destrezas, estrategias y procesos que impliquen una secuencia de acciones. Los procedimientos aparecen en forma secuencial y sistemática. Requieren de reiteración de acciones que llevan a los estudiantes a dominar la técnica o habilidad.

Se clasifican en:

Generales: son comunes a todas las áreas.

- Procedimientos para la búsqueda de información.
- Procedimientos para procesar la información obtenida.

Ejemplo: análisis, realización de tablas, gráficos, clasificaciones.

- Procedimientos para la comunicación de información.

Ejemplo: elaboración de informes, exposiciones, debates.

- Algorítmicos: indican el orden y el número de pasos que han de realizarse para resolver un problema.

Ejemplo: copiar, sacar el área de una figura.

- Heurísticos: son contextuales, no aplicables de manera automática y siempre de la misma forma. Ejemplo: interpretación de textos.

El aprendizaje de los contenidos procedimentales

Lo que implica aprender un contenido procedimental deriva de su carácter de «saber hacer»:

a) Realización de acciones

Si nos fijamos en la definición, vemos que los contenidos procedimentales son conjuntos de acciones ordenadas y finalizadas. ¿Cómo se aprende a realizar acciones?

La respuesta parece obvia: haciéndolas. A hablar se aprende hablando; a caminar, caminando; a dibujar, dibujando; a observar, observando (está claro que aprendemos porque tenemos modelos, porque se nos ofrecen las ayudas adecuadas, porque nos vemos obligados a utilizar lo aprendido en múltiples contextos, etc.). A pesar de la obviedad de la respuesta, en una escuela en la que tradicionalmente las propuestas de enseñanza han sido expositivas, esta afirmación se tambalea. Hoy todavía es normal encontrar textos escolares que parten de la base de que memorizando los distintos pasos de, por ejemplo, una investigación científica, seremos capaces de realizar investigaciones, o que por el hecho de conocer las reglas sintácticas, sabremos escribir o hablar.

No hace mucho, un eminente lingüista afirmaba que los ciudadanos de este país no sabíamos hablar y culpaba a la enseñanza de esta situación. Pues bien, este lingüista ha sido y es uno de los autores de texto más utilizados. Con sus libros numerosas generaciones de alumnos han «aprendido» a hablar, con textos donde no aparecen casi nunca actividades de expresión oral. Sus textos son buenos tratados, pero sólo tratados de lingüística. De sus propuestas se desprende que para utilizar la lengua es suficiente con «saber» lengua.

Así pues, podemos extraer una primera conclusión que, aunque obvia, es necesaria: los contenidos procedimentales se aprenden realizando las acciones que los conforman.

b) Ejercitación

Pero, como también confirma nuestra experiencia, no es suficiente con realizar alguna vez las acciones que conforman un contenido procedimental. Es necesario que éstas sean suficientes para que cada alumno llegue a dominarlas, lo cual implica ejercitar las distintas acciones o pasos de estos contenidos de aprendizaje tantas veces como sea preciso. Esta afirmación, también evidente en apariencia, no lo es tanto cuando nos fijamos en muchas de las propuestas de enseñanza que se llevan a cabo, sobre todo las referidas a los contenidos procedimentales más complejos, como son las estrategias. Es fácil encontrar en la tradición escolar un trabajo insistente de algunos tipos de contenidos, generalmente más mecanizables y, por contra, un trabajo superficial de otros contenidos mucho más difíciles de dominar.

Esta conciencia de la necesidad de ejercitación nos permite, a la vez, apreciar los diferentes ritmos de aprendizaje y, por tanto, la necesidad de establecer distintos tipos y número de actividades, según las características diferenciales de los chicos y chicas y de los contenidos que deben aprender.

c) Reflexión sobre la propia actividad

Como también sabemos, no es suficiente con repetir un ejercicio sin más para llegar a realizarlo con competencia. Para poder mejorar se debe poder reflexionar sobre el modo en que lo estamos realizando y sobre cuáles son las condiciones ideales de su uso. Dicho en otras palabras, es imprescindible poder conocer las claves del contenido para que sea óptima su utilización. Así, para progresar en nuestra competencia escritora, no es suficiente con escribir mucho, aunque esta sea una condición

imprescindible; poseer un instrumento de análisis y reflexión -la morfosintaxis- nos ayudará mucho a mejorar nuestras capacidades como escritores, siempre y cuando sepamos, es decir, siempre y cuando hayamos aprendido a utilizar estos recursos en el mismo proceso de escritura.

Esta consideración nos permite atribuir importancia, por una parte, a los conocimientos teóricos implicados en el contenido procedimental que debe aprenderse y, por otra parte, a que la necesidad de que estos conocimientos estén en función del uso, o sea, de su funcionalidad. No es suficiente con conocer el marco teórico, el nivel de reflexión, sino que esta reflexión ha de ser sobre la misma actuación. Las ejercitaciones requieren el soporte reflexivo adecuado que nos permite analizar nuestros actos y, consiguientemente, mejorarlos. Esto quiere decir tener un conocimiento significativo de los contenidos conceptuales asociados al contenido procedimental que se ejercita o aplica.

d) Aplicación en contextos diferenciados

Aquello que hemos aprendido será más útil, o sea, más potente, en la misma medida en que podamos utilizarlo en situaciones no siempre previsibles. Esta necesidad hace que sea imprescindible que las ejercitaciones sean lo más numerosas posible y se realicen en contextos distintos, de modo que los aprendizajes puedan ser utilizados en cualquier ocasión que sean requeridos. Esta afirmación, también bastante evidente, no es fórmula común en muchas propuestas de enseñanza. Es bastante corriente encontrar que el aprendizaje de algunas estrategias o técnicas se realiza mediante ejercitaciones exhaustivas, sin variar demasiado el contexto de aplicación. Esto es frecuente en muchas estrategias cognitivas

que sólo se trabajaban insistentemente en un sólo tipo de actividad o en un área específica. Se llega a creer que, por el hecho de ser aprendida en unas ciertas condiciones, esta habilidad será transferida a otras casi mecánicamente. En este sentido, es sintomático el discurso ya conocido que considera como casi inmediata la transferencia de las capacidades de «razonamiento» de las matemáticas: aquel que sabe razonar en matemáticas será capaz de hacerlo en cualquier circunstancia.

3) Aprendizaje actitudinal

Según Coll, C. (1994) nos dice que el lenguaje coloquial se recurre al término actitud para señalar que una persona puede tener pensamientos y sentimientos hacia cosas o personas que le gustan o le disgustan, le atraen o le repelen, le producen confianza o desconfianza, etc. Conocemos o creemos conocer las actitudes de las personas porque tienden a reflejarse en su forma de hablar, de actuar y de comportarse y en sus relaciones con los demás.

En su intento por comprender y explicar el comportamiento humano, la psicología social utiliza también constantemente el concepto de actitud. El término actitud es uno de los que se emplean con más frecuencia en esta disciplina.

A lo largo del desarrollo de la psicología como ciencia, ésta ha ido elaborando unas hipótesis, unos constructos teóricos destinados a comprender mejor y medir aspectos del comportamiento humano. Se les ha llamado constructos hipotéticos. Un constructo hipotético es un proceso o entidad que suponemos existe aun cuando no sea directamente observable o medible. Así, por ejemplo, la atracción entre dos personas es asumida como una característica más o menos estable que puede ser

detectada a partir de los elementos implicados en ella y que son objeto de observación directa. Uno de estos constructos hipotéticos elaborados por los psicólogos es el de actitud.

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO

a. Tipo de investigación.

Cuando nos referimos a los tipos de investigación encontramos en las bibliografías especializados diferentes clasificaciones, vamos a tomar en consideración las coincidencias de la mayoría de estos.

Clasificación de los Tipos de Investigación:

1.- SEGÚN LA TENDENCIA: INVESTIGACION CUANTITATIVA

Según la tendencia de la investigación y sobretodo la forma en que va a ser abordada y tratadas las variables de estudio es una investigación cuantitativa.

2.- SEGÚN LA ORIENTACIÓN: INVESTIGACIÓN APLICADA

La presente investigación está orientada a lograr un nuevo conocimiento destinado a procurar soluciones de problemas prácticos, relacionados a la Participación de los Padres de familia y su relación con los Aprendizajes de los estudiantes.

3.- SEGÚN EL TIEMPO DE OCURRENCIA: ESTUDIO RETROSPECTIVO

En el presente estudio se da el registro de datos en el pasado ya que se ha tomado la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje de los estudiantes en el año 2014

4.- SEGÚN EL PERÍODO Y SECUENCIA DE LA INVESTIGACIÓN:

ESTUDIO TRANSVERSAL

Es transversal porque solo se hará una sola medición en el periodo de la investigación.

5.- SEGÚN EL ANÁLISIS Y ALCANCE DE SUS RESULTADOS:

DESCRIPTIVO CORRELACIONAL

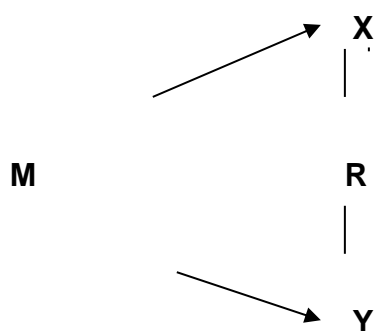
La presente investigación está dirigida a ver como es o cómo se manifiestan determinados fenómenos y mide el grado de relación que existe entre dos o más variables.

b. Diseño de investigación

El diseño que se utilizó fue un **descriptivo correlacional** porque este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación y efecto que existe entre dos o más variables (en un contexto en particular). Según Hernández Sampieri (2006::210), en su libro de Metodología de la investigación dice: “Los estudios descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, y los estudios correlacionales miden cada variable presuntamente relacionada y después miden y analizan la correlación”

Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas. Con este diseño se busca relacionar las variables o factores relevantes para el planteamiento de futuros problemas

El esquema del diseño Descriptivo Correlacional es:



Dónde:

M= Muestra

X= Participación de los Padres de familia

Y= Aprendizajes

R = Relación

c. Población y muestra.

Población

La población estará conformada por los 65 Padres de Familias y 95 estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba -Huancavelica

Muestra

Según Namakforoosh, M. (2008), cuando el tamaño de la población es pequeño, se considera realizar un censo. Por lo tanto, nuestra muestra es no probabilística censal e intencionada y estará compuesta por los 65 Padres de familia y los 95 estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba –Huancavelica.

d. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos

Técnicas para recolección de datos

Para el recojo y procesamiento de información, trabajamos con las siguientes técnicas y sus respectivos instrumentos:

- 1.-. Técnica de la encuesta con su instrumento el Cuestionario donde registraremos las características de la Participación de los Padres de familia.
- 2.- Técnica de la Observación con su instrumento la Ficha de Observación donde se registrara los diferentes Aprendizajes de los estudiantes

f. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

Para la confiabilidad del instrumento aplicaremos el alfa de Crombach y para la validez haremos uso del análisis factorial exploratorio con el paquete estadístico SPSS V-22.

Confiabilidad y validez de los instrumentos de investigación

Instrumento No 1: PARTICIPACION DE LOS PADRES DE FAMILIA

I.- Confiabilidad del instrumento

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determina en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

Cuanto menor sea la variabilidad de respuesta por parte de los jueces, es decir haya homogeneidad en la respuestas dentro de cada ítem, mayor será el alfa de cronbach.

ALFA DE CROMBACH:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

 S_i^2

: Es la suma de varianzas de cada ítem.

 S_t^2

: Es la varianza del total de filas (puntaje total de los jueces).

K

: Es el número de preguntas o ítems.

CRITERIO DE CONFIABILIDAD VALORES

Baja confiabilidad (No aplicable) : 0.01 a 0.60

Moderada confiabilidad : 0.61 a 0.75

Alta confiabilidad : 0.76 a 0.89

Muy Alta confiabilidad : 0.90 a 1.00

Alfa de Cronbach	N de elementos
.873	38

El coeficiente Alfa obtenido es de 0.873, lo cual permite decir que el Test en su versión de 38 ítems tiene una Alta Confiabilidad.

ESTADÍSTICOS TOTAL- ELEMENTO

Existe la posibilidad de determinar si al excluir algún ítem o pregunta de la encuesta aumente o disminuya el nivel de confiabilidad interna que presenta el test, esto nos ayudaría a mejorar la construcción de las preguntas u oraciones que utilizaremos para capturar la opinión o posición que tiene cada individuo.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p1	87,94	87,934	,016	,876
p2	87,92	84,197	,401	,869
p3	87,71	85,398	,277	,871
p4	87,75	86,813	,113	,875
p5	87,91	85,398	,273	,871
p6	87,94	83,246	,430	,868
p7	87,85	84,945	,292	,871
p8	87,97	83,374	,427	,869

p9	87,94	84,090	,307	,871
p10	87,83	85,799	,198	,873
p11	87,86	84,090	,356	,870
p12	87,94	83,402	,462	,868
p13	87,85	82,663	,487	,867
p14	88,00	83,531	,383	,869
p15	88,00	82,719	,455	,868
p16	87,89	81,848	,524	,866
p17	87,86	83,840	,400	,869
p18	87,80	84,944	,348	,870
p19	87,92	83,291	,403	,869
p20	87,89	85,910	,183	,874
p21	87,89	85,254	,305	,871
p22	87,98	84,922	,286	,871
p23	88,00	84,500	,298	,871
p24	87,88	83,735	,413	,869
p25	87,85	84,507	,403	,869
p26	87,89	84,223	,416	,869
p27	87,77	82,993	,498	,867
p28	87,97	82,124	,478	,867
p29	87,82	84,590	,323	,871
p30	87,89	83,410	,448	,868
p31	87,77	84,962	,302	,871
p32	87,82	83,497	,451	,868
p33	87,80	85,944	,184	,873
p34	87,86	83,715	,391	,869
p35	87,82	84,965	,287	,871
p36	87,69	81,904	,580	,865
p37	87,82	81,872	,532	,866
p38	87,83	81,393	,553	,866

El cuadro anterior nos demuestra que el test en su totalidad presenta consistencia interna, la cual no se modifica significativamente ante la ausencia de alguno de los ítems.

2.- Validez del Instrumento

El criterio de validez del instrumento tiene que ver con la validez del contenido y la validez de construcción. La validez establece relación del instrumento con las variables que pretende medir y, la validez de construcción relaciona los ítems del cuestionario aplicado; con los basamentos teóricos y los Objetivos de la investigación para que exista consistencia y coherencia técnica.

La validez de constructo es la principal de los tipos de validez, en tanto que «la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes» (Messick, 1980, p.1015), en este mismo sentido (Cronbach, 1984, p.126) señala que «la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo».

La validez del test fue establecida averiguando la validez de constructo teniendo para tal fin como elemento de información al análisis de su estructura por medio de un análisis factorial exploratorio.

DIMENSION 1: Información

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,543
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	125,908
	Gl	55
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,543, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el

análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: **Información** presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

DIMENSION 2: Disposición

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,605
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	185,997
	Gl	78
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,605, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: **Disposición** presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems

DIMENSION 3: Apoyo

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,707
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	252,885
	Gl	91
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,707, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma

está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: **Apoyo** presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems

INSTRUMENTO No 2: APRENDIZAJE

CRITERIO DE CONFIABILIDAD VALORES

Baja confiabilidad (No aplicable): 0.01 a 0. 60

Moderada confiabilidad : 0.61 a 0.75

Alta confiabilidad : 0.76 a 0.89

Muy Alta confiabilidad : 0.90 a 1.00

Alfa de Cronbach	N de elementos
.904	22

El coeficiente Alfa obtenido es de 0.904, lo cual permite decir que el Test en su versión de 22 ítems tiene una Muy Alta Confiabilidad.

ESTADÍSTICOS TOTAL- ELEMENTO

Existe la posibilidad de determinar si al excluir algún ítem o pregunta de la encuesta aumente o disminuya el nivel de confiabilidad interna que presenta el test, esto nos ayudaría a mejorar la construcción de las preguntas u oraciones que utilizaremos para capturar la opinión o posición que tiene cada individuo.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlació n total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
O1	44,38	76,791	,604	,897
O2	44,16	78,283	,515	,900
O3	44,46	82,315	,301	,904
O4	44,13	76,580	,653	,896
O5	44,51	75,316	,694	,895
O6	44,39	76,879	,692	,896
O7	44,81	77,198	,701	,896
O8	44,67	74,073	,747	,893
O9	44,65	72,761	,831	,891
O10	44,61	77,602	,634	,897
O11	44,35	75,570	,770	,894
O12	44,40	73,030	,807	,891
O13	44,42	72,970	,835	,891
O14	44,24	74,462	,764	,893
O15	44,43	79,780	,465	,901
O16	44,43	76,822	,666	,896
O17	44,54	79,741	,370	,903
O18	44,92	80,652	,347	,903
O19	44,75	84,404	,027	,912
O20	44,73	83,712	,087	,909
O21	44,52	82,018	,239	,906
O22	44,12	89,040	-,313	,917

El cuadro anterior nos demuestra que el test en su totalidad presenta consistencia interna, la cual no se modifica significativamente ante la ausencia de alguno de los ítems.

2.- VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

El criterio de validez del instrumento tiene que ver con la validez del contenido y la validez de construcción. La validez establece relación del instrumento con las variables que pretende medir y, la validez de construcción relaciona los ítems del cuestionario aplicado; con los basamentos teóricos y los Objetivos de la investigación para que exista consistencia y coherencia técnica.

La validez de constructo es la principal de los tipos de validez, en tanto que «la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes» (Messick, 1980, p.1015), en este mismo sentido (Cronbach, 1984, p.126) señala que «la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo».

La validez del test fue establecida averiguando la validez de constructo teniendo para tal fin como elemento de información al análisis de su estructura por medio de un análisis factorial exploratorio.

DIMENSION 1: Aprendizaje Conceptual

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,828
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	261,968
	Gl	15
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,828, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el

análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: **Aprendizaje Conceptual** presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

DIMENSION 2: Aprendizaje Procedimental

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,901
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	856,188
	Gl	45
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,901, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: **Aprendizaje Procedimental** presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

DIMENSION 3: Aprendizaje Actitudinal

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,785
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	150,659
	Gl	15
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,785, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma

está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: **Aprendizaje Actitudinal** presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

CAPITULO IV

RESULTADOS

a. Tratamiento estadístico e interpretación de cuadros

Análisis Cuantitativo y cualitativo de las variables

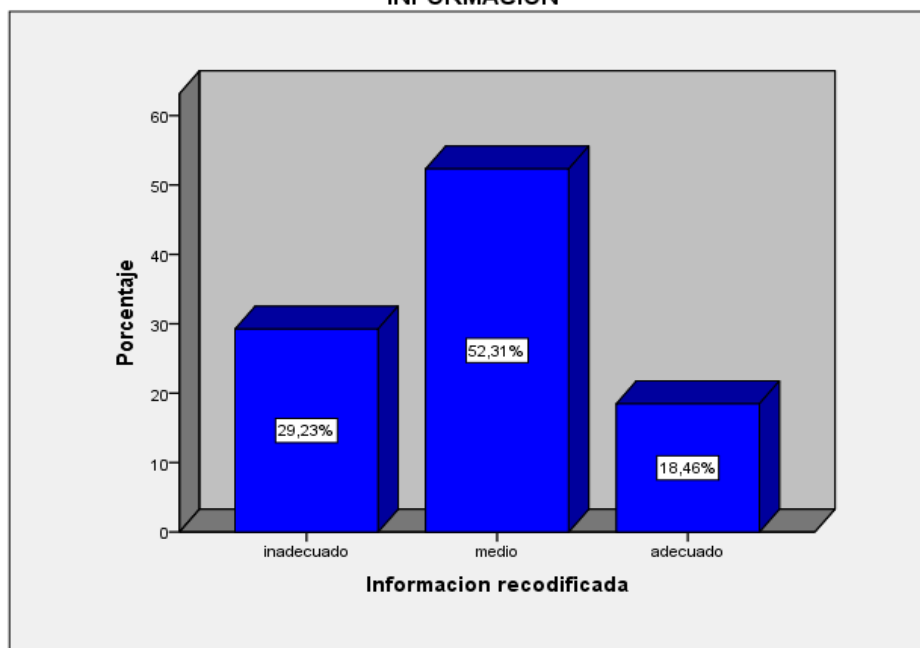
Variable I: PARTICIPACION DE LOS PADRES DE FAMILIA

Dimensión 1: Información

Tabla 01: Información

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (19 – 24)	19	29,2	29,2
Medio o Regular (24 – 28)	34	52,3	81,5
Adecuado (28 – 32)	12	18,5	100,0
Total	65	100,0	

INFORMACION



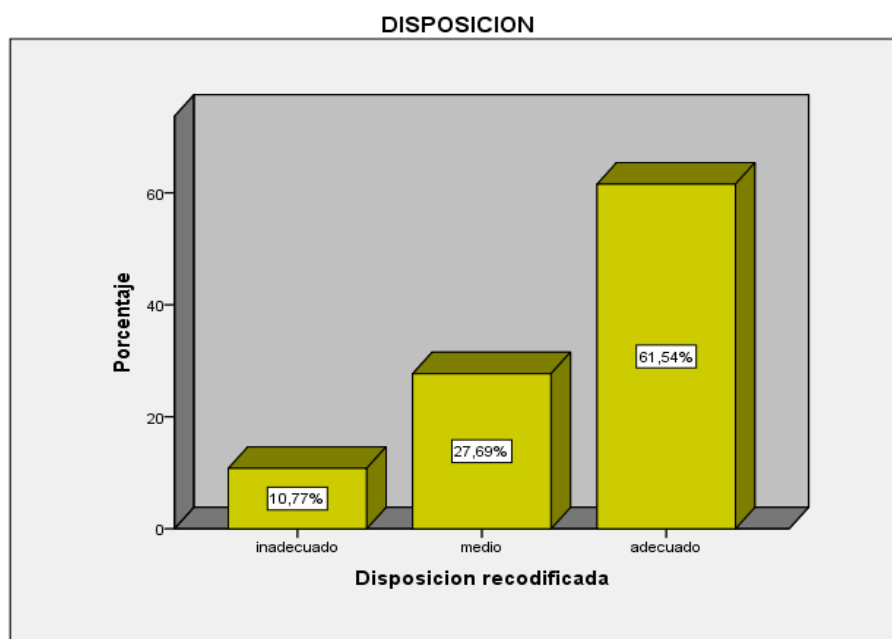
Gráfica 01: Información

INTERPRETACIÓN: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que del total de la muestra tratada en los Padres de Familia de las instituciones educativas del nivel Secundario que: el 29,2% de los Padres de Familia tienen una Inadecuada Información de sus hijos, el 52,3% de los Padres de Familia tienen una Media o Regular Información y el 18,5% de los Padres de Familia tienen una Adecuada Información de sus hijos. Esto nos quiere decir, que la Información que tienen la mayoría de los padres de familia sobre sus hijos no son Óptimas.

DIMENSION 2: Disposición

Tabla 02: Disposición

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (19 – 25)	7	10,8	10,8
Medio o Regular (25 – 30)	18	27,7	38,5
Adecuado (30 – 35)	40	61,5	100,0
Total	65	100,0	



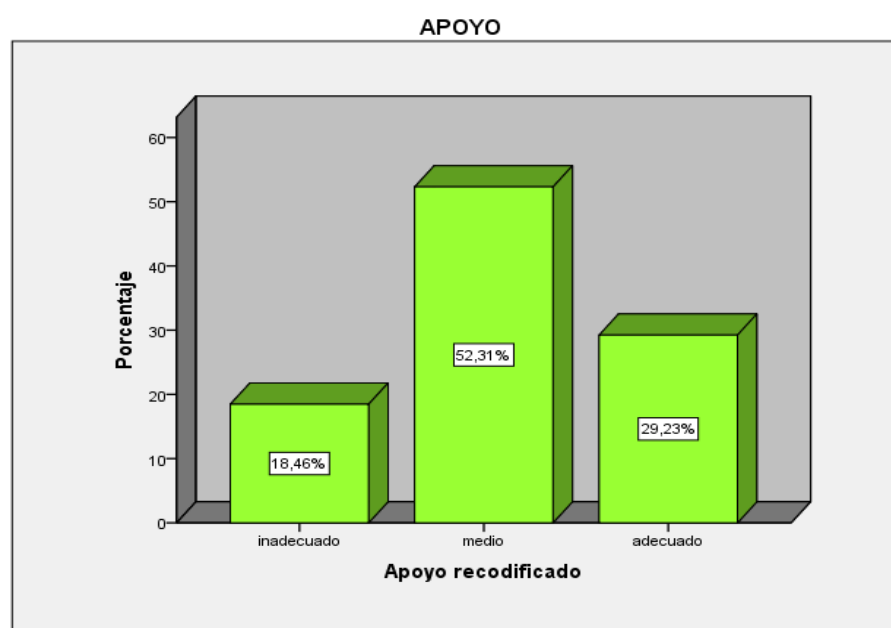
Gráfica 02: Disposición

INTERPRETACIÓN: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que del total de la muestra tratada en los Padres de Familia de las instituciones educativas del nivel Secundario que: el 10,8% de los Padres de Familia tienen una Inadecuada Disposición para sus hijos, el 27,7% de los Padres de Familia tienen una Media o Regular Disposición y el 61,5% de los Padres de Familia tienen una Adecuada Disposición para sus hijos. Esto nos quiere decir, que la Disposición que tienen para con sus hijos de la mayoría los padres de familia son Óptimas.

DIMENSION 3: Apoyo

Tabla 03: Apoyo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (23 – 30)	12	18,5	18,5
Medio o Regular (30 – 36)	34	52,3	70,8
Adecuado (36 – 42)	19	29,2	100,0
Total	65	100,0	



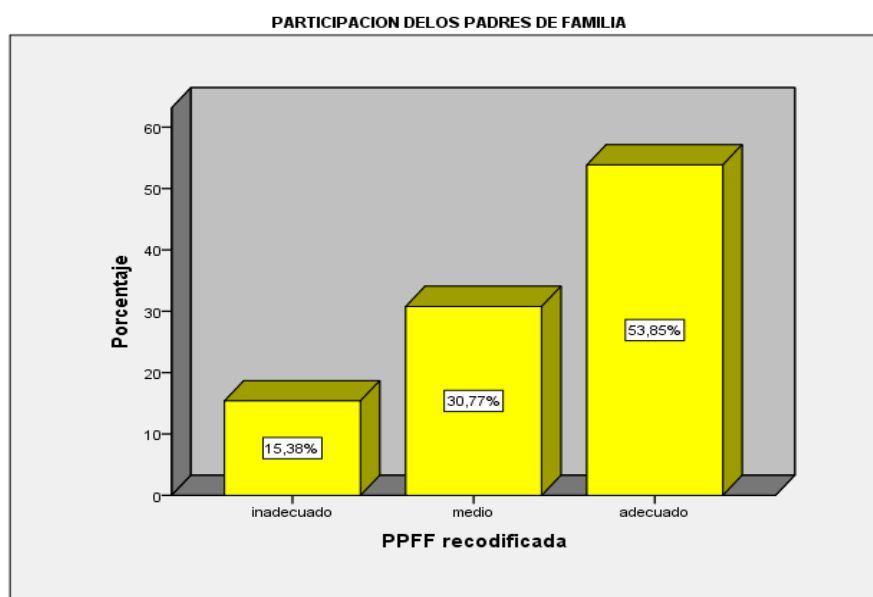
Gráfica 03: Apoyo

INTERPRETACIÓN: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que del total de la muestra tratada en los Padres de Familia de las instituciones educativas del nivel Secundario que: el 18,5% de los Padres de Familia tienen un Apoyo Inadecuado para con sus hijos, el 52,3% de los Padres de Familia tienen un Media o Regular Apoyo y el 29,2% de los Padres de Familia tienen un Adecuado Apoyo para con sus hijos. Esto nos quiere decir, que el Apoyo para con sus hijos que tienen la mayoría de los padres de familia no son Óptimas.

VARIABLE I: Participación delos Padres de Familia

Tabla 04: Participación delos Padres de Familia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (64 – 78)	10	15,4	15,4
Medio O Regular (78 – 92)	20	30,8	46,2
Adecuado (92 – 105)	35	53,8	100,0
Total	65	100,0	



Gráfica 04: Participación delos Padres de Familia

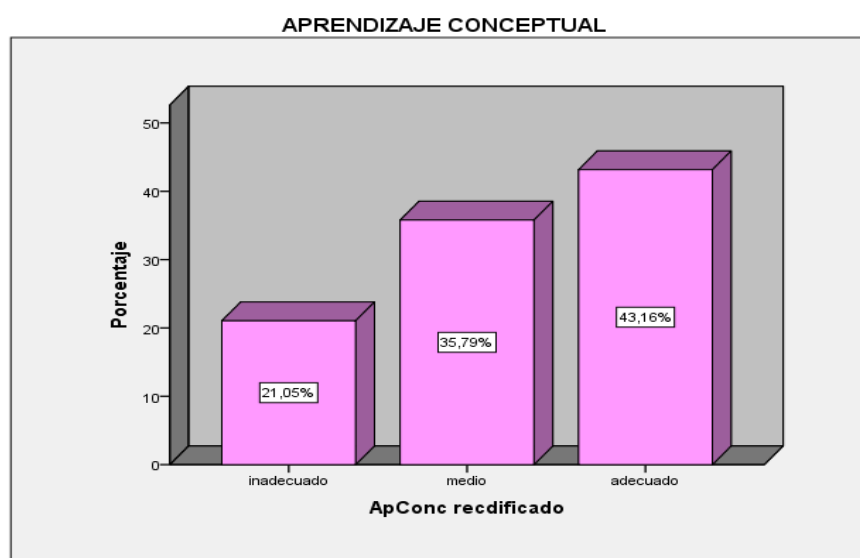
INTERPRETACIÓN: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que del total de la muestra tratada en los Padres de Familia de las instituciones educativas del nivel Secundario que: el 15,4% de los Padres de Familia tienen una Participación Inadecuada, el 30,8% de los Padres de Familia tienen un Medio o Regular Participación y el 53,8% de los Padres de Familia tienen una Adecuada Participación. Esto nos quiere decir, que la Participación que tienen la mayoría de los padres de familia son Óptimas.

VARIABLE II: APRENDIZAJE

DIMENSION 1: Aprendizaje Conceptual

Tabla 05: Aprendizaje Conceptual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (6 – 10)	20	21,1	21,1
Medio o Regular (10 – 14)	34	35,8	56,8
Adecuado (14 – 18)	41	43,2	100,0
Total	95	100,0	



Gráfica 05: Aprendizaje Conceptual

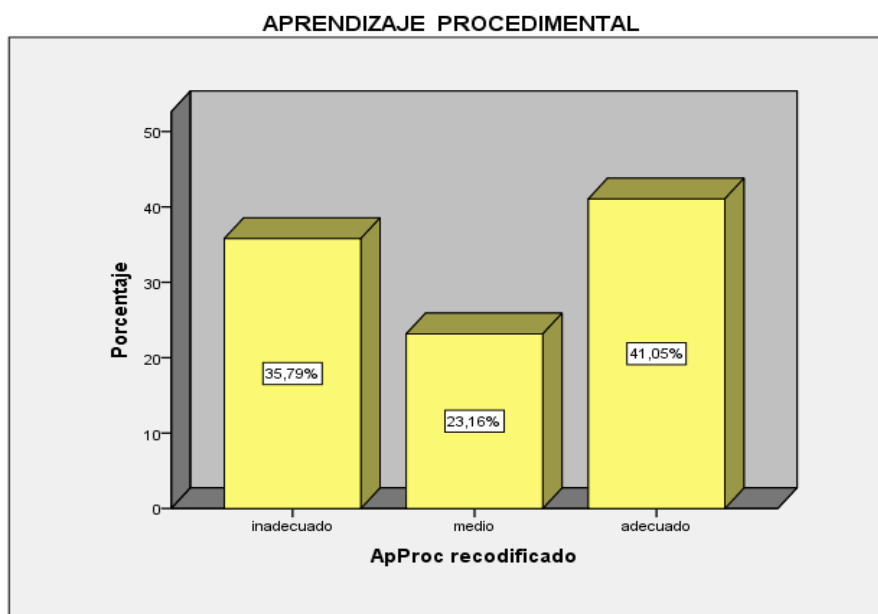
INTERPRETACIÓN: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que del total de la muestra tratada en los estudiantes de las

instituciones educativas del nivel Secundario que: el 21,1% de los estudiantes tienen un Aprendizaje Conceptual Inadecuado, el 35,8% de los estudiantes tienen un Aprendizaje Conceptual Medio o Regular y el 43,2% de los estudiantes tiene un Aprendizaje Conceptual Adecuado. Esto nos quiere decir, que el Aprendizaje Conceptual que tienen la mayoría de los estudiantes son Óptimas

DIMENSION 2: Aprendizaje Procedimental

Tabla 06: Aprendizaje Procedimental

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (10 – 17)	34	35,8	35,8
Medio o Regular (17 – 24)	22	23,2	58,9
Adecuado (24 – 30)	39	41,1	100,0
Total	95	100,0	



Gráfica 06: Aprendizaje Procedimental

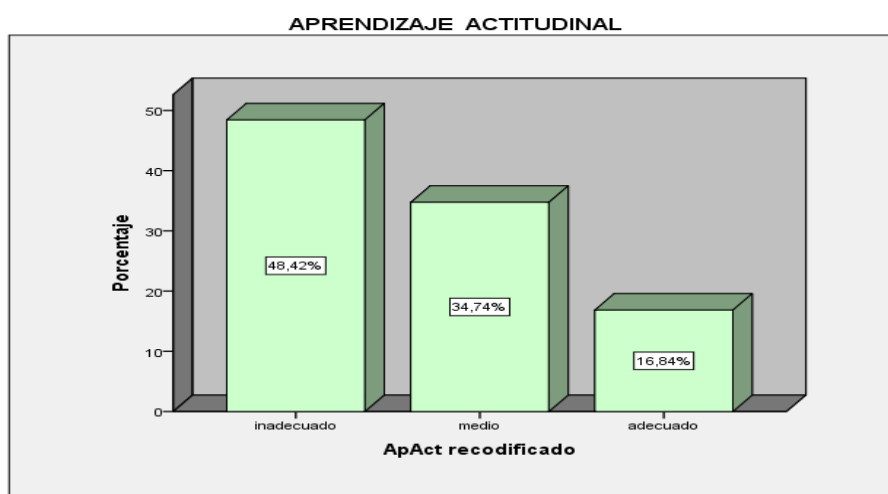
INTERPRETACIÓN: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que del total de la muestra tratada en los estudiantes de las instituciones educativas del nivel Secundario que: el 35,8% de los estudiantes

tienen un Aprendizaje Procedimental Inadecuado, el 23,2% de los estudiantes tienen un Aprendizaje Procedimental Medio o Regular y el 41,1% de los estudiantes tiene un Aprendizaje Procedimental Adecuado. Esto nos quiere decir, que el Aprendizaje Procedimental que tienen la mayoría de los estudiantes son Óptimas

DIMENSION 3: Aprendizaje Actitudinal

Tabla 07: Aprendizaje Actitudinal

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (8 – 11)	46	48,4	48,4
Medio o Regular (11 – 14)	33	34,7	83,2
Adecuado (14 – 17)	16	16,8	100,0
Total	95	100,0	



Gráfica 07 : Aprendizaje Actitudinal

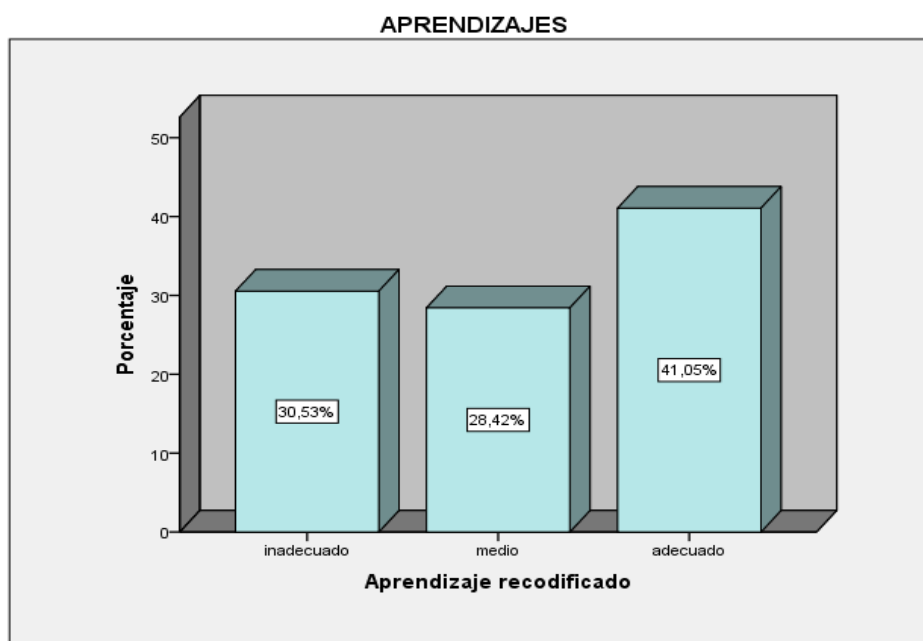
INTERPRETACIÓN: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que del total de la muestra tratada en los estudiantes de las instituciones educativas del nivel Secundario que: el 48,4% de los estudiantes tienen un Aprendizaje Actitudinal Inadecuado, el 34,7% de los estudiantes tienen un Aprendizaje Actitudinal Medio o Regular y el 16,8% de los estudiantes tiene un Aprendizaje Actitudinal Adecuado. Esto nos quiere decir,

que el Aprendizaje actitudinal que tienen la mayoría de los estudiantes son Inadecuados.

VARIABLE II: Aprendizajes

Tabla 08: Aprendizajes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (29 – 40)	29	30,5	30,5
Medio o Regular (40 – 51)	27	28,4	58,9
Adecuado (51 – 61)	39	41,1	100,0
Total	95	100,0	



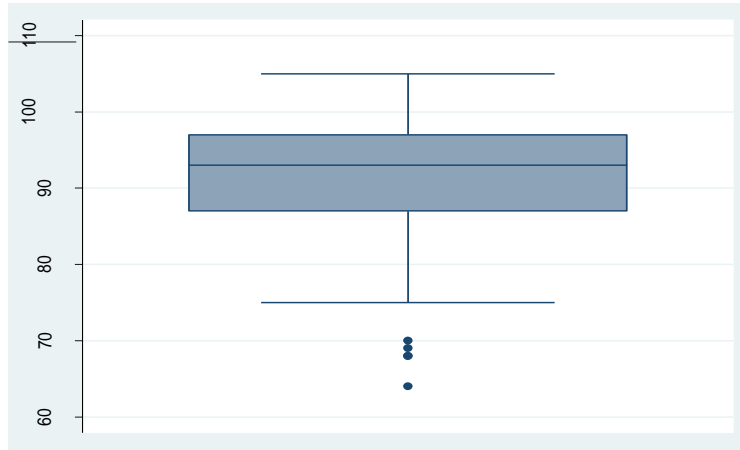
Gráfica 08: Aprendizajes

INTERPRETACIÓN: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que del total de la muestra tratada en los estudiantes de las instituciones educativas del nivel Secundario que: el 30,5% de los estudiantes tienen Aprendizajes Inadecuados, el 28,4% de los estudiantes tienen Aprendizajes Medio o Regulares y el 41,1% de los estudiantes tienen

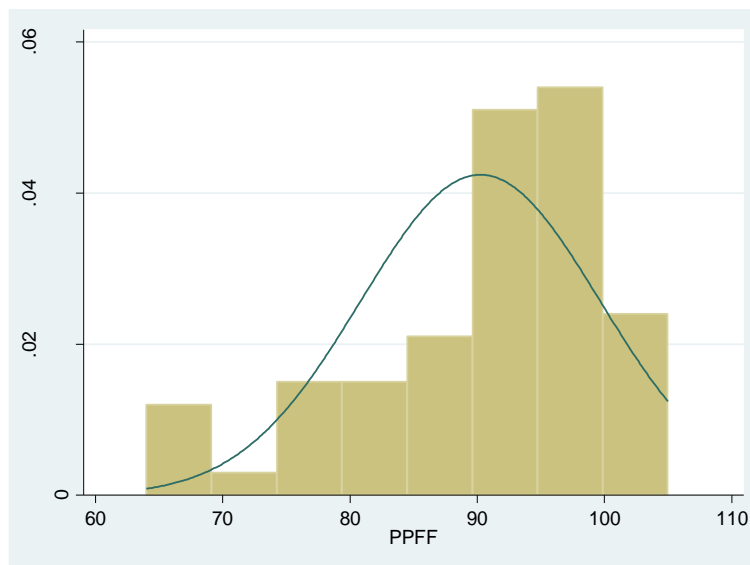
Aprendizajes Adecuados. Esto nos quiere decir, que los Aprendizajes que tienen la mayoría de los estudiantes son Óptimos.

b. Prueba de normalidad

VARIABLE 1: Participación de los Padres de familia



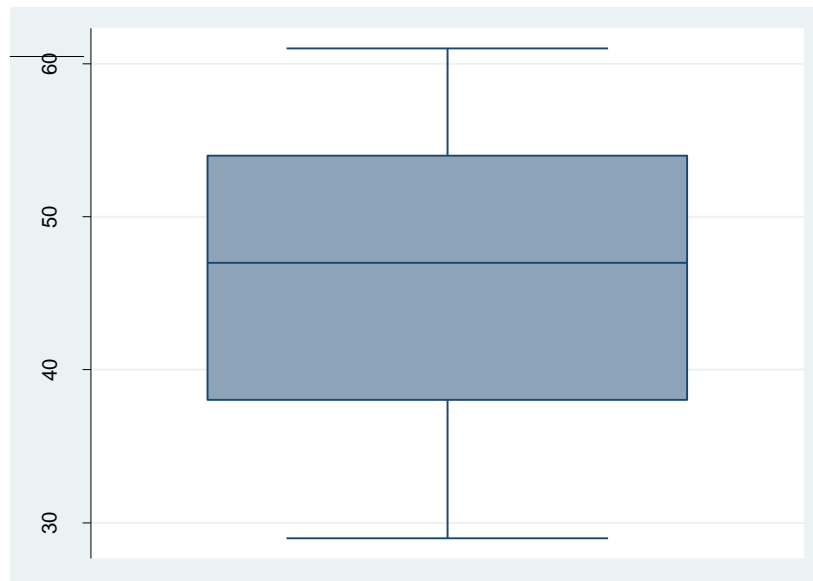
Gráfica 09: Cajas y bigotes de Participación de los Padres de familia



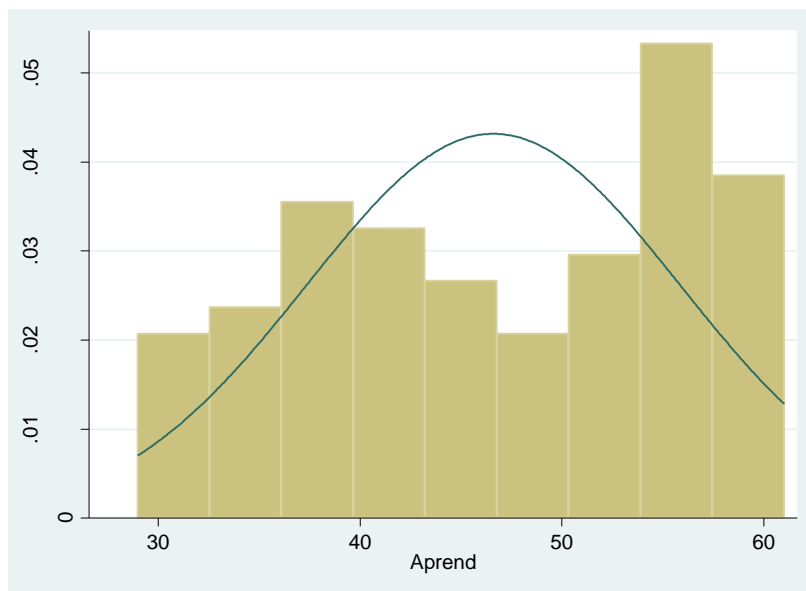
Gráfica 10: Histograma de Participación de los Padres de familia

	Shapiro-Wilk W test for normal data				
Variable	Obs	W	V	Z	Prob>z
PPFF	65	0,89968	5,815	3,812	0,0000

VARIABLE 2: Aprendizajes



Gráfica 11: Cajas y bigotes de Aprendizajes



Gráfica 12: Histograma de Aprendizajes

	Shapiro-Wilk W test for normal data				
Variable	Obs	W	V	Z	Prob>z
Aprend	95	0.95951	3,203	2,575	0, 00501

c. PRUEBA DE HIPOTESIS DE LA NORMALIDAD

H₀: Los datos de las variables Participación de los Padres de familia y Aprendizajes de los estudiantes, **SI** provienen de una población con distribución normal.

H₁: Los datos de las variables Participación de los Padres de familia y Aprendizajes de los estudiantes, **NO** provienen de una población con distribución normal.

Luego del análisis respectivo del Diagrama de Cajas y Bigotes, Histograma con curva Normal y el análisis estadístico de normalidad de Shapiro Wilk (Estadístico Stata V-13) a ambas variables (Participación de los Padres de familia (V1) y Aprendizajes (V2)) podemos observar que ambas variables tienen un nivel de probabilidad de (V1 p-valor=0,0000 y V2 p-valor=0,0050) menores ambas al nivel de significancia de 0,05, por lo tanto se rechaza la Hipótesis nula. Para el presente trabajo se utilizará una prueba no Paramétrica; por lo cual utilizaremos la correlación de Spearman.

PRUEBA DE HIPOTESIS

Nivel inferencial: Análisis de correlación y prueba de hipótesis.

Prueba de Hipótesis Correlacional:

La correlación es una prueba de hipótesis que debe ser sometida a contraste y el coeficiente de correlación cuantifica la correlación entre dos variables, cuando esta exista.

En este caso, se empleó el coeficiente de correlación “rho” de Spearman para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y – 1 (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación

cero indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación “rho” de Spearman

Valor del coeficiente	Magnitud de correlación
Entre 0.0 – 0.20	Correlación mínima
Entre 0.20 – 0.40	Correlación baja
Entre 0.40 - 0.60	Correlación Moderada
Entre 0.60 – 0.80	Correlación buena
Entre 0.80 – 1.00	Correlación muy buena

Fuente: “Estadística aplicada a la educación y a la psicología” de Cipriano Ángeles (1992).

HIPOTESIS ESPECÍFICAS

Hipótesis Especifica 1

Hipótesis Planteada:

Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Conceptual de los estudiantes del nivel secundario

Hipótesis Nula:

No Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Conceptual de los estudiantes del nivel secundario

Hipótesis Estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

Hp: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

Ho: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Resultados

			PPFF	Aprendizaje Conceptual
Rho de Spearman	PPFF	Coeficiente de correlación	1,000	,776
		Sig. (bilateral)	.	,000
	N		65	65
	Aprendizaje Conceptual	Coeficiente de correlación	,776	1,000
Sig. (bilateral)		,000	.	
N		65	95	

Del cuadro adjunto podemos observar que el p-valor = 0,000 ($p < 0.05$) por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que existe correlación entre las variables Participación de los Padres de Familia y el Aprendizaje Conceptual de los estudiantes.

CONCLUSIÓN:

Existen razones suficientes para Rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que:

Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Conceptual de los estudiantes del nivel secundario

Hipótesis Específica 2

Hipótesis Planteada:

Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Procedimental de los estudiantes del nivel secundario

Hipótesis Nula:

No Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Procedimental de los estudiantes del nivel secundario

Hipótesis Estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{ \rho_{xy} / 0.5 \leq \rho_{xy} \leq 1 \}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Resultados

			PPFF	Aprendizaje Procedimental
Rho de Spearman	PPFF	Coeficiente de correlación	1,000	,812
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	65	65
	Aprendizaje Procedimental	Coeficiente de correlación	,812	1,000
Sig. (bilateral)		,000	.	
N		65	95	

Del cuadro adjunto podemos observar que el p-valor = 0,000 ($p < 0.05$) por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que existe correlación entre las variables Participación de los Padres de Familia y el Aprendizaje Procedimental de los estudiantes.

CONCLUSIÓN:

Existen razones suficientes para Rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que:

Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Procedimental de los estudiantes del nivel secundario

Hipótesis Específica 3

Hipótesis Planteada:

Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Actitudinal de los estudiantes del nivel secundario

Hipótesis Nula:

No Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Actitudinal de los estudiantes del nivel secundario

Hipótesis Estadística:

$$H_p : \rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : \rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{ \rho_{xy} / 0.5 \leq \rho_{xy} \leq 1 \}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Resultados

			PPFF	Aprendizaje Actitudinal
Rho de Spearman	PPFF	Coeficiente de correlación	1,000	,570
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	65	65
	Aprendizaje Actitudinal	Coeficiente de correlación	,570	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	65	95

Del cuadro adjunto podemos observar que el p-valor = 0,000 ($p < 0.05$) por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que existe correlación entre las variables Participación de los Padres de Familia y el Aprendizaje Actitudinal de los estudiantes.

CONCLUSIÓN:

Existen razones suficientes para Rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que:

Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Actitudinal de los estudiantes del nivel secundario

Hipótesis General

Hipótesis Planteada:

Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba-Huancavelica

Hipótesis Nula:

No Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba-Huancavelica

Hipótesis Estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Resultados

			PPFF	Aprendizajes
Rho de Spearman	PPFF	Coeficiente de correlación	1,000	,890
		Sig. (bilateral)	.	,000
	Aprendizajes	N	65	65
		Coeficiente de correlación	,890	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.

Resultados

			PPFF	Aprendizajes
Rho de Spearman	PPFF	Coeficiente de correlación	1,000	,890
		Sig. (bilateral)	.	,000
	N	65	65	
	Aprendizajes	Coeficiente de correlación	,890	1,000
Sig. (bilateral)		,000	.	
N		65	95	

Del cuadro adjunto podemos observar que el p-valor = 0,000 ($p < 0.05$) por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que existe correlación entre las variables Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes de los estudiantes.

CONCLUSIÓN:

Existen razones suficientes para Rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que:

Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba-Huancavelica

CAPITULO V

DISCUSION DE RESULTADOS

Discusión

En el trabajo de campo se ha verificado, de manera precisa, los objetivos planteados en nuestra investigación, cuyo propósito fue conocer la relación existente entre la variable Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados obtenidos mediante la prueba no paramétrica rho de Spearman a un nivel de significancia del 0,05, nos permite evidenciar que la Participación de los Padres de familia se encuentra relacionada significativamente con el Aprendizaje de sus hijos ($\rho = 0,890$), siendo el valor de significancia igual a 0,000 ($p < 0,05$), resultado que nos indica que existe relación directa y significativa entre las variables estudiadas.

Las puntuaciones logradas a nivel de la variable Participación de los Padres de familia se han ubicado predominantemente en un nivel Adecuado o Alto con un 53,8%, lo cual queda confirmado con las respuestas de los sujetos encuestados. Aquí encontramos una diferencia importante con relación a los hallazgos encontrados por Cardona, (2011) en su trabajo de investigación titulado: La participación de los padres en las tareas escolares: Un reto educativo actual, quien en sus conclusiones manifiesta lo siguiente: Los padres manifiestan que los niños no cumplen con sus tareas porque no les proporcionan apoyo para hacerlos, los dejan hacer otras actividades y no supervisan que cumplan con dichas tareas. Manifiestan además que sin embargo no brindan este apoyo debido a

diversos factores entre los que se encuentran la baja escolaridad, falta de tiempo y por la falta de orientación para brindar el apoyo.

Las puntuaciones logradas a nivel de la variable Aprendizaje de los estudiantes se han ubicado predominantemente en un nivel Adecuado o Alto con un 41,1%, lo cual queda confirmado con las respuestas de los sujetos encuestados.

CONCLUSIONES

- 1.- Los Instrumentos utilizados en la presente investigación respecto a la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes de los estudiantes presentan validez y confiabilidad de acuerdo a los análisis estadísticos realizados.
- 2.- De acuerdo a los resultados hallados en los Padres de familia de la I.E José Carlos Mariátegui de Acobamba-Huancavelica respecto a su Participación podemos decir que esta es Adecuada.
- 3.- De acuerdo a los resultados hallados en los estudiantes de la I.E José Carlos Mariátegui de Acobamba-Huancavelica respecto a su Aprendizaje podemos decir que esta es Adecuada.
- 4.- De los resultados encontrados entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes Conceptuales de los estudiantes, donde el valor de significancia $p=0,00$, por lo cual se cumple que $(p<0,05)$ y el valor de $\rho=0,776$. Podemos determinar que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, afirmándose que existe relación significativa entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes Conceptuales de los estudiantes.
- 5.- De los resultados encontrados entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes Procedimental de los estudiantes, donde el valor de significancia $p=0,00$, por lo cual se cumple que $(p<0,05)$ y el valor de $\rho=0,812$. Podemos determinar que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, afirmándose que existe relación significativa entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes Procedimentales de los estudiantes.

6.- De los resultados encontrados entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes Actitudinales de los estudiantes, donde el valor de significancia $p=0,00$, por lo cual se cumple que ($p<0,05$) y el valor de $\rho=0,570$. Podemos determinar que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, afirmándose que existe relación significativa entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes Actitudinales de los estudiantes.

8.- En general de acuerdo a los resultados hallados podemos decir que de los resultados encontrados entre la Participación de los Padres de familia y los Aprendizajes de los estudiantes, donde el valor de significancia $p=0,00$, por lo cual se cumple que ($p<0,05$) y el valor de $\rho=0,890$. Podemos determinar que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, afirmándose que:

Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba-Huancavelica

RECOMENDACIONES

Del análisis de los resultados de la presente investigación, surgen algunas recomendaciones que creemos pertinente formular:

- Es pertinente que se dé una innovación en las prácticas de participación de los padres de familia en la escuela, ésta debe ser frecuente, activa, variada y significativa.
- La escuela debería implementar un Plan de Integración de los Padres de Familia en donde el objetivo principal sea involucrarlos en el trabajo escolar de sus hijos. Esto se podría realizar planeando estrategias para que participen más en la escuela y apoyen a sus hijos en casa y a la gestión institucional.
- El diseño de cursos o de “Escuela para Padres” podría ser el marco para dicha implementación. Como parte de este Plan de Integración se sugiere que la escuela, al inicio del ciclo escolar, planee algunas reuniones entre los padres, los profesores y el director, además de las juntas grupales
- La escuela puede invitar a los profesores, de acuerdo al grado del que se trate, a diseñar actividades específicas para que los padres y los hijos trabajen juntos en casa. Es recomendable diseñar algún formato que contenga los aspectos que se trabajaron en clase, preparar ejercicios para que padres e hijos los resuelvan o enviar cuestionarios para contestar preguntas de alguna materia específica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aduna, A. (1991). Hábitos de Estudio y Autocontrol. Edit. Trillas. México.
- Álvarez, M. (1998). Métodos estudio. Barcelona: Martínez Roca
- Allister, S. (1995): Participación de los padres y su relación con los logros de los niños. Lo que sabemos hasta ahora. (Traducido por Bernardita Icaza/Marta Caviedes).
- Beltrán, J. (1993): Procesos, estrategias y técnicas de Aprendizaje, editorial, Síntesis, España.
- Borda, E. (2000). Técnicas para estudiar mejor. Edit. magisterio. 2da. Edic. Bogotá.
- Boujon, C. (1999) Atención Aprendizaje Y Rendimiento Académico . Edit. Narcea. Madrid.
- Calero, M. (1999). Técnica de estudio e investigación. Edit. San Marcos
- Carrasco, J. (1995). Cómo aprender mejor .Estrategias de aprendizaje, Editorial Rial, Madrid-España.
- Casimiro, W. (2010): El Arte de Investigar: Elaboración de Proyectos de Investigación. Edic. Gramal Lima – Perú
- Casimiro, W. (2008): Teoría, Diseño y Formulación de Proyectos de Investigación. Edic. Gramal Lima – Perú
- Flamey, G; Gubbins, V. y Morales, F. (2000): Los Centros de Padres y Apoderados: Nuevos Actores en el Control de la Gestión Escolar CIDE. Documento de Trabajo N° 4.
- Guajardo, G; Gubbins, V. y Reyes, G. (2001): Apoderados en la escuela: las demandas y expectativas de participación y organización. Estudio cualitativo realizado por CIDE por encargo de UNICEF.

- Gubbins, V. (1997): ¿Incorporación o Participación de las familias?: Un desafío más de la Reforma Educativa. CIDE. Documento de Trabajo N° 15.
- Hernández y otros (2006): Metodología de la Investigación. Cuarta Edición, México.
- Hidalgo, L. (1991): "Teorías de Aprendizaje, Ed. FEE, México.
- Izquierdo, C. (1998). Técnicas de Estudio y Rendimiento Intelectual. Ediciones Modelo. Año 1998.
- Martínez, P. (1999). Análisis de los hábitos de Estudio. Edit. Don Bosco-España
- MINEDUC (2001): La escuela busca el compromiso de los Padres. En Revista de Educación www.mineduc.cl/. Santiago.
- MINEDUC. (2001): Política de participación de padres, madres y apoderados en el Sistema Educativo. (Folleto explicativo de la política de participación).
- Morales, F. (2000): Participación de Padres en la Escuela: Componente para la Formación de Profesores. CIDE. Documento de Trabajo N° 2
- Poves M. (2001). Hábitos de estudio y Rendimiento académico .Edit. Tarancon-España
- Reca, I. Y COL.(2001): Experiencias Internacionales de Participación Organizada de los Padres y Madres en la Educación: Reflexiones para Chile. Revisión bibliográfica internacional realizada para UNICEF.
- Vigotsky. (1978). Definición de teoría del aprendizaje de Vigotsky. Madrid: www.psicopedagogia.com/definicion/teoria%20del%20aprendizaje%20de%20vi

ANEXOS

CUESTIONARIO SOBRE LA PARTICIPACION DE LOS PADRES DE FAMILIA (PPFF)

Estimado padre de familia, el presente cuestionario tiene por finalidad la obtención de información acerca de la **PARTICIPACION DE LOS PPFF**

En tal sentido apelo a su colaboración y le solicito que usted responda el siguiente cuestionario con total sinceridad, considerando que el mismo no constituye un examen de conocimiento.

INSTRUCCIONES: El cuestionario presenta un conjunto de características de la Participación de los PPFF que desea evaluarse, cada una de ellas va seguida de tres posibles alternativas de respuestas que se debe calificar, **Siempre(S);); Algunas Veces(AV) y Nunca(N)**. Responda indicando la alternativa elegida y teniendo en cuenta que no existen puntos en contra.

Nº	ITEMS	S	AV	N
	INFORMACIÓN ACERCA DE:			
01	Los problemas o dificultades que tiene mi hijo(a) en las asignaturas			
02	Los problemas que pueden afectar el aprendizaje de mi hijo(a) como la falta de adaptación al grupo o el desentires por el estudio.			
03	La manera en que enseña el profesor a mi hijo(a)			
04	La manera en que evalúa el profesor a mi hijo(a)			
05	Los eventos que organiza la escuela(excursiones, visitas, festivales, etc)			
06	Las actividades académicas que organiza la escuela (cursos, seminarios charlas, etc)			
07	Las formas o actividades en las que puedo participar en la escuela			
08	La relación de mi hijo(a) con su profesor(a)			

09	La relación de mi hijo(a) con sus compañeros.			
10	El aprovechamiento de mi hijo(a)			
11	La conducta de mi hijo(a) en la escuela			
	DISPOSICION A :			
12	Formar parte de la mesa directiva de la APAFA			
13	Asistir a "Escuela para padres"			
14	Participar en las Juntas generales			
15	Participar en las Juntas de grupo			
16	Participar en eventos académicos			
17	Participar en eventos sociales organizados por la escuela.			
18	Apoyar en actividades para el cuidado y mantenimiento de la escuela.			
19	Platicar con el profesor acerca de alguna situación problemática en la casa que afecte el comportamiento de mi hijo(a)			
20	Platicar con el profesor sobre las actitudes, o dificultades de mi hijo(a).			
21	Ayudar al profesor a adornar el salón para alguna ocasión especial.			
22	Ayudar a elaborar algún material que el profesor necesite para la clase.			
23	Acompañar al profesor en alguna visita fuera de la escuela.			
24	Informar al profesor de enfermedades, alergias o vacunación de mi hijo(a).			
	APOYO EN CASA :			
25	Procurando que lea			
26	Revisando tareas			
27	Apoyando en la elaboración de las tareas con él (ella)			
28	Dándole los materiales que necesita para estudiar y/o hacer la tarea			
29	Buscando información que necesita para hacer sus tareas			
30	Procurando que tenga un espacio adecuado para estudiar y/o hacer la tarea			
31	Revisando que lleve los materiales que necesita para trabajar en la escuela.			

32	Procurando un ambiente familiar tranquilo para que estudie			
33	Alimentándolo(a) bien			
34	Cuidando su aseo e higiene personal			
35	Llevándolo(a) o mandándolo(a) temprano a la escuela			
36	Platicando con él (ella) acerca del trabajo que hace en la escuela			
37	Motivándolo(a) hacia el éxito en la escuela			
38	Motivándolo(a) para que estudie.			

FICHA DE OBSERVACION DE APRENDIZAJES

DATOS GENERALES

Edad:.....

Género:.....

Especialidad:

APRENDIZAJE CONCEPTUAL		S	AV	N
1	Relaciona los nuevos conocimientos con sus ideas previas			
2	Compara los conocimientos correctamente en situaciones nuevas			
3	Ha adquirido conocimientos de su especialidad			
4	investiga otras fuentes aparte de lo tratado en clase			
5	Intercambia conceptos y opiniones			
6	Posee un amplio conocimiento en cultura general			
APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL		S	AV	N
7	Maneja estrategias de aprendizaje para el procesamiento de información			
8	Ha seguido las instrucciones del maestro a cargo para su aprendizaje			
9	Ha aprendido nuevas técnicas o estrategias de aprendizaje			
10	Realiza reflexiones acerca de sus propios aprendizajes			
11	Es un estudiante con habilidades cognitivas adquiridas			
12	Con la ayuda de su profesor, ha mejorado su estilo de aprendizaje			
13	Durante las clases desarrolla habilidades cognitivas como: análisis, síntesis, inducción, deducción, interpretación, etc.			
14	Desarrolla habilidades para procesar información			
15	Generalmente es consciente de sus estrategias para aprender			
16	Es un estudiante con habilidades para el estudio			
APRENDIZAJE ACTITUDINAL		S	AV	N
17	Mantiene una buena relación con sus compañeros			
18	Cuando le han corregido lo ha aceptado sin discutir			
19	Mantiene un buen ánimo y respeto hacia sus compañeros			

	durante el ciclo			
20	Atiende y se concentra en la materia que se imparte			
21	Pone su punto de vista refutando o confirmando sin respetar a nadie			
22	Es intolerante con las ideas que no acepta ni comparte			

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPOTESIS	VARIABLE	METODOLOGIA	POBLACIÓN Y MUESTRA
¿Qué relación existe entre la participación de los padres de familia y los aprendizajes de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba-Huancavelica?	Establecer la relación que existe entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba-Huancavelica	Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de Familia y los Aprendizajes de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Acobamba-Huancavelica	Participación de los Padres de familia Información Disposición Apoyo	DISEÑO Descriptivo Correlacional M $\begin{matrix} / & Oy \\ & r \\ \backslash & Ox \end{matrix}$	I.E. JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI DE ACOBAMBA - HUANCAMELICA
PROBLEMAS ESPECIFICOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	HIPOTESIS ESPECIFICOS			
¿Qué relación existe entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Conceptual de los estudiantes del	Establecer la relación que existe entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Conceptual	Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje	Aprendizajes Aprendizaje Conceptual Aprendizaje Procedimental		Los 65 padres de familias y 95 estudiantes del nivel

<p>nivel secundario?</p> <p>¿Qué relación existe entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Procedimental de los estudiantes del nivel secundario?</p> <p>¿Qué relación existe entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Actitudinal de los estudiantes del nivel secundario?</p>	<p>de los estudiantes del nivel secundario</p> <p>Establecer la relación que existe entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Procedimental de los estudiantes del nivel secundario</p> <p>Establecer la relación que existe entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Actitudinal de los estudiantes del nivel secundario</p>	<p>Conceptual de los estudiantes del nivel secundario</p> <p>Existe una relación directa y significativa entre Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Procedimental de los estudiantes del nivel secundario</p> <p>Existe una relación directa y significativa entre la Participación de los Padres de familia y el Aprendizaje Actitudinal de los estudiantes del nivel secundario</p>	<p>Aprendizaje Actitudinal</p>		<p>secundario</p>
--	--	--	--------------------------------	--	-------------------