



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTIN- TARAPOTO

FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES – RIOJA

ESCUELA ACADEMICO PROFESIONAL DE EDUCACION



Tesis

CLIMA EDUCATIVO FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON LA MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑO/AS DE 5 AÑOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 205 "ROSARIO DEL ÁGUILA ROJAS"- SECTOR CAPIRONAL DE LA CIUDAD DE RIOJA EN EL AÑO 2011.

PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN EDUCACION INICIAL.

TESISTAS:

Br. ANGELICA PEÑA GARCIA

Br. ESTHER SOTO CHAVEZ

ASESOR:

Dr. LUIS MANUEL VARGAS VASQUEZ

RIOJA – PERU

2013



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTIN- TARAPOTO

FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES – RIOJA

ESCUELA ACADEMICO PROFESIONAL DE EDUCACION



Tesis

CLIMA EDUCATIVO FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON LA MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑO/AS DE 5 AÑOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA. N° 205 "ROSARIO DEL ÁGUILA ROJAS"- SECTOR CAPIRONAL DE LA CIUDAD DE RIOJA EN EL AÑO 2011.

PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN EDUCACION INICIAL.

TESISTAS:

Br. ANGELICA PEÑA GARCIA

Br. ESTHER SOTO CHAVEZ

ASESOR:

Dr. LUIS MANUEL VARGAS VASQUEZ

RIOJA – PERU

2013

DEDICATORIA

A ti mamá que me iluminas
desde lo más alto.

A mi papá y hermanos por su
Apoyo para realizar mis estudios.

Angélica

A mis padres por su apoyo que me dieron
para estudiar.

Esther

AGRADECIMIENTO

A Dios por darnos vida, salud y guiarnos por el camino del bien, para poder culminar nuestro trabajo.

A nuestros padres por apoyarnos moral y económicamente, para lograr nuestro proyecto de vida.

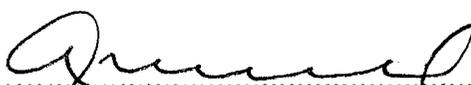
A los docentes y niños de la I.E N° 205 "Rosario del Águila Rojas" – sector Capironal por su apoyo en la aplicación de los instrumentos de investigación.

Al Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez, por la orientación durante la realización de nuestro proyecto.

A los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, que fueron participes en el desarrollo de la presente investigación.

De una manera muy especial al Lic. Toribio López Culqui por su orientación profesional durante la elaboración y ejecución del proyecto.

JURADO EXAMINADOR



.....
Prof. Mg. Herbert Arevalo Bartra
PRESIDENTE



.....
Lic. Laura Epifania Vera Azurin
SECRETARIA



.....
Lic. Carlos Alberto Flores Cruz
MIEMBRO

2.2.2.5.	Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura de los niños de 5 años según la teoría de Piaget.....	58
2.2.2.6.	Fundamentación teórica neuropsicológica de la lectoescritura	64
2.2.2.7.	Teoría del sistema de la escritura de Emilia Ferreiro ...	66
2.2.2.8.	Dimensiones de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura desde la perspectiva neuropsicológica	72
2.3.	Definición de términos	
2.4.	Hipótesis	74
2.4.1.	Hipótesis alterna.....	74
2.4.2.	Hipótesis nula.....	74
2.5.	Sistema de variables.....	74
2.5.1.	Variable independiente	74
a.	Definición conceptual	74
b.	Definición operacional.....	74
2.5.2.	Variable dependiente	75
a.	Definición conceptual	75
b.	Definición operacional.....	75
2.5.3.	Variables intervinientes.....	76
2.5.4.	Escala de medición.....	76
2.6.	Objetivos	77
2.6.1.	Objetivo general.....	77
2.6.2.	Objetivos específicos	77

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

1. Universo	79
2. Muestra.....	79
3. Tipo de investigación.....	79
4. Nivel de investigación.....	79
5. Diseño de contrastación.....	80
6. Procedimientos y técnicas.....	80
6.1. Procedimientos	80
6.2. Técnicas	81
7. Instrumentos	81
7.1. Instrumentos de recolección de datos.....	81
7.2. Instrumentos de procesamiento de datos	82
8. Prueba de hipótesis.....	83

CAPITULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	84
---	-----------

CAPITULO IV

Discusión.....	100
Conclusiones.....	103
Recomendaciones.....	104
Referencias bibliográficas.....	105

ANEXOS

ANEXO N° 01: Cuestionario de clima educativo familiar.....	116
ANEXO N° 02: Test ABC de Filho	124
ANEXO N° 03: Datos del clima educativo familiar	138
ANEXO N° 04: Datos de la madurez para el aprendizaje	139
ANEXO N° 05: Constancia de ejecución.....	140

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue establecer la relación entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas"- sector Capironal de la ciudad de Rioja, en el año 2011.

La investigación se realizó con una muestra de 30 niños/as, es de tipo descriptiva, de nivel correlacional, los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de clima educativo familiar y el Test ABC para evaluar la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura.

Los datos recolectados fueron procesados mediante la distribución de frecuencias y el coeficiente de correlación de Pearson, la prueba de hipótesis se realizó considerando el 1% de nivel de significancia.

Luego de analizar los resultados la conclusión es que existe relación significativa entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas"- sector Capironal de la ciudad de Rioja, en el año 2011, con coeficiente de correlación 0,86 al 1% de nivel de significancia.

De la mayoría de niños/as (43,33%) su hogar se caracteriza por presentar un clima educativo familiar malo: así mismo, la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura de la mayoría de niños/as (60%) es de nivel inferior.

ABSTRACT

The aim of this research was to establish the relationship between climate family educational and maturity for literacy learning in child / as of 5 years of school No. 205 "Rosario Eagle Red" - industry Capironal City Rioja, in 2011.

The research was conducted with a sample of 30 children / as, is descriptive, correlational level, the instruments used were the questionnaire of family educational climate and Filho ABC Test to assess learning of literacy.

The collected data were processed using the frequency distribution and the Pearson correlation coefficient; hypothesis testing was performed considering the 1% significance level.

After analyzing the results it is concluded that significant relationship between climate family education and maturity for literacy learning in children / as of school Initial No. 205 "Rosario Eagle Red" sector Capironal city Rioja , in 2011, with a correlation coefficient of 0.86 to 1% level of significance.

In most children / as (43.33%) your home has a climate characterized by bad education, likewise, maturity for literacy learning of most children / as (60%) is lower level.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1. EL PROBLEMA

1.1. Antecedentes del problema

La madurez para la lectoescritura se refiere básicamente a la posibilidad que el niño y niña, en el momento de ingreso al sistema escolar posea un nivel de desarrollo intelectual que le permita enfrentar adecuadamente dicha situación y sus correspondientes exigencias. Estos niveles son importantes de desarrollar en el niño de educación inicial para que pueda acceder a los cambios sin problema alguno y así lograr la adaptación a situaciones nuevas.

Según Berdicewski y Milicic (1979), "previo al comienzo de la enseñanza de la lectura y escritura, es necesario que el niño haya logrado un nivel mínimo de madurez de ciertas funciones psicológicas".

La madurez para la lectoescritura se refiere al nivel cognitivo alcanzado para desarrollar esta actividad. De aquí la importancia de que los niños y las niñas posean las bases mínimas que indican su maduración y equilibrio para los procesos de lectoescritura. El problema está en que los niños en el nivel inicial no alcanzan la madurez necesaria para la lectoescritura.

Sobre las consecuencias de la inmadurez para la lectoescritura, se considera que un desarrollo insuficiente en ciertas funciones para realizarla dará como resultado una desarmonía cognitiva subyacente al fracaso escolar. Es válido destacar que estas desarmonías cognitivas se correlacionan con el fracaso en la adquisición de los primeros aprendizajes e influyen en la relación que el niño establece con el centro educativo, con el hogar y con su grupo de pares.

Martins (2004), sostiene que “el niño en riesgo o tempranamente detectado, deberá ser entrenado con una metodología explícita de cómo funciona el sistema alfabético de lectoescritura”. Los profesores utilizan los medios y estrategias necesarias para desarrollar en los niños las bases necesarias el aprendizaje de la lectoescritura, sin embargo en la mayoría de los casos no encuentran el resultado esperado con éxito, debido a que no se pone en práctica en el contexto familiar. Cuando la labor pedagógica que los profesores realizan en la institución educativa, no es ejercitada en el hogar, el aprendizaje de las habilidades necesarias para la lectoescritura que el niño ha logrado en la institución educativa, no tiene éxito.

De acuerdo con Salvador (2004), “los métodos de la lectoescritura y de matemática fallan, es porque los procedimientos son aplicados en forma inadecuada; la falta de un diagnóstico de la madurez para el aprendizaje y la ausencia de un inventario de potencialidades a desarrollar en conductas de respuesta positiva, sólo posibilita que el aprendizaje de la lectoescritura y las nociones elementales del cálculo, se inicien por los puntos menos adecuados; deficiencia en el dominio psicomotor, conexiones incorrectas o deficientes en la coordinación sensorial, débil interacción espacio-temporal, vocabulario pobre y defectuoso, son entre otros, factores potenciales para impedir el correcto aprendizaje de la lectura, la matemática y la escritura”.

De hecho los familiares deben duplicar sus atenciones en lo que se refiere al desarrollo del aprendizaje de sus hijos, apoyando de este modo a las actividades que desarrolla en la institución educativa, a fin de lograr una interacción y colaboración familia – institución educativa para el desarrollo de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en los niños, que es el pilar fundamental para el aprendizaje en las demás áreas del saber.

Desde que el niño y la niña entran en la institución educativa en el nivel inicial, se les solicita a sus padres su colaboración en determinadas

actividades, principalmente en actividades académicas, ayudando a sus hijos en sus tareas, debido a que la mayor parte del día los niños pasan en su hogar. Los padres desempeñan un rol fundamental en asegurarse que sus hijos obtengan la educación que necesitan y merecen. Desafortunadamente, muchos padres no tienen el nivel educativo suficiente, en otros casos, el interés necesario, que los excluye del adecuado asesoramiento que deben tener los hijos en casa en los quehaceres escolares.

1.2. Definición del problema

En educación inicial, según Olvera (2011), “el problema de lectoescritura consiste en que el niño al hablar o escribir sustituye o invierte fonemas o sílabas, confunde las letras, los trazos de las letras no son adecuados, altera las palabras no se entiende lo que escribe”.

Las causas del problema de la inmadurez para la lectoescritura pueden ser que nunca se trató a tiempo el problema, los padres de familia no ponen interés para que sus hijos practiquen en casa. El problema de la inmadurez para la lectoescritura, principalmente lo ocasiona la falta de interés de los padres de familia, la falta de interés o motivación del niño.

Las consecuencias del problema son que el niño ya no le gusta hacer nada porque no puede, la autoestima la mantiene muy baja, su temor le genera una desmotivación muy grande en todo lo que pretendían hacer o ser y generan inseguridad en todo lo que desean realizar.

Actualmente dentro de las familias es posible encontrar problemas de desintegración familiar, infidelidad, hijos no deseados, u otras situaciones como las madres solteras, padres que laboran (ambos), familias grandes, hijos predilectos, etc., que no permiten que los padres presten la atención necesaria a sus niños.

1.3. Enunciado

La investigación se orientó a responder la siguiente interrogante: ¿Qué relación existe entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas"- sector Capironal de la ciudad de Rioja en el año 2011?

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

A nivel internacional se presenta las siguientes investigaciones:

a) **Suárez de Lugo, Migdalia (1999)**, en la tesis: **Madurez escolar para la lectoescritura mediante el test ABC y factores relacionados en niños preescolares de dos instituciones privadas y dos públicas**, formuló las siguientes conclusiones:

- ✓ Del total, predominaron las niñas (62,16%), entre 6 años y 6 años 5 meses (44,60%) y 16,22% presentó desnutrición crónica.
- ✓ En cuanto a la madurez, el 54,05% rindió Superior en el Test ABC, Medio: 35,14% e Inferior: 10,81%. De los que rindieron Superior, el 75% fue de clase alta y media alta, 82,86% estudiaban en escuelas privadas y no hubo desnutridos. De los que rindieron inferior el 87,5% fue de clase marginal y presentó desnutrición crónica, 20,51% procedía de escuelas públicas. El 93,48% de las mujeres clasificaron Superior y Medio; 20% de los varones: Inferior.
- ✓ Se demostró relación directa entre madurez y condición social, nutricional y sexo.

b) **Lozano Díaz, Antonia (2003)**, en la investigación denominada: **Factores personales, familiares y académicos que afectan el fracaso escolar en la educación secundaria**, llegó a las siguientes conclusiones:

- ✓ La conciencia fonológica presenta un desarrollo estrechamente ligado al conocimiento del sistema de escritura.
- ✓ Las actividades habitualmente realizadas con los preescolares tienden a emplear canciones, rimas, silabeos orales.
- ✓ Si se pretende favorecer la alfabetización es necesario que la escritura este presente y se hagan análisis críticos en torno a ella, involucrando a los niños es actividades reales de lectura y escritura.

c) **Uribe Torres, María Mercedes (2007)**, en la tesis: **estrategias de intervención para guiar el proceso educativo de la lectoescritura en preescolar**, llegó a la siguiente conclusión:

- ✓ Los niños comienzan desde mucho más antes de la convención escolar a preocuparse de la escritura, sin preocuparse por los aspectos figúrales de su formalidad; que el trabajo cognitivo que hacen con la escritura también contribuye al desarrollo operatorio del niño y que el hecho de tratarse de un objeto simbólico, la interacción que se tiene con él no es una mera complementación sino que es parte de la comprensión del objeto.

d) **Pino Mónica y Bravo Luis (2005)**, en el estudio denominado. **“La Memoria Visual Como Predictor del Aprendizaje de la Lectura”**, establecieron las siguientes conclusiones:

- ✓ El reconocimiento perceptivo visual y la memoria visual de figuras complejas aparece como un proceso cognitivo previo al aprendizaje formal de la lectura que está asociado con las habilidades para discriminar signos gráficos, reconocer letras, palabras y números.
- ✓ La habilidad de reconocimiento visual-ortográfico se adquiere a través de la apropiación dinámica, contextualizada, que los niños ejecutan del lenguaje escrito a partir del reconocimiento visual y su asociación con las características fonológicas. Este proceso cognitivo requiere un desarrollo de discriminación y de memoria

perceptiva previos al aprendizaje lector, para poder crear bases cognitivas para su adquisición.

e) Lara Sánchez, Nelson Francisco (2008), en la tesis denominada: Estrategias para la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en primer grado de educación primaria, ha formulado la siguiente conclusión:

- ✓ Los instrumentos aplicados a los niños reflejan que existen dificultades en el desarrollo de los procesos intelectuales básicos en el aprendizaje de la lectoescritura.

A nivel nacional se presenta la siguiente investigación:

a) Arroyo Espinoza, Delia Giovana (1987), en la tesis titulada: Madurez para el aprendizaje de la lecto-escritura antes y después de la aplicación de un programa correctivo en niños de 1er. grado de un Centro Educativo Estatal Matazango, llegó a las siguientes conclusiones:

- ✓ El 80% presentaban un nivel inferior en la madurez para el aprendizaje de la lecto-escritura.
- ✓ La aplicación del programa correctivo, influyen significativamente en niños que presentan inmadurez para el aprendizaje de la lecto-escritura. No se halló diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en las áreas de coordinación visual-motora, memoria inmediata, memoria auditiva, pronunciación, atención-fatigabilidad.

A nivel local se presenta la siguiente investigación:

a) **Grandes Noriega, Janina y Pérez Corrales, Deisy (2009)**, en la tesis titulada: **Contexto sociocultural de la familia y su relación con los procesos cognitivos determinantes del aprendizaje lector inicial en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa N° 314 del distrito de Rioja en el año 2008**, establecieron las siguientes conclusiones:

- ✓ La mayoría de los padres y madres ayudan a sus hijos en sus estudios, esta ayuda se refiere en facilitar materiales y recursos educativos y animar a estudiar hasta ser profesionales.
- ✓ Los niños y niñas tienen dificultades en el aprendizaje de memoria visual.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Clima educativo familiar

2.2.1.1. Concepto de familia

Según Dughi, Macher, Mendoza y Nuñez, (2005), “la familia desempeña y lo seguirá haciendo, un rol fundamental para la supervivencia y el desarrollo de la especie humana”. Es innegable la importancia que tiene la familia para la supervivencia del individuo y el moldeamiento de su personalidad. Esta ha demostrado su gran adaptabilidad para adecuarse a las continuas transformaciones sociales; con todas sus limitaciones”

Para Escardo (2004), “la familia es una entidad basada en la unión biológica de una pareja que se consume con los hijos y que constituye un grupo primario en el que cada miembro tiene funciones claramente definidas. No podemos ignorar que la familia está inmersa

en la sociedad de la que recibe de continuo múltiples, rápidas e inexcusables influencias; de lo que resulta que cada sociedad tiene su tipo de familia de acuerdo con sus patrones e intereses culturales”.

Sloninsky (2006), establece que “la familia es un organismo que tiene su unidad funcional; toda familia como tal, está en relación de parentesco, de vecindad y de sociabilidad, creando entre ellas influencias e interacciones mutuas. La estructura interna de la familia determina la formación y grado de madurez de sus miembros”.

De acuerdo con Peña y Padilla (2007), “la familia es una unidad de convivencia en la que se ponen los recursos en común, entre cuyos miembros hay una relación de filiación o matrimonio, ya no es un esquema necesariamente padre - madre - hijos. Ahora existen otras formas de familias; los divorciados/as con hijos, las mujeres con hijos que no se casan, las mujeres que voluntariamente no tienen hijos o aquellas quienes deseando no pueden tenerlos; los hombres o mujeres solos/as que adoptan hijos, etc.”.

La ONU, citado por Gómez (2007), define a la familia “como un grupo de personas del hogar que tiene cierto grado de parentesco por sangre, adopción o matrimonio, limitado por lo general a la cabeza de familia, su esposa y los hijos solteros que conviven con ellos”.

La familia constituye el núcleo fundamental de una sociedad, que requiere del encuentro y relación de un hombre y una mujer, que quieren unirse en un proyecto de vida común, mediante el afecto entre ellos o hacia los hijos que surgirán de su relación, como una unidad

biológica, social y psicológica, ligadas por vínculos de consanguinidad, matrimonio y/o unión estable, y que conviven en un mismo hogar. Ésta institución influye en la formación de valores y pautas de conducta que son presentados especialmente por los padres los cuales van conformando un modelo de vida para sus hijos enseñando normas, costumbres, valores que contribuyan en la madurez y autonomía de sus hijos.

2.2.1.2. Tipos de familia

Respecto a las formas de organización familiar y de parentesco, Finch, citado por Vásquez (2007), describe los siguientes tipos de familias:

La familia nuclear o elemental. Es la unidad familiar básica que se compone de esposo (padre), esposa (madre) e hijos. Estos últimos pueden ser la descendencia biológica de la pareja o miembros adoptados por la familia.

La familia extensa o consanguínea. Se compone de más de una unidad nuclear, se extiende más allá de dos generaciones y está basada en los vínculos de sangre de una gran cantidad de personas, incluyendo a los padres, niños, abuelos, tíos, tías, sobrinos, primos y demás"; por ejemplo, la familia de triple generación incluye a los padres, a sus hijos casados o solteros, a los hijos políticos y a los nietos.

La familia monoparental. Es aquella familia que se constituye por uno de los padres y sus hijos. Esta puede tener diversos orígenes. Ya sea porque los padres se han divorciado y los hijos quedan viviendo con uno de los

padres, por lo general la madre; por último da origen a una familia monoparental el fallecimiento de uno de los cónyuges.

La familia de madre soltera. Familia en la que la madre desde un inicio asume sola la crianza de sus hijos/as. Generalmente, es la mujer quien la mayoría de las veces asume este rol, pues el hombre se distancia y no reconoce su paternidad por diversos motivos. En este tipo de familia se debe tener presente que hay distinciones pues no es lo mismo ser madre soltera adolescente, joven o adulta.

La familia de padres separados. Familia en la que los padres se encuentran separados. Se niegan a vivir juntos; no son pareja pero deben seguir cumpliendo su rol de padres ante los hijos por muy distantes que estos se encuentren. Por el bien de los hijos/as se niegan a la relación de pareja pero no a la paternidad y maternidad.

Familia invertida. En esta familia la madre aborrece su feminidad y el padre acepta a medias su papel masculino.

Familia agotada. Los padres viven intensamente ocupados en actividades de afuera que a menudo son financieramente remunerativas pero que dejan el hogar emocionalmente estéril.

Familia ignorante: Ambos padres, por uno u otro motivo, carecen de conocimientos generales sobre el mundo que los rodea. Los primeros maestros de todo niño o niña son sus propios padres y madres, y resulta sumamente difícil que cualquiera, sea un docente profesional u otro, trate de borrar posteriormente los errores conceptuales previos o

las limitaciones causados por prejuicios inculcados con anterioridad.

Por su parte De Ajuria (2001), complementa a esta clasificación describiendo los siguientes tipos de familia:

Familia serena e intelectual: En esta familia los padres y madres se diversifican en actividades intelectuales pero son extraordinariamente inhibidos en la expresión de sus emociones. Aunque fomentan la actividad intelectual en sus niños y niñas, combaten activamente todo despliegue normal de sentimientos, aunque ello atente contra sus propias actitudes. Muchas veces, este tipo de padres tienen mucha educación y cada cual se dedica a sus propios intereses intelectuales.

Familia rígida: Dificultad en asumir los cambios de los hijos/as: Los padres y madres brindan un trato a los niños y niñas como adultos. No admiten el crecimiento de sus hijos/as. Los hijos/as son sometidos por la rigidez de sus padres y madres siendo permanentemente autoritarios. "Los hijos (as) que han vivido permanentemente sometidos a estos esquemas van acumulando grandes dosis de agresividad y frustración.

Familia sobre protectora: Preocupación por sobreproteger a los hijos (as). Los padres no permiten el desarrollo y autonomía de los hijos/as. Los hijos (as) no saben ganarse la vida, ni defenderse, tienen excusas para todo, se convierten en títeres. Los padres retardan la madurez de sus hijos (as) y al mismo tiempo, hacen que estos dependan extremadamente de sus decisiones. "La sobreprotección puede ocasionar serios desastres en la vida futura del niño (a). El niño (a) que ha vivido

sobreprotegido por sus padres no logra independizarse cuando es necesario.

Siguiendo con la clasificación de las familias Vásquez (2007), propone los siguientes tipos:

Familia centrada en los hijos/as: Hay ocasiones en que los padres y madres no saben enfrentar sus propios conflictos y centran su atención en los hijos (as); así en vez de tratar temas de la pareja, traen siempre a la conversación temas acerca de los hijos (as), como si entre ellos fuera el único tema de conversación. Este tipo de padres y madres, busca la compañía de los hijos (as) y depende de éstos para su satisfacción. En pocas palabras “viven para y por sus hijos (as).

Familia permisiva: En este tipo de familia, los padres y madres son incapaces de disciplinar a los hijos y las hijas, y con la excusa de no ser autoritarios y de querer razonarlo todo, les permiten a los hijos (as) hacer todo lo que quieran. En este tipo de hogares, los padres y madres no funcionan como tales ni los hijos (as), y con frecuencia observamos que los hijos (as) mandan más que los padres y madres. En caso extremo los padres y madres no controlan a sus hijos (as) por temor a que éstos se enojen.

Familia inestable: La familia no alcanza a ser unida, los padres y madres están confusos acerca del mundo que quieren mostrar a sus hijos (as) por falta de metas comunes, les es difícil mantenerse unidos resultando que, por su inestabilidad, los hijos (as) crecen inseguros, desconfiados y temerosos, con gran dificultad para dar y recibir afecto, se vuelven adultos pasivos-dependientes,

incapaces de expresar sus necesidades y por lo tanto frustrados y llenos de culpa y rencor por las hostilidades que no expresan y que interiorizan.

Familia estable: la familia se muestra unida, los padres y madres tienen claridad en su rol sabiendo el mundo lleno de metas y sueños que quieren mostrar a sus hijos e hijas. Les resulta fácil mantenerse unidos por lo tanto, los hijos (as) crecen estables, seguros, confiados, les resulta fácil dar y recibir afecto y cuando adultos son activos y autónomos, capaces de expresar sus necesidades, por lo tanto, se sienten felices y con altos grados de madurez e independencia.

2.2.1.3. Concepto de clima educativo familiar

Según García, citado por Gómez (2007), "el clima educativo familiar es el fruto de la suma de las aportaciones personales de cada miembro de la familia, traducidas en algo que proporciona emoción. A su vez el clima se enrarece o mejora en la medida en que se establecen relaciones entre dos personas".

Para Gómez (1992), "el clima educativo familiar es entendido como rasgos, actitudes y comportamientos de los miembros del grupo familiar, principalmente los padres, resulta ser un subsistema muy importante por su relación con el trabajo escolar del alumno, y para valorarlo suele hacerse referencia a los intercambios (afectivos, motivacionales, intelectuales, estéticos, etc.) producidos en el seno de la familia; a la utilización del tiempo de permanencia en el domicilio por los diferentes miembros de la unidad familiar; y a las relaciones establecidas entre la familia y su entorno".

Williams, citado por Covadonga (2001), dice que “el ambiente familiar puede analizarse teniendo en cuenta una serie de aspectos como los estímulos y oportunidades que dan los padres a los hijos para actuar en diferentes situaciones; la información que les proporcionan para incrementar su nivel formativo; o las expectativas de los padres sobre el rendimiento de los hijos”.

En línea del pensamiento de Martínez (1992), “la importancia de las actitudes, expectativas y valores que los padres otorgan a la función escolar y al trabajo académico, que se concreta en determinadas actuaciones, cogniciones y formas de vida familiar, condicionan el progreso académico de los niños. Respeto, el estímulo y la exigencia razonable; el alumno que crece en un clima así, se siente integrado y adaptado a la familia, aceptando sus normas, valores y actitudes, lo que es importante para el desarrollo de actitudes positivas hacia las tareas intelectuales y académicas”.

Según Palacio (1988), “los alumnos con éxito escolar disponen de un clima familiar que ayuda y fomenta la actividad exploratoria, que orienta hacia la tarea, que estimula la evaluación de las consecuencias del comportamiento propio, que estimula la verificación y comprobación de sus acciones, que da con frecuencia feed-back positivos, ofrece índices e informaciones específicos y pertinentes, y plantea más preguntas y cuestiones”.

De acuerdo con Gómez (2007), “aunque no es fácil definir lo que es el clima familiar, sí lo es entender lo que queremos decir cuando nos referimos a él. Todos hemos

tenido la oportunidad de captar cómo es el clima o ambiente familiar de una familia, hemos vivido la nuestra y hemos compartido algunos ratos con otras familias”.

A menudo nos damos cuenta de que la presencia de una persona puede resultar gratificante si va acompañada de otra en concreto, y no lo es cuando va sola: no me importa que vengan juntos, pero, separados, me resultan insoportables.

A cada persona se la ve y se la ama de manera personal. Un padre ama de manera individualizada a cada uno de sus hijos, del mismo modo que ama de manera diferenciada a su pareja. No podemos pensar en una relación interpersonal entre padre-hijos o madre-hijos. No se siente que se ame a todos por igual; se puede amar con la misma intensidad, pero un amor nunca es igual a otro, de la misma manera que una relación nunca es igual a otra. El clima o ambiente familiar tendrá un papel decisivo en la adquisición de las diferentes capacidades de cada uno de sus miembros para establecer relaciones independientes de carácter dual.

El ambiente o clima familiar es también un núcleo de convivencia de tipo grupal, excepto en el caso de que se quede un padre solo con hijo. A veces nos quedamos con el concepto de que padres e hijos se aman de manera natural y desinteresada, pero esto solo es cierto al principio, después todo dependerá de la dedicación y el cuidado que se tenga para mantener una buena relación.

La relación entre padres e hijos es una relación totalmente dinámica. Al fin y al cabo el origen de una familia son los padres y, por tanto, para los hijos los padres son su pasado más remoto, más alejado del

presente. Posiblemente, por la misma razón, los hijos tienden a ser dimensionados por los padres en función del futuro. Esta es una de las dificultades que hay que superar para poder relacionarse en dimensiones de presente.

2.2.1.4. Componentes del clima educativo familiar

Según Roncel (2005), “la estimación del clima educativo familiar se realiza a partir de los indicadores siguientes:

- Categoría socio-profesional de los padres.
- Estudios de los padres.
- El interés del contexto familiar”.

Por su parte, Gómez, 1992), establece que “la medida del clima educativo familiar es a través de los siguientes aspectos:

- Pobres expectativas educativas de padres sobre los hijos.
- Divorcio o separación de los padres.
- Muerte de uno de los padres.
- Falta de apoyo familiar.
- Pobres habilidades parentales.
- Hogar desunido”.

2.2.1.5. Rol de los padres en la formación de sus hijos

Ulibarrie, citado por Gómez (2007), sostiene que “la familia juega un papel fundamental en la educación formal de sus hijos, y es colaboradora principal en la escuela ya que se exige una renovación y una reforma en educadores, con un replanteo profundo de la relación educador –educando”.

Partiendo de la base de considerar al hombre como ser social, socializante y socializable, constructor de su proyecto de vida, hacedor de la sociedad (normas, valores, costumbres) y garante de la defensa del medio ambiente en que habita, surge el interés de conocer el papel que desarrolla la familia como institución y agente educador, con relación a otra institución formadora del hombre como es la escuela, determinar vinculaciones, circuitos de comunicación, mecanismos de participación, factores endógenos y exógenos que intervienen en la relación y que facilitan estructurar en el niño una coherencia entre pautas culturales, normas, valores, costumbres transmitidas por ambas vertientes.

Se fundamenta la elección del tema desde el punto de vista social y personal, considerando la necesidad de interacción y retroalimentación de los agentes educadores (familia- escuela), para la formación de sujetos con ejercicio de su ciudadanía.

En este sentido, los propósitos y finalidades del centro de educación de la primera infancia respecto a los padres y madres se manifiestan básicamente en tres aspectos fundamentales:

- a) Que adquieran conciencia de su papel vital como primeros educadores de sus hijos.
- b) Que adquieran los conocimientos necesarios para poder desempeñar con éxito esta educación, en coordinación con el personal técnico del centro de educación de la primera infancia.

- c) Que cooperen y colaboren con todas las tareas que sean planteadas por el centro de educación de la primera infancia, para lograr de esta manera una concienciación de que el mismo constituye una extensión del hogar.

2.2.1.6. La familia como ámbito de socialización de los hijos

Carrillo (2009), refiere que “en la familia es donde los hijos aprenden los valores del amor, afecto, respeto, libertad, pero sobre todo en el seno familiar se aprende la socialización. Ya que la familia es la célula primaria de la sociedad, ella asegura el crecimiento de los pueblos y fomenta su prosperidad y desarrollo. Tiene su razón de ser en las necesidades a las que debe responder y cubrir para garantizar la supervivencia de las generaciones más jóvenes. La familia como sistema se compone de los subsistemas: padres, hijos, hermanos”.

Según Aguilar (2001), “con respecto al ambiente psicológico, presenta a la familia, como una institución social, constituyendo un área de desenvolvimiento en el que intervienen la patria, el suelo natal, las condiciones de desarrollo y la determinación de la dirección de despliegue. La familia clásica consiste en la vida en común, duradera, de una mujer con sus hijos, con distribución de trabajo y bajo protección y ayuda de un hombre”.

Para Carrillo (2009), “la familia, grupo social básico, donde se producen los primeros intercambios de conducta social y afectiva, valores y creencias, tiene una influencia muy decisiva en el comportamiento social”.

Aguilar (2001), manifiesta que “la familia es el primer tejido social que enseña al niño las bases de la vida humana en una dinámica de interacciones recíprocas basadas en la comunicación. Es el aspecto vital donde el niño recibe las primeras estimulaciones sensoriales, afectivas, lingüísticas sociales, etc., que le convierten en un miembro activo de su comunidad, e incorporan a las pautas culturales de su entorno”.

Por su parte, Hidalgo (1999), dice que “los padres son los primeros modelos significativos de conducta social – afectiva y los hermanos constituyen el subsistema primario para aprender las relaciones con sus padres. Los padres transmiten ciertas normas y valores respecto a la conducta social, a través de información, refuerzos, castigos y sanciones, comportamiento y modelaje de conductas interpersonales”.

Moraleda (2000), sostiene que “la familia desde el enfoque evolutivo es como una tarea que surge en un momento determinado de la vida de un individuo y cuya resolución correcta del desarrollo de este y será un hombre con gran satisfacción por lograr sus metas y éxitos. La vida de la familia está marcada por períodos de tiempo significativos para los miembros que la componen. La dimensión temporal no es significativa sino cuanto ordenamiento de eventos. Cada uno de ellos son llamados etapas del desarrollo de la familia. Las etapas son: el establecimiento de la familia, la ampliación de la misma, su estabilización y su disminución”.

Según Carrillo (2009), “la familia es un ámbito para la socialización de los hijos, ésta socialización es un proceso en el cual el individuo aprende a interiorizar los

contenidos socioculturales y desarrolla su identidad personal. Implica la asimilación de los modos concretos culturales, los cuales convienen en la sustancia de la propia personalidad. Los padres son agentes socializadores siempre que interactúen con los hijos. La familia tradicional anteriormente facilitaba la educación integral del niño, y daba la oportunidad de observar en el hogar el trabajo de los adultos y así participaban en ella gradualmente desde muy jóvenes”.

Aguilar (2001), manifiesta que “en la familia se forja la identidad personal y la social, con la incorporación de las normas, actitudes, valores, creencias, artes, lenguaje, etc. La familia es el principal agente de socialización, es un ámbito de recuerdos felices, y también traumáticos en donde se repiten viejas pautas de comportamiento”.

2.2.1.7. Teoría ecológica de Bronfenbrenner acerca de los contextos sociales de desarrollo

Los niños se desarrollan en diversos ambientes, los cuales suelen recibir el nombre de contextos sociales de desarrollo; al respecto, Santrock (2004), refiere que “la teoría ecológica desarrollada por Urie Bronfenbrenner, se enfoca primordialmente en los contextos sociales en los que el niño se desenvuelva, así como en las personas que influyen en su desarrollo”.

Santrock (2004), dice que “la teoría ecológica de Bronfenbrenner considera cinco sistemas ambientales que van desde las interacciones interpersonales cercanas, hasta las extensas influencias basadas en la cultura. Bronfenbrenner, llama a los cinco sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema, y cronosistema”.

Según Santrock (2004), "un microsistema es un escenario en el que el individuo pasa un tiempo considerable. Algunos contextos pertenecientes al microsistema son la familia del alumno, sus pares, la escuela y el vecindario. Dentro de estos microsistemas, el individuo tiene interacciones directas con sus padres, maestros, pares, y otros. Para Bronfenbrenner el alumno no es un receptor pasivo de las experiencias que estos escenarios le proporcionan, sino que es alguien que interactúa de forma recíproca con otros y ayuda a construir estos escenarios".

El microsistema familiar es donde el niño pasa la mayor parte de su tiempo, es aquí donde los padres deben proporcionarles el apoyo necesario a través de la interacción padre – hijo, para el desarrollo de su autoestima.

El segundo sistema ambiental es el mesosistema, como dice Santrock (2004), "involucra vínculos entre microsistemas. Por ejemplo, las conexiones entre las experiencias familiares y las experiencias escolares, y entre la familia y pares. Es posible que la experiencia en un microsistema influya en la experiencia de otro microsistema. Así por ejemplo, los niños cuyos padres los han rechazado, quizá tengan dificultad para desarrollar relaciones positivas con sus maestros".

Según el sistema ambiental denominado mesosistema, los niños que reciben apoyo y estimulación de sus padres en su proceso de socialización tendrán mayor autoestima que se manifestará en la relación con sus pares.

Para Santrock (2004), "el exosistema trabaja cuando las experiencias en un escenario en el que el estudiante no tiene un papel activo, influyen en lo que los alumnos y maestros experimentan en el contexto inmediato. Por ejemplo, los comités supervisores de escuelas y parques en una comunidad contribuyen, en buena medida, a determinar la calidad de escuelas, parques, instalaciones recreativas y bibliotecas. Sus decisiones benefician o perjudican el desarrollo de los niños".

Santrock (2004), establece que "el macrosistema involucra la extensa cultura en que tanto alumnos como maestros viven, incluyendo los valores y costumbres de la sociedad. Por ejemplo, algunas culturas enfatizan los roles tradicionales de género. En otras culturas, se aceptan roles de género más variados y flexibles".

Santrock (2004), establece que "el cronosistema se refiere a las condiciones sociohistóricas del desarrollo de los alumnos." Por ejemplo, Según Lov, 1990, citado por Santrock (2004), "los estudiantes de hoy día están viviendo una niñez de muchos primeros. Son la primera generación de los centros de cuidados diarios, la primera generación en crecer en la burbuja electrónica de un ambiente definido por computadoras y nuevos medios de comunicación, son la primera generación de la revolución post sexual, y la primera generación en crecer en nuevas formas de ciudades desconcentradas, dispersas, que no son ni urbanas, ni rurales, ni suburbanas".

En cualquiera de los contextos sociales en que se encuentre el niño, es el microsistema familiar el más importante, toda vez que sienta las bases para su

actuación en los demás sistemas. Es en el microsistema familiar donde está la base de la formación de la autoestima de los niños.

2.2.1.8. Dimensiones del clima educativo familiar

a) Interés de los padres en la educación de sus hijos

De acuerdo con Oliva y Palacios (2003), “es relevante la manera en que percibe el estudiante su ambiente familiar, la importancia que le dan al estudio los padres en casa, a las tareas en equipo, al tiempo que pasa en la escuela al apoyo familiar”.

Los padres que tienen interés en la educación de sus hijos, apoyan en las tareas escolares y participan en actividades programadas por la institución educativa.

Respecto al apoyo de los padres en el aprendizaje de sus hijos, Bempechat (1998), citado por Martínez (2012), señala que “por un lado existe el apoyo académico y, por otro lado, el apoyo motivacional para el aprendizaje, el cual es muy valioso para mejorar la instrucción de los hijos. El apoyo académico se refiere a las formas en que los padres fomentan el desarrollo de sus hijos, intelectual y cognitivamente. En este tipo de apoyo los padres están directamente relacionados con la experiencia de sus hijos en la escuela. En contraste, el apoyo motivacional se refiere a las formas en que los padres fomentan el desarrollo de actitudes y hábitos de aprendizaje que son esenciales para el éxito escolar, es decir, lo que los padres hacen motivacionalmente.

El apoyo motivacional, se refiere a cómo hacen los padres para que sus hijos creen que son capaces, competentes y personas importantes, es fundamental para sentar las bases, no sólo para la confianza del hijo en la escuela, sino en toda la vida”.

Gubbins (2001), citado por Rivera y Milicic (2006), establecen que “en la práctica la participación de los padres ocurre a través de un rol activo de éstos en el proceso de aprendizaje ya sea en el hogar o en la escuela, o bien, por medio de la participación organizada de los padres en la gestión educativa y en el control de la eficacia del sistema”.

Christensen, Schneider y Butler (2011), citados por Martínez (2012), dicen que “la participación de los padres representa actividades que se relacionan directamente con el bienestar de los niños académica, social, y emocionalmente. Los padres proporcionan el modelo más directo y destacado para el desarrollo social y académico de sus hijos. Uno de los factores más importantes en el éxito escolar de los hijos es la participación activa de sus padres en su educación”.

El interés de los padres y la inversión de la familia en la educación de los hijos varían en función del valor que la educación tiene para los padres. A mayor interés e importancia que la familia le otorgue a la escuela, mayores serán también los logros de los hijos en el plano académico.

b) Aspiraciones educativas de los padres para sus hijos

García y Bartolucci (2007), manifiestan que “la aspiración, que son los deseos o expectativas que tiene un individuo de alcanzar una meta no se definen de manera contundente en un sí o un no. Pueden ser fuertes, débiles o inexistentes. Pero independientemente de su graduación, desde la perspectiva sociológica aquí presentada, toda aspiración se entiende como resultado de una valoración de lo que es pertinente y posible para un sujeto a partir de la condición específica en la que se percibe a sí mismo y su situación”.

Según Schütz (1974), “entender el comportamiento de los sujetos como actores sociales implica considerar los motivos que orientan sus conductas desde una perspectiva en la que el orden social toma una forma específica según sea el particular contexto que percibe un sujeto, a partir de un momento histórico, del grupo social al que pertenece, y del lugar que ocupa en la familia y en otros espacios sociales en los que se desenvuelve; esto es, de su biografía. Desde esa ubicación social particular, el individuo percibe la viabilidad, conveniencia y pertinencia de actuar o no en cierto sentido. En ese marco u horizonte significativo de oportunidad se conforman los deseos o aspiraciones. Así, las condiciones sociales son consideradas componentes de una construcción significativa sobre lo que es pertinente y, con tal base, deseable para los sujetos”.

Las aspiraciones de los padres acerca del futuro de sus hijos han demostrado ser de suma importancia en el desarrollo educativo y ocupacional de los

mismos. Si los padres tienen expectativas altas, los hijos tendrán también altas aspiraciones tanto educativas como ocupacionales.

Según Ferro (2003), “los deseos o expectativas que los padres tienen respecto a la educación de sus hijos, se refiere a las expectativas de aprendizaje y expectativas de meta. La primera comprende los conocimientos, el comportamiento y habilidades que el padre espera que logre su hijo. Las expectativas de meta se refieren a sí mismo como consecuencia del rendimiento, como puede ser el incremento de la competencia o lograr los juicios de competencia, a la probabilidad que tiene el sujeto de conseguir la meta que se ha propuesto, juicio positivo de competencia o incrementar la propia competencia”.

c) Estilos de paternidad según Baumrind

De acuerdo a la teoría de Baumrind, citada por Santrock (2004), en seguida se describen los estilos de paternidad que configuran el clima educativo familiar.

Estilo de paternidad permisivo. Según Fernández, (1997), “el padre permisivo no le ofrece orientación, ni disciplina al niño, exigen menos a sus hijos y casi nunca los castigan, tienen poco control sobre sus hijos, el niño es el que tiene el control y los padres se doblegan ante sus caprichos”.

Por su parte, Santrock (2004), sostiene que “los padres se encuentran muy involucrados con sus hijos, pero les imponen pocos límites o restricciones sobre

su comportamiento. Estos padres dejan que sus hijos hagan lo que deseen y que se salgan con la suya”.

Sobre el este estilo de paternidad, Craig (1994), dice: “el estilo de crianza padres permisivos se caracteriza por las pocas o nulas restricciones puestas en la conducta de los hijos. Tiene mucha libertad pero poca dirección”.

Este estilo de paternidad hace énfasis en la autoexpresión y la autorregulación, hacen pocas exigencias y permiten a los niños controlar sus propias actividades tanto como les sea posible. Cuando tienen que imponer reglas, explican las razones de ellas. Por tanto, permiten que los niños controlen sus propias actividades, consideran que ellos deben ser un apoyo para sus hijos y no modelo de conducta, por tanto estos padres demuestran mucho calor pero poco control. Se trata de padres poco exigentes que atienden las necesidades de sus hijos en exceso, establecen pocas reglas de comportamiento. Muestran extrema tolerancia a los impulsos de los hijos y usan muy poco el castigo para disciplinarlos. Los padres permisivos evitan hacer uso del control, utilizando pocos castigos y muestran una excesiva concesión en las demandas de los hijos; se muestran tolerantes y tienden a aceptar positivamente los impulsos del niño. Su estilo comunicativo es poco efectivo y unidireccional, considerando en exceso las iniciativas y argumentos infantiles.

Dentro de lo que se conoce como estilo permisivo se observan distintas formas de actuación. Padres que consideran que los hijos deben crecer en libertad, sin poner límites, o al menos que estos

deben ser los mínimos. En este estilo podemos encontrar padres que desean que sus hijos tengan todos sus deseos satisfechos ya que ellos no los tuvieron. Padres que lo son por miedo al enfrentamiento con sus hijos y que acaban cediendo a todas sus demandas.

En general, el padre permisivo es poco exigente con los hijos, no tiene un esquema estructurado de disciplina basado en reglas y horarios, termina cediendo a todas las demandas de su hijo, y el colmo es que termina haciendo las obligaciones que le correspondían al menor.

El padre permisivo, busca mostrar aceptación y transmitir el mayor aliento posible, pero tiende a ser muy pasivo cuando se trata de fijar límites o responder a la desobediencia. Los padres permisivos no imponen exigen fuertes y ni siquiera tienen metas muy claras, para sus hijos, creyendo que se les debería permitir un desarrollo conforme a sus inclinaciones naturales.

Las consecuencias de la permisividad son lamentables; los hijos tendrán problemas para controlar sus impulsos, tendrán dificultad para asumir responsabilidades elementales tanto en el hogar, así como en la escuela, estarán con mucha facilidad cerca de conductas de alto riesgo, y vivirán una psicodinámica cargada de indisciplina hacia cualquier figura de autoridad.

Estilo de paternidad autoritario. Según Craig (1994), "los padres autoritarios son poco cariñosos, si

bien no siempre es así, dictan órdenes y esperan que se obedezcan". Para Papalia y Olds (1998), "la crianza de sus hijos se basan en el control y la obediencia incuestionables".

Santrock (2004), establece que "los padres autoritarios establecen límites y controles firmes en sus hijos y permiten un y poco intercambio verbal. Por ejemplo un padre autoritario podría decir: se hace lo que yo digo. No habrá más discusión".

Fernández (1997), establece que "los padres autoritarios controlan a sus hijos de una manera muy estricta, utilizando el castigo y los golpes no toman en cuenta las necesidades de sus hijos".

Este estilo de paternidad hace énfasis en al control y la obediencia, hacen que los niños se ajusten a un conjunto de patrones de conducta y los castigan arbitrariamente y por la fuerza, cuando se infringen la normas, por tanto, existe mucho control y poco calor en las interacciones con los hijos, y en muchos casos tienden a ser agresivos.

Los padres autoritarios son exigentes, pero que prestan poca atención a las necesidades de sus hijos; las reglas y órdenes de estos padres no pueden ser cuestionadas ni negociadas. La relación que establecen con sus hijos es fundamentalmente para dictarles órdenes enfatizando siempre que ellos son la autoridad y que ésta pocas veces es falible; escasamente consideran las peticiones de los hijos y no responden a sus demandas, combinan estas actuaciones con poco afecto y altos niveles de control.

Es propio de este estilo el que aparezcan conductas de privaciones junto con las de coerción verbal y física.

En las familias con padres autoritarios las normas y las decisiones se toman sin espacio para el debate y la participación. Los padres tratan de imponer a la fuerza una autoridad incuestionable. Los padres autoritarios pueden confundir educación con autoridad y por ello considerar que el único modo de educar a sus hijos es a través de normas establecidas bajo su único criterio.

En ocasiones se ha confundido el estilo autoritario con familias con normas excesivamente duras y estrictas. Aunque puede ser el caso, no necesariamente tienen que ser normas muy exigentes sino más bien, normas poco flexibles que son vistas por los hijos como inamovibles y que, generalmente, los hijos aceptan como una imposición externa.

La manera cómo los padres con un estilo educativo autoritario tratan de controlar el comportamiento de sus hijos es a través de la represión y utilizan el castigo como modo básico de resolución de los problemas en el hogar. La comunicación en este tipo de familias es unidireccional, es decir, únicamente se comunican padres con hijos, sin dejar espacio para que éstos se expresen. La comunicación, además, se basa fundamentalmente en la imposición de órdenes. La relación que se establece con los hijos en este tipo de familias suele ser distante y poco afectiva. Los

padres, ocupados por mantener el orden, no tienen tiempo para el apoyo y el contacto afectivo.

Las graves consecuencias del autoritarismo despótico, aprendido y vivido en el propio hogar durante demasiados años, son bastante frecuentes que se transmitan de generación en generación como si se tratara de una reacción en cadena. Los hijos que han vivido permanentemente sometidos a estos esquemas van acumulando grandes dosis de agresividad y frustración. Posteriormente tratarán de descargar éstos aprendizajes, bajo la forma de agresividad transferida, contra personas o situaciones que poco o nada tuvieron que ver con la causa de la frustración.

Estilo de paternidad democrático. Sobre este estilo de paternidad, Craig (1994), menciona que “los padres democráticos explican el razonamiento que hay detrás de los límites, están dispuestos a escuchar las objeciones de sus hijos y a ser flexibles cuando es apropiado”.

Según Fernández (1997), “los padres democráticos son exigentes, pero amorosos con sus hijos, los corrigen cuando es necesario, dándoles razones lógicas para su corrección y no usan el castigo físico”. Alvarez y Maggio (2004), manifiestan que estos padres “están dispuestos a aplicar el castigo limitado pero por otros medios al de la violencia”.

Para Fernández (1997), “el padre democrático es exigente, respetuoso y está dispuesto a aplicar el

castigo limitado. Por su parte, Santrock (2004), dice que el padre democrático "impulsa a los niños a ser independientes, pero aún impone límites y controles sobre sus acciones. Se permite la negociación verbal y los padres son cálidos y apoyan a sus hijos".

Los padres respetan la individualidad de sus hijos, pero también refuerzan los valores sociales; son ecuanímenes, amorosos, exigentes, firmes para mantener patrones establecidos y dispuestos a imponer un castigo limitado y racional.

Los padres democráticos con exigentes que atienden las necesidades de sus hijos; los cuales establecen estándares claros y son firmes en sus reglas. Utilizan sanciones de manera adecuada; apoyan la individualidad e independencia de los hijos; promueven la comunicación familiar y respetan tanto los derechos de los hijos como los suyos propios. Otro aspecto muy significativo de este tipo de padres es que ajustan las demandas que hacen a sus hijos de acuerdo con sus diferentes niveles de desarrollo.

Los padres democráticos explican a sus hijos las razones de las normas que establecen, reconocen y respetan su independencia, negociando con ellos y tomando decisiones en conjunto. Son padres que responden a las demandas y preguntas de sus hijos mostrando atención e interés.

Este estilo favorece la autonomía del niño ya que los padres emplean un estilo comunicativo efectivo, caracterizado por una amplia comunicación

comprensiva y bidireccional, repartiendo a la vez adecuadas dosis de disciplinas y normas.

2.2.2. Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura

2.2.2.1. Aspectos conceptuales de la madurez

El término madurez para el aprendizaje se entiende como el momento en que el niño aprende con facilidad y sin tensión emocional.

De acuerdo con Diane (1988), "gracias a los estudios del psicólogo suizo Jean Piaget se ha conocido sobre el proceso de aprendizaje del niño; quien dividió el pensamiento y comportamiento del niño en estadios que representan cambios cualitativos, cuya secuencia no cambia, ni se omite paso alguno, cada uno de los estadios completa el precedente y a su vez es el precedente del siguiente".

Downing y Thackray (1974), dicen: "el momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración, de un aprendizaje previo o de ambos, cada niño individualmente, puede aprender a leer con facilidad y provecho".

En estas dos definiciones participan tanto la maduración y el desarrollo psicológico como el aprendizaje previo, lo cual permitirá adquirir nuevos logros y aprendizajes.

Ausubel (1959), define a la madurez “como la adaptación adecuada de las capacidades existentes del individuo (genéticas, del entorno, experiencias y aprendizajes) a las exigencias de una tarea de aprendizaje bien definida”.

2.2.2.2. Nivel de la madurez para la lectoescritura

Según Ortiz, Becerra, Vega, Sierra y Cassiani (2010), “el nivel de madurez para la lectoescritura se define como el estado óptimo para desarrollar eficazmente actividades de aprendizaje en la lectoescritura”.

Para medir el nivel de madurez para la lectoescritura se han diseñado diversos instrumentos. Todos ellos tienen como finalidad determinar a tiempo situaciones de déficit académico, para evitar de esta forma la reeducación. Entre dichos instrumentos se encuentra el Test ABC de Filho (1960), el cual, según Moreno y Rabazo (2002), “es una prueba dirigida a niños de entre cuatro y siete años de edad, que mide la madurez del niño para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Este instrumento se compone de varios subtest, que miden la coordinación visomotriz, la memoria inmediata, la memoria motriz, la memoria auditiva, la memoria lógica, la pronunciación, la coordinación motora, la atención y fatigabilidad. Con su elaboración, el autor del test intentó aislar los componentes necesarios para la adquisición de la lectura y la escritura y medir así la importancia que tiene cada uno de ellos en la misma. Se parte del supuesto de que el aprendizaje de la lectura y de la escritura depende de un primer proceso de madurez”.

Se han diseñado numerosos métodos para evaluar cuando un niño está maduro, entre los que se utilizan: la observación directa del niño, entrevistas y cuestionarios a los padres, los tests estandarizados, las listas de cotejo y las pruebas de habilidades. La observación, las listas de cotejo, y las pruebas de habilidades pueden realizarse durante todo el apresto del preescolar, es un método bueno pero presenta la dificultad de ser un proceso largo. Los tests, que exploran las psicofunciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura, requieren de personal especializado entrenado (psicólogos) de aquí la dificultad para su aplicación.

Según Filho (1960), "el test ABC de madurez escolar, permite obtener un índice pronóstico respecto a la actuación de un niño que ingresa al primer año de la escuela básica. Es un test de ejecución; ya que el sujeto debe efectuar cierto trabajo de manipulación; de administración individual y de eficiencia; ya que estudia los aspectos cognitivos de la personalidad como inteligencia, aptitudes y conocimiento, las cuales son producto de las capacidades innatas y de la influencia del medio. Consta de 8 reactivos: reproducción o copia de figuras, memoria visual inmediata, memoria motora, memoria auditiva inmediata, memoria y secuencia lógica o evocación de un relato, pronunciación, coordinación motriz por recortado y atención y fatigabilidad por punteado. Se usa en la práctica para predecir con qué facilidad el sujeto adquirirá ciertos conocimientos. El test abarcaba sólo elementos psicológicos que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura como: la coordinación visual motora, la resistencia a la inversión de la copia de la figura, la memorización visual, la coordinación auditivomotora, la capacidad de pronunciación, la

resistencia a la obsesión de repetir palabras, la memorización auditiva, el índice de fatigabilidad, el índice de atención dirigida, el vocabulario y la comprensión general; sin embargo, en la actualidad se sabe que el rendimiento del niño en este test está influenciado por los mismos factores, ya mencionados, que afectan la madurez”.

2.2.2.3. Factores relacionados con la madurez

Según Downing y Thackray (1974), “tradicionalmente, los autores han elaborado listas de habilidades y capacidades que influyen en la madurez, extensas o resumidas, unas hacen énfasis en factores emocionales, otras en los sociales, etc., pero en todas se identifican unos factores comunes, estos son:

- a) Factores Fisiológicos: incluye la maduración, el crecimiento físico y el buen funcionamiento orgánico.
- b) Factores Cognoscitivos: donde se consideran las capacidades y destrezas tanto
- c) Factores Lingüísticos: incluye el uso y conocimiento del lenguaje como sistema de comunicación y medio de representación. Algunos autores lo incluyen en el anterior.
- d) Factores Ambientales: incluye las experiencias en el medio social (hogar, grupo social, escuela)
- e) Factores Emocionales y Motivacionales: comprende la madurez y estabilidad emocional, así como el deseo de aprender y utilizar lo aprendido”.

Remplein (1966), dice que “cuatro áreas son importantes para la madurez escolar, y las cuatro áreas son: a) La madurez de las funciones de orientación, que incluye la percepción analítica y la capacidad de atención

y concentración, en otras palabras la madurez intelectual, que está más relacionada con la comprensión rápida y correcta de lo leído; b) La madurez de la actitud de trabajo o la posibilidad de lograr atención dirigida que permite la concentración en determinadas actividades y diferenciar entre juego y trabajo; c) La madurez social o capacidad de establecer adecuadas relaciones sociales con niños y adultos, trabajar en grupo, tolerar la angustia de la competencia y aceptar una autoridad diferente a la de los padres; y d) La madurez biológica que se basa en el paralelismo entre desarrollo corporal y psíquico”.

Par Condemarín (1991), “la edad, el sexo, el factor intelectual o coeficiente Intelectual, la salud, que incluye alteraciones visuales, auditivas, neurológicas y el estado nutricional y la estimulación psicosocial. En este trabajo se estudian fundamentalmente el sexo, la edad, el estado nutricional y el estrato social y”.

a) Edad. Según Condemarín (1991), “la edad, es definida como el lapso de tiempo en que se suceden acontecimientos que modificarán o mantendrán las conductas del niño. La edad en que los niños están maduros para iniciar el aprendizaje escolar es un factor de controversia. Para Cohen (1980), “no existe una edad estándar que garantice el éxito en el dominio de la situación escolar, sino niveles de desarrollo de funciones psicológicas básicas susceptibles de ser perfeccionadas”.

Condemarín (1991), sostiene que “entre los cinco años y medio y los seis años y medio corresponde a lo que se ha llamado el primer cambio de configuración corporal, tanto en crecimiento (peso

y talla) como en desarrollo (maduración del sistema nervioso central y de los órganos perceptivos), por lo que se ha aceptado fijar esta edad para su ingreso al primer año de la educación básica”.

Por el contrario, otros sistemas exigen como requisito la edad mental, entendida como la edad en la cual el niño tiene los comportamientos o conductas psicológicas correlativas a una determinada edad de desarrollo ya que aparentemente está más relacionada con el éxito en las tareas de aprendizaje escolar que la edad cronológica.

Miklebust y Johnson, citados por Suárez (1999), establecen que “hay cierto tipo de habilidades y rendimientos que dependen de la edad cronológica y del grado escolar, sobre todo el uso del lenguaje escrito y la aritmética y aunque existe relación entre edad mental y madurez, aceptar que esta llegaría con la sola introducción de la variable tiempo y la posición categórica de que determinada edad mental constituye el punto de partida para iniciar determinado aprendizaje, puede conducir a subestimar la importancia del aprestamiento, el ambiente sociocultural, el sistema escolar y la motivación”

- b) **Sexo.** Según Herrera (1990), “las niñas alcanzan la pubertad más temprano, año y medio antes que los varones, los aventajan en la aparición de los dientes y en la osificación del esqueleto, comienzan a hablar más temprano y poseen un vocabulario más amplio, son más eficientes en el manejo de la escritura y en

el dominio de la ortografía”.

Para Condemarin (1991), “estas diferencias de comportamiento por sexo han sido interpretadas como producto de factores hereditarios en el desarrollo fisiológico, otros la han explicado por factores culturales y se argumenta que las diferencias en el éxito lector de los varones se relaciona con factores emocionales entre la maestra y sus alumnos donde los varones tendrían menos oportunidad para la expresión de sus tendencias agresivas, a la vez que reciben más comentarios negativos y; por otro lado, de manera inconsciente o no, se les presiona más en cuanto a las exigencias académicas”.

- c) **Estado Nutricional.** Sobre el estado nutricional, Hernández, (1992), citado por Suárez (1999), establece que “la estructura biológica del ser humano es el producto del potencial genético bajo la influencia de las características ambientales, favorables o desfavorables, que interaccionan originando lo que se conoce como el estado nutricional. Entre los factores que condicionan un estado nutricional adecuado, la alimentación es considerada como la de mayor jerarquía. Este se determina mediante la somatometría, fundamentalmente peso y talla, cuyos valores son comparados con los estándares del Instituto Nacional de Nutrición (INN) y posteriormente se realiza el diagnóstico del estado nutricional combinando los indicadores antropométricos Talla /Edad, Peso/Edad y Peso/Talla”.

Méndez, citado por Suárez (1999), "la poca disponibilidad de alimentos durante poco tiempo provoca alteraciones en el peso, manifestándose como un individuo con un peso bajo para la edad cronológica y esto se conoce como desnutrición actual. Pero la cronicidad de este proceso lleva a afectar tanto el desarrollo físico, que se manifiesta, no sólo por alteración del peso sino también y sobre todo en la talla y en el perímetro cefálico y esto es conocido como desnutrición crónica, la cual tiene dos categorías":

- La desnutrición crónica armónica. Según Pérez (1997), "es llamada también compensada por el SISVAN en la cual hay disminución de la talla por debajo de la segunda desviación estándar en las gráficas talla/edad y la disminución en el peso es acorde con la disminución de la talla. Por ejemplo, si el niño tiene 5 años y su talla corresponde a la de un niño de 3 años y medio, el peso que tiene es el que corresponde a un niño de 3 años y medio. Aquí se aprecia disminución de la talla y del peso de manera armónica, es decir, el niño luce como un niño de 3 años y medio".
- La desnutrición crónica actual o descompensada. Méndez, citado por Suárez (1999), dice que es "considerada como la forma más grave de desnutrición, donde igualmente hay disminución de la talla, pero el peso es mucho menor que el que corresponde para la edad. Por ejemplo, el mismo niño de 5 años,

con talla de un niño de 3 años y medio y peso como un niño de 2 años”.

De acuerdo con Valenzuela (1984), “entre los signos universales de desnutrición están: dilución, atrofia e hipofunción, los cuales se manifiestan en todos los órganos y sistemas de la economía; a esto no escapa el sistema nervioso central y esta carencia de nutrientes en los primeros meses de la vida deja secuelas definitivas e irreversibles, aun cuando posteriormente mejoren las condiciones, afectando directamente las funciones básicas para el aprendizaje, es decir, la madurez”.

- d) **Estrato Social.** De acuerdo con Jiménez (1995), citado por Suárez (1999), “se entiende por estrato social la clase social a la que pertenece una persona o grupo de personas. El estrato social es un factor importante, sobre todo en los países en desarrollo ya que el hecho de provenir el niño de ambientes marginales desde el punto de vista socioeconómico, produce la alteración en el estado físico y psíquico. La pobreza, la promiscuidad, la escasez de alimentos, los deficientes hábitos alimentarios, las malas condiciones sanitarias, la dimensión, dotación y comodidades de la casa, las oportunidades de recreación y de experiencias sociales, el nivel educativo de los padres y la calidad de las relaciones personales intra o extrafamiliares, pueden determinar que el niño rinda por debajo de sus iguales desde el punto de vista de su energía y desarrollo para el trabajo escolar”.

Según Rivera (1998), “la mayoría de las células cerebrales y las conexiones neuronales se desarrollan durante los dos primeros años y en el desenvolvimiento del cerebro -esencial para aumentar el potencial de aprendizaje - interviene no solo la salud y nutrición de los pequeños, sino factores como el tipo de interacción social y el ambiente que los rodea; los niños que sufren tensión extrema en sus primeros años pueden ser afectados desfavorable y permanentemente en el funcionamiento del cerebro, el aprendizaje y la memoria”.

2.2.2.4. El aprendizaje de la lectoescritura

Conviene conocer en primer lugar la definición del acto de leer, al respecto, Cohen (1980), sostiene que “leer significa interpretar los símbolos percibidos visualmente y escribir es utilizar esos símbolos para comunicarse”.

Sobre la escritura, Montserrat y Montserrat (2001), dicen: “Se utiliza la palabra escritura para referirse al sistema de signos gráficos que permite transcribir el lenguaje oral y, en el sentido inverso, pasar otra vez de lo gráfico a lo fónico”.

De acuerdo con Rojas (2000), “dentro de la preparación que recibe el niño en el grado preescolar para el aprendizaje de la lectura se encuentra la comprensión de la esencia o el mecanismo del proceso de leer y de los métodos más adecuados según las características e individualidades en cada caso. No se trata de enseñar a leer y a escribir convencionalmente al niño, sino de ponerlo en contacto con el material escrito para poder ayudarlo a comprender la función de la escritura, la

necesidad y utilidad de leer y escribir”.

De acuerdo con Grace (1988), el aprendizaje es un proceso evolutivo básico de cambio en el individuo y proviene de la experiencia o la práctica. Durante sus primeros años, el niño adquiere progresiva y secuencialmente una gran cantidad de información y de habilidades básicas que le sirven de punto de partida para conocimientos y destrezas más complejas.

El aprendizaje de la lectoescritura requiere de la conjunción de múltiples habilidades como: discriminación visual y auditiva, relación con un significado, combinación y por último escribirlo o pronunciarlo.

2.2.2.5. Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura de los niños de 5 años según la teoría de Piaget

Según Santrock (2004), “la etapa preoperacional es la segunda etapa del desarrollo cognitivo propuesto por Piaget, va desde los 2 hasta los 7 años”. De acuerdo con Álvarez y Orellano (1979), “los niños y niñas que cursan estudios en el nivel de educación inicial en la edad de 5 años se ubican en el periodo intuitivo, de 4 a 6 años, de la etapa preoperacional”. Este periodo, según Piaget (1947), citado por Álvarez y Orellano (1979), “señala un progreso sobre el pensamiento preconceptual o simbólico: referido esencialmente a las configuraciones de conjunto y no ya a figuras simples”.

- a) Función corporal. Según Álvarez y Orellano (1979), “a través de las experiencias y desarrollo del sujeto se van desarrollando habilidades en campos específicos: el sujeto logra un mayor dominio de su

cuerpo y su imagen va evolucionando en relación a la calidad de dichas experiencias”.

- b) **Función Témporo-espacial.** Álvarez y Orellano (1979), sostiene que “la concepción del tiempo y del espacio lleva al niño a un rendimiento oscilante a las situaciones que involucran estos conceptos. La lectoescritura es un proceso que implica espacio y tiempo. Cuando el niño lee o escribe está codificando y decodificando significados que están impresos en un espacio y que aparecen sucesivamente en el tiempo. Se pretende, por lo tanto, que en esta etapa el niño deberá ser ejercitado en la relación de estas dos variables sin pretender que lea ni escriba”.

- c) **Coordinación viso-motora.** Álvarez y Orellano (1979), establecen que “una adecuada coordinación viso-motora implica la capacidad de anticipar un esquema motor ajustado a las características del estímulo que se debe reproducir. Si un sujeto no logra establecer relaciones objetales entre el espacio y el tiempo, su esquema motor será poco preciso para responder a las exigencias que requiere dicho estímulo. La escritura exige una coordinación viso-motora eficiente. Dado que los signos que debe reproducir el niño son complejos, se hace indispensable esperar la integración de esta habilidad para iniciar al niño en este aprendizaje”.

La educación inicial es el primer nivel educativo al que ingresan los niños y niñas menores de seis años. Éstos se dirigen a promover el desarrollo integral de la niñez durante los primeros seis años de vida. Al respecto,

Ruiz (1996), dice: "la función pedagógica es la más importante en el nivel inicial, pues se preocupa de optimizar el desarrollo integral del infante, ya que considera el aspecto socio afectivo, psicomotor, cognoscitivo y nutricional, tomando como punto de partida la familia, primer agente educativo del contexto sociocultural que rodea al niño".

2.2.2.6. Fundamentación teórica neuropsicológica de la lectoescritura

La lectura y la escritura son actividades complementarias muy complejas, que tampoco se pueden entender sin sus relaciones con el lenguaje oral, y que implican un gran conjunto de procesos cognitivos. Además, el proceso de la lectoescritura no puede entenderse desde un punto de vista simplista como la decodificación de un código gráfico, ni como la suma de los significados de las palabras individuales, sino que culmina con la construcción e integración de una representación textual.

Tal y como afirman Colomer y Campos (1996), "leer es algo más que un mero acto de descifrado mecánico (conversión grafema-fonema), es, sobre todo, un acto de razonamiento que lleva al sujeto a la construcción activa y consciente de una interpretación del mensaje escrito. Desde la psicología cognitiva se ha intentado responder a muchas preguntas (cómo identificamos las letras, cómo comprendemos las palabras, como se pueden leer palabras en voz alta, como identificamos las palabras conocidas de series de letras que no forman palabras, etc). Entre los procesos cognitivos relacionados con la

lectoescritura figuran, entre otros, la percepción visual, el movimiento ocular, la asociación visuo-auditiva, el reconocimiento auditivo, la memoria visual y auditiva, la expresión verbal, etc. Tal y como podemos ver no todos ellos se sitúan en el mismo nivel cognitivo, y a grandes rasgos podemos dividirlos en:

- procesos periféricos visuales y auditivos.
- procesos intermediarios como la memoria auditiva y el procesamiento fonológico.
- procesos centrales (procesos verbales superiores, razonamiento)".

Etchepareborda y Habib (2001), manifiestan que "desde un punto de vista neuropsicológico, cada uno de estos procesos se corresponderá, por una parte, con las actividades de áreas cerebrales diferentes que procesan un segmento de la información, ubicadas en este caso en las áreas primarias y secundarias, y por otra, con la actividad integrada de regiones más amplias correspondiendo con las áreas terciarias o de asociación".

La explicación de los procesos cognitivos implicados en la madurez para la lectoescritura, se encuentran en la coordinación, memoria, pronunciación, atención y fatigabilidad.

a) Coordinación.

Este aspecto, según Hendrick (1990), "se refiere a una habilidad sensoriomotriz, la cual indica la capacidad para coordinar un acto motor a una percepción sensorial, que puede ser coordinación movimiento/visión, o movimiento/oído. Es válido anotar que en el periodo de tiempo de cuatro a cinco años de

edad el niño define el proceso de la lateralización, de manera que el dominio de la mano dominante se va afianzando sobre la mano no-dominante, logrando así distinguir el lado derecho y el izquierdo, primero en su propio cuerpo y luego en los objetos que se le presentan o manipulan. Además, a esta edad, el niño se encuentra bastante capacitado para desempeñarse con seguridad, sobre todo en el área de la motricidad gruesa, mientras que en el área de la motricidad fina adquiere o desarrolla pocas habilidades”.

Sin embargo entre los cinco y seis años de edad, el niño adquiere mayor desarrollo psicomotor en la motricidad fina y, en particular, se evidencia un avance en el dominio de la expresión gráfica, lo cual resulta esencial para que, en una fase posterior, se pueda iniciar el aprendizaje de la escritura. Tales expresiones gráficas son, entre otras, la posición correcta para dibujar y el manejo adecuado del lápiz, generando así unos trazos continuos, con más fuerza y enérgicos.

b) Memoria

Genovard, Gotzens y Montane (1992), postulan que la memoria “es el proceso de recordar aplicando a los materiales o contenidos aprendidos y que se mantienen almacenados para teóricamente ser utilizados en una etapa posterior, es decir incluye por lo menos cuatro momentos, estos son la Recepción y codificación de información, almacenamiento de la misma, recuperación cuando es necesario recurrir nuevamente a ella y cuando es imposible recuperarlo. Es así como la memoria se considera un proceso complejo, debido a que el individuo se encuentra constantemente recurriendo al pasado más inmediato o

más lejano, puesto que se desarrolla gran parte de otros procesos psicológicos.

En cuanto a la lectura, se presenta una interrelación total entre el individuo y la información simbólica, lo que constituye el aspecto visual del aprendizaje formado por diversos pasos: reconocimiento, el cual se refiere a la distinción que debe realizar el lector de los signos del alfabeto; asimilación, que comprende el proceso físico mediante el cual la luz se refleja a partir de la palabra y se recibe en el ojo y, de allí, se transmite al cerebro; intraintegración, referida a la unión de todas las partes de la información leída con todas las partes apropiadas; extraintegración, proceso por el cual el lector traslada el cuerpo total de su conocimiento previo al conocimiento nuevo propuesto en la lectura, realizando las conexiones apropiadas; retención, componente fundamental en la información, puesto que va acompañado del recuerdo. Este último conlleva al retorno del almacenamiento para sacar de allí lo que se necesite. Por último, se encuentra la comunicación, que se refiere a la utilización de la comunicación como tal, ya sea de forma inmediata o diferida.

Para nuestros objetivos es importante precisar los tipos de memoria que existen, pues son de alta importancia en el proceso de la lectura y la escritura. Neisser, citado por Condemarin (1995), establecen que la "memoria inmediata, se refiere al almacenamiento inicial y parcial de la información, se define como la detección inicial de los caracteres o rasgos físicos de los estímulos, dando como resultado una copia literal de los estímulos sensoriales o imágenes icónicas. Esta

memoria es la que utiliza el individuo para recordar sucesos que se presentan en su vida, pero que no son del todo trascendente por lo que solo son retenidas por determinado tiempo. Existe, además, la memoria auditiva, la cual comprende el almacenamiento que se realiza al percibir el estímulo a través del sentido del oído. En cuanto a la memoria lógica, esta hace referencia a las secuencias de eventos y la coherencia que se presenta entre estos. Por último aparece la memoria motora, que se refiere a la asimilación y el recuerdo de los movimientos. Todas y cada una de las clases de memoria son de vital importancia para el desarrollo óptimo del proceso de la lectoescritura”.

c) Pronunciación

Según Ortiz, Becerra, Vega, Sierra y Cassiani (2010), la pronunciación “es uno de los procesos básicos que determina en gran parte la capacidad de aprender. El individuo aprende con todo su organismo fonológico, de manera que cualquier difusión o alteración en su actividad conduce a que se presenten problemas en dicho proceso. Aquí cuenta entonces de forma importante el estado de salud, el funcionamiento del aspecto fonológico y la agudeza sensorial”.

d) Atención

Esta constituye un determinante esencial en el éxito o fracaso de cualquier operación práctica. Al respecto, Vygotsky, Cole y Furro (1996), afirman que “el niño empieza a dominar la atención cuando es capaz de crear nuevos centros estructurales con respecto a lo que percibe, como también cuando puede determinar por sí solo su campo perceptivo, escogiendo nuevas imágenes de su entorno y ampliando de esta forma sus

posibilidades para controlar las actividades”. Por su parte, Boujon y Quaideau (1999), expresan que “la atención juega un papel muy importante en nuestras ideas y operaciones mentales, ya que ejercita el nivel de las funciones mentales y cognitivas”.

Como en el caso de la memoria, es importante resaltar que existen diversas modalidades de atención: atención conjunta. Esta se mide particularmente en los bebés con ayuda de un dispositivo de grabación y la madre del niño. A este se le coloca frente a su madre, para así ver su capacidad de atención observando el desplazamiento de su mirada. Atención sostenida, se caracteriza por ser un estado de preparación para detectar y responder a ciertos cambios en el entorno que aparecen a intervalos de tiempos aleatorios. Atención dividida, se evalúa a través de la presentación de varios estímulos a los cuales el individuo debe discriminar según su importancia. Atención concentrada o selectiva, se refiere al desplazamiento de la atención hacia el objeto o hacia los objetos sugestivos, lo cual se realiza muy rápidamente. Esta clase de atención interviene en diversas ocasiones al percibir el entorno visual o auditivo. También se encuentra relacionada con la elección y utilización de la estrategia adecuada para la situación.

e) Fatigabilidad

Se define como el estado en el cual hay una notable disminución de las habilidades necesarias para realizar determinada actividad, tales como la atención, la disponibilidad y la energía. En estos casos se presenta un nivel de agotamiento que manifiesta un descenso significativo en la constancia de la posición y

de la dirección. Coren, Ward y Ennsa (2001), definen tal estado “como la actividad que se encuentra controlada por cierto tipo de retroalimentación proveniente de ojos y cabeza en combinación con los movimientos reales de la imagen visual a lo largo de la retina, de tal forma que los movimientos de los ojos no cambian la dirección egocéntrica, pero los movimientos de la cabeza y del cuerpo sí”.

2.2.2.7. Teoría del sistema de la escritura de Emilia Ferreiro

Ferreiro y Teberosky (2001), dicen: “basándose en la teoría de Piaget, Emilia Ferreiro demostró que, antes de ingresar al primer grado, los niños tienen ya información sobre el sistema de la lengua escrita, sobre todo en zonas urbanas donde existen variadas posibilidades de entrar en contacto con estas manifestaciones del lenguaje. Estos contactos permiten que el niño pase por distintos niveles en el proceso de adquisición del código escrito”.

a) Primer nivel o nivel presilábico.

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (2001), el nivel presilábico “comienza cuando el niño descubre la diferencia entre el dibujo y la escritura. Cuando entiende que el dibujo es la representación de las características del objeto y la escritura es algo diferente. Al principio escriben empleando garabatos y letras yuxtapuestas con una libre interpretación. Sobre las características de la escritura presilábica destaca: diferencia el dibujo de la escritura, reconoce que las cadenas de letras son objetos sustitutos que representan nombres de objetos del mundo, personas, animales, etc. Escribe en una línea horizontal de izquierda a derecha, empleando signos arbitrarios, no

crea nuevas formas o signos, se concentra en las palabras como globalidad, no percibe la relación entre los signos del lenguaje escrito y los sonidos del lenguaje oral”.

b) Etapa intermedia.

Según Ferreiro y Teberosky (2001), “a medida que progresan en el nivel anterior, surge una etapa intermedia. En esta tratan de explicarse las diferencias entre una palabra y otra. Surgen así las primeras hipótesis que se plantean, por ejemplo, la cantidad de letras depende del tamaño del objeto o de la cantidad de objetos que represente, para escribir se necesita por lo menos tres letras (para que diga algo) y como máximo seis, se necesitan diferentes formas gráficas (letras) para palabras diferentes”.

c) Segundo nivel silábico

Ferreiro y Teberosky (2001), establecen que “en este nivel el niño fortalece su conciencia fonológica, comienza la asociación entre sonidos y grafías, se pregunta por qué determinadas letras son necesarias para decir una palabra y no otras. Para explicarlo formula la hipótesis silábica, que es el primer intento para resolver el problema de la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes constituyentes (las letras). Respecto a las características de la escritura anotan lo siguiente: Establece correspondencia entre el sonido silábico y su grafía. Representa una sílaba con una grafía, continúa usando las hipótesis de cantidad y variedad. Busca diferencias gráficas en los escritos porque dos cosas diferentes no se pueden escribir igual. Por lo cual la hipótesis que se formulan los niños ahora es que se puede usar cualquier letra para

representar cada sílaba y que por lo menos la vocal es necesaria para representar cada sílaba”.

d) Tercer nivel silábico-alfabético

Ferreiro y Teberosky (2001), sostienen que “se trata de una etapa híbrida, en la que los niños combinan la hipótesis silábica con inicios de la hipótesis alfabética. Acerca de las características de la escritura consideran: Escribe partes de la palabra según el nivel silábico, pero otras tienen correspondencia alfabética, por lo que algunas grafías representan sílabas y otras representan ya fonemas. También usa grafías convencionales, pero en forma espontánea. A veces representa las consonantes con cualquier grafía, pero las vocales siempre con la grafía correspondiente. La hipótesis que se formulan los niños es que cada palabra contiene partes más pequeñas”.

e) Cuarto nivel alfabético

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (2001), este nivel “surge cuando los niños han comprendido la naturaleza de nuestro sistema de escritura, al hallar la relación de una letra para cada fonema. En las características de la escritura: Establece la correspondencia fonema-grafía (sonido-letra), usa las grafías convencionales, se puede comprender lo que escribe. La hipótesis que se formulan los niños en este nivel se resume en que para escribir es necesario representar mediante una letra cada uno de los fonemas que conforman una palabra”.

2.2.2.8. Dimensiones de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura según la perspectiva neuropsicológica

Uno de los instrumentos para evaluar la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura es el test ABC de Filho (1960), que comprende la coordinación visomotora, la memoria visual y capacidad de atención dirigida, la coordinación visomotriz, la memoria auditiva, la capacidad de comprensión y memorización, el lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonarticulatorios.

a) Coordinación visomotora

La coordinación visomotora fue definida por Bender (1969), como “la función del organismo integrado, por la cual éste responde a los estímulos dados como un todo, siendo la respuesta misma una constelación, un patrón, un Gestalt”.

Berdicewski y Milicic (1979), sostienen que las aptitudes motoras suponen un cierto grado de madurez neurológica, que se manifiesta en los niños normales entre los 51/2 y 61/2. Las aptitudes motoras se traducen en conductas como vestirse, desvestirse, manejar lápices y tijeras, labores que exigen alternancia y simultaneidad de los movimientos y un grado importante de acomodación del movimiento que permitirá iniciar la escritura”.

b) Memoria visual y capacidad de atención dirigida

Según Baqués (2004), “por memoria visual entendemos los datos que se han almacenado con la información procedente de la vista”.

La memoria visual se apoya en lo recién visto pero también en el registro que se tiene de un objeto. Es decir, en la representación visual y simbólica que tenemos de determinado objeto.

Respecto a la memoria visual, en efecto, la habilidad de reconocimiento visual-ortográfico viene implícita en el modelo del logogen de Morton, citado por Pino y Bravo (2005), "este autor postula que en el sistema de logogen de entrada del lenguaje escrito hay un procedimiento visual y otro auditivo. El primero consistiría en hacer un análisis gráfico que permite el reconocimiento de las palabras a través de la vía visual que acompaña el procesamiento fonológico. También los modelos de doble vía Rueda (1995), "visualizan una lectura de palabras a través de la vía léxica o visual, en la cual resultan predominantes los aspectos perceptivos para el reconocimiento de palabras conocidas o familiares al lector". A su vez, los modelos de analogía Goswami (1992), sostienen que "conocer ortográficamente una palabra, ayuda a reconocer otras palabras que compartan estructuras ortográficas similares".

En los modelos que presentan el desarrollo del aprendizaje de la lectura, también viene considerada la participación del reconocimiento visual-ortográfico. Frith (1986), citado por Pino y Bravo (2005), sostiene que "recordar y reconocer las características gráficas constituyen un paso importante en la primera etapa del desarrollo del aprendizaje de la lectura". De igual modo, el modelo de Ehri (1999), citado por Pino y Bravo (2005), "postula para la primera fase del aprendizaje lector (fase pre-alfabética) una lectura a través de claves o pistas visuales. Es decir, sostiene que los niños seleccionan las partes más sobresalientes de una palabra impresa y la memorizan asociándola a su pronunciación".

Otro aspecto a medir en la madurez es la capacidad de atención dirigida, Beltrán (1998), señala: “debido a la abundancia informativa que sobrepasa la capacidad humana de procesamiento, tenemos que elegir una pequeña parte del mundo que nos rodea. Esta posibilidad de elegir algunos de entre los muchos estímulos informativos que nos rodean es lo que llamamos atención, por la cual aplicamos nuestra sensibilidad a una determinada porción de la realidad que nos afecta y prescindimos de los demás”.

c) Coordinación visomotriz.

Mesonero (1994), establece que la coordinación visomotriz “viene a ser el trabajo conjunto y ordenado entre la actividad motora y la actividad visual”.

De acuerdo con Jiménez y Alonso (2007), “entendemos la coordinación visomotriz como la capacidad del individuo para aunar eficazmente las respuestas visuales y motrices en la realización de una actividad física. La coordinación visomotriz posibilita el control de los movimientos y los desplazamientos en cualquier espacio de un modo sencillo, suave y sin tropiezos ni dificultades”.

Según Arbones (2005), “toda coordinación motora depende de la interrelación de la respuesta muscular y de la estimulación, así como del desarrollo del músculo y de la coordinación a través de la práctica. En el caso de la coordinación óculo-manual, se confirma y se observa que el aprendizaje conlleva una mayor habilidad. Para la correcta ejecución conjunta) estímulo visual/respuesta motriz manual) se requiere tener la imagen mental del movimiento que

hemos de realizar. Esta imagen mental del movimiento se crea con experiencias de las mismas características, que se hayan ido viviendo de antemano, y sirve de directriz y control para esta nueva. La coordinación visomotriz es el tipo de coordinación que se da en un movimiento manual o corporal que responde a un estímulo visual y se adecua positivamente a él. Dentro de la coordinación visomotriz se incluyen también las respuestas (no manuales) motrices del cuerpo ante un estímulo visual, como es el caso de disparar balones con los pies, carreras hasta un punto dado, etc.”

La coordinación visomotriz implica el ejercicio de movimientos controlados y deliberados que requieren de mucha precisión, son requeridos especialmente en tareas donde se utilizan de manera simultánea el ojo, la mano, dedos.

d) Memoria auditiva

Braidot (2008), sostiene que “la memoria auditiva es, sencillamente, la capacidad para recordar la secuencia de una información auditiva. Al ser un proceso cerebral, puede ser entendida como un sistema dinámico y activo que codifica y almacena información relacionada con las experiencias presentes y con los conocimientos previos sobre los sonidos”.

Según Baqués (2004), “por memoria auditiva entendemos los datos que se han almacenado con la información procedente de la vía verbal. La memoria auditiva recuerda lo que hemos oído”.

Chacón (2006), la memoria auditiva es la habilidad de recordar y de reproducir estímulos auditivos. Se requiere de la memoria auditiva para aprender canciones, seguir indicaciones, reproducir ritmos musicales, etc.”.

e) Capacidad de comprensión y memorización

Baddeley (1998), sostiene que “la capacidad de comprensión y memorización, si entendemos a la comprensión como una función cognitiva compleja, que permite la construcción de una representación del significado global del texto, resultado de un proceso complejo e interactivo, en el que el individuo pone en acción diferentes tipos de conocimientos. Nos encontramos frente a un proceso cognitivamente demandante que compromete los recursos de almacenamiento y de procesamiento de la memoria”.

De acuerdo con esta premisa se otorga un papel fundamental a la memoria a corto plazo o inmediata, en la comprensión del lenguaje oral y escrito, resaltando su presencia en los componentes fonológicos de la comprensión.

Según García y Martín (1987), “la comprensión exige un espacio donde se vayan depositando los resultados parciales y totales del procesamiento, y donde se coordinen las restricciones simultáneas que los diferentes procesos imponen a la información compartida”.

f) Lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonoarticulatorios

Según Ribes et al. (2006), “el lenguaje expresivo es la capacidad para recordar las palabras oportunas y ordenarlas en una frase para exponer una idea, o dicho de otro modo, una emisión lingüística”.

Molina (2000), dice que “el lenguaje es una de las funciones superiores más complejas del ser humano en su adquisición y desarrollo, debido a la interacción de un enorme número de variables como la madurez neuropsicológica, el desarrollo cognitivo, la correcta maduración de los órganos fonoarticulatorios y el contexto en que el niño está inmerso como es las condiciones socio-culturales de los hablantes, diferentes hábitos comunicativos y modelos lingüísticos de referencia”.

2.3. Definición de términos

- **Aprendizaje.** De acuerdo con Garza y Leventhal (2002), “el aprendizaje es el proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y acción”

- **Ambiente familiar.** Según Aguirre (2008), “el ambiente familiar constituye un factor cultural de trascendental importancia en la vida del niño, tanto desde el punto de vista de su ser social como de su personalidad. La trascendental importancia de la familia viene pues de sus funciones biológicas y también de sus funciones formativas de la personalidad social e individual. Como institución biológica, la familia lleva a cabo la perpetuidad de la especie, no sólo en el sentido de la multiplicación material de los individuos, sino en cuanto regula las obligaciones de la pareja progenitora con los hijos y asegura así la supervivencia de éstos”.

- **Clima social.** El clima social de acuerdo con Martínez (1996), “se define como el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran una organización –en este caso la familia– y que, a su vez, ejerce una importante influencia en el comportamiento de los integrantes de ese contexto”.
- **Escribir.** Montserrat y Montserrat (2001), establece que “escribir es el proceso mediante el cual se produce un texto escrito significativo. Escribir es transcribir mediante signos el lenguaje hablado. La primera concepción centra su atención en la habilidad motora necesaria para la correcta realización de las letras, la caligrafía. La segunda, en la relación gramofónica, o sea, la correcta correspondencia de cada fonema del lenguaje oral con su grafía correspondiente”.
- **Lectura.** Según Solé (1997), la lectura “es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba”.
- **Lenguaje escrito.** Cárdenas, Espinoza, González y Hermosilla (2004), establecen que “el lenguaje escrito es el que se efectúa a través de signos gráficos que representan determinados sonidos del lenguaje”.
- **Madurez.** Según Remplein (1966), la madurez “es la capacidad que tiene el niño de apropiarse de los valores culturales tradicionales,

mediante un trabajo sistemático y metódico, junto con otros niños de su misma edad”.

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis alterna

Existe relación significativa entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”- sector Capironal de la ciudad de Rioja, en el año 2011.

2.4.2. Hipótesis nula

No existe relación significativa entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”- sector Capironal de la ciudad de Rioja, en el año 2011.

2.5. Sistema de variables

2.5.1. Variable independiente: Clima educativo familiar

2.5.1.1. Definición conceptual

Según Gómez (1992), “el clima educativo familiar es entendido como rasgos, actitudes y comportamientos de los miembros del grupo familiar, principalmente los padres) resulta ser un subsistema muy importante por su relación con el trabajo escolar del alumno, y para valorarlo suele hacerse referencia a los intercambios (afectivos, motivacionales, intelectuales, estéticos, etc.) producidos en el seno de la familia; a la utilización del tiempo de permanencia en el domicilio por los diferentes miembros de la unidad familiar; y a las relaciones establecidas entre la familia y su entorno”.

2.5.1.2. Definición operacional

Variable de tipo cuantitativa, representada por las puntuaciones alcanzadas en el cuestionario elaborado

por los autores del estudio, lo que se grafica en el siguiente cuadro:

Variable	Dimensiones	Indicadores
Clima educativo familiar	Interés de los padres en la educación de sus hijos	Apoyo académico
		Apoyo motivacional
		Participación organizada de los padres en la gestión educativa
	Aspiraciones educativas de los padres para sus hijos	Expectativas de aprendizaje
		Expectativas de meta
	Estilos de paternidad	Estilo democrático
		Estilo autoritario
		Estilo permisivo

Fuente: Elaborado por las autoras de la tesis: Angélica Peña García y Esther Soto Chávez.

2.5.2. Variable dependiente: Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura

2.5.2.1. Definición conceptual

De acuerdo con Milicic (2000), “el concepto de madurez para el aprendizaje escolar se refiere a la posibilidad que un niño, al momento de su ingreso al sistema educacional formal, posea un nivel de desarrollo físico, psicológico y social que le permita enfrentar adecuadamente la situación escolar y sus exigencias asociadas, junto con la posibilidad de apropiarse de los valores tradicionales y de la cultura de su entorno”.

2.5.2.2. Definición operacional

Variable de tipo cuantitativa representada por las puntuaciones obtenidas en el test ABC de Filho.

Variable	Dimensiones	Indicadores
Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura	Coordinación visomotora	Reproducir 3 figuras geométricas.
		Recortar una línea curva y otra quebrada.
	Memoria visual y capacidad de atención dirigida	Recordar 7 figuras vistas en un cartón (lámina) que se presenta durante 30 segundos
	Coordinación visomotriz	Reproducir en el aire tres figuras realizadas por el examinador.
		Dibujar puntos en un cuadrículado
	Memoria auditiva	Repetir una serie de palabras de uso común.
	Capacidad de comprensión y memorización	Reproduce acciones y detalles de un cuento
Lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonoarticulatorios	Repetir 10 palabras difíciles y poco conocidas.	

Fuente: Elaborado por las autoras de la tesis: Angélica Peña García y Esther Soto Chávez.

2.5.3. Variables intervinientes

Problemas de salud, física y psicológica.

Estado nutricional

2.5.4. Escala de medición

La escala de medición es la de intervalo. Esta escala mide las variables de clima educativo familiar y la Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura mediante números. Las distancias de una categoría y otra para el análisis de los resultados depende del número de ítems y su ponderación. La escala para el análisis de resultados se presenta en seguida:

Clima educativo familiar							
Interés de los padres en la educación de sus hijos		Aspiraciones educativas de los padres para sus hijos		Estilos de paternidad		Total	
08 - 10	Bueno	08 - 10	Bueno	08 - 10	Bueno	21 - 30	Bueno
04 - 07	Regular	04 - 07	Regular	04 - 07	Regular	11 - 20	Regular
00 - 03	Malo	00 - 03	Malo	00 - 03	Malo	00 - 10	Malo

Nivel	Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura						
	Dimensiones						Total
	Coordinación visomotora	Memoria visual y capacidad de atención dirigida	Coordinación visomotriz	Memoria auditiva	Capacidad de comprensión y memorización	Lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonarticulatorios	
	Puntajes	Puntajes	Puntajes	Puntajes	Puntajes	Puntajes	Puntajes
Superior	05 a 06	03	05 a 06	03	03	03	18 a 24
Medio	03 a 04	02	03 a 04	02	02	02	10 a 17
Inferior	00 a 02	00 a 01	00 a 02	00 a 01	00 a 01	00 a 01	00 a 09

2.6. Objetivos

2.6.1. Objetivo general

Establecer la relación entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas"- sector Capironal de la ciudad de Rioja, en el año 2011.

2.6.2. Objetivos específicos

- a) Describir el clima educativo familiar de los niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas"- sector Capironal de la ciudad de Rioja, en el año 2011

- b) Analizar la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas"- sector Capironal de la ciudad de Rioja, en el año 2011.

- c) Relacionar el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas"- sector Capironal de la ciudad de Rioja, en el año 2011.

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

1. Universo

El universo fue de 31 niño/as de 5 años de la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas” del sector Capironal de la ciudad de Rioja.

Sección	Cantidad
Hormiguitas	31

Fuente: Nómina de matrícula – 2011.

2. Muestra

La muestra fue de 30 niños/as. El muestreo fue no probabilístico intencional, teniendo como criterios de exclusión a la inasistencia, dificultades físicas y mentales. Así mismo se consideró una muestra equivalente de los padres de los referidos niños.

Muestra	Cantidad	%
Niños	20	66,67
Niñas	10	33,33
Total	30	100

Fuente: Nómina de matrícula – 2011.

3. Tipo de investigación

El estudio se define como una investigación de tipo descriptiva, Sánchez y Reyes (1992), ya que se busca caracterizar el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura.

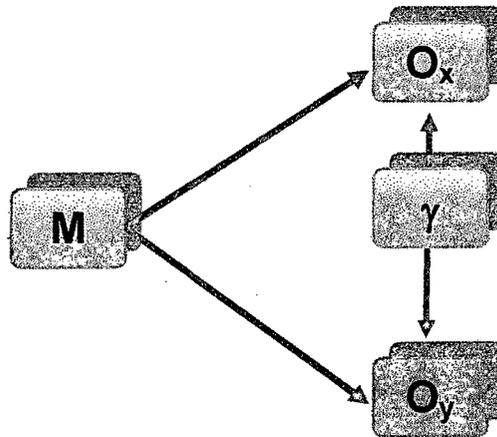
4. Nivel de investigación

La investigación es de nivel correlacional Sánchez y Reyes (1992), mide el grado de relación entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura.

5. Diseño de contrastación

La investigación es de diseño correlacional, Sánchez y Reyes (1992), el estudio buscó establecer la relación entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura. El diagrama es el siguiente:

El esquema que se ha adoptado es el siguiente:



Este esquema representa lo siguiente:

- M : Es la muestra.
- O_x : Son los datos sobre el clima educativo familiar.
- O_y : Son los datos acerca de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura.
- γ : Es la relación entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura.

6. Procedimientos y técnicas

6.1. Procedimientos

Coordinación con la dirección de la institución educativa. Se presentó una solicitud dirigida a la directora para la aplicación de los

instrumentos de investigación. Con la aceptación respectiva se coordinó las fechas de aplicación de los instrumentos.

Aplicación del cuestionario a los padres de familia. Se ha realizado a través de una reunión de padres de familia, para lo cual la dirección emitió la citación correspondiente. A los padres que no asisten a la reunión se visitó a sus domicilios.

Aplicación del test ABC a los niños. Se aplicó el test ABC a los niños en el aula de clases, con el permiso respectivo de la profesora.

6.2. Técnicas

Encuesta. Mediante la encuesta se aplicó los instrumentos de investigación.

7. Instrumentos

7.1. Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario de clima educativo familiar (Anexo N° 01). Dirigido a los padres de los niños para recoger información sobre el interés de los padres en la educación de sus hijos, las aspiraciones educativas de los padres para sus hijos y estilos de paternidad.

Test ABC (Anexo N° 02). Dirigido a los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas", que nos permite recoger información acerca de la coordinación visomotora, la memoria visual y capacidad de atención dirigida, la coordinación visomotriz, la memoria auditiva, la capacidad de comprensión y memorización y el lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonarticulatorios.

7.2. Instrumentos de procesamiento de datos

El análisis de los datos de manera independiente fue desarrollado mediante la estadística descriptiva con la distribución de frecuencias.

- **Frecuencias absolutas (f_i).** Número de unidades de análisis que se ubican en una determinada categoría de la escala de acuerdo a la puntuación obtenida.
- **Frecuencias relativas:** Se utilizó la siguiente fórmula:

$$F_p = \frac{f_i * 100}{n}$$

Donde

F_p = Frecuencia porcentual.

f_i = Frecuencia absoluta simple.

n = muestra.

Se determinó el coeficiente de correlación de Pearson empleando las fórmulas siguientes:

$$r = \frac{\sum xy/n - \bar{x} * \bar{y}}{(SD_x)(SD_y)}$$

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i}{n}$$

$$\bar{y} = \frac{\sum y_i}{n}$$

$$SD_x = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N} - \bar{X}^2}$$

$$SD_Y = \sqrt{\frac{\sum Y^2}{N} - \bar{Y}^2}$$

El análisis resultado se realizó en función a las frecuencias porcentuales y el coeficiente de correlación de Pearson, en este último caso se utiliza los siguientes parámetros de correlación:

Parámetros de correlación de Pearson

Parámetros de correlación	
1	Correlación positiva perfecta
0,76 a 0,99	Correlación positiva muy fuerte
0,51 a 0,75	Correlación positiva considerable
0,11 a 0,50	Correlación positiva media
0,01 a 0,10	Correlación positiva débil
0	No existe correlación
-0,01 a -0,10	Correlación negativa débil
-0,11 a -0,50	Correlación negativa media
-0,51 a -0,75	Correlación negativa considerable
-0,76 a -0,99	Correlación negativa muy fuerte
-1	Correlación negativa perfecta

Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2003).
Modificado por los autores de la tesis.

8. Prueba de hipótesis

Para la comprobación de hipótesis se determinó si el coeficiente de correlación es significativo, considerando el 1% de nivel de significancia, procesando los datos mediante el SPSS.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1. Comprobación de la Relación significativa entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”.

Cuadro N° 01

Relación significativa entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas” según coeficiente de Correlación de Pearson.

Coeficiente de correlación	Significancia	Nivel de significancia	Probabilidad de error
0,86**	$p = 0,000$	1%	0,01

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fuente: Datos de los anexos N° 03 y 04 procesados por las autoras.

El coeficiente de correlación 0,86 es significativo a un nivel de 0,01 de probabilidad de error, como se observa $p < 0,01$; por lo tanto se rechaza la hipótesis nula; entonces, existe relación significativa entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”- sector Capironal de la ciudad de Rioja, en el año 2011.

3.2. Descripción del clima educativo familiar en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”- sector Capironal de la ciudad de Rioja, en el año 2011

Cuadro N° 02

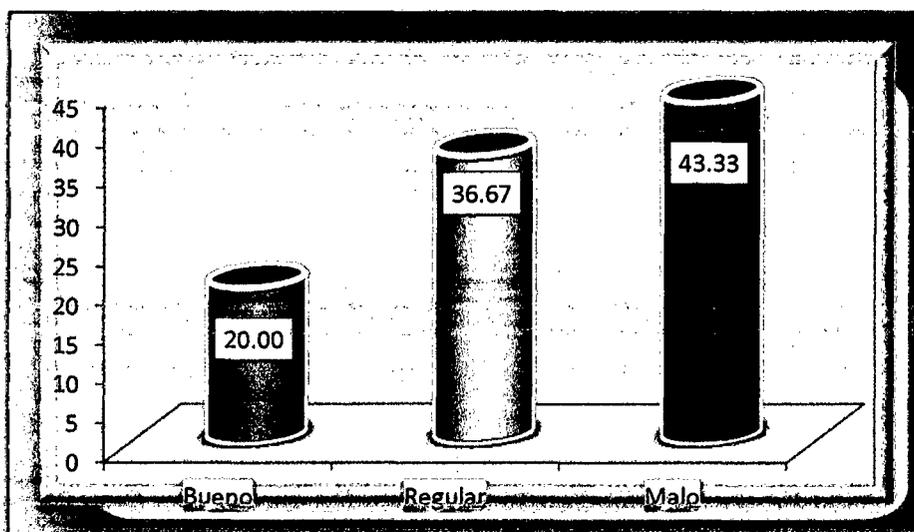
Clima educativo familiar en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”

Nivel	f_i	%
Bueno	6	20,00
Regular	11	36,67
Malo	13	43,33
Total	30	100

Fuente: Datos del anexo N° 03 procesados por las autoras.

Gráfico N° 01

Clima educativo familiar en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”



Fuente: Cuadro N° 02.

En el cuadro N° 02 y respectivo gráfico se observa que el clima educativo familiar del 20% de niños/as es calificado con nivel bueno, del 36,67% con nivel regular y del 43,33% con nivel malo. En consecuencia, de la mayoría de niños/as su hogar se caracteriza por presentar un clima educativo familiar malo.

Cuadro N° 03

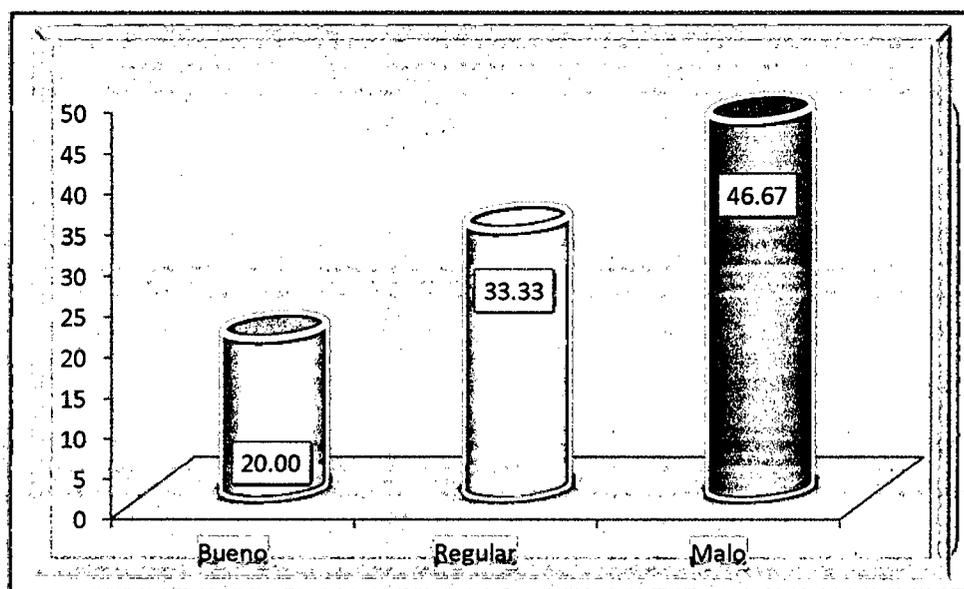
Interés en la educación de sus hijos de padres de niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”

Nivel	f_i	%
Bueno	6	20,00
Regular	10	33,33
Malo	14	46,67
Total	30	100

Fuente: Datos del anexo N° 03 procesados por las autoras.

Gráfico N° 02

Interés en la educación de sus hijos de padres de niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”



Fuente: Cuadro N° 03.

En el cuadro N° 03 y respectivo gráfico se observa el interés en la educación de sus hijos de los padres de niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”, al respecto, el 20% alcanza nivel bueno, el 33,33% nivel regular y el 46,67% nivel malo. En consecuencia, el interés en la educación de sus hijos de la mayoría de padres es de nivel malo.

Cuadro N° 04

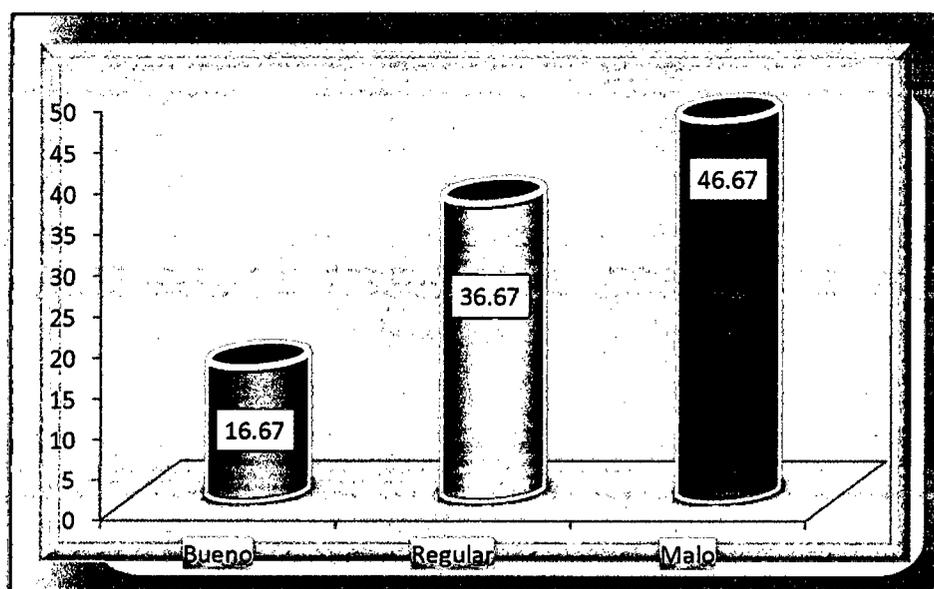
Aspiraciones educativas para los hijos de los padres de niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”

Nivel	f_i	%
Bueno	5	16,67
Regular	11	36,67
Malo	14	46,67
Total	30	100

Fuente: Datos del anexo N° 03 procesados por las autoras.

Gráfico N° 03

Aspiraciones educativas para los hijos de los padres de niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”



Fuente: Cuadro N° 04.

En el cuadro N° 04 y respectivo gráfico se observa las aspiraciones educativas para los hijos de los padres de niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”, al respecto, el 16,67% alcanza nivel bueno, el 36,67% nivel regular y el 46,67% nivel malo. En consecuencia, las aspiraciones educativas para los hijos de la mayoría de padres es calificado con nivel malo.

Cuadro N° 05

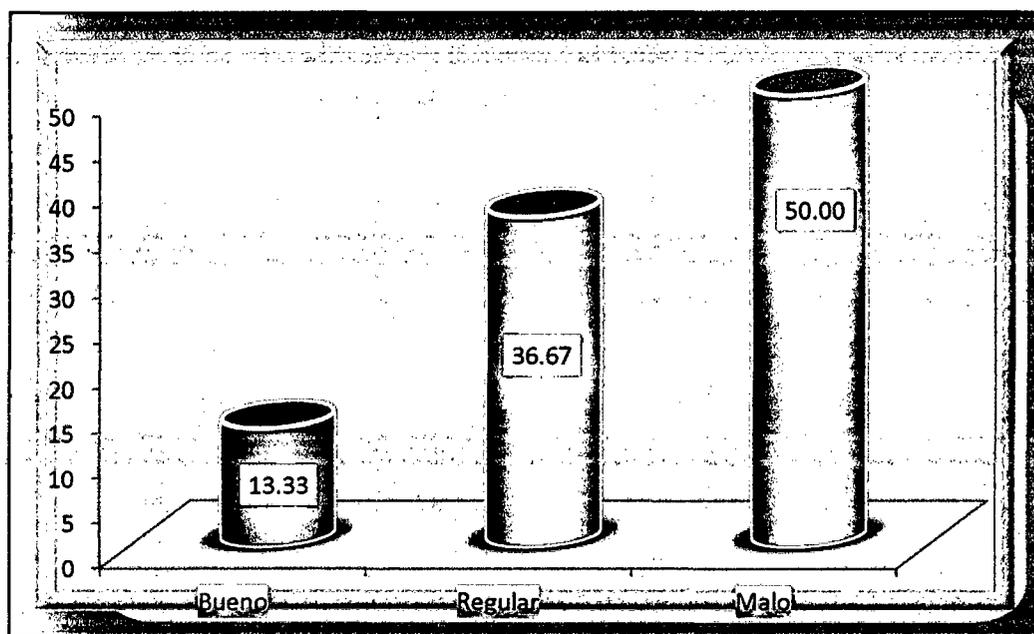
Estilos de paternidad en los padres de niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas"

Nivel	f_i	%
Bueno	4	13,33
Regular	11	36,67
Malo	15	50,00
Total	30	100

Fuente: Datos del anexo N° 03 procesados por las autoras.

Gráfico N° 04

Estilos de paternidad en los padres de niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas"



Fuente: Cuadro N° 05.

En el cuadro N° 05 y respectivo gráfico se observa los estilos de paternidad en los padres de niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas", al respecto, el 13,33% alcanza nivel bueno, el 36,67% nivel regular y el 50% nivel malo. En consecuencia, los estilos de paternidad de la mayoría de padres es calificado con nivel malo.

Cuadro N° 06

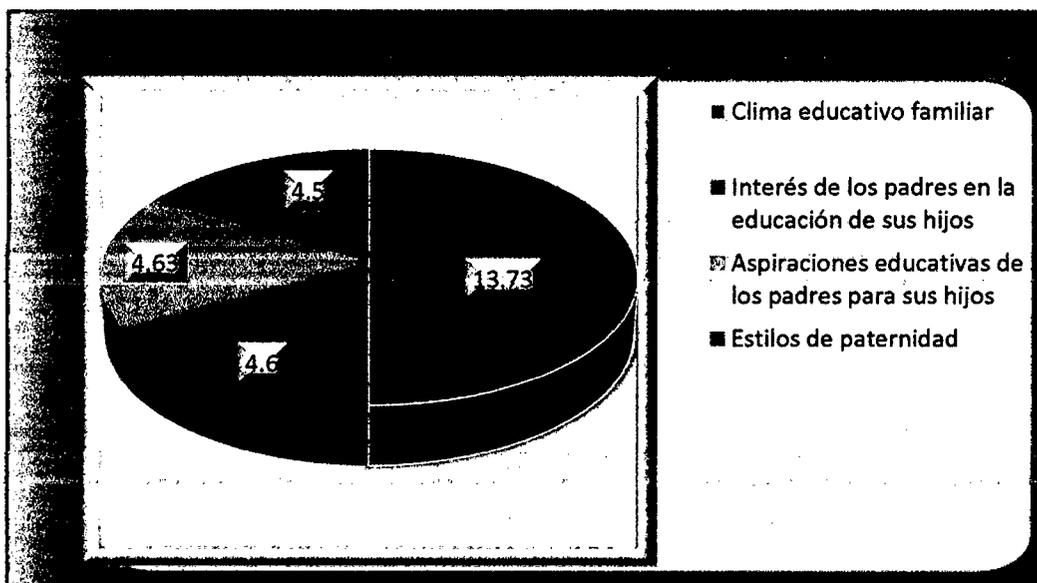
Puntaje promedio de clima educativo familiar de niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”

Variable/dimensiones	Promedio	Nivel
Clima educativo familiar	13,73	Regular
Interés de los padres en la educación de sus hijos	4,60	Regular
Aspiraciones educativas de los padres para los hijos	4,63	Regular
Estilos de paternidad	4,50	Regular

Fuente: Datos del anexo N° 03 procesados por las autoras.

Gráfico N° 05

Puntaje promedio de clima educativo familiar de niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”



Fuente: Cuadro N° 06

En el cuadro N° 06 y respectivo gráfico se observa que el puntaje promedio del clima educativo familiar se ubica en el nivel regular con 13,73. El puntaje promedio de las dimensiones también se ubica en el nivel regular, de la siguiente manera: el interés de los padres en la educación de sus hijos con 4,60, las aspiraciones educativas de los padres para sus hijos con 4,63 y los estilos de paternidad con 4,50.

3.3. Análisis la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura de los/as niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”- sector Capironal de la ciudad de Rioja, en el año 2011.

Cuadro N° 07

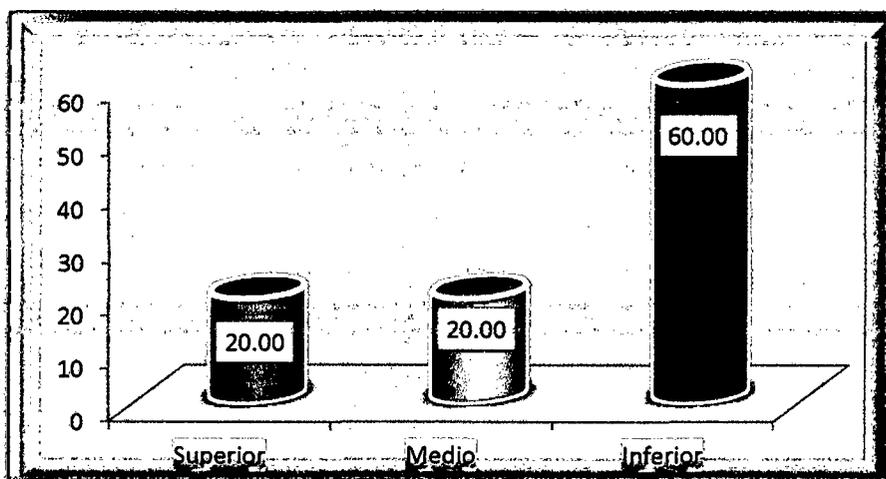
Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”

Nivel	f_i	%
Superior	6	20,00
Medio	6	20,00
Inferior	18	60,00
Total	30	100

Fuente: Datos del anexo N° 04 procesados por las autoras.

Gráfico N° 06

Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”



Fuente: Cuadro N° 07

En el cuadro N° 07 y respectivo gráfico se observa la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”, al respecto, el 20% alcanza nivel superior, el 20% nivel medio y el 60% nivel inferior. En consecuencia, la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura de la mayoría de los niños es de nivel inferior.

Cuadro N° 08

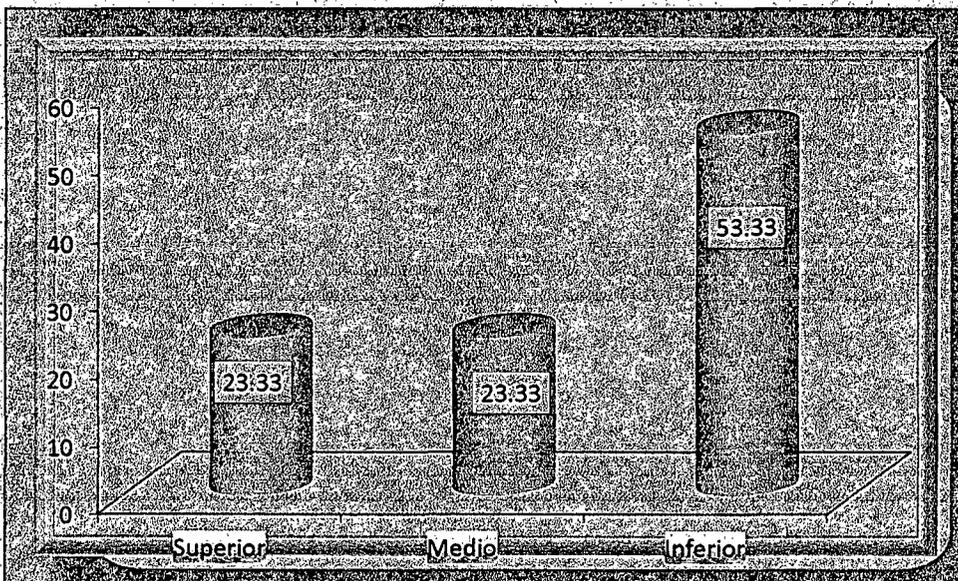
Coordinación visomotora en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”

Nivel	f_i	%
Superior	7	23,33
Medio	7	23,33
Inferior	16	53,33
Total	30	100

Fuente: Datos del anexo N° 04 procesados por las autoras.

Gráfico N° 07

Coordinación visomotora en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”



Fuente: Cuadro N° 08

En el cuadro N° 08 y respectivo gráfico se observa la coordinación visomotora en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”, al respecto, el 23,33% alcanza nivel superior, el 23,33% nivel medio y el 53,33% nivel inferior. En consecuencia, la coordinación visomotora de la mayoría de los niños es de nivel inferior.

Cuadro N° 09

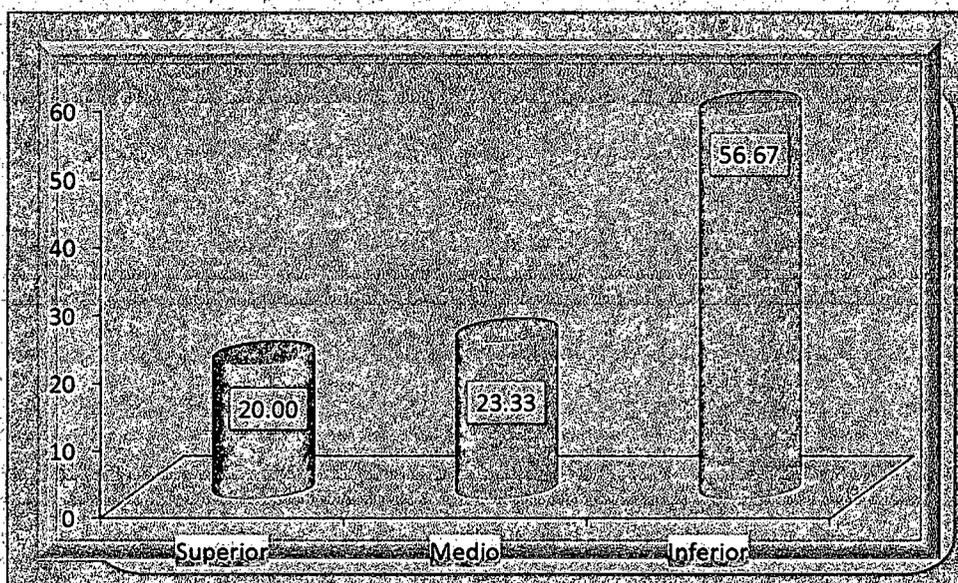
Memoria visual y capacidad de atención dirigida en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”

Nivel	f_i	%
Superior	6	20,00
Medio	7	23,33
Inferior	17	56,67
Total	30	100

Fuente: Datos del anexo N° 04 procesados por las autoras.

Gráfico N° 08

Memoria visual y capacidad de atención dirigida en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”



Fuente: Cuadro N° 09

En el cuadro N° 09 y respectivo gráfico se observa la memoria visual y capacidad de atención dirigida en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”, al respecto, el 20% alcanza nivel superior, el 23,33% nivel medio y el 56,67% nivel inferior. En consecuencia, la memoria visual y capacidad de atención dirigida de la mayoría de los niños es de nivel inferior.

Cuadro N° 10

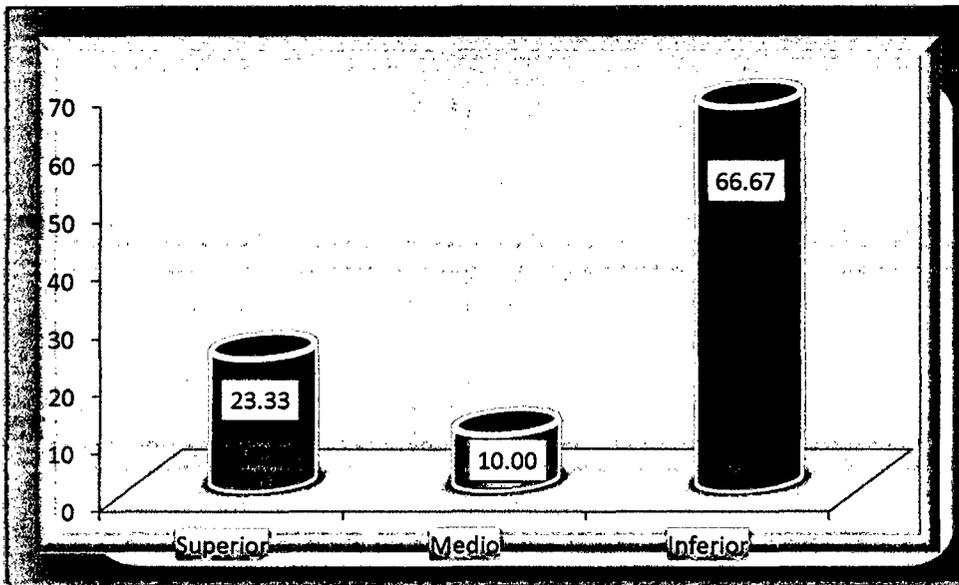
Coordinación visomotriz en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”

Nivel	f_i	%
Superior	7	23,33
Medio	3	10,00
Inferior	20	66,67
Total	30	100

Fuente: Datos del anexo N° 04 procesados por las autoras.

Gráfico N° 09

Coordinación visomotriz en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”



Fuente: Cuadro N° 10

En el cuadro N° 10 y respectivo gráfico se observa coordinación visomotriz en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”, al respecto, el 23,33% alcanza nivel superior, el 10% nivel medio y el 66,67% nivel inferior. En consecuencia, la coordinación visomotriz de la mayoría de los niños es de nivel inferior.

Cuadro N° 11

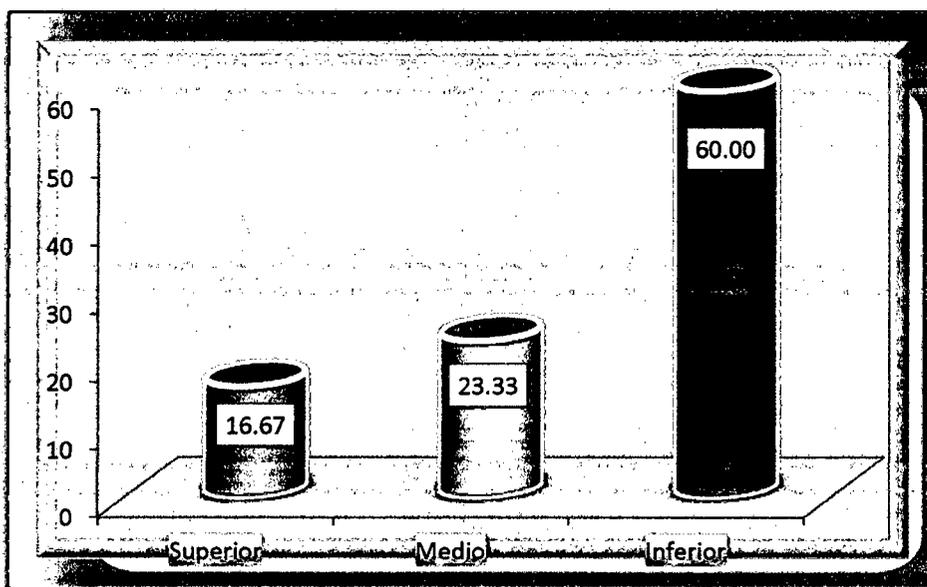
Memoria auditiva en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”

Nivel	f_i	%
Superior	5	16,67
Medio	7	23,33
Inferior	18	60,00
Total	30	100

Fuente: Datos del anexo N° 04 procesados por las autoras.

Gráfico N° 10

Memoria auditiva en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”



Fuente: Cuadro N° 11

En el cuadro N° 11 y respectivo gráfico se observa la memoria auditiva en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”, al respecto, 16,67% alcanza nivel superior, 23,33% nivel medio y 60% nivel inferior. En consecuencia, la memoria auditiva de la mayoría de niños/as es de nivel inferior.

Cuadro N° 12

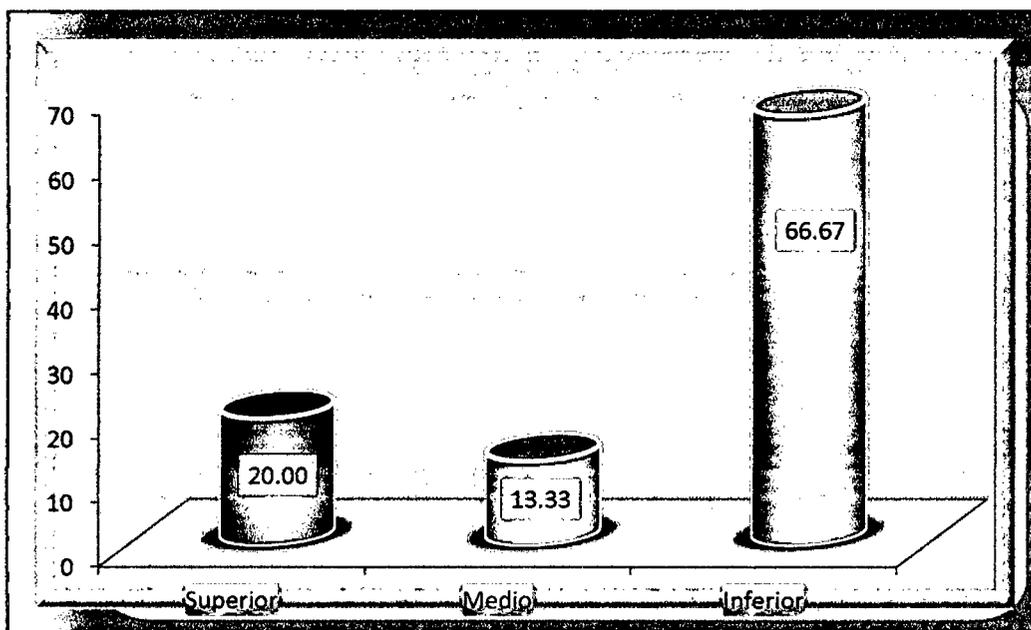
Capacidad de comprensión y memorización en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”

Nivel	f_i	%
Superior	6	20,00
Medio	4	13,33
Inferior	20	66,67
Total	30	100

Fuente: Datos del anexo N° 04 procesados por las autoras.

Gráfico N° 11

Capacidad de comprensión y memorización en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”



Fuente: Cuadro N° 12

En el cuadro N° 12 y respectivo gráfico se observa la capacidad de comprensión y memorización en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”, al respecto, 20% alcanza nivel superior, 13,33% nivel medio y 66,67% nivel inferior. En consecuencia, la capacidad de comprensión y memorización de la mayoría de niños/as es de nivel inferior.

Cuadro N° 13

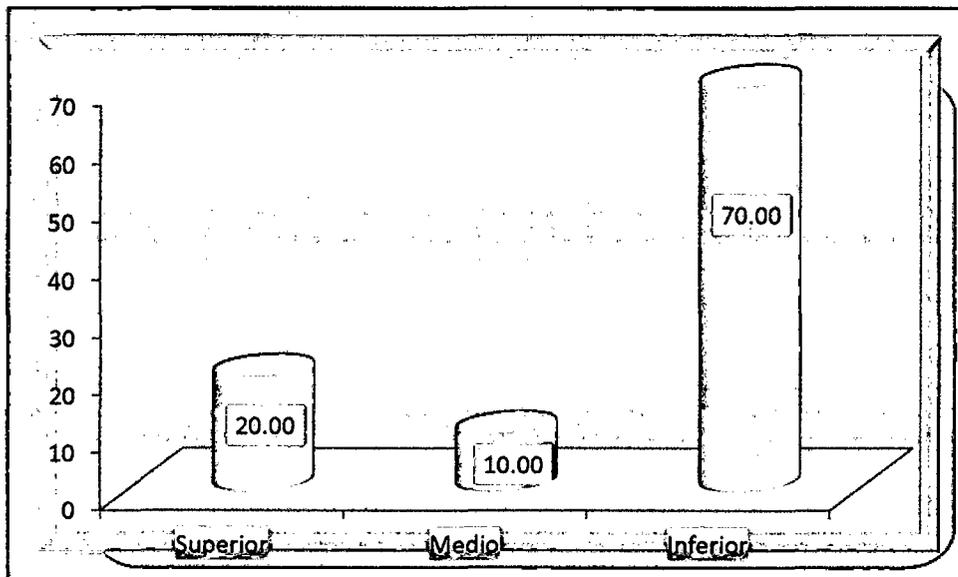
Lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonarticulatorios en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”

Nivel	f_i	%
Superior	6	20,00
Medio	3	10,00
Inferior	21	70,00
Total	30	100

Fuente: Datos del anexo N° 04 procesados por las autoras.

Gráfico N° 12

Lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonarticulatorios en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”



Fuente: Cuadro N° 13

En el cuadro N° 13 y respectivo gráfico se observa el lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonarticulatorios en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”, al respecto, 20% alcanza nivel superior, 10% nivel medio y 70% nivel inferior. En consecuencia, el lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonarticulatorios de la mayoría de niños/as de nivel inferior.

Cuadro N° 14

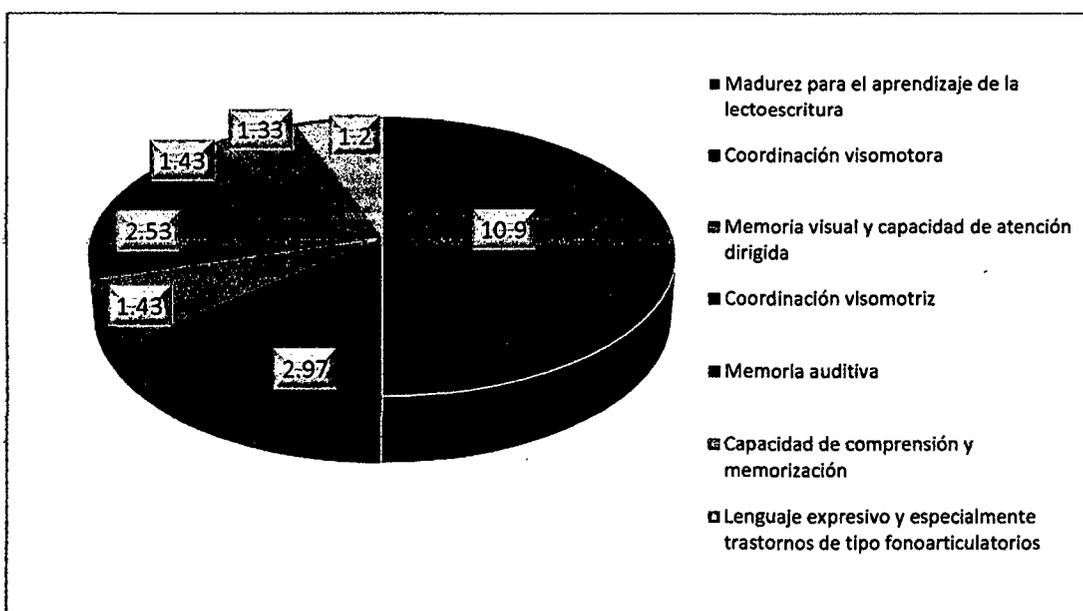
Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”

Variable/dimensiones	Promedio	Nivel
Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura	10,90	Medio
Coordinación visomotora	2,97	Medio
Memoria visual y capacidad de atención dirigida	1,43	Inferior
Coordinación visomotriz	2,53	Medio
Memoria auditiva	1,43	Inferior
Capacidad de comprensión y memorización	1,33	Inferior
Lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonoarticulatorios	1,20	Inferior

Fuente: Datos del anexo N° 04 procesados por las autoras.

Gráfico N° 13

Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”



Fuente: Cuadro N° 14

El cuadro N° 14 y respectivo gráfico se observa que el promedio de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura se ubica en el nivel medio con 10,90 puntos. El puntaje promedio de algunas dimensiones también se ubica en el nivel medio, de la siguiente manera: la coordinación visomotora con 2,97 y la coordinación visomotriz con 2,53. En el nivel inferior se encuentran los promedios de la memoria visual y capacidad de atención dirigida, de la memoria auditiva de la capacidad de comprensión y memorización con 1,43, 1,43 y 1,33, respectivamente.

3.4. Relación entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”- sector Capironal de la ciudad de Rioja, en el año 2011.

Cuadro N° 15

Relación entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura de niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”

Coefficiente correlación de Pearson		Varianza de factores comunes
Parámetro de correlación	Valor	0,74
Correlación positiva muy fuerte	0,86	

Fuente: Datos de los anexos N° 03 y 04 procesados por las autoras.

El cuadro N° 15, contiene a la relación entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas", el valor del coeficiente de correlación de Pearson es 0,86, que significa que existe una correlación positiva muy fuerte entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura. La varianza de factores comunes ($r^2 = 0,74$) significa que el clima educativo familiar explica el 74% a la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura como también la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura explica el 74% al clima educativo familiar.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

En el cuadro N° 01 se observa que existe relación significativa entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”- sector Capironal de la ciudad de Rioja, en el año 2011, con coeficiente de correlación 0,86, el cual es significativo al 1% de nivel de significancia.

Para Gómez (1992), “el clima educativo familiar resulta ser un subsistema muy importante por su relación con el trabajo escolar del alumno”. Las actividades de aprendizaje en la lectoescritura se desarrollan en el proceso de enseñanza aprendizaje de educación inicial. De esta forma entonces, los hallazgos tienen que ver con el pensamiento de Gómez (1992), sobre la importancia del clima educativo familiar en el trabajo escolar. Tal como se evidencia en los resultados encontrados en la presente investigación, el clima educativo familiar tiene que ver con la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura.

Respecto al clima educativo familiar, en los resultados presentados en el cuadro N° 02 se evidencia que la mayoría de niños/as, representado por el 43,33%, su hogar se caracteriza por presentar un clima educativo familiar malo. Referente a las dimensiones de esta variable, se ha encontrado que el interés en la educación de sus hijos de la mayoría de padres, representado por el 46,67%, es de nivel malo, tal como se presenta en el cuadro N° 03. Siguiendo con la segunda dimensión, en el cuadro N° 04 observamos que las aspiraciones educativas de los padres para sus hijos se ubica en nivel malo con el mayor porcentaje (46,67%). Además, en el cuadro N° 05 se evidencia que los estilos de paternidad de la mayoría de padres (50%) es calificado con nivel malo. Finalmente, en el cuadro N° 06 observamos que el puntaje promedio del clima educativo familiar y sus dimensiones adquieren un nivel regular.

Para Gómez (1992), “el clima educativo familiar es entendido como rasgos, actitudes y comportamientos de los miembros del grupo familiar, principalmente

los padres". Los resultados encontrados dan cuenta que las actitudes y comportamientos de los padres en relación con sus hijos no es la adecuada, toda vez que la mayoría de padres han calificado presentar un clima educativo familiar ubicado en el nivel malo. Es decir, las actitudes y comportamientos de los padres respecto al interés en la educación de sus hijos, frente a las aspiraciones educativas para sus hijos y los estilos de paternidad que practican, al evaluarlas se ubican en el nivel malo.

En el cuadro N° 07 se observa que la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura que tienen la mayoría de niños/as (60%) es de nivel inferior. Respecto a las dimensiones de esta variable, en el cuadro N° 08 se ha encontrado que la coordinación visomotora de la mayoría de niños/as (53,33%) es de nivel inferior, en el cuadro N° 09 observamos que la memoria visual y capacidad de atención dirigida de la mayoría de niños/as (56,67%) es de nivel inferior, en el cuadro N° 10 se evidencia que la coordinación visomotriz de la mayoría de niños/as (66,67%) es de nivel inferior. En el cuadro N° 11 se observa que la memoria auditiva de la mayoría de niños/as (60%) es de nivel inferior. En el cuadro N° 12 observamos que la capacidad de comprensión y memorización de la mayoría de niños/as (66,67%) es de nivel inferior. En el cuadro N° 13 se observa que el lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonoarticulatorios de la mayoría de niños/as (70%) es de nivel inferior. Finalmente encontramos en el cuadro N° 14 que el promedio de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura se ubica en el nivel medio con 10,90 puntos. El puntaje promedio de algunas dimensiones también se ubica en el nivel medio, de la siguiente manera: la coordinación visomotora con 2,97 y la coordinación visomotriz con 2,53. En el nivel inferior se encuentran los promedios de la memoria visual y capacidad de atención dirigida, de la memoria auditiva de la capacidad de comprensión y memorización con 1,43, 1,43 y 1,33, respectivamente.

Según Ortiz, Becerra, Vega, Sierra y Cassiani (2010), "el nivel de madurez para la lectoescrituras define como el estado óptimo para desarrollar eficazmente actividades de aprendizaje en la lectoescritura". Desde este punto de vista, los resultados encontrados manifiestan en forma estimativa que los niños/as en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas"- sector Capironal de

la ciudad de Rioja, no están en un estado óptimo para desarrollar eficazmente actividades de aprendizaje en la lectoescritura. Con el nivel malo en madurez para el aprendizaje de la lectoescritura los niños van a culminar su formación educativa del nivel inicial para pasar a educación primaria toda vez que los resultados expuestos corresponden a mediciones realizadas en el mes de diciembre.

En el cuadro N° 15, se observa que existe una correlación positiva muy fuerte entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura con coeficiente de correlación de Pearson 0,86. Estos resultados tienen que ver con el pensamiento de Palacio (1988), quien sostiene que “los alumnos con éxito escolar disponen de un clima familiar que ayuda y fomenta la actividad exploratoria, que orienta hacia la tarea, que estimula la evaluación de las consecuencias del comportamiento propio”. De esta manera, la relación encontrada significa que a mayor nivel de clima educativo familiar, mayor es la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura; o también a menor nivel de clima educativo familiar, menor es la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura.

CONCLUSIONES

Realizado el análisis de los resultados de la investigación se formula las siguientes conclusiones:

- a) Existe relación significativa entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas"- sector Capironal de la ciudad de Rioja, en el año 2011, con coeficiente de correlación 0,86 al 1% de nivel de significancia.
- b) De la mayoría de niños/as (43,33%) su hogar se caracteriza por presentar un clima educativo familiar malo, el interés en la educación de sus hijos de la mayoría de padres (46,67%) es de nivel malo, las aspiraciones educativas de los padres para sus hijos se ubica en nivel malo con el mayor porcentaje (46,67%), los estilos de paternidad que tienen la mayoría de padres (50%) es de nivel malo.
- c) La madurez para el aprendizaje de la lectoescritura de la mayoría de niños/as (60%) es de nivel inferior, este mismo nivel han alcanzado en las dimensiones la mayoría de niños/as: en la coordinación visomotora con 53,33%, en la memoria visual y capacidad de atención dirigida con 56,67%, en la coordinación visomotriz con 66,67%, en la memoria auditiva con 60%, en la capacidad de comprensión y memorización con 66,67%, en el lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonoarticulatorios con 70%.
- d) Existe una correlación positiva muy fuerte entre el clima educativo familiar y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura con coeficiente de correlación de Pearson 0,86.

RECOMENDACIONES

Al director y docentes de la Institución Educativa del Nivel Inicial N° 205 "Rosario del Águila Rojas"- sector Capironal para superar el nivel malo del clima educativo familiar se recomienda realizar la escuela de padres con temas relacionados al interés en la educación de sus hijos, a las aspiraciones educativas de los padres para sus hijos y a los estilos de paternidad. Además implementar y ejecutar alternativas de solución al nivel inferior de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura.

A los padres de familia se recomienda participar en la escuela de padres que realiza la Institución Educativa del Nivel Inicial N° 205 "Rosario del Águila Rojas"- sector Capironal a fin de fortalecer el clima educativo familiar.

A los especialistas de la UGEL - Rioja, se recomienda que en los procesos de acompañamiento al desempeño laboral de los docentes, incluir en el proceso de monitoreo la ejecución de acciones educativas que conlleven a mejorar el clima educativo familiar a fin de mejorar la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura, puesto que se ha encontrado relación significativa entre estas variables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR (2001). *Concepto de sí mismo, Familia y Escuela*. Madrid: Dykinson, S.L.

AGUIRRE Z., I. R. (2008). *Cohesión familiar y su relación con el rendimiento académico en los alumnos de educación primaria*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos-pdf/rendimiento-alumnos-primaria/rendimiento-alumnos-primaria.pdf>

ALVAREZ M. y MAGGIO E. (2004). *Acerca del lugar del padre y estilos de paternidad*. Recuperado de: <http://www.angelfire.com/ak/psicología/padre.html>

ALVAREZ C., A. y ORELLANO E., E. (1979). *Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget*. Revista Latinoamericana de Psicología, año/vol. 11, número 002. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80511205.pdf>

ARROYO E., D. G. (1987). *Madurez para el aprendizaje de la lecto-escritura antes y después de la aplicación de un programa correctivo en niños de 1er. grado de un Centro Educativo Estatal Matazango*. Tesis de Licenciatura. UNIFE Facultad de Psicología. Recuperado de [http://biblio.unife.edu.pe/wxis-php/call.php?count=25&database=%2Ftesis&namebase=Tesis&reverse=On&search\[\]=matazango&task=Buscar](http://biblio.unife.edu.pe/wxis-php/call.php?count=25&database=%2Ftesis&namebase=Tesis&reverse=On&search[]=matazango&task=Buscar)

ARBONES F., B. (2005). *Detección, prevención y tratamiento de dificultades de aprendizaje*. España: Vigo.

AUSUBEL, D. (1959). *Psicología Educativa*. México: Trillas.

BADDELEY, A. D. (1998). *Memoria Humana. Teoría y Práctica*. Madrid: McGraw-Hill.

BAQUÉS, M. (2004). *600 juegos para educación infantil. Actividades para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura*. España: Book Print Digital.

BELTRÁN LL., J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. España: Síntesis.

BENDER, L. (1969). *Test gestáltico visomotor, usos y aplicaciones*. Buenos Aires: Paidós.

BERDICEWSKI, O. y MILICIC, N. (1979). *Coordinación visomotora y discriminación auditiva en tres grupos de niños de diferentes estratos socioeconómicos*. Revista latinoamericana de Psicología, año/vol. 11, Nº 002. Bogotá Colombia. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80511208.pdf>

BOUJON, C. y QUAIDEAU, C. (1999). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.

BRAIDOT, N. (2008). *Neuromanagement. Cómo utilizar a pleno el cerebro en la conducción exitosa de las organizaciones*. Argentina. Granica.

CALDERÓN G, G.; CARRILLO P., M. y RODRÍGUEZ M., M. (2006). *La Conciencia Fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares*. Revista de Filosofía y Psicología. Volumen 1, Nº 13. Recuperado de: <http://www.limite.uta.cl/sumarios/indices/archivos/n13/5.pdf>.

CÁRDENAS G., L.; ESPINOZA P., A.; GONZÁLEZ V., A.; HERMOSILLA R., S. y TAPIA S., S. (2004). *Conciencia fonológica y desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en niños con trastornos específico del lenguaje expresivo*. Recuperado de: www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/cardenas_/.../cardenas_.pdf

CARRILLO P., L. M. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de: digibug.ugr.es/bitstream/10481/2150/1/17811089.pdf

CHACÓN R., M. (2006). *Educación física para niños con necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a distancia.

COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste-MEC.

CONDEMARÍN, M. (1991). *Madurez Escolar*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

CONDEMARIN, M. (1995). *Madurez escolar, manual de la educación y el desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar*. Santiago: Andrés Bello.

COHEN, R. (1980). *Aprendizaje Precoz de la Lectura. ¿A los 6 años es ya demasiado tarde?* Colombia: Presencia.

COREN, S.; WARD, L. y ENNSA, J. (2001). *Sensación y percepción*. México: McGraw-Hill.

COVADONGA R., de M. (2001). *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento*. Recuperado de: www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/.../RCED0101120081A.PDF

CRAIG., J. (1994). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.

DE AJURIA G., J. (2001). *Manual de psicopatología del niño "el niño en su familia"*. Colombia. Tercera edición.

DIANE, P. y SALL, W. (1988). *Desarrollo Humano*. México: Mc.Graw Hill.

DOWNING, I y THACKRAY, D. (1974). *Madurez para la Lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.

DUGHI, P., MACHER, E., MENDOZA, A. y NUÑEZ, C. (1995). *Salud mental, infancia y familia*". Perú: UNICEF – IEP.

ESCARDO, F. (1964). *Anatomía de la Familia*. Buenos Aires: El Ateneo.

ETCHEPAREBORDA, M. C., y HABIB, M. (2001). *Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia*. *Revista de Neurología Clínica*, 2, 5-23. Recuperado de: <http://webdeptos.uma.es/psicoev/Profesores/Romero/Doc0910/BASES%20NEUROBIOLOGICAS%20DE%20LA%20CONCIENCIA%20FONOLOGICA.PDF>

FERNÁNDEZ Q., I. (1997) *Influencia De los estilos de Paternidad en el Desarrollo Cognoscitivo y Socio Emocional de los Preescolares*. Recuperado de: <http://www.momografías.com/trabajos/preescolares/preescolares.Shtml>.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (2001). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

FERRO T., M. J. (2003). *Motivación, expectativas y metas implicadas en el desempeño estudiantil en la clínica odontológica*. Recuperado de http://www.actaodontologica.com/ediciones/2005/1/motivacion_expectativas_metas_implicadas_desempeno_estudiantil.asp

FILHO, L. (1960). *Los Test ABC*. Buenos Aires: Kapelusz.

GARCÍA C., G y BARTOLUCCI, J. (2007). *Aspiraciones educativas y logro académico: un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, año/vol. 12, número 035. Consejo Mexicano de Investigación Educativa Distrito Federal, México. pp. 1267-1288. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003507.pdf>

GARCÍA, J. y MARTÍN, J. (1987). *Aprendizaje comprensión y retención de textos*. Madrid: UNE.

GARZA, R. M. y LEVENTHAL, S. (2002). *Aprender como aprender*. México, DF: Trillas, ITESM, ILCE

GENOVARD, C.; GOTZENS, B. y MONTANE, J. (1992). *Psicología de la educación*. Barcelona: CEAC.

GÓMEZ D., O. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla

GÓMEZ O., A. M. (2007). *El Ambiente Familiar y el Desarrollo Socioemocional en los niños de 3 a 5 años del PRONOEI Sector XII, en el Distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa del Departamento de Tacna, 2006*. Tesis. Recuperado de: www.upt.edu.pe/bvfaedcoh/index.php?option=com...doc...

GOSWAMI, U. (1992). *El razonamiento analógico en los niños*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

GRACE, C. (1988). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall. Hispanoamérica.

GRÁNDEZ N., J. y PÉREZ C., D. (2009). *Contexto sociocultural de la familia y su relación con los procesos cognitivos determinantes del aprendizaje lector inicial en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa N° 314 del distrito de Rioja en el año 2008*. Tesis. Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

HENDRICK, J. (1990). *Educación infantil: dimensión física, afectiva y social*. Barcelona: CEAC.

HERNÁNDEZ S., R; FERNÁNDEZ C., C y BAPTISTA L., P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

HERRERA, J. (1990). *El Adolescente y sus Problemas*. Barquisimeto: Fundaeducu.

HIDALGO, L. (1999). *Comunicación interpersonal*. México: Alfaomega.

JIMÉNEZ O., J. y ALONSO O., J. (2007). *Manual de psicomotricidad. Teoría, exploración, programación y práctica*. España: La tierra hoy.

MARTINS V., (2004). *Dificultades de lectura y escritura en niños disléxicos*. En revista Letralia. Tierra de las letras. Año VIII • Nº 106 5 de abril de 2004 Cagua, Venezuela Depósito Legal: pp199602AR26 ISSN: 1856-7983. Recuperado de: <http://www.letralia.com/106/articulo03.htm>

MARTÍNEZ G., R. A. (1992). *Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos*. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero_articulo?codigo=2044877

MARTÍNEZ C., E. (2012). *El impacto de la vida familiar en las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos en California*. Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2012/files/17216.pdf>

MARTÍNEZ, R. A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. España: Oviedo.

MESONERO V., A. (1994). *Psicología de la educación Psicomotriz*. España: Universidad de Oviedo.

MILICIC, N. (2002). *Madurez escolar*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

MOLINA, E. (2000). *Características del lenguaje expresivo oral en niños desnutridos*. Recuperado de: <http://www.angelfire.com/id2/rehabilitacionmedica/paginas/boletindos/emilce.htm>

MONTSERRAT, B. y MONTSERRAT, C. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. España: Síntesis.

MORALEDA, F. (2000). *Psicología del desarrollo, infancia, adolescencia, madurez y senectud*. México: Alfaomega.

MORENO, J. y RABAZO, M. (2002). *Valoración de las dificultades de la lecto-escritura en niños, adolescentes y adultos*. Recuperado de: www.unex.es/valoraci%3

LARA S., N. F. (2008). *Estrategias para la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en primer grado de educación primaria*. Tesis en opción al grado de Maestro en Docencia en Educación Superior. Universidad Tangamanga. Recuperado de http://www.utan.edu.mx/~tequis/images/tesis_biblioteca/maestrias/21.pdf

LÉVANO S., R. A. (2005). *Niveles de lectoescritura, en alumnos del segundo grado de primaria, en centros educativos de la ciudad de La Perla – Callao, el objetivo fue describir el nivel de comprensión lectora en alumnos del segundo grado de primaria de la ciudad de La Perla Callao*. Recuperado de: <http://www.estudiagratis.com/showCourse.php?a=9789&b=1&h=3E830817697A0F0B8100D766096ACE30>

LOZANO D, A. (2003). *Factores personales, familiares y académicos que afectan el fracaso escolar en la educación secundaria*. Recuperado de: http://www.investigacion-sicopedagogica.org/revista/articulos/1/espannol/Art_1_4.pdf

OLIVA, A. y PALACIOS, J. (2003). *Familia y escuela: padres y profesores*. En M. J. Rodrigo y J. Palacios: *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

OLVERA E., M. C. (2011). *El problema de Lectoescritura, principalmente lo ocasiona la falta de interés de los padres de familia*. Recuperado de: http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=474545

ORTIZ P., M.; BECERRA, J.; VEGA, K.; SIERRA, P.; y CASSIANI, Y. (2010). *Madurez para la lectoescritura en niños/as de instituciones con diferentes estratos socioeconómicos*. Recuperado de: www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?

PALACIO Q., E. (1988). *Environnement familial et development cognitif de l'efant*. Comunicación presentada al 56 Congreso de la ACEAS, Moncton, Canadá.

PAPALIA D. y OLDS S. (1998). *Desarrollo humano*. México. McGrawHill.

PEÑA V. y PADILLA M. (2007). *La Familia y la Comunidad como Red de Soporte Social*. Lima.

PÉREZ H., S. (1997). *Realidad Nacional de Venezuela 1997*. SOCSA. A.C. Servicio de Apoyo Local. Caracas: Arte.

REMPLEIN, H. (1966). *Tratado de Psicología Evolutiva*. Barcelona: Barcelona.

PINO, M. y BRAVO, L. (2005). La memoria visual como predictor del aprendizaje de la lectura. En revista Psykhe, año 2005, Vol. 14, N° 01. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100004&script=sciarttext>

RIBES A., D. et al. (2006). *Educador de educación infantil*. España: Mad.

RIVERA, J. (1998). *La educación infantil en el siglo XXI. En Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 47. Santiago de Chile: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001147/114723s.pdf>

RIVERA, M. y MILICIC, N. (2006). *Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica*. En revista Psykhe, año 2006, Vol. 15, N° 1. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282006000100010&script=sci_arttext

ROJAS B., A. M. (2000). *La lecto-escritura en la edad preescolar*. Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000. Recuperado de: http://www.oei.es/inicial/articulos/lecto_escritura_preescolar.pdf

RONCEL V., V. M. (2005). *Variables explicativas del rendimiento académico en una lengua extranjera*. Revista en línea número 4, recuperado de <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/MRoncel.shtml> ISSN 1571 - 4667.

RUEDA, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.

RUIZ, D. (1996). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar*. San Juan, Puerto Rico: Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.

SALVADOR L., R. (2004). *Condiciones básicas para el aprendizaje de los niños pequeños*. En revista Theorethicos, año VI, N° 19. Recuperado de: <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/Julio04/cbanp2.html>

SÁNCHEZ C., H. Y REYES M., C. (1992). *Metodología y diseños en la investigación científica aplicada a la psicología, educación y ciencias sociales*. Lima.

SANTROCK J. W. (2004). *Psicología de la educación*. Colombia: McGraw-Hill.

SCHÜTZ, A. (1974). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu.

SLONINSKY, T. (1962). *Familia y Relaciones Humanas*. Buenos Aires: Omeba.

SOLÉ, I. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo*. Barcelona: Horsori.

SUÁREZ de L., M. (1999). *Madurez escolar para la lectoescritura mediante el test ABC y factores relacionados en niños preescolares de dos instituciones privadas y dos públicas*. Tesis. Recuperado de: <http://bibmed.ucla.edu.ve/DB/bmucla/edocs/textocompleto/TW4.DV4S837M.pdf>

URIBE T., M. M. (2007). *Estrategias de intervención para guiar el proceso educativo de la lectoescritura en preescolar*. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. Recuperado de: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/24126.pdf>

VÁSQUEZ M., M. A. (2007). *La sobreprotección materna y su incidencia en el bajo rendimiento escolar en niños y niñas comprendidos entre las edades de 6 a 12 años*. Recuperado el 19/08/2012 de biblioteca.usac.edu.gt/tesis/13/13_2464.pdf

VIGOTSKY, L.; COLE, M. y FURRO, S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ANEXOS

ANEXO N° 01
CUESTIONARIO DE CLIMA EDUCATIVO FAMILIAR

Apellidos y nombres:

INSTRUCCIONES

A continuación se le presenta una encuesta de 30 preguntas, con el objetivo de determinar algunas características familiares de niños/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas"- Sector Capironal de la ciudad de Rioja en el año 2011. Las opciones de respuesta de las preguntas son SI o NO, las que debe marcar con una (X).

Ejemplo de la forma de responder al cuestionario.

Enunciado	Opciones de respuesta	
¿Enseña a su hijo a desarrollar las tareas del jardín?	SI	NO

En el ejemplo anterior, el padre de familia enseña a su hijo a desarrollar las tareas del jardín.

Enunciado	Opciones de respuesta	
¿Elogia a su hijo cuando hace las tareas del jardín?	SI	NO

En el ejemplo anterior, el padre de familia no elogia a su hijo cuando hace las tareas del jardín.

¡Muchas gracias, por su tiempo y colaboración!

Enunciado	Opción de respuesta	
	SI	NO
1. ¿Enseña a su hijo a desarrollar las tareas del jardín?	SI	NO
2. ¿Ayuda a su hijo en armar rompecabezas u otros juegos que tiene su hijo?	SI	NO
3. ¿Ha ubicado un lugar apropiado en su casa para que su hijo haga sus tareas?	SI	NO
4. ¿Elogia a su hijo cuando hace las tareas del jardín?	SI	NO
5. ¿Compra libros recomendados por la profesora para su hijo?	SI	NO
6. ¿Asiste a reuniones programa la APAFA?	SI	NO
7. ¿Asiste cuando es requerido por la Institución Educativa para ayudar en trabajos de mejoramiento del local?	SI	NO
8. ¿Asiste a reuniones de escuela de padres organizadas por la Institución Educativa?	SI	NO
9. ¿Participa voluntariamente en comisiones que forma la institución Educativa?	SI	NO
10. ¿Cumple con sus aportaciones acordadas en reunión de padres de familia?	SI	NO
11. ¿Desea que en el jardín su hijo se forme con un buen comportamiento?	SI	NO
12. ¿Desea que en el jardín su hijo aprenda conocimientos que le sirvan en su vida?	SI	NO
13. ¿Desea que en el jardín su hijo desarrolle habilidades que le sirvan en su vida?	SI	NO
14. ¿Considera que su hijo en el jardín aprenderá a relacionarse con los demás?	SI	NO
15. ¿Considera que su hijo en el jardín aprenderá buenos hábitos?	SI	NO
16. ¿Desea que su hijo estudie hasta lograr ser profesional?	SI	NO
17. ¿Apoyará a su hijo para que estudie hasta que sea profesional?	SI	NO
18. ¿Cree que su hijo llegará a ser un gran profesional?	SI	NO
19. ¿Apoyará a su hijo hasta que sea profesional y obtenga un buen trabajo?	SI	NO
20. ¿Cree que su hijo de una vez profesional ganará los concursos para un trabajo?	SI	NO
21. ¿Si su hijo pelea ubica la mano sobre su hombro y en forma cariñosa le dice: Tú sabes que no debiste hacer eso?	SI	NO
22. ¿Aunque esté cansado se da tiempo para conversar con su hijo?	SI	NO
23. ¿Si su hijo no quiere comer, explica usted la importancia de comer para vivir sano?	SI	NO
24. ¿Si su hijo está enfermo y no quiere tomar la medicina, explica usted para qué debe tomar su medicina?	SI	NO
25. ¿Debemos enseñarles a los niños que la obediencia es siempre un comportamiento positivo?	SI	NO
26. ¿Si el hijo no obedece para que cambie lo mejor es reprimirlo fuertemente levantándole la voz?	SI	NO
27. ¿El casa, los hijos deben hacer lo que el padre dice?	SI	NO
28. ¿Si se les castiga a los niños se vuelven tímidos y desconfiados?	SI	NO
29. ¿Se debe atender todos sus gustos de los niños?	SI	NO
30. ¿Se debe dejar al niño que él tome el control de sus acciones?	SI	NO

Ficha técnica

1. **Nombre.** Cuestionario de clima educativo familiar
2. **Objetivos.** Evaluar el clima educativo familiar en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”- Sector Capironal de la ciudad de Rioja.
3. **Usuarios.** Padres de Niño/as de 5 años de la Institución Educativa N° 205 “Rosario del Águila Rojas”.
4. **Tiempo.** 30 minutos.
5. **Modo de aplicación.** En forma individual.
6. **Estructura del instrumento.**

Dimensiones	Indicadores	Enunciado	Opción de respuesta	
			SI	NO
Interés de los padres en la educación de sus hijos	Apoyo académico	1. ¿Enseña a su hijo a desarrollar las tareas del jardín?	SI	NO
		2. ¿Ayuda a su hijo en armar rompecabezas u otros juegos que tiene su hijo?	SI	NO
	Apoyo motivacional	3. ¿Ha ubicado un lugar apropiado en su casa para que su hijo haga sus tareas?	SI	NO
		4. ¿Elogia a su hijo cuando hace las tareas del jardín?	SI	NO
		5. ¿Compra libros recomendados por la profesora para su hijo?	SI	NO
	Participación organizada de los padres en la gestión educativa	6. ¿Asiste a reuniones programa la APAFA?	SI	NO
		7. ¿Asiste cuando es requerido por la Institución Educativa para ayudar en trabajos de mejoramiento del local?	SI	NO
		8. ¿Asiste a reuniones de escuela de padres organizadas por la Institución Educativa?	SI	NO
		9. ¿Participa voluntariamente en comisiones que forma la institución Educativa?	SI	NO
		10. ¿Cumple con sus aportaciones acordadas en reunión de padres de familia?	SI	NO
Aspiraciones educativas de los padres para los hijos	Expectativas de aprendizaje	11. ¿Desea que en el jardín su hijo se forme con un buen comportamiento?	SI	NO
		12. ¿Desea que en el jardín su hijo aprenda conocimientos que le sirvan en su vida?	SI	NO
		13. ¿Desea que en el jardín su hijo desarrolle habilidades que le sirvan en su vida?	SI	NO
		14. ¿Considera que su hijo en el jardín aprenderá a relacionarse con los demás?	SI	NO
		15. ¿Considera que su hijo en el jardín aprenderá buenos hábitos?	SI	NO
	Expectativas de meta	16. ¿Desea que su hijo estudie hasta lograr ser profesional?	SI	NO
		17. ¿Apoyará a su hijo para que estudie hasta que sea profesional?	SI	NO
		18. ¿Cree que su hijo llegará a ser un gran profesional?	SI	NO
		19. ¿Apoyará a su hijo hasta que sea profesional y obtenga un buen trabajo?	SI	NO
		20. ¿Cree que su hijo de una vez profesional ganará los concursos para un trabajo?	SI	NO

Estilos de paternidad	Democrático	21. ¿Si su hijo pelea ubica la mano sobre su hombro y en forma cariñosa le dice: Tú sabes que no debiste hacer eso?	SI	NO
		22. ¿Aunque esté cansado se da tiempo para conversar con su hijo?	SI	NO
		23. ¿Si su hijo no quiere comer, explica usted la importancia de comer para vivir sano?	SI	NO
		24. ¿Si su hijo está enfermo y no quiere tomar la medicina, explica usted para qué debe tomar su medicina?	SI	NO
	Autoritario	25. ¿Debemos enseñarles a los niños que la obediencia es siempre un comportamiento positivo?	SI	NO
		26. ¿Si el hijo no obedece para que cambie lo mejor es reprenderle fuertemente levantándole la voz?	SI	NO
		27. ¿El casa, los hijos deben hacer lo que el padre dice?	SI	NO
	Permisivo	28. ¿Si se les castiga a los niños se vuelven tímidos y desconfiados?	SI	NO
		29. ¿Se debe atender todos sus gustos de los niños?	SI	NO
		30. ¿Se debe dejar al niño que él tome el control de sus acciones?	SI	NO

7. Escala.

Clima educativo familiar							
Interés de los padres en la educación de sus hijos		Aspiraciones educativas de los padres para sus hijos		Estilos de paternidad		Total	
08 - 10	Bueno	08 - 10	Bueno	08 - 10	Bueno	21 - 30	Bueno
04 - 07	Regular	04 - 07	Regular	04 - 07	Regular	11 - 20	Regular
00 - 03	Malo	00 - 03	Malo	00 - 03	Malo	00 - 10	Malo

8. Validación.

La validación del instrumento se realizó mediante el juicio de expertos, cuyas fichas se presenta en seguida.

Informe de validación de instrumentos

I. Datos informativos.

Apellidos y nombres del informante	DNI	Estudios realizados	Teléfono	Institución donde labora
Saavedra Hoyos Fausto	06259745	Maestría en Docencia Investigación	942466945	FEH- UINSMO
Nombre del instrumento	Cuestionario de clima educativo familiar			
CLIMA EDUCATIVO FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON LA MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑO/AS DE 5 AÑOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 205 "ROSARIO DEL ÁGUILA ROJAS"- SECTOR CAPIRONAL DE LA CIUDAD DE RIOJA EN EL AÑO 2011				

II. Aspectos de validación

Criterios	Indicadores	Deficiente (00 - 03)	Regular (04 - 08)	Buena (09 - 13)	Muy Buena (14 - 17)	Excelente (18 - 20)
Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado					✓
Objetividad	Está expresado en conductas observables					✓
Organización	Existe una organización lógica					✓
Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					✓
Consistencia	Basado en aspectos teórico científicos					✓
Coherencia	Entre las dimensiones, indicadores y los ítems.					✓

III. Opinión

.....

.....

.....

.....

.....



 Firma

Informe de validación de instrumentos

I. Datos informativos.

Apellidos y nombres del informante	DNI	Estudios realizados	Teléfono	Institución donde labora
Salvatierra Juro Rossana Rocio	09896061	Maestría en: Docencia y Gestión Educativa	942866463	FEH-UNSM
Nombre del instrumento	Cuestionario de clima educativo familiar			
CLIMA EDUCATIVO FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON LA MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑO/AS DE 5 AÑOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Nº 205 "ROSARIO DEL ÁGUILA ROJAS"- SECTOR CAPIRONAL DE LA CIUDAD DE RIOJA EN EL AÑO 2011				

II. Aspectos de validación

Criterios	Indicadores	Deficiente (00 - 03)	Regular (04 - 08)	Buena (09 - 13)	Muy Buena (14 - 17)	Excelente (18 - 20)
Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado					X
Objetividad	Está expresado en conductas observables					X
Organización	Existe una organización lógica					X
Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
Consistencia	Basado en aspectos teórico científicos					X
Coherencia	Entre las dimensiones, indicadores y los ítems.					X

III. Opinión

.....

.....

.....

.....

.....



 Firma

Informe de validación de instrumentos

I. Datos informativos.

Apellidos y nombres del informante	DNI	Estudios realizados	Teléfono	Institución donde labora
VARGAS VÁSQUEZ LUIS HARUGL	17814649	DOCTOR EN EDUCACIÓN	558881	UNSH-T
Nombre del instrumento	Cuestionario de clima educativo familiar			
CLIMA EDUCATIVO FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON LA MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑO/AS DE 5 AÑOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 205 "ROSARIO DEL ÁGUILA ROJAS"- SECTOR CAPIRONAL DE LA CIUDAD DE RIOJA EN EL AÑO 2011				

II. Aspectos de validación

Criterios	Indicadores	Deficiente (00 - 03)	Regular (04 - 08)	Buena (09 - 13)	Muy Buena (14 - 17)	Excelente (18 - 20)
Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado					X
Objetividad	Está expresado en conductas observables					X
Organización	Existe una organización lógica					X
Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
Consistencia	Basado en aspectos teórico científicos					X
Coherencia	Entre las dimensiones, indicadores y los ítems.					X

III. Opinión

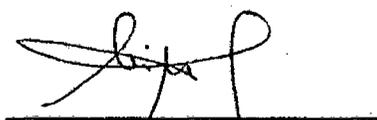
.....

.....

.....

.....

.....



Firma

9. Confiabilidad.

La confiabilidad se determinó con una muestra piloto de 8 padres de familia de niños/as de 5 años de la Institución Educativa N° 231 – Atahualpa, mediante el test retest. Los datos se obtenidos son

N° ORDEN	Test X	Retest Y	X ²	Y ²	XY
1	11	12	121	144	132
2	11	10	121	100	110
3	8	8	64	64	64
4	15	16	225	256	240
5	9	13	81	169	117
6	12	15	144	225	180
7	16	18	256	324	288
8	6	8	36	64	48
	88	100	1048	1346	1179

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i}{n} = 11$$

$$\bar{Y} = \frac{\sum y_i}{n} = 12,50$$

$$SD_X = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N} - \bar{X}^2} = 3,16$$

$$SD_Y = \sqrt{\frac{\sum Y^2}{N} - \bar{Y}^2} = 3,46$$

$$\gamma = \frac{\sum xy/n - \bar{x} * \bar{y}}{(SD_X)(SD_Y)} = 0,90$$

$$R_{XY} = \frac{2\gamma_{XY}}{1 + \gamma_{XY}} = 0,95$$

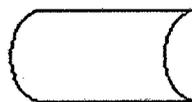
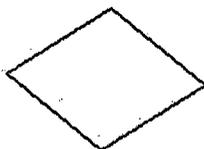
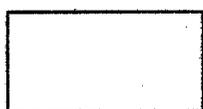
El coeficiente de correlación de 0,95 entre las puntuaciones del test y retest significa que existe alta confiabilidad del instrumento para ser utilizado en la recolección de datos.

Anexo N° 02

Test ABC de Filho.

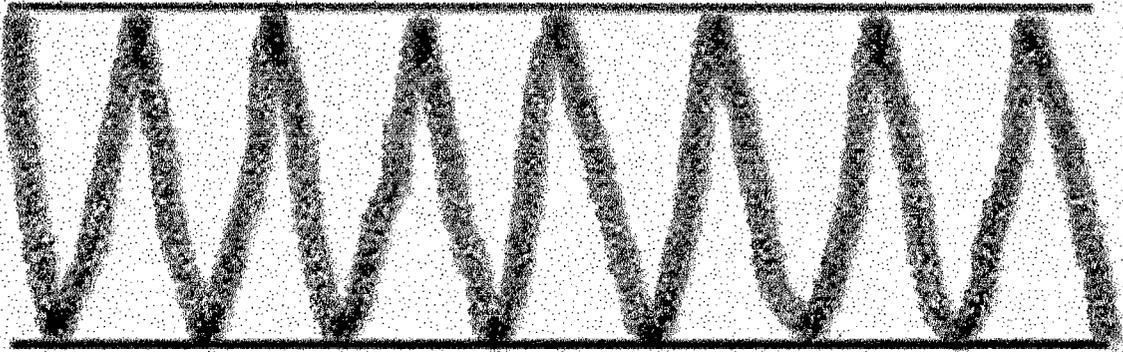
Apellidos y nombres:

1. Tome este lápiz, haga en este papel una figura igual a ésta (tiempo máximo de espera para reproducción a la vista del modelo, un minuto). ¡Muy bien! Ahora haga otra igual a ésta, ahora ésta última.

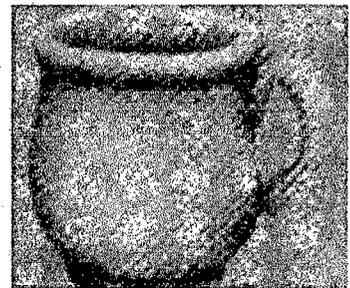
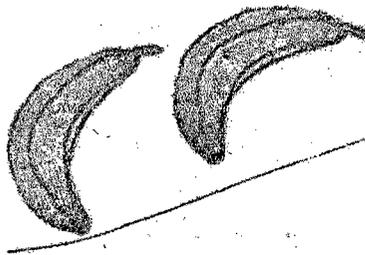
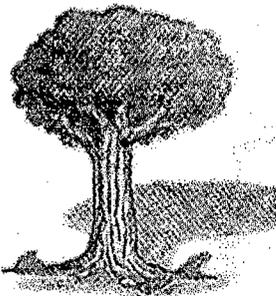
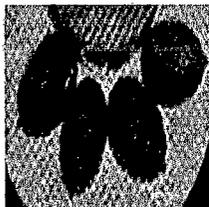


2. Usted va a recortar este diseño (línea curva y otra quebrada) lo más rápidamente que pueda, pasando la tijera exactamente por el medio de la raya. Se coloca la tijera sobre la mesa y se puede empezar. Marcar un minuto. ¡Muy bien! Pare. Ahora corte en la otra raya.





3. El cartón se pone al reverso, del otro lado de la lámina hay figuras muy lindas. Yo voy a dar vuelta y usted va a mirar las figuras sin decir nada. Después de que yo las esconda, vas a decir los nombres de las cosas que vio.



4. El examinador se coloca al lado derecho del niño, apunta con el dedo índice, al frente, teniendo el brazo un poco doblado): Mira bien lo que mi dedo va a hacer aquí (reproduce en el aire la figura A). Haga ahora con su dedito lo que hice yo con mi dedo. Bien, ahora, dibuje en este papel la figura que hizo en el aire. Después de que el niño la haya dibujado: ahora, otra figura. Haga esto con su dedo (reproducir en el aire la figura B). Bien, ahora dibuje en el papel

la figura que hizo en el aire. Después que el niño lo haya dibujado: Ahora la última. Haz esto, (reproduce la figura C) ¡Muy bien! Ahora haz en el papel esta última figura que hiciste en el aire. El niño no debe estar frente al examinador, sino a su lado, de modo que tenga el mismo punto de vista. El centro de cada figura trazada por el examinador en el aire deberá quedar sensiblemente a la altura de los ojos del niño. Los movimientos deben ser lentos.

5. Usted va a hacer un punto bien fuerte en cada cuadrado de éstos, lo más rápidamente que pueda. Así (se hacen tres puntitos en los tres primeros cuadrados de la línea superior). Se pone el papel en posición conveniente para el niño y se le entrega el lápiz. Empiece (se marcan 30 segundos). ¡Pare! ¡Muy bien! No se permiten rayitas o crucecitas.

6. Voy a decir siete palabras. Pon mucha atención, porque después va a decirlas usted. Escuche: árbol, silla, piedra, cachorro, flor, casa, ventana.
7. ¿A usted le gustan los cuentos? Voy a contarle uno. Presta atención porque después usted me va a contar el mismo cuento. (Pausa). "María compró una muñeca, era una linda muñeca de vidrio. La muñeca tenía los ojos azules y un vestido amarillo. Pero el mismo día que María compró la muñeca se cayó y se rompió. María lloró mucho". (Pausa). Ahora, usted cuénteme este cuento.

8. Voy a decir unas palabras y usted las irá repitiendo, una a una (conforme yo las diga). Contratiempo, incompredido, nabucodonosor, pintarrajeado, Sardanápalo, Constantinopla, ingrediente, cosmopolitismo, familiaridades, transiberiano. Después de cada palabra el examinador espera la repetición del niño, anotando las palabras que fueron mal pronunciadas.

Ficha técnica

1. **Nombre.** Test A.B.C. de L. Filho.
2. **Objetivos.** Evaluar la madurez para e aprendizaje de la lectoescritura en niño/as de 5 años en la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas"- sector Capironal de la ciudad de Rioja.
3. **Usuarios.** Niño/as de 5 años de la Institución Educativa N° 205 "Rosario del Águila Rojas"
4. **Tiempo.** 90 minutos.
5. **Modo de aplicación.** En forma individual.
6. **Estructura del instrumento.**

Variable	Dimensiones	Indicadores	Cód. de los ítems
Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura	Coordinación visomotora	Reproducir 3 figuras geométricas.	1
		Recortar una línea curva y otra quebrada.	2
	Memoria visual y capacidad de atención dirigida	Recordar 7 figuras vistas en un cartón (lámina) que se presenta durante 30 segundos	3
	Coordinación visomotriz	Reproducir en el aire tres figuras realizadas por el examinador.	4
		Dibujar puntos en un cuadriculado	5
	Memoria auditiva	Repetir una serie de palabras de uso común.	6
	Capacidad de comprensión y memorización	Reproduce acciones y detalles de un cuento	7
	Lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonoarticulatorios	Repetir 10 palabras difíciles y poco conocidas.	8

7. Especificaciones de aplicación y evaluación.

Ítem 1: Es una prueba de coordinación visomotora en que al niño se le pide reproducir 3 figuras geométricas.

Material: Tres cartoncitos (cuadritos del mismo tamaño) que tengan cada uno de ellos impresa o dibujada una figura geométrica, ver ejemplo. Cada figura

se enseñará una vez, en media hoja blanca y con un lápiz y un reloj que marque segundos.

Instrucción: Tome este lápiz, haga en este papel una figura igual a ésta (tiempo máximo de espera para reproducción a la vista del modelo, un minuto). ¡Muy bien! Ahora haga otra igual a ésta, ahora ésta última.

Evaluación: Cuando la reproducción del cuadrado es perfecta o con dos lados apenas sensiblemente mayores, conservando todos los ángulos rectos, el rombo en los ángulos bien observados y la tercera figura reconocible. 3 puntos.

Cuando la copia del cuadrado tenga dos ángulos rectos y las demás figuras reconocibles. 2 puntos.

Cuando las tres figuras fueran imperfectas pero desemejantes. 1 punto.

Cuando las figuras sean iguales entre sí. 0 puntos.

Ítem 2: Evalúa también coordinación visomotora. El niño debe recortar una línea curva y otra quebrada.

Material: Una hoja de papel donde estén impresas o trazadas, en rasgo fuerte, de lado a lado y del mismo tamaño una línea curva y otra quebrada. Una tijera común y de puntas redondeadas, reloj que marque segundos.

Instrucción: Usted va a recortar este diseño lo más rápidamente que pueda, pasando la tijera exactamente por el medio de la raya. Se coloca la tijera sobre la mesa y se puede empezar. Marcar un minuto. ¡Muy bien! Pare. Ahora corte en la otra raya.

Evaluación: La evaluación tendrá en cuenta la cantidad y la calidad del trabajo, así:

Cortando más de la mitad de cada diseño, en el tiempo marcado de un minuto para cada uno, sin que haya salido del trazo = 3 puntos, cortando más de la mitad saliendo del trazo = 2 puntos, cortando con regularidad, hasta la mitad, en uno de los diseños y parte del otro = 1 punto. No respetando el diseño de algún modo = 0 puntos.

Ítem 3: Mide memoria visual y capacidad de atención dirigida. El niño debe recordar 7 figuras vistas en un cartón (lámina) que se presenta durante 30 segundos. Las figuras son relativamente grandes y familiares para los niños.

Material: Una lámina de figuras que presenta siete objetos (ilustraciones); flor, agujas, escoba, bicicleta, árbol, plátano y taza.

Instrucción: El cartón se pone al reverso, del otro lado de la lámina hay figuras muy lindas. Yo voy a dar vuelta y usted va a mirar las figuras sin decir nada. Después de que yo las esconda, usted me va a decir los nombres de las cosas que vio.

Evaluación: Se anotan los nombres mencionados por el niño. Si el niño dice 7 figuras = 3 puntos, Si dice entre 4 a 6 figuras = 2 puntos, al mencionar entre 2 a 3 figuras = 1 punto, si dice una o ninguna = 0 puntos.

Ítem 4: Mide coordinación visomotriz. El niño debe reproducir en el aire tres figuras realizadas por el examinador.

Material: Papel y lápiz.

Instrucción: El examinador se coloca al lado derecho del niño, apunta con el dedo índice, al frente, teniendo el brazo un poco doblado): Mira bien lo que mi dedo va a hacer aquí (reproduce en el aire la figura (a)). Haga ahora con su dedito lo que hice yo con mi dedo. Bien, ahora, dibuje en este papel la figura que hizo en el aire. Después de que el niño la haya dibujado: ahora, otra figura. Haga esto con su dedo (reproducir en el aire la figura (o)). Bien, ahora dibuje en el papel la figura que hizo en el aire. Después que el niño lo haya dibujado: Ahora la última. Haz esto, (reproduce la figura (u)) ¡Muy bien! Ahora haz en el papel esta última figura que hiciste en el aire. El niño no debe estar frente al examinador, sino a su lado, de modo que tenga el mismo punto de vista. El centro de cada figura trazada por el examinador en el aire deberá quedar sensiblemente a la altura de los ojos del niño. Los movimientos deben ser lentos.

Evaluación: Buena reproducción de las tres figuras = 3 puntos, Buena reproducción de dos figuras, cualquiera que haya sido la imperfección de la restante = 2 puntos, Buena reproducción de una figura, siempre que las demás no hayan sido invertidas = 1 punto. Mala reproducción de todas las figuras, pero de modo de diferenciarlas = 1 punto. Reproducción del mismo

trazado para las tres figuras o inversión del trazado de dos o de las tres figuras = 0 puntos.

Ítem 5: Evalúa coordinación visomotriz. El niño debe dibujar puntos en un cuadriculado, teniendo un tiempo fijo de 30 segundos. Los cuadros son pequeños.

Material: Reloj que marque segundos, papel impreso o rayado con cien cuadritos de un centímetro cuadrado cada uno y lápiz de color grueso.

Instrucción: Usted va a hacer un punto bien fuerte en cada cuadrito de éstos, lo más rápidamente que pueda. Así (se hacen tres puntitos en los tres primeros cuadrados de la línea superior). Se pone el papel en posición conveniente para el niño y se le entrega el lápiz. Empiece (se marcan 30 segundos). ¡Pare! ¡Muy bien! No se permiten rayitas o crucecitas.

Evaluación: Se cuentan los puntos, excepto los realizados por el examinador. Todos los puntos serán contados, aun cuando haya más de uno en el mismo cuadrito. Pero las rayitas no serán tomadas en cuenta.

La anotación es la siguiente: más de 50 puntos = 3 puntos, de 26 a 50 puntos = 2 puntos, de 10 a 25 puntos = 1 punto, menos de 10 = 0 puntos. Si el niño no siguiera el orden sugerido (de su izquierda hacia su derecha) debe anotarse el hecho.

Ítem 6: Su objetivo es la evaluación de la memoria auditiva. El niño debe repetir una serie de palabras de uso común.

Material: Ficha con las palabras impresas.

Instrucción: Voy a decir siete palabras. Pon mucha atención, porque después va a decir las usted. Escuche: árbol, silla, piedra, cachorro, flor, casa, ventana.

Evaluación: Anotar las palabras que diga el niño y si existen errores de articulación (pronunciación), la evaluación es solo numérica: reproducción de las 7 palabras = 3 puntos, reproducción de 4 a 6 palabras = 2 puntos, reproducción de 2 a 3 palabras = 1 punto, reproducción de una sola palabra o ausencia de reproducción = 0 puntos.

Ítem 7: Evalúa la capacidad de comprensión y memorización.

Material: Ficha con el cuento redactado.

Instrucción: ¿A usted le gustan los cuentos? Voy a contarle uno. Presta atención porque después usted me va a contar el mismo cuento. (Pausa). "María compró una muñeca, era una linda muñeca de vidrio. La muñeca tenía los ojos azules y un vestido amarillo. Pero el mismo día que María compró la muñeca se cayó y se rompió. María lloró mucho". (Pausa). Ahora, usted cuénteme este cuento.

Evaluación: Anotar la narración del niño (o grabarla). Si la reproducción indica tres acciones (compró, rompió, lloró) y asimismo los tres detalles (de vidrio, ojos azules, vestido amarillo) = 3 puntos, si menciona las tres acciones (verbos) y un detalle = 2 puntos, si solo menciona las tres acciones o dos acciones y un detalle = 1 punto. Si menciona dos acciones o una acción y detalles = 0 puntos.

Ítem 8: Evalúa lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonarticulatorios. El niño debe repetir 10 palabras difíciles y poco conocidas.

Material: Ficha con las palabras impresas.

Instrucción: Voy a decir unas palabras y usted las irá repitiendo, una a una (conforme yo las diga).

-Contratiempo, incomprendido, nabucodonosor, pintarrajeado, Sardanápalo, Constantinopla, ingrediente, cosmopolitismo, familiaridades, transiberiano. Después de cada palabra el examinador espera la repetición del niño, anotando las palabras que fueron mal pronunciadas.

Evaluación: Por las palabras reproducidas adecuadamente: Nueve a diez palabras = 3 puntos, de cinco a ocho = 2 puntos, de dos a cuatro = 1 punto, una o ninguna = 0 puntos.

Evaluación final:

La evaluación general se obtendrá por la simple suma de los puntos alcanzados por el niño en cada sub prueba. El resultado indicará (si se han seguido las instrucciones al pie de la letra), el nivel de madurez para su ingreso a primer grado en términos absolutos, esto es, sin ninguna relación con la edad cronológica o con la edad mental. La interpretación en la evaluación final es la siguiente:

NM = Nivel maduracional.	Descripción
NM de 18 puntos o superior	El niño aprenderá a leer y a escribir en un semestre lectivo.
NM inferior a 10 puntos o Medio	El niño aprenderá con dificultad, exigiendo, en la mayoría de los casos un tratamiento especial.
NM de 9 puntos o inferior	Para estos casos se hace necesario pruebas complementarias, como las de salud, así como una evaluación por un especialista en Dificultades del aprendizaje, para determinar la causa de tal puntuación.

8. Escala de medición.

Nivel	Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura						
	Dimensiones						Total
	Coordinación visomotora	Memoria visual y capacidad de atención dirigida	Coordinación visomotriz	Memoria auditiva	Capacidad de comprensión y memorización	Lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonarticulatorios	
	Puntajes	Puntajes	Puntajes	Puntajes	Puntajes	Puntajes	
Superior	05 a 06	03	05 a 06	03	03	03	18 a 24
Medio	03 a 05	02	03 a 05	02	02	02	10 a 17
Inferior	00 a 02	00 a 01	00 a 02	00 a 01	00 a 01	00 a 01	00 a 09

9. Validación.

La validación se realizó mediante el juicio de expertos, los informes de validación se presenta en seguida:

Informe de validación de instrumentos

I. Datos informativos.

Apellidos y nombres del informante	DNI	Estudios realizados	Teléfono	Institución donde labora
Sandra Hoyos Fausto	06259745	Maestría en Docencia e Investigación	942466943	FEN-UNSM
Nombre del instrumento	Test A.B.C. de Filho.			
CLIMA EDUCATIVO FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON LA MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS/AS DE 5 AÑOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 205 "ROSARIO DEL ÁGUILA ROJAS"- SECTOR CAPIRONAL DE LA CIUDAD DE RIOJA EN EL AÑO 2011				

II. Aspectos de validación

Criterios	Indicadores	Deficiente (00 - 03)	Regular (04 - 08)	Buena (09 - 13)	Muy Buena (14 - 17)	Excelente (18 - 20)
Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado					✓
Objetividad	Está expresado en conductas observables					✓
Organización	Existe una organización lógica					✓
Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					✓
Consistencia	Basado en aspectos teórico científicos					✓
Coherencia	Entre las dimensiones, indicadores y los ítems.					✓

III. Opinión

.....

.....

.....

.....

.....


 Firma

Informe de validación de instrumentos

I. Datos informativos.

Apellidos y nombres del informante	DNI	Estudios realizados	Teléfono	Institución donde labora
Salvatierra Juro Rossana Rocio	09896061	Maestría en: Docencia y Gestión Educativa	942866463	FEH - UNSM
Nombre del instrumento	Test A.B.C. de Filho.			
CLIMA EDUCATIVO FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON LA MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑO/AS DE 5 AÑOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 205 "ROSARIO DEL ÁGUILA ROJAS"- SECTOR CAPIRONAL DE LA CIUDAD DE RIOJA EN EL AÑO 2011				

II. Aspectos de validación

Criterios	Indicadores	Deficiente (00-03)	Regular (04-08)	Buena (09-13)	Muy Buena (14-17)	Excelente (18-20)
Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado					X
Objetividad	Está expresado en conductas observables					X
Organización	Existe una organización lógica					X
Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
Consistencia	Basado en aspectos teórico científicos					X
Coherencia	Entre las dimensiones, indicadores y los ítems.					X

III. Opinión

.....

.....

.....

.....

.....



 Firma

Informe de validación de instrumentos

I. Datos informativos.

Apellidos y nombres del informante	DNI	Estudios realizados	Teléfono	Institución donde labora
VARGAS VÁSQUEZ LUIS MANUEL	17814649	DOCTOR EN EDUCACIÓN	553881	UNSH-T
Nombre del instrumento	Test A.B.C. de Filho.			
CLIMA EDUCATIVO FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON LA MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑO/AS DE 5 AÑOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 205 "ROSARIO DEL ÁGUILA ROJAS"- SECTOR CAPIRONAL DE LA CIUDAD DE RIOJA EN EL AÑO 2011				

II. Aspectos de validación

Criterios	Indicadores	Deficiente (00 - 03)	Regular (04 - 08)	Buena (09 - 13)	Muy Buena (14 - 17)	Excelente (18 - 20)
Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado					X
Objetividad	Está expresado en conductas observables					X
Organización	Existe una organización lógica					X
Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
Consistencia	Basado en aspectos teórico científicos					X
Coherencia	Entre las dimensiones, indicadores y los ítems.					X

III. Opinión

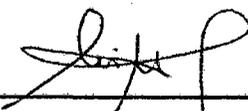
.....

.....

.....

.....

.....



 Firma

9. Confiabilidad.

La confiabilidad se determinó con una muestra piloto de 8 niños/as de 5 años de la Institución Educativa N° 231 – Atahualpa, mediante el test retest.

Los datos se obtenidos son

N° ORDEN	Test X	Retest Y	X ²	Y ²	XY
1	6	10	36	100	60
2	8	15	64	225	120
3	9	13	81	169	117
4	8	12	64	144	96
5	6	9	36	81	54
6	6	8	36	64	48
7	8	11	64	121	88
8	16	17	256	289	272
	67	95	637	1193	855

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i}{n} = 8,38$$

$$\bar{Y} = \frac{\sum y_i}{n} = 11,88$$

$$SD_X = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N} - \bar{X}^2} = 3,08$$

$$SD_Y = \sqrt{\frac{\sum Y^2}{N} - \bar{Y}^2} = 2,85$$

$$\gamma = \frac{\sum xy/n - \bar{x} * \bar{y}}{(SD_X)(SD_Y)} = 0,85$$

$$R_{XY} = \frac{2\gamma_{XY}}{1 + \gamma_{XY}} = 0,92$$

El coeficiente de correlación de 0,92 entre las puntuaciones del test y retest significa que existe alta confiabilidad del instrumento para ser utilizado en la recolección de datos.

Anexo N° 03

Datos del clima educativo familiar

N°	Clima educativo familiar							
	Dimensiones						Total	
	Interés de los padres en la educación de sus hijos		Aspiraciones educativas de los padres para los hijos		Estilos de paternidad			
Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	
1	7	Regular	6	Regular	5	Regular	18	Regular
2	3	Malo	5	Regular	3	Malo	11	Regular
3	2	Malo	3	Malo	3	Malo	8	Malo
4	8	Bueno	9	Bueno	8	Bueno	25	Bueno
5	3	Malo	2	Malo	2	Malo	7	Malo
6	3	Malo	3	Malo	2	Malo	8	Malo
7	8	Bueno	9	Bueno	7	Regular	24	Bueno
8	5	Regular	7	Regular	6	Regular	18	Regular
9	4	Regular	3	Malo	5	Regular	12	Regular
10	5	Regular	7	Regular	6	Regular	18	Regular
11	3	Malo	4	Regular	4	Regular	11	Regular
12	9	Bueno	8	Bueno	10	Bueno	27	Bueno
13	8	Bueno	9	Bueno	8	Bueno	25	Bueno
14	2	Malo	3	Malo	3	Malo	8	Malo
15	3	Malo	4	Regular	4	Regular	11	Regular
16	4	Regular	4	Regular	3	Malo	11	Regular
17	2	Malo	3	Malo	2	Malo	7	Malo
18	3	Malo	2	Malo	3	Malo	8	Malo
19	10	Bueno	8	Bueno	9	Bueno	27	Bueno
20	3	Malo	3	Malo	2	Malo	8	Malo
21	4	Regular	5	Regular	6	Regular	15	Regular
22	3	Malo	3	Malo	3	Malo	9	Malo
23	6	Regular	6	Regular	7	Regular	19	Regular
24	4	Regular	3	Malo	2	Malo	9	Malo
25	3	Malo	2	Malo	3	Malo	8	Malo
26	5	Regular	2	Malo	2	Malo	9	Malo
27	3	Malo	2	Malo	3	Malo	8	Malo
28	8	Bueno	7	Regular	7	Regular	22	Bueno
29	4	Regular	2	Malo	3	Malo	9	Malo
30	3	Malo	5	Regular	4	Regular	12	Regular

Anexo N° 04

Datos de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura

N°	Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura												Total		
	Dimensiones														
	Coordinación visomotora		Memoria visual y capacidad de atención dirigida		Coordinación visomotriz		Memoria auditiva		Capacidad de comprensión y memorización		Lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonarticulatorios		Puntaje	Nivel	
Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel
1	4	Medio	2	Medio	3	Medio	2	Medio	2	Medio	2	Medio	15	Medio	
2	2	Inferior	1	Inferior	2	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	8	Inferior	
3	2	Inferior	1	Inferior	2	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	8	Inferior	
4	6	Superior	3	Superior	6	Superior	3	Superior	3	Superior	3	Superior	24	Superior	
5	5	Superior	2	Medio	4	Medio	2	Medio	1	Inferior	2	Medio	16	Medio	
6	3	Medio	0	Inferior	2	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	0	Inferior	7	Inferior	
7	6	Superior	3	Superior	6	Superior	3	Superior	3	Superior	3	Superior	24	Superior	
8	4	Medio	2	Medio	5	Superior	1	Inferior	2	Medio	2	Medio	16	Medio	
9	2	Inferior	0	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	0	Inferior	0	Inferior	4	Inferior	
10	3	Medio	2	Medio	3	Medio	2	Medio	2	Medio	1	Inferior	13	Medio	
11	2	Inferior	0	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	0	Inferior	1	Inferior	5	Inferior	
12	6	Superior	3	Superior	5	Superior	3	Superior	3	Superior	3	Superior	23	Superior	
13	5	Superior	3	Superior	6	Superior	2	Medio	3	Superior	3	Superior	22	Superior	
14	1	Inferior	0	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	5	Inferior	
15	3	Medio	1	Inferior	2	Inferior	0	Inferior	1	Inferior	0	Inferior	7	Inferior	
16	2	Inferior	2	Medio	1	Inferior	1	Inferior	0	Inferior	1	Inferior	7	Inferior	
17	1	Inferior	0	Inferior	1	Inferior	0	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	4	Inferior	
18	3	Medio	2	Medio	2	Inferior	2	Medio	1	Inferior	1	Inferior	11	Medio	
19	5	Superior	3	Superior	6	Superior	3	Superior	3	Superior	3	Superior	23	Superior	
20	2	Inferior	1	Inferior	2	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	0	Inferior	7	Inferior	
21	2	Inferior	1	Inferior	2	Inferior	0	Inferior	0	Inferior	0	Inferior	5	Inferior	
22	1	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	2	Medio	1	Inferior	1	Inferior	7	Inferior	
23	2	Inferior	2	Inferior	1	Inferior	2	Medio	1	Inferior	1	Inferior	9	Inferior	
24	2	Inferior	1	Inferior	0	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	0	Inferior	5	Inferior	
25	2	Inferior	1	Inferior	0	Inferior	1	Inferior	0	Inferior	0	Inferior	4	Inferior	
26	1	Inferior	0	Inferior	1	Inferior	0	Inferior	0	Inferior	0	Inferior	2	Inferior	
27	2	Inferior	1	Inferior	2	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	8	Inferior	
28	5	Superior	3	Superior	6	Superior	3	Superior	3	Superior	3	Superior	23	Superior	
29	1	Inferior	0	Inferior	0	Inferior	1	Inferior	1	Inferior	0	Inferior	3	Inferior	
30	4	Medio	2	Medio	2	Inferior	1	Inferior	2	Medio	1	Inferior	12	Medio	

Anexo N° 05

Constancia de ejecución

DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
SAN MARTÍN – MOYOBAMBA

I.E. INICIAL, N°205
SECTOR CAPITONAL – RIOJA

“AÑO DEL CENTENARIO DE MACHU PICCHU PARA EL MUNDO”

CONSTANCIA

LA QUE SUSCRIBE DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N°205 – SECTOR CAPIRONAL DEL DISTRITO Y PROVINCIA DE RIOJA, REGIÓN SAN MARTÍN,

HACE CONSTAR:

Que, las señoritas **ANGELICA PEÑA GARCÍA** y **ESTHER SOTO CHAVEZ**, identificadas con DNI N°44723135 y 45844140, respectivamente, de la Carrera Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Martín, sede Rioja, han realizado la ejecución de su Proyecto de Tesis denominado **CLIMA EDUCATIVO FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON LA MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS/AS DE 5 AÑOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°205 “ROSARIO DEL AGUILA ROJAS” – SECTOR CAPIRONAL DE LA CIUDAD DE RIOJA EN EL AÑO 2011**, en la Institución Educativa Inicial N°205 del Sector Capironal, desde el 14-11-2011 al 14-12-2011.

Se expide el presente documento a solicitud de las interesadas para los fines que considere conveniente.

Rioja, 15 de diciembre de 2011




Prof. Silvia del Pilar Torres Ederly
Directora IEI N°205