



FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

TESIS:

**MALTRATO INFANTIL Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN LOS
NIÑOS DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL
Nº 1490861 “PADILLA PASSUNI”, CERCADO DE LIMA, 2015**

PRESENTADO POR:

MARLENE IBETT DAMIAN CONTRERAS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADA
EN EDUCACIÓN INICIAL**

LIMA - PERÚ

2015

DEDICATORIA

A Dios que siempre estuvo presente en mi vida. A mis padres Herminia Contreras Quispe e Isidro Damián Salazar.

AGRADECIMIENTO

A mi alma mater la Universidad Alas Peruanas y en especial a la Doctora Lorena Gallegos Vela.

RESUMEN

En el presente estudio se plantea como problema principal: ¿Cómo se relaciona el maltrato infantil con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima, año 2015?; para lo cual tiene como objetivo general: Establecer la relación entre el maltrato infantil con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni.

El estudio es de tipo no experimental de corte transversal, de nivel descriptivo correlacional causal, método hipotético deductivo; la población estuvo conformada por 18 niños(as) de 4 años y se consideró como informantes a 18 padres o madres de familia, la muestra es de tipo no probabilística, censal, el 100% de la población.

Para la recolección de datos se utilizó como técnica la encuesta y la observación, como instrumentos se aplicó un cuestionario de maltrato infantil y una lista de cotejo para medir el rendimiento escolar del niño de 4 años.

El tratamiento estadístico se realizó mediante la aplicación del gráfico de barras con su respectiva tabla de distribución de frecuencias y análisis. Para la validación se aplicó el estadístico chi-cuadrado de Pearson toma un valor de 13,754 con 4 grados de libertad (gl), con un $p_valor = 0,003 < 0,05$; se concluye que existe relación inversa entre el maltrato infantil con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial.

Palabras Claves: Maltrato infantil. Rendimiento escolar.

ABSTRACT

Presently study thinks about as main problem: How is it related the child abuse with the school yield of the children of 4 years of the initial level of the Initial Educational Institution N° 1490861 Padilla Passuni, Fence of Lima, year 2015?; for that which has as general objective: To establish the relationship among the infantile abuse with the school yield of the children of 4 years of the initial level of the Initial Educational Institution N° 1490861 Padilla Passuni.

The study is of non-experimental type of traverse court, of causal correlational level descriptive, deductive hypothetical method; the population was adjust by 4 years old 18 children and it was considered as informants 18 parents or family mothers, the sample is of non-probabilistic type, census, the population's 100%.

For the gathering of data it was used as technique the survey and the observation, as instruments it was applied a questionnaire of infantile abuse and a comparison list to measure the 4 year-old boy's school yield.

The statistical treatment was carried out by means of the application of the graph of bars with its respective chart of distribution of frequencies and analysis. For the validation the statistical chi-square of Pearson was applied he/she takes a value of 13,754 with 4 grades of freedom (g), with a p_value = $0,003 < 0,05$; you concludes that inverse relationship exists among the infantile abuse with the school yield of the children of 4 years of the initial level.

Key words: child abuse. School yield.

ÍNDICE

| | Pág. |
|---|-------------|
| Carátula | i |
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimiento | iii |
| Resumen | iv |
| Abstract | v |
| Índice | vi |
| Introducción | ix |
| | |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO | 1 |
| | |
| 1.1. Descripción de la Realidad Problemática | 4 |
| 1.2. Delimitación de la Investigación | 4 |
| 1.2.1. Delimitación Social | 4 |
| 1.2.2. Delimitación Temporal | 4 |
| 1.2.3. Delimitación Espacial | 4 |
| 1.3. Problemas de Investigación | 5 |
| 1.3.1. Problema General | 5 |
| 1.3.2. Problemas Específicos | 5 |
| 1.4. Objetivos de la Investigación | 5 |
| 1.4.1. Objetivo General | 5 |
| 1.4.2. Objetivos Específicos | 5 |
| 1.5. Hipótesis de la Investigación | 6 |
| 1.5.1. Hipótesis General | 6 |
| 1.5.2. Hipótesis Específicas | 6 |
| 1.5.3. Identificación y Clasificación de Variables e Indicadores | 7 |
| 1.6. Diseño de la Investigación | 8 |
| 1.6.1. Tipo de Investigación | 8 |
| 1.6.2. Nivel de Investigación | 9 |
| 1.6.3. Método | 9 |

| | | |
|-------------------------------|--|-----------|
| 1.7. | Población y Muestra de la Investigación | 10 |
| 1.8. | Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos | 11 |
| 1.9.1. | Técnicas | 11 |
| 1.9.2. | Instrumentos | 11 |
| 1.9. | Justificación e Importancia de la Investigación | 13 |
| 1.9.1. | Justificación teórica | 13 |
| 1.9.2. | Justificación práctica | 13 |
| 1.9.3. | Justificación social | 13 |
| 1.9.4. | Justificación legal | 14 |
| 1.9.2. | Importancia | 14 |
| CAPÍTULO II: | MARCO TEÓRICO | 15 |
| 2.1. | Antecedentes de la Investigación | 15 |
| 2.1.1. | Estudios Previos | 15 |
| 2.1.2. | Tesis Nacionales | 17 |
| 2.1.3. | Tesis Internacionales | 19 |
| 2.2. | Bases Teóricas | 21 |
| 2.2.1. | Maltrato infantil | 21 |
| 2.2.2. | Rendimiento escolar | 43 |
| 2.3. | Definición de Términos Básicos | 58 |
| CAPÍTULO III: | PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS | 61 |
| 3.1. | Tablas y Gráficas Estadísticas | 61 |
| 3.2. | Contrastación de Hipótesis | 84 |
| CONCLUSIONES | | 88 |
| RECOMENDACIONES | | 90 |
| FUENTES DE INFORMACIÓN | | 91 |

ANEXOS

96

1. Matriz de Consistencia
2. Instrumentos
3. Base de Datos de los Instrumentos
4. Fotografía de los niños(as) de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 “Padilla Passuni”, Cercado de Lima.

INTRODUCCIÓN

El maltrato infantil es un problema mundial con graves consecuencias que pueden durar toda la vida. A pesar de las encuestas recientes en varios países de ingresos bajos y medianos, faltan todavía datos acerca de la situación actual en muchos países, es decir, no se cuenta con resultados estadísticos que nos permitan establecer la magnitud del problema a nivel mundial. En el Perú diariamente, miles de niños y niñas son maltratados física y psicológicamente por sus padres, madres, o por cualquier adulto que considere al castigo físico como normal, aceptable y hasta “necesario”. Las víctimas de estos casos no aparecen en las estadísticas, salvo que los “castigos” hayan originado graves secuelas o la muerte de quienes recibieron los golpes.

El propósito de la presente investigación es establecer una relación entre el maltrato infantil y el rendimiento escolar a fin de establecer alternativas de solución como docentes de Educación Inicial y demostrar a los padres y/o tutores como educar a los niños sin necesidad de maltratarlos.

Se ha desarrollado el presente estudio en tres capítulos: En el primero establezco el planteamiento metodológico, en el segundo consigno el marco teórico, en el tercer capítulo expongo la presentación, el análisis y la interpretación de los resultados, finalizando con las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos, todo al amparo de las Normas Internacionales de Elaboración APA.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

Un reciente informe de la Asamblea General de las Naciones Unidas señala que a nivel mundial los niños, menores de 5 años, son maltratados entre un 80% y 98% en el hogar. La Organización Mundial de Salud, en colaboración con la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el Crimen y las Drogas, emitió un informe en el año 2014, donde se revela que uno de cada cuatro niños menores de 5 años ha sufrido abuso físico y una de cada cinco niñas ha padecido agresión sexual.

En el contorno social nacional e internacional este tipo de problema se ha convertido en un conflicto en el que están inmersas varias instituciones alrededor del mundo, implicadas en su abordaje y control de la situación, que cada quien ve el problema de una forma aislada y no involucran los factores psicosociales que están inmersos en esta medida de corrección, ya que no solo tiene como consecuencias lesiones, golpes; sino también secuelas psicológicas y emocionales que afectan grandemente la vida de los menores.

El maltrato infantil es un problema mundial con graves consecuencias que pueden durar toda la vida, es decir, un fenómeno relacionado a factores estructurales como lo son la pobreza, falta de criterios de educación, se trata de viejas formas de entender y vivir las relaciones de género, de viejas concepciones acerca de lo que es el patrón de autoridad que ejerce la figura paternal dentro de la familia donde los niños y niñas son el principal protagonista de este tipo de violencia y una forma errada de educar. (Barudy, 2011)

A nivel nacional, diariamente miles de niños y niñas son maltratados física y psicológicamente por sus padres, madres, parientes, profesores, o por cualquier adulto que considere al castigo físico como normal, aceptable y hasta “necesario”. Las víctimas de estos casos no aparecen en las estadísticas, salvo que los “castigos” hayan originado graves secuelas o la muerte de quienes recibieron los golpes. Aunque esto ocurre con mucha frecuencia, las diferentes formas de castigo físico siguen siendo vistas como un método de disciplina y aprendizaje.

En cuanto a los niños y niñas que sufren maltrato en el Perú, no existe una cifra a nivel nacional que pueda servir como estadística fidedigna. Esto debido a que no se han unificado todas estas bases cada organismo que trata a los niños afectados maneja su propia estadística. Además de que en la mayoría de casos, las denuncias se realizan años después de haber ocurrido el primer episodio de violencia contra el menor. Así que solo se registran los casos de maltrato por las denuncias hechas por los niños y niñas que acompañados de algún familiar o persona cercana acuden a los Módulos de Atención al Maltrato Infantil ubicados en los diferentes hospitales de Lima y provincias o a los Centros de Emergencia Mujer que también se ubican a nivel nacional, en busca de atención especializada, estos datos recolectados los he resumido de la siguiente manera: Según el registro de los 221 Centros de Emergencia Mujer, del Ministerio de la Mujer y

Poblaciones Vulnerables (MIMP), en la primera mitad del 2015 se presentaron 9,495 denuncias de agresiones psicológicas, físicas y sexuales contra menores. Si consideramos que entre los años 2001 y 2009 fueron 9,143 las denuncias en los mismos centros podemos entender que el maltrato infantil en el Perú va en aumento.

Erradicar esta conducta repetitiva y lesiva de los padres sobre los niños y niñas que proviene de muchos años atrás, es una tarea difícil, y hacer que muchas personas cambien su manera de educar a los niños, es el principal objetivo de las legislaciones en todo el mundo, ya que la idiosincrasia de los pueblos está muy infundida y penetrada en cuanto a sus raíces, y este ha sido un patrón que se ha conservado por varias generaciones, las cuales con el pasar de los años se han ido acoplado a esta manera de corregir o educar a los menores que conforman su familia. Era tan propagada y aceptada la forma del castigo corporal, que los niños al acudir a sus centros escolares hace un par de décadas, esta medida era implementada por los educadores como medida disciplinaria el castigar a los menores, hacerlos padecer golpes, sufrimientos y en muchas ocasiones otros tipos de abusos los cuales únicamente repercutían de una manera negativa en la conducta de los infantes, ya que no reconocen en el maestro una figura que les infundiera respeto u orden, sino veían reflejado en sus maestros o superiores una especie de tormento.

En la Institución Educativa Inicial N° 1490861 “Padilla Passuni”, del Cercado de Lima encontramos niños con lesiones aparentemente inexplicables o que no corresponden a las explicaciones dadas por los padres o el niño, asimismo encontramos niños muy impulsivos, algunos desmotivados para los juegos, que se aíslan o son muy agresivos, situación que nos ha motivado a realizar el presente estudio a fin de encontrar un medio para ayudar a estos niños a superar este terrible drama.

Asimismo podemos observar que no todos los padres dejan o recogen a sus niños, en su mayoría son los abuelos u otras personas quienes acompañan a los niños a la institución educativa, muchos no pueden tolerar algunas de sus características personales, como su llanto, su ansiedad, su dificultad para aprender, entre otras. Con un perfil determinado de inmadurez, celosos, afectivamente dependientes, inseguros, emocionalmente inestables, impacientes e impulsivos, tratando siempre de aparentar lo que no son.

En este contexto es que decidí investigar el problema que presentan los niños a fin de proponer alternativas de solución que ayuden a disminuir este grave problema y generar mejores ambientes para los niños y también elevar su rendimiento escolar.

1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. DELIMITACIÓN SOCIAL

La presente investigación esta socialmente delimitada a los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 1490861Padilla Passuni del Cercado de Lima en el año 2015.

1.2.2. DELIMITACIÓN TEMPORAL

La investigación se ha llevado a cabo entre los meses de marzo a noviembre del año 2015.

1.2.3. DELIMITACIÓN ESPACIAL

La presente investigación se efectuó geográficamente en la Institución Educativa Inicial N° 1490861Padilla Passuni, ubicado en la Av. Joaquín Capello 3241 - 3243, Cercado de Lima, provincia y departamento de Lima, UGEL 03.

1.3. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. PROBLEMA GENERAL

¿Cómo se relaciona el maltrato infantil con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima, año 2015?

1.3.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

- a) ¿Cómo se relaciona el maltrato psicológico con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima?

- b) ¿Cómo se relaciona el maltrato físico con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima?

- c) ¿Cómo se relaciona el maltrato por abandono con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima?

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Establecer la relación entre el maltrato infantil con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima, año 2015.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Determinar la relación entre el maltrato psicológico con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.

- b) Determinar la relación entre el maltrato físico con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.
- c) Determinar la relación entre el maltrato por abandono con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.

1.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. HIPÓTESIS GENERAL

Existe una relación inversa entre el maltrato infantil y el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima, año 2015.

1.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

- a) Existe una relación inversa entre el maltrato psicológico y el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.
- b) Existe una relación inversa entre el maltrato físico y el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.
- c) Existe una relación inversa entre el maltrato por abandono y el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.

1.5.3. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

Tabla 1. *Matriz de Operacionalización de las Variables*

| VARIABLE | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DIMENSIÓN | INDICADORES | ÍTEMS | | ESCALA DE MEDICIÓN |
|--|--|---|---|--------------------------------|-------|---|
| | | | | Nº | Total | |
| Variable Relacional 1 (X): Maltrato Infantil | Es todas aquellas acciones que van en contra de un adecuado desarrollo físico, cognitivo y emocional del niño, menor de 6 años, cometidas por personas, instituciones o la propia sociedad. (Acosta, (2011: p. 8). | Maltrato Psicológico | Crianza de los padres Rechazo Inseguridad | 1, 2 3, 4 5, 6, 7 | 7 | Nominal |
| | | Maltrato Físico | Violencia familiar Consumo de alcohol y/o drogas Manejo de ira | 8, 9, 10 11, 12, 13, 14 | 7 | |
| | | Maltrato Por Abandono | Abandono físico Abandono económico Abandono emocional | 15, 16, 17 18, 19 20, 21 | 7 | |
| Variable Relacional 2 (Y): Rendimiento Escolar | Es una medida de las capacidades del niño, que expresa lo que ha aprendido a lo largo del proceso formativo. (Crozier, 2011: p. 17) | Ciencia y Ambiente Comunicación Matemática Personal Social | Lista de cotejo para determinar el promedio de notas de las áreas de educación inicial. | | | Nominal Dicotómica SI..... 1 NO..... 0 |

Fuente: Elaboración propia

1.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación fue de tipo no experimental – transversal.

No experimental. Hernández et al (2014: p. 152) sostienen que: “Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decirse trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables”.

Transversal. Hernández et al (2014: p. 154) afirman que: “Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado”.

Correlacionales Causales:

Se recolectan datos y se describe relación

$$(X_1, \dots, Y_2)$$

Se recolectan datos y se describe relación

$$(X_1, \dots, Y_3)$$

Se recolectan datos y se describe relación

$$(X_2, \dots, Y_3)$$

Tiempo Único:

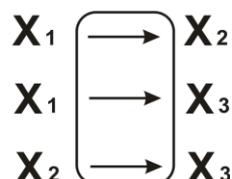
El interés es la relación entre variables. Sea Correlación

$$X_1 \text{---} X_2$$

$$X_1 \text{---} X_3$$

$$X_2 \text{---} X_3$$

O bien relación causal:



1.6.2. NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN

El nivel de investigación es descriptiva correlacional causal.

Descriptiva: Según Hernández et al. (2014: p. 155) los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis que miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar”.

Correlacional causal: Hernández et al. (2014: p. 191) dicen que: “Describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, ya sea en términos correlacionales, o en función de la relación causa-efecto”.

1.6.3. MÉTODO

El método a seguir ha sido hipotético – deductivo, que según Hernández, R. et al (2014: p. 91) nos dice que el método hipotético-deductivo tiene varios pasos esenciales “observación del fenómeno a estudiar, creación de una hipótesis para explicar dicho fenómeno, deducción de consecuencias o proposiciones más elementales que la propia hipótesis, y verificación o comprobación de la verdad de los enunciados deducidos comparándolos con la experiencia”.

El análisis estadístico:

Se realizó mediante dos métodos: la estadística descriptiva y la estadística inferencial.

En la estadística descriptiva, se trabajó con el programa Excel versión 2010, donde se elaboraron las tablas de distribución de frecuencias con las gráficas de barras y su respectiva interpretación.

En la estadística inferencial, se utilizó el programa SPSS versión 22 en español, primero se determinó una prueba de normalidad debido a que las características de los instrumentos son diferentes un cuestionario de maltrato infantil para padres de familia es de escala nominal (politómicas) y una lista de cotejo de niños de 4 años es de escala intervalo, esta prueba dio como resultado que son medidas no paramétricas, motivo por el cual se utilizó el estadístico chi cuadrado de Pearson, para la prueba de hipótesis se elaboraron tablas estadísticas de contraste y su respectiva interpretación, dando como resultado que el $p_valor < 0,05$ motivo por el cual se aceptan las hipótesis alternas y se rechazan las hipótesis nulas.

1.7. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

1.7.1. POBLACIÓN

Hernández et al (2014: p. 174) afirma que la población “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”.

La población a estudiar está conformada por 18 niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.

Se ha considerado como informantes a 18 padres o madres de familia con respecto la variable maltrato infantil.

1.7.2. MUESTRA

Hernández et al (2014: p. 173) asegura que la muestra es “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población”.

La muestra es tipo no probabilística, censal, ya que se ha utilizado el 100% de la población.

1.8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

1.8.1. TÉCNICAS

Encuesta:

Hernández et al (2014: p. 152) precisa que es: “Un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas”.

Una encuesta es un estudio observacional en el cual el investigador busca recaudar datos por medio de un cuestionario pre diseñado, y no modificar el entorno ni controlar el proceso que está en observación. Los datos se obtienen a partir de realizar un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa o al conjunto total de la población estadística en estudio.

Observación:

Hernández et al (2010: p. 191) señalan que la observación “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”.

1.8.2. INSTRUMENTOS

Cuestionario:

Según Hernández et al (2014: p. 217) consiste “en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis”.

Cuestionario de maltrato infantil: Se aplicó un cuestionario dirigido a los padres de familia. Se formularon 21 ítems de preguntas cerradas.

Ficha técnica

Instrumento: Cuestionario de maltrato infantil

| | |
|-----------------|---|
| Autor: | Susana Herrera Campos (2008) |
| País: | Costa Rica |
| Administración: | Individual |
| Duración: | Máximo 20' minutos. |
| Significación: | Es un instrumento de 26 items, dedicado a medir maltrato psicológico, maltrato físico, maltrato por abandono, maltrato sexual y maltrato laboral. |
| Confiabilidad: | El método de consistencia interna, los coeficientes de fiabilidad van de 0.83 w 0.90 con una media de 0.86. |
| Validez: | Juicio de expertos por 5 especialistas. |

Lista de Cotejo

Consiste en una lista de características o conductas esperadas del estudiante en la ejecución y aplicación de un proceso, destreza, concepto o actitud. Su propósito es recoger información sobre la ejecución del estudiante mediante la observación. Puede ser aplicada por el docente y los estudiantes teniendo en cuenta el propósito. El tiempo de aplicación está en función a la complejidad de los indicadores y número de estudiantes a evaluar.

Lista de cotejo de 4 años: Se utilizaron 20 indicadores para evaluar las 4 áreas de educación inicial: Ciencia y Ambiente, Comunicación, Matemática y Personal Social.

Calificación:

SI..... 1 punto
NO..... 0 puntos

Niveles:

| | |
|----------------|---------|
| “A” Lo logró | 17 - 20 |
| “B” En proceso | 11 - 16 |
| “C” No logró | 0 – 10 |

1.9. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

1.9.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Este estudio investigativo se justifica por la gran cantidad de información bibliográfica nacional e internacional encontrada, lo cual nos ha servido para enriquecer nuestro marco teórico así como por la Teoría del Apego de Bowlby, que describe la dinámica de largo plazo de las relaciones entre los seres humanos, la Teoría Conductista de Watson, centrada en la conducta observable, la Teoría del Aprendizaje y Desarrollo de Vigotsky basada principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla y la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel quien explica que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso.

1.9.2. JUSTIFICACIÓN PRÁCTICA

Con esta investigación se pretendió identificar, primero la relación entre las dos variables y las causas que generan en los padres de familia, el maltrato hacia sus hijos, para así poder intervenir adecuadamente, propiciando un mejor desarrollo de la confianza en ellos, de tal manera que mejoren su rendimiento escolar.

1.9.3. JUSTIFICACIÓN SOCIAL

El maltrato infantil es un problema grave, tanto por el sufrimiento que genera en los niños y niñas como por las consecuencias que impiden su desarrollo normal. Investigué este problema para generar soluciones para los niños y padres de nuestra institución, a fin de mejorar el rendimiento escolar, así como aportar con estrategias para que los docentes podamos utilizar al detectar un niño maltratado y porque mediante este tema podemos demostrar a los padres y o tutores como educar a los niños sin necesidad de maltratarlos.

1.9.4. JUSTIFICACIÓN LEGAL

La Convención Americana sobre Derechos Humanos (ratificada por Perú en 1978) en su Artículo 19, obliga al Estado a proteger a los niños de todas las formas de malos tratos perpetradas por los padres o cualquier otra persona responsable de su cuidado y establecer medidas preventivas y de tratamiento al respecto, así como a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de maltrato.

La Convención sobre los Derechos del Niño (ratificada en 1990-creado en 1989 en el marco de la ONU) que señala el interés superior del niño y protección integral de la infancia. Donde se reconocieron derechos específicos de los niños y se señalaron directrices para que éstos sean efectivamente llevados a la práctica. Entonces el niño pasa a ser visualizado como sujeto activo titular de derechos.

Constitución Política del Perú (1993): El Estado peruano tiene la obligación de respetar, proteger y cumplir con los derechos a la salud de todos los niños y adolescentes. El derecho a la salud se encuentra reconocido en los artículos 7° y 11. Por su parte, el artículo 4° dispone que los niños son objeto de protección especial por parte del Estado.

1.9.5. IMPORTANCIA

El maltrato infantil, afecta el desarrollo del niño(a), produciendo alteraciones en su autoestima y el comportamiento con su entorno. La importancia de esta investigación será un aporte notable a mis conocimientos ya que en la actualidad los maestros debemos estar preparados para resolver problemas que parecen cotidianos, pero que en realidad tienen un síntoma más profundo que debemos resolver. Es importante estudiar esta problemática porque nuestro interés es lograr que los niños se integren en el tiempo establecido durante el período de adaptación esperando alcanzar un mejor rendimiento académico.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. ESTUDIOS PREVIOS

Santana (2011) en su artículo “El maltrato infantil: un problema mundial” señala que al abordar el maltrato infantil se presentan diversos problemas: desconocimiento de la verdadera proporción de dicha problemática; raíces culturales e históricas profundas; diversidad de opiniones en cuanto a su definición y clasificación; dificultades en la investigación y, finalmente, una diversidad de consideraciones sobre sus repercusiones y su manejo terapéutico. Se estudia el maltrato infantil desde sus antecedentes históricos, así como sus clasificaciones, sus definiciones y sus factores. Asimismo, se revisan las repercusiones y se plantean las alternativas de tratamiento que en la bibliografía existente se han manejado como fundamentales para enfrentar este fenómeno cada vez más alarmante. Queda subrayada la necesidad de unificar criterios en cuanto a la definición y clasificación de información científica en torno a datos demográficos que, finalmente, hablarán de la realidad del problema, de los avances relacionados con sus causas, su diagnóstico, sus medidas preventivas y su tratamiento. El autor concluye

que es fundamental utilizar medidas destinadas a prevenir el maltrato, pues una gran parte de los problemas en el niño se ven reflejados en la vida adulta. Se comparan las distintas clasificaciones en torno al tema, así como las características tanto del agredido como del agresor en los distintos tipos de maltrato.

Larrain (2011) elaboró el artículo: “Maltrato infantil: Una dolorosa realidad puertas adentro” donde afirma que el maltrato infantil es un atentado a los derechos más básicos de los niños, niñas y adolescentes, consagrados a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Todos los menores de edad tienen derecho a la integridad física y psicológica y a la protección contra todas las formas de violencia. La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), adoptada por Naciones Unidas el año 1989, en su artículo 19 exige a sus Estados parte adoptar “todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”. De igual manera, el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas ha enfatizado la importancia de que los países miembros prohíban toda forma de castigo físico y trato degradante contra los niños (CDN, 2006). Sin embargo, por razones sociales y culturales de distinta índole, es sabido que los niños, niñas y adolescentes sufren violencia en el hogar, en la escuela, en los sistemas de protección y de justicia, en el trabajo y en la comunidad. Es así que los menores de edad son agredidos precisamente en aquellos espacios y lugares que debieran ser de protección, de afecto, de estímulo a su desarrollo integral y de resguardo y promoción de sus derechos.

Campos (2010) en su investigación “Maltrato infantil intrafamiliar en niños de la Escuela Primaria “Salvador Pascual Salcedo” mediante un

estudio descriptivo, longitudinal y retrospectivo en los 25 niños, entre los 5 y 8 años de edad, matriculados en la Escuela Primaria “Salvador Pascual Salcedo”, perteneciente al área de salud de Mella, en la provincia de Santiago de Cuba, desde enero hasta junio del 2008, con el objetivo de determinar la existencia de maltrato infantil intrafamiliar en estos escolares, a quienes se les aplicó una encuesta, con el previo consentimiento de los padres. Se obtuvo que el maltrato infantil intrafamiliar es una realidad y constituye un problema de salud, con necesidad imperiosa de atención. De igual modo se sugirió educar a los padres, familiares y comunidad en general, para que los niños alcancen el nivel de vida al que tienen derecho.

2.1.2. TESIS NACIONALES

Zambrano (2014) desarrolló su tesis: “Relación entre el maltrato infantil y el rendimiento escolar en niños de la Institución Educativa Fanny Abanto Calle, 2014”, cuyo objetivo fue determinar la relación entre el maltrato infantil y el rendimiento escolar. Fue una investigación cuantitativa, descriptiva correlacional. La población fue de 154 niños, la muestra de 51. Se utilizó el cuestionario y promedio ponderado de notas; se trabajó con el programa SPSS versión 15. Los resultados fueron: existe una relación significativa entre el maltrato infantil y el bajo rendimiento académico de los niños; los niños con maltrato tienen 53.182 más posibilidades de tener bajo rendimiento que aquellos que no lo presentan y existe una relación significativa ($p < 0.05$) entre maltrato infantil y bajo rendimiento académico. En conclusión en la Institución Educativa Fanny Abanto Calle los adolescentes que están más expuestos al maltrato infantil en su expresión psicológica en un 73%. El maltrato psicológico se evidencia través de palabras hirientes, humillaciones, gritos e insultos; los cuales van marcando poco a poco en la psicología del adolescente llegando a afectar su aspecto emocional, afectivo y cognitivo. El bajo rendimiento académico que presentan los estudiantes de la Institución Educativa Fanny Abanto Calle tiene relación

significativa con la violencia intrafamiliar ($p < 0.05$) en la que se encuentran expuestos los niños.

Ruiz (2012) llevó a cabo una investigación denominada: “Asociación entre el maltrato infantil y rendimiento escolar en niños de 5 a 8 años en un instituto educativo del Distrito de Villa María del Triunfo” cuyo objetivo fue determinar la relación entre el maltrato infantil y rendimiento escolar en niños de las edades mencionadas. Para lo cual realizó un estudio cuantitativo, correlacional y transversal; según muestra probabilística estratificada $n = 94$ niños ($N = 255$ niños de primaria), bajo ciertos criterios. Se aplicó una encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento que consta de 50 preguntas y una escala de respuestas cerradas tricotómicas, sometido a validez ($p < 0.05$), se solicitó autorización al I.E. 6056 Santa Rosa de Lima, respetando cronograma y aspectos éticos. Se analizó mediante estadística (chi cuadrado); considerando la prueba de Estatinos para obtener el valor final: maltrato infantil (existe y no existe); y rendimiento escolar (destacado, previsto, en proceso o en inicio) Resultados: el 57.4% de los encuestados presenta maltrato infantil regular y en un 22.3 % no existe; existe rendimiento escolar en proceso en el 93% y en inicio en un 7%, existiendo asociación significativa inversa entre Maltrato infantil y rendimiento escolar (chi cuadrado de 0.002). Conclusiones : es mayoritario el maltrato infantil en niños de 5 a 8 años, y existe bajo rendimiento escolar en los niños del estudio.

Cisneros (2011) desarrolló una tesis: “Violencia familiar en la autoestima y en el rendimiento académico en la I.E. “Francisco Izquierdo Ríos”. Octubre - diciembre 2011”, mediante un estudio de tipo descriptivo correlacional, con el propósito de determinar la relación entre la violencia familiar y en el rendimiento académico en niños de 2 – 5 años. La muestra estuvo representada por 45 niños que cumplieron con los criterios de inclusión. Se realizaron encuestas; fichas de observación,

estructuradas y registro de notas para determinar, los tipos de violencia familiar y nivel de rendimiento académico respectivamente., que fueron sistematizadas usando el paquete estadístico Microsoft Excell 2007 y SPSS Versión 17.0. Cuyos resultados fueron: La Violencia familiar influye en el rendimiento académico ya que los niños presentan un nivel de rendimiento de logro en inicio (A= 00 – 10) lo que significa que tiene notas desaproboratorias, con porcentaje de 69.3%. La presencia de violencia familiar en los niños de 2 a 5 años de la I.E. Francisco Izquierdo Ríos es alta con un porcentaje de 64.4%, de los cuales el 100% presentan violencia física, así mismo en este mismo grupo se distingue violencia psicológica con 93.1%, violencia sexual con 37.9% y violencia abandono con 86.2%.

2.1.3. TESIS INTERNACIONALES

Vanegas (2013) realizó una investigación denominada: “Relación entre el maltrato infantil y el rendimiento académico” cuyo propósito fue determinar la relación que existe entre el Maltrato Infantil y el Rendimiento Académico de las alumnas del Colegio Fundación Carlos Delfino ubicado en La Vega, Caracas. Se insertó en el tipo descriptivo correlacional. La población objeto de estudio estuvo integrada por 43 padres y representantes, 43 alumnas y 12 docentes. Se trabajó con una muestra 8 docentes, 15 alumnas y 12 representantes a quienes se les aplicaron cuestionarios escala tipo Likert. Los datos fueron presentados en cuadros y analizados a través de análisis de frecuencia y porcentaje. Los resultados obtenidos permitieron concluir que las alumnas son víctimas de maltrato físico por parte de sus representantes, quienes siempre y casi siempre les pegan, pero muy pocas veces lo hacen con cable, pero casi siempre las pellizcan y siempre y casi siempre las pinchan con cualquier cosa, aunado a que les jalan las orejas. Las alumnas, son víctimas de maltrato psicológico, dado que siempre y casi siempre las rechazan cuando éstas les hablan, aunado a que las gritan e insultan. El rendimiento académico del 55% de las alumnas, se

encuentran entre iniciado con dificultad e iniciado en el proceso. Existe una estrecha relación entre el maltrato recibido y el rendimiento estudiantil de las alumnas del Colegio Fundación Carlos Delfino.

Espinoza (2013) elaboró una investigación llamada: “Maltrato infantil y bajo rendimiento académico” cuyo objetivo fue determinar la existencia de una relación entre maltrato escolar y rendimiento académico. Con un estudio descriptivo correlacional y una muestra de 50 niños en edad escolar inicial, con instrumentos dirigidos a los maestros, directores y padres de familia obtuvieron resultados que indican que el 56% de los sujetos que participaron en esta investigación fueron emocional y físicamente maltratados por parte de sus padres en el mes anterior a la aplicación de la escala construida para el efecto cuyo rendimiento es bajo. Por otro lado, los estudiantes de colegios privados mostraron un mejor rendimiento que los de establecimientos públicos, sin que ello estuviera asociado a niveles significativamente menores de maltrato. El análisis de correlación mostró que el maltrato escolar se encuentra asociado al bajo rendimiento académico y, el análisis de regresión, determinó que es una variable predictora del rendimiento académico en la población bajo estudio.

Rodríguez (2010) en su tesis “Maltrato infantil y el bajo rendimiento escolar de los niños del Centro Escolar Católico “Santa Sofía” durante el año 2010, aplicó un estudio de tipo descriptivo correlacional dirigido a 45 niños entre los 3 y 5 años. Utilizando entrevistas diagnósticas y de evaluación dirigidas a los padres, directoras y maestras obtuvo como resultado que el primer indicador de esta dimensión son las conductas violentas que se presentan en los hogares de las alumnas, con un 21% las alumnas manifiestan que los golpes son los que más se presentan en su hogar, un 17% opinó que los gritos es otra de las conductas violentas que se presentan entre los miembros de su familia hogares, con el 8% las palabras inapropiadas es

una conducta también empleada en su hogar la, un 6% es representado por la imposición de los sobre nombres, y el ultimo 48% corresponde a quienes dijeron que en sus hogares no se presentan conductas violentas. En conclusión El tipo de maltrato que se presentan con mayor frecuencia en los hogares de los niños del centro escolar católico santa Sofía es el maltrato físico presentando conductas violentas como los golpes con un 21%, sin embargo no se puede considerar como una de las condiciones que más determinan el bajo rendimiento escolar debido a que su presencia consiste en discusiones verbales que hasta cierto grado son consideradas como aceptables o normales dentro de las familias, especialmente en nuestro tipo de sociedad, en donde las situaciones estresantes son desencadenantes de las discusiones familiares.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. MALTRATO INFANTIL

2.2.1.1. TEORÍAS Y/O ENFOQUES DE MALTRATO INFANTIL

A) La Teoría del Apego de John Bowlby

Oliva (2014: p. 8), asegura que esta teoría postula una “necesidad humana universal para formar vínculos afectivos estrechos”. Como núcleo de la teoría se encuentra la reciprocidad de las tempranas relaciones, la que es una precondition del desarrollo normal probablemente en todos los mamíferos, incluyendo a los humanos. Las conductas de apego del infante humano (p.ej., búsqueda de la proximidad, sonrisa, colgarse) son correspondidas con las conductas de apego del adulto (tocar, sostener, calmar), y estas respuestas refuerzan la conducta de apego del niño hacia ese adulto en particular. Oliva (2014: p. 10) manifiesta que: “La activación de conductas de apego depende de la evaluación por parte del infante de un conjunto de señales del entorno que dan como resultado la experiencia subjetiva de seguridad o inseguridad”. La experiencia de seguridad es el objetivo del sistema de apego, que es, por tanto, primero y por encima de todo, un

regulador de la experiencia emocional. En este sentido, se encuentra en el centro de muchas formas de trastornos mentales y de la totalidad de la tarea terapéutica.

Ninguno de nosotros nace con la capacidad de regular nuestras propias reacciones emocionales. Un sistema regulador diádico se desarrolla en el que las señales de los niños de cambios en sus estados, momento a momento, son entendidos y respondidos por el cuidador/a permitiendo, por lo tanto, alcanzar la regulación de esos estados. El infante aprende que la activación neurovegetativa en presencia del cuidador/a no dará lugar a una desorganización que vaya más allá de sus capacidades de afrontar tal situación. El cuidador/a estará allí para restablecer el equilibrio. En estados de activación incontrolable, el infante irá a buscar la proximidad física con el cuidador con la esperanza de ser calmado y de recobrar la homeostasis. La conducta del infante hacia el final del primer año es intencional y aparentemente basada en expectativas específicas. Sus experiencias pasadas con el cuidador/a son incorporadas en sus sistemas representacionales a los cuales Bowlby denominó "modelos internos activos". Por tanto, el sistema de apego es un sistema regulador bio-social homeostático abierto.

La continuidad de los patrones de apego

Oliva (2014: p. 21) dice que: "Bowlby propuso que los "modelos internos activos" del self y de los otros proveen prototipos para todas las relaciones ulteriores". Tales modelos son relativamente estables a lo largo del ciclo vital. Las tempranas experiencias de acceso flexible a los sentimientos propios son consideradas como formativas por los teóricos del apego. El sentimiento autónomo del self emerge completamente a partir de relaciones seguras entre los padres y el infante.

Más importante aún, el incrementado control que tiene el niño "seguro" le permite moverse hacia adueñarse de su experiencia interna, y hacia comprenderse a sí mismo y a los otros como seres intencionales cuya conducta está organizada por estados mentales, pensamientos, sentimientos, creencias y deseos. Coherente con esto, la investigación longitudinal prospectiva ha demostrado que los niños con historia de apego seguro son evaluados independientemente como con mayor capacidad de resistencia, autoconfiados, orientados socialmente empáticos para el malestar, y con relaciones más profundas.

Oliva (2014: p. 33) concluye diciendo que: "Las relaciones de apego juegan un papel clave en la transmisión transgeneracional de la privación. Los adultos seguros tienen 3 ó 4 veces más probabilidad de tener niños que están apegados con seguridad a ellos". Esto es verdad aun cuando el apego parental es evaluado antes del nacimiento del niño. Los patrones de apego de los padres predicen variancia en adición a las medidas de temperamento o a factores contextuales tales como acontecimientos vitales, apoyo social y psicopatología ¿Cómo es mediatizada tal transmisión transgeneracional? La genética podría aparecer como proveyendo una explicación obvia.

B) Teoría Conductista de John B. Watson

El conductismo es una de las teorías del aprendizaje que se ha mantenido durante más años y de mayor tradición. Aunque no encaja totalmente en los nuevos paradigmas educativos por concebir el aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista, la realidad es que muchos programas actuales se basan en las propuestas conductistas como la descomposición de la información en unidades, el diseño de actividades que requieren una respuesta y la planificación del refuerzo.

Clonninger (2012: p. 65) señala que:

El conductismo es una corriente de la psicología inaugurada por John B. Watson que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta) y niega toda posibilidad de utilizar los métodos subjetivos como la introspección.

Su fundamento teórico está basado en que a un estímulo le sigue una respuesta, siendo ésta el resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente. La observación externa es la única posible para la constitución de una psicología científica.

Watson no negaba la existencia de los fenómenos psíquicos internos, pero insistía en que tales experiencias no podían ser objeto de estudio científico porque no eran observables. Este enfoque estaba muy influido por las investigaciones pioneras del fisiólogo ruso Iván Pávlov sobre el condicionamiento animal, considerando que los actos de la vida no eran más que reflejos. A partir de sus observaciones con animales, diseñó el esquema del condicionamiento clásico.

Edward Lee Thorndike es el precursor de la psicología conductista estadounidense. Su trabajo sobre la conducta de los animales le condujo a la teoría del conexionismo. Según Thorndike, el aprendizaje se componía de una serie de conexiones entre un estímulo y una respuesta, que se fortalecían cada vez que generaban un estado de cosas satisfactorio para el organismo (ley del efecto). Esta teoría suministró las bases sobre las que luego Skinner construyó todo su edificio acerca del condicionamiento operante.

Aunque actualmente el conductismo no se limita al estudio de fenómenos observables sino que también incluye sucesos internos, se

mantiene el criterio de relacionar los postulados teóricos con la conducta manifiesta mediante un enfoque experimental.

En la actualidad, concluye Clonninger (2012: p. 74) “el enfoque conductista es mucho más amplio y flexible que en tiempos de Watson”. Los conductistas modernos todavía investigan estímulos, respuestas observables y aprendizaje, pero también aluden al funcionamiento psicológico consistente en la interacción que se produce, de manera continua, entre la conducta personal del alumno y el determinismo del medio ambiente.

2.2.1.2. DEFINICIONES DE MALTRATO INFANTIL

Martínez y De Paul (2003: p. 38), definen el maltrato infantil como: “las lesiones físicas o psicológicas no accidentales ocasionadas por los responsables del desarrollo, que son consecuencia de acciones físicas, emocionales o sexuales, de comisión u omisión y que amenazan el desarrollo físico, psicológico y emocional considerado como normal para el niño”.

A su vez, la Organización de Las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2015: p. 23), define al maltrato de la siguiente manera: “Niños que sufren ocasional o habitualmente actos de violencia física, sexual o emocional, sea en el grupo familiar o en el entorno social. El maltrato puede ser ejecutado por omisión, supresión o trasgresión de los derechos individuales y colectivos e incluye el abandono completo y parcial”.

Acosta (2011: p. 8) precisa que:

No existe una definición única de maltrato infantil, ni una delimitación clara y precisa de sus expresiones. Sin embargo, lo más aceptado como definición es todas aquellas acciones que van en contra de un adecuado desarrollo

físico, cognitivo y emocional del niño, menor de 6 años, cometidas por personas, instituciones o la propia sociedad.

En síntesis, el maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de edad, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder.

2.2.1.3. CAUSAS DEL MALTRATO INFANTIL

Las fuentes revisadas concuerdan en que el maltrato infantil es un problema multi factorial, es decir multi causal y multi disciplinario y de todos ellos, tema exhaustivamente abordado y de manera más acertada por Santana et al (2011: p. 27) quienes determinan que entre las causas principales que generan el maltrato a menores, se pueden mencionar las siguientes:

Personalidad o modelo psiquiátrico/psicológico. Postulaba una relación entre el abuso/abandono infantil y la presencia de enfermedades mentales o de algún síndrome o desorden psicológico específico, en la actualidad varios autores admiten que solo entre un 10 y un 15% de los de los padres abusivos ha sido diagnosticado con un síntoma psiquiátrico específico. Estudios que se han hecho, indican que los padres abusivos tienen dificultades para controlar sus impulsos, presentan una baja autoestima, escasa capacidad de empatía, así mismo, se ha encontrado que el abuso infantil se relaciona con la depresión y con la ansiedad de los padres, entre otras características y rasgos de personalidad como el alcoholismo y la drogadicción.

Económicas. Esto es a partir de la crisis que prevalece en nuestra entidad federativa y el desempleo que trae consigo que los padres que se encuentran en esta situación desquiten sus frustraciones con los hijos y los maltraten ya sea física o psicológicamente, el maltrato infantil se presenta en mayor medida en los estratos de menores ingresos, aunque se ha encontrado en diversas investigaciones que esta conducta no es propia de determinada clase social y se suele dar en todos los grupos socioeconómicos.

Culturales. En este rubro se incluye a las familias donde los responsables de ejercer la custodia o tutela de los menores no cuenta con orientación y educación acerca de la responsabilidad y la importancia de la paternidad y consideran que los hijos son objetos de su propiedad. A estos tutores les falta criterio para educar a sus hijos. La sociedad ha desarrollado una cultura del castigo, en la cual al padre se le considera la máxima autoridad en la familia, con la facultad de normar y sancionar al resto de los miembros, en esta concepción, el castigo se impone como una medida de corrección a quien transgrede las reglas, además no se prevén otros medios de disciplina y educación de los hijos, además de que la información existente acerca de este problema social no se hace llegar a los padres de familia ni se promueven los programas de ayuda para éstos y así, estos a su vez son ignorantes pues carecen de información, orientación y educación al respecto (modelo sociológico).

Sociales. Cuando entre los padres se produce una inadecuada comunicación entre ellos y sus hijos, se da pie a la desintegración familiar (modelo psiquiátrico/psicológico). En la mayoría de los casos, esta causa va paralela al nivel socioeconómico de los padres y el ambiente que rodea a la familia. Así mismo, es inducida por la frustración o la desesperación ante el desempleo, los bajos ingresos familiares y la responsabilidad de la crianza de los hijos. El estrés

producido por estas situaciones adversas provoca otras crisis de igual o mayor magnitud (modelo sociológico). Por otro lado, los conflictos que son ocasionados por el nacimiento de los hijos no deseados o cuando la madre se dedica a la prostitución y deja en la orfandad a sus hijos. En consecuencia el maltrato que se genera en estos casos provoca un daño irreversible por la carencia de afecto durante esta etapa de la vida del individuo (modelo psiquiátrico/psicológico).

Emocionales. La incapacidad de los padres para enfrentar los problemas, su inmadurez emocional, su baja autoestima, su falta de expectativas y su inseguridad extrema motivan que desquiten su frustración en los hijos y no les proporcionen los requerimientos básicos para su formación y pleno desarrollo. Los estilos negativos de interacción que generan la violencia doméstica; se ha comprobado que en los lugares donde existe agresión y violencia entre el padre y la madre suele haber también maltrato infantil y esto produce a su vez incapacidad de socialización en los padres con el medio en que se desenvuelven. No hay que olvidar que a través de la familia se transmiten las reglas y costumbres establecidas por la sociedad.

La historia del maltrato de los padres. De acuerdo con múltiples estudios, es muy alto el promedio de padres agresores que sufrieron maltrato en su infancia. Además, en la mayoría de estos casos, los progenitores no reciben instrucción alguna acerca de la forma de tratar a sus hijos y aunque la recibieran, sin una intervención psicológica adecuada caerían de nuevo en la misma forma de tratar a sus hijos; a esto se le llama transmisión intergeneracional, malas experiencias en la niñez, etc.

Biológicas. Se trata del daño causado a los menores que tienen limitaciones físicas, trastornos neurológicos o malformaciones. Por sus mismas limitaciones, estos niños son rechazados por la sociedad y por

consiguiente sus padres o tutores los relegan o aceptan con lástima. En estas circunstancias, el daño que se ocasiona a los menores con discapacidad es mayor, pues agrede a un ser indefenso que no puede responder en forma alguna.

2.2.1.4. CONSECUENCIAS DEL MALTRATO INFANTIL

Barrios (2012: p. 17) afirma que:

El maltrato infantil trae serias consecuencias tanto en el niño, como en la sociedad en general, pero desgraciadamente existen muy pocas investigaciones acerca de este tema y no obstante, poco o nada se hace en términos de promoción de la salud mental y de la detección y la prevención, tratamiento y rehabilitación de los trastornos emocionales.

Únicamente se atienden las necesidades físicas de los menores, así mismo, al agresor tampoco se les da un tratamiento y en este caso sería indispensable llevarlo a cabo a manera de prevención y de tratamiento más sin embargo las autoridades de salud públicas pasan de largo sin reconocerlos como individuos bio-psico-sociales. Por tanto, la reintegración y adaptación de estas personas nuevamente a la sociedad la llevan a cabo solos y, la forma en la que lo hacen no siempre es la más adecuada.

Por consecuencias, nos refiere Vizcarra (2011: p. 36)

Entendemos toda serie de alteraciones en el funcionamiento individual, familiar y social de los niños hasta los 6 años, siendo los aspectos más conocidos la reproducción del mismo y las alteraciones en el rendimiento académico, en el ajuste psíquico individual y en el tipo de relaciones en las que el sujeto participa.

Los malos tratos que se llevan a cabo sobre los niños pueden provocar daño o consecuencias negativas a dos niveles: somático y psicológico.

Consecuencias somáticas

Abandono físico: retraso pondoestatural, cronificación de problemas por falta de tratamiento físico, vitaminopatías, eritemas de pañal, aplanamiento del occipucio, aparición de ciertas enfermedades prevenibles mediante vacunación y producción de quemaduras y otras lesiones por accidentes familiares debidas a una falta de supervisión.

Maltrato físico: lesiones cutáneas, quemaduras, lesiones bucales (que pueden afectar a la posición de los dientes), lesiones óseas (que pueden afectar el crecimiento y la movilidad articular), lesiones internas (traumatismos craneales y oculares) entre las que destacan aquellas que producen edemas cerebrales puesto que pueden tener secuelas neurológicas.

En cuanto a las anteriores consecuencias, sin restar importancia, no nos compete abordarlas ampliamente, pues la mayoría de este tipo de casos caen en manos del médico, entonces en este caso, interesa abordar las consecuencias psicológicas.

Bringiotti (2013: p. 22) asegura que:

Al hablar de consecuencias psicológicas se refieren a la variedad de comportamientos que pueden aparecer, sean alterados o como ellos los llaman "excesos conductuales" y también los retrasos o "déficits" en ciertos repertorios que se esperarían en los niños de educación inicial, en función de sus edades respectivas.

Estas consecuencias pueden manifestarse a corto, a mediano y largo plazo, es decir, en la infancia, adolescencia y edad adulta. Las consecuencias que estos autores plantean serían las siguientes:

Consecuencias durante la infancia

A corto plazo: Incluye los efectos que estos pueden tener sobre el desarrollo físico del niño en el periodo comprendido entre los cero y los ocho años de edad, esto debido a que, según el autor este es el periodo en donde los cambios más rápidos y drásticos se producen en el periodo de cero a seis/ocho años.

Gallo (2013: p. 12) precisa que: “La principal y secuela que los malos tratos producen en el desarrollo de los niños es precisamente su retraso que se nota alrededor de la edad de un año, y ya es muy claro a los veinticuatro meses”.

Las áreas comportamentales que se encuentran más afectadas en este periodo son las siguientes:

Área cognitiva: presentan un menor desarrollo cognitivo, se muestran más impulsivos, menos creativos, más distraibles y su persistencia en las tareas de enseñanza aprendizaje es menor. Son menos habilidosos resolviendo problemas y cuando llegan a la edad escolar muestran peores resultados en las pruebas de CI y tienen malas ejecuciones académicas. Los niños maltratados funcionan cognitivamente por debajo del nivel esperado para su edad, ya que sus puntuaciones en escalas de desarrollo y tests de inteligencia son menores que en los niños no maltratados, sus habilidades de resolución de problemas son menores y hay déficit de atención que comprometen el rendimiento en las tareas académicas.

Área social: Uribe (2012) menciona que estos niños, a los 18 y 24 meses sufren un apego ansioso y presentan más rabia, frustración y conductas agresivas ante las dificultades que los niños no maltratados. Entre los 3 y 6 años tienen mayores problemas expresando y reconociendo afectos que los controles. También expresan más emociones negativas y no saben animarse unos a otros a vencer las dificultades que se presentan en una tarea. Por último, presentan patrones distorsionados de interacción tanto con sus cuidadores como con sus compañeros.

Moreno (2012: p. 33) identificó seis patrones distorsionados de comunicación afectiva entre los niños maltratados y sus cuidadores: “eran retraídos o distantes afectivamente, mostraban falta de placer o bienestar, eran inconsistentes en la interacción, presentaban ambigüedad, frivolidad y una comunicación afectiva negativa”. Estos niños se acercan menos a los cuidadores, evitan más a los adultos y a los compañeros y son más agresivos con los adultos.

También otros autores como Barudy (2011) y Faraone (2010) descubrieron que los niños maltratados físicamente eran más agresivos que los controles y que los que padecían abandono interaccionaban menos de lo normal estos mismos autores, pero en el año de 1988 indican que los niños maltratados han mostrado falta de empatía. Son niños que entre 1-3 años de edad no mostraban interés por escapar a las situaciones molestas de la guardería y cuando lo hacían eran violentos, reaccionaban con ataques físicos, cólera o miedo, también se ha visto que los niños maltratados son menos recíprocos en las interacciones con sus iguales y que estas dificultades en habilidades de empatía perduran hasta la edad adulta.

Área del lenguaje: Barudy (2011) ha revisado varios estudios al respecto y ha encontrado que los niños que padecen de maltrato físico,

a los 30 meses, no se diferencian de los niños control en cuanto a lenguaje comprensivo pero si en el productivo, en lo que se refiere a sensaciones, sentimientos y necesidades y los niños que padecen abandono y maltrato físico presentan un déficit en la expresión de este tipo de verbalizaciones referentes a estados internos. Colombo (2012) estudió la interacción verbal madre e hijo en niños de 31 meses. Observaron que los niños maltratados físicamente utilizan un lenguaje menos complejo sintácticamente, tienen menos vocabulario expresivo y conocen menos palabras que los normales. Faraone (2010) también observó que las madres de los niños que padecen abandono y maltrato físico hablan menos con sus hijos que las controles, en los casos de abandono físico las madres dan menos recompensas verbales y aprobación a sus hijos, y se muestran más propensas a criticarlos. En los casos de maltrato físico se ha visto que utilizan menos instrucciones verbales para ayudar a sus hijos a superar las dificultades normales de su ambiente. Inician menos interacciones de juego e ignoran más a sus hijos. Estas dificultades de lenguaje no desaparecen a lo largo del tiempo, sino que perduran hasta la edad escolar. Los niños maltratados, tal como lo señala Frías (2011: p. 15): “los niños maltratados presentan dificultades de comunicación y de habilidades de expresión”.

Área de autonomía funcional. Barudy (2011: p. 38) precisa que por un lado, “puede haber conductas de cuidado personal (aseo, vestido, nutrición, etc.) que en condiciones normales deben ser aprendidas en el seno familiar y, por otro lado, están las habilidades de la vida en comunidad”, es decir, la capacidad que el sujeto tiene de funcionar de forma independiente a sus progenitores o cuidadores y señalan que los resultados muestran que los niños que padecían diferentes formas de maltrato presentaban un apego ansioso, en especial los que sufrían abandono emocional. Estos niños tendían a ser menos obedientes a sus padres y educadores que los controles y presentaban menor repertorio de autocontrol. El grupo de abandono físico resultó especialmente

dependiente del educador para aquellas tareas propias de la nutrición que se llevan a cabo en el colegio. Sin embargo en cuanto a los comportamientos de funcionamiento independiente con respecto a los padres en su medio, estos niños llegan a estar al nivel o por encima de los controles. Esto podría ser consecuencia directa del número de horas que estos pasan solos, muchas veces en la calle, desde edades muy tempranas.

Área Motora. Barudy (2011: p. 41) ha encontrado diversas investigaciones al respecto y varias de ellas son las siguientes. Esta es el área que se encuentra menos afectada. En su estudio los niños maltratados se mostraron menos hábiles que los controles, en el uso de herramientas a los 24 meses de edad. Frías (2011: p. 18) afirma que: “Los niños que padecían abandono físico se mostraban más tardíos en adquirir la locomoción y se apreciaban también déficits en motricidad fina”.

Problemas de Conducta. Se refiere a los problemas de comportamiento en general (conductas agresivas, hiperactivas y disruptivas). Como ya se ha mencionado, los problemas de conducta agresiva se presentan principalmente en los niños maltratados físicamente. Santana et al (2011) hallaron en estos niños más síntomas depresivos (mayor externalidad en la atribución de control, más baja autoestima y desesperanza en cuanto al futuro). También observaron una inusual aparición de comportamientos sexuales precoces (frotis, masturbaciones con una alta frecuencia, en presencia de otros niños) en niños que padecían abandono.

2.2.1.5. CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO MALTRATADO

Indicadores de maltrato físico:

Se pueden observar contusiones, equimosis, eritemas, laceraciones, quemaduras, fracturas, deformidad de la región; signos de

intoxicación o envenenamiento, así como de traumatismo craneal con daño visceral; huellas de objetos agresores como cinturones, lazos, zapatos, cadenas y planchas. Estas lesiones, que generalmente son múltiples, no están ubicadas en el rango de lo posible para un menor, bien por su localización poco habitual, por su mayor frecuencia e intensidad o porque se trata de lesiones aparentemente inexplicables o que no corresponden a las explicaciones dadas por los padres o el niño.

En los casos de maltrato crónico, las lesiones descritas pueden coexistir con cicatrices, deformidades óseas por fracturas antiguas o con secuelas neurológicas o sensoriales.

Indicadores de abandono:

Descuido en la alimentación, en la higiene y la ropa, dermatitis de pañal crónica, signos o cicatrices de accidentes domésticos frecuentes y desnutrición.

Problemas físicos o necesidades médicas no atendidas (heridas sin curar o infectadas, defectos sensoriales no compensados), o bien, ausencia del control y de los cuidados médicos rutinarios.

Es importante distinguir el abandono físico, como una forma de maltrato, de la falta de cuidado por la escasez de recursos y las dramáticas condiciones de vida que impone la extrema pobreza. Otro elemento a considerar son las dificultades que las familias en condiciones de aislamiento geográfico y social tienen que enfrentar para acceder a la atención médica.

Indicadores psicológicos y emocionales de maltrato:

La detección de estos indicadores debe realizarse mediante la observación, durante la consulta, de la conducta del niño y del adulto que lo acompaña, así como valorando la calidad de la relación entre

ambos; además, se debe hacer una búsqueda sistemática de información acerca de la ocurrencia de maltrato.

La obtención de esta información es compleja, no sólo por el ocultamiento y la negación de los adultos temerosos de un castigo legal o de la censura social, sino también porque el propio niño puede negar el abuso por temor, por un sentimiento de lealtad hacia su familia o porque piensa que no le van a creer. El secreto, del que participan también el niño y otros miembros de la familia, permite la manipulación de la dependencia afectiva de los niños por parte del adulto responsable. La dificultad es aún mayor en los casos de abuso sexual, aunque a menudo es posible obtener información de manera indirecta o de testigos ajenos a la familia. Algunos indicadores psicológicos o emocionales de maltrato están dados por lo siguiente:

Es frecuente observar en el niño conductas de temor y retraimiento, o bien, de inquietud excesiva y apego inadecuado al profesional o técnico que presta la atención.

Las explicaciones del adulto son generalmente vagas, minimizadoras y en abierta contradicción con los hallazgos.

Puede observarse falta de interacción y contacto, así como una excesiva dependencia a algunas de las conductas del adulto que caracterizan al maltrato emocional: descrédito, ridiculización, descalificación, amenazas, indiferencia, o bien, rechazo explícito o implícito.

Otros indicadores psicológicos y conductuales observados son: bajo rendimiento escolar, inasistencia a clases o retardos frecuentes, hiperactividad, agresividad, rebeldía, desorganización, o bien, se pueden

identificar niños tímidos, poco comunicativos y de apariencia descuidada.

2.2.1.6. DIMENSIONES DEL MALTRATO INFANTIL

Tenemos:

Maltrato psicológico

De acuerdo con Olaya (2012: p. 18):

El fracaso en proporcionar al niño un entorno evolutivamente apropiado y de apoyo, incluyendo la disponibilidad de una figura primaria de apego, de forma que pueda desarrollar un conjunto estable y completo de competencias emocionales y sociales que corresponden con sus potencialidades personales en el contexto de la sociedad en la que vive.

Para este autor el maltrato psicológico constituye el núcleo central del fenómeno más amplio de la desprotección infantil. Es su nexo unificador y el aspecto crítico en la abrumadora mayoría de los casos de maltrato físico y abuso sexual

Gallo (2013: p. 19) manifiesta que: “El maltrato psicológico a los niños en la familia es una de las tipologías principales y potencialmente más dañinas de desprotección infantil y a la vez una de las que presenta mayores dificultades para su identificación, evaluación y abordaje”. Es decir son actos hacia el niño que le provocan o tienen una alta probabilidad de provocarle daño en su salud o en su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

Moreno (2012: p. 27) manifiesta que “es una forma de maltrato a los niños y ocurre cuando alguien intencionalmente no le suministra al niño alimento, agua, vivienda, vestido, atención médica u otras necesidades”. La consideración de que el comportamiento parental

coloca al niño en peligro de sufrir un daño significativo aun cuando éste no se haya producido.

Maltrato físico

Olaya (2012: p. 23) lo define como: “El maltrato físico infantil o trauma infantil no accidental se refiere a fracturas y otros signos de lesión que ocurren cuando se golpea a un niño con ira”. Este tipo de maltrato abarca una serie de actos perpetrados utilizando la fuerza física de modo inapropiado y excesivo.

Gallo (2013: p. 21) precisa como maltrato físico a: “Cualquier lesión física infringida al niño/a (hematomas, quemaduras, fracturas, u otras lesiones) mediante pinchazos, mordeduras, golpes, tirones de pelo, torceduras, quemaduras, puntapiés u otros medios con que se lastime el niño”. Es decir, es aquel conjunto de acciones no accidentales ocasionadas por adultos (padres, tutores, maestros, etc.), que originan en el niño un daño físico o enfermedad manifiesta. Aquí se incluyen golpes, arañazos, fracturas, pinchazos, quemaduras, mordeduras, sacudidas violentas, etc.

Moreno (2012: p. 28) lo define como: “el empleo de la fuerza física con intención de causar dolor, sin lesionar, con el propósito de corregir o controlar una conducta. No siempre es sencillo saber cuándo termina el "disciplinamiento" y comienza el abuso”. Acción no accidental de algún adulto que provoca daño físico o enfermedad en el niño, o que le coloca en grave riesgo de padecerlo como consecuencia de alguna negligencia intencionada.

Maltrato por abandono

Olaya (2012: p. 23) asegura que “Es una falta de responsabilidad parental que ocasiona una omisión ante aquellas necesidades para su supervivencia y que no son satisfechas temporal o permanentemente

por los padres, cuidadores o tutores”. Comprende una vigilancia deficiente, descuido, privación de alimentos, incumplimiento de tratamiento médico, impedimento a la educación, etc.

Gallo (2013: p. 25) señala que es: “un tipo de maltrato hacia los niños pues son todas aquellas conductas inapropiadas por parte de los padres o tutores hacia los niños”. Este tipo de violencia se caracteriza por la falta de atención que requiere un niño así también como el descuido y desatención a las necesidades básicas de los niños.

Moreno (2012: p. 28) la define como: “Aquella situación donde las necesidades físicas (alimentación, vestido, higiene, protección y vigilancia en situaciones potencialmente peligrosas, educación y/o cuidados médicos) y cognitivas básicas del menor no son atendidas por ningún miembro del grupo que convive con el niño”. Ocurre cuando las necesidades básicas del menor no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro de su familia. También comprende el abandono emocional que consiste en la falta de respuesta a las necesidades de contacto físico y caricias y la indiferencia frente a los estados anímicos del menor.

2.2.1.7. ESTRATEGIAS DEL DOCENTE ANTE EL MALTRATO INFANTIL DE SUS ALUMNOS

Formas de intervención

- Frente al problema de la violencia familiar, existen distintas formas de intervención que se pueden encarar desde la escuela. Algunas son de carácter general y no dependen de la presencia de situaciones específicas de violencia, tales como:
- Estar actualizado respecto del enfoque de derechos en materia de infancia y adolescencia, las normativas vigentes acordes a la Convención sobre los Derechos del Niño, las problemáticas de la

violencia, el maltrato intrafamiliar y las formas pacíficas de resolución de conflictos.

- Estar atento a las señales físicas o de conducta de los estudiantes que nos pueden indicar que nos encontramos frente a una situación de abuso o maltrato.
- Trabajar estos temas en el aula como contenidos.
- Realizar talleres y grupos de reflexión entre los integrantes de la comunidad educativa para abordar la problemática.

En cambio, cuando creemos que nos encontramos ante un hecho concreto de maltrato, cabe actuar de manera específica, como por ejemplo:

1. Realizar intervenciones preliminares desde la escuela entrevistas, registros de observaciones, etc. y solicitar la colaboración de equipos profesionales del sistema educativo u otros, para evaluar adecuadamente el problema.
2. En caso de corroborar la existencia de hechos graves de violencia o no poder desestimar la existencia de la misma, derivar y denunciar a los organismos pertinentes.
3. Brindar contención al niño, niña o adolescente damnificado y a los compañeros, pidiendo para ello el apoyo y la orientación de un equipo técnico.

Recordemos que el estilo de vínculo que se establece entre docente y alumno transmite en sí mismo una enseñanza. Por tal motivo, y en estos casos en especial, es crucial que la estrategia de intervención constituya una oportunidad para que el alumno o la alumna perciban que existen modos de solución a los problemas que se gestionan sin agredir ni desconocer sus derechos. Estos ejemplos le ayudarán a afrontar situaciones adversas sin apelar a las respuestas violentas como única opción.

Identificación del maltrato

No hay una sola manera de detectar una situación de maltrato. A veces es el propio niño/a quien explicita la situación. Otras veces es necesario prestar atención a señales muy diversas.

En los niños que padecen maltrato o abuso, es usual observar algunos de estos indicios:

- Cambios de comportamiento.
- Lesiones.
- Comentarios más o menos directos en el diálogo con compañeros o docentes.

Para identificar la existencia de maltrato sugerimos, ante todo:

- Observar al alumno en diferentes momentos y situaciones (la clase, el recreo, etc.) atendiendo a su aspecto externo, las relaciones con sus pares, con otros adultos, la asistencia al colegio o los contactos con la familia.
- Informarse sobre las situaciones de vida que atraviesa la familia del alumno.
- Compartir información con otros/as docentes.

Es preciso tener mucho cuidado de no estigmatizar a los alumnos/as ni a sus familias y mantener una actitud comprensiva hacia el sufrimiento del niño, la niña y su grupo familiar, sin que esto implique avalar el maltrato.

Indicadores y señales

En caso de maltrato, algunos de los indicadores que pueden presentarse son:

A nivel físico:

- Magulladuras reiteradas

- Contusiones
- Mordeduras
- Lastimaduras
- Quemaduras

En general, cuando alguno de estos indicadores es percibido por el docente, los niños presentan explicaciones difusas que no justifican los signos observados.

A nivel de la conducta:

- Cambios significativos
- Relaciones hostiles y distantes
- Actitud hipervigilante (estar alerta todo el tiempo)
- Conductas retraídas o pasivas, excesiva timidez
- Conductas antisociales, agresividad

Asimismo, la persona puede sufrir un deterioro importante de su autoestima, pérdida de interés por el entorno, falta de proyectos o de motivación por el futuro, tristeza, abatimiento e incluso, ideas suicidas.

En la vida escolar:

- Ausencias reiteradas sin motivo o con excusas.
- Poco interés o motivación por la tarea.
- Hiperexigencia en el cumplimiento.
- Aislamiento.
- Temor exagerado ante las comunicaciones eventuales de los docentes hacia los padres.
- Retraso en el desarrollo físico, emocional o intelectual.
- Signos de una actitud negligente en el cuidado de la salud del niño por parte de los adultos a cargo.

2.2.2. RENDIMIENTO ESCOLAR

2.2.2.1. TEORÍAS Y/O ENFOQUES DE RENDIMIENTO ESCOLAR

A) Teoría del Aprendizaje y Desarrollo de Lev Vygotsky

Relación entre aprendizaje y desarrollo

Daniels (2013: p. 15) afirma que para Vygotsky el pensamiento del niño:

Se va estructurando de forma gradual, la maduración influye en que el niño pueda hacer ciertas cosas o no, por lo que él consideraba que hay requisitos de maduración para poder determinar ciertos logros cognitivos, pero que no necesariamente la maduración determine totalmente el desarrollo.

No solo el desarrollo puede afectar el aprendizaje, sino que el aprendizaje puede afectar el desarrollo. Todo depende de las relaciones existentes entre el niño y su entorno, por ello debe de considerarse el nivel de avance del niño, pero también presentarle información que siga propiciándole el avance en sus desarrollo. En algunas áreas es necesaria la acumulación de mayor cantidad de aprendizajes antes de poder desarrollar alguno o que se manifieste un cambio cualitativo.

Considerando lo anterior, la concepción del desarrollo presentada por Vygotsky sobre las funciones psíquicas superiores, éstas aparecen dos veces en ese desarrollo cultural del niño: Una en el plano social, como función compartida entre dos personas (el niño y el otro), como función interpsicológica y como función de un solo individuo, como función intrapsicológica, en un segundo momento. Esta transición se logra a través de las características positivas del contexto y de la acción de los “otros”, así como también por lo que ya posee formado el sujeto como consecuencia de la educación y experiencias anteriores. Esta compleja relación hace referencia a la categoría “Zona de Desarrollo Próximo”, definida por este psicólogo como “la distancia entre el nivel

real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. En este análisis se puede apreciar el papel mediador y esencial de los maestros en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y del desarrollo infantil.

Daniels (2013: p. 21) asegura que la concepción de Vygotsky acerca del desarrollo de las funciones psíquicas superiores del hombre, “fue el primer intento sistemático de reestructuración de la psicología sobre la base de un enfoque histórico cultural acerca de la psiquis del hombre”. Surgió como una contraposición a dos ideas fundamentales; por una parte a las posiciones acerca del desarrollo y por otra a las posiciones biologicistas acerca del desarrollo de la cultura como un proceso independiente de la historia real de la sociedad.

Vigotsky rompiendo con las concepciones del desarrollo infantil predominantes en la época, trata de enfatizar las peculiaridades de las funciones psíquicas superiores y las vías para lograr el estudio de su verdadera naturaleza. En este sentido diferencia claramente el proceso de la evolución biológica, de las especies animales que condujo al surgimiento del hombre y el proceso del desarrollo histórico por medio del cual ese hombre primitivo se convirtió en un hombre culto. De acuerdo con esta perspectiva general, el concepto de ZDP (zona de desarrollo potencia) permite comprender lo siguiente:

- Que los niños puedan participar en actividades que no entienden completamente y que son incapaces de realizar individualmente.
- Que en situaciones reales de solución de problemas, no haya pasos predeterminados para la solución ni papeles fijos de los participantes, es decir, que la solución está distribuida entre los participantes y que es el cambio en la distribución de la actividad con respecto a la tarea lo que constituye al aprendizaje.

- Que en las ZDP reales, el adulto no actúa sólo de acuerdo con su propia definición de la situación, sino a partir de la interpretación de los gestos y habla del niño como indicadores de la definición de la situación por parte de éste.
- Que las situaciones que son “nuevas” para el niño no lo son de la misma manera para los otros presentes y que el conocimiento faltante para el niño proviene de un ambiente organizado socialmente.
- Que el desarrollo está íntimamente relacionado con el rango de contextos que pueden negociarse por un individuo o grupo social.

Por lo anterior, es determinante un cambio en las formas de trabajar de las educadoras y profesores de primer grado de primaria; son ellos los responsables de brindar el apoyo necesario para que, no solo en el tránsito de un nivel a otro, sino de manera consecuyente, los niños puedan seguir desarrollando todas sus potencialidades.

B) Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel

Pozo (2010: p. 18) manifiesta que: “Ausubel desarrolló una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción, de los conceptos verdaderos, que se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por la persona en su entorno”. Como aspectos distintivos de la teoría está la organización del conocimiento en estructuras y las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Ausubel considera que para que esa reestructuración se produzca se requiere de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y preciso la información que debe desequilibrar las estructuras existentes. La teoría toma como punto de partida la diferenciación entre el aprendizaje y la enseñanza.

Es una teoría psicológica debido a que se ocupa del proceso que los individuos realizan para aprender. Su énfasis está en el contexto de

ese aprendizaje, en las condiciones requeridas para que se produzca y en los resultados. La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda cada uno de los elementos, factores y condiciones que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que se ofrece a los estudiantes, de modo que adquiera significado para ellos.

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de ideas de anclaje. Los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimientos previo y las características personales del aprendiz. En el mismo orden de ideas, podemos aprender (o aprehender) algo nuevo cuando existe en nuestra mente algún conocimiento anterior sobre ese tema sobre el cual podamos anclar la novedad adquirida”. En ese caso, se estaría hablando de los inclusores previos, verdaderos imanes que permiten dar un nuevo significado a los saberes adquiridos.

Aprendizaje memorístico y significativo

Ausubel considera que toda situación de aprendizaje contiene dos dimensiones, que pueden ubicarse en los ejes vertical y horizontal. La dimensión representada en el eje vertical hace referencia al tipo de aprendizaje realizado por el alumno, es decir, los procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información e iría del aprendizaje meramente memorístico o repetitivo al aprendizaje plenamente significativo. Y la dimensión representada en el eje horizontal hace referencia a la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que iría de la enseñanza puramente receptiva, en la que el profesor o instructor expone de modo explícito lo que el alumno debe

aprender a la enseñanza basada en el descubrimiento espontáneo por parte del alumno.

Las condiciones del aprendizaje significativo

Según Ausubel para que se produzca un aprendizaje significativo es preciso que tanto el material que debe aprenderse como el sujeto que debe aprenderlo cumplan ciertas condiciones. En cuanto al material, es preciso que posea significado en sí mismo, es decir, que sus elementos están organizados en una estructura. Pero no siempre los materiales estructurados con lógica se aprenden significativamente, para ello, es necesario además que se cumplan otras condiciones en la persona que debe aprenderlos. En primer lugar, es necesaria una predisposición para el aprendizaje significativo, por lo que la persona debe tener algún motivo para aprender. Además del material con significado y la predisposición por parte del sujeto, es necesario que la estructura cognitiva del alumno contenga ideas inclusoras, esto es decir, ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material. A su vez, este proceso es similar a la acomodación piagetiana, la nueva información aprendida modificará la estructura cognitiva del individuo.

2.2.2.2. DEFINICIONES DE RENDIMIENTO ESCOLAR

Boujon (2014: p. 11) señala que:

El rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo. la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

El autor hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquél que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada.

Crozier, R. (2011: p. 17) expresa que es: “una medida de las capacidades del niño, que expresa lo que ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos”. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.

Keogh, B. (2012: p. 9) manifiesta que “es entendido como el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, dichos conocimientos son creados por las intervenciones de didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos”. El rendimiento escolar se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional.

Personalmente sostengo que el rendimiento escolar refleja el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo, una de las metas hacia las que convergen todos los esfuerzos y todas las iniciativas de las autoridades educacionales, maestros, padres de familia y alumnos.

2.2.2.3. FACTORES QUE INTERVIENE EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Según, Rivas (2012: p. 12) “el bajo rendimiento constituye un problema para la educación en cualquier nivel”. Los factores de riesgo del estudiante incluyen déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, escasas habilidades sociales y problemas emocionales y de la conducta. Los factores de riesgo de la escuela se refieren a aquellas

características y circunstancias específicas ligadas a los docentes y administrativos como los prejuicios y las bajas expectativas de rendimiento, la inhabilidad para modificar el currículo, la falta de recursos y la carencia de estrategias de enseñanza adecuadas, la estructura, el clima organizacional y los valores del sistema escolar. Hay diferentes factores que influyen tales como los: Factores fisiológicos, pedagógicos, sociales y psicológicos; Rivas (2012: p. 15) señala los siguientes:

Factores fisiológicos. Estos factores involucran todo el funcionamiento del organismo especialmente al funcionamiento de las partes que intervienen en el aprendizaje. Cuando el organismo está afectado, puede darse una problemática como en el caso de las disfunciones neurológica que incluyen la disfunción para adquirir los proceso simbólicos, trastornos en la lateralización (repercutiendo en la percepción y reproducción de símbolos) trastornos perceptivos y del lenguaje.

Factores pedagógicos. En estos factores se ven involucrados los métodos enseñanza-aprendizaje, el ambiente escolar y la personalidad y formación del docente, así como las expectativas de los padres hacia el rendimiento académico de sus hijos.

Factores sociales. Se refieren a circunstancias ambientales que intervienen en el aprendizaje escolar, tales como: condiciones económicas y de salud, las actividades de los padres, las oportunidades de estudio y el vecindario, las cuales dan lugar a la deprivación cultural, alcoholismo, limitaciones de tiempo para atender a los hijos.

Factores psicológicos. Estos factores incluyen situaciones de adaptación, emocionalidad y constitución de la personalidad.

Asimismo, Bravo (2010: p. 33) sostiene que “los factores que influyen en el rendimiento escolar son: El académico, familiar, individual

y social”. Cada uno de estos factores mencionados, inciden de distinta manera en el rendimiento escolar ya sea positivamente o negativamente.

2.2.2.4. CARACTERÍSTICAS DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Murillo (2013: p. 21) señala que “después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social”. En general, el rendimiento escolar es caracterizado del siguiente modo:

- a) El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno;
- b) En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento;
- c) El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración;
- d) El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo;
- e) El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

Asimismo Leyva (2011: p. 19) señala que el rendimiento escolar normal se caracteriza por:

- Ciertas capacidades relativas al habla, la audición, la lectura, escritura, razonamiento, habilidades matemáticas y destrezas sociales, que permiten al 25 individuo desempeñarse de manera tal de no incurrir en sanción por parte del sistema educativo.
- Estas capacidades deben ser transversales, es decir, el rendimiento mínimo es esperable a todas las áreas.

- Tienen la característica de la no-compensación, esto significa que un muy buen desempeño en un área no compensa ni evita la sanción en otra que desciende del umbral preestablecido.
- Tienen la característica de ser unilimital, es decir, el rendimiento escolar normal posee límites mínimos, bajo los cuales se incurre en sanción, el sistema escolar no señala límites superiores, destinados a quienes excedan los requerimientos normales, por ejemplo a través de premiación (subir dos niveles en un año).

Por lo tanto el rendimiento escolar normal es aquel que exhiben los niños después, de la enseñanza impartida por el/la docente y que está de acuerdo con los fines y objetivos que persiguen la educación del país.

2.2.2.5. LA INTERVENCIÓN DE LA FAMILIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

En la actualidad múltiples estudios y compilaciones intentan exponer la realidad de las relaciones existentes entre familia y escuela. Todos ellos coinciden en destacar la necesidad educativa de fomentar la cooperación entre las familias y los centros escolares, al mismo tiempo que resaltan los múltiples efectos positivos que conlleva tanto para los alumnos como para los padres, profesores, el centro escolar y por supuesto la comunidad en la que éste se asienta.

Bravo (2010: p. 27) manifiesta que: “la familia ha sido siempre el primer agente de socialización en la vida del niño”. Tradicionalmente esto había sido así hasta la edad escolar, los 6 años, donde la escuela, como institución, era la encargada de proporcionar un contexto social más amplio a la vez que transmitía las pautas culturales propias del entorno social del niño. Pero desde hace unos pocos años se han producido una serie de fenómenos que han modificado la acción socializadora: el núcleo familiar cada vez es más reducido, dándose un

menor número de hermanos, abuelos, tíos en el seno familiar; conviven en espacios urbanos separados del núcleo familiar, ha aumentado considerablemente el número de familias monoparentales, las edades de inicio de la escolaridad no obligatoria cada vez se está adelantando más, por razones sociales y familiares, y progresivamente, se tiene cada vez mayor conciencia de lo que implica, desde el punto de vista educativo, la existencia de un hijo.

Para que la educación del niño se realice bien, esos contactos vienen a hacerse necesarios. Familia y colegio son dos mundos que, desde ángulos distintos, ven a su manera el niño e influyen sobre él; ambos deben completarse mutuamente, tienen cosas que decirse y, deben estar muy interesados en hacerlo. Con respecto a la manera de cómo influye la familia en el rendimiento escolar, es el apoyo y el interés de los padres y de los demás miembros de la familia por las actividades académicas del niño deben ser claros. La realización de las tareas debe ser una actividad importante, a través de la cual se pueden establecer procesos de interacción entre la casa del estudiante y su escuela. No es necesario que la familia sepa cómo se resuelve el problema de matemática asignado en la tarea escolar, pero sí que esté pendiente del cumplimiento de los deberes escolares del niño y que lo guíe en su interacción con el maestro para la superación de sus dificultades.

Asimismo, la determinación y el respeto de horarios para estudiar y 30 hacer las tareas con tranquilidad están asociados positivamente a un buen rendimiento académico. Al respecto, Lemus (2012: p. 15) señala que:

La familia influye en la escuela, o más concretamente, en la adecuada adaptación del hijo a la escuela a través de su funcionamiento interno (valores familiares en relación con la educación, habilidades y competencias aprendidas en el hogar, acceso de los niños a libros, preocupación de los

padres por el aprendizaje formal de sus hijos, etc.) y también a través de su participación activa en la escuela, acudiendo a reuniones periódicas con los profesores y fomentando un buen nivel de comunicación con ellos.

Del mismo modo, la familia y la escuela son, de hecho, dos contextos de particular relevancia para niños y adolescentes; también son, además, dos contextos que se superponen. Por ello, la comunicación entre ambos sistemas debería potenciarse, máxime si consideramos los efectos positivos que esta mejora de las relaciones tendría para los padres, para los hijos y para los profesores. Se ha señalado con frecuencia que la participación activa de los padres en la escuela incide de forma positiva en el rendimiento académico, las habilidades sociales, la autoestima, el menor absentismo, los hábitos de estudio y las actitudes positivas hacia la escuela de los hijos. Además los padres mejoran de esta forma sus actitudes hacia la escuela, hacia el profesorado y hacia sí mismos. Cuando la comunicación familia-escuela es fluida, los profesores perciben también una mayor competencia en sus actividades y un mayor compromiso con el currículo académico y con el niño. La participación de los padres en la vida escolar parece tener repercusiones tales como una mayor autoestima de los niños, un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones padres-hijos y actitudes más positivas de los padres hacia la escuela. Los efectos se repercuten incluso en los mismos maestros, ya que los padres consideran que los más competentes son aquellos que trabajan con la familia.

2.2.2.6. DIMENSIONES DE RENDIMIENTO ESCOLAR

Las dimensiones que utilicé en esta investigación son las áreas curriculares definidas para Educación Inicial por el Ministerio de Educación en las Rutas del Aprendizaje versión 2015, que a continuación consigno:

A) Dimensión Ciencia y Ambiente

Hoy en día, se reconoce la importancia de la enseñanza de la ciencia y tecnología por el impacto que tienen en la sociedad y en la vida cotidiana de las personas, por ello es necesario que nuestros estudiantes, desde los primeros años, desarrollen competencias que les permitan comprender el mundo en el que viven, desenvolverse en él con autonomía, así como tomar decisiones informadas para mejorar su calidad de vida. La enseñanza de la ciencia y la tecnología, en el nivel de Educación Inicial, puede generar algunas inquietudes y preguntas, tales como: ¿Será posible enseñar ciencia y tecnología a niños de tres, cuatro o cinco años de edad? ¿Por qué enseñar ciencia y tecnología en Educación Inicial, si no saben leer o escribir?

Consideramos que este aprendizaje es posible desde los primeros años porque, desde que nacen, los niños miran a su alrededor con curiosidad y tienen un impulso natural que los motiva a activar sus sentidos para conocer sobre las personas, objetos y fenómenos de su entorno. Por ello, en las Rutas del Aprendizaje del Área de Ciencia y Ambiente del Ministerio de Educación (2015: p. 8) precisa que esta enseñanza “debe responder al deseo por descubrir el mundo, a través de experiencias significativas que provoquen placer por hacer y aprender ciencia y tecnología, indistintamente de sus procedencias culturales y sociales”, aportando a su desarrollo personal y a su formación como ciudadanos, involucrados en el cuidado y progreso del lugar en el que viven.

La experiencia científica y tecnológica incentiva la curiosidad, el descubrimiento y el gusto por aprender, al igual que la sensibilidad y el respeto por el medio ambiente. Nuestro propósito es que cada estudiante, desde los primeros años de su escolaridad, desarrolle la capacidad de comprender la naturaleza de su entorno, que pueda cuestionar, reflexionar y opinar acerca de los sucesos que lo afectan en

su vida y al lugar en el que habita. Esto nos conduce a reflexionar acerca de nuestro rol como docentes, para proporcionar a nuestros niños las condiciones físicas y afectivas que garanticen el desarrollo de competencias para la vida. Es, también, una invitación a pensar en nuestra práctica educativa, en nuestra forma de planificar, de organizar el salón, de acompañar y evaluar el proceso de aprendizaje.

B) Dimensión Comunicación

En la etapa inicial, es necesario desarrollar en los niños la comprensión y expresión oral. De esta manera, irán aprendiendo a adecuar su lenguaje a los diferentes contextos sociales donde tengan que hablar. Por ello, la escuela debe ofrecer variadas y continuas oportunidades para dialogar, escuchar a pares o adultos, comentar e intercambiar ideas sobre lo que escuchan, lo que sienten y lo que quieren.

Desde pequeños, los niños sienten gran interés por la lectura y la escritura de textos en situaciones que para ellos son significativas; además, construyen explicaciones y conceptualizaciones sobre el mundo de la escritura, cuando se encuentran en contacto con materiales escritos. Todo esto se produce, y empieza a manifestarse, mucho antes de cumplir los cinco años. Por eso, en Educación Inicial, el Ministerio de Educación en las Rutas del Aprendizaje del Área de Ciencia y Ambiente (2015: p. 7) manifiesta que “se trata de poner a los niños en contacto con el mundo escrito a través de diversas prácticas sociales de lectura y escritura, de manera que “lean” y “escriban” desde sus propias posibilidades y desde sus niveles evolutivos”. No se trata de que estén alfabetizados al terminar la Educación Inicial, sino de que hayan iniciado el proceso de leer comprendiendo, de que intenten leer por sí mismos y de que usen la escritura para comunicar sus ideas. Todo esto, como parte del proceso de irse alfabetizando, aunque no consigan aún la convencionalidad del sistema.

Los diversos lenguajes artísticos surgen de forma natural en los niños y se desarrollan favorecidos por la cultura y por el acompañamiento pertinente, respetuoso y afectivo de los adultos. Es importante expresarse por medio de diversos lenguajes artísticos, pues ello permite el desarrollo de múltiples capacidades y posibilita que cada uno encuentre los medios más adecuados para manifestarse como ser único y especial. Por esta razón, la escuela debe brindar oportunidades para que los niños tengan vivencias enriquecedoras de distintos tipos, especialmente las que impliquen conciencia del cuerpo, del espacio, del tiempo y desarrollo de la percepción con todos los sentidos, en diversos ambientes de aprendizajes. La escuela es el espacio democratizador donde podemos brindar a los niños, desde que son muy pequeños, el acceso al arte, superando así el prejuicio de que este es un lujo o una banalidad.

C) Dimensión Matemática

Las Rutas del Aprendizaje del Área de Matemática del Ministerio de Educación (2015: p. 9) plantea que: “La matemática está presente en nuestra vida diaria y necesitamos de ella para poder desenvolvernos en él”, es decir, está presente en las actividades familiares, sociales, culturales; hasta en la misma naturaleza, abarcando desde situaciones simples hasta generales, tales como para contar la cantidad de integrantes de la familia y saber cuántos platos poner en la mesa; realizar el presupuesto familiar para hacer las compras o para ir de vacaciones; al leer la dirección que nos permita desplazarnos de un lugar a otro, también en situaciones tan particulares, como esperar la cosecha del año (la misma que está sujeta al tiempo y a los cambios climáticos). E incluso cuando jugamos hacemos uso del cálculo o de la probabilidad de sucesos, para jugar una partida de ludo u otro juego. Está claro, entonces, que la matemática se caracteriza por ser una actividad humana específica orientada a la resolución de problemas que le suceden al hombre en su accionar sobre el medio, de tal manera que

el tener un entendimiento y un desenvolvimiento matemático adecuado nos permite participar en el mundo que nos rodea, en cualquiera de sus aspectos, generando a su vez disfrute y diversión.

Por esta razón, nuestra sociedad necesita de una cultura matemática, ya que para integrarse activamente a una sociedad democrática y tecnológica necesita de instrumentos, habilidades y conceptos matemáticos que le permitan interactuar, comprender, modificar el mundo que lo rodea y asumir un rol transformador de su realidad, debido a que el mundo en donde vivimos se mueve y cambia constantemente.

D) Dimensión Personal Social

El área Personal Social busca contribuir al desarrollo integral de los estudiantes como personas autónomas que desarrollan su potencial, y como miembros conscientes y activos de la sociedad. En este sentido, para el nivel de Educación Inicial, las Rutas del Aprendizaje del Área de Personal Social del Ministerio de Educación (2015: p. 10) afirma que “atiende el desarrollo del niño desde sus dimensiones personal (como ser individual, en relación consigo mismo) y social (como ser en relación con otros)”. Ello involucra cuatro campos de acción que combinan e integran saberes de distinta naturaleza, lo que permite que el niño estructure su personalidad teniendo como base el desarrollo personal, el cual se manifiesta en el equilibrio entre su cuerpo, su mente, afectividad y espiritualidad. Estos campos son complementarios y resultan fundamentales para la realización plena de la persona en la sociedad, pues le permitirán enfrentar de manera exitosa los retos que se le presentan. Al mismo tiempo, cada campo requiere de procesos distintos que se evidenciarán en la práctica docente.

Se responde así a la Ley General de Educación, que plantea como fines de la educación peruana y como objetivos de la educación básica formar personas que:

- a. Consoliden su identidad personal y social.
- b. Sean capaces de lograr su propia realización en todos los campos.
- c. Se integren de manera adecuada y crítica a la sociedad y, así, ejerciten su ciudadanía en armonía con el entorno.
- d. Contribuyan a desarrollar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional, sustentada en la diversidad cultural, ética y lingüística.
- e. Afronten los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

Consecuentemente, el área debe fomentar, por un lado, el desarrollo de competencias que contribuyan a que las personas se sientan bien consigo mismas, desplieguen su potencial y afirmen su autonomía. Por otro, debe promover también el desarrollo de competencias que propicien el ejercicio ciudadano y la vida democrática en sociedades que están en constante cambio, la consolidación de identidades personales y sociales, la disposición a la interculturalidad y a la integración latinoamericana, así como una vida armónica con el ambiente. Todo ello se articula con el enfoque educativo, que tiene como centro al estudiante, protagonista de su propio desarrollo y gestor del despliegue de su potencial.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Abandono económico. Es la falla intencional de los padres o tutores en satisfacer las necesidades básicas del niño en cuanto alimento, abrigo o en actuar debidamente para salvaguardar la salud, seguridad, educación y bienestar del niño.

Abandono emocional. Es ignorar las necesidades del niño para poder tener un desarrollo social y emocional normal.

Abandono físico. Es aquel en el que no hay una supervisión adecuada y/o poca seguridad del niño, propenso a sufrir un accidente.

Consumo de alcohol y/o drogas. Se refiere a la auto-indulgencia en el consumo y dependencia de una droga u otro químico que lleva a efectos que generan un deterioro en la salud física y mental de la persona que lo realiza, o el bienestar de otros.

Crianza de los padres. Es la acción de promover y brindar soporte a la actividad física, la actividad emocional, el desarrollo social y el desarrollo intelectual de un niño o niña desde su infancia hasta su edad adulta. También se refiere a los aspectos del crecimiento del niño independientemente de la relación biológica.

Inseguridad. Es el temor en los niños son emociones hasta cierto punto normales, son reacciones espontáneas que incluso los adultos sentimos cuando hay alguna situación que no manejamos o conocemos del todo, o ante aquello que nos representa algo nuevo o desconocido, o ante una amenaza a nuestros intereses o integridad.

Manejo de la ira. Es reducir los sentimientos emocionales y el despertar fisiológico que provoca. Cuando no puede quitarse de encima, o evitar, las cosas o las personas que a uno le enfurecen, ni se pueden cambiar, pero se puede aprender a controlar las reacciones.

Rechazo. Resistencia que presenta un cuerpo a la fuerza ejercida por otro, obligándolo a retroceder en su curso o movimiento.

Violencia familiar. Es un concepto utilizado para referirse a la violencia ejercida en el terreno de la convivencia familiar o asimilada, por parte de uno de los miembros contra otros, contra alguno de los demás o contra todos ellos. Comprende todos aquellos actos violentos, desde el empleo de la fuerza física, hasta el hostigamiento, acoso o la intimidación, que se producen en el seno de un hogar y que perpetra, por lo menos, un miembro de la familia contra algún otro familiar.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. TABLAS Y GRÁFICAS ESTADÍSTICAS

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE MALTRATO INFANTIL

Tabla 2. *¿Cómo solían a usted castigarlo sus padres?*

| Alternativas | F | % |
|----------------------|----------|----------|
| Hablaban al respecto | 3 | 16.7 |
| Encierro | 1 | 5.6 |
| Castigo físico | 14 | 77.7 |
| Castigo económico | 0 | 0 |
| Otros | 0 | 0 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).

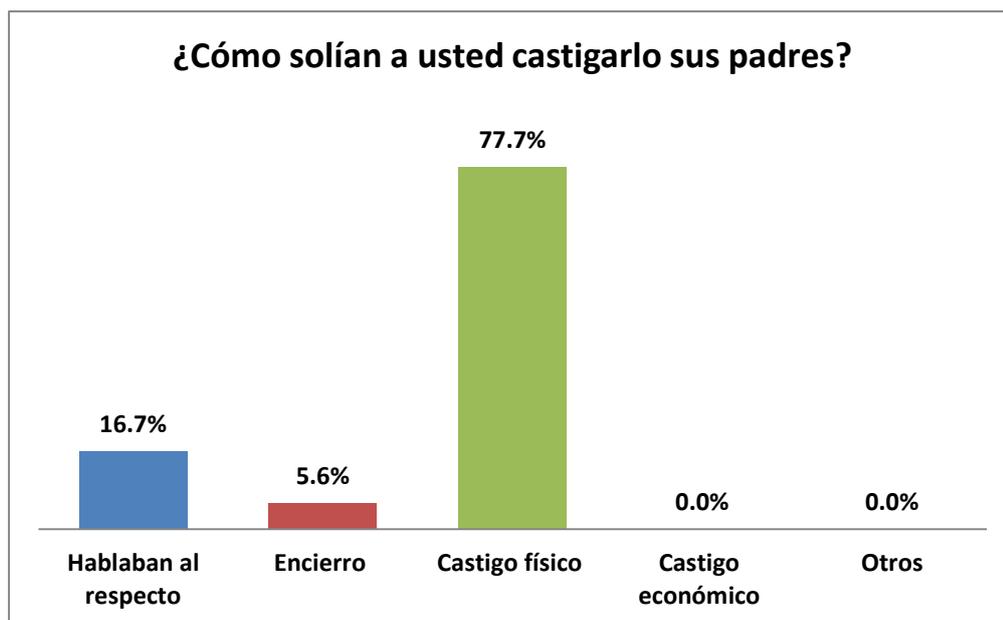


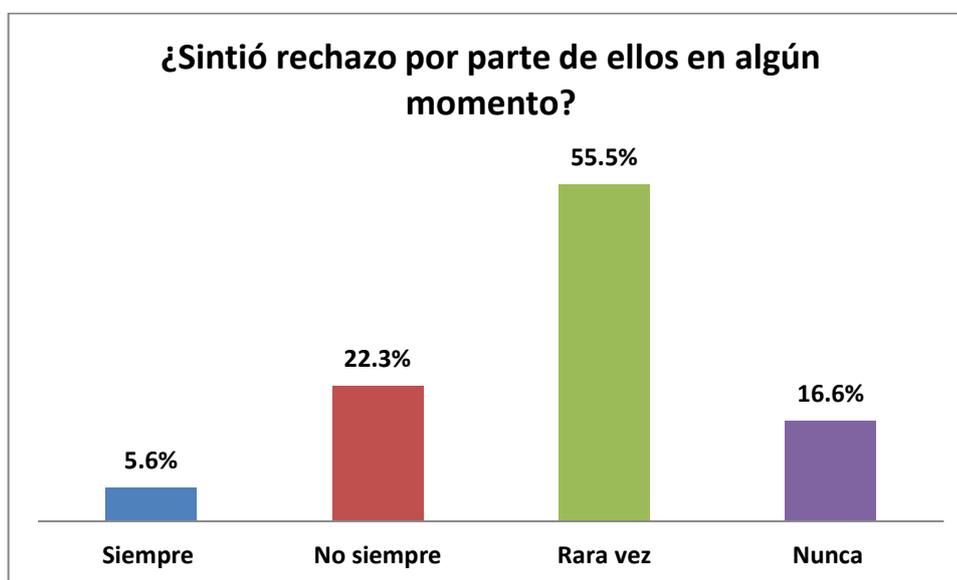
Gráfico 1. ¿Cómo solían a usted castigarlo sus padres?

En este gráfico podemos observar que la gran mayoría de los encuestados eran castigados físicamente por sus padres cuando eran niños, toda vez que el 77.7% acepta haber recibido castigo físico, mientras el 16.7% solía conversar con sus padres y el 5.6% asegura haber sido encerrado como castigo.

Tabla 3. ¿Sintió rechazo por parte de ellos en algún momento?

| Alternativas | F | % |
|--------------|----|-------|
| Siempre | 1 | 5.6 |
| No siempre | 4 | 22.3 |
| Rara vez | 10 | 55.5 |
| Nunca | 3 | 16.6 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



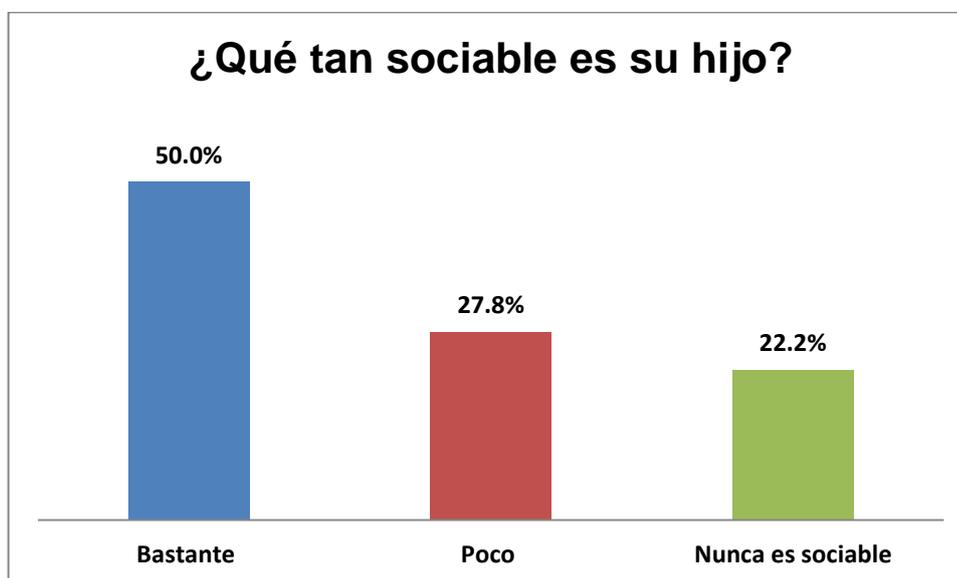
Gráfica 2. ¿Sintió rechazo por parte de ellos en algún momento?

En la gráfica 2, observamos que el 55.5% de los padres encuestados admiten haberse sentido rechazados rara vez, el 22.3% dice que no siempre, mientras que el 5.6% confiesa haberse sentido siempre rechazado por sus padres. Solo el 16.6% manifiesta que nunca se sintió rechazado.

Tabla 4. ¿Qué tan sociable es su hijo?

| Alternativas | F | % |
|-------------------|----|-------|
| Bastante | 9 | 50.0 |
| Poco | 5 | 27.8 |
| Nunca es sociable | 4 | 22.2 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



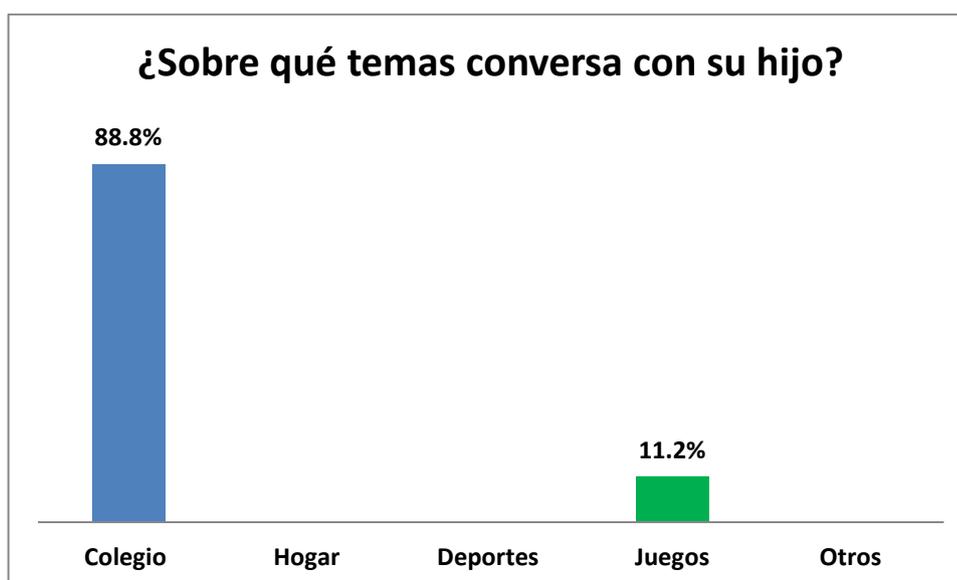
Gráfica 3. ¿Qué tan sociable es su hijo?

En la gráfica 3 se observa que el 50% de los padres encuestados afirma que sus hijos son bastante sociables, mientras que el 27.8% responde que sus niños son poco sociables. Solo el 22.2% de los padres responde que sus hijos nunca son sociables.

Tabla 5. ¿Sobre qué temas conversa con su hijo?

| Alternativas | F | % |
|--------------|----|-------|
| Colegio | 16 | 88.8 |
| Hogar | 0 | 0 |
| Deportes | 0 | 0 |
| Juegos | 2 | 11.2 |
| Otros | 0 | 0 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



Gráfica 4. ¿Sobre qué temas conversa con su hijo?

En la gráfica 4 se observa que el 88.8% de los padres encuestados admite que el tema de conversación con sus hijos se centra en el colegio y solo el 11.2% afirma conversar acerca de juegos con sus hijos.

Tabla 6. Cuando está molesto con su hijo ¿se queda a su lado hasta resolver el conflicto?

| Alternativas | F | % |
|--------------|----|-------|
| Siempre | 2 | 11.2 |
| A veces | 3 | 16.6 |
| Nunca | 13 | 72.2 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



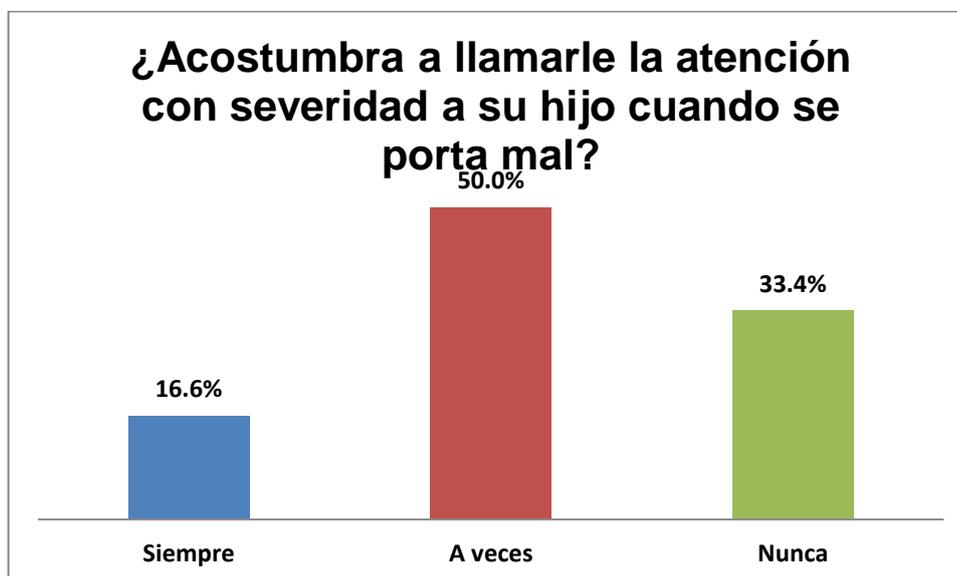
Gráfica 5. Cuando está molesto con su hijo ¿se queda a su lado hasta resolver el conflicto?

En la gráfica 5 nos percatamos que el 72.2% de los padres de familia encuestados nunca se quedan al lado de sus hijos cuando están molestos hasta resolver el conflicto, el 16.6% de los mismos responde que a veces se quedan con ellos y solo el 11.2% admite quedarse con sus hijos hasta resolver el conflicto.

Tabla 7. ¿Acostumbra a llamarle la atención con severidad a su hijo cuando se porta mal?

| Alternativas | F | % |
|--------------|----|-------|
| Siempre | 14 | 77.8 |
| A veces | 4 | 22.2 |
| Nunca | 0 | 0 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



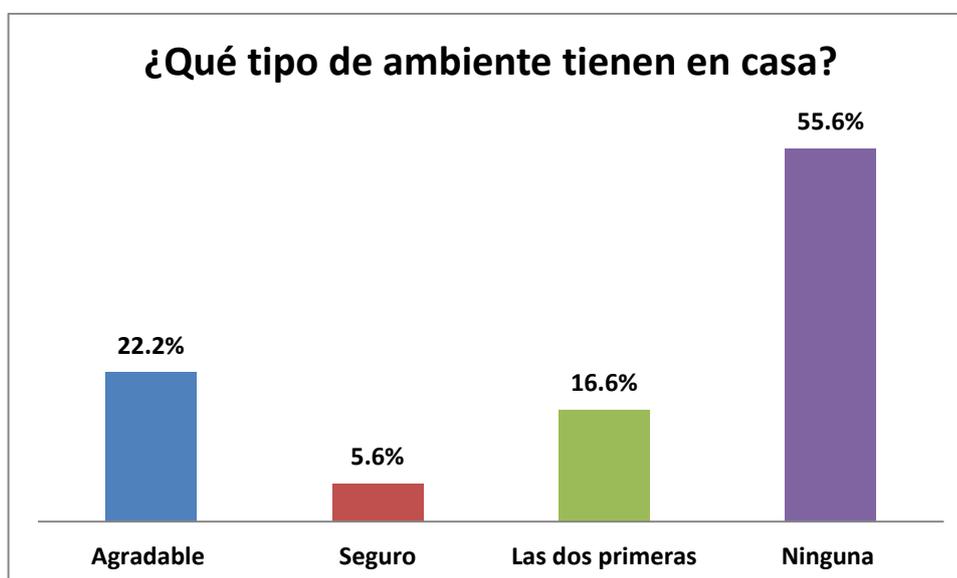
Gráfica 6. ¿Acostumbra a llamarle la atención con severidad a su hijo cuando se porta mal?

En la gráfica 6 se puede observar que el 77.8% de los padres encuestados admite reprender severamente a sus hijos cuando se porta mal, mientras que el 22.2% responde que a veces les llama la atención con severidad a sus hijos, mientras que nadie manifiesta que nunca llama la atención a sus hijos con severidad cuando se portan mal.

Tabla 8. ¿Qué tipo de ambiente tienen en casa?

| Alternativas | F | % |
|------------------|----|-------|
| Agradable | 4 | 22.2 |
| Seguro | 1 | 5.6 |
| Las dos primeras | 3 | 16.6 |
| Ninguna | 10 | 55.6 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



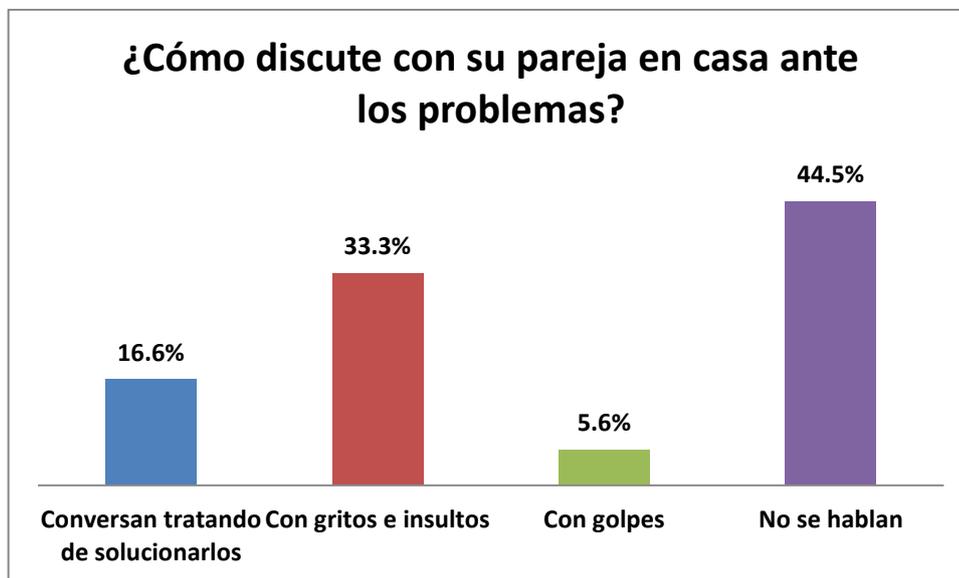
Grafica 7. ¿Qué tipo de ambiente tienen en casa?

Observamos en la gráfica 7 que el 55.6% de los padres de familia encuestados responde que no tiene ningún ambiente de los nombrados en casa, mientras que el 22.2% afirma tener un ambiente agradable, el 5.6% asegura tener un ambiente seguro y el 16.6% admite tener un ambiente agradable y seguro en casa.

Tabla 9. ¿Cómo discute con su pareja en casa ante los problemas?

| Alternativas | F | % |
|-------------------------------------|----|-------|
| Conversan tratando de solucionarlos | 3 | 16.6 |
| Con gritos e insultos | 6 | 33.3 |
| Con golpes | 1 | 5.6 |
| No se hablan | 8 | 44.5 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



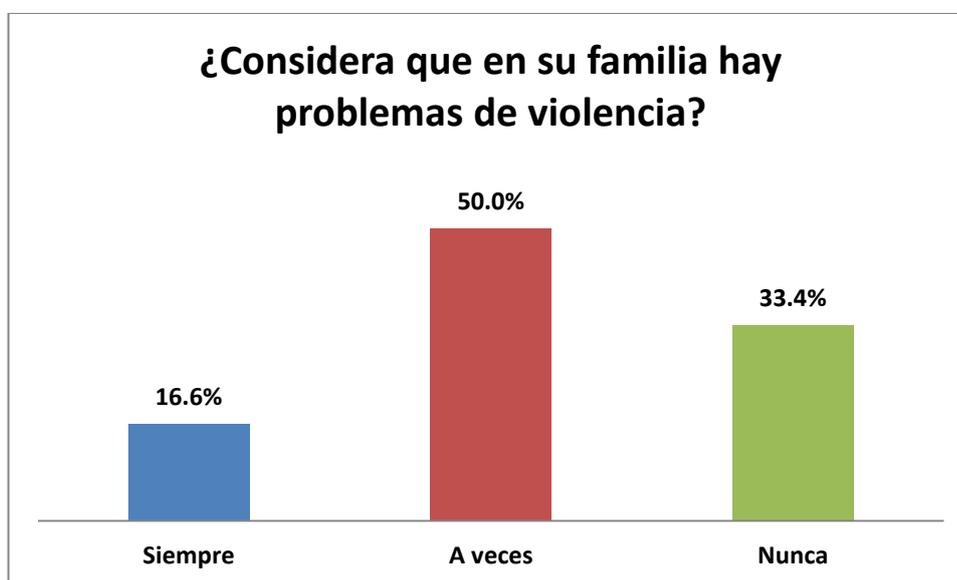
Gráfica 8. ¿Cómo discute con su pareja en casa ante los problemas?

En la gráfica 8 podemos observar que el 44.5% de los padres encuestados responde que cuando discute en casa con la pareja no se hablan, el 33.3% admite que discute con gritos e insultos, el 5.6% se golpean y solo el 16.6% de los encuestados afirma que conversan tratando de solucionar los problemas.

Tabla 10. ¿Considera que en su familia hay problemas de violencia?

| Alternativas | F | % |
|--------------|----|-------|
| Siempre | 3 | 16.6 |
| A veces | 9 | 50.0 |
| Nunca | 6 | 33.4 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



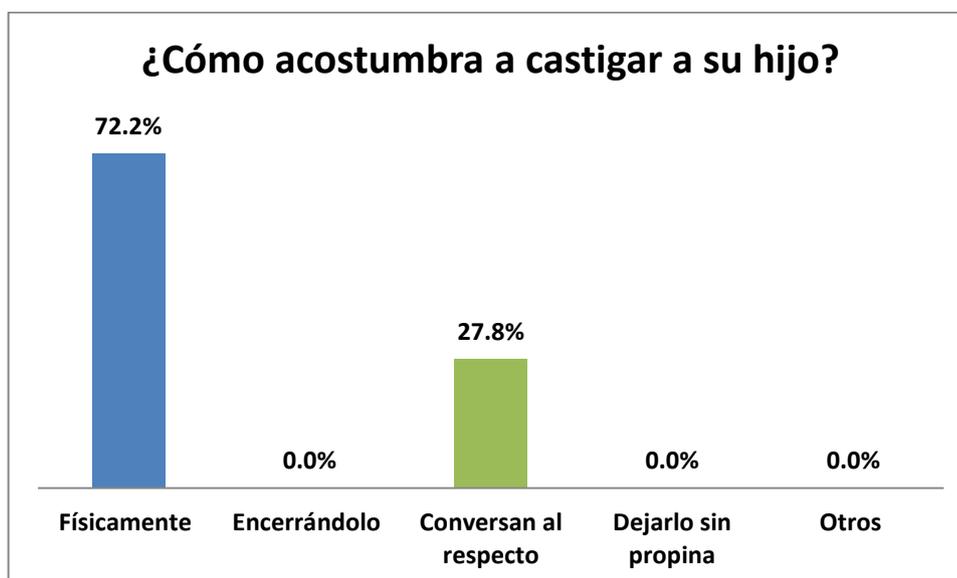
Gráfica 9. ¿Considera que en su familia hay problemas de violencia?

Observamos en la gráfica 9 que la mitad de los encuestados admite a veces tener problemas de violencia familiar, el 16.6% responde que siempre los tiene y un 33.4% afirma que nunca tiene problemas de violencia familiar.

Tabla 11. ¿Cómo acostumbra a castigar a su hijo?

| Alternativas | F | % |
|-----------------------|----|-------|
| Físicamente | 13 | 72.2 |
| Encerrándolo | 0 | 0.0 |
| Conversan al respecto | 5 | 27.8 |
| Dejarlo sin propina | 0 | 0.0 |
| Otros | 0 | 0.0 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



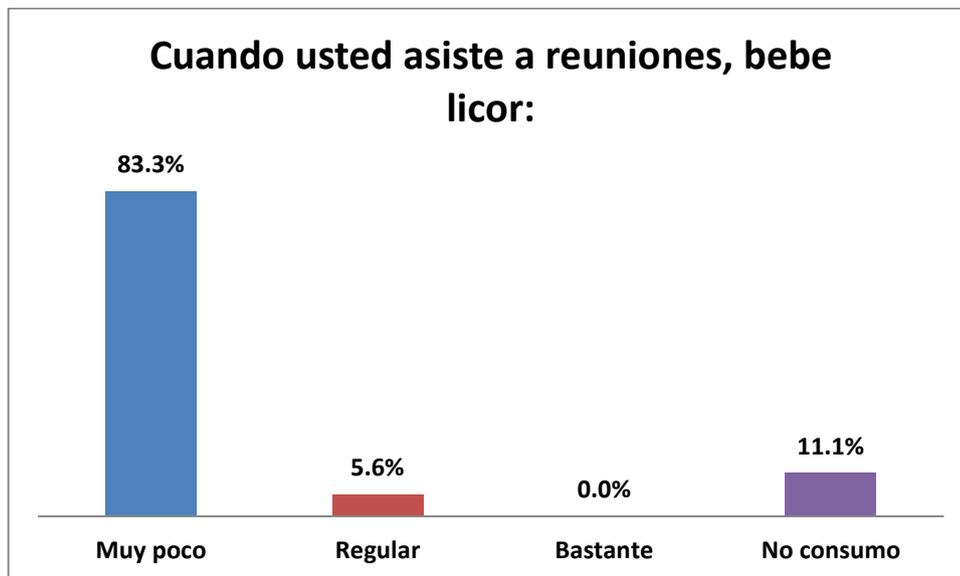
Gráfica 10. ¿Cómo acostumbra a castigar a su hijo?

En la gráfica 10 podemos apreciar que el 72.2% de los padres encuestados asegura castigar físicamente a sus hijos mientras que el 27.8% afirma conversar con ellos.

Tabla 12. Cuando usted asiste a reuniones, bebe licor:

| Alternativas | F | % |
|---------------------|----|-------|
| Muy poco | 15 | 83.3 |
| Regular | 2 | 11.1 |
| Bastante | 1 | 5.6 |
| No bebo en absoluto | 0 | 0.0 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



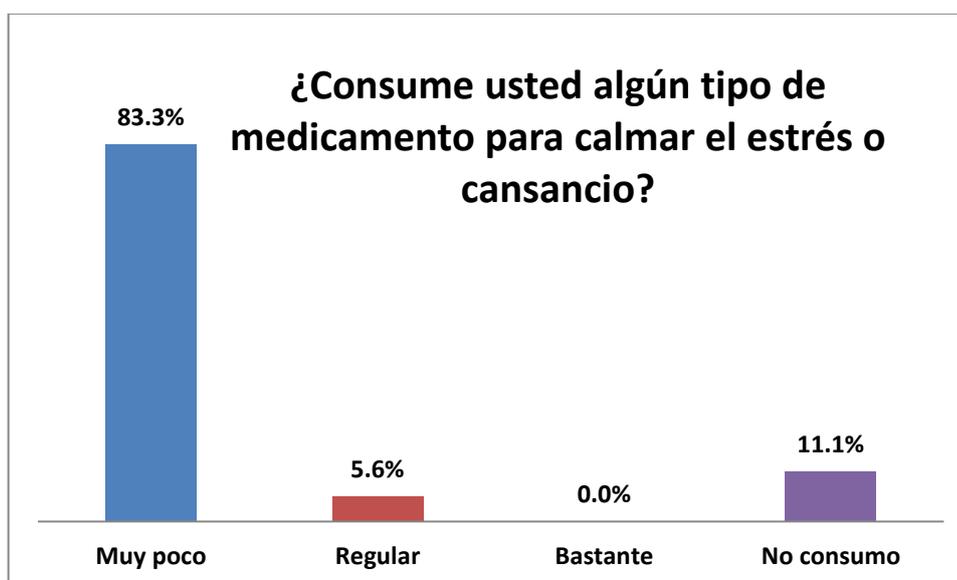
Gráfica 11. Cuando usted asiste a reuniones, bebe licor

Apreciamos en la gráfica 11 que de los padres de familia encuestados el 83.3% admite beber poco licor cuando asiste a reuniones, el 11.1% responde que bebe regular en esas circunstancias y un 5.6% confiesa beber bastante licor en las reuniones, nadie afirma no beber en absoluto.

Tabla 13. ¿Consume usted algún tipo de medicamento para calmar el estrés o cansancio?

| Alternativas | F | % |
|--------------|----|-------|
| Muy poco | 15 | 83.3 |
| Regular | 1 | 5.6 |
| Bastante | 0 | 0.0 |
| No consumo | 2 | 11.1 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



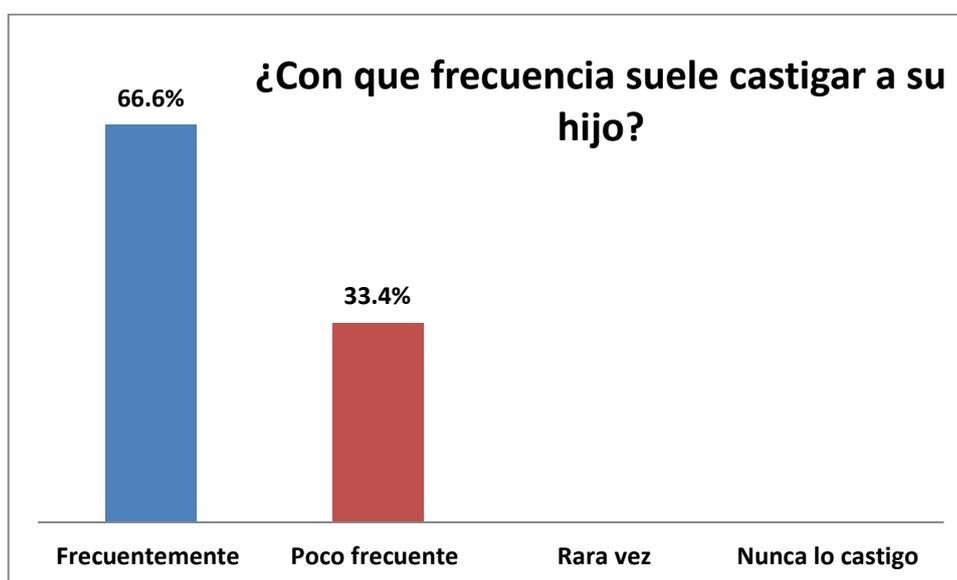
Gráfica 12. ¿Consume usted algún tipo de medicamento para calmar el estrés o cansancio?

En la gráfica 12 podemos apreciar que el 83.3% asegura consumir muy poco algún tipo de fármaco para calmar el estrés o cansancio, el 5.6% admite consumir medicamentos por el mismo motivo de manera regular y el 11.1% responde no consumir fármacos en absoluto.

Tabla 14. ¿Con que frecuencia suele castigar a su hijo?

| Alternativas | F | % |
|------------------|----|-------|
| Frecuentemente | 12 | 66.6 |
| Poco frecuente | 6 | 33.4 |
| Rara vez | 0 | 0.0 |
| Nunca lo castigo | 0 | 0.0 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



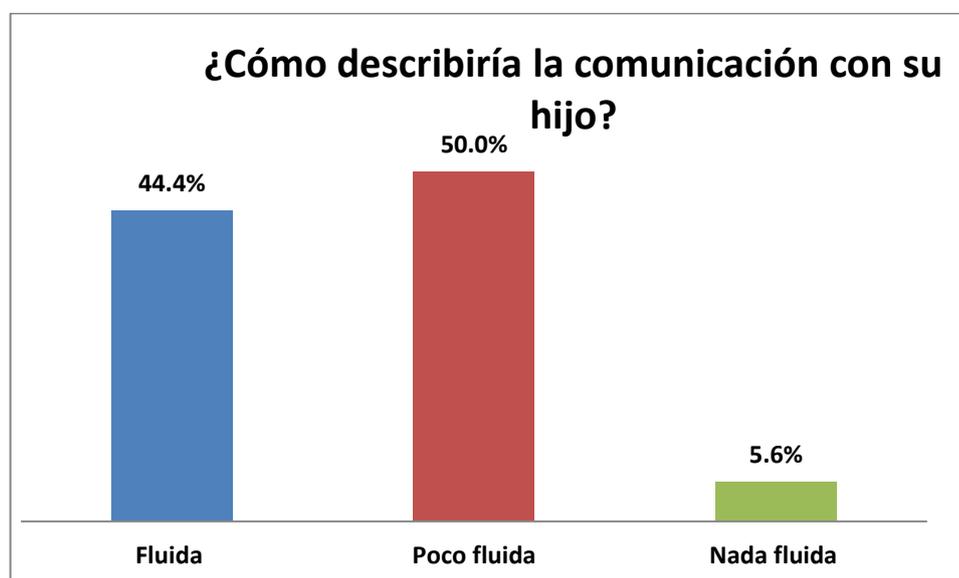
Gráfica 13. ¿Con que frecuencia suele castigar a su hijo?

Observamos en la gráfica 13 que el 66.6% de los padres encuestados castiga frecuentemente a sus hijos y el 33.4% suele castigar a sus hijos con poca frecuencia.

Tabla 15. ¿Cómo describiría la comunicación con su hijo?

| Alternativas | F | % |
|--------------|----|-------|
| Fluida | 8 | 44.4 |
| Poco fluida | 9 | 50.0 |
| Nada fluida | 1 | 5.6 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



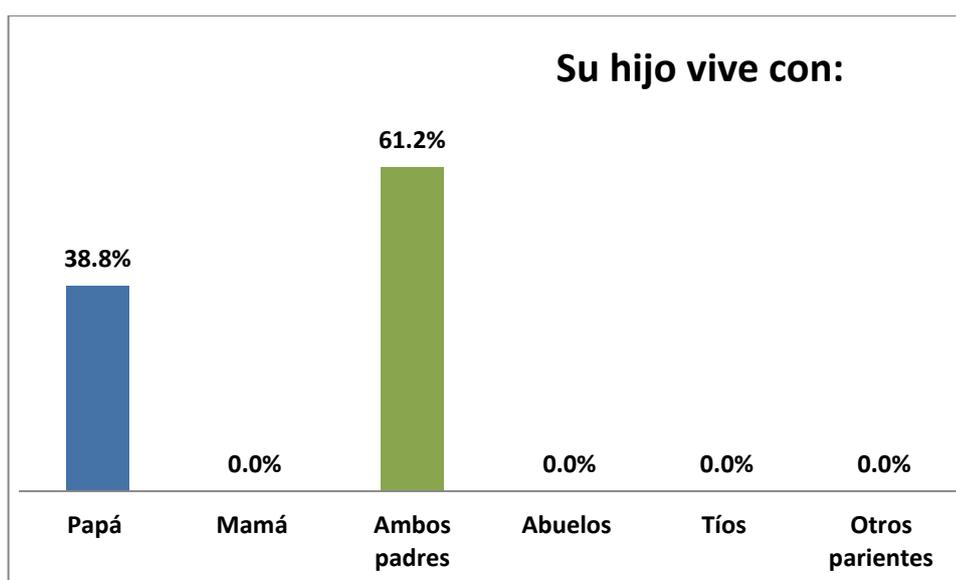
Gráfica 14. ¿Cómo describiría la comunicación con su hijo?

Apreciamos en la gráfica 14 que el 50% de los padres de familia encuestados admite tener una comunicación poco fluida con sus hijos, el 5.6% afirma tener una comunicación nada fluida con sus hijos, mientras que el 44.4% de los encuestados asegura tener una comunicación fluida con ellos.

Tabla 16. *Su hijo vive con:*

| Alternativas | F | % |
|---------------------|-----------|--------------|
| Papá | 7 | 38.8 |
| Mamá | 0 | 0.0 |
| Ambos padres | 11 | 61.2 |
| Abuelos | 0 | 0.0 |
| Tíos | 0 | 0.0 |
| Otros parientes | 0 | 0.0 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



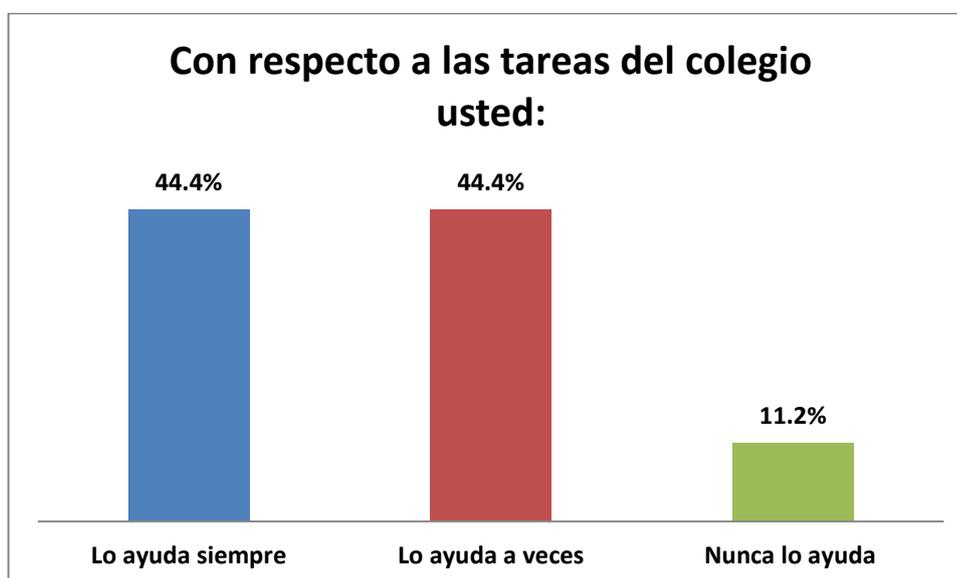
Gráfica 15. *Su hijo vive con:*

En la gráfica 15 podemos observar que el 61.2% de los padres encuestados admiten que sus hijos viven con ambos padres, mientras que el 38.8% afirma que sus hijos viven con el papá.

Tabla 17. Con respecto a las tareas del colegio usted:

| Alternativas | F | % |
|------------------|----|-------|
| Lo ayuda siempre | 8 | 44.4 |
| Lo ayuda a veces | 8 | 44.4 |
| Nunca lo ayuda | 2 | 11.2 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



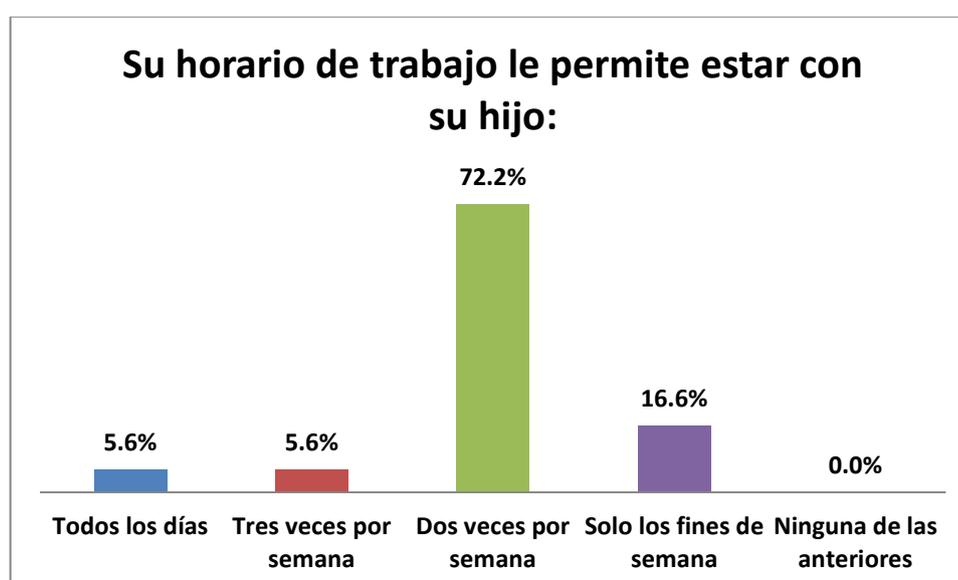
Gráfica 16. Con respecto a las tareas del colegio usted:

En la gráfica 16 apreciamos que el 44.4% de los padres encuestados afirma ayudar siempre a sus hijos con las tareas del colegio, un porcentaje igual admite hacerlo a veces, mientras que un 11.2% responde que nunca ayuda a sus hijos con las tareas escolares.

Tabla 18. Su horario de trabajo le permite estar con su hijo:

| Alternativas | F | % |
|---------------------------|----|-------|
| Todos los días | 1 | 5.6 |
| Tres veces por semana | 1 | 5.6 |
| Dos veces por semana | 13 | 72.2 |
| Solo los fines de semana | 3 | 16.6 |
| Ninguna de las anteriores | 0 | 0.0 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



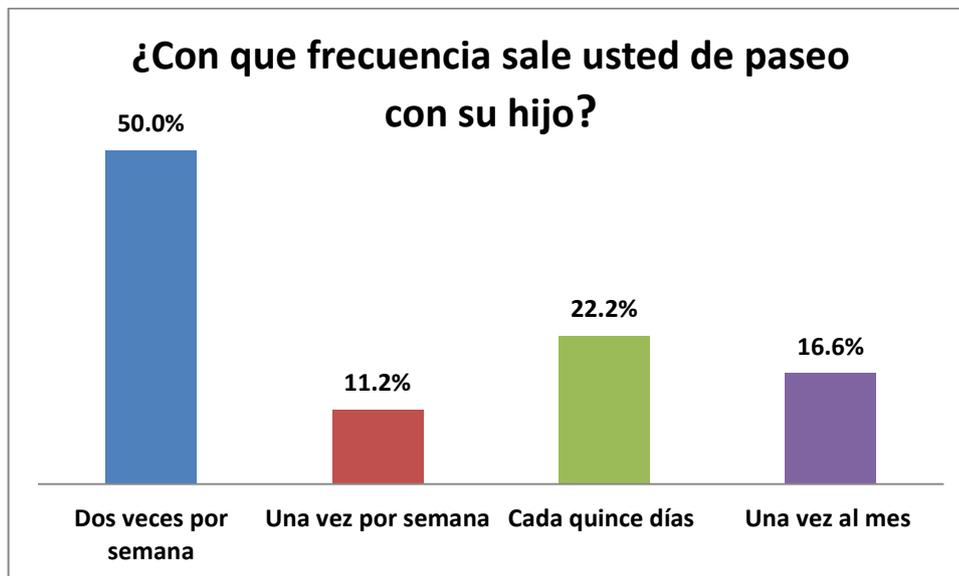
Gráfica 17. Su horario de trabajo le permite estar con su hijo:

Observamos en la gráfica 17 que el 72.2% de los padres de familia encuestados admite que su horario de trabajo le permite estar con su hijo dos veces por semana, el 16.6% responde estar con sus hijos solo los fines de semana, el 5.6% dice que están con sus hijos tres veces por semana y un porcentaje igual afirma estar con sus hijos todos los días.

Tabla 19. ¿Con que frecuencia sale usted de paseo con su hijo?

| Alternativas | F | % |
|----------------------|----|-------|
| Dos veces por semana | 9 | 50.0 |
| Una vez por semana | 2 | 11.2 |
| Cada quince días | 4 | 22.2 |
| Una vez al mes | 3 | 16.6 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



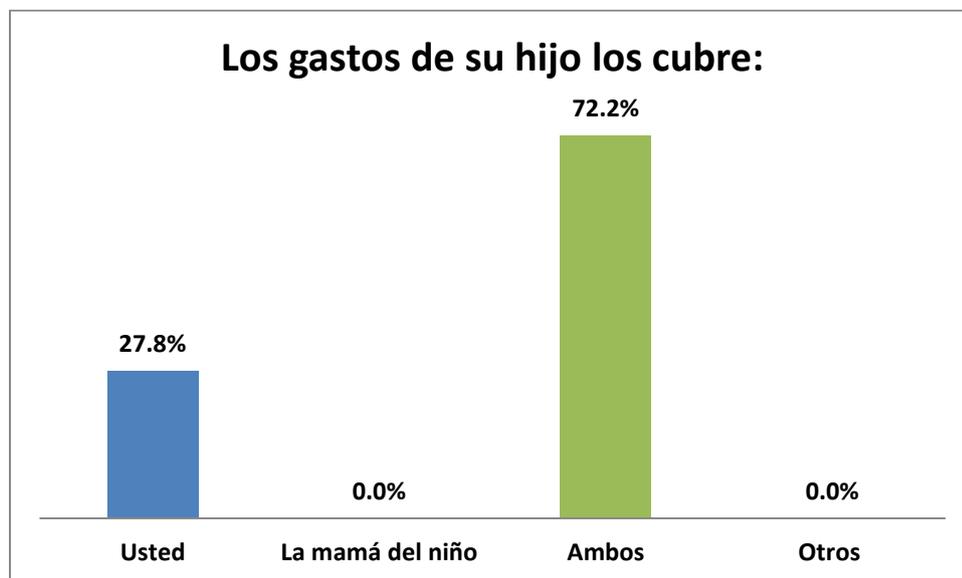
Gráfica 18. ¿Con que frecuencia sale usted de paseo con su hijo?

En la gráfica 18 podemos observar que la mitad de los padres encuestados responde salir de paseo con sus hijos dos veces por semana, el 22.2% afirma salir de paseo cada quince días, el 16.6% admite hacerlo una vez al mes y el 11.2% asegura salir de paseo con sus hijos una vez por semana.

Tabla 20. Los gastos de su hijo los cubre:

| Alternativas | F | % |
|------------------|----|-------|
| Usted | 5 | 27.8 |
| La mamá del niño | 0 | 0.0 |
| Ambos | 13 | 72.2 |
| Otros | 0 | 0.0 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



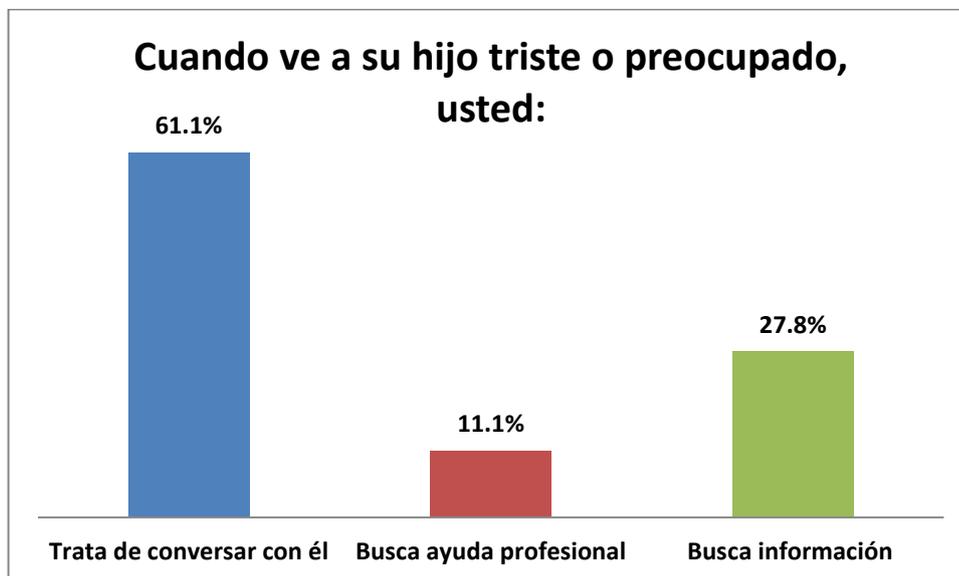
Gráfica 19. Los gastos de su hijo los cubre:

Apreciamos en la gráfica 19 que el 72.2% de los padres encuestados responde que ambos padres cubren los gastos de sus hijos, mientras que el 27.8% asegura que son ellos los que cubren los gastos de los hijos.

Tabla 21. Cuando ve a su hijo triste o preocupado, usted:

| Alternativas | F | % |
|---------------------------|----|-------|
| Trata de conversar con él | 11 | 61.1 |
| Busca ayuda profesional | 2 | 11.1 |
| Busca información | 5 | 27.8 |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



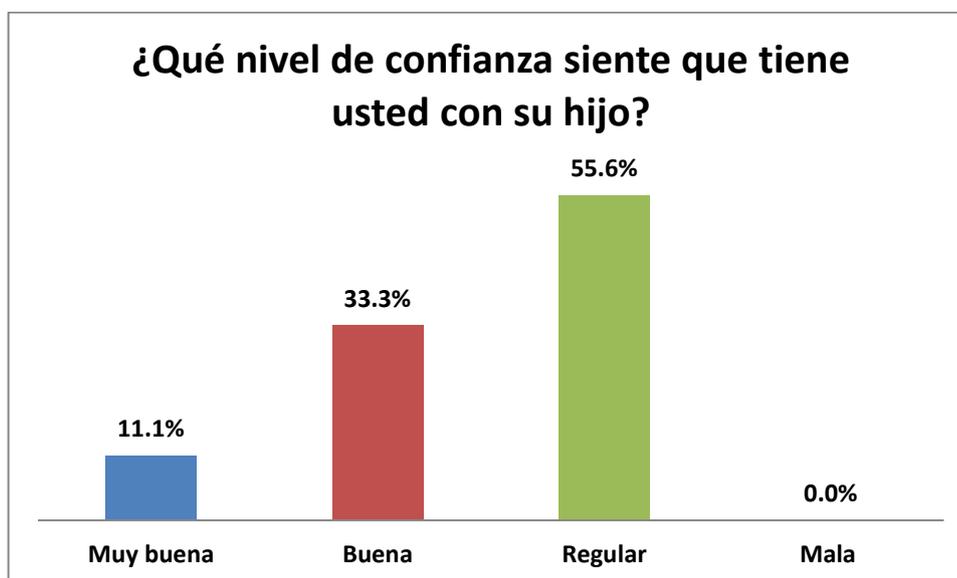
Gráfica 20. Cuando ve a su hijo triste o preocupado, usted:

En la gráfica 20 podemos observar que el 61.1% de los padres encuestados asegura tratar de conversar con su hijo cuando lo ve triste o preocupado, el 11.1% responde buscar ayuda y el 27.8% responde buscar información para esta situación.

Tabla 22. ¿Qué nivel de confianza siente que tiene usted con su hijo?

| Alternativas | F | % |
|--------------|----|-------|
| Muy buena | 2 | 11.1 |
| Buena | 6 | 33.3 |
| Regular | 10 | 55.6 |
| Mala | 0 | |
| TOTAL: | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3).



Gráfica 21. ¿Qué nivel de confianza siente que tiene usted con su hijo?

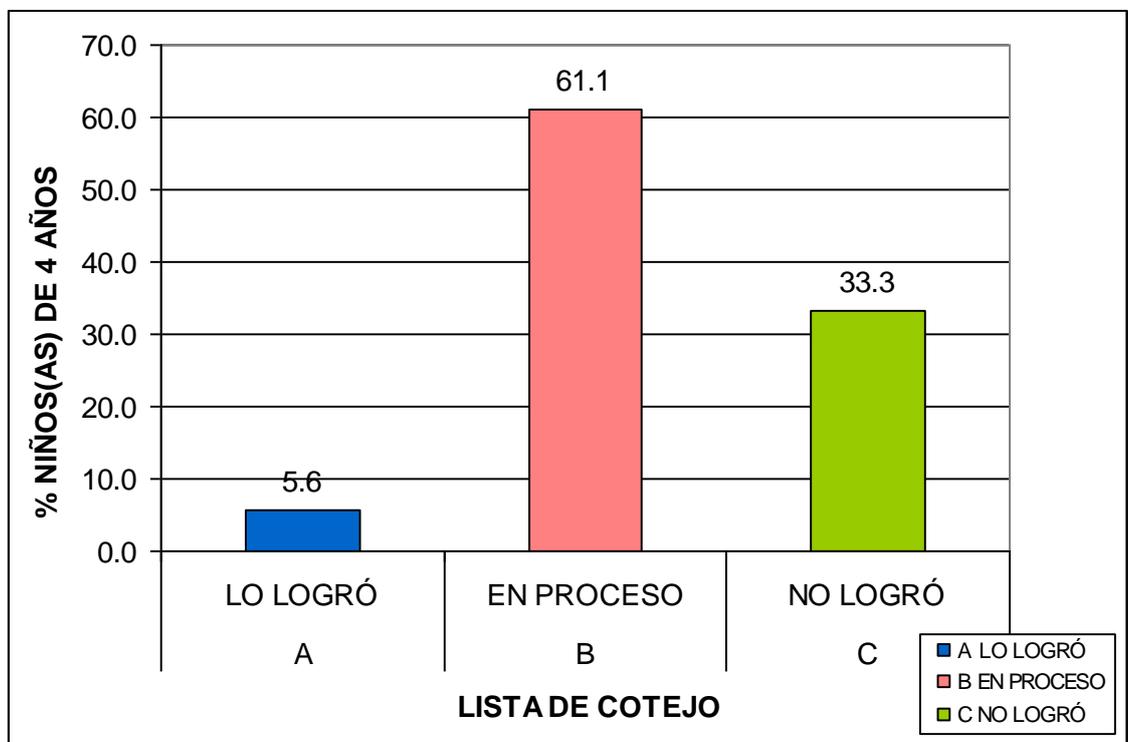
En la gráfica 21 apreciamos que el 55.6% los padres encuestados afirma tener un regular nivel de confianza con sus hijos, el 33.3% responde tener un buen nivel de confianza con sus hijos y el 11.1% asegura tener un buen nivel de confianza con sus hijos.

RESULTADOS DE LA LISTA DE COTEJO EN NIÑOS DE 4 AÑOS

Tabla 23. Resultados de la lista de cotejo de los niños de 4 años

| | Niveles | Rangos | fi | F% |
|---|----------------|---------------|-----------|--------------|
| A | Lo logró | 17 - 20 | 1 | 5.6 |
| B | En proceso | 11 - 16 | 11 | 61.1 |
| C | No logró | 0 - 10 | 6 | 33.3 |
| | Total | | 18 | 100.0 |

Fuente: Base de Datos (Anexo 3)



Gráfica 22. Resultados de la lista de cotejo de los niños de 4 años

Se observa que en la lista de cotejo de los niños(as) de 4 años, el 5,6% obtuvieron un nivel “A” lo logró, el 61,1% un nivel “B” en proceso y el 33,3% un nivel no logró “C”, lo cual se refleja que la mayoría de niños(as) tienen un nivel en proceso.

3.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

a) Hipótesis General

Ho No existe una relación inversa entre el maltrato infantil y el rendimiento escolar de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima, año 2015.

H₁ Existe una relación inversa entre el maltrato infantil y el rendimiento escolar de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima, año 2015.

Tabla 24. *Estadísticos de contraste de la Hipótesis General*

| | | Rendimiento escolar | | | |
|---|---------|---------------------|-------------------|-----------------|-------|
| | | Lo logró "A" | En proceso "B" | No logró "C" | Total |
| ¿Acostumbra a llamarle la atención con severidad a su hijo cuando se porta mal? | Siempre | 0 | 9 | 5 | 14 |
| | A veces | 1 | 2 | 1 | 4 |
| | Nunca | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | | 1 | 11 | 6 | 18 |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 13,754 ^a | 4 | ,003 |
| Razón de verosimilitudes | 5,249 | 4 | ,002 |
| Asociación lineal por lineal | 1,204 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 18 | | |

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0,05.

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 24, se observa que el estadístico chi-cuadrado de Pearson toma un valor de 13,754, el cual, en la distribución χ^2 con 4 grados de libertad (gl), tiene una significancia bilateral de 0,003; puesto que esta probabilidad < 0,05 decidimos rechazar la hipótesis nula, y concluir que existe relación inversa entre el maltrato infantil y el rendimiento escolar de los niños de 4 años.

b) Hipótesis Específica 1

Ho No existe una relación inversa entre el maltrato psicológico y el rendimiento escolar de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.

H₁ Existe una relación inversa entre el maltrato psicológico y el rendimiento escolar de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.

Tabla 25. Estadísticos de contraste de la Hipótesis Específica 1

| | | Rendimiento escolar | | | |
|-------------------------------|----------|---------------------|----------------|--------------|-------|
| | | Lo logró "A" | En proceso "B" | No logró "C" | Total |
| ¿Qué tan sociable es su hijo? | Bastante | 1 | 7 | 1 | 9 |
| | Poco | 0 | 3 | 2 | 5 |
| | Nunca | 0 | 1 | 3 | 4 |
| Total | | 1 | 11 | 6 | 18 |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 10,249 ^a | 4 | ,001 |
| Razón de verosimilitudes | 4,098 | 4 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | ,978 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 18 | | |

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0,05.

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 25, se observa que el estadístico chi-cuadrado de Pearson toma un valor de 10,249, el cual, en la distribución χ^2 con 4 grados de libertad (gl), tiene una significancia bilateral de 0,001; puesto que esta probabilidad $< 0,05$ decidimos rechazar la hipótesis nula, y concluir que existe una relación inversa entre el maltrato psicológico y el rendimiento escolar de los niños de 4 años.

c) Hipótesis Específica 2

Ho No existe una relación inversa entre el maltrato físico y el rendimiento escolar de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.

H₁ Existe una relación inversa entre el maltrato físico y el rendimiento escolar de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.

Tabla 26. *Estadísticos de contraste de la Hipótesis Específica 2*

| | | Rendimiento escolar | | | |
|--|---------|---------------------|----------------|--------------|-------|
| | | Lo logró "A" | En proceso "B" | No logró "C" | Total |
| ¿Considera que en su familia hay problemas de violencia? | Siempre | 1 | 2 | 0 | 3 |
| | A veces | 0 | 8 | 1 | 9 |
| | Nunca | 0 | 1 | 5 | 6 |
| Total | | 1 | 11 | 6 | 18 |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 10,974 ^a | 4 | ,000 |
| Razón de verosimilitudes | 4,217 | 4 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 1,025 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 18 | | |

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0,05.

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 26, se observa que el estadístico chi-cuadrado de Pearson toma un valor de 10,974, el cual, en la distribución χ^2 con 4 grados de libertad (gl), tiene una significancia bilateral de 0,000; puesto que esta probabilidad $< 0,05$ decidimos rechazar la hipótesis nula, y concluir que existe una relación inversa entre el maltrato físico y el rendimiento escolar de los niños de 4 años.

d) Hipótesis Específica 3

Ho No existe una relación inversa entre el maltrato por abandono y el rendimiento escolar de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.

H₁ Existe una relación inversa entre el maltrato por abandono y el rendimiento escolar de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.

Tabla 27. Estadísticos de contraste de la Hipótesis Específica 3

| | | Rendimiento escolar | | | |
|--|------------------|---------------------|----------------|--------------|-------|
| | | Lo logró "A" | En proceso "B" | No logró "C" | Total |
| Con respecto a las tareas del colegio: | Le ayuda siempre | 1 | 6 | 1 | 8 |
| | Le ayuda a veces | 0 | 5 | 3 | 8 |
| | Nunca le ayuda | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Total | | 1 | 11 | 6 | 18 |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11,328 ^a | 4 | ,003 |
| Razón de verosimilitudes | 4,701 | 4 | ,002 |
| Asociación lineal por lineal | 1,209 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 18 | | |

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0,05.

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 27, se observa que el estadístico chi-cuadrado de Pearson toma un valor de 11,328, el cual, en la distribución χ^2 con 4 grados de libertad (gl), tiene una significancia bilateral de 0,003; puesto que esta probabilidad $< 0,05$ decidimos rechazar la hipótesis nula, y concluir que existe una relación inversa entre el maltrato por abandono y el rendimiento escolar de los niños de 4 años.

CONCLUSIONES

- Primera.-** Existe una relación inversa entre el maltrato infantil y el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima, año 2015, donde el estadístico chi-cuadrado de Pearson toma un valor de 13,754, con 4 grados de libertad (gl), con un $p_valor = 0,003 < 0,05$; es decir el 77,8% de padres de familia siempre acostumbran a llamarle la atención con severidad a su hijo cuando se porta mal, y con respecto al rendimiento escolar, el 61,1% de niños(as) obtuvieron un nivel “B” en proceso en la lista de cotejo.
- Segunda.-** Otro resultado nos muestra que existe una relación inversa entre el maltrato psicológico y el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial, donde el estadístico chi-cuadrado de Pearson toma un valor de 10,249, con 4 grados de libertad (gl), con un $p_valor = 0,001 < 0,05$; es decir el 50,0% de padres de familia manifiestan que su hijo es bastante sociable.

- Tercera.-** Existe una relación inversa entre el maltrato físico y el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial, donde el estadístico chi-cuadrado de Pearson toma un valor de 10,974, con 4 grados de libertad (gl), con un $p_valor = 0,000 < 0,05$; es decir el 50% de padres de familia considera que en su familia hay problemas de violencia.
- Cuarta.-** Existe una relación inversa entre el maltrato por abandono y el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial, donde el estadístico chi-cuadrado de Pearson toma un valor de 11,328, con 4 grados de libertad (gl), con un $p_valor = 0,003 < 0,05$; donde el 44,4% de padres de familia siempre y a veces le ayudan a sus hijos con las tareas del colegio.

RECOMENDACIONES

- Primera.-** Solicitar a la institución educativa la apertura de un Departamento de Psicología, que permita generar actividades que promuevan la autoestima de los niños con signos de maltrato físico y coordinar con la dirección de la institución educativa a fin de detener cualquier tipo de maltrato en los niños.
- Segunda.-** Fomentar campañas a favor de las denuncias del maltrato infantil, así como también concientizar a los padres y docentes a asumir compromisos responsables para evitar que los niños se conviertan en futuros agresores.
- Tercera.-** Se deben ejecutar medidas educativas, que contribuyan a la implementación efectiva de normas que prohíban el castigo corporal y promuevan medidas alternativas de disciplina que sean participativas, positivas y no violentas en todos los niveles educativos de la institución.
- Cuarta.-** La docente debe conversar individualmente con los padres, madres y/o apoderados acerca de los niños, destacando sus cualidades, indicando orientaciones para superar dificultades, evitando siempre la queja o acusaciones acerca del niño, de su rendimiento y de la familia.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Acosta, N. (2011). *Maltrato infantil: un reto para el próximo milenio*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Ausubel, D. (2009). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Edit. Paidós.
- Barrios, O. (2012). *Realidad y representación de la violencia*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Barudy, J. (2011). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Buenos Aires: Paidós.
- Boujon, C. (2014). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bravo, L. (2010). *Psicología de las dificultades del aprendizaje*. Santiago: Ciudad Universitaria.
- Bringiotti, M. (2013). *Maltrato infantil: factores de riesgo para el maltrato físico en la población infantil que concurre a las escuelas dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- Campos, M. (2010). *Maltrato infantil intrafamiliar en niños de la Escuela Primaria "Salvador Pascual Salcedo"*. Santiago de Cuba: Hospital General Docente "Dr. Juan Bruno Zayas Alfonso".
- Casado, J. (2013). *Niños maltratados*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

- Cisneros R. (2011). *Violencia familiar en la autoestima y en el rendimiento académico en la I.E. "Francisco Izquierdo Ríos". Octubre - diciembre 2011*. Tarapoto: Universidad Nacional de San Martín.
- Clonninger, S. (2012). *Teorías de la personalidad*. México DF: Pearson Educación.
- Colombo, R. (2012). *Abuso y maltrato infantil*. Buenos Aires: Edit Cauquén.
- Crozier, R. (2011). *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Daniels, H. (2013). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Edit. Paidós.
- Espinoza, R. (2013). *Maltrato infantil y bajo rendimiento académico*. México DF: Universidad Autónoma de México.
- Faraone, A. (2010). *Maltrato infantil: y un estudio de caso*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Frías, M. (2011). *Consecuencias a Largo Plazo Del Maltrato Infantil*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Gallo, H. (2013). *Maltrato Infantil: Teoría y Clínica Psicoanalítica*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Giberti, E. (2010). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. Buenos Aires: Noveduc Libros
- Gómez, E. (2012). *Guía para la Atención Al Maltrato Infantil: Desde Los Servicios Sanitarios*. Santander: Ed. Universidad de Cantabria.
- Gozá, J. (2009). *Maltrato infantil: prevención y atención*. Bogotá: Asociación Afecto.
- Hernández, R. et al (2014). *Metodología de la Investigación*. México DF: Mc Graw – Hill.
- Huguet, A. (2013). *Lenguaje y rendimiento escolar*. Oviedo: Academia de la Lengua Asturiana.

- Keogh, B. (2012). *Temperamento y rendimiento escolar: qué es, cómo influye, cómo se evalúa*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Larraín, S. (2011). *Maltrato infantil: Una dolorosa realidad puertas adentro*. Santiago: CEPAL – UNICEF.
- Lemus, L. (2012). *Manual de evaluación del rendimiento escolar*. Dallas: Universidad de Texas.
- Leyva, O. (2011). *La inteligencia y el rendimiento escolar*. Dallas: Universidad de Texas.
- López, Y. (2012). *¿Por qué se maltrata al más íntimo?: Una perspectiva psicoanalítica del maltrato infantil*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, A. y De Paul, J. (2003). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ministerio de Educación (2015). *Rutas del Aprendizaje – Área Curricular Ciencia y Ambiente*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2015). *Rutas del Aprendizaje – Área Curricular Comunicación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2015). *Rutas del Aprendizaje – Área Curricular Matemática*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2015). *Rutas del Aprendizaje – Área Curricular Personal Social*. Lima: Ministerio de Educación.
- Moreno, J. (2012). *Maltrato infantil: teoría e investigación*. Madrid: Editorial EOS.
- Murillo, J. (2013). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Madrid: Ministerio de Educación, Deportes y Cultura.
- Olaya, E. (2009). *Maltrato infantil: elementos básicos para su detección en el ámbito escolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Oliva, A. (2014). *Estado Actual de la Teoría del Apego*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Organización Mundial de la Salud. (2015). Maltrato Infantil. Disponible en <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>
- Ortega, J. (2013). *Bajo Rendimiento Escolar*. Madrid: Incipit Edits
- Padua, J. (2014). *Aspectos psicológicos del rendimiento escolar*.
- Peña, A. (2012). *Maltrato infantil intrafamiliar: génesis e intervención de la violencia*. Barcelona: Universidad de los Llanos.
- Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Ediciones Morata.
- Requena, M. (2013). *Didáctica de la Educación infantil*. Madrid: Editex
- Rivas, M. (2012). *Psicopatología en la edad escolar*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Rodríguez, R. (2010). *Maltrato infantil y el bajo rendimiento escolar de los niños del Centro Escolar Católico "Santa Sofía" durante el año 2010*. San Miguel: Universidad de El Salvador.
- Ruiz, E. (2012). *Asociación entre el maltrato infantil y rendimiento escolar en niños de 5 a 8 años en un instituto educativo del Distrito de Villa María del Triunfo*. Lima: Escuela de Enfermería Padre Luis Tezza
- Salazar, A. (2012). *Maltrato infantil y rendimiento escolar*. Piura: Universidad de Piura.
- Sánchez, C. (2013). *Prevención del maltrato infantil en la familia: programa de sensibilización escolar*. Madrid: CEPE.
- Santana, R. et al (2011). *El maltrato infantil: un problema mundial*. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNICEF (2015). *Violencia y maltrato infantil*. Disponible en http://www.unicef.org/peru/spanish/protection_3226.htm
- Uribe, N. (2012). *Abuso sexual, maltrato infantil y violencia intrafamiliar*. Madrid: Editorial Académica Española.

- Vanegas, S. (2013). *Relación entre el maltrato infantil y el rendimiento académico de las alumnas del Colegio Fundación Carlos Delfino, Parroquia La Vega-Caracas*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Vizcarra, M. (2009). *El desafío de la intervención psicosocial en Chile: aportes desde la psicoeducación*. Santiago: RIL Editores.
- Zambrano, C. (2014). *Relación entre el maltrato infantil y el rendimiento escolar en niños de la Institución Educativa Fanny Abanto Calle, 2014*. Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

A N E X O S

Anexo 1
MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: MALTRATO INFANTIL Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL N° 1490861 “PADILLA PASSUNI”, CERCADO DE LIMA, 2015.

| PROBLEMAS | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES | METODOLOGÍA |
|--|--|---|---|---|
| <p>Problema General: ¿Cómo se relaciona el maltrato infantil con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima, año 2015?</p> | <p>Objetivo General: Establecer la relación entre el maltrato infantil con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima, año 2015.</p> | <p>Hipótesis General: Existe una relación inversa entre el maltrato infantil y el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima, año 2015.</p> | <p>Variable Relacional 1 (X): Maltrato infantil</p> <p>Indicadores: Crianza de los padres Rechazo Inseguridad Violencia familiar Consumo de alcohol y/o drogas</p> | <p>Tipo de Investigación: No experimental, transversal</p> <p>Nivel de Investigación: - Descriptivo - Correlacional causal</p> <p>Método: Hipotético - Deductivo</p> |
| <p>Problemas Específicos: PE1: ¿Cómo se relaciona el maltrato psicológico con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima?</p> <p>PE2: ¿Cómo se relaciona el maltrato físico con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima?</p> <p>PE3: ¿Cómo se relaciona el maltrato por abandono con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima?</p> | <p>Objetivos Específicos: OE1: Determinar la relación entre el maltrato psicológico con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.</p> <p>OE2: Determinar la relación entre el maltrato físico con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.</p> <p>OE3: Determinar la relación entre el maltrato por abandono con el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.</p> | <p>Hipótesis Específicas: HE1: Existe una relación inversa entre el maltrato psicológico y el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.</p> <p>HE2: Existe una relación inversa entre el maltrato físico y el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.</p> <p>HE3: Existe una relación inversa entre el maltrato por abandono y el rendimiento escolar de los niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 1490861 Padilla Passuni, Cercado de Lima.</p> | <p>Variable Relacional 2 (Y): Rendimiento Escolar</p> <p>Indicadores: Lista de cotejo para determinar el promedio de notas de las áreas de educación inicial.</p> | <p>Población: La población de estudio estuvo constituida por 18 niños(as) de 4 años y 18 padres o madres de familia.</p> <p>Muestra: La muestra es de tipo probabilística, censal, el 100% de la población.</p> <p>Técnica: - Encuesta - Observación</p> <p>Instrumentos: - Cuestionario de maltrato infantil - Lista de cotejo</p> |

Anexo 2
INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO DE MALTRATO INFANTIL
DIRIGIDO A PADRES DE FAMILIA

Señor(a) Padre o Madre de Familia:

Se le solicita cordialmente responder al siguiente cuestionario que se utilizará para desarrollar un trabajo de investigación en beneficio de la institución. La información será confidencial, por lo que se le pide que sea sincero en sus respuestas, no es necesario escribir su nombre. Por favor marque su respuesta con una (X) en el recuadro que corresponde. Muchas Gracias por su colaboración.

DATOS GENERALES:

Nombres del Padre o Madre:.....

Nombres del Hijo:.....

Fecha:

1. ¿Cómo solían a usted castigarlo sus padres?

- a. Hablaban al respecto
- b. Encierro
- c. Castigo físico
- d. Castigo económico
- e. Otros

Especifique:

.....

2. ¿Sintió rechazo por parte de ellos en algún momento?

- a. Siempre
- b. No siempre
- c. Rara vez
- d. Nunca

3. ¿Qué tan sociable es su hijo?

- a. Bastante
- b. Poco
- c. Nunca es sociable

4. ¿Sobre qué temas conversa con su hijo?
- a. Colegio
 - b. Hogar
 - c. Deportes
 - d. Juegos
 - e. Otros Especifique:
5. Cuando está molesto con su hijo ¿se queda a su lado hasta resolver el conflicto?
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
6. ¿Acostumbra a llamarle la atención con severidad a su hijo cuando se porta mal?
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
7. ¿Qué tipo de ambiente tienen en casa?
- a. Agradable
 - b. Seguro
 - c. Las dos primeras
 - d. Ninguna
8. ¿Cómo discute con su pareja en casa ante los problemas?
- a. Conversan tratando de solucionarlos
 - b. Con gritos e insultos
 - c. Con golpes
 - d. No se hablan
9. ¿Considera que en su familia hay problemas de violencia?
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
10. ¿Cómo acostumbra a castigar a su hijo?
- a. Físicamente
 - b. Encerrándolo
 - c. Conversan al respecto
 - d. Dejarlo sin propina
 - e. Otros Especifique:
.....

11. Cuando usted asiste a reuniones, bebe licor:
- a. Muy poco
 - b. Regular
 - c. Bastante
 - d. No bebo en absoluto
12. ¿Consumo usted algún tipo de medicamento para calmar el estrés o cansancio?
- a. Muy poco
 - b. Regularmente
 - c. Bastante
 - d. No consumo
13. ¿Con que frecuencia suele castigar a su hijo?
- a. Frecuentemente
 - b. Poco frecuente
 - c. Rara vez
 - d. Nunca lo castigo
14. ¿Cómo describiría la comunicación con su hijo?
- a. Fluida
 - b. Poco fluida
 - c. Nada fluida
15. Su hijo vive con:
- a. Mamá
 - b. Papá
 - c. Ambos padres
 - d. Abuelos
 - e. Tíos
 - f. Otros parientes Especifique:
16. Con respecto a las tareas del colegio:
- a. Le ayuda siempre
 - b. Le ayuda a veces
 - c. Nunca le ayuda

17. Su horario de trabajo le permite estar con su hijo:
- a. Dos veces por semana
 - b. Tres veces por semana
 - c. Todos los días
 - d. Solo los fines de semana
 - e. Ninguna de las anteriores
18. ¿Con que frecuencia sale usted de paseo con su hijo?
- a. Una vez por semana
 - b. Dos veces por semana
 - c. Cada quince días
 - d. Una vez al mes
 - e. Ninguna de las anteriores
19. Los gastos de su hijo los cubre:
- a. Papá
 - b. Mamá
 - c. Ambos
 - d. Otros Especifique:
20. Cuando ve a su hijo triste o preocupado, usted:
- a. Trata de conversar con él
 - b. Busca ayuda profesional
 - c. Busca información
 - d. No hace nada
21. ¿Qué nivel de confianza siente que tiene usted con su hijo?
- a. Muy buena
 - b. Buena
 - c. Regular
 - d. Mala

**Anexo 3
BASE DE DATOS DE LOS INSTRUMENTOS**

BASE DE DATOS DEL CUESTIONARIO DE MALTRATO INFANTIL

| Nº | HIJO(A) | ITEMS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | PUNTAJE | |
|----|---------|----------------------|---|---|---|---|---|---|-----------------|---|----|----|----|----|----|-----------------------|----|----|----|----|----|---------|----|
| | | MALTRATO PSICOLÓGICO | | | | | | | MALTRATO FÍSICO | | | | | | | MALTRATO POR ABANDONO | | | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | | 21 |
| 1 | Adrian | 2 | 4 | 1 | 4 | 3 | 1 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 43 |
| 2 | Danah | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 45 |
| 3 | Diogo | 3 | 4 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 39 |
| 4 | Evra | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 1 | 1 | 3 | 46 |
| 5 | Javier | 3 | 4 | 1 | 1 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 41 |
| 6 | Kaleb | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 46 |
| 7 | Lionel | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 38 |
| 8 | Luhanna | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 39 |
| 9 | Luciana | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 49 |
| 10 | Mijhael | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 43 |
| 11 | Nadia | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 43 |
| 12 | Naomi | 1 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 50 |
| 13 | Oriana | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 46 |
| 14 | Paola | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 35 |
| 15 | Ricardo | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 50 |
| 16 | Sayaka | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | 3 | 48 |
| 17 | Samuel | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 55 |
| 18 | Kevin | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 23 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------------------------|
| 0.57 | 0.58 | 0.65 | 0.89 | 0.46 | 0.17 | 1.50 | 1.40 | 0.47 | 0.80 | 0.28 | 0.90 | 0.22 | 0.35 | 0.95 | 0.44 | 0.44 | 1.39 | 0.80 | 1.78 | 0.47 |
| VARIANZA DE LOS ÍTEMS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 47.6450617 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | VAR. DE LA SUMA |

15.5216049

SUMATORIA DE LA VARIANZA DE LOS ITEMS

CONFIABILIDAD ALFA DE CRONBACH

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} * \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K : Número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems

S_T^2 : Varianza de la sumatoria de las valoraciones por ítem

α : Coeficiente Alfa de Cronbach

$$K = 21$$

$$K - 1 = 20$$

$$\sum S_i^2 = 15.521605$$

$$S_T^2 = 47.64506$$

$$\alpha = 0.708$$



LISTA DE CONTEJO DE LOS NIÑOS DE 4 AÑOS

PROFESORA: Marlene Damian Contreras

EDAD: 4 años

| Nº | NOMBRE | COMUNICACIÓN | | | | | | LÓGICO MATEMÁTICO | | | | | | PERSONAL SOCIAL | | | | CIENCIA Y AMBIENTE | | | PUNTAJE | |
|----|---------|---|--|---------------------------------|--|--------------------------------------|-----------------------|---|--|---|--|-------------------------------|----------------------------------|----------------------------|--------------|---------------------------------|---|--------------------|---|-----------------------------|---------|---|
| | | Utiliza oraciones sencillas para comunicarse. | Comprende y responde mensajes sencillos. | Reconoce sonidos onomatopéyicos | Reconoce una figura dentro de un fondo | Identifica la sombra de las figuras. | Reconoce las vocales. | Identifica posiciones: arriba – abajo en material concreto gráfico. | Identifica los colores primarios: rojo, azul, amarillo | Identifica dimensiones: alto-bajo, por comparación, en material concreto y gráfico. | Reconoce figuras geométricas: círculo, cuadrado y triángulo. | Cuenta elementos del 1 al 10. | Reconoce cantidades del 1 al 10. | Dice su nombre y apellido. | Dice su edad | Se identifica como niño o niña. | Reconoce las partes de su cuerpo: cabeza, tronco, brazos piernas. | Dibuja su familia | Identifica animales domésticos y salvajes | Reconoce el día y la noche. | | Señala los cambios de clima: frío –calos. |
| 1 | Adrian | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 |
| 2 | Danah | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 12 |
| 3 | Diogo | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 12 |
| 4 | Evra | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 9 |
| 5 | Javier | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 14 |
| 6 | Kaleb | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| 7 | Lionel | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 12 |
| 8 | Luhanna | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 12 |
| 9 | Luciana | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 11 |
| 10 | Mijhael | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 12 |
| 11 | Nadia | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 14 |
| 12 | Naomi | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 15 |
| 13 | Oriana | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| 14 | Paola | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 15 |
| 15 | Ricardo | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 9 |
| 16 | Sayaka | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 18 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------|
| 17 | Samuel | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| 18 | Kevin | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 16 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|-------|------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------------|
| Sumas | 10.00 | 7.00 | 18.00 | 10.00 | 11.00 | 8.00 | 12.00 | 11.00 | 14.00 | 13.00 | 8.00 | 9.00 | 11.00 | 11.00 | 13.00 | 13.00 | 10.00 | 12.00 | 9.00 | 4.00 | 8.88 |
| p | 0.56 | 0.39 | 1.00 | 0.56 | 0.61 | 0.44 | 0.67 | 0.61 | 0.78 | 0.72 | 0.44 | 0.50 | 0.61 | 0.61 | 0.72 | 0.72 | 0.56 | 0.67 | 0.50 | 0.22 | |
| q | 0.44 | 0.61 | 0.00 | 0.44 | 0.39 | 0.56 | 0.33 | 0.39 | 0.22 | 0.28 | 0.56 | 0.50 | 0.39 | 0.39 | 0.28 | 0.28 | 0.44 | 0.33 | 0.50 | 0.78 | |
| p.q | 0.25 | 0.24 | 0.00 | 0.25 | 0.24 | 0.25 | 0.22 | 0.24 | 0.17 | 0.20 | 0.25 | 0.25 | 0.24 | 0.24 | 0.20 | 0.20 | 0.25 | 0.22 | 0.25 | 0.17 | |
| | 0.01 | 0.02 | 0.50 | 0.01 | 0.02 | 0.01 | 0.06 | 0.02 | 0.15 | 0.10 | 0.01 | 0.00 | 0.02 | 0.02 | 0.10 | 0.10 | 0.01 | 0.06 | 0.00 | 0.15 | 1.37 |

Fórmula Kuder-Richardson (K-R20)

$$Rt = \left(\frac{n}{n-1} \right) * \left(\frac{vt - \sum p.q}{vt} \right)$$

Rt= Coeficiente de confiabilidad.

N = Número de ítems que contiene el instrumento.

Vt: Varianza total de la prueba.

$\sum p.q$ = Sumatoria de la varianza individual de los ítems.

$$KR20 = \frac{20}{19} * \frac{8.88 - 1.37}{8.88}$$

$$KR20 = 1.05 * 0.68$$

$$KR20 = 0.718$$

Anexo 4
FOTOGRAFÍA DE LOS NIÑOS(AS) DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA INICIAL N° 1490861 “PADILLA PASSUNI”

