

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



LOS FACTORES DE LA SITUACIÓN INTRAFAMILIAR: UNIÓN Y APOYO, EXPRESIÓN Y DIFICULTADES Y EL APRENDIZAJE DE LOS ADOLESCENTES DE CUARTO Y QUINTO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N.º 16499, RICARDO PALMA DE HUARANDOZA, EN CAJAMARCA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Secundaria, con
especialidad en Filosofía y Ciencias Históricas Sociales

Presenta el Bachiller:

ELZER DAMIÁN OLIVA GONZÁLEZ

Presidente : María Bertha de la Portilla Velásquez

Asesor : Alonso Velasco Tapia

Lectora : María Alejandra Torres Maldonado

Lima – Perú

Abril del 2019

DEDICATORIA

A tres mujeres que han configurado mi existencia: mi madre al darme la vida, mi esposa por enseñarme el verdadero sentido del amor y mi hija por contagiarme de bondad y dulzura. Sus presencias marcan hitos muy importantes en tres etapas que confluyen en mi presente, dándole sentido y direccionalidad a mis días. A mi padre y a mis hermanos por su apoyo incondicional en todo momento, su entrega y amor a la vida me han servido como luz para abrirme paso por el sendero de la existencia sin sentirme solo en ningún momento.

AGRADECIMIENTO

A la directora de la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, Hna. Yolanda Ynocenta Paredes Torres por su disposición a ayudar y por brindarme su confianza, permitiéndome revisar documentos de la institución que han sido necesarios para el desarrollo de esta investigación.

Al Mg. Alonso Velasco Tapia por su apoyo desinteresado. Además, por su acompañamiento y sugerencias en la elaboración y culminación de este trabajo.

RESUMEN

La finalidad de esta investigación es establecer cómo los factores intrafamiliares: unión, expresión y dificultades influyen en los aprendizajes de los adolescentes.

Esta investigación es de tipo descriptiva explicativa bajo el enfoque cuantitativo. Se trabaja con una muestra de 70 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, la cual fue sometida a una observación sistemática durante la investigación y luego se aplicó el instrumento Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares ERI. Luego, en el análisis de relaciones entre variables se usó el estadístico D de Somers que llevó a revalidar la hipótesis en la cual se afirma que los factores de la situación intrafamiliar: unión y apoyo, expresión y dificultades, influyen significativamente en el logro de los aprendizajes.

La información recogida es muy importante, puesto que ayuda a tener una visión clara de la realidad estudiantil en el contexto en el que se desarrolló esta investigación. Definitivamente, es urgente atender a las familias, puesto que la obtención de logros significativos en el desarrollo de los aprendizajes recibe mucha influencia de lo que se vive en el interior de las familias.

Palabras clave: situación intrafamiliar, unión, expresión, dificultades, aprendizajes

ABSTRACT

The purpose of this research is to establish how intrafamilial factors: union, expression and difficulties influence the learning of adolescents.

This research is of explanatory descriptive type under the quantitative approach. We work with a sample of 70 fourth and fifth grade students. This sample was subjected to a systematic observation during the investigation and then the instrument was applied. Scale for the Evaluation of Intrafamilial Relations ERI Then, in the analysis of relations between variables, Somers' d statistic was used, which led to the revalidation of the hypothesis in which it is affirmed that the factors of the intrafamilial situation: union and support, expression and difficulties, significantly influence the achievement of learning.

The information collected is very important, since it helps to have a clear vision of the student reality in the context in which this research was developed. Definitely, it is urgent to serve families, since the achievement of significant achievements in the development of learning is greatly influenced by what is lived inside families.

Key words: intrafamilial situation, union, expression, difficulties, learning

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	14
LA SITUACIÓN INTRAFAMILIAR Y LOS APRENDIZAJES DE LOS ADOLESCENTES.....	14
1. Antecedentes	15
1.1. Nacionales	15
1.2. Internacionales.....	16
2. Conceptualización de la situación intrafamiliar.....	17
3. La unión y apoyo	19
4. La expresión.....	21
5. Las dificultades	22
5.1. Violencia familiar	23
5.2. Separación y divorcio	27
1.1. Machismo	30
6. El aprendizaje	32
6.1. Perspectivas conductistas del aprendizaje	34
6.2. Perspectivas cognitivas del aprendizaje	37
7. La evaluación	42
7.1. La prueba PISA	44
7.2. La evaluación censal.....	45
8. La evaluación en el Currículo Nacional	47
9. Logro de aprendizajes	49
10. Registros de evaluación.....	51
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	54
1. Descripción de la problemática.....	55

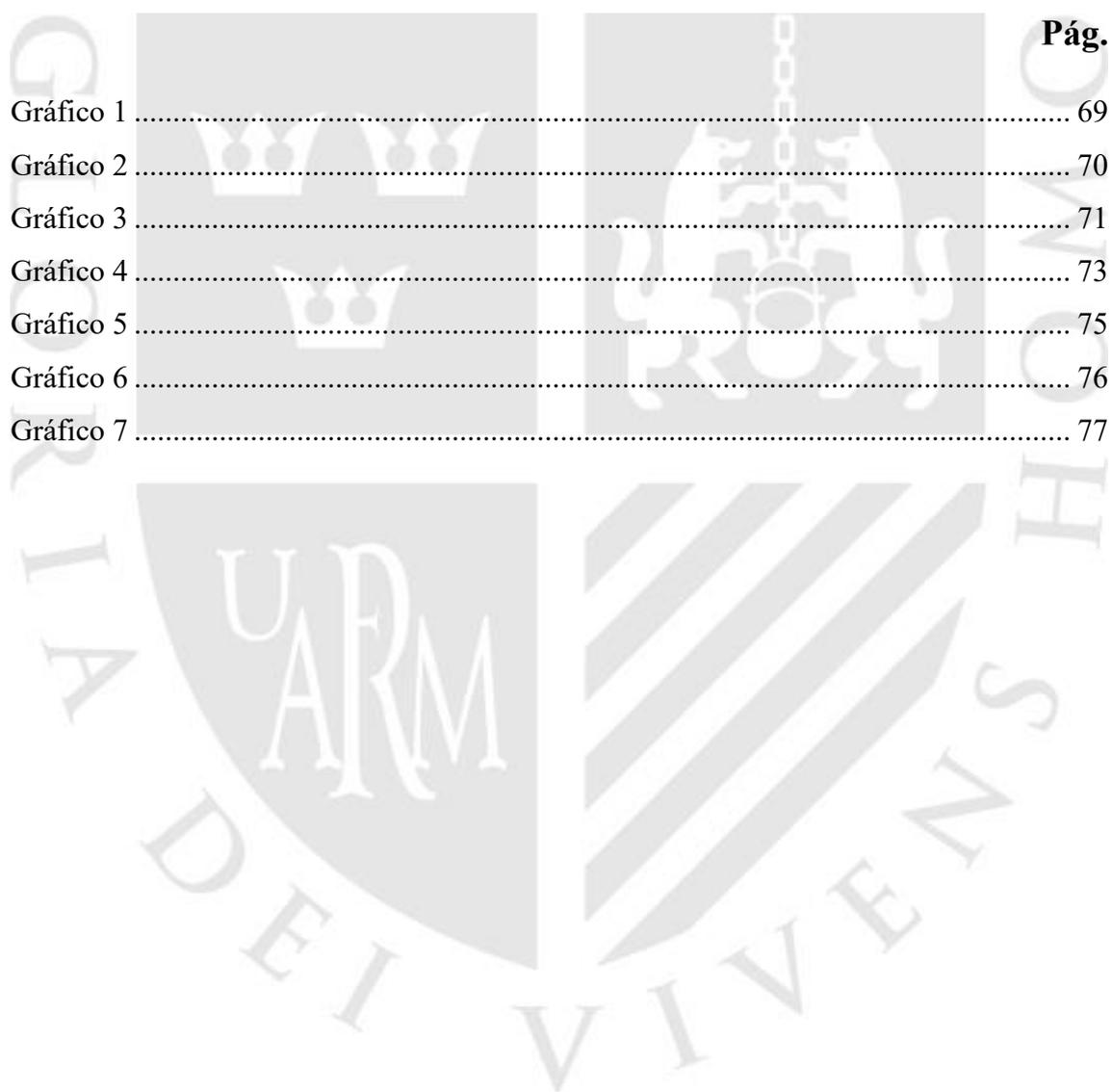
2. Justificación e importancia de la investigación	56
3. Objetivos.....	58
3.1. Objetivo general:	58
3.2. Objetivos específicos:.....	58
4. Hipótesis general.....	58
5. Hipótesis específicas.....	58
6. Variables-dimensiones.....	59
6.1. Variable independiente: la situación intrafamiliar	59
6.2. Variable dependiente: aprendizajes.....	59
7. Opciones metodológicas	60
8. Procedimiento de la investigación	61
9. Técnicas e instrumentos empleados.....	62
10. Limitaciones.....	66
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	68
1. Resultados de la situación intrafamiliar.....	69
2. Resultados del aprendizaje de los estudiantes	75
3. Relación entre los factores del contexto familiar y aprendizaje de los estudiantes	
78	
3.1. Planteamiento de hipótesis estadística.....	78
3.2. Nivel de significación	78
3.3. Estadístico de prueba.....	78
3.4. Regla de decisión.....	80
4. Discusión	80
CONCLUSIONES	83
RECOMENDACIONES.....	85
REFERENCIAS.....	86
ANEXOS	89

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1	69
Tabla 2	70
Tabla 3	71
Tabla 4	73
Tabla 5	74
Tabla 6	75
Tabla 7	76
Tabla 8	77
Tabla 9	78
Tabla 10	79

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1	69
Gráfico 2	70
Gráfico 3	71
Gráfico 4	73
Gráfico 5	75
Gráfico 6	76
Gráfico 7	77





INTRODUCCIÓN

La realización personal depende de las bases que se han puesto para la convivencia y la socialización. La vida de todo ser humano se inicia en el lecho familiar; entonces, en la familia se van moldeando las distintas personalidades que luego tendrán que convivir y socializar en la sociedad a través de un medio cultural que los organiza. El conjunto de individuos tiene que haber logrado una base para poder relacionarse en el contexto social que les toque compartir a la hora de coexistir con otros. Y esta convivencia va a ser organizada por entidades como el Estado, por ejemplo, así lo planteaba el filósofo Levinás, proponiendo las relaciones humanas dentro del rango de la justicia en donde es necesario el concurso del Estado. Esta situación será mucho más llevadera si las bases en la edificación de la personalidad están bien puestas. Estas bases las encontramos en la familia. Conscientes de esta situación es que se presenta esta investigación tratando de abordar el tema de la situación intrafamiliar como ente influyente en la base educacional de los individuos que luego tendrán que complementar sus aprendizajes en la escuela.

Si bien es cierto, la familia está en la base, también, es cierto que esta debe acompañar el sistema formativo de sus integrantes, para que lo que se viva en su interior y lo que allí se comparta sirva de contexto ideal para el desarrollo sano de los que la componen. Con el propósito de comprender esta tarea familiar se desarrolla este trabajo teniendo como objetivo general, analizar cómo los factores de la situación intrafamiliar influyen en el logro de los aprendizajes de los adolescentes de cuarto y quinto de secundaria de la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, provincia de San Ignacio, en Cajamarca. Además, se procura determinar cómo cada uno de los factores de la situación intrafamiliar afecta el logro de los aprendizajes de los adolescentes.

Una vez puesto en escena el objetivo general de este trabajo organizado en tres capítulos, se detalla a continuación el contenido de cada uno de ellos.

En el primer capítulo, se hace un estudio teórico de la familia tratando de relacionar la opinión de diversos autores. Además, se hace un estudio general de los

diversos tipos a través de los cuales se constituyen las familias. Este estudio apunta a evaluar el tipo de convivencia que promueve cada tipo de familia; porque es sabido que del tipo de convivencia que se practica en la familia depende mucho el tipo de convivencia que se desarrolle en la sociedad. También, se hace un estudio de los diferentes factores intrafamiliares como unión y apoyo, expresión y dificultades desde el objetivo que tiene esta investigación: observar cómo la situación que se vive al interior de las familias influye en el logro de los aprendizajes de los adolescentes.

Además, en el primer capítulo se aborda el tema de los aprendizajes conceptualizándolos, haciendo un pequeño recorrido en el proceso de comprensión histórica que, de estos, se ha tenido; luego, se observa qué factores tanto intrínsecos como extrínsecos los hacen posibles en el individuo. Y, finalmente, se cierra este capítulo con un estudio sobre la evaluación como actividad que recoge los resultados obtenidos en la escuela con respecto al logro de los aprendizajes.

En el segundo capítulo, se presenta la metodología de la investigación. En este capítulo se trata de explicar el proceso cómo se ha llevado a cabo el reconocimiento de una problemática puntual: ¿Cómo los factores de la situación intrafamiliar, unión y apoyo, expresión y dificultades, inciden en el logro de los aprendizajes de los adolescentes de cuarto y quinto de secundaria de la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, Cajamarca? Teniendo como punto de partida este problema es cómo se encamina la investigación con la finalidad de establecer conclusiones que puedan ayudar a una mejor atención a las familias para fortalecer vínculos que hagan posible una mejor calidad en la educación. Además, en esta parte se explica el tipo de investigación que se hace y el enfoque a través del cual se harán los análisis de la realidad observada. También, se desarrolla aquí una presentación somera de la población y la muestra sobre la cual se harán los estudios respectivos para poder llegar a una comprensión favorable.

El segundo capítulo constituye la presentación del camino que esta investigación va a recorrer para el logro de los objetivos propuestos. El punto de partida son las hipótesis, desde estas se parte y se hace la investigación tanto a través de la observación sistemática, como a través de la aplicación de instrumentos para alcanzar el propósito planteado. Este capítulo es de suma importancia, puesto que comporta un puente entre el marco teórico y el campo de estudio del que se desprenderán las conclusiones.

Finalmente, se presentan los resultados del trabajo de campo. En esta parte, está el fruto de la investigación realizada. El contenido presentado se relaciona con los objetivos planteados, los cuales se desarrollan en el segundo capítulo. Además, se hace

una pequeña discusión de los resultados para darles consistencia en el proceso de estudio. Lo que se presenta aquí es de suma importancia para comprender el porqué de esta investigación: la comprensión de cuánto los factores de la situación intrafamiliar influyen en los aprendizajes de los adolescentes. Incluso, el contenido de esta parte del trabajo servirá como base para un estudio posterior o como documento de apoyo para que la institución educativa elabore proyectos a través de los cuales atienda a las familias y las haga comprometerse en el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo, en la educación secundaria. Sin embargo, también, se pueden utilizar estos resultados para atender mejor a las familias que tienen a sus hijos pequeños en la educación primaria.

Luego de la presentación de los capítulos respectivos, se desarrollan las conclusiones de manera muy sucinta, con la finalidad de dejar claros los estudios realizados. Estas conclusiones que van seguidas de las recomendaciones finales con base en lo que se ha podido observar a través de la investigación, pueden ser de mucha utilidad para la continuidad que tenga esta investigación.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

LA SITUACIÓN INTRAFAMILIAR Y LOS APRENDIZAJES DE LOS ADOLESCENTES

Antes de desarrollar este capítulo, se hace oportuno partir de los antecedentes tanto nacionales como internacionales con los que cuenta esta investigación. Estos son estudios en los que se ha observado la influencia de la situación intrafamiliar en el logro de los aprendizajes de los adolescentes. Después de la presentación de los antecedentes que ha tenido este estudio se desarrollará el presente capítulo tratando de abordar con claridad cada una de las variables.

En primer lugar, se definirá la familia y cada uno de los factores que son objeto de estudio como marco conceptual que apoya a esta investigación. Se tratará de hacer un acercamiento teórico a la unión, a la expresión y a las dificultades, como factores de la situación intrafamiliar que afectan a los que se desarrollan en el lecho de la familia.

En segundo lugar, se desarrollará el tema de los aprendizajes en la escuela; para lo cual se hace un breve recorrido por las corrientes clásicas de la psicología que tratan de explicar qué son los aprendizajes y la manera en que estos afectan el comportamiento de los individuos. Además, en esta parte se tratará de explicar, en cierta manera, el involucramiento de los aprendizajes dentro de un contexto concreto: la educación secundaria. Por eso, se aborda brevemente la relación de los adolescentes con la educación.

En este apartado, también, se define el tema de la evaluación, conceptualizando y encontrando cimiento teórico que justifique el hecho de que las evaluaciones que hace el Minedu focalizan áreas como Comunicación, Matemáticas y Ciencias. En esta parte, además, se hace un acercamiento a lo que se entiende por logro de aprendizajes.

De esta manera, desarrollaremos esta parte teórica sobre la cual se construyen las bases para nuestra investigación; la misma que descansa sobre la observación que se realice de los factores de la situación intrafamiliar en la que se entablan lazos firmes que

facilitan o, tal vez, obstaculizan el sano desarrollo de sus integrantes. Darles sentido a estos supuestos es la finalidad de este trabajo que desarrolla dos variables bien establecidas: la situación intrafamiliar y los aprendizajes.

1. Antecedentes

1.1. Nacionales

Cabanillas y Torres (2013, p. 6) en su tesis para optar al título de licenciado en enfermería se propusieron “determinar la influencia de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico de los adolescentes”. La realización de este trabajo llevó a las autoras a verificar la magnitud en que los estudiantes vivían situaciones de violencia al interior de sus familias y cómo esta situación afectaba su desempeño académico, repercutiendo en un bajo rendimiento académico. Este trabajo sirve como antecedente para la presente investigación, puesto que pone en relieve cómo la situación intrafamiliar afecta a los adolescentes y, sobre todo, cuánto estos se encuentran en la escuela.

Reyes (2015, p. 10) en su tesis de maestría tiene como objetivo “determinar la relación de la violencia familiar en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú, sede Lima”. Después de hacer la investigación respectiva, llega a la conclusión de que existe relación significativa entre la violencia familiar y el rendimiento académico del grupo de estudio sobre el cual se realiza la investigación. El trabajo de Reyes se relaciona con esta investigación en cuanto ingresa al seno familiar para estudiar una situación que allí se vive y analizarla para determinar cuánto esta afecta el rendimiento académico.

Mendoza (2016, p. 2) en su tesis de maestría tiene como objetivo “desarrollar el tema de la familia y su rol fundamental en el liderazgo y capacidad de organización de los y las adolescentes en nuestro país”. Después de hacer la investigación, concluye que la violencia intrafamiliar y la ausencia de diálogo limita la autoestima y la participación de los adolescentes, incluso, anula las acciones en favor del bien común. El trabajo de Mendoza se relaciona con esta investigación, en cuanto analiza las relaciones intrafamiliares y la manera en que estas afectan la personalidad y el comportamiento de los adolescentes. Es decir, las condiciones intrafamiliares terminan por limitar el desempeño de los hijos en cualquier campo en donde tengan que desenvolverse. Por lo tanto, sirve como antecedente al determinar que las relaciones intrafamiliares afectan la personalidad y el comportamiento de los adolescentes.

1.2. Internacionales

Espinoza (2006, p. 222) desarrolló su investigación con el siguiente objetivo: “determinar la existencia de maltrato escolar en establecimientos públicos y privados de la ciudad de Guatemala y, con base en ello establecer si existe relación entre maltrato escolar y rendimiento académico”. Al realizar este trabajo, la autora llegó a la conclusión de que el maltrato hace que los estudiantes tengan bajo rendimiento y muestren mucha desconfianza en sí mismos y un nivel de autoestima muy bajo. El presente estudio se relaciona con esta investigación ya que ayuda a verificar que el maltrato como dificultad es determinante porque merma el logro de los aprendizajes en los estudiantes. En este sentido, si la dificultad parte del maltrato físico o psicológico infligido en el hogar, el logro de los aprendizajes visto en el sentido de rendimiento académico será defectuoso.

Muñoz y Pantoja (2015, p. 4) en su tesis para optar al título de licenciado en enfermería se propusieron como objetivo “realizar un estudio con la intencionalidad de disminuir la violencia intrafamiliar en los niños y niñas de quinto a séptimo año de educación básica de una unidad educativa de la ciudad de Tulcán, con el fin de mejorar la calidad de vida y su rendimiento académico”. Después de investigar, llegaron a la conclusión de que aquellos niños que viven en un ambiente en donde existe violencia intrafamiliar no logran obtener un buen rendimiento académico. El trabajo de estas autoras guarda relación con la presente investigación debido a que observa la situación intrafamiliar, específicamente, la violencia para relacionarla al rendimiento académico. En nuestra investigación, analizamos tres factores de la situación intrafamiliar que pueden influir en los aprendizajes de los estudiantes que primariamente se visualizan en el rendimiento académico.

Rojas (2005, p.13) en su trabajo para optar al título de especialista en prevención del maltrato infantil se propuso como objetivo “contribuir a la comprensión de la problemática del maltrato infantil y a la generación de intervenciones encaminadas a transformar las relaciones entre niños y niñas”. Después de investigar, Rojas llegó a la conclusión de que, evidentemente, si se mejoran las relaciones afectivas en la familia; los niños obtienen mejoras en el ámbito escolar, no solo en relación al ambiente académico sino, también, en sus relaciones afectivas con sus compañeros. El trabajo de este autor guarda relación con la presente investigación debido a que observa las relaciones intrafamiliares centrándose, sobre todo, en el tema del maltrato.

2. Conceptualización de la situación intrafamiliar

El ser humano necesita de un grupo social para poder desarrollarse y satisfacer sus necesidades, por eso, con justa razón se dice que es un ser social por naturaleza. El grupo en donde el ser humano empieza a interactuar y a socializar es la familia. Es así que esta institución o agente social se convierte en un ente que moldea la personalidad del individuo. Díaz (1993) sostiene lo siguiente:

La familia es un hecho social natural que no ha sido creado por ley alguna en ningún país; es anterior a la ley, esta solo la regula, la organiza, la protege, la ampara; su existencia es consecuencia de las necesidades que debe satisfacer (p. 11).

Definir la familia desde un solo enfoque constituye una misión compleja debido a que esta ha tenido un largo proceso histórico de formación y no se configura de la misma manera en la pluralidad de los contextos culturales. A pesar de esto, lo que sí es un hecho es que “la familia (...) es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado” (Fernández, 2011, p. 3). La familia como agente muy importante aporta a la sociedad dándole individuos según cómo esta es atendida por el Estado responsable de encaminarla. Si este descuida a las familias, las consecuencias se verán en sus estructuras sociales.

Para reforzar lo expuesto, es muy importante lo que afirma Estrada (2012, p. 11) con respecto a la importancia de la familia como ente formador de los individuos, porque ella “es la sustancia viva que conecta al adolescente con el mundo y transforma al niño en adulto”. Entonces, dada la trascendencia de la familia en la formación y educación de sus integrantes, se puede concluir, recogiendo lo que dicen los tres autores mencionados, que la familia es un hecho social que no fue creado por ninguna ley y que debe ser protegida por el Estado para que cumpla satisfactoriamente con la misión formadora que tiene con respecto a los individuos que crecen dentro de ella.

Además, la familia no es de un solo tipo y, por eso, es importante acercarse a ella y verla desde sus diversos modos. Se pueden observar las distintas clasificaciones y todas ellas son muy parecidas. Díaz (1993, p. 15) afirma que “existen varios criterios para clasificar a las familias”. Y siguiendo el estudio de este autor, se puede clasificar considerando su composición y según el ejercicio de la autoridad. Según el primer criterio mencionado, se tiene en cuenta al tipo de parientes que se incluyen en la unidad familiar y al tamaño de esta. Según este criterio de clasificación, se tienen los siguientes tipos: nuclear, extensa, incompleta y compuesta o agregada. Dentro de este criterio de clasificación, también están los estudios de Pinto (2011) y Fernández (2011). En ambos

casos, la familia nuclear es aquella conformada por los padres y los hijos; la familia extensa la conforman los padres, los hijos y algún o algunos otros parientes que viven bajo un solo techo; y la familia monoparental es aquella en donde uno solo de los progenitores vive con sus hijos. A todo esto, el estudio que hace Fernández (2011, p. 14) agrega un tipo de familia más, la familia homoparental que “es aquella originada por la unión civil o, según las leyes de los países lo permitan, el matrimonio de personas del mismo sexo y los niños que, adoptados al interior de esta, se convierten en hijos”.

Por otro lado, según el segundo criterio, desde lo que propone Díaz (1993, p. 15-17), la familia se clasifica en familia despótica, dictatorial o machista; familia patriarcal; y familia democrática, participativa o igualitaria. En cuanto al primer tipo de familia, es el varón la autoridad máxima que solo tiene derechos mas no deberes y los demás le deben una absoluta sumisión. Con respecto a la familia patriarcal, existe una división de roles; el esposo es el que provee lo necesario para la subsistencia de los integrantes y la esposa se dedica a las actividades domésticas. Muy en la línea del primer tipo, el varón manda y la mujer obedece. Por su lado, el tercer tipo de esta clasificación es más bien un modelo más actual, propio de los logros obtenidos de una sociedad que ha luchado por la igualdad, por eso en este tipo las relaciones entre el varón y la mujer son simétricas, ya que ambos no tienen ningún problema para desarrollar actividades indistintamente. Además, existe respeto mutuo en las relaciones que establecen los integrantes.

Como se puede ver, existe una distancia de más de una década entre los estudios de Díaz (1993), los de Pinto (2011) y Fernández (2011); sin embargo, existe mucha relación en cuanto a la clasificación que se hace de la familia. Comprender la familia desde esta dimensión es importante porque ayuda a entender a sus integrantes y cómo se relacionan estos en su seno. Los tipos de familia refuerzan el concepto de familia y permiten ampliar el conocimiento para ser conscientes de que no debe ser encasillada dentro de una definición genérica. La clasificación y la definición que encierran dentro de sus estudios cada uno de estos autores, separados por el tiempo o no, lleva a concluir que la familia es una institución estable y que los cambios que se generan no la afectan hasta el punto de transformarla en su esencia. Tal vez, los tiempos actuales agregan algún tipo de familia más, pero estos no la dañan en su definición, la misma que no es ni genérica ni uniforme. La observación que se haga de la familia debe tener en cuenta siempre los diferentes tipos y la cultura en la que esta se desarrolla y crece.

Al hacer este recorrido teórico tanto por la definición conceptual de familia como por su clasificación en diferentes tipos puede surgir la pregunta: ¿dónde queda la situación

intrafamiliar? Aparentemente, solo se habla de un concepto; sin embargo, al definir familia no se puede, de ninguna manera, tomar distancia de un grupo humano que vive sus propias experiencias. Los muros de la intimidad son los que definen a la familia y la situación intrafamiliar depende mucho de su constitución y del tipo. De ninguna manera, las relaciones intrafamiliares van a darse igual en la familia de tipo despótica que en la democrática. Las relaciones intrafamiliares son el punto de llegada de lo que los diferentes autores citados hablan de la familia.

Martínez, (como se citó en Crespo, 2011), afirma:

La familia no es solamente un grupo de personas que conviven y comparten vínculos de sangre y apellidos. Es también algo más que una organización de individuos que coopera entre sí. La familia debe ser entendida como una comunidad, como un grupo donde las relaciones entre miembros tienen un profundo carácter afectivo y son las que marcan la diferencia respecto de otro tipo de grupos. Bajo esta perspectiva, las reacciones emocionales en el contexto familiar son una fuente constante de retroalimentación de las conductas esperadas entre los miembros de la unidad familiar.

Todo lo señalado anteriormente termina por ser concluido con esta magistral cita que hace Crespo de Martínez. La esencia y la razón de ser de la familia encuentran sus cimientos en lo que sus integrantes realizan en su interior. Desde esta perspectiva, la inclinación o enfoque a través del cual se observa a la familia en relación a los adolescentes es el humanista afectivo. Humanista porque “considera a los seres humanos que la integran como entes con potencialidades y también debilidades” (Fernández, Luquez y Leal, 2010, p. 66).

Desde el enfoque humanista, la familia es considerada “como el sistema social primario y fuente de facilitación o dificultad para el desarrollo. Es el sistema social en el que se aprenden modelos relacionales (tanto funcionales como disfuncionales) y el marco de referencia para entender mejor a la persona” Casado, (como se citó en Fernández, 2002)

3. La unión y apoyo

Recogiendo lo que afirma Martínez, (como se citó en Crespo, 2011) al concluir que “la familia debe ser entendida como una comunidad, como un grupo donde las relaciones entre miembros tienen un profundo carácter afectivo”; este factor de unión y apoyo tendría la labor primordial de recoger a la familia en una comunidad compacta. En este sentido, se trata de comprender hacia dónde apunta este factor y de qué manera hace que la situación intrafamiliar sea propicia para crear un ambiente favorable de crecimiento afectivo y emocional de sus integrantes.

La unión familiar es la que hace de sus integrantes, agentes de bienestar porque permite encaminarlos desde el sentido de la pertenencia afirmando su identidad y acercándolos a la construcción de una moral sana que les permita convivir en armonía. La unión familiar hará que los que conforman la comunidad familiar desarrollen un comportamiento sano. Esto se debe a que la unión desarrolla “la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y apoyarse mutuamente” (Rivera y Andrade, 2010, p. 19) dando lugar a que los individuos tengan un mayor “sentido de solidaridad y pertenencia con el sistema familiar” (Rivera y Andrade, 2010, p. 19).

Como bien indican estos autores, el hecho de que la familia realice actividades en conjunto hará que esta crezca en la capacidad de aprovechar los momentos que tienen para estar juntos. Esta será una oportunidad para que la familia sepa afrontar con mayor seguridad los momentos de crisis.

En este sentido, una pareja al casarse constituye el principio de una familia; cuando nacen los hijos, formarán una familia conyugal, “que permanecerá unida en el tanto en que las necesidades de sus miembros sean satisfechas y las íntimas relaciones de amor entre padres e hijos se fortalezcan día con día” (Lindo, 1993, p. 108). Esta autora recoge la unión familiar en el sentido de que esta, también, sirve como una manera de afirmar la identidad de sus miembros. Es muy importante que los padres eduquen a sus hijos en el amor a través del ejemplo y testimonio; ya que en la actualidad es muy frecuente encontrar adolescentes que viven en un abandono afectivo. Esta situación, hace que sean débiles a la hora de enfrentarse a culturas aparentemente fuertes que penetran marcadamente debido a las redes sociales.

A partir de esta consideración, “es de suma importancia mantener a una familia unida, porque es la única que siempre va a estar con nosotros cuando tengamos algún problema, y es con la que compartiremos nuestros triunfos, próximos objetivos y también nuestras tristezas” (Can, 2011, p. 14).

Desde esta consideración, Can también resalta la importancia de la buena comunicación en la familia, como pilar para mantener la unión. Al contrario, la unión familiar quedará opacada si se convierte la casa en un lugar en donde conviven un grupo de desconocidos que solamente se hablan a la hora de reclamar o pelear. Lo que afirma este autor es de suma importancia porque lo que mantiene unida a una familia es la capacidad de manifestar lo que cada uno siente sin ningún temor a ser juzgado o ridiculizado.

La unión aporta a una buena calidad en la familia, ya que “el valor de la familia depende de la calidad de sus miembros, de los sentimientos que los mantienen unidos, la organización interna que presenta, la integración social y los valores morales de todos y cada uno de sus miembros” (Ravelo, 2014, p. 16). Lo que aporta este autor apunta a la unión como base de todo lo que hace que una familia desarrolle características sanas frente a una realidad que la juzga desde esa índole.

Todos los agentes de realización social apuntan a la familia como la creadora de la esencia de los individuos. De allí, la afirmación de Ravelo (2014, p. 16) sobre la familia considerándola el núcleo esencial de la sociedad. En definitiva, es urgente que en la familia se aproveche al máximo los momentos comunitarios; porque son estos los que, finalmente, generarán un ambiente de unidad basado en el respeto y la ayuda mutua.

4. La expresión

Se considera la expresión como “la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto” (Rivera y Andrade, 2010, p. 19). En este sentido, la expresión se convierte en el medio a través del cual los integrantes de la familia establecen puentes que les permitan conocerse y saber la realidad que cada uno de ellos vive en su interior. Evidentemente, para que la expresión se haga posible el respeto es fundamental. Nadie querrá manifestar lo que siente, si antes no se ha generado un ambiente de respeto que valore a aquel que se acerca para “destaparse” y mostrar sus sentimientos, emociones o pensamientos.

Además, es bueno indicar que la expresión no necesariamente se da dentro de un código hablado, la tendencia es a eso; a pensar que solo se expresa lo que se siente a través del habla. “La experiencia del día a día y el sentido común nos dicen que esta forma de expresión es más que hablar y escuchar” (Ramírez, 2002, p. 59). Es decir, al interior de la familia no solamente se debe prestar atención a lo que se expresa de manera hablada. Una familia saludable está atenta a toda forma de expresión de sus miembros.

Es importante aclarar, por lo dicho en el párrafo anterior, que de ninguna manera se está queriendo minusvalorar la expresión oral; puesto que “hablar es relacionarse, es intercambiar comunicación, compartir ideas o sentimientos, e intentar llegar a punto de encuentro; es lograr a estos acuerdos o delimitar los desencuentros, es decidir y obrar en consecuencia” (Ramírez, 2002, p. 59). Obviamente, una familia en donde hay cercanía y confianza y las relaciones están fundadas en un contexto de horizontalidad va a generar facilidad para el diálogo entre sus integrantes. Nadie se mostrará miedoso para expresar lo que siente o piensa, debido a que no existe la amenaza de la censura o de los juicios.

En un ambiente en donde la familia es generadora de diálogo o de expresión oral, se convierte en un punto muy álgido también la capacidad de escucha. Esta capacidad es la que hace posible un lugar en donde los individuos tiendan a expresar sus emociones y sentimientos sin ningún temor. Galende, (2005, p. 5), concluye, que la escucha “es una capacidad básica de la comunicación, que no consiste solo en saber hablar (...) Si el niño/a se siente escuchado y atendido, estará también más dispuesto a escucharte a ti”. Convirtiéndose, de esta manera, las relaciones intrafamiliares en un intercambio de expresiones. Sin la capacidad de escucha será imposible que se genere un ambiente en donde sea fácil expresarse.

Toda persona, en cualquier contexto, cuando se encuentra con un ambiente hostil, a pesar de sus brillantes ideas o aportes que tenga, esta coyuntura negativa no le dejará fluir; pues mucho más será en las relaciones intrafamiliares.

Se actualiza aquí también la información recogida líneas arriba sobre los tipos o formas familiares. De ninguna manera, será posible desarrollar la facilidad de expresión oral en una familia despótica o dictatorial, o en una familia patriarcal de roles definidos; sino que más bien se desarrollará la capacidad para ocultar lo que se siente o se piensa por miedo a recibir juicios o hasta reprimendas dependiendo de la calidad o cantidad de lo que se ha expresado. Solamente, una familia de tipo democrática hará posible la expresión oral como antídoto a las epidemias que puedan atacar a la familia como la desconfianza, la inseguridad, el abandono; en definitiva, la destrucción.

5. Las dificultades

Se entiende por dificultades a todos aquellos “aspectos de las relaciones intrafamiliares considerados, ya sea por el individuo o por la sociedad, como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles. De ahí que esta dimensión también pueda identificar el grado de percepción de conflicto dentro de una familia” (Rivera y Andrade, 2010, p. 19). Las dificultades se hacen presente cuando no se saben afrontar los conflictos. La forma en que se lidia con los conflictos hace que surjan los problemas; ya que “sin comprensión de los conflictos poco podremos hacer para que estos se reduzcan o se transformen en oportunidades de mejorar. La comprensión de los conflictos exige construir una conflictología capacitada para entender el origen y las causas de los conflictos” (Vinyamata, 2015, p. 10).

Evidentemente, todo problema surge cuando una situación es manejada con ira, dejando a un lado la comunicación sana basada en la confianza y el respeto. Normalmente, como dirá Beck (2003, p. 34), se oye que la gente usa la expresión: “te

odio” y lo que realmente se expresa es ira. Cuando todo se mantiene bajo esta dimensión tal vez no hay que alarmarse todavía; la preocupación debe surgir cuando esta ira empieza a convertirse en odio.

El odio entre padres e hijos, entre parejas divorciadas o entre hermanos puede persistir durante décadas, incluso para siempre. La experiencia del odio es profunda e intensa y es, probablemente, cualitativamente distinta a la experiencia cotidiana de la ira. Una vez que el odio ha cristalizado, es como un cuchillo helado preparado para hundirse en la espalda de un adversario. (Beck, 2003, pp. 35-36)

Los problemas en la familia, generalmente, hacen que sus integrantes desarrollen el odio como sistema de protección frente a la realidad que viven. En este sentido, se hace aquí un análisis de los principales problemas a los que se enfrentan las familias. Se ha tratado de elegir cuidadosamente los más sobresalientes y los que tienen mayor incidencia en el contexto en que se desarrolla este trabajo y que, de una u otra manera, afectan la sana convivencia al interior de las familias. Se abordará la violencia familiar, la separación, el divorcio y el machismo. Todos estos problemas guardan mucha relación, pero queremos abordarlos por separado para considerar más enteramente sus propios matices.

5.1. Violencia familiar

Según lo desarrollado hasta este punto, la familia es un espacio vital en donde se comparten lazos consanguíneos y, también, lazos afectivos. Además, es el lugar en donde sus integrantes empiezan a socializar y adquieren las herramientas necesarias para su comportamiento en los diferentes contextos en donde les toque vivir. En cierta manera, se puede afirmar que esta es la naturaleza de la familia además de la finalidad que tiene de construir en su seno la personalidad de sus integrantes, formándolos para ser personas íntegras capaces de aspirar a la felicidad y de dar felicidad. Sin embargo, todo esto queda opacado y hasta anulado cuando existe violencia en su interior. Entonces, todo se vuelve en contra de sus fines primeros y la familia deja de ser un espacio cálido y un lugar bonito en donde sus integrantes puedan desarrollarse en paz.

La palabra “violencia” aparece asociada al término “maltrato” lo que lleva a contextualizar el término desde esa perspectiva. No es necesario definir el término “violencia” de una manera general, sino siempre relacionada al contexto de la familia; en este caso, la violencia es cualquier tipo de maltrato que se dé por parte de un miembro hacia los otros o por parte de varios de los miembros hacia alguien en particular. En este contexto, la psicóloga Consuegra (2011, p. 176) habla del maltrato intrafamiliar como el

“hecho a través del cual se causa daño, humillación y sufrimiento a una o varias personas, generalmente, el maltrato es ocasionado por alguien que ejerce poder”. Entonces, aquel que maltrata, en su afán de asegurar su supremacía por encima de los demás, echa mano de la violencia como estrategia para mantener a los demás bajo su mando. Este hecho termina mermando la autoestima de las personas que son objeto del maltrato.

La violencia familiar casi siempre decanta en la violencia de género en donde mayormente es el varón el que maltrata a la mujer, solo por el hecho de serlo, para mantener el dominio y control que ejerce sobre ella. Surgen, ante esa perspectiva, las preguntas: ¿está el machismo detrás de la violencia de género? ¿O es que más bien existen otros factores que desencadenan la violencia de este tipo? Las respuestas a estas interrogantes surgen de diferentes contextos y direcciones, y casi todas terminan demostrando que la violencia mayormente tiene detrás a una personalidad violenta que trata de justificarse en las costumbres y tradiciones de la cultura, y no solo eso, sino que incluso se refugia en la esencia cultural tratando de encontrar allí la explicación a lo que se hace. Alba, Salomón y Casas (2012, p. 6) afirman que “no son las creencias las que producen los ataques del agresor, sino que una personalidad violenta ya consolidada busca justificación en las creencias culturales para cometer este tipo de atrocidades, y les aseguramos que les cuesta mucho controlarlos”. A esta personalidad violenta se unen ciertos factores que la animan y la alimentan, tal es el caso del “consumo de drogas, los celos patológicos y algunos trastornos de personalidad” (Alba et al., 2012, p. 7).

Como se puede observar en lo que afirman estos autores, la violencia es una enfermedad que se carga dentro de sí y, por tanto, no debe estar justificada por ninguna realidad externa ni ajena al individuo que la padece. En condiciones educacionales, se puede decir que el maltratador es una persona de mala fe que no ha recibido la educación adecuada o que, en todo caso, necesita ser educado y hasta castigado.

Sin embargo, la realidad demuestra otro panorama, se puede ver a muchos de estos individuos llegar a las comisarías o juzgados de paz o, incluso, a los despachos de las rondas campesinas y recibir allí castigos, pero eso no mejora nada, antes bien, se puede observar que la personalidad se mantiene y, en algunos casos, hasta se agrava. Es más “el misógino (...) no sentirá remordimiento alguno por sus excesos de cólera. Además, su compañera se encontrará a sí misma, cada vez con mayor frecuencia, justificando y tratando de hallar explicación a sus desagradables estallidos” (Forward, 1986, p. 21). Entonces, ¿cuál es la causa de la violencia de pareja? Alba et al. (2012, p. 9), dirán que los estudiosos no se pueden poner de acuerdo a la hora de buscar el origen de la violencia

en las parejas, salvo algunos casos en donde se evidencia que algunos factores como problemas económicos, desempleo y la lucha por el poder; serían la principal razón. Evidentemente, la conclusión de estos autores es una muestra de que la violencia puede tener múltiples factores que la originan.

A estos factores se unen otros antecedentes que se pueden rastrear en el crecimiento y formación que han tenido estas personas, y al hacer eso se va a encontrar que “las parejas violentas han sufrido habitualmente malos tratos en la infancia, han sido rechazados o abandonados por sus padres, y han sido incapaces de establecer un apego seguro con su madre” Dutton, (como se citó en Alba et al., 2012). Estas deficiencias harán del individuo un ser inseguro que se sentirá vulnerable en su realidad, esto unido al rechazo por parte de su padre y hasta de su madre harán que la persona crezca con muchas carencias afectivas y hasta con vergüenza, y como la sociedad no le permitirá cargar con su vergüenza va a tener que solucionar esto de alguna manera. Es entonces que echa mano de la ira. En definitiva, no es tanto la cultura machista la que hace a los maltratadores, sino más bien las carencias afectivas que encuentran una muy buena justificación en el contexto cultural.

Después de haber comprendido todo lo referente a la violencia de género que se hace real en la violencia de pareja, ya se puede hablar de violencia familiar, porque como ya se decía al inicio, tanto la violencia de género como la violencia de pareja no son más que el comienzo y una muestra clara de la violencia familiar. Casi siempre el varón que maltrata a su pareja también maltrata a sus hijos e, incluso, a otros de su entorno familiar. Aquel que ha desarrollado una personalidad violenta no escoge a quién maltratar, maltrata a quien se cruce en su camino hacia la asunción del poder y el dominio.

Es importante dejar claro que la violencia no es patrimonio de los varones, afirmar esto sería restar importancia al tanto que les toca a las mujeres que tienen comportamientos violentos. La realidad muestra que las mujeres también maltratan, no de la misma manera en que lo hacen los varones, tal vez, pero sí lo hacen solo que “la violencia femenina es más sutil, más psicológica, perversa, con fines manipulativos” (Alba et al., 2012, p. 21). Esto se puede observar ahora porque se ve a través de los medios de comunicación a mujeres denunciadas y hasta detenidas por maltratadoras.

En definitiva, a qué se hace referencia entonces cuando se habla de violencia familiar. A continuación, recogemos lo que la Ley de Protección Frente a la Violencia Familiar (Ley 26260) dice sobre la violencia familiar:

Cualquier acción u omisión que cause daño físico o psicológico, maltrato sin lesión, inclusive amenaza o coacción graves y/o reiteradas, así como violencia sexual, que se produzca entre: cónyuges, excónyuges, convivientes, exconvivientes, ascendientes, descendientes, parientes colaterales hasta cuarto grado de consanguinidad y segundo de afinidad; quienes habitan en el mismo hogar, siempre que no medien relaciones contractuales o laborales; quienes hayan procreado hijos en común, independientemente que convivan o no al momento de producirse la violencia. (2010, p. 3)

Además, Sagot, Carcedo y Guido (2000), definen como violencia familiar a “toda acción u omisión cometida por algún miembro de la familia en relación de poder que perjudique el bienestar, la integridad física y psicológica o la libertad y el derecho al pleno desarrollo de otro miembro de la familia” (p. 140).

Estas definiciones aclaran el panorama, puesto que ayudan a comprender que cuando se hace referencia a la violencia familiar se está hablando de algo muy delicado, porque esta es diferente a otros tipos de violencia, porque se da en un contexto íntimo. La familia, que es el lugar en donde el individuo debería sentirse seguro y protegido, se convierte en un lugar en donde su integridad está en peligro porque la violencia familiar sucede cuando algún integrante abusa de su autoridad, su fuerza o su poder. Maltrata a las personas más cercanas: esposa, esposo, hijos, hijas, padres, madres, ancianos u otras personas que formen parte de la familia.

Cuando hay violencia en la familia, de qué desarrollo integral se puede hablar, lo que se tiene más bien es una “fábrica” de personas con traumas difíciles de solucionar y hasta de curar. Los niños y adolescentes que se forman en contextos en donde haya violencia familiar tendrán serios problemas a la hora de socializarse. Como dijo Francisco I (2016, p. 19): “la presencia del dolor, del mal, de la violencia (...) rompen la vida de la familia y su íntima comunión de vida y de amor”.

Ante esta situación, que se hace cada vez más insoportable, se tienen que tomar decisiones en las que se incluyan las denuncias a aquellas personas que generan violencia en la familia, puesto que el maltrato ya no debe callarse, antes bien, debe gritarse de tal manera que las voces de las víctimas atraviesen los muros de la intimidad familiar con la finalidad de crear familias felices. Los niños y los ancianos que son mayormente los que no tienen voz para denunciar la violencia familiar, deben recibirla de aquellos que sí pueden hacerlo y animarse a dejar al descubierto a aquellos monstruos que se esconden bajo la figura de papá o mamá, o alguien de quien no se espera maltrato, sino todo el cariño posible.

En este contexto de violencia familiar, ¿cómo crecen y se desarrollan los adolescentes? Tal vez, la medida en que la violencia en la familia afecta a los adolescentes es mucho más amplia de lo que se puede imaginar, teniendo en cuenta, sobre todo, que esta es la etapa en donde el sujeto se vuelve más vulnerable. Esta situación termina por explicar el comportamiento agresivo de aquellos. En esta línea Chau (2013, p. 45), concluye que “la violencia se transmite de generación en generación”. Esta es una voz de alerta, puesto que existe mucha violencia en las familias. Si todo sigue así, ya se puede adelantar que la violencia en las familias de la siguiente generación va a ser parte de la “dote”. Se puede concluir que en la familia existe un ciclo de violencia, por tanto, las familias violentas tendrán hijos violentos y que, además, tendrán serios problemas a la hora de socializarse.

5.2. Separación y divorcio

Después de analizar todo lo relacionado a la violencia al interior de la familia y ver cómo aquella situación termina por hacer mucho daño y, prácticamente, destruye la intención inicial de la formación de esta; bien se puede hablar de otra dificultad que surge también en las familias. Al igual que la violencia familiar que no está de ninguna manera en la intención inicial cuando una pareja decide formar una familia; tampoco la separación está dentro de las intenciones de la familia naciente. No se puede pensar que un par de personas que deciden formar un hogar piensan vivir un tiempo juntos, tener algunos hijos y luego separarse para buscar una nueva pareja y formar un nuevo hogar. Sin embargo, esta es una realidad que cada vez se hace más frecuente en nuestra sociedad. Al echar una mirada a los contextos sociales no es muy difícil encontrarse con familias rotas o que, muchas de ellas, atraviesan una crisis porque enfrentan un proceso de separación o divorcio.

Se hace importante aclarar términos al hablar de divorcio, se está haciendo uso de un término un tanto más sofisticado para designar como tal al acontecimiento formal, a través del cual una pareja de esposos rompe legalmente con los lazos formados por un matrimonio civil, tal que, como lo dice el Código Civil de nuestro país en el artículo 234: “es la unión voluntariamente concertada por un varón y una mujer legalmente aptos para ella (...) a fin de hacer vida común. El marido y la mujer tienen en el hogar autoridad, consideraciones, derechos, deberes y responsabilidades iguales” (2015, p. 165). En cambio, cuando se habla de separación se hace referencia al hecho de que dos personas que en un momento decidieron vivir juntos o convivir, como quiera llamarse, pero sin formalizar su unión a través del matrimonio civil, deciden dejar de convivir debido a

factores que ya no les permiten cohabitar bajo el mismo techo. El Código Civil del Perú, en el artículo 332, (2015, p. 192) habla de la separación de cuerpos como aquel acto que “suspende los deberes relativos al lecho y habitación, y pone fin al régimen patrimonial de sociedad de gananciales, dejando subsistente el vínculo matrimonial”.

Habiendo aclarado y definido los conceptos, ya se puede adentrar uno en lo que esta situación terminaría por hacer con los que están directamente involucrados en estos sucesos. Se sabe que son los esposos o pareja y los hijos los que están directamente afectados por una separación o por un divorcio. La pareja sigue su propio proceso legal, psicológico, social, etc. Lo que en este estudio preocupa es el papel que les toca asumir a los hijos, en esta línea Kaslow (2003, p. 631) dirá que “es necesario hablarles a los niños respecto del divorcio inminente de sus padres tan pronto como la decisión sea definitiva”. Además, como también este autor afirma más adelante, “los niños van a necesitar ser tranquilizados, quizás en forma repetida, en cuanto a que no es su culpa y que no son culpables bajo ningún punto de vista” (Kaslow, 2003, p. 632).

Ante un panorama de separación o divorcio las preguntas que van a surgir por parte de los hijos, necesitan respuestas; los padres deben responder juntos a estas muchas interrogantes. Y si para los niños es una situación difícil, ya se puede adelantar lo trágico que esta realidad sería para los adolescentes; ellos que están mucho más vulnerables debido al momento que viven en el desarrollo de su personalidad. Cada vez que se tiene frente a un adolescente y este proviene de un contexto familiar en el que se ha producido una separación, se puede notar el grado de afectación al que está sometido; se muestra triste, decepcionado y hasta un poco rebelde.

Por lo que se ha podido observar en lo afirmado por los autores acerca de un contexto de divorcio o separación, y también de lo observado en la realidad concreta; una situación como esta afecta, tal vez no de la misma manera, a los involucrados y, sobre todo, a los hijos. Si este es el caso de una separación o divorcio, cómo será la experiencia de un hijo que crece sin conocer a su padre o a su madre. Y cada vez que pregunta al que tiene al lado, se encuentra con una serie de adjetivos para calificar a su desaparecido padre o a su desaparecida madre. Se observa en la realidad, hogares destruidos por una separación y, también, encontramos en esa misma realidad muchos adolescentes que forman parte de ese grupo denominado “hijos del engaño”. Al observar esta situación no se puede menos que ponerse a pensar en la sociedad que se va a tener como heredera de una constitución familiar con estas connotaciones. Los individuos que crecen en una

situación así, van a tener serias carencias afectivas, que de una u otra manera dejarán notar en sus relaciones sociales e, incluso, en las familias que les toque formar.

Este trabajo considera, dentro de su campo de estudio en este grupo, tanto a aquellos adolescentes que provienen de familias rotas, como también a aquellos que prácticamente no conocen a uno de sus progenitores o, tal vez, a ninguno. En qué medida esta situación a la que han sido sometidos estos adolescentes, sin tener ellos la culpa de nada, puede afectar su desempeño escolar y tener consecuencias en el logro de sus aprendizajes.

El objetivo de esta investigación es llegar a ese punto, determinar de qué manera una situación como esta en el seno familiar afecta a los adolescentes, porque para ellos todo se torna complicado y lo que, aparentemente queda claro para sus padres que se separan o divorcian, para ellos no lo es y exigen una explicación convincente. A pesar de lo que digan o diga cualquiera de sus progenitores, ellos mantienen su concepto. Su papá o su mamá puede ser malo y tener todos los adjetivos que le pongan, pero nada cambia la realidad. Dentro de un contexto como el que se acaba de mencionar, ¿será posible tener a un adolescente que puede rendir al cien por ciento en su desempeño escolar? Encontrar la respuesta a esta interrogante es la finalidad de este trabajo.

Lo que se observa a simple vista es un contexto un tanto molesto para protagonistas de una situación como esta. Sin embargo, no se puede adelantar conclusiones, se deben hacer estudios con los involucrados, con la población que se ha elegido para trabajar esta investigación. Después de esto, recién podremos determinar con cuánta intensidad influye este problema en los adolescentes. Existen algunos autores que, hablando de otros contextos, llegan a algunas conclusiones. A continuación, se recogen algunas de estas para poder prever cuál es el comportamiento de un adolescente frente a un problema como la separación de sus padres.

Según lo que dice Covey (2013, p. 16) la personalidad de los adolescentes que están dentro de una situación familiar marcada por el divorcio o la separación, cambia, los llena de odio e, incluso, pueden gastar energía innecesaria al hacer eso. Además, tal vez el adolescente siente y piensa que es una situación que puede controlar, cuando la realidad es absolutamente diferente. En definitiva, el aporte de Covey, pone de manifiesto que frente a una situación de separación o divorcio, los involucrados: esposos e hijos, se van a ver afectados. Por eso es muy importante afrontar este tipo de situación con madurez y delicadeza y, sobre todo, respetando los procesos psicológicos para que no los afecte hasta el punto de dañarlos.

1.1.Machismo

Nuestros pueblos que se enmarcan dentro de tradiciones y costumbres anidan en su seno a las familias. Estas recogen toda la riqueza que hay en la cultura y junto a esta riqueza también heredan costumbres no tan ricas, una de ellas es el machismo. Lo llamamos costumbre porque es una tradición en las familias, sobre todo en la zona rural, vivir bajo este esquema. El machismo es una realidad que envuelve la sana realización de las relaciones conyugales de una nube que opaca y ensombrece todo; ya que es una malformación de las relaciones de pareja camuflada dentro de una costumbre cultural.

Además, la cultura y la presión social hacen que esta realidad no vea crecimiento ni mejoras. Al contrario, “el orden social funcionaría como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar el dominio masculino sobre el que se funda” (Fuller, 2012, p. 117). Antes bien, la cultura y el orden social la apoyan y la maximizan porque se empieza a ridiculizar al varón que da pasos hacia una comprensión de las diferencias psicológicas con respecto a la mujer. Entonces, el varón, por temor a lo que le van a decir y para que su círculo de amigos lo acepte, termina por adoptar un comportamiento machista para no ser visto como débil y “pisado”. El contexto social es el encargado de configurar un estilo de vida que debe ser así, entonces, a esto se refiere Díaz (1993, p. 16) cuando habla de un tipo de familia que se configura dentro de estas pautas, porque él, dentro de la clasificación que propone para los tipos de familia, teniendo en cuenta el ejercicio de la autoridad, menciona a la familia despótica, dictatorial o machista. De lo dicho por Díaz se puede concluir cuál es la esencia de las familias enmarcadas dentro de este tipo. El machismo es su razón de ser, en donde existe un predominio notorio del varón; solo él importa.

Y siguiendo el estudio de Díaz (1993, p. 16), en este esquema familiar el varón exige absoluta sumisión de la mujer y, en cierto sentido, también de los hijos. En estas familias, las hijas deben aprender a ser mujeres y ese aprendizaje conlleva el hecho de que deben formarse sumisas y atentas a las necesidades de los varones. Las mujeres deben aprender las labores domésticas porque a los “machos” ese tipo de labores los disminuye. “Toda versión de la masculinidad que no corresponda a la dominante, sería equivalente a una manera precaria de ser varón, que ocupa una posición subordinada frente a quienes ostentan la calidad de hombres plenos” (Fuller, 2012, p. 118). Por tanto, el varón no tiene ningún interés por ese tipo de actividades y no le interesa la crianza de los hijos, porque según esta concepción el varón es superior a la mujer y ese tipo de actividades son para

personas débiles, además, él no se equivoca. Frente a cualquier problema es fácil encontrar al culpable: la mujer.

Este macho impone autoridad con agresión, palabras soeces y castigos físicos; y en el aspecto sexual trata a la mujer como un objeto. Ella debe estar dispuesta a satisfacer sus instintos sin importar su condición, porque además el varón es proclive al vicio y más le interesa estar con sus amigos que con su familia. Responder con responsabilidad por su casa es lo que menos le interesa.

De ninguna manera, el machismo debe verse como normal, porque termina por generar mucha violencia y desigualdad al interior de la familia; pues, como se ha visto, el macho ejerce autoridad con violencia. El macho recurre a este medio para acentuar su autoridad sobre la esposa y los hijos, generando un ambiente hostil en donde queda anulada la libertad, y en donde se esconde por completo la comprensión y el amor. En una familia donde existe machismo hay tensión, inseguridad y, sobre todo, mucho temor.

Cabe señalar que, en estas familias, cuya estructura está dominada por el machismo y donde se acepta esta situación como normal, incluso la misma mujer termina por defender el comportamiento del varón y transmite a sus hijos lo que piensa. Es fácil encontrarse con afirmaciones como esta: “es que debe ser así”, “el varón es varón, es más fuerte”. Estas afirmaciones son recogidas de la opinión que tienen las mujeres sobre el comportamiento machista de los varones.

Teniendo en cuenta lo que afirma Díaz (1993, p. 16-17) reforzado por lo que sostiene Fuller (2012, p. 118), la encargada de la crianza de los hijos es la mujer; el varón no se mete para nada en esta tarea y, si lo hace, solo es para castigar una mala conducta. A partir de lo que estos autores afirman se comprende que la mujer misma ha aceptado al machismo como normal, porque ella misma, encargada de la educación de sus hijos, los forma de tal manera que perpetúen este comportamiento. Ella asigna tareas diferenciadas a los hijos y a las hijas. Si el varón se olvida no pasa nada, pero si la mujer descuidó las tareas encomendadas, sí hay castigo.

El machismo termina por causar daños graves en las familias. Por lo dicho, la familia es el contexto más inmediato en donde el individuo aprende; la familia transmite valores, costumbres, comportamientos. En este sentido, el machismo tergiversa esta misión. Los hijos no van a recibir lo que realmente necesitan en su familia, y esto no les va permitir crecer, ni mucho menos prepararse para relaciones maduras, su método de socialización va a estar marcado por lo que recibió en casa, por parte de su padre machista y de su madre siempre temerosa.

6. El aprendizaje

Dentro del ámbito de estudio, casi siempre definir de manera exacta y oportuna un concepto tan importante como este se convierte en todo un reto. En este caso, se conoce que el tema de los aprendizajes ha sido analizado a lo largo de la historia por diferentes autores y también desde diferentes movimientos psicológicos. Así, Castellón (2013) citando a Vigotsky, “enfatisa que las personas cuando aprenden interiorizan los procesos del grupo social al cual pertenecen y las manifestaciones culturales que le son propias” (p. 1).

Según lo dicho por Castellón (2013), se puede entender el aprendizaje como un proceso a través del cual el aprendiz se apropia de lo que hace el grupo social al que pertenece. Además, no puede ser posible un aprendizaje al margen de la cultura, puesto que esta es como la tierra para la semilla. Vigotsky es muy claro al afirmar esto, puesto que esta teoría quiere dejar en claro que el aprendizaje es natural y no necesita de una estructura. Bastaría con el entorno social en donde el individuo que aprende esté inmerso y a partir de aquel, apoyado por su inserción en una cultura concreta, para que exista un aprendizaje significativo, porque el aprendizaje está cimentado en una realidad concreta.

Por otro lado, la teoría sobre el aprendizaje de Piaget se encamina más hacia el desarrollo de estructuras cognitivas. De esta manera, Castellón (2013), citando a Piaget, afirma que “el aprendizaje se da en la medida de que hay una transformación en las estructuras cognitivas de las personas que aprenden” (p. 2). Esto significa que el aprendizaje cumple la función, como lo dice nuestro autor, de reorganizador de las estructuras cognitivas. El nuevo conocimiento permite hacer una reorganización de lo que ya se conoce, y solo cuando eso ocurre recién se puede decir que ha sido posible un aprendizaje.

Desde la perspectiva cognitiva, a partir de la realidad de un aula de clases, para que se den los aprendizajes debe existir motivación, pero se debe tener muy claro que esta es inherente al estudiante. Por lo tanto, el docente, de manera directa, no puede manipularla, solamente debe generar el ambiente para que el estudiante se reconozca motivado desde dentro. Esto significa que no se puede motivar desde fuera con artimañas externas al contexto de aprendizaje en el que desenvuelve el estudiante. Para facilitar el aprendizaje tiene que existir la habilidad de encontrar el camino para activar la motivación del aprendiz, reconociendo que esta está con él, que la lleva consigo.

En este contexto, lo que se quiere recoger como motivación intrínseca es lo que pasa al interior de las familias desde los factores de unión y apoyo, expresión; y como

contrario y oponiéndose a la motivación, las dificultades que puedan surgir al interior de las familias. Evidentemente, aquí está la esencia de esta investigación: saber cómo los factores mencionados se convierten en entes motivadores para los estudiantes o, al contrario, entes que obstaculizan el desempeño escolar de aquellos.

A todo esto, Piaget habla de dos conceptos que se involucran y se entrelazan a la hora de obtener aprendizajes: “asimilación” y “acomodamiento”. La asimilación sería algo muy parecido a lo que dice Kant cuando habla de abstracción, porque en este momento el sujeto capta todo cuanto ve y observa; luego, a la luz de los conocimientos previos, recrea y entiende el nuevo conocimiento para transformar sus estructuras cognitivas. La asimilación es un primer momento al cual el contacto con la cultura y la socialización aportan mucho. Además, en este paso del aprendizaje es necesario una activación de todos los sentidos para que la captación de la realidad enseñada sea completa. Entonces, solo después de haber hecho uso de todo lo necesario para adquirir el aprendizaje viene el segundo momento, que es la acomodación de lo adquirido a las estructuras del individuo que aprende para transformar su comportamiento frente a la realidad observada.

Existe, además, otro autor que habla del aprendizaje, solo que su aporte se orienta más hacia el aspecto individual. Es más, a la hora de establecer un juicio, la desventaja de esta propuesta sería que el aprendizaje es más individual que colectivo. Este autor parte de la teoría del aprendizaje de Piaget y habla de los aprendizajes significativos. Será la significatividad lo que le da sentido a un aprendizaje. El autor al que nos referimos es Ausubel, el aporte de este autor es que el “aprendizaje significativo [se da] cuando el nuevo conocimiento adquiere significado a luz de los conceptos previos que el estudiante ya tiene” (Castrellón, 2013, p. 2).

El aporte de Ausubel es interesante porque se basa en una realidad en donde los saberes previos son un paso fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje. La recuperación de estos saberes proporciona la seguridad al docente sobre el éxito de la nueva enseñanza. Es más, hasta se convertirá en necesario reconocer los saberes y, si no los hay, la labor del docente entraría a tallar allí, para hacer que surjan conceptos que sirvan como base para recién lanzarse a dar una enseñanza que desembocará en un aprendizaje significativo. De lo contrario, todo quedará en una lección momentánea sin base, fundamento ni proyección.

Lo que se puede recoger de los aportes de los tres autores presentados por Castrellón (2013, p. 2), haciéndolos dialogar, es que el aprendizaje no puede ser

descontextualizado. Intentar hacer esto es ir en contra de los principios básicos de todo tipo de aprendizaje. Los contextos social y cultural son la razón de ser de los aprendizajes, porque de lo contrario no estarían transformando las estructuras cognitivas. Entonces, los aprendizajes solo serán significativos si son atendidos desde una cultura e intentan cubrir las necesidades que nacen dentro de la cultura y el contexto social que le toca vivir al aprendiz.

Además de lo que proponen estos tres autores, es importante considerar el aporte de Ormrod; esta autora tiene una postura clara a la hora de clasificar el aprendizaje humano. Para su clasificación considera las corrientes psicológicas que han surgido a lo largo de la historia: el conductismo y el cognitivismo. En este sentido, Ormrod (2005, p. 5) considera que “el aprendizaje no solo sirve para adquirir habilidades y conocimientos, sino también valores, actitudes y reacciones emocionales”. Esto lleva a la siguiente interrogante: ¿qué es, concretamente, el aprendizaje? La respuesta a esta pregunta la dan tanto el conductismo como el movimiento cognitivo.

Desde el punto de vista conductivo “el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia” (Ormrod, 2005, p. 5) y desde el punto de vista cognitivo “el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” (Ormrod, 2005, p. 5). Es importante considerar el concurso de la experiencia en ambas definiciones. Lo que se puede observar, a partir de esta síntesis importante que hace Ormrod (2005), es que no puede haber aprendizaje sin echar mano de la experiencia. En cierto sentido, lo que aquí se observa es una recapitulación de lo que proponen las teorías de aprendizaje que tienen en cuenta para su desarrollo el contexto social y cultural. La experiencia, desde este punto de vista, estaría conformada por todo aquello que se recoge de la realidad y las representaciones que se tiene de esta. A continuación, se presentan los estudios que ha efectuado esta autora que ayudarán a comprender cómo es que ha llegado a tales conclusiones. Se hace referencia aquí a las perspectivas del aprendizaje, son movimientos que han surgido a lo largo de la historia tratando de explicar el porqué de los aprendizajes. Además, estas perspectivas se empeñaron en demostrar los factores de la realidad o del interior del individuo que hacen que se obtengan los aprendizajes.

6.1. Perspectivas conductistas del aprendizaje

Desde el momento que se hace un acercamiento, aunque sea superficial, al concepto sobre el cual gira esta propuesta, ya se pueden ensayar conclusiones. Hablar de conductismo plantea un contexto netamente comportamental, lo que significa que el

aprendizaje, desde esta propuesta psicológica, se orienta a transformar conductas. Esto, por un lado, porque no necesariamente puede ser que se hable del efecto que causa el aprendizaje sino, también, de cómo se le obtiene. En este sentido, un enfoque conductista puede ser que atiende al aprendizaje animado por una serie de comportamientos que lo hacen posible. Es decir, cuál es la actitud del aprendiz con respecto a la realidad que va a ser aprendida. En definitiva, estas dos hipótesis abren un panorama de comprensión de la propuesta que hace esta corriente psicológica que surge en un momento puntual y que se desarrolla hasta madurar una propuesta explicativa de cómo es que se dan los aprendizajes.

Esta perspectiva surge a inicios del siglo XX y tiene como principal representante a su creador, el fisiólogo Iván Pavlov. Este estudioso realizó experimentos con perros; en quienes observó su salivación ante el estímulo de los alimentos. Los perros empiezan a salivar ante la presencia del alimento y, luego de muchas repeticiones, lo hacían con solo la presencia de la persona que les trae el alimento. Esto lo llevó a concluir que el aprendizaje necesita estímulos. Ormrod (2005, p. 42), recogiendo este aporte del conductismo, dirá que “podemos recurrir a la teoría del condicionamiento clásico para comprender cómo la gente aprende diversas respuestas involuntarias, especialmente, respuestas asociadas con la fisiología y las emociones”.

Desde esta perspectiva clásica, el aprendizaje no es otra cosa que el cambio de la conducta y funciona solamente con relación a un estímulo-respuesta. Sin embargo, algunos de los conductistas más modernos hacen una distinción entre el aprendizaje y la conducta. Al hacer esto, automáticamente se hace necesaria la presencia de los factores cognitivos para que la relación entre estímulos y respuestas sea mejor comprendida.

El condicionamiento clásico proporciona una posible explicación de cómo los seres humanos adquieren respuestas fisiológicas (por ejemplo, la náusea), respuestas emocionales (por ejemplo, ansiedad o reacciones fóbicas), y actitudes (por ejemplo, placer o disgusto), hacia determinados estímulos. También ofrece dos estrategias para eliminar tales respuestas: la extinción y contracondicionamiento (reemplazar relaciones inapropiadas por otras más apropiadas).

Otros conductistas han trabajado sobre las ideas de Pavlov. John Watson y Edwin Guthrie sugirieron que la práctica mejora el aprendizaje, quizá porque incrementa la fuerza de un determinado hábito (...) o quizá porque amplía el número de hábitos [...] apropiados, necesarios para realizar una conducta compleja. (Ormrod, 2005, p. 58)

Considerando el aporte del conductismo para el ámbito educativo, se subraya la importancia de las respuestas activas y de la práctica, además de ayudar a los estudiantes a experimentar las asignaturas como contextos placenteros. También, con la finalidad de

eliminar conductas indeseables es necesario sustituir las asociaciones actuales por otras más productivas. Y una manera de evaluar los aprendizajes obtenidos desde esta propuesta, sería observar si hay o no un cambio en la conducta de los estudiantes. En definitiva, el centro de atención, según esta propuesta, tiene que estar en la evaluación; la misma que debe observar con especial atención la conducta del aprendiz; puesto que esta propuesta para el aprendizaje se centra en eso, en la reorientación o, en todo caso, en la adquisición de nuevas formas de actuar frente a la realidad que se tiene enfrente.

Se ha podido observar, según las investigaciones hechas por esta autora, de qué manera esta propuesta de estudio que surgió en el siglo XX ha aportado en la comprensión de la forma en que se producen los aprendizajes y cuál es su efecto en las personas que aprenden. Al inicio se ensayaban algunas afirmaciones alrededor del concepto “conductismo”, ahora, a partir del análisis que ha hecho Ormrod (2005, pp. 55-58), se entiende que esta corriente se llama así porque encamina los aprendizajes a modificar conductas a través de una serie de estímulos. Si bien es cierto que se han dado muchos avances en este campo de la investigación, hasta ahora no se puede negar la importancia de los estímulos frente a los aprendizajes.

Además, todo en cuanto a esta dinámica enseñanza-aprendizaje necesita de estímulos, si es que se entiende a los estímulos como motivaciones reales que giran en torno del aprendiz. Al hacer esta interpretación se sabe que no exactamente a este tipo de estímulos hacían referencia los creadores del conductismo, sin embargo, ellos fueron capaces de sentar las bases para poder afirmar ahora que no se estaba lejos de comprender los aprendizajes desde una perspectiva motivacional.

En definitiva, este estudio ha sentado las bases y los cimientos para que estudios posteriores le den forma a los conceptos relacionados con el aprendizaje. Ahora, aparece el tema de los estímulos y que de estos depende mucho el comportamiento del aprendiz; si el estímulo es atractivo hay aprendizaje, y no solo eso, sino que incluso puede ser más duradero; y si el estímulo no es atractivo, el aprendizaje, si es que existe, será de muy poca duración. Los estímulos tienen que provocar respuestas y es en estas donde se encuentran los aprendizajes.

Es decir, los aprendizajes dependen de la respuesta que se dé a los estímulos presentados por los encargados de la enseñanza. Todo esto se muestra como un reto, y más aún si el público que se tiene allí dispuesto a lograr aprendizajes está conformado por adolescentes.

Es muy complicado, si no se encuentra el camino correcto para estimularlos. Se necesita de mucho tino para hacer que los adolescentes se encuentren con lo que realmente quieren. Tal vez, aquí radica la importancia de aprovechar este enfoque como herramienta necesaria y como buen punto de partida para el acercamiento entre aprendiz que, en este caso, sería el adolescente, y el que enseña, que sería el docente. Se dice que este sería un punto de partida porque se tiene que hacer un estudio de los demás enfoques también para poder tener una comprensión general que nos pueda ayudar en la misión de ayudar en la obtención de aprendizajes y lograr, además, que estos sean significativos.

6.2. Perspectivas cognitivas del aprendizaje

A partir de la década de los años sesenta ya se tienen nociones del cognitivismo; sin embargo, su representante más sobresaliente es “el biólogo suizo Jean Piaget (...) que estaba interesado (...) en el origen del conocimiento (...). Con el fin de descubrir de dónde procede nuestro conocimiento y de qué manera se desarrolla” (Ormrod, 2005, p. 187). Este estudioso, junto con sus colaboradores realizó una serie de estudios que sirvieron de mucho para una comprensión sobre la manera en que los niños piensan y aprenden respecto al mundo que les rodea.

Al mismo tiempo que Piaget realizaba su investigación, otro personaje importante de la psicología hacía sus propias conclusiones sobre los factores que facilitan el desarrollo cognitivo; esta figura es Vygotsky. Los estudios de este autor en el campo de la psicología ayudaron a avanzar y complementar la propuesta de Piaget, porque según este último el aprendizaje es una situación fundamentalmente individual. En contraposición a lo que Piaget decía, Vygotsky “estaba convencido de que son los adultos quienes promueven el aprendizaje y el desarrollo de los niños de una manera intencional y sistemática” (Ormrod, 2005, p. 193). Y no solo eso, sino que además destacó la importancia de la sociedad y la cultura en todo proceso de aprendizaje.

En la actualidad, predomina la perspectiva presentada por el cognitivismo en la descripción y explicación del aprendizaje humano, puesto que le da mucha importancia a los procesos mentales. Esto es lo que ahora acompaña y encamina el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Los docentes deben tener muy en cuenta los procesos cognitivos y, de esta manera, ayudar a sus estudiantes a lograr aprendizajes significativos. Como bien lo señala Ormrod (2005), cabe indicar que es importante aclarar que el cognitivismo actual, si bien es cierto encuentra sus bases en la propuesta psicológica de Vygotsky, ha tenido muchos matices a través de los cuales se ha complementado hasta lo que se tiene

hoy como esencia de esta propuesta que ayuda a comprender cómo piensan y aprenden los seres humanos.

Por lo tanto, se puede decir que la propuesta en cuanto a investigación que hace el cognitivismo es mucho más madura que lo propuesto por el conductismo; puesto que este último tenía en cuenta al aprendiz solo sin su entorno de socialización, en cambio el cognitivismo tiene en cuenta el entorno en el que crece el individuo y es allí donde moldea su desarrollo a través de múltiples aprendizajes. Se puede comprobar, de esta manera, que ha habido un desarrollo en cuanto al tratamiento que se ha dado al tema del aprendizaje. Se puede señalar, también, que conforme han progresado las ciencias, han obtenido mejores resultados en orden a comprender la manera en que se dan los aprendizajes en los seres humanos.

Tanto Piaget como Vygotsky hicieron un inmenso aporte en este campo, mientras el primero estaba preocupado por comprender y dar a conocer cómo sucede el aprendizaje en las diferentes etapas de la vida y cómo es que el niño responde a lo que el mundo le va presentando; el segundo quería alcanzar a comprender cómo la sociedad aporta en la adquisición de conocimientos y que hacen posible el desarrollo de los aprendizajes.

De todo esto se puede concluir que, cada vez que se habla de aprendizajes, se debe tener en cuenta que aquellos no son solamente una adquisición de conocimientos, como dirá el enfoque cognitivo. Al contrario, los aprendizajes, para que sean significativos, tendrían que orientarse también hacia un cambio en la conducta. Porque según lo que se ve al analizar los aprendizajes humanos, estos no son más que experiencias que hacen que un individuo se capacite para realizarse en la vida cotidiana y pueda interactuar con sus semejantes.

Con Savater (1997), se puede decir que los aprendizajes tienen que aportar en la edificación de la humanidad del ser humano. “Nacemos humanos, pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo” (Savater, 1997, p. 11), y en este proceso de llegar a serlo es donde entran a tallar los aprendizajes o, dicho de otro modo, el proceso de aprendizaje. Además, en todo ese proceso en que el ser humano se conecta con su esencia estará presente el aprendizaje. Y, desde lo que propone el cognitivismo, se llegará a ser a través de un proceso de socialización, como dirá Piaget; o a través de un proceso de diferenciación social, como dirá Vygotsky.

En definitiva, el aprendizaje está estrechamente relacionado con la experiencia. Desde esta perspectiva, los aprendizajes son el resultado de lo que ocurre a partir de una

experiencia que parte de lo cognitivo. Es decir, se habla de dos momentos muy importantes en la apropiación de un aprendizaje. Un primer momento muy marcado por el aspecto cognitivo, en donde el individuo se hace de conocimientos a través de la observación, para luego, en un segundo momento, estos conocimientos hacen que el individuo adopte un tipo de comportamiento; recién ahora se puede hablar de un aprendizaje. Todo este proceso aporta a que el crecimiento individual y colectivo del aprendiz sea íntegro y esté cargado de significatividad.

6.3. El aprendizaje con relación al rendimiento académico de los adolescentes

Tapia (2005, p. 39) afirma que “una de las cosas en las que más suelen insistir los padres al hablar con sus hijos de temas escolares es en la importancia de las notas”. Esta afirmación encamina este trabajo y ayuda a comprender la importancia que se le brinda al rendimiento académico en muchos sectores involucrados con la educación. En este caso, los que hacen su aparición son los padres. En este sentido, de ninguna manera se puede subestimar la importancia que tiene la opinión de los padres en cuanto a lograr aprendizajes. Para los estudiantes, se convierte en tema central el interés que le ponen sus padres, por eso están muy atentos a lo que estos quieren de ellos y si ven que lo que quieren aquellos son las buenas calificaciones, es a eso únicamente que se orientan olvidándose incluso de los propios aprendizajes. Aprender ya no es su objetivo, sino obtener buenas calificaciones. Se habla de las calificaciones porque es así como se mide y se valora el rendimiento académico.

Entonces, todo se reduce al rendimiento académico y el foco central de atención en el proceso no es otra cosa que la obsesión por las calificaciones. En orden a lograr esto se descubre una competencia enfermiza, en donde el estudiante a lo único que aspira es a sacar una buena calificación. No le importa si lo que aprende le es útil o no, se cierra a descubrir el verdadero valor y la verdadera ubicación de los conocimientos en el proceso. Es en este punto, donde se descubre el problema a la hora de relacionar los aprendizajes con el denominado rendimiento académico.

Entonces, los aprendizajes son subestimados, porque no es a ellos a los que aspira el estudiante que ha puesto su interés en el rendimiento académico aislándolo y tomándolo en cuenta como fin, olvidando que aquel solo es un medio y un elemento indicador de la obtención de aprendizajes, esto es valorado así porque todavía el rendimiento académico es el medidor que se usa para evaluar los aprendizajes. Es importante, además, señalar que cuando los estudiantes de esta manera se desligan de los

aprendizajes, ya no se puede hablar de un proceso, porque al entrar a observar este detalle lo que se descubrirá será que ha desaparecido en orden a favorecer la “pelea” por las notas, faltando, incluso, a la práctica de los valores que son un ente importantísimo en el proceso hacia el logro de los aprendizajes.

Teniendo en cuenta lo que se decía sobre la importancia de la experiencia en el aprendizaje, se puede adelantar un juicio al respecto: que el rendimiento académico también depende de la experiencia que se tiene en los ámbitos en que un estudiante se interrelaciona. Es decir, los contextos terminan por ser determinantes para que un alumno obtenga una buena o una mala calificación. En la educación, con todas sus reformas actuales, empezando desde el PEN, la Ley de la Reforma Magisterial y, dentro de esto, la propuesta metodológica recogida en el DCN actualizado con Resolución Ministerial N.º 199-2015, a lo que se suman las rutas de aprendizaje que no son más que la puesta en práctica de lo que contiene el DCN.

A todo lo mencionado, tenemos que agregar los modelos educativos, por mencionar algunos, tenemos la JEC en secundaria y el Soporte Pedagógico en primaria. Lo que más llena de ilusión de todos estos documentos y su puesta en práctica en los modelos educativos es que están hechos pensando en las mejoras en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes, los mismos que están en el centro de todo. Que haya un Estado pensando en mejorar la educación significa que se ha tomado en serio el desarrollo social.

Todos los documentos mencionados líneas arriba están en función a la visión del Proyecto Educativo Nacional, el mismo que en su objetivo número dos menciona lo siguiente “estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad” (p. 13). Este objetivo, como se puede observar, es el que impulsa a las instituciones responsables a orientar los modelos educativos desde la consecución de aprendizajes. Evidentemente, estos deben ser conseguidos desde la obtención de competencias integradoras que hagan a los individuos capaces de transformar la realidad. En este campo, ya se está haciendo bastante, pero todavía falta mucho porque se evidencia aún el olvido de las metas centradas, sobre todo, en la obtención de aprendizajes; antes bien, se ha encaminado todo por el rumbo que abre el rendimiento académico apegado a la obtención de calificaciones.

En la misma línea del Proyecto Educativo Nacional se encamina la versión actualizada del Diseño Curricular Nacional que cobra vida en el Marco Curricular de este año porque plantea claramente el sendero que debe tener la educación básica. “En

nuestros días, la tarea de educar enfrenta nuevos desafíos, dados los cambios en el mundo producidos en las últimas décadas (...) la escuela debe formar ciudadanos que puedan desenvolverse exitosamente en un futuro de cambios profundos y constantes” (Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016, pp. 5-6).

Como se puede observar, esto no es otra cosa que la aplicación, la puesta en práctica de lo que se propone educacionalmente en el Proyecto Educativo Nacional. Definitivamente, este planteamiento exige a las instituciones educativas proponer una educación basada en el logro de competencias. Se medirán los aprendizajes desde esa perspectiva; desde el logro de las competencias y las evaluaciones no harán otra cosa que observar aquello.

Sin embargo, a pesar de todo lo que se ha avanzado, tal vez el punto flojo que todavía detiene el impulso de estos propósitos es el presupuesto económico. Sin embargo, el haber analizado y haber encontrado lo que debe ser mejorado, incluso cambiado, ya es un buen punto de partida. No hay nada rígido, todo es flexible y adaptable. Con herramientas así, se puede caminar hacia adelante en la contextualización de la educación que es fundamental para obtener aprendizajes significativos. Y en estos ya no se habla de rendimiento académico, estos conceptos quedan desfasados frente a una propuesta más fresca y actualizada.

Lamentablemente, en la práctica este lenguaje de “aprobado” y “desaprobado”, desde una perspectiva numérica, sigue muy presente. Todavía, el sistema de evaluación está en función a calificaciones numéricas que terminan denominándose rendimiento académico. Tal vez, es cierto que poco a poco se está saliendo de esta costumbre, lo que significa separar los aprendizajes de aquellas calificaciones puntuales aferradas a un sistema de evaluación anticuado. Sin embargo, todavía se puede hablar de estas dos realidades, tanto rendimiento académico como aprendizaje estableciendo una relación entre ambas.

El rendimiento académico forma parte de esas largas listas de problemas que se elaboran cuando se hacen diagnósticos. Incluso, muchas veces, sin ni siquiera tener las pruebas contundentes, ya se afirma como principal problema en la escuela el bajo rendimiento y siempre aparece relacionado al tema de los aprendizajes, porque este último se ha convertido en el medidor del rendimiento académico. Si un alumno no ha logrado los aprendizajes tiene bajo rendimiento y, si es al contrario, el nivel se mide como bueno o alto.

A la hora de establecer un juicio de valor en cuanto a rendimiento académico, sobre todo en los adolescentes, se tiene que tener mucho cuidado. En esta etapa del desarrollo de la personalidad estos se vuelven vulnerables y su entorno les afecta ampliamente. Muchas veces su rendimiento académico no está en relación con lo que se hace o no se hace en las clases, si no que existen otros factores ya sean familiares, sociales, personales y hasta religiosos que terminan por decidir el desempeño escolar, con claras consecuencias en el rendimiento académico.

Sucede que muchas veces por “la incapacidad para leer las adolescencias conduce a la ubicación de problemas allí donde no hay” (Funes, 2010, p. 97). Esto quiere decir que se parte a la ligera y con base en nada; ponemos así, por ejemplo, el bajo rendimiento como encabezamiento de los principales problemas que afrontan los estudiantes. Se tiene que atinar a un mayor análisis para determinar los problemas, sobre todo cuando se tiene una población adolescente.

7. La evaluación

Después de haber hecho un acercamiento al concepto de aprendizaje, evidentemente el enfoque cognitivo es el que se mantiene dentro del ámbito de estudio de este trabajo. Este enfoque, tal y como lo recoge Ormrod (2005, p.5) es “un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia”. Esto significa que el aprendizaje tiene que expresarse de alguna manera en el actuar cotidiano. Desde esta perspectiva, esos cambios que partirían de la experiencia tendrían que recogerse de alguna manera. En el contexto de la educación, es la evaluación la que recoge esos datos y arroja evidencias de lo que se va obteniendo como resultado de la enseñanza.

A partir de lo dicho, se quiere hacer un acercamiento al tema de la evaluación. En donde, además de relacionarla con el tema del aprendizaje, también se la puede relacionar con la familia. La evaluación bien planteada recogerá no solo calificaciones, sino todo aquello que está en la base para que se den los aprendizajes. Las relaciones intrafamiliares se convierten en pilares para el desarrollo de los individuos. Como bien afirma Estrada (2012, p. 11) al resaltar la importancia de la familia como ente formador de los individuos, pues ella “es la sustancia viva que conecta al adolescente con el mundo y transforma al niño en adulto”. Desde esta perspectiva, la evaluación dará la oportunidad de atender a los adolescentes o a los niños en proceso de formación de tal manera que se vayan obteniendo mejoras continuas.

En el marco de los avances planteados para la educación en general, lo que más cobra vigor es el tema de la evaluación. Ante este surgen muchos desafíos. Entre ellos, está el tema de cómo evaluar. Esta interrogante obligatoriamente exige conocer el concepto de evaluación. Se tiene que tener la definición para poder entenderla en el completo sentido de su extensión. Ante esta exigencia se recoge, en primer lugar, lo que dice Hoffman, (1999, p. 105) frente a lo que sería la evaluación: “dar una nota es evaluar, hacer una prueba es evaluar, el registro de notas se denomina evaluación. Al mismo tiempo varios significados son atribuidos al término: análisis de desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad, apreciación del todo del alumno”. Se recoge esta definición porque hace un recorrido bastante sintético de lo que se entiende por evaluación.

En primer lugar, es interesante reconocer lo que para muchos ha quedado como única forma de definir el término evaluación “dar una nota”: todavía, ahora, podemos encontrarnos con docentes que al decir “voy a evaluar” lo que están queriendo decir es “voy a poner notas” en un registro y se limitan solamente a eso. Además, lo que propone Hoffman al hablar de pruebas, también, comporta cierta importancia, porque existe una gran cantidad de docentes que relacionan evaluación con tomar una prueba.

En segundo lugar, ya está definiendo la evaluación como hoy en día se considera para los nuevos desafíos que plantea la educación. Porque, efectivamente al valorar los resultados en base a capacidades sin dejar a un lado la integridad del estudiante se está asumiendo de lleno la evaluación formativa. Esta definición, es lo que nos pone de relieve el sentido de la evaluación. Ciertamente, que la evaluación sería el medio a través del cual se observa a los estudiantes tratando de recoger información relevante y así poder tomar decisiones de mejora continua en favor de ellos mismos.

En esta misma línea Pardo (2013, p. 8) define la evaluación como “el conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre lo que los alumnos aprenden en el proceso educativo en función de la experiencia”. Esta afirmación es clave, porque al decir “conjunto de acciones” plantea la razón de ser de la evaluación. De ninguna manera, se puede hablar de evaluación al hacer una valoración puntual en un momento determinado sin considerar el proceso.

Además, Pardo (2013, pp. 14-15), hace una clasificación muy completa de la historia de la evaluación desde donde se puede entender y entresacar su definición. Lo dispone en tres etapas distintas. Una primera etapa enmarcada en el siglo XX, en los años setenta, consideraba la medición sumativa como único sistema de evaluación. Una

segunda etapa, desde los setenta hasta el año dos mil, en donde se inicia a considerar la conducta de los estudiantes, pero al igual que la etapa anterior, la evaluación seguía siendo sumativa. Finalmente, una tercera etapa, desde las primeras décadas del siglo XXI en donde ya empieza a tener relevancia el proceso, acá ya se puede hablar de evaluación formativa.

Teniendo en cuenta estas tres etapas a través de las cuales Pardo (2013) hace un acercamiento más claro a lo que se entendía por evaluación en las diferentes épocas se concluye que recién se está asistiendo a una verdadera comprensión de evaluación. Ya que al dar un vistazo al Currículo Nacional (2017), se puede observar que desde la presentación se habla de “orientaciones para la evaluación desde un enfoque formativo”. Esto es lo que caracteriza a la evaluación en el sentido completo de la palabra.

Desde la perspectiva formativa, la evaluación es el conjunto de acciones que tratan de recoger información para poder acompañar a los estudiantes en su proceso de ir adquiriendo una serie de capacidades y competencias que caracterizan sus aprendizajes. La evaluación ya no es vista como una actividad discriminadora para saber quiénes saben y quienes no, sino, todo lo contrario. La evaluación ayudará a reconocer los puntos flojos en donde se necesita mayor atención desde la aplicación de estrategias adecuadas.

7.1. La prueba PISA

No por nada se habla ahora de la evaluación formativa, en este contexto, y con la intención de comprenderla se plantea aquí un estudio bastante aclarativo e informativo de la prueba PISA. Sobre todo, porque esta evalúa de una manera puntual y solamente en tres áreas. La pregunta que surge es la siguiente ¿la prueba PISA recoge datos fiables para poder acentuar mejoras en la educación? Dar respuesta a esta interrogante es la intención de esta parte. A partir de lo visto en el tema de evaluación, que se presenta como la actividad que recoge datos importantes para poder ayudar a los estudiantes atendiendo desde sus necesidades de aprendizajes y desde sus intereses como individuos que se desarrollan en una realidad concreta: sus familias; la prueba PISA como un modo de evaluación puede que cumpla también esta función.

Según un documento de la OCDE (2007, p. 3), PISA es la evaluación internacional de alumnos y se trata de un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), tiene como objetivo “evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria (...) como un recurso para ofrecer información (...) que permita a los países miembros adoptar las decisiones necesarias para mejorar los niveles educativos”. Además, PISA es una

evaluación internacional que “cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencias científica” (OCDE, 2007, p. 3)

“El programa PISA fue desarrollado entre 1997 y 1999 y aplicado por primera vez en el año 2000 con la colaboración de 28 países miembros de la OCDE, entre ellos México (más cuatro países no miembros)” (OCDE, 2007, p. 4). Como se puede observar, PISA es una evaluación que ya tiene una trayectoria un poco larga. Y, según lo visto, a partir de lo que puede observar en las tres competencias que evalúa: lectura, matemática y ciencias, propone políticas de mejora educativa.

Nuestro país “ha participado en las evaluaciones PISA del 2000, 2009, 2012 y 2015” (RPP Noticias, 2016). Y, según lo que se puede observar en este artículo el Perú siempre ha estado en los últimos lugares con respecto al resto de países evaluados. Sin embargo, hay un mensaje de aliento al observar que en el 2015 el resultado es notoriamente mejor a lo que se obtuvo en evaluaciones anteriores. Además, la tendencia siempre ha sido de crecimiento. Esto es alentador, sobre todo, porque a partir del 2014 se empiezan a impulsar nuevas políticas educativas en nuestro país. Por lo tanto, la interrogante planteada inicialmente ya tiene respuesta, la evaluación PISA, a pesar de estar enfocada solamente en tres áreas, si se ubica dentro de lo que se denomina evaluación formativa. El hecho mismo de llamar competencias a las matemáticas, a las ciencias y a las letras ya da luces de su orientación: brindar mejoras en la educación. Obtener mejores resultados en el 2015 es una muestra de que se está avanzando.

7.2. La evaluación censal

En el mismo contexto de lo que se intenta al analizar la prueba PISA, se hace un acercamiento a la evaluación censal que promueve el Minedu. Se recogen datos que hagan evidente el verdadero sentido de la evaluación. Entonces, al comprenderla en su verdadera amplitud, también será posible reconocer su verdadero valor. Se sabe que este tipo de evaluaciones recogen datos que tienen que ver con los aprendizajes, los mismos que se dan teniendo en cuenta una serie de factores, entre ellos, el apoyo de las familias a los niños y adolescentes.

El documento del Minedu que presenta los resultados de la ECE 2016 da unas indicaciones muy importantes respecto a cuáles serían las prácticas no deseadas en el marco de esta evaluación: “reducir el aprendizaje de los estudiantes solo a las áreas evaluadas, enseñar solo para la prueba, preocuparse solo por los grados que serán evaluados y discriminar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje” (Minedu, 2017, p. 2). Estas indicaciones aclaran grandemente que la ECE es una evaluación en el

completo sentido del término porque la está considerando como “el conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre lo que los alumnos aprenden en el proceso educativo en función de la experiencia” (Pardo, 2013, p. 8). A partir de lo indicado, se recogen a continuación algunos datos que ayudarán a una mejor comprensión de esta actividad promovida por el Ministerio de Educación.

Según la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) la evaluación denominada ECE cobra vigor a partir del año 2008. Y tiene entre sus objetivos aquel año, “conocer el nivel de logro de los estudiantes en comprensión lectora y en Matemática en segundo grado de Primaria” (UMC, Minedu). Además, ese mismo año, según el documento mencionado, también se aplica en los colegios bilingües a los estudiantes de cuarto grado de primaria.

Desde entonces, la evaluación ECE se viene aplicando todos los años con la finalidad de “recoger información acerca de los aprendizajes de estudiantes de segundo grado de primaria y en algunos departamentos del país a los estudiantes de cuarto grado de primaria que tienen una lengua materna originaria distinta al castellano” (Minedu, 2017, p. 2).

Además, es importante saber que a partir del año 2015 la ECE evalúa, también, a los estudiantes de segundo grado de educación secundaria. Esta evaluación se centra en las competencias de comprensión lectora y matemática. De esta manera, esta evaluación se propone unir a todos los entes involucrados en la educación, desde el país hasta el propio estudiante.

Así entonces, el Estado, a partir de lo que puede recoger con la evaluación puede implementar “políticas educativas más efectivas, basada en evidencias u orientadas a mejorar los aprendizajes” (Minedu, 2017, p. 2). En esta misma línea, las DRE y las UGELES pueden velar responsablemente por el desarrollo educativo regional y local.

Las instituciones educativas podrán identificar “con mayor asertividad los aspectos que deben reforzar en la aplicación de los cursos de Comprensión lectora y Matemáticas de esta manera se pueden tomar acciones informadas para mejorar los aprendizajes” (Minedu, 2017, p. 2). También, los padres de familia, al ver el avance de sus hijos e hijas, podrán apoyar desde un acompañamiento más cercano el desempeño escolar. Y, los estudiantes se benefician en cuanto “les permite conocer sus fortalezas y debilidades en las áreas en las cuales fue evaluado. Así podrá reforzarse más en aquello que aún le falta lograr o consolidar aquello que ya ha logrado” (Minedu, 2017, p. 3).

Evidentemente, la evaluación censal que aplica el Minedu abarca un panorama amplio con la única finalidad atender de la mejor manera a la educación; porque a lo que apunta, finalmente, todo este trabajo realizado es a vigilar las políticas educativas aplicadas y cómo esta está teniendo frutos concretos evidenciándose en el logro de aprendizajes.

8. La evaluación en el Currículo Nacional

Como ya se decía en el apartado anterior, el Currículo Nacional se encamina desde una política educativa moderna, que se ubica perfectamente en el avance de los tiempos modernos. Por lo tanto, deja atrás todo lo que respecta a la visión de la evaluación como un acto puntual al final de las actividades educativas para ver quien logró y quien no, lo que se ha pretendido enseñar. Además, en los propósitos el currículo no olvida a las familias como entes importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También, desde el punto de vista cognitivo, recoge aspectos importantes que apuntan a mejoras notorias en la educación. Así, por ejemplo, a la hora de describir los niveles del desarrollo de la competencia “Construye su identidad” afirma lo siguiente:

Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo a partir de sus características personales, culturales y sociales, y de sus logros, valorando el aporte de las familias en su formación personal. (Currículo Nacional, 2017, p. 55)

Además, si se sigue analizando este documento, se encuentra que constantemente está tomando en cuenta el aporte de las familias en el proceso educativo de los estudiantes. Obviamente, el sistema de evaluación que propone también considera este aspecto como importante a tener en cuenta para trabajar en las mejoras educativas.

El Currículo Nacional, recoge lo que la Ley General de Educación plantea para la evaluación considerándola como “un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los procesos y resultados del aprendizaje”. En el Currículo Nacional (2017) está recogido de la siguiente manera:

A partir de la política pedagógica de nuestro país, expresada en el Reglamento de la Ley General de Educación, la evaluación es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Este proceso se considera formativo, integral y continuo, y busca identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorar. Asimismo, en base al Reglamento el objeto de evaluación son las competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica, que se evalúan mediante criterios, niveles de logro, así como técnicas e instrumentos que recogen información para tomar decisiones que retroalimenten al estudiante y a los propios procesos pedagógicos. Así, la evaluación cumple un papel no solo para certificar qué sabe un estudiante,

sino también para impulsar la mejora de los resultados educativos y de la práctica docente. Este enfoque es válido para todas las modalidades y niveles de la Educación Básica. (p. 196)

Como se puede observar, el enfoque que encamina la evaluación según este documento del Minedu es el formativo. Por lo tanto, la evaluación “es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje” (Currículo Nacional, 2017, p. 196).

Como se puede apreciar, también, se hace referencia a cada estudiante; esta es una característica muy importante que considera la evaluación formativa. Importante, porque la evaluación ya no será a un grupo, sino personal; el acompañamiento a los estudiantes será personal y desde esa perspectiva se encaminarán todas las acciones pedagógicas.

De lo que el Currículo Nacional plantea se pueden sacar en limpio cuatro ideas claves. En primero lugar, la consideración de la evaluación formativa en un sentido informativo con el propósito de mejorar los aprendizajes. Al acompañar el proceso de cada uno de los estudiantes y teniendo en frente a los estándares de aprendizaje, la evaluación va a dar pistas de cómo encaminar el proceso de enseñanza y aprendizaje para que todos alcancen la meta. En segundo lugar, la evaluación, como ya se decía, se relaciona con criterios estables y comunes: los estándares de aprendizaje y los mapas de progreso. En tercer lugar, esta supone el uso de muchas fuentes a través de las cuales se hagan evidentes los logros de aprendizaje. Y, en cuarto lugar, la evaluación proporciona y anima una retroalimentación continua que estimule la acción pedagógica, con un propósito clave, la mejora de los aprendizajes.

Teniendo en cuenta esto al plantearse la pregunta sobre el ¿para qué se evalúa?, la respuesta será: para “que los estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje al tomar conciencia de sus dificultades, necesidades y fortalezas [y para] aumentar la confianza de los estudiantes para asumir desafíos, errores, comunicar lo que hacen, lo que saben y lo que no” (Currículo Nacional, 2017, p. 197) esto desde lo que le toca al estudiante. Con respecto al docente el Currículo Nacional (2017) dirá que la evaluación cumple la siguiente función:

Atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes brindando oportunidades diferenciadas en función de los niveles alcanzados por cada uno, a fin de acortar brechas y evitar el rezago, la deserción o la exclusión. Retroalimentar permanentemente la enseñanza en función de las diferentes necesidades de los estudiantes. Esto supone modificar las

prácticas de enseñanza para hacerlas más efectivas y eficientes, usar una amplia variedad de métodos y formas de enseñar con miras al desarrollo y logro de las competencias. (p. 197)

En definitiva, la evaluación en el Currículo Nacional tiene como centro de todo al estudiante y el objetivo, la mejora continua de los aprendizajes. Desde todo punto de vista, todo está dispuesto de tal manera que el estudiante se haga protagonista de su formación y el docente se convierte en un acompañante del proceso. Además, la concepción de la evaluación en este documento adquiere vigor al relacionar los aprendizajes con todos los contextos en los que el estudiante se desenvuelve.

9. Logro de aprendizajes

Ya antes se hacía un acercamiento a la definición de aprendizajes; sin embargo, dada la temática de esta parte se recoge la definición que hace el Marco Curricular Nacional (2014, p. 20) de aprendizaje.

Se define como un cambio relativamente permanente en el pensamiento, comportamiento y/o los afectos de una persona a consecuencia de la experiencia con la cultura; en donde la interacción con los otros se convierte en la fuente imprescindible de los cambios que, en estricto, tienen lugar en el sistema nervioso central. En esta experiencia del mundo las personas registran, analizan, sintetizan, razonan y valoran; se gesta así el conocimiento y donde los saberes previos, los recursos cognitivos y las disposiciones juegan un papel trascendental. Sin embargo, aquellos cambios o aprendizajes son más arraigados y estables cuando la persona asume un rol interesado por conquistar aquello que se le desea enseñar. Por ello se precisa que lo nuevo se vincule de manera relevante (y no arbitraria) con las estructuras cognitivas culturales de las personas. En relación a lo que se recoge como definición de “aprendizaje” se intenta enmarcar el tema del logro de los aprendizajes. Sobre todo a qué se refiere el conjunto denominado logro de aprendizajes.

El logro de los aprendizajes se ha convertido en el foco central de la actividad pedagógica en la Educación Básica. Sobre todo, en las dos últimas décadas se ha dejado de hablar en el sistema educativo de rendimiento académico para hablar de logro de aprendizajes. En el Diseño Curricular Nacional, en su versión 2005, al hablar de la escala de calificación en educación secundaria, en el nivel más alto pone “el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas” (DCN, 2005, p. 23). Esto, evidentemente, demuestra que se entiende logro de los aprendizajes como la adquisición de las capacidades propuestas para el área que se está evaluando. Lo mismo sucede al comparar lo que pone para las diferentes escalas de avance. Todo está en relación a lo que se ha previsto.

Se sabe que el DCN es un insumo necesario para establecer los niveles de programación. En este sentido, la programación es lo que se debe prever frente a lo que se quiere lograr en un tiempo determinado con relación a los estudiantes. Así, por ejemplo, el DCN (2005, p. 23) pone para el primer nivel “el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos, necesitando mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo a su ritmo y estilo de aprendizaje”. Esto da luces para comprender que se denomina logro de aprendizajes al comportamiento que el estudiante va teniendo en relación a lo previsto en las áreas académicas.

Un informe del PELA del año 2014 menciona lo siguiente respecto al uso de los materiales: “son indispensables para el logro de los aprendizajes fundamentales que se esperan (...) Facilitan o apoyan de manera significativa al desarrollo de una o más competencias priorizadas en las rutas del aprendizaje, articuladas a los estándares (mapas de progreso)” (p.90). Esto evidencia que el logro de los aprendizajes está en estrecha relación con el desarrollo de las competencias. Obviamente, se sabe que las competencias no se logran solas sino en base a un avance progresivo en el logro de capacidades.

En la línea de lo que se decía, recogiendo las afirmaciones hechas en el DCN, el Currículo Nacional pone en evidencia lo que se había venido anunciando: la relación del logro de los aprendizajes con el logro de las competencias. Así, en el contexto de aclarar el sentido último de la evaluación, este documento resalta su importancia tanto desde el punto de vista del docente como del estudiante y de qué manera el logro de los aprendizajes está en el centro de todo este proceso.

Para el docente, la valoración del desempeño significa describir lo que es capaz de saber hacer el estudiante a partir del análisis de la evidencia recogida: qué saberes pone en juego para organizar su respuesta, las relaciones que establece, cuáles son los aciertos y los errores principales cometidos y sus razones probables. Este análisis implica, además, comparar el estado actual del desempeño del estudiante con el nivel esperado de la competencia al final del ciclo y establecer la distancia existente. Esta información le sirve al docente para realizar una retroalimentación efectiva al estudiante y también para corregir o ajustar la enseñanza misma.

En este proceso, el estudiante se autoevalúa usando los mismos criterios para identificar dónde se encuentra con relación al logro de la competencia. Esto le permite entender qué significan las descripciones de los niveles de un modo más profundo que si solo leyera una lista de ellos. Además, le ayuda a incrementar la responsabilidad ante su propio aprendizaje, establecer una relación de colaboración y confianza entre el docente, sus pares y él, y comprender que el nivel esperado de la competencia está a su alcance. Asimismo, se debe promover espacios para la

evaluación entre pares, porque permiten el aprendizaje colaborativo, la construcción de consensos y refuerza la visión democrática de la evaluación. (Currículo Nacional, 2017, p. 199)

Como se puede observar el logro de los aprendizajes está en estrecha relación con el logro de las competencias establecidas para cada nivel. En este sentido, los estándares serían los indicadores de lo que los estudiantes de un ciclo han alcanzado el aprendizaje esperado. Finalmente, sería el logro de los aprendizajes el foco central de la actividad pedagógica del docente. Tiene que acompañar, retroalimentar en la medida en que sea necesario para poder ayudar a los estudiantes a alcanzar las metas trazadas en relación a sus aprendizajes. Para lo cual, también, es importante que el docente tenga en cuenta la integridad del estudiante considerando sus contextos inmediatos como su cultura y su familia.

10. Registros de evaluación

En este trabajo, para sacar las conclusiones y verificar las hipótesis usamos como herramienta los registros de evaluación. Cabe indicar que el contexto en el que se desarrolla la investigación usa los registros de evaluación como instrumentos de recojo de los resultados obtenidos al finalizar cada trimestre académico. Además, desde lo indicado, en este instrumento estarían recogidas las evidencias de la evaluación. La utilidad de los registros de evaluación surge a partir de que lo obtenido en cuanto al recojo de calificaciones numéricas sean la muestra de todo un proceso de aprendizaje. Entonces a partir de estas evidencias se hacen diagnósticos que permitan atender mejor a los estudiantes considerando sus propias realidades. Por lo tanto, dada su utilidad se considera en este trabajo aportar algunas consideraciones con respecto a esta herramienta pedagógica.

Dadas las circunstancias, evidentemente este instrumento desaparece prácticamente en un contexto en el que ya se aplique el Diseño Curricular actual. Porque si ingresamos al documento final por ningún lado se encuentra ni siquiera en mención esta herramienta denominada “registros de evaluación” y mucho menos registros auxiliares. Por lo tanto, dada la aclaración sobre el contexto y el tiempo en el que se realiza esta investigación, se define Registros de Evaluación desde documentos un poco más antiguos en relación al Currículo Nacional.

En un documento de Rutas de Aprendizaje (2015) se afirma que “el registro de evaluación es una herramienta pedagógica de mucha importancia para todo docente, documento donde registra todos los progresos en el aprendizaje de cada uno de los estudiantes” (MINEDU, 2015, p. 8). Según lo que se puede apreciar en esta afirmación el

registro de evaluación es una herramienta de la que ningún docente puede prescindir a la hora de recoger los avances que los estudiantes van teniendo en el logro de sus aprendizajes. Esto se articula con una valoración numérica de los resultados que surgen de las evaluaciones.

En esta misma dirección el Cuaderno Interactivo Digital Docente del año 2014 concluye con lo siguiente:

La finalidad de las plantillas que conforman el Registro de Evaluación, es registrar los resultados obtenidos por el conjunto de alumnos que conforman un grupo, de forma clara, completa, eficaz y lo más fiable posible, respecto de los indicadores de evaluación establecidos para cada una de las unidades didácticas o temas, de un área o materia dentro de un curso escolar. (MINEDU, 2014, p. 11)

Como se puede observar el registro de evaluación se convierte en un documento que acompaña la labor docente para lo cual este debe formular indicadores clave que le permitan recoger de la manera más fiable posible los resultados de las evaluaciones. De lo contrario, si el docente no cuenta con indicadores claros y precisos, esta herramienta no servirá como factor concluyente para utilizarlo como antecedente a la hora de programar una siguiente unidad con vistas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Después de recoger estas apreciaciones un tanto particulares, nos acercamos a lo que dice el DCN (2005) sobre el registro de evaluación. Este es un documento emitido por el Ministerio de Educación que sirve para registrar el avance de cada alumno al finalizar el periodo planificado, que puede ser bimestral o trimestral y al finalizar el año escolar.

Por lo tanto, el registro auxiliar es un instrumento de uso frecuente, en el que los profesores anotan todo el proceso de la evaluación a través de la formulación de indicadores.

Como se puede observar, evidentemente, lo que se analizaba anteriormente está recogido en el DCN. De esta manera, los registros de evaluación son documentos que recogen los logros finales con respecto a lo que se ha ido obteniendo de acuerdo a los propósitos de las unidades de aprendizaje. Además, se precisa de momentos puntuales en donde cobran importancia estos documentos: el fin del bimestre o trimestre y el fin del año escolar. Desde esta perspectiva, la finalidad de este documento es aportar a las mejoras respecto al siguiente periodo de enseñanza y aprendizaje. Si es al final de un trimestre, servirá para plantear mejores y retroalimentaciones en el siguiente periodo. Y si es al final del año escolar, lo que indique el registro de evaluación servirá como

diagnóstico para el planteamiento de las programaciones tanto pedagógicas como administrativas de la escuela para el siguiente año.

Además, es importante señalar que el DCN considera al registro de evaluación un instrumento necesario en práctica educativa. Por eso se invita a “realizar los ajustes necesarios en nuestra práctica educativa, así como, utilizar técnicas e instrumentos como la observación directa y sistematizada, fichas de observación, cuaderno anecdótico y el registro de evaluación” (DCN, 2005, p. 112)

En conclusión, el registro auxiliar es un instrumento que usa el docente para recoger los logros en cada etapa en que se desarrollan aprendizajes establecidos en los niveles de programación. Este instrumento sirve, en cuanto a los estudiantes, para atender aquellos aspectos que están un tanto débiles y fortalecernos desde un acompañamiento más personalizado. Y, en relación a los docentes, para encaminar sus programaciones teniendo en cuenta el grado de avance de sus estudiantes. Es decir, para adaptar sus programaciones diversificando en tal sentido que se tenga en cuenta el contexto en el que se aplican.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo pretende recoger información respecto a la influencia que tienen los factores de la situación intrafamiliar en el ámbito educativo dentro de la escuela. Se sabe que la educación no es monopolio de la escuela y que, principalmente, se lleva a cabo en todos los espacios en donde el individuo socializa; por eso, se especifica que con esta investigación se pretende concluir cuál es el grado de influencia que la situación intrafamiliar ejerce en el logro de los aprendizajes de los adolescentes. Por lo tanto, para este fin se presenta en este capítulo el método sobre el cual se ha trabajado para alcanzar el propósito establecido.

Esta investigación trata de enmarcarse dentro de las exigencias de un trabajo netamente académico, en donde se trata de desarrollar los principales campos que le den consistencia y objetividad. Además, el orden establecido para concretarla se ajusta a los campos que intenta atender: la familia y la escuela. Por ello, es importante explicar el camino que se ha seguido para obtener conclusiones que sean de ayuda para atender a un contexto específico, en función a lograr una educación de calidad. El contexto al que se hace referencia es la familia como ente directivo de las conductas de las personas que se desarrollan en su interior.

Para que lo planteado se concrete en conclusiones útiles, en primer lugar, en este capítulo se describe la problemática de la investigación, se presentan los objetivos que encaminan este trabajo y se hace una presentación rápida de las hipótesis, las variables y sus dimensiones. Luego, se plantean las opciones metodológicas, seguido de una explicación somera del procedimiento de la investigación y, finalmente, se sustenta la técnica y los instrumentos a través de los cuales se ha recolectado la información de campo.

De esta manera, se desarrollará este capítulo tratando, en todo momento, de aclarar el panorama y el camino recorrido para alcanzar los objetivos planteados. A continuación, se desarrollan cada uno de los aspectos mencionados.

1. Descripción de la problemática

La pregunta que encamina esta investigación es la siguiente: ¿cómo los factores de la situación intrafamiliar: unión y apoyo, expresión y dificultades; inciden en el logro de los aprendizajes de los adolescentes de cuarto y quinto de secundaria de la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, Cajamarca? El planteamiento de esta interrogante surge de una problemática antes observada; por lo tanto, en este punto se intenta delimitar el campo sobre el cual se trabaja; sobre todo, sabiendo que la problemática que rodea a los adolescentes es múltiple.

Fernández (2011, p. 5) afirma que “una función de vital importancia [de la familia] es la socialización”; esto significa que la situación intrafamiliar debe propiciar un ambiente que favorezca el crecimiento de sus miembros en este aspecto. Por otro lado, también afirma que una de las funciones vitales de la familia es el favorecimiento de la construcción de la identidad. “La identidad se construye a partir de modelos humanos. En este sentido, los modelos son personas admirables, que impresionan y atraen la atención” (Fernández, 2011, p. 6). Esto significa que los padres y demás integrantes de la familia tienen que ayudar a los niños y adolescentes a construir su identidad, mostrándose como referentes, como modelos a seguir.

Si bien es cierto que la familia juega un papel importante en la socialización y en la construcción de la identidad de los individuos; también, es cierto que en esto la escuela cumple un rol fundamental. En la institución educativa, se intenta generar un ambiente que favorezca el crecimiento de los estudiantes en las diferentes dimensiones de su personalidad. Por eso, el trabajo de los docentes apunta al logro de competencias y capacidades que permitan a los estudiantes crecer como agentes de bien y que sepan desenvolverse en la vida cotidiana. Los aprendizajes se encaminan con ese propósito. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que hace la escuela, se presenta un panorama un tanto desolador en cuanto al logro de los aprendizajes. Ante esta situación, lo primero que se hace es efectuar una mirada interna: ¿qué se está haciendo como escuela para atender esta dificultad? ¿Los docentes están cumpliendo con la misión encargada? Estas cuestiones encaminan un trabajo interno de monitoreo y acompañamiento para identificar los factores que obstaculizan el logro de los aprendizajes.

Una vez revisado el interior de la institución, queda una cuestión aparte que apunta a las familias. Esta es la problemática que intenta resolver esta investigación: cómo los factores de la situación intrafamiliar: unión y apoyo, expresión y dificultades, inciden en el logro de los aprendizajes de los adolescentes de cuarto y quinto de secundaria de la

institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, Cajamarca. Ante una evidencia en el logro de los aprendizajes, se quiere observar en qué medida la situación intrafamiliar tienen incidencia en este campo; a la vez que ayuda a comprender el grado de competencia de las familias cuando estas se involucran y se unen con la escuela para educar.

2. Justificación e importancia de la investigación

Las políticas educativas están encaminadas a atender de una manera más completa al ente principal en torno al cual giran todos los entes educativos; este ente está conformado por los estudiantes. Todo el accionar educativo se encamina a una atención más afectiva y efectiva de estos últimos con la finalidad de encaminarlos para que puedan enfrentar los retos y desafíos que se les presenta. Dentro de estas políticas existe la preocupación, cada vez mayor, sobre el poco involucramiento de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Existe un panorama que muestra a las familias lejos del accionar de las instituciones educativas. Ante esto, el Ministerio de Educación ha desarrollado diversas políticas para aplicarlas en los diferentes programas de escuela: Jornada Escolar Completa en secundaria y Soporte Pedagógico en educación primaria, que hagan posible la inserción de las familias en el proceso educativo de sus hijos, ya sean niños o adolescentes.

En el objetivo número dos, el Proyecto Educativo Nacional propone que la educación tendrá “estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad” (PEN, 2007, p. 13). Esto significa que las instituciones centrarán sus esfuerzos en el logro de los aprendizajes. Estos tienen como principio fundamental el logro de competencias y capacidades útiles y aplicables en la vida diaria. Toda la política educativa exige la atención especial a los aprendizajes. Es decir, todos los actores educativos: docentes, equipo directivo, padres de familia y estudiantes se encaminarán al logro de los aprendizajes. Además, los órganos educativos (UGEL, DRE y Minedu) apoyarán y reforzarán este proceso.

También, el Currículo Nacional de 2016 menciona que todos tienen derecho a una educación de calidad que forme ciudadanos conscientes de sus derechos y sus responsabilidades, con una ética sólida, dispuestos a procurar su bienestar y el de los demás trabajando de forma colaborativa. Esto, evidentemente, necesita familias comprometidas. La realidad muestra un panorama diferente, el diagnóstico sobre el cual parten los lineamientos para la implementación de la Jornada Escolar Completa pone en

evidencia la existencia de “una limitada participación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de los adolescentes” (JEC, Ministerio de Educación, 2014, p. 6).

Ante este panorama, en la Jornada Escolar Completa se implementa la Atención Tutorial Integral (ATI), con la finalidad de atender las tres dimensiones básicas del estudiante: desarrollo personal, de los aprendizajes y social comunitario. Desde este enfoque, la tutoría, que viene a ser “la modalidad de la orientación educativa inherente al marco curricular nacional, que se encarga del acompañamiento socioafectivo y cognitivo de los estudiantes” (ATI, Ministerio de Educación, 2015, p. 8). Por ello, la tutoría, si bien es cierto, se orienta directamente a los estudiantes, también, atiende a los padres de familia para encaminarlos e involucrarlos en el trabajo educativo. En el nivel secundario, es más complicada la complicidad de los padres de familia, puesto que no se sienten en condiciones de poder ayudar a sus hijos, alegando desactualización.

Todo esto es un indicador clave de la cada vez más creciente conciencia de la relevancia y la influencia de la familia en el logro de los aprendizajes. La segunda dimensión planteada en el ATI es fundamental: el logro de los aprendizajes se ha convertido en el foco central, porque de aquello se desprende un buen desarrollo personal, social y comunitario. Los aprendizajes no solamente tienen en cuenta conocimientos sino competencias y capacidades que hagan posible una mejor interacción con el entorno. Esto último, es el medidor y la prueba eficaz de que se han obtenido aprendizajes.

Hacia ello se encamina esta investigación, a observar una realidad concreta donde las familias no se sienten actores educativos, para luego, al presentar los resultados y evidenciar la manera en que la situación intrafamiliar puede ayudar al logro de aprendizajes significativos. En este sentido, con esta investigación se intenta apoyar una política educativa en la que se atienda de la mejor manera a los estudiantes. Con las conclusiones de esta investigación se pueden generar políticas educativas locales en donde se promueva la participación activa de los padres y madres de familia.

Además, no solo consiste en involucrar a las familias en el accionar educativo de la escuela; sino, también, educar a las familias para que generen un ambiente favorable y, de esa manera, se haga más factible el diálogo educativo entre estos dos entes formativos: la familia y la escuela. Evidentemente, esta investigación tiene un reto grande por delante. Esto hace que sea de suma importancia llevarla a cabo porque, de ninguna manera, se debe descuidar a la familia. De lo que se vive al interior de las familias y de lo que se haga con las familias depende el tipo de sociedad que se tenga. En esa dirección

se encamina este trabajo, a la comprensión de este ente fundamental en la formación de los individuos.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general:

Analizar cómo los factores de la situación intrafamiliar: unión y apoyo, expresión y dificultades influyen en el logro de los aprendizajes de los adolescentes de cuarto y quinto de secundaria de la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, provincia de San Ignacio, en Cajamarca.

3.2. Objetivos específicos:

1. Determinar cómo el factor intrafamiliar unión y apoyo afecta el logro de los aprendizajes de los adolescentes de cuarto y quinto de educación secundaria de la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, provincia de San Ignacio, en Cajamarca.
2. Determinar cómo el factor intrafamiliar expresión afecta el logro de los aprendizajes de los adolescentes de cuarto y quinto de educación secundaria de la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, provincia de San Ignacio, en Cajamarca.
3. Determinar cómo el factor intrafamiliar dificultades afecta el logro de los aprendizajes de los adolescentes de cuarto y quinto de educación secundaria de la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, provincia de San Ignacio, en Cajamarca.

4. Hipótesis general

Los factores de la situación intrafamiliar: unión y apoyo, expresión y dificultades influyen de manera significativa en el logro de los aprendizajes de los adolescentes que cursan el cuarto y quinto grado de educación secundaria en la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, en Cajamarca.

5. Hipótesis específicas

H1. El factor unión y apoyo influye significativamente en el logro de los aprendizajes de los adolescentes que cursan el cuarto y quinto grado de educación secundaria en la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, en Cajamarca.

H2. El factor expresión influye significativamente en el logro de los aprendizajes de los adolescentes que cursan el cuarto y quinto grado de educación secundaria en la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, en Cajamarca.

H3. El factor dificultades influye negativamente en el logro de los aprendizajes de los adolescentes que cursan el cuarto y quinto grado de educación secundaria en la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, en Cajamarca.

6. Variables-dimensiones

6.1.Variable independiente: la situación intrafamiliar

Definición conceptual

Siguiendo a Díaz (1993, p. 11) se puede afirmar que “la familia es un hecho social natural que no ha sido creado por ley alguna en ningún país; es anterior a la ley, esta solo la regula, la organiza, la protege, la ampara; su existencia es consecuencia de las necesidades que debe satisfacer”. En la misma línea, Fernández (2011, p. 3) afirma que “la familia (...) es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”.

Definición operacional

Las dimensiones de la familia como contexto para las relaciones *ad intra* son dos: unión y apoyo, expresión y dificultades. Estas dimensiones se analizan a través de sus indicadores. Por lo tanto, para unión y apoyo están los reactivos: 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55; para expresión: 1, 3, 6, 11, 13, 16, 18, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 36, 38, 41, 43, 46, 48, 51, 53; y para dificultades: 2, 4, 7, 9, 12, 14, 17, 19, 22, 24, 27, 29, 32, 34, 37, 39, 42, 44, 47, 49, 52, 54, 56. Esta variable puede evaluarse estableciendo relaciones con el logro de los aprendizajes, de tal manera que se pueda observar como contexto direccionador.

6.2.Variable dependiente: aprendizajes

Definición conceptual

“El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” (Ormrod, 2005, p. 5). Como se puede observar, al definir aprendizajes, juega un papel importantísimo la experiencia. Entonces, a partir de esta síntesis que hace Omrod (2005), es que no puede haber aprendizaje sin echar mano de la experiencia.

Definición operacional

Las dimensiones de esta variable denominada aprendizajes de los adolescentes son tres: evaluación, logro de los aprendizajes y registros de evaluación. Para analizar estas dimensiones se parte de los resultados que se obtienen en la variable relaciones intrafamiliares y la relacionar a través de una lista de cotejo se obtienen los resultados.

7. Opciones metodológicas

En este punto se trata de explicar el tipo y el enfoque que caracterizan esta investigación. Al indagar documentos que se han dedicado a explicar estos conceptos se descubre que hay varios tipos de investigaciones. Esta caracterización depende de cómo se encamina y qué es lo que aborda el trabajo, y hacia qué fines se orienta. Además, en cuanto a los enfoques existen varios de estos; por eso, es necesario delimitar bien el contexto del trabajo para comprender desde cuál de estos se encamina la investigación. Tener claro las opciones metodológicas ayuda a poder establecer conclusiones mucho más concretas.

Hernández, Fernández y Baptista (2010), en su libro sobre Metodología de la investigación, tratan de explicar cada uno de los tipos de investigación que existen. Entre otros, hablan de las investigaciones de tipo explicativas que sirven para buscar una explicación al porqué de los hechos. Expresan que una investigación es de tipo descriptivo cuando pretende “medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (p. 80). A todo esto, agregan que el objetivo de las investigaciones descriptivas no es indicar cómo se relacionan las variables.

Frente a esta información, se puede concluir que este trabajo se ajusta a lo que allí se describe. Lo que significa que es de tipo descriptiva explicativa; puesto que la información que se busca recoger en cuanto a la manera en que influyen los factores de la situación intrafamiliar en el logro de los aprendizajes de los adolescentes en la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza en Cajamarca, ayudará para comprender por qué los adolescentes tienen uno u otro comportamiento frente las actividades de aprendizaje. La información que se pretende recoger sobre las variables ayudará a describir con qué intensidad se da lo que se plantea como problema direccionador de la investigación.

También, Hernández et al. (2010, p. 4) a la hora de explicar los enfoques dirán que el enfoque cuantitativo “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”.

Por lo dicho, y por las características de este trabajo, se ubica dentro del enfoque cuantitativo; porque lo que se intenta recolectar datos teniendo como punto de partida hipótesis que, de alguna manera, dan luces para afianzar las conclusiones. Las teorías que giran en torno esperan ser probadas; por tanto, los datos que se recojan a la hora de observar más de cerca a los estudiantes de cuarto y quinto de la institución educativa

Ricardo Palma, ayudarán a probar con qué intensidad lo que sucede en la familia tiene influencia en el logro de los aprendizajes.

Además, esta investigación es aplicada y se realiza bajo el método deductivo desde el punto de vista experimental–transversal. Deductivo porque parte de una observación sistemática de un todo para ir concluyendo con la observación puntual de un grupo representativo. Y por lo dicho, se enmarca dentro de una investigación experimental, puesto que aparta a la muestra para investigar sobre ella tratando de sacar conclusiones con respecto a las variables que se observan.

8. Procedimiento de la investigación

En la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza existe una política clara en cuanto a involucrar a las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se hacen reuniones constantes por secciones, por aulas y generales para hablar con los padres del papel que deben desempeñar en este proceso. Dentro de esta política, además, se trata de hacer un seguimiento a las familias para propiciar ambientes favorables en el hogar; ambientes que hagan posible o, en el mejor de los casos, faciliten el desempeño escolar de sus hijos.

Teniendo en cuenta esta política institucional, es que se ha pensado en la orientación de esta investigación. Se trata de hacer un análisis de tipo descriptivo explicativo sobre la influencia que puede tener la situación intrafamiliar en el logro de los aprendizajes. Por lo tanto, la población que se tiene en cuenta para este trabajo es el conjunto de 202 estudiantes matriculados en el año 2016 en el nivel secundario, según nóminas de matrícula de la institución educativa.

Obviamente, por el tipo de investigación que se realiza y según lo dicho por Cuesta y Herrero (2010) en su trabajo sobre tipos de muestreo, se opta por un muestreo no probabilístico por conveniencia. Lo que significa que la selección de los participantes que van a responder la encuesta no ha sido al azar, sino que se ha seleccionado un grupo representativo.

La institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma está ubicada a unos 80 km aproximadamente de la ciudad de Jaén; las familias que conforman la comunidad de Huarandoza, en donde se ubica la escuela, se dedican a la agricultura y presentan un nivel económico bajo. Estas familias, en su mayoría son beneficiarias del Programa Social JUNTOS. Por lo tanto, los estudiantes son monitoreados por las exigencias del mencionado programa.

El grupo seleccionado para la muestra está conformado por los 44 estudiantes matriculados en cuarto grado de educación secundaria, de los cuales 21 son mujeres y 23 son varones; y los 26 estudiantes matriculados en el quinto grado de educación secundaria, de los cuales 09 son mujeres y 17 son varones. En su totalidad, la muestra está conformada por 70 estudiantes adolescentes que conforman el 35 % del total de estudiantes matriculados en educación secundaria, cuyas edades oscilan entre 15 y 17 años.

Teniendo en cuenta lo que se nos decía respecto al muestreo no probabilístico por conveniencia, se ha seleccionado esta muestra porque está conformada por los estudiantes que están más establecidos dentro del ambiente del nivel secundario. Sería magnífico trabajar con tercer grado, sin embargo, no se ha creído conveniente porque por las cualidades de los estudiantes, esta sería una muestra no muy representativa. En cambio, los estudiantes de cuarto y quinto sí conforman un grupo representativo que puede ayudar a los fines de esta investigación.

En el proceso de la investigación se solicitó el respectivo permiso a través de un consentimiento informado a la dirección de la Institución Educativa para la realización de un cuestionario que consta de 56 ítemes en donde se recoge información sobre las relaciones intrafamiliares, teniendo en cuenta las dimensiones de unión y apoyo, expresión y dificultades. El cuestionario se realizó en el horario destinado para el área de Educación Religiosa. Por lo tanto, no se ha reunido a toda la muestra junta, sino que se ha aplicado el cuestionario en tres momentos diferentes considerando cada una de las secciones. Los estudiantes comprendieron la orientación del cuestionario y procedieron a responderlo, para lo cual emplearon un aproximado de 25 minutos.

En un segundo momento, dadas las circunstancias de la investigación, se procedió a elegir de la muestra total a los estudiantes que están ubicados en el nivel logro previsto, es decir, los que han alcanzado calificaciones que se ubican entre 14 y 17 en las áreas de Matemática, Comunicación y Ciencia, Tecnología y Ambiente; y a aquellos estudiantes que se encuentran en el nivel inicio, con notas de 0 a 10. Con estos estudiantes se aplicó una lista de cotejo relacionando el puntaje obtenido en cada uno de los factores: unión y apoyo, expresión y dificultades. Este trabajo hará posible observar el nivel de relación que tiene la situación intrafamiliar en el logro de los aprendizajes.

9. Técnicas e instrumentos empleados

Las técnicas usadas tanto para la selección de la muestra como para recolección de datos han sido la observación sistemática y la encuesta. La primera técnica ha

acompañado todo el proceso mientras ha durado la investigación, mientras que la encuesta se ha realizado mediante la aplicación del instrumento (cuestionario).

A continuación, se detallan los pormenores del instrumento de los autores Rivera y Andrade (2010). Cabe destacar que para aplicarlo se han hecho algunas modificaciones mínimas, sobre todo en el lenguaje que utilizan, puesto que es un instrumento elaborado en México. Así, se ha cambiado el término “México” por “Huarandoza” en donde se explica el proceso para responder al cuestionario; y, en el contenido, se ha cambiado la palabra “platicar” por “conversar”.

El instrumento se denomina escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (ERI). Su origen es consecuencia del resultado de una investigación realizada por Rivera-Heredia y Padilla-Barraza (1992), quienes en su tesis de licenciatura encontraron que el instrumento que habían utilizado para medir el ambiente familiar tenía niveles de confiabilidad en extremo bajos en algunas de sus dimensiones. El contexto lo justificaba. En ese entonces, apenas iniciaban en México los estudios formales de corte cuantitativo sobre familia; había muy poco desarrollo en el campo y la vía más factible era utilizar instrumentos desarrollados en otros países. Uno de los más utilizados en ese entonces era la Escala de Ambiente Familiar de Moos (1974; Gómez del Campo, 1985), parecía lógico y adecuado adaptarla a la población mexicana. Aunque el interés de estudio de ese momento era investigar cómo en una pareja se da la repetición intergeneracional de roles, además de profundizar en dicho tema, por otro lado, se confirmó la carencia de instrumentos adecuados para la población mexicana que evaluaran diferentes aspectos de la familia.

De ahí surgen el interés y el reto de desarrollar un instrumento confiable y válido para conocer qué ocurre dentro de un sistema familiar. Este reto pudo realizarse dentro de la maestría en Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la UNAM bajo la asesoría de la doctora Patricia Andrade Palos. (Rivera y Andrade, 2010, p. 13)

Entonces, pudo construirse el instrumento de evaluación de las relaciones intrafamiliares, integrado por 56 reactivos. Con base en el análisis factorial al que fue sometido el instrumento, se observó la conformación de 11 factores con valores superiores a 1, en cuyo conjunto se da una explicación del 57 % de la varianza del instrumento. Los primeros tres factores agruparon el 45,5 % de la varianza, incluyendo los reactivos con pesos factoriales más altos, además de coincidir en su contenido conceptual, por lo que se convirtieron en las dimensiones que miden la evaluación de las

relaciones intrafamiliares, y fueron denominados de la siguiente manera: expresión, dificultades (conflicto) y unión y apoyo (Rivera y Andrade, 2010, p, 19).

Las relaciones intrafamiliares son las interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia. Incluye la percepción que se tiene del grado de unión familiar, del estilo de la familia para afrontar problemas, para expresar emociones, manejar las reglas de convivencia y adaptarse a las situaciones de cambio. Este término está cercanamente asociado al de “ambiente familiar” y al de “recursos familiares”. La dimensión de unión y apoyo mide la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y apoyarse mutuamente. Se asocia con un sentido de solidaridad y de pertenencia con el sistema familiar. Por su parte, la dimensión de dificultades se refiere a los aspectos de las relaciones intrafamiliares considerados, ya sea por el individuo o por la sociedad, como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles. De ahí que esta dimensión también pueda identificar el grado de percepción de conflicto dentro de una familia. Finalmente, la dimensión de expresión mide la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto.

La escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares es una escala autoaplicable con cinco opciones de respuesta que varían de: “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”. En la tabla 1 pueden apreciarse las características psicométricas del instrumento denominado ERI. Los puntajes que se obtengan proporcionan información sobre cómo es la interacción familiar respecto a la expresión de emociones, a la unión y apoyo, y a la percepción de dificultades o conflictos.

Nombre y definición de la dimensión	Tamaño	Reactivos que la conforman	Confiabilidad de la dimensión
Unión y apoyo. Es la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y apoyarse mutuamente. Se asocia con un sentido de solidaridad y pertenencia con el sistema familiar.	Versión larga 56	11	0,92
	Versión intermedia 37	07	0,90
	Versión breve 12	04	0,81
Expresión. Se refiere a la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto.	Versión larga 56	22	0,95
	Versión intermedia 37	15	0,94
	Versión breve 12	04	0,88
Dificultades. Esta dimensión evalúa los aspectos de las relaciones intrafamiliares	Versión larga 56	23	0,93

considerados, ya sea por el individuo o por la sociedad, como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles. Permite identificar el grado de percepción de “conflicto” dentro de una familia.

Versión intermedia 37	15	0,92
Versión breve 12	04	0,78

Tabla 1 Características psicométricas del instrumento de evaluación de las relaciones intrafamiliares

Además de la versión original de 56 reactivos (versión larga), se desarrollaron dos versiones más, una de 37 reactivos (versión intermedia) y otra de 12 reactivos (versión breve), contando con niveles altos de confiabilidad en cada una de ellas (en la tabla 1 se describen las características psicométricas de cada versión).

DIMENSIONES	VERSIÓN LARGA 56 REACTIVOS	VERSIÓN INTERMEDIA 37 REACTIVOS	VERSIÓN BREVE 12 REACTIVOS	
			Reactivo original	Reactivo actual
UNIÓN Y APOYO	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35	15, 20, 25, 30	1, 4, 7, 10
EXPRESIÓN	1, 3, 6, 11, 13, 16, 18, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 36, 38, 41, 43, 46, 48, 51, 53	1, 3, 6, 11, 13, 16, 18, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 36	3, 8, 11, 13	2, 5, 8, 11
DIFICULTADES	2, 4, 7, 9, 12, 14, 17, 19, 22, 24, 27, 29, 32, 34, 37, 39, 42, 44, 47, 49, 52, 54, 56	2, 4, 7, 9, 12, 14, 17, 19, 22, 24, 27, 29, 32, 34, 37	14, 17, 24, 32	3, 6, 9, 12

Tabla 2 Reactivos que integran cada dimensión en las tres versiones de la escala ERI

En el departamento de Orientación Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, las maestras Marisol Morales y Damaris Díaz (2008) desarrollaron la siguiente propuesta (ver tabla 3) para clasificar los puntajes de las personas que respondieran esta escala, los cuales desarrollaron a partir de la versión de 56 reactivos. En lugar de sacar puntajes promedios, trabajaron con la sumatoria de los puntajes totales, lo cual es otra posibilidad para la interpretación de los datos.

GRUPO CON PUNTAJES BAJOS	GRUPO CON PUNTAJES INTERMEDIOS	GRUPO CON PUNTAJES ALTOS
Se obtiene identificando aquellos casos cuya puntuación total corresponda al 25 % inferior.	En este grupo, se encuentran las personas cuyos puntajes se encuentran entre el 26 % y el 74 % del total.	Corresponde a las personas cuyos puntajes se ubican en el 25 % superior del total.

Tabla 3 Propuesta para interpretar los puntajes obtenidos en el ERI

*Adaptado por Morales y Díaz, 2008, Facultad de Psicología UMSNH.

Hasta el momento, no existe un punto de corte que pueda utilizarse de manera general en todos los grupos. Más bien, se recomienda identificar el punto de corte por cada grupo poblacional específico (ver tabla 4), dividiendo a los participantes entre quienes se ubican dentro del grupo con puntajes altos (el 25 % más alto) y quienes se ubican en el grupo con puntajes bajos (el 25 % más bajo).

ESCALAS	ALTO	MEDIO-ALTO	MEDIO	MEDIO-BAJO	BAJO
EXPRESIÓN	110-94	93-77	76-56	55-39	38-22
DIFICULTADES	115-98	97-80	79-59	58-41	40-23
UNIÓN	55-47	46-38	37-29	28-20	19-11
TOTAL	180-156	155-131	130-106	105-81	80-56

Tabla 4 Conformación de los grupos con puntajes altos y bajos a partir de la distribución de frecuencias

Además de la escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares, se ha elaborado una ficha de observación (lista de cotejo) para poder analizar los registros de evaluación. La aplicación esta ficha se hace estableciendo la relación que hay entre el puntaje obtenido en las diferentes dimensiones que ERI evalúa y los niveles de logro de aprendizajes que recogen los registros de evaluación. Para este trabajo, se ha tenido a bien considerar el nivel de logro previsto (que son aquellos estudiantes que han obtenido notas de 15 a 17) y el nivel de inicio (estudiantes que han obtenido calificaciones de 0 a 10).

Al aplicar la ficha de observación se puede concluir cómo los niveles en que se dan las relaciones intrafamiliares de unión y apoyo, expresión y dificultades afectan el logro de los aprendizajes y, en consecuencia, las calificaciones obtenidas en las áreas.

En conclusión, se tiene que en primer lugar se aplica ERI y se saca una relación general entre las variables para lo cual se usa SPS y el coeficiente D de Somers para poder ver el grado de relación. Esto se podrá observar al presentar los resultados. Luego, para asegurar el nivel de relación se especifica más con la aplicación de la ficha de observación (lista de cotejo) en donde ya los datos son más directos y cercanos.

10. Limitaciones

Las limitaciones encontradas en el momento de llevar a cabo el proceso de investigación han sido las siguientes:

En primer lugar, se ha tenido que lidiar con la ubicación de un instrumento validado que recoja la intención de este trabajo. La dificultad se agravó cuando se hicieron las consultas respectivas a profesionales del entorno local, cercano al contexto de la investigación y estos no comprendían el hecho de buscar instrumentos. Lo que mencionaban era que lo normal es elaborar un instrumento propio y validarlo posteriormente. Esta limitación ha sido superada, en cierto sentido, al encontrar un instrumento que respondía a la intención de la investigación.

Otra limitación fue la falta de experiencia en este tipo de trabajos. Constantemente, aparecían obstáculos que llevaban a redoblar esfuerzos para superarlos y seguir adelante. Unido a esto se encuentra la falta de fuentes bibliográficas. En la zona en que se desarrolla esta investigación, que es una zona rural alejada de las ciudades, no se cuenta con bibliotecas implementadas y las que hay limitan demasiado el público

usuario por los horarios de atención poco manejables. Se ha tenido que acceder a información virtual, la misma que también ha presentado muchas dificultades por el hecho de encontrarse en una zona rural en donde los servicios, tanto de telefonía móvil como de Internet, son muy limitados.

Finalmente, en el entorno cercano, no se encontraron trabajos que aborden esta temática y que apliquen las variables de esta investigación. Se ha podido superar esta limitación tratando de indagar en ambientes, incluso, internacionales. Esta limitación se une a que los trabajos encontrados no pertenecían al contexto educativo, sino al campo de la salud o de la psicología. Por lo tanto, se han tenido que hacer múltiples interpretaciones y adaptaciones de la información.

Definitivamente, las limitaciones encontradas han hecho que el trabajo sea más rico, porque han hecho posible un mayor esfuerzo que ha llevado consigo un aprendizaje significativo.

En conclusión, lo abordado en este capítulo sobre la metodología de la investigación ayudará a sentar las bases de comprensión de lo realizado en este trabajo. El recorrido que hemos hecho en este capítulo abarca la descripción de la problemática, la justificación, los objetivos, las hipótesis, las variables, las opciones metodológicas, el procedimiento de la investigación, las técnicas y los instrumentos y las limitaciones; todo esto para explicar el camino a través del cual se puede llegar a establecer las bases para mejorar la atención a las familias, para que haya un mayor involucramiento en el trabajo de la escuela.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos al procesar la información recogida producto de la aplicación del cuestionario Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (ERI) a la muestra respectiva para tener datos sobre la variable situación intrafamiliar; y analizar los registros del segundo trimestre del presente año que recogen los datos en cuanto a los aprendizajes obtenidos. Al tener ambas informaciones se procede a presentarla de la siguiente manera.

En primer lugar, se presentan los resultados del cuestionario ERI que dará la información necesaria respecto a la variable: situación intrafamiliar. Estos datos se distribuyen de acuerdo a las dimensiones que el mencionado instrumento propone: unión y apoyo, expresión y dificultades. En el mismo orden es como se disponen para su análisis posterior.

Luego, se presenta la información recogida después de analizar los registros del segundo trimestre. Para esto, se ha tenido en cuenta las áreas que están más monitoreadas en su proceso por el Ministerio de Educación. Se hace referencia aquí a las áreas de Matemática, Comunicación y Ciencia, Tecnología y Ambiente. Se ha tenido en cuenta la información de estas áreas como directrices para observar el comportamiento académico de los estudiantes de cuarto y quinto con relación al logro de los aprendizajes. Esta información permitirá analizar la variable dependiente: aprendizajes.

En tercer lugar, se hace una presentación de la relación que se establece entre las variables a través del coeficiente D de Somers; y, finalmente, se presenta la discusión de los resultados para darle consistencia a los datos obtenidos gracias a la información que se ha podido recoger. Sin más preámbulos se presenta a continuación el detalle de lo mencionado.

1. Resultados de la situación intrafamiliar

Tabla 1

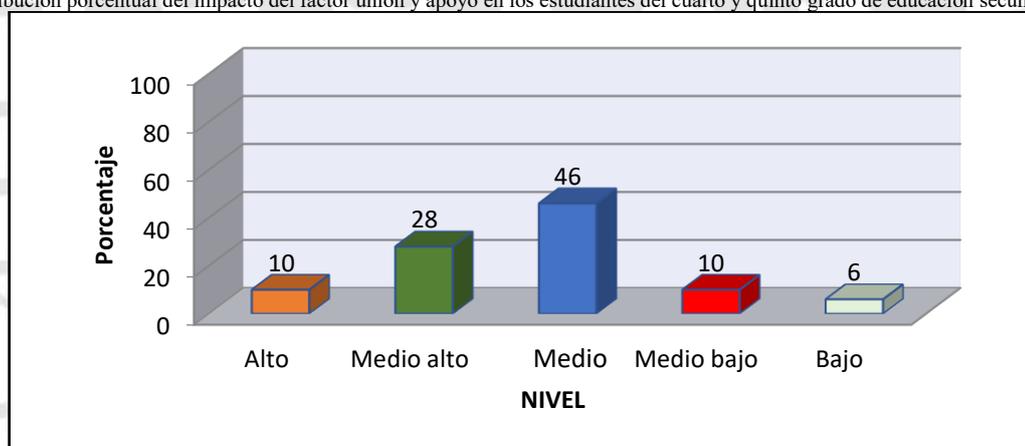
Distribución porcentual del impacto del factor unión y apoyo en los estudiantes del cuarto y quinto grado educación secundaria

Categorías	UNIÓN Y APOYO	
	f _i	%
Alto	7	10
Medio alto	20	28
Medio	32	46
Medio bajo	7	10
Bajo	4	6
TOTAL	70	100

Fuente: Base datos Escala de Evaluación de Relaciones Intrafamiliares en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria.

Gráfico 1

Distribución porcentual del impacto del factor unión y apoyo en los estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria



Fuente: Tabla 1

Tal como se observa en la tabla precedente, los resultados con respecto al nivel de influencia del factor unión y apoyo, indican que un 28 % ejerce una influencia medio alto, el 46 % nivel medio; 10 % nivel medio bajo y el 6 % nivel bajo. A partir de los datos obtenidos, se puede concluir que el factor unión y apoyo genera en el aprendizaje de los estudiantes una influencia de nivel medio, por lo que es pertinente que las familias tiendan a realizar actividades en conjunto, a convivir y a apoyarse mutuamente con sentido de solidaridad y pertinencia con el sistema familiar.

Además, la información que se obtiene demuestra una vez más que “la calidad de las relaciones familiares es crucial para determinar la competencia y confianza con la que el adolescente afronta el periodo de transición de la infancia a la edad adulta” (Estévez, Jiménez, Musitu, 2007, p. 33). Sentir el respaldo de sus padres va afianzar la manera en que el adolescente se enfrente a los retos que la vida le ponga en frente. En su etapa de estudiante, en la educación secundaria, una situación familiar que desarrolle una “atmósfera de intimidad, de admiración y de cariño” (Mc Ginnis y Sánchez, 2015, p.16), le dará al adolescente seguridad para tener mejores logros en su aprendizaje.

Lo que los autores mencionados recogen es fundamental tenerlo en cuenta al interior de las relaciones familiares para que, a partir de la convivencia cálida, se pueda cimentar la unión y el apoyo en la familia. En la tabla precedente se observa que los estudiantes de cuarto y quinto de educación secundaria de la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza necesitan que en sus familias haya un ambiente sano y cálido y que se sientan unidos y apoyados por familias para obtener mejores logros en su aprendizaje. Si bien es cierto que la influencia no es alta, pero sí es necesaria.

Tabla 2

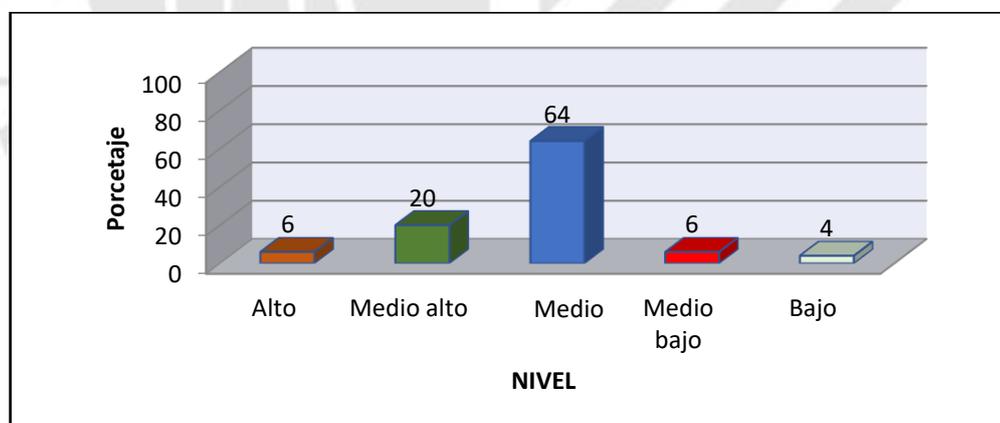
Distribución porcentual del impacto del factor expresión en los estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria

Categorías	EXPRESIÓN	
	f _i	%
Alto	4	6
Medio alto	14	20
Medio	45	64
Medio bajo	4	6
Bajo	3	4
TOTAL	70	100

Fuente: Base datos Escala de Evaluación de Relaciones Intrafamiliares en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria.

Gráfico 2

Distribución porcentual del impacto del factor expresión en los estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria



Fuente: Tabla 2

En la tabla 2, se presenta la información sobre el grado de influencia del factor expresión en el aprendizaje de los estudiantes, en ella se aprecia que genera una influencia de nivel medio en un 64 % de la muestra, seguido de un 20 % influencia de nivel medio alto, 6 % presenta nivel alto y medio bajo respectivamente, en tanto que el 4 % tiene nivel bajo. A partir de los datos obtenidos, se puede concluir que es necesario que se desarrollen habilidades sociales como la empatía, la expresividad y la diferenciación; y se refuercen

conductas que faciliten la comunicación verbal de las emociones, ideas y acontecimientos en el seno familiar, dentro de un ambiente de respeto.

Lo que se observa en este resultado es que los estudiantes de la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza necesitan desarrollar mayor confianza en sus familias para que puedan expresar allí lo que sienten sin temor. Es necesario que la familia genere y promueva espacios que posibiliten la comunicación. Hacer esto, no solo les ayudará a comportarse mejor frente a las enseñanzas en la escuela, sino que les dará asertividad en su convivencia cotidiana, porque como bien dice McGinnis y Sánchez (2015, p.124) lo que se “aprende en la familia se quedará grabado toda la vida”.

Los padres tienen que “saber generar espacios formativos en todo momento y la educación que brinden debe basarse en un ambiente de respeto y escucha continua”. (Acevedo, Nelsen y Erwin, 2005, p. 80), asimismo estos autores aconsejan evitar los extremos a la hora de acompañar a los hijos en su vida, entendiendo acompañar como todo un proceso en el cual estos últimos adquieren lo que sus progenitores les ofrecen para desarrollarse como personas. Los extremos que Acevedo (et ál., 2005, pp. 79 - 114) considera son: el control excesivo y la permisividad. Estos extremos irán mellando la confianza y la capacidad de expresar los sentimientos, emociones y experiencias si irá apagando o, simplemente, jamás se dará.

Tabla 3

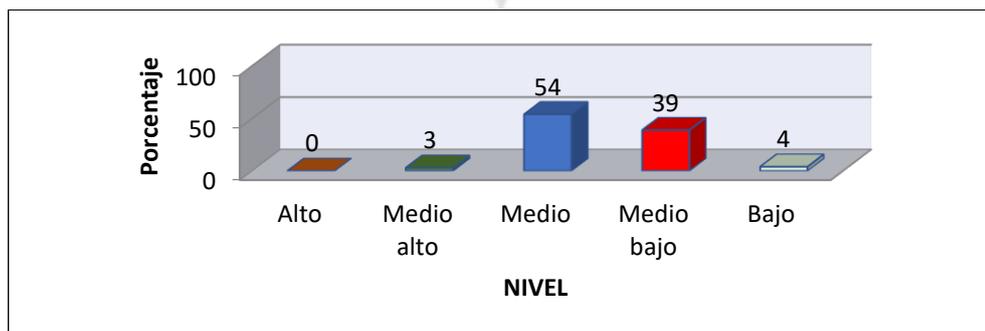
Distribución porcentual del impacto del factor dificultades en los estudiantes del cuarto al quinto grado de educación secundaria

Categorías	DIFICULTADES	
	f _i	%
Alto	0	0
Medio alto	2	3
Medio	38	54
Medio bajo	27	39
Bajo	3	4
TOTAL	70	100

Fuente: Base datos Escala de Evaluación de Relaciones Intrafamiliares en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria.

Gráfico 3

Distribución porcentual del impacto del factor dificultades en los estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria



Fuente: Tabla 3

En la tabla 3 se presenta la información sobre el grado de influencia del factor dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, en ella se aprecia que genera una influencia de nivel medio en un 54 % de la muestra, seguido de un 39 % influencia de nivel medio bajo, 3 % presenta nivel alto, en tanto que el 4 % tiene nivel bajo. A partir de los datos obtenidos, se puede concluir que la mayoría de los estudiantes evidencia relaciones intrafamiliares difíciles o con algún grado de conflicto dentro de la familia, caracterizados por distanciamiento, resolución de problemas y estrés familiar.

La información que nos da la tabla 3, en cierta manera, desestabiliza, se dice esto porque hipotéticamente se pensaba que la influencia de este factor familiar era un poco mayor; sin embargo, se observa que está en el nivel medio y tendiendo hacia medio bajo. Beck (2003) afirma lo siguiente:

El odio entre padres e hijos, entre parejas divorciadas o entre hermanos puede persistir durante décadas, incluso para siempre. La experiencia del odio es profunda e intensa y es, probablemente, cualitativamente distinta a la experiencia cotidiana de la ira. Una vez que el odio ha cristalizado, es como un cuchillo helado preparado para hundirse en la espalda de un adversario (pp. 35-36).

Por qué se recoge la afirmación de este autor, porque en el contexto que se ha desarrollado este trabajo se ha considerado como dificultades a la violencia familiar, el machismo, la separación o divorcio de los padres; estas dificultades, como se ha podido comprender del soporte teórico que se tiene es que están todas enraizadas en un tipo de violencia que afecta ampliamente las relaciones intrafamiliares.

Cuando se habla de dificultades se hace referencia a aquellos aspectos considerados “ya sea por el individuo o por la sociedad, como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles. De ahí que esta dimensión también pueda identificar el grado de percepción de “conflicto” dentro de una familia” (Rivera y Andrade, 2010, p. 19). En este sentido, al obtener la información se puede, una vez más corroborar que los adolescentes de cuarto y quinto de la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, ven como normal ese tipo de relación en sus familias, porque de la observación sistemática que se ha hecho se puede concluir que hay mucho de violencia en las familias de Huarandoza.

Tabla 4

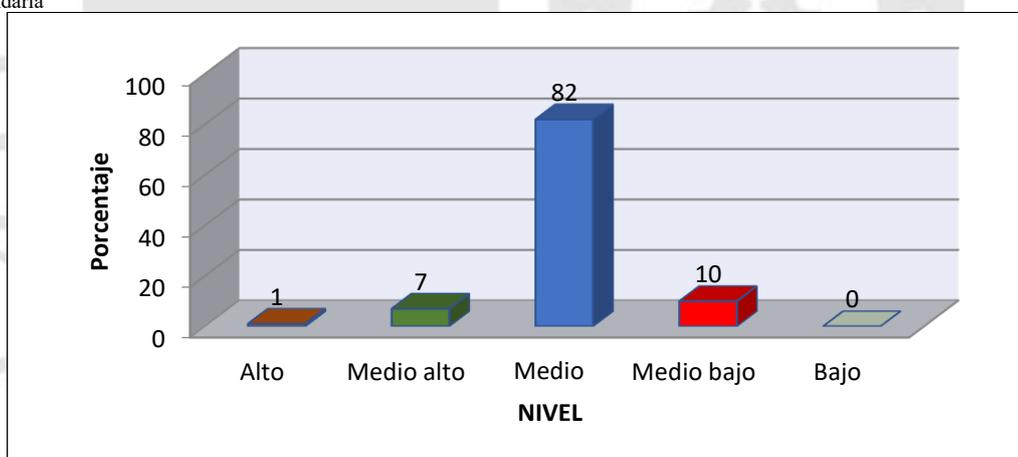
Distribución porcentual del impacto del contexto familiar en los estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria

Categorías	RELACIONES INTRAFAMILIARES	
	f _i	%
Alto	1	1
Medio alto	5	7
Medio	57	82
Medio bajo	7	10
Bajo	0	0
TOTAL	70	100

Fuente: Base datos Escala de Evaluación de Relaciones Intrafamiliares en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria.

Gráfico 4

Distribución porcentual del impacto de las relaciones intrafamiliares en los estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria



Fuente: Tabla 04

En la tabla 4, se presenta los resultados sobre la influencia de la situación intrafamiliar en el aprendizaje de los estudiantes de cuarto y quinto grado del nivel secundaria de la institución educativa Ricardo Palma. De manera general, se aprecia que el contexto familiar en un 82 % ejerce una influencia de nivel medio, en un 7 %, nivel medio alto y en un 1 %, un nivel alto. A partir de los datos obtenidos, se evidencia que las interconexiones que se dan entre los integrantes de los miembros de la familia no son las más adecuadas.

Díaz (1993, p. 11) sostiene que “la familia es un hecho social natural que no ha sido creado por ley alguna en ningún país; es anterior a la ley, esta solo la regula, la organiza, la protege, la ampara”. Esta definición que hace Díaz viene a ser completada por Estrada (2012, p. 11) cuando dice que esta “es la sustancia viva que conecta al adolescente con el mundo y transforma al niño en adulto”. Efectivamente, lo que dicen estos autores queda corroborado por la información recogida en la tabla 4, los adolescentes de cuarto y quinto de secundaria de la institución educativa N.º 16499,

Ricardo Palma de Huarandoza se ven influenciados por lo que sucede en sus familias en su desempeño escolar. El reto educador que tiene la familia es fundamental; sin la base familiar, la escuela no podrá hacer mucho.

Tabla 5

Estadígrafos de tendencia central y variabilidad de los puntajes obtenidos en las dimensiones y variable contexto familiar

Estadígrafos	FACTORES			SITUACIÓN INTRAFAMILIAR
	Unión y Apoyo	Expresión	Dificultades	
Media	3,45	3,28	2,54	3,09
Mediana	3,27	3,29	2,61	3,06
Des. Típica	0,75	0,62	0,46	0,40
C.V.	22	19	18	13
Mínimo	1,64	1,64	1,39	2,01
Máximo	4,91	4,55	3,83	4,37

Fuente: Base datos Escala de Evaluación de Relaciones Intrafamiliares en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria.

Los datos de la tabla 5 muestran de manera comparada los puntajes obtenidos por los sujetos del estudio, según los factores o dimensiones de la variable situación intrafamiliar; en unión y apoyo, en promedio se ha obtenido 3,45 puntos, según este valor, indica un nivel medio; en promedio los datos se alejan de la media 0,75 puntos, influyendo en la variabilidad del grupo en 22 %, siendo el grupo homogéneo; el 50 % estudiantes obtuvieron menos de 3,27 puntos; la diferencia entre los puntajes máximo y mínimo es de 3,27. En expresión el promedio es de 3,28 puntos que indica un nivel medio, con una desviación típica de 0,62 puntos de la escala, y la variabilidad de 19 %, siendo más homogéneo, el 50 % de ellos tuvieron un puntaje superior 3,29 puntos, entre el puntaje máximo y mínimo hay una diferencia de 2,91. Con respecto al componente dificultades el promedio es de 2,54 puntos que indica también nivel medio, con una desviación típica de 0,46 puntos de la escala, y la variabilidad de 18 %, siendo más homogéneo, el 50 % de ellos tuvieron un puntaje superior 2,61 puntos, entre el puntaje máximo y mínimo hay una diferencia de 2,44.

Finalmente, en lo que corresponde a la variable situación intrafamiliar, el valor de la media asciende a 3,09 puntos, se observa dispersión moderada lo que nos sugiere que los datos están dispersos con respecto al valor central; el 50 % tiene un puntaje superior a 3,06, el coeficiente de variabilidad es del 13 %. Del análisis efectuado, se afirma que en el grupo de estudio los puntajes obtenidos indican que los estudiantes poseen un nivel medio con respecto al nivel de interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia.

2. Resultados del aprendizaje de los estudiantes

Tabla 6

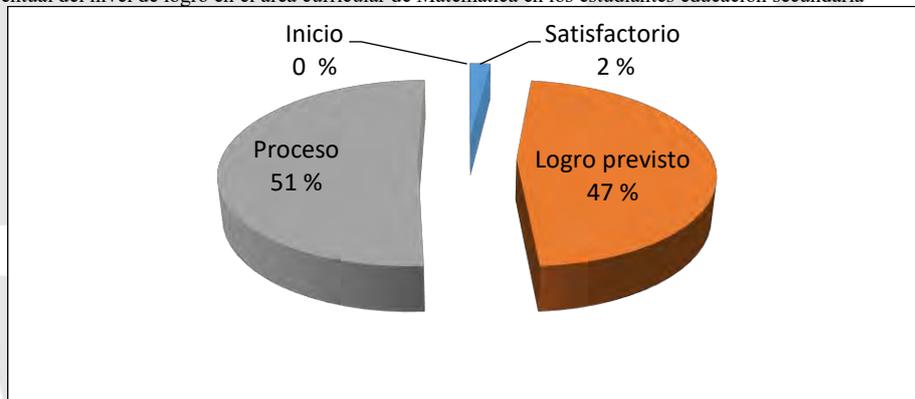
Distribución porcentual del nivel de logro en el área curricular de Matemática en los estudiantes educación secundaria

Nivel de logro	MATEMÁTICA	
	f _i	%
Satisfactorio	1	2
Logro previsto	33	47
Proceso	36	51
Inicio	0	0
TOTAL	70	100

Fuente: Registro de evaluación del educando cuarto y quinto grado de educación secundaria.

Gráfico 5

Distribución porcentual del nivel de logro en el área curricular de Matemática en los estudiantes educación secundaria



Fuente: Tabla 6

La tabla precedente permite visualizar el nivel de rendimiento académico, según el logro de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en el área curricular de Matemática; según los resultados obtenidos el 51 % evidencian logro en proceso, este resultado en términos educativos implica que aún no se ha logrado en su totalidad el desempeño esperado, en tanto que el 47 % muestra logro previsto, demostrando un aprendizaje logrado en el tiempo programado. Según lo descrito, amerita que en los estudiantes se promueva el desarrollo de aprendizajes a través de estrategias que hagan posible un mayor acercamiento y familiarización con los temas; sobre todo, para la resolución de problemas en diversos contextos.

El Proyecto Educativo Nacional del 2011 propone una educación de calidad que parta de una educación basada en el logro de competencias a través de las capacidades y el Marco Curricular del 2016 se afianza en la propuesta del PEN. En este sentido, lo que se observa al analizar los resultados obtenidos en el área de Matemática es que la mayoría de los estudiantes evaluados están en proceso. Entonces, lo que dice Piaget (como se citó en Castellón , 2013, p. 2 “el aprendizaje se da en la medida de que hay una

transformación en las estructuras cognitivas de las personas que aprenden”; respalda el hallazgo que se ha hecho. Esto significa que los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza necesitan profundizar más en el camino a lograr las competencias que el Minedu propone para esta área curricular.

Tabla 7

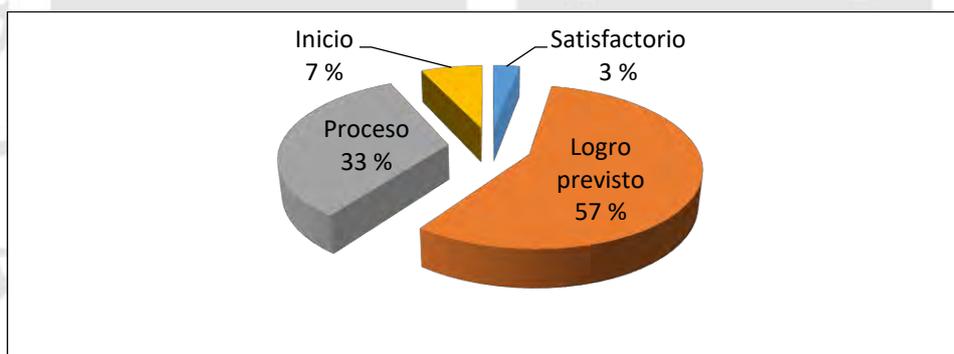
Distribución porcentual del nivel de logro en el área curricular de Comunicación en los estudiantes educación secundaria

Nivel de logro	COMUNICACIÓN	
	f _i	%
Satisfactorio	2	3
Logro previsto	40	57
Proceso	23	33
Inicio	5	7
TOTAL	70	100

Fuente: Registro de evaluación del educando cuarto y quinto grado de educación secundaria.

Gráfico 6

Distribución porcentual del nivel de logro en el área curricular de Comunicación en los estudiantes educación secundaria



Fuente: Tabla 7

La tabla 7 muestra el rendimiento académico, según el logro de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en el área curricular de Comunicación; según los resultados obtenidos el 57 % evidencia nivel de logro previsto, este resultado en términos educativos significa el logro de los aprendizajes en el tiempo programado; por otro lado, el 33 % muestra logro en proceso y solo el 7 % se encuentra en inicio. Según lo descrito, la mitad de los estudiantes comprenden textos orales y escritos, produce textos escritos y se expresa con fluidez oralmente, capacidades relevantes para el desarrollo personal y la convivencia intercultural.

Es importante ir dejando atrás la concepción tradicional que se tenía de los logros en los aprendizajes, distanciándolo de lo que realmente esto significa. Tapia (2005, p. 39) afirma que “una de las cosas en las que más suelen insistir los padres al hablar con sus hijos de temas escolares es en la importancia de las notas”. Evidentemente, las notas son

un importante indicador que sirve para observar si se han logrado o no los desempeños previstos para cada capacidad; sin embargo, las notas no son todo lo que se debe observar. Lo que se puede apreciar en la tabla que recoge los resultados de los logros en el área de Comunicación es que hay un buen número de estudiantes que han alcanzado el logro previsto, esto es bueno porque demuestra que en esta área existe mayor acercamiento a un esquema educativo que va cambiando.

Tabla 8

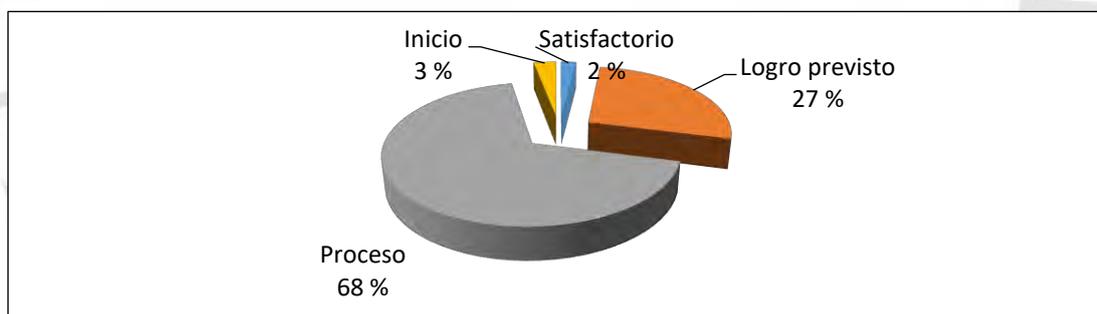
Distribución porcentual del nivel de logro en el área curricular Ciencia Tecnología y Ambiente en los estudiantes educación secundaria

Nivel de logro	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE	
	f _i	%
Satisfactorio	1	2
Logro previsto	19	27
Proceso	48	68
Inicio	2	3
TOTAL	70	100

Fuente: Registro de evaluación del educando cuarto y quinto grado de educación secundaria.

Gráfico 7

Distribución porcentual del nivel de logro en el área curricular Ciencia, Tecnología y Ambiente en los estudiantes educación secundaria



Fuente: Tabla 8

Según la tabla precedente, el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes en el área curricular de Ciencia, Tecnología y Ambiente indica que el 68 % evidencia logro en proceso, lo que significa que los estudiantes están en camino de lograr los aprendizajes previstos, para construir su conocimiento a partir de lo que ya saben, interpretando, conectando, reorganizando y revisando sus concepciones internas acerca del mundo; pero lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo; en tanto el 27 % se ubica en el nivel de logro previsto y 3 % en inicio.

Según lo que se observa en lo que recoge esta tabla existe mucha relación con lo que sucede en el área de Matemática. Los estudiantes evaluados necesitan reforzar muchos campos para avanzar hacia el logro satisfactorio. Tal vez, es necesaria una mayor motivación para encaminar a los adolescentes hacia un mayor logro de los aprendizajes en esta área.

3. Relación entre los factores del contexto familiar y aprendizaje de los estudiantes

3.1. Planteamiento de hipótesis estadística

HIPOTESIS NULA: H_0

- Los factores de la situación intrafamiliar: unión y apoyo, expresión y dificultades no influyen en el logro de los aprendizajes de los adolescentes que cursan el cuarto y quinto grado de educación secundaria en la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma del centro poblado de Huarandoza, en Cajamarca.

HIPOTESIS ALTERNA: H_a

- Los factores de la situación intrafamiliar: unión y apoyo, expresión y dificultades influyen de manera significativa en el logro de los aprendizajes de los adolescentes que cursan el cuarto y quinto grado de educación secundaria en la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, en Cajamarca.

$H_0: \rho = 0$ Las variables son independientes.

$H_a: \rho \neq 0$ Las variables no son independientes.

3.2. Nivel de significación

El nivel de significación es el nivel de riesgo o la probabilidad que el investigador asume de manera voluntaria para equivocarse al rechazar la hipótesis nula, cuando en realidad es verdadera. En el presente estudio, se asumió un nivel de significación igual a: $\alpha = 0,05$.

3.3. Estadístico de prueba

El análisis de las relaciones entre variables se realizó a través del estadístico D de Somers. Este coeficiente mide el grado de asociación entre dos variables ordinales, estableciendo si las dos variables son dependientes o independientes entre sí. Los resultados se muestran en las siguientes tablas.

Tabla 9

Contingencia situación intrafamiliar y aprendizaje en los estudiantes educación secundaria

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	D de Somers				
	Simétrica	,502	,079	4,000	,000
	Situación intrafamiliar independiente	,372	,084	4,000	,000
	Aprendizaje dependiente	,775	,099	4,000	,000

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 10

Resultados del grado de asociación entre situación intrafamiliar y aprendizaje de los estudiantes educación secundaria

		Aprendizaje				Total
		Inicio	Proceso	Logro previsto	Satisfactorio	
Situación Intrafamiliar	Medio bajo	6	1	0	0	7
	Medio	4	28	23	2	57
	Medio alto	0	1	1	3	5
	Alto	0	0	0	1	1
Total		10	30	24	6	70

Como se puede observar en la tabla 10, al correlacionar las variables con el estadístico D de Somer se tiene la conclusión de que la tendencia es siempre de medio a alto; esto significa que existe una estrecha relación entre lo que sucede al interior de las familias y la manera en que los estudiantes van obteniendo logros en sus aprendizajes. Este estadístico relaciona las variables de manera general.

Con la intención de obtener una visión más clara de la relación existente entre la situación intrafamiliar y el logro de aprendizajes, se aplica en este contexto una ficha de observación (lista de cotejo que se puede observar en los anexos) que permite analizar con lo obtenido en los factores unión y apoyo, expresión y dificultades a los estudiantes que se ubican en el nivel logro previsto y aquellos que se ubican en el nivel inicio.

Después de aplicar esta ficha, lo que se obtiene es que la mayoría de los estudiantes que obtienen altos puntajes en los factores unión y apoyo, y expresión se ubican en el nivel logro previsto y también en el nivel logro satisfactorio. En cambio, los estudiantes que se encuentran en el nivel inicio son aquellos que obtienen puntaje alto en el factor dificultades y puntajes bajos en los factores unión y apoyo, y expresión. A continuación, se presenta el detalle que arroja la ficha de observación.

En Matemática existen 33 estudiantes en el nivel de logro previsto y uno de ellos en nivel satisfactorio, que hacen un total de 34 estudiantes. De estos, 28 obtienen puntajes de medio a alto en los factores de unión y apoyo y expresión. Y un bajo puntaje en el factor dificultades. En Comunicación, la situación es muy parecida, 40 estudiantes se ubican el nivel logro previsto y dos de ellos en el nivel satisfactorio, lo que hace un total de 42 estudiantes. De estos, 40 obtienen puntajes de medio a alto en los factores de unión y apoyo, y expresión; y puntajes medio bajos en el factor dificultades. En Comunicación, además, existen cinco estudiantes en el nivel inicio, todos ellos obtienen puntajes bajos en los factores unión y apoyo, y expresión; y puntajes medio y medio alto en el factor dificultades. En el área de Ciencia, Tecnología y Ambiente existen 19 estudiantes en el nivel logro previsto y uno en el nivel satisfactorio, lo que hace un total de 20 estudiantes. De estos, 16 estudiantes obtienen puntajes de medio alto y alto en los factores unión y

apoyo, y expresión; y puntajes medio bajos en el factor dificultades. Además, en Ciencia, Tecnología y Ambiente existen dos estudiantes que se encuentran en el nivel inicio, ambos obtienen puntaje entre medio y alto en el factor dificultades y puntajes medio bajos en los factores unión y apoyo, y expresión.

3.4. Regla de decisión

Al realizar la prueba de hipótesis, el estadístico D de Somers calculado toma un valor de 0,502, el cual tiene asociada un nivel crítico (significación asintótica) de 0,000. Puesto que esta probabilidad (denominada nivel crítico o nivel de significación observado) es menor que 0,05, se puede afirmar que las variables situación intrafamiliar y aprendizaje de los estudiantes están relacionadas. Y como el valor de la medida es positivo, se concluye que a mayor nivel de la situación intrafamiliar corresponde mayor aprendizaje en los estudiantes.

4. Discusión

El propósito del presente estudio fue analizar cómo los factores de la situación intrafamiliar: unión y apoyo, expresión y dificultades influyen en el logro de los aprendizajes de los adolescentes de cuarto y quinto de secundaria de la institución educativa N.º 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, en Cajamarca.

Al analizar los resultados obtenidos en relación al factor unión y apoyo (tabla 1), en un 46 % ejerce una influencia de nivel medio en el aprendizaje. Este resultado indica que es pertinente que las familias tiendan a realizar actividades en conjunto, a convivir y a apoyarse mutuamente con sentido de solidaridad y pertinencia con el sistema familiar. En este sentido, cuando Lindo (1993) afirma que “una pareja que se casa constituye el principio de una familia... con la llegada de los hijos, formarán una familia conyugal, que permanecerá unida en el tanto en que las necesidades de sus miembros sean satisfechas y las íntimas relaciones de amor entre padres e hijos se fortalezcan día con día” (p. 108) cobra sentido lo que se comprende a partir de los resultados que arroja esta tabla. En definitiva, la familia debe crear rutinas que hagan posible la unión y de esta manera apoyarse mutuamente en cualquier situación que tengan que enfrentar.

Con respecto al factor expresión (tabla 2), se aprecia que la influencia de este factor en el aprendizaje es de nivel medio en un 64 %. A partir de los datos obtenidos, se infiere que el nivel de expresión dentro de las relaciones intrafamiliares sigue un patrón medio, esto indica que, entre los miembros familiares, se desarrollan habilidades sociales como la empatía, la expresividad y la diferenciación. Sin embargo, dados los resultados en relación a la tendencia negativa, es bueno que se refuercen conductas que faciliten la

comunicación verbal de las emociones, ideas y acontecimientos en el seno familiar; dentro de un ambiente de respeto mutuo.

Ramírez (2002, p. 89) afirma que “la experiencia del día a día y el sentido común nos dicen que esta forma de expresión es más que hablar y escuchar, aunque estos sean los términos que convencional y familiarmente entendemos por comunicarnos”. Por lo tanto, dado a que la adolescencia es la etapa en cual se necesita mayor comunicación para que los adolescentes encuentren las respuestas a sus interrogantes en un lugar seguro, en el interior de la familia se tiene que generar un ambiente favorable que haga fluir la comunicación. De esta manera, podrá surgir la capacidad de expresar lo que se siente con libertad.

En relación a dificultades (tabla 4), como factor de la situación intrafamiliar, su influencia en el aprendizaje también lo es en un nivel medio, en un 54 %, en cuanto a la presencia de aspectos problemáticos. En tal sentido, la mayoría de los estudiantes evidencia relaciones intrafamiliares difíciles o con algún grado de conflicto dentro de la familia, caracterizados por distanciamiento, escasa resolución de problemas y estrés familiar. Los resultados corroboran lo que se puede observar en la realidad de las familias de Huarandoza. Esta realidad lleva a constatar que no hay un buen manejo de los conflictos. Entonces, cuando no se usa el conflicto para crecer y madurar como comunidad humana, este se transforma en problema. Según lo estudiado por Ramírez (2002, p. 89), el conflicto regala una oportunidad maravillosa de crecimiento porque permite analizar factores que ayudarán a crecer.

Los resultados antes señalados se corroboran, con obtenidos en relación al impacto de la situación intrafamiliar en los estudiantes (tabla 5). De manera general, el contexto familiar en un 82 % ejerce una influencia de nivel medio. A partir de los datos obtenidos, se evidencia que las interconexiones que se dan entre los integrantes de los miembros de la familia no son las más adecuadas para el desarrollo integral de los hijos, lo cual va repercutir en la salud mental y el rendimiento óptimo en todos los aspectos de la vida de cada uno de ellos y del sistema familiar.

El análisis de los estadísticos descriptivos (tabla 4) y los resultados de los aprendizajes esperados que han obtenido los estudiantes en las áreas de Matemática, Comunicación y Ciencia, Tecnología y Ambiente, mayormente corresponde nivel de logro en proceso; resultados que guardan relación con lo señalado con anterioridad. Dado que al realizar el contraste de hipótesis (tabla 10), a través del estadístico D de Somers, el valor del coeficiente toma un valor de 0,502, el cual tiene asociada un nivel crítico 0,000;

en tal sentido, se puede afirmar que las variables situación intrafamiliar y aprendizaje de los estudiantes están relacionadas.

Además, como el valor de la media es positivo, se puede concluir interpretando que a mayor nivel de situación intrafamiliar corresponde mayor aprendizaje en los estudiantes, entendiendo que aprendizajes, no son solamente adquisición de conocimientos como dirá el enfoque cognitivo. Al contrario, los aprendizajes para que sean significativos tendrían que orientarse también hacia un cambio en la conducta, pues es el estilo y estructura familiar los que influyen también en este cometido. Por lo que se concluye que los factores de la situación intrafamiliar influyen de manera positiva en el aprendizaje de los adolescentes de cuarto y quinto de secundaria de la institución educativa N.º16499, Ricardo Palma de Huarandoza en Cajamarca, en el 2015.

Lo que se afirma en al último párrafo viene a ser corroborado con la comprobación hecha al aplicar la ficha de observación (lista de cotejo). Esto ayuda a tener una visión más cercana y más personalizada de que los factores de la situación intrafamiliar: unión y apoyo, expresión; y dificultades tienen incidencia directa en el comportamiento académico de los estudiantes. Queda demostrado que es importante fortalecer los lazos de cercanía en las familias. Además, la escuela no puede marchar sola si es que quiere lograr mejoras educativas, tiene que aliarse con la familia y crear políticas que los involucren en las actividades escolares.

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las principales conclusiones como fruto de esta investigación. Estas tienen que hacer posible una comprensión clara de la relación que existe entre las variables: situación intrafamiliar y aprendizajes. De manera sucinta, se presenta en seguida el punto de llegada de esta investigación.

PRIMERO: al observar los resultados se puede constatar que efectivamente, la influencia del contexto familiar es significativa en el logro de los aprendizajes, sobre todo, de los adolescentes. Esta es una etapa de la personalidad que necesita mayor afecto y cercanía por parte de sus padres o de aquellos seres encargados de dar afecto. Al hacer este estudio se concluye que la atención cercana tratando de manejar de la mejor manera los conflictos decanta en una mayor y mejor apertura para los aprendizajes en la escuela.

SEGUNDO: en aquellas familias en donde existe unión y apoyo los adolescentes son capaces de responder de la mejor manera a las exigencias escolares. Este factor intrafamiliar influye positivamente en el logro de los aprendizajes. Por lo tanto, las familias deben desarrollar espacios de mayor integración familiar que permita a sus integrantes crecer afectivamente seguros y, así, afrontar con aplomo los diferentes retos que tengan en frente.

TERCERO: se concluye también que es muy importante que en las familias se facilite la capacidad de comunicar sus emociones, sentimientos y pensamientos. Además, el espacio familiar debe ser aquel que facilita el diálogo confiado. Esto se deduce al observar que el factor expresión influye significativamente en el logro de los aprendizajes. Se observa que aquellos estudiantes que obtienen un puntaje medio alto y alto en este factor en su gran mayoría se ubican en niveles altos en cuanto al logro de los aprendizajes.

CUARTO: los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria manifiestan tensión respecto a las dificultades que surgen y que puedan surgir en su familia y cómo estas dificultan su buen desempeño escolar. El momento en el desarrollo de su personalidad no les permite manejar de la mejor manera los conflictos familiares. Por eso, es importante que se trate,

en lo posible, de mantener un clima favorable paliando de la mejor manera los conflictos. Esto se concluye a partir de lo que se puede observar la relación que hay el factor dificultades y el logro de los aprendizajes. Aquellos estudiantes que manifiestan relaciones conflictivas en sus familias mayormente se ubican en el nivel inicio en los registros de evaluación.

QUINTO: un mayor acercamiento a las familias hará que la escuela pueda desempeñar mejor su labor formadora. Además, las exigencias en cuanto a dar una educación en donde se vayan adquiriendo competencias será posible con un mayor involucramiento de los padres de familia en la labor educativa de la escuela. Esto significa que tiene que haber un diálogo fluido y periódico entre los padres y la institución educativa.

SEXTO: en definitiva, los adolescentes de cuarto y quinto de secundaria perciben que las buenas relaciones al interior de la familia hacen posible un mejor desempeño escolar. A mayor expresividad al interior de la familia, mayores son las posibilidades de aprovechar lo que la institución educativa les ofrecen en orden a lograr aprendizajes significativos.

RECOMENDACIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación y según lo que se ha podido concluir, se hacen las siguientes recomendaciones:

1. La escuela debe fomentar la atención a las familias para favorecer el desempeño académico de los estudiantes. La escuela de padres es una muy buena alternativa; sin embargo, los nuevos programas educativos, como JEC por ejemplo, ya no lo hacen posible; pero se ha implementado la Atención Tutorial Integral que debe ser bien aprovechada por las instituciones educativas para resolver las dudas que los padres tienen en cuanto al acompañamiento que deben brindar a sus hijos.
2. Desde el área de psicología se tiene que atender a los estudiantes tratando de indagar más sobre lo que viven y comparten en sus familias, un mayor conocimiento de esta realidad hará posible la obtención de herramientas más eficaces en el acompañamiento educativo de los estudiantes.
3. Seguir haciendo investigaciones de este tipo, puesto que ayudan a tener una mirada panorámica de la realidad que viven los estudiantes. Al hacer estudios de esta naturaleza se podrá tener un mejor acercamiento a la realidad concreta que viven los estudiantes y, específicamente, los adolescentes. Además, estudios de este tipo sacarán a los docentes de las suposiciones que muchas veces conducen a un erróneo trato de los estudiantes con problemas de aprendizajes y también de comportamiento.
4. En una siguiente investigación similar al presente estudio, sería mejor trabajar con los estudiantes de tercero de secundaria si la situación lo amerita. En tercero, por ser un grado céntrico en la secundaria, habría mejores posibilidades de comprensión. Esto no significa que los otros grados no lo posibiliten, solo que la centralidad del grado lleva a tener mejores expectativas.

REFERENCIAS

- Acevedo, A., Nelsen, J., Erwin, CH., (2005). *Padres que aman demasiado*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Alba, J., Salomón, N., Casas, M. (2012). *Violencia de pareja*. Valencia, España: Academia Española.
- Bardales, O., Huallpa E. *Violencia familiar y sexual en mujeres y varones de 15 a 59 años*. Lima, Perú: MIMDES. 2009.
- Beck, A. (2003). *Prisioneros del odio*. Barcelona, España: Paidós.
- Cabanillas y Torres. (2013). *Influencia de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico en adolescentes de la Institución Educativa "Fanny Abanto Calle"* (tesis de pregrado). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Chiclayo. Recuperado el 22 de octubre del 2015: <https://goo.gl/K7OPoB>
- Can, L. (2011). *La importancia de la unión familiar. Reflexiones, cultura y educación*. Recuperado el 13 de junio del 2017: <http://luismanuelcr.blogspot.pe/2011/05/la-importancia-de-la-union-familiar.html>
- Casal, J. & Mateu, E. (2003). "Tipos de muestreo". (p. 3-7) Revista de Actualización Clínica. N° 1. Recuperado el 06 de junio del 2017: <https://goo.gl/ATRaad>
- Castrellón, L. (2013). Resumen sobre las teorías de Vigotzky, Piaget, Ausubel, Novak y otros. (Informe de estudios de Maestría). Facultad de Ciencias de la Educación y Desarrollo Humano. Universidad Latina de Panamá. Recuperado el 9 de agosto del 2016: <https://goo.gl/qTOZJz>
- Chaux, E. (2013). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Lima, Perú: Santillana.
- Consuegra, N. (2011). *Diccionario de psicología*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Covey, S. (2013). *Los siete hábitos de los adolescentes altamente efectivos*. México, México: Grijalbo
- Crespo, J. (2011). "Bases para construir una comunicación positiva en la familia" (p. 91-98). *Revista de Investigación en Educación*. Vol. 9. N° 2. Recuperado el 13 de junio del 2017: <https://goo.gl/dP65uN>
- Cuesta, Marcelino y Herrero, Francisco. (2010). *Introducción al muestreo*. Universidad de Oviedo, Depto. de Psicología. Recuperado el 14 de junio del 2017de: http://www.psico.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/tutor.7
- Díaz, J. (1993). *Educación familiar 2*. Lima, Perú: Omega.
- Espinoza, E. (2006). "Impacto del maltrato en el rendimiento académico" (p. 221-238). *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. Vol. 9. N° 4(2). Recuperado el 14 de junio del 2017: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_64
- Estévez, E., Jiménez, T., Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia, España: Nan Llibres.
- Estrada, L. (2012). *El ciclo vital de la familia*. México, México: Grijalbo
- Fernández, I. (2011). *La importancia de la familia en educación infantil*. Sevilla, España: Eduinnova.

- Fernández, M. (2002). "Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes" (p. 575-590). *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. Vol. 55, N° 4. Recuperado el 19 de junio del 2017: <https://goo.gl/FV1MNp>
- Fernández, O., Luquez, P., Leal, E. (2010). "Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar" (p. 63-78). *Revista de Estudios Interdisciplinarios de Ciencias Sociales*. Vol. 12. N° 1. Recuperado el 14 de junio del 2017: <http://www.redalyc.org/pdf/993/99312518005.pdf>
- Forward, S. (1986). *Cuando el amor es odio*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Francisco I. (2016). *Exhortación apostólica sobre la familia: la alegría del amor*. Lima, Perú: Paulinas.
- Fuller, N. (2012). "Repensando el machismo latinoamericano" (p. 114-133). *Masculinidades y cambio social*. Vol. 1 N° 2. Hipatia Press. Barcelona, España. Recuperado el 14 de junio del 2017: <https://goo.gl/zF3W9k>
- Galende, N. (2005). "Comunicación entre padres e hijos/as". *Revista para madres y padres aurrera begira*. Recuperado el 06 de junio del 2017: <https://goo.gl/cxpNgs>
- Gobierno del Perú. (2010). *Ley de Protección frente a la Violencia Familiar N.º 26260*. Lima, Perú. Recuperado el 04 de junio del 2018: http://www4.congreso.gob.pe/I_organos/mujeres_parlamentarias2009/imagenes/TUOLPFVF.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). "Selección de la muestra". (p. 170-191). *En Metodología de la Investigación (6ª ed. México: McGraw-Hill*. Recuperado el 17 de noviembre del 2016: <https://goo.gl/eQGVz7>
- Hoffman, J. (1999), Cap. 1: "Evaluación y construcción del conocimiento", en: *La evaluación: mito y desafío: una perspectiva constructivista*, Mediação, Porto Alegre.
- Kaslow, F. (2003). *Terapia familiar*. México, México: E&D.
- Lindo, M. (1993). *Técnicas del hogar*. San José, Costa Rica: EUNED
- Mendoza, R. (2016). *Rol de la familia en la participación protagónica de las y los adolescentes: el caso de adolescentes representantes de organizaciones de infancia en el Perú*. Recuperado el 07 de noviembre del 2017: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/5960>
- Minedu. (2017). *Evaluación censal de estudiantes*. Recuperado el 19 de junio del 2017: <https://goo.gl/KAYz7Y>
- Ministerio de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Recuperado el 29 de setiembre del 2016: <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Ministerio de Educación. (2009). *Evaluación PISA*. Recuperado el 19 de junio del 2017: <https://goo.gl/h3RG71>
- Ministerio de Educación. (2014). *Logros de aprendizajes de los estudiantes de educación básica regular*. Recuperado el 13 de junio del 2017: <https://goo.gl/9Rnfsm>
- Ministerio de Educación. (2016). *Rutas de Aprendizaje. Los registros de evaluación*. MINEDU. Recuperado el 16 de junio del 2017: <https://goo.gl/nwUTBA>
- Ministerio de Educación. (2017). *Evaluación censal 2008*. Recuperado el 19 de junio del 2017: <https://goo.gl/6DXyDe>
- Mir, M., Batle, M. y Hernández, M. (2009). "Contextos de colaboración familia – escuela durante la primera infancia". *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*. Recuperado el 14 de junio del 2017: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3011415.pdf>

- Muñoz y Pantoja (2015). *Violencia intrafamiliar relacionado con el rendimiento académico en los niños de quinto a séptimo año de educación básica de la unidad educativa "Sucre N.º 1" de la ciudad de Tulcán en el periodo septiembre 2014 a marzo 2015*. Recuperado el 12 de junio del 2017: <https://goo.gl/vB5r4R>
- OCDE. (2008). La prueba PISA. Recuperado el 15 de junio del 2017: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Oliva, E. y Villa, V. (2014). "Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización". (p. 11-20). *Justicia Juris*. Vol. 10. N° 1. Recuperado el 19 de junio del 2017: <https://goo.gl/rB1KLy>
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Pardo, R. y otros. (2013) *La evaluación en la escuela*. Mexico: Mexico. Recuperado el 15 de junio del 2017: <https://goo.gl/VleRBJ>
- Pinto, H. (2011). *Tipos de familia*. Recuperado el 26 de octubre del 2016: <http://es.slideshare.net/HugoPinto4/tipos-de-familia-13450214>
- Ramírez, A. (2013). *Conflictología, mediación escolar*. Lima, Perú: Súper Gráfica.
- Ramírez, J. (2002). "La expresión oral". (p. 57-72). *Contextos educativos*. N° 5. Recuperado el 13 de junio del 2017: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/505/469>
- Ravelo, A. (2014). "El valor de ese nido que se llama familia". *Revista de Divulgación Científica y Cultura de la Salud en Cuba*. Recuperado el 13 de junio del 2017: <http://www.saludvida.sld.cu/articulo/2014/03/17/el-valor-de-ese-nido-que-se-llama-familia>
- Reyes, R. (2015). *Relación de la violencia familiar en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú*, sede Lima. Recuperado el 12 de junio del 2017: <https://goo.gl/ghwXOF>
- Rivera, M. & Andrade, P. (2010). "Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares ERI. Uaricha". *Revista de Psicología*. Recuperado el 10 de octubre del 2016: <https://goo.gl/UmGSCV>
- Rojas, L. (2005). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la escuela Calarca de Abague*. Recuperado el 04 de noviembre del 2017: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/medicina/tesis24.pdf>
- RPP Noticias. (2016). *Perú mejoró en la prueba PISA 2015, pero sigue en los últimos lugares*. Recuperado el 19 de junio del 2017: <https://goo.gl/nbRyDJ>
- Sagot, M., Carcedo, A. & Guido, L. (2000). *Ruta Crítica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina*. Lima, Perú: Grafito. Recuperado el 04 de junio del 2018: <http://cidbimena.desastres.hn/docum/ops/libros/rutacritica.pdf>
- Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid, España: Morata.
- Vinyamata, E. (2015). "Conflictología". *Revista de Paz y Conflictos*. Recuperado el 14 de junio del 2017: <https://goo.gl/ZgLMCU>
- Zavala y Silvia (2010). *La violencia familiar y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de 4 y 5 años del jardín de infantes "Daniel López de la ciudad de Jipijapa en el año lectivo 2 009- 2 010* (Tesis de pregrado). Manta-Ecuador. Recuperado el 22 de octubre del 2015: <https://goo.gl/RycWYn>



ANEXOS

ANEXO N° 1: FICHA TÉCNICA

A. NOMBRE:

Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (ERI)

B. OBJETIVO:

Medir las interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia.

C. AUTOR:

Rivera-Heredia y Padilla-Barraza (1992)

D. ADAPTACIÓN:

Patricia Andrade Palos (2006)

E. SUJETOS DE APLICACIÓN:

Adolescentes de cuarto y quinto de educación secundaria cuyas edades oscilan entre 15 y 17 años.

F. TÉCNICA:

Cuestionario

G. PUNTUACIÓN Y ESCALA DE CALIFICACIÓN

PUNTUACIÓN NUMÉRICA	RANGO O NIVEL
1	TD = Totalmente en desacuerdo
2	D = En desacuerdo
3	N = Neutral
4	D = En desacuerdo
5	TA = Totalmente de acuerdo

H. DIMENSIONES E ÍTEMES:

DIMENSIONES	VERSIÓN LARGA 56 REACTIVOS
UNIÓN Y APOYO	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55
EXPRESIÓN	1, 3, 6, 11, 13, 16, 18, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 36, 38, 41, 43, 46, 48, 51, 53
DIFICULTADES	2, 4, 7, 9, 12, 14, 17, 19, 22, 24, 27, 29, 32, 34, 37, 39, 42, 44, 47, 49, 52, 54, 56

I. OPERACIONALIDAD:

ESCALAS	ALTO	MEDIO-ALTO	MEDIO	MEDIO-BAJO	BAJO
EXPRESIÓN	110-94	93-77	76-56	55-39	38-22
DIFICULTADES	115-98	97-80	79-59	58-41	40-23
UNIÓN	55-47	46-38	37-29	28-20	19-11
TOTAL	180-156	155-131	130-106	105-81	80-56

ANEXO N° 2: ESCALAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA RELACIONES INTRAFAMILIARES (ERI)

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN

Ayúdanos a conocer cómo funcionan las familias en Huarandoza, con base en la experiencia y opinión que tienes sobre tu propia familia. La información que tú proporciones será estrictamente confidencial. Recuerda que lo importante es conocer tu punto de vista. Trata de ser lo más sincero y espontáneo posible. Gracias por tu colaboración.

A continuación, se presentan una serie de frases que se refieren a aspectos relacionados con TU FAMILIA. Indica marcando con una X el número que mejor se adecue a la forma de actuar de tu familia, basándote en la siguiente escala:

TA	=	5	=	TOTALMENTE DE ACUERDO
A	=	4	=	DE ACUERDO
N	=	3	=	NEUTRAL (NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO)
D	=	2	=	EN DESACUERDO
TD	=	1	=	TOTALMENTE EN DESACUERDO

EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES INTRAFAMILIARES		TA	A	N	D	TD
Versión larga hasta el reactivo 56 y versión intermedia hasta el reactivo 37						
1	En mi familia, hablamos con franqueza.	5	4	3	2	1
2	Nuestra familia no hace las cosas junta.	5	4	3	2	1
3	Mis padres me animan a expresar abiertamente mis puntos de vista.	5	4	3	2	1
4	Hay muchos malos sentimientos en la familia.	5	4	3	2	1
5	Los miembros de la familia acostumbran hacer cosas juntos.	5	4	3	2	1
6	En casa, acostumbramos expresar nuestras ideas.	5	4	3	2	1
7	Me avergüenza mostrar mis emociones frente a mi familia.	5	4	3	2	1
8	En nuestra familia, es importante para todos expresar nuestras opiniones.	5	4	3	2	1
9	Frecuentemente, tengo que adivinar sobre qué piensan los otros miembros de la familia o sobre cómo se sienten.	5	4	3	2	1
10	Somos una familia cariñosa.	5	4	3	2	1
11	Mi familia me escucha.	5	4	3	2	1
12	Es difícil llegar a un acuerdo con mi familia.	5	4	3	2	1
13	En mi familia, expresamos abiertamente nuestro cariño.	5	4	3	2	1
14	En mi familia, nadie se preocupa por los sentimientos de los demás.	5	4	3	2	1
15	En nuestra familia, hay un sentimiento de unión.	5	4	3	2	1
16	En mi familia, yo me siento libre de expresar mis opiniones.	5	4	3	2	1
17	La atmósfera de mi familia, usualmente, es desagradable.	5	4	3	2	1
18	Los miembros de la familia nos sentimos libres de decir lo que traemos en mente.	5	4	3	2	1

19	Generalmente, nos desquitamos con la misma persona de la familia cuando algo sale mal.	5	4	3	2	1
20	Mi familia es cálida y nos brinda apoyo.	5	4	3	2	1
21	Cada miembro de la familia aporta algo en las decisiones familiares importantes.	5	4	3	2	1
22	Encuentro difícil expresar mis opiniones en mi familia.	5	4	3	2	1
23	En nuestra familia, a cada quien le es fácil expresar su opinión.	5	4	3	2	1
24	Cuando tengo algún problema, no se lo cuento a nadie de mi familia.	5	4	3	2	1
25	Nuestra familia acostumbra hacer actividades en conjunto.	5	4	3	2	1
26	Nosotros somos francos unos con otros.	5	4	3	2	1
27	Es difícil saber cuáles son las reglas que se siguen en nuestra familia.	5	4	3	2	1
28	En mi familia, acostumbramos discutir nuestros problemas.	5	4	3	2	1
29	Los miembros de la familia no son muy receptivos para los puntos de vista de los demás.	5	4	3	2	1
30	Los miembros de la familia de verdad nos ayudamos y apoyamos unos a otros.	5	4	3	2	1
31	En mi familia, yo puedo expresar cualquier sentimiento que tenga.	5	4	3	2	1
32	Los conflictos en mi familia nunca se resuelven.	5	4	3	2	1
33	En mi familia, expresamos abiertamente nuestras emociones.	5	4	3	2	1
34	Si las reglas se rompen, no sabemos qué esperar.	5	4	3	2	1
35	Los momentos de las comidas en mi casa, usualmente, son amigables y placenteros.	5	4	3	2	1
36	En mi familia, nos decimos las cosas abiertamente.	5	4	3	2	1
37	Muchas veces los miembros de la familia se callan sus sentimientos para ellos mismos.	5	4	3	2	1
38	Nos contamos nuestros problemas unos a otros.	5	4	3	2	1
39	Generalmente, cuando surge un problema, cada miembro de la familia confía solo en sí mismo.	5	4	3	2	1
40	Mi familia tiene todas las cualidades que yo siempre quise en una familia.	5	4	3	2	1
41	En mi familia, yo siento que puedo hablar las cosas y solucionar los problemas.	5	4	3	2	1
42	Nuestra familia no habla de sus problemas.	5	4	3	2	1
43	Cuando surgen problemas, toda la familia se compromete a resolverlos.	5	4	3	2	1
44	El tomar decisiones es un problema en nuestra familia.	5	4	3	2	1
45	Los miembros de la familia realmente se apoyan.	5	4	3	2	1
46	En mi casa, respetamos nuestras propias reglas de conducta.	5	4	3	2	1
47	En nuestra familia, cuando alguien se queja otro se molesta.	5	4	3	2	1
48	Si hay algún desacuerdo en la familia, tratamos de suavizar las cosas y de mantener la paz.	5	4	3	2	1
49	Nuestras decisiones no son propias, sino que están forzadas por cosas fuera de nuestro control.	5	4	3	2	1
50	La gente de mi familia, frecuentemente, se disculpa de sus errores.	5	4	3	2	1
51	La disciplina es razonable y justa en nuestra familia.	5	4	3	2	1
52	Los miembros de la familia no concordamos unos con otros al tomar decisiones.	5	4	3	2	1
53	Todo funciona en nuestra familia.	5	4	3	2	1

54	Pelemos mucho en nuestra familia.	5	4	3	2	1
55	Los miembros de la familia nos animamos unos a otros a defender nuestros derechos.	5	4	3	2	1
56	Las tareas familiares no están lo suficientemente bien distribuidas.	5	4	3	2	1



ANEXO N° 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO



COMITÉ DE GRADOS Y TÍTULO - FFECH

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento tiene como propósito brindar una explicación clara y comprensible del objeto que tiene la participación de informantes en el proceso de recogida de información con fines científicos.

El nivel de alcance que puede presentar el consentimiento informado, puede ser personal y/o institucional. La participación es estrictamente voluntaria.

La información que se recoja será confidencial y no se utilizará para propósitos distintos a los de esta investigación.

Datos del Bachiller : Elzer Damián Oliva González
Código Universitario : 0041740029
Carrera y Especialidad : Educación con especialidad en Ciencias Histórico Sociales

Este trabajo tiene como propósito analizar de qué manera los factores de la situación intrafamiliar: unión y apoyo, expresión y dificultades influyen en el logro de los aprendizajes de los adolescentes de cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa 16499, Ricardo Palma de Huarandoza. Por lo tanto, tenemos que encuestar a los estudiantes de los grados ya mencionados.

El instrumento que aplicaremos se denomina Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (ERI)

Primero hemos observado sistemáticamente el comportamiento de los estudiantes de cuarto y quinto en relación a sus aprendizajes. Luego, hemos seleccionado la muestra teniendo en cuenta la totalidad de estudiantes de ambos grados. En seguida, aplicaremos la encuesta en el tiempo de 30 minutos en el Aula Funcional de Desarrollo Personal.

IMPORTANTE:

Las evidencias impresas, de video o de audio tendrán una vigencia correspondiente con la presentación del informe final. Esto implica su eliminación una vez concluido el proceso que corresponde a estos fines.

Se atenderán las dudas o inquietudes del participante, otorgando el derecho a retirarse o a continuar con el proceso llevado a cabo.

REGISTRO DE LA PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Elzer Damián Oliva González		15 de marzo del 2017
----- Nombre del Bachiller	Firma del Bachiller	Fecha
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	: N° 16499 – Ricardo Palma - Huarandoza	
NOMBRE DEL RESPONSABLE	: Mg. Castulo Neiser Acuña Meléndrez	
DNI DEL RESPONSABLE	: 27713649	
FECHA	: 15 de marzo del 2017	
FIRMA Y SELLO DEL RESPONSABLE	:	



I.E. N° 16499 RICARDO PALMA
HUARANDOZA
Mg. C. Neiser Acuña Meléndrez
DIRECTOR
C. N. N° 27713649

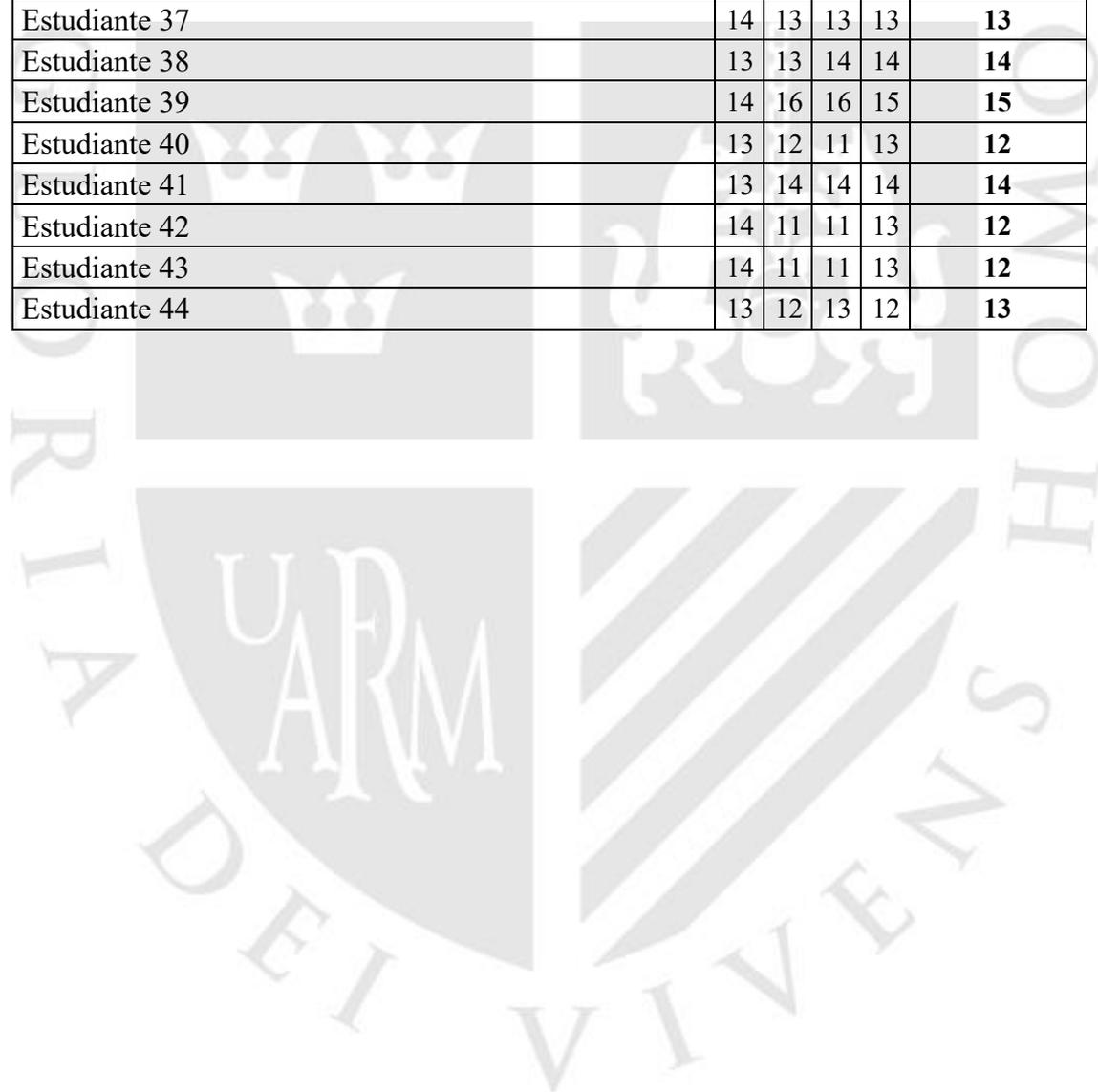
ANEXO N° 4: REGISTROS DE NOTAS

REGISTROS DE NOTAS DE CUARTO Y QUINTO DE SECUNDARIA CON LOS RESULTADOS FINALES DEL SEGUNDO TRIMESTRE

MATEMÁTICA

Cuarto grado de educación secundaria					
ESTUDIANTE	C1	C2	C3	C4	Nota Final
Estudiante 01	14	14	13	13	14
Estudiante 02	15	14	15	14	15
Estudiante 03	16	15	16	15	16
Estudiante 04	14	13	13	14	14
Estudiante 05	15	14	15	15	15
Estudiante 06	14	14	14	14	14
Estudiante 07	15	15	15	15	15
Estudiante 08	16	16	16	16	16
Estudiante 09	12	13	13	12	13
Estudiante 10	13	12	13	12	13
Estudiante 11	12	12	12	12	12
Estudiante 12	15	14	15	15	15
Estudiante 13	14	15	15	14	15
Estudiante 14	15	14	15	14	15
Estudiante 15	12	12	12	12	12
Estudiante 16	12	13	12	12	12
Estudiante 17	15	15	16	15	15
Estudiante 18	12	13	13	12	13
Estudiante 19	13	13	12	12	13
Estudiante 20	12	13	13	12	13
Estudiante 21	14	14	13	13	14
Estudiante 22	15	14	15	14	15
Estudiante 23	14	14	13	13	14
Estudiante 24	11	14	14	13	13
Estudiante 25	12	12	13	13	13
Estudiante 26	13	13	13	13	13
Estudiante 27	14	14	14	13	14
Estudiante 28	13	13	14	13	13

Estudiante 29	13	13	14	13	13
Estudiante 30	12	13	12	10	12
Estudiante 31	12	12	13	12	12
Estudiante 32	15	15	16	16	16
Estudiante 33	14	15	15	14	15
Estudiante 34	13	12	12	14	13
Estudiante 35	14	14	15	14	14
Estudiante 36	11	11	12	12	12
Estudiante 37	14	13	13	13	13
Estudiante 38	13	13	14	14	14
Estudiante 39	14	16	16	15	15
Estudiante 40	13	12	11	13	12
Estudiante 41	13	14	14	14	14
Estudiante 42	14	11	11	13	12
Estudiante 43	14	11	11	13	12
Estudiante 44	13	12	13	12	13



Quinto grado de educación secundaria					
ESTUDIANTE	C1	C2	C3	C4	Nota Final
Estudiante 01	10	12	13	12	12
Estudiante 02	13	14	15	14	14
Estudiante 03	11	12	13	12	12
Estudiante 04	11	14	13	13	13
Estudiante 05	10	11	12	10	11
Estudiante 06	15	15	13	15	15
Estudiante 07	12	15	14	15	14
Estudiante 08	14	14	15	14	14
Estudiante 09	15	15	15	15	15
Estudiante 10	13	12	15	14	14
Estudiante 11	10	10	11	11	11
Estudiante 12	13	15	14	15	14
Estudiante 13	12	11	14	14	13
Estudiante 14	10	10	11	11	11
Estudiante 15	12	13	13	14	13
Estudiante 16	12	12	13	13	13
Estudiante 17	13	14	13	13	13
Estudiante 18	12	13	12	13	13
Estudiante 19	12	13	13	13	13
Estudiante 20	13	12	14	12	13
Estudiante 21	15	15	16	15	15
Estudiante 22	18	17	18	18	18
Estudiante 23	15	14	13	13	14
Estudiante 24	12	15	13	14	14
Estudiante 25	14	16	15	15	15
Estudiante 26	10	10	11	12	11

COMUNICACIÓN

Cuarto grado de educación secundaria						
ESTUDIANTE	C1	C2	C3	C4	C5	Nota Final
Estudiante 01	18	14	17	15	15	16
Estudiante 02	17	16	18	16	13	16
Estudiante 03	18	16	17	16	17	17
Estudiante 04	19	14	18	15	15	16
Estudiante 05	18	15	13	15	17	16
Estudiante 06	15	14	19	15	13	15
Estudiante 07	18	16	19	17	16	17
Estudiante 08	19	17	18	18	16	18
Estudiante 09	13	13	16	14	13	14
Estudiante 10	13	13	17	14	13	14
Estudiante 11	19	15	17	15	13	16
Estudiante 12	19	15	19	17	16	17
Estudiante 13	19	15	19	17	14	17
Estudiante 14	19	15	17	16	13	16
Estudiante 15	14	13	16	14	11	14
Estudiante 16	14	14	15	14	14	14
Estudiante 17	18	17	20	18	18	18
Estudiante 18	15	15	18	15	17	16
Estudiante 19	14	15	14	15	11	14
Estudiante 20	15	15	17	15	13	15
Estudiante 21	18	16	16	16	14	16
Estudiante 22	18	16	18	17	16	17
Estudiante 23	18	16	17	16	14	16
Estudiante 24	12	12	11	13	11	12
Estudiante 25	11	13	11	13	11	12
Estudiante 26	18	15	15	16	15	16
Estudiante 27	8	12	12	13	13	12
Estudiante 28	13	12	13	13	12	13
Estudiante 29	12	13	12	13	11	12
Estudiante 30	5	5	5	5	5	5
Estudiante 31	15	13	13	13	12	13
Estudiante 32	15	16	14	16	17	16
Estudiante 33	11	16	16	16	16	15
Estudiante 34	11	13	12	14	12	12
Estudiante 35	14	14	16	14	13	14
Estudiante 36	10	10	8	9	10	9
Estudiante 37	14	12	11	13	14	13
Estudiante 38	11	12	11	13	13	12
Estudiante 39	13	13	15	14	15	14

Estudiante 40	11	14	12	14	15	13
Estudiante 41	9	12	13	13	11	12
Estudiante 42	12	13	10	13	12	12
Estudiante 43	10	13	11	13	14	12
Estudiante 44	10	10	7	11	10	10



Quinto grado de educación secundaria						
ESTUDIANTE	C1	C2	C3	C4	C5	Nota Final
Estudiante 01	14	13	16	16	13	14
Estudiante 02	15	15	11	11	14	13
Estudiante 03	14	13	16	16	14	15
Estudiante 04	12	13	14	15	12	13
Estudiante 05	12	11	13	8	11	11
Estudiante 06	15	15	17	16	15	16
Estudiante 07	15	16	17	13	15	15
Estudiante 08	14	14	17	14	13	14
Estudiante 09	14	15	15	13	13	14
Estudiante 10	13	13	7	14	12	12
Estudiante 11	14	14	12	9	13	12
Estudiante 12	14	14	18	15	12	15
Estudiante 13	13	13	14	15	12	13
Estudiante 14	10	11	10	12	8	10
Estudiante 15	14	13	10	15	14	13
Estudiante 16	14	13	15	16	13	14
Estudiante 17	15	15	16	15	14	15
Estudiante 18	14	13	15	8	12	12
Estudiante 19	14	14	15	14	12	14
Estudiante 20	14	14	15	15	12	14
Estudiante 21	16	16	17	16	15	16
Estudiante 22	18	17	17	17	16	17
Estudiante 23	13	13	15	9	10	12
Estudiante 24	13	13	14	8	12	12
Estudiante 25	17	17	18	17	16	17
Estudiante 26	11	11	8	7	9	9

CIENCIA, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE

Cuarto grado de educación secundaria					
ESTUDIANTE	C1	C2	C3	C4	Nota Final
Estudiante 01	14	12	11	14	13
Estudiante 02	14	13	12	13	13
Estudiante 03	17	14	16	14	15
Estudiante 04	15	10	11	12	12
Estudiante 05	11	13	11	15	13
Estudiante 06	15	13	11	14	13
Estudiante 07	15	12	10	15	13
Estudiante 08	17	13	16	17	16
Estudiante 09	11	11	10	10	11
Estudiante 10	11	11	10	10	11
Estudiante 11	15	11	12	14	13
Estudiante 12	17	16	17	17	17
Estudiante 13	16	15	11	14	14
Estudiante 14	15	11	14	15	14
Estudiante 15	10	10	11	11	11
Estudiante 16	16	12	10	14	13
Estudiante 17	15	13	11	14	13
Estudiante 18	10	10	10	11	10
Estudiante 19	10	10	11	11	11
Estudiante 20	10	11	10	11	11
Estudiante 21	15	10	9	15	12
Estudiante 22	16	13	14	15	15
Estudiante 23	15	11	11	15	13
Estudiante 24	12	10	10	13	11
Estudiante 25	11	10	11	13	11
Estudiante 26	14	11	12	15	13
Estudiante 27	11	11	10	14	12
Estudiante 28	11	13	13	14	13
Estudiante 29	12	11	13	14	13
Estudiante 30	10	9	11	9	10
Estudiante 31	13	11	11	14	12
Estudiante 32	14	14	14	16	15
Estudiante 33	14	12	13	16	14
Estudiante 34	12	11	11	12	12
Estudiante 35	15	11	12	16	14
Estudiante 36	11	14	10	14	12
Estudiante 37	12	11	11	15	12
Estudiante 38	10	11	10	15	12
Estudiante 39	14	12	12	14	13

Estudiante 40	10	11	12	14	12
Estudiante 41	11	10	10	13	11
Estudiante 42	12	11	10	13	12
Estudiante 43	11	11	10	12	11
Estudiante 44	10	11	10	12	11



Quinto grado de educación secundaria					
ESTUDIANTE	C1	C2	C3	C4	Nota Final
Estudiante 01	12	13	12	13	13
Estudiante 02	12	11	11	11	11
Estudiante 03	13	12	13	13	13
Estudiante 04	12	12	12	12	12
Estudiante 05	12	13	13	13	13
Estudiante 06	15	16	16	16	16
Estudiante 07	12	13	13	13	13
Estudiante 08	13	12	13	13	13
Estudiante 09	14	14	13	14	14
Estudiante 10	14	14	13	14	14
Estudiante 11	13	13	13	12	13
Estudiante 12	15	15	14	15	15
Estudiante 13	13	13	14	14	14
Estudiante 14	13	12	12	12	12
Estudiante 15	14	14	13	14	14
Estudiante 16	13	13	13	14	13
Estudiante 17	13	14	14	14	14
Estudiante 18	13	13	13	13	13
Estudiante 19	13	13	13	14	13
Estudiante 20	13	14	14	14	14
Estudiante 21	15	16	16	16	16
Estudiante 22	19	19	19	20	19
Estudiante 23	11	11	12	11	11
Estudiante 24	12	12	12	12	12
Estudiante 25	15	15	15	16	15
Estudiante 26	11	12	11	11	11

ANEXO N° 5: LISTA DE COTEJO

LISTA DE COTEJO

DIMENSIONES QUE EVALÚA ERI Y LAS ESCALAS DE PUNTUACIÓN		Estudiante ubicado en el nivel de logro previsto (notas entre 14 y17)		Estudiante ubicado en el nivel inicio (notas entre 0 y10)	
		SÍ	NO	SÍ	NO
UNIÓN Y APOYO	Obtiene puntaje alto.				
	Obtiene puntaje medio alto.				
	Obtiene puntaje medio.				
	Obtiene puntaje medio bajo.				
	Obtiene puntaje bajo.				
EXPRESIÓN	Obtiene puntaje alto.				
	Obtiene puntaje medio alto.				
	Obtiene puntaje medio.				
	Obtiene puntaje medio bajo.				
	Obtiene puntaje bajo.				
DIFICULTADES	Obtiene puntaje alto.				
	Obtiene puntaje medio alto.				
	Obtiene puntaje medio.				
	Obtiene puntaje medio bajo.				
	Obtiene puntaje bajo.				