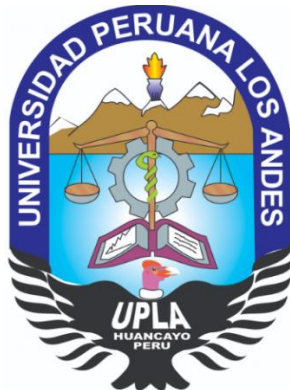


UNIVERSIDAD PERUANA LOS ANDES

Facultad de Derecho y Ciencias Políticas

Escuela Profesional de Educación Inicial



TESIS

“Maltrato infantil familiar y rendimiento académico de los niños del II ciclo de la I. E. P. “Santa María de la Paz” del distrito de Santa Anita - 2018”

Para optar : Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial

Autora : Bach. Rocio Marlene Torres Salinas

Asesora : Dra. Elena Castillo Huamán

Línea De Investigación : Educación Nutrición Aprendizaje

Fecha de inicio y culminación : Febrero – Junio 2018

LIMA – PERÚ

2020

HOJA DE APROBACIÓN DE LOS JURADOS

Mg. Aguilar Valdiviezo, Mirella Roxana.

Jurado 1

Mg. Castillo Huamán, Liz.

Jurado 2

Mg. Beoutis Ledesma, Gloria Cecilia.

Jurado 3

Mg. Espejo Dávila, Roberta

Jurado 4

Dra. Elena Castillo Huamán

Asesora

Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación a mi hijo Jair por ser esa fuerza que me impulsa a mejorar cada día, porque eres la fuente de amor, cariño y motivación, el cual me permite en todo momento reflexionar en mis objetivos, con la finalidad de ofrecerte el fruto de mis éxitos.

Agradecimiento

Quiero agradecer a Dios, a mis padres, hermanos e hijo porque con su amor, apoyo incondicional y optimismo siempre me sentí acompañada en los momentos de aciago como en los dichosos. También a mi alma mater UPLA, a donde quiera que esté llevaré siempre en alto el honor de haber sido estudiante de tan ilustre institución.

Contenido

Resumen	xii
Abstract.....	xiii
Introducción.....	xiv
CAPÍTULO I	1
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.1.1 Formulación del problema.....	2
1.2 Objetivos.....	2
1.2.1 Objetivo general	2
1.2.2 Objetivos específicos.....	3
1.3 Justificación e importancia del estudio.....	3
CAPÍTULO II.....	7
MARCO TEÓRICO.....	7
2.1 Antecedentes del estudio	7
2.2 Bases teóricas de la investigación	16
2.3 Definición de términos	72
2.4 Hipótesis de investigación.....	76
2.4.1Hipótesis general	76
2.4.1Hipótesis específicas	76

2.5 Sistema de variables	77
CAPÍTULO III	78
METODOLOGÍA.....	78
3.1 Tipo de investigación	78
3.2 Diseño de la investigación.....	78
3.3 Lugar y periodo de ejecución	79
3.4 Población y muestra	71
3.5 Métodos, técnicas o instrumentos de recolección de datos	80
3.6 Validación de los instrumentos y recolección de datos	80
3.7 Procesamiento de datos	90
3.8 Análisis estadístico descriptivo e inferencial.....	90
CAPÍTULO IV.....	91
RESULTADOS	91
4.1 Presentación de resultados.....	91
CAPITULO V.....	107
DISCUSIÓN.....	105
5.1 Discusión de resultados.....	105
CONCLUSIONES.....	109

RECOMENDACIONES.....	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXO.....	117

Índice de tablas

Tabla N° 1 Validación de juicio de expertos.....	86
Tabla N° 2 Confiabilidad de Alfa de Cronbach cuestionario A.....	87
Tabla N° 3 Confiabilidad de Alfa de Cronbach cuestionario B.....	88
Tabla N° 4 Estadísticos descriptivos.....	89
Tabla N° 5 Kaiser Meyer Olkin cuestionario A.....	90
Tabla N° 6 Varianza total explicada.....	90
Tabla N° 7 Estadísticos descriptivos.....	90
Tabla N° 8 Kaiser Meyer Olkin cuestionario B.....	91
Tabla N° 9 Varianza total explicada.....	91
Tabla N° 10 Distribución de frecuencias cuestionario A.....	93
Tabla N° 11 Distribución de frecuencias cuestionario B.....	95
Tabla N° 12 Estadísticos descriptivos cuestionario A.....	96
Tabla N° 13 Estadísticos descriptivos cuestionario B.....	97
Tabla N° 14 Correlación de Pearson.....	97
Tabla N° 15 Correlación de Pearson.....	98
Tabla N° 16 Correlación de Pearson.....	99
Tabla N° 17 Correlación de Pearson.....	101

Índice de figuras

Figura N° 1 Esquema correlacional.....	81
Figura N° 2 Histograma del Maltrato infantil familiar.....	94
Figura N° 3 Histograma del rendimiento académico.....	96
Figura N° 4 Diagrama de dispersión.....	98
Figura N° 5 Diagrama de dispersión.....	99
Figura N° 6 Diagrama de dispersión.....	100

Índice de anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia.....	120
Anexo 2. Operacionalización de las variables.....	122
Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos.....	123
Anexo 4. Validación de instrumentos.....	127
Anexo 5. Base de datos.....	131
Anexo 6. Modelo estadístico.....	135
Anexo 7. Fotografías.....	154

Resumen

Esta investigación planteó como objetivo general, establecer la relación que existe entre el Maltrato infantil familiar y el rendimiento académico de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de la Paz” del Distrito de Santa Anita- 2018, las variables del estudio fueron el Maltrato infantil familiar, y el rendimiento académico. Este estudio se basa en el paradigma cuantitativo. Se empleó la metodología de la investigación científica. El diseño fue descriptivo-correlacional. Se formuló tres hipótesis específicas. En el estudio se empleó los cuestionarios del Maltrato infantil familiar y del rendimiento académico. La población consta de 58 niños y la muestra de 48 niños. Para la confiabilidad se aplicó el Alfa de Cronbach, para la validez se aplicó el Análisis Factorial (KMO), para la validación de los cuestionarios se aplicó el juicio de expertos y para la prueba de hipótesis se aplicó el coeficiente de correlación r de Pearson. La conclusión fue que no existe una relación significativa entre el Maltrato infantil familiar y el rendimiento académico de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de la Paz” del distrito de Santa Anita- 2018. El coeficiente de correlación es de -0.19, aun nivel de significancia de 0.05.

Palabras claves: Maltrato infantil familiar, psicológico, social, correlación, rendimiento académico, aprendizaje y evaluación.

Abstract

This research set out as a general objective, to establish the relationship between family child abuse and the academic performance of children in the II cycle of the I.E.P. "Santa María de la Paz" of the District of Santa Anita- 2018, the study variables were family child abuse, and academic performance. This study is based on the quantitative paradigm. The scientific research methodology was used. The design was descriptive-correlational. Three specific hypotheses were formulated. The study used the questionnaires of family child abuse and academic performance. The population consists of 58 children and the sample of 48 children. For reliability the Cronbach's Alpha was applied, for validity the Factorial Analysis (KMO) was applied, for the validation of the questionnaires the expert judgment was applied and for the hypothesis test the Pearson's correlation coefficient r was applied. The conclusion was that there is no significant relationship between family child abuse and the academic performance of children in the II cycle of the I.E.P. "Santa María de la Paz" of the district of Santa Anita- 2018. The correlation coefficient is -0.19, even a level of significance of 0.05

Keywords: Family, psychological, social child abuse, correlation, academic performance, learning and evaluation.

Introducción

En esta tesis titulada Maltrato infantil familiar y rendimiento académico de los niños del II ciclo de la I. E. P. “Santa María de la Paz” del distrito de Santa Anita - 2018, plantea la necesidad inaplazable de mejorar el rendimiento académico en el área de personal social de la mano con un apoyo responsable y maduro de los padres de familia sin el maltrato y las diferentes formas de violencia en contra de ellos.

En este estudio se explica teóricamente que algunas conductas de los padres de familia pueden afectar considerablemente la adaptación de los niños a los ambientes sociales como la escuela, la familia y otros ambientes próximos de los niños. (Yacelga, 2015, p.6)

El desarrollo de la presente investigación comprende cuatro capítulos; en el capítulo 1 se desarrolla el problema, el objetivo, la justificación y la importancia del estudio, en el capítulo 2 se realiza el marco teórico, lo antecedentes, la definición de términos básicos, las hipótesis y sistemas de variables, en el capítulo 3 se trabaja la metodología, el tipo, el diseño, la población, la muestra, los métodos, las técnicas y la validación de los instrumentos en el capítulo 4 están los resultados, las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

CAPITULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En los niños del II ciclo de la Institución Educativa “Santa María de la Paz” del distrito Santa Anita, el medio social que más incide directamente sobre ellos es el contexto de la familia, su convivencia, relaciones, tipos de relaciones por sobre todo ¿Cuál es el apoyo de los padres en las actividades escolares de la mano de un buen trato amable, cordial y sin ningún tipo de violencia o maltrato infantil? Existe un grupo de niños que viven diariamente con problemas de maltrato infantil o algún tipo de violencia infantil de parte de sus padres, hermanos, tíos en sus hogares, asisten a su jornada educativa con pocos deseos de relacionarse social e interpersonalmente con sus compañeros del aula y su profesora con las auxiliares buscan de manera agradable, pedagógica y psicológica buscar captar la atención, concentración y motivación de los mismos para desarrollar las actividades propuestas por la maestra en los diferentes temas, es escasa, prácticamente no demuestran ningún tipo de interés por aprender lo que se les enseña, para algunos niños tener que estudiar después de haber dejado en casa a sus padres envueltos en un conflicto de pareja, conflictos económicos, conflictos familiares, hace que el resto del día, para él ,transcurra de forma desagradable, y se pone de manifiesto por un bajo rendimiento académico de los niños y niñas que padecen esta problemática, se refleja en los informes académicos en las diferentes áreas y particularmente en el de personal social.

1.1.1 Formulación del problema

Problema general

¿Qué relación hay entre el Maltrato infantil familiar y el rendimiento académico de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de la Paz” del distrito de Santa Anita- 2018?

Problemas específicos

Pe1. ¿Qué relación hay entre el Maltrato físico y el desarrollo de la psicomotricidad de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018?

Pe2. ¿Qué relación hay entre el Maltrato psicológico y la identidad personal y autonomía de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018?

Pe3. ¿Qué relación hay entre el Maltrato social y el desarrollo de las relaciones de convivencia democrática de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Establecer la relación que existe entre el Maltrato infantil familiar y el rendimiento académico de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de la Paz” del distrito de Santa Anita- 2018.

1.2.2 Objetivos específicos

Oe1. Determinar la relación que existe entre el Maltrato físico y el desarrollo de la psicomotricidad de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018.

Oe2. Determinar la relación que existe entre el Maltrato psicológico y la identidad personal y autonomía de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018.

Oe3. Determinar la relación que existe entre el Maltrato social y el desarrollo de las relaciones de convivencia democrática de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018.

1.3 Justificación e importancia del estudio

Partiendo de lo anterior se toma como contexto de análisis a la Institución Educativa Santa María de Paz, la familia y el medio social y cultural del niño teniendo en cuenta que es un centro educativo ubicada en el distrito de Santa Anita, donde se pueden

reunir a los que integran la comunidad educativa para iniciar una tarea respecto al Maltrato infantil familiar y su repercusión negativa en el rendimiento académico del niño en el área de personal social y tomar medidas correctivas y de prevención; por otro lado este trabajo busca conocer la realidad de forma objetiva concreta en la que vive este distrito, siendo un pequeño reflejo pero palpable de la situación que vive el país.

Con este estudio se pretende saber qué consecuencias deja en los niños el Maltrato infantil familiar a través del tiempo, además busca que los padres de familia les brinden una educación a sus hijos fuera de la violencia lo cual puede tener repercusiones en el futuro, así mismo con este estudio se quiere abarcar soluciones concretas y reales de ayuda para aquellos padres de familia que han convivido o conviven con un niño que ha sido maltratado.

1.31. Justificación teórica

El Maltrato infantil y su relación con el rendimiento académico de los niños de la I.E.P “Santa María de la Paz” del distrito de Santa Anita - año 2018, es un estudio que se realiza porque se hace necesario combatir con el problema del bajo rendimiento académico y de poder detectar los factores que lo suscitan, para lograr un adecuado desarrollo de los procesos pedagógicos en el área de personal social.

Lo anterior hace pensar y reflexionar acerca de la importancia de prevenir, vigilar y se busca proteger a los niños de la problemática del Maltrato infantil familiar en los diferentes contextos social-cultural, educativos y familiares con la participación de los distintos agentes sociales que tienen responsabilidad directa sobre el problema.

1.3.2 Justificación metodológica

Por esto se piensa que el conocer, identificar y el comprender el Maltrato infantil familiar permitirá alcanzar una solución real y efectiva.

El hecho que se den formas de maltrato produce en el alumno, problemas de aprendizaje (adquisición y desarrollo motor, rendimiento global). Los niños maltratados son alumnos que no encuentran estímulos ni reconocimientos de sus esfuerzos, solo conocen la indiferencia, la crítica, el desprecio y se sienten rechazados por sus padres y pueden proyectar este sentimiento hacia sus profesores, su estado emocional de tensión, angustia, lo que impide una conducta escolar positiva y contribuye a que se presenten de deficiencias escolares.

Partiendo de lo anterior es preciso aludir que el clima y el ámbito psico - afectivo (socio-emocional) propiciado en la familia, es un elemento esencial para la buena marcha del estudiante, pues a partir del contexto en que se desarrolle y los contextos que rodeen el evento educativo, se establece una relación directa entre el ambiente de aprendizaje en el hogar y los resultados del aprendizaje en el aula de clases y fuera de ella.

1.3.3 Justificación social

El ser humano desde su condición como hombre social esta precedido por el deseo de afán constante por aprender, experimentar situaciones y hacer de su vida un modelo, es allí donde el interés por formar una personalidad adquiere sentido, de tal manera

que el actuar de determinada manera pone de manifiesto actitudes y formas de percibir la vida, que no son más que el reflejo de la personalidad asumida

Ahora bien, en el afán por hacer de su personalidad un modelo de vida, la sociedad, específicamente los padres de familia, hacen uso de una conducta quizás adecuada o inadecuada para muchos frente a la forma de proceder con sus hijos, de manera que haciendo uso de esta estructura del poder ponen de relieve ciertas actitudes que pueden ser consideradas como formas de maltrato que inciden de manera notoria en el rendimiento académico de los estudiantes.

Al hablar de rendimiento académico en el área de personal social en las dimensiones del desarrollo de la personalidad, identidad personal y autonomía y desarrollo de las relaciones de convivencia democrática es preciso aludir a los factores personales, cognitivos, afectivos y familiares que inciden notoriamente sobre el aprovechamiento escolar de los niños del II ciclo, es necesario estudiarlo con enfoques, teorías y aportes nuevos desde la psicología, pedagogía y la misma evaluación de las calificaciones.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del estudio

Antecedentes internacionales

Yacelga. (2015). *Influencia del maltrato infantil en el bajo rendimiento escolar de los niños-as de la escuela fiscal Juan Genaro Jaramillo, 6tos años de educación básica*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Central del Ecuador. Quito.

Las conclusiones fueron:

Se concluye que a pesar de que la mayor parte de niños-as provienen de un tipo de familia nuclear, es decir, de un seno familiar aparentemente funcional, han sufrido maltrato físico, psicológico, o por negligencia en el cuidado que deberían recibir de parte de sus progenitores, a su vez, se llega a la conclusión que el Maltrato Infantil se sostiene más que por la estructura familiar por las creencias y características psicológicas de sus integrantes o cuidadores.

Se concluye que la mayor parte de niños (as) que participaron de este estudio, pasan durante el día al cuidado específicamente de la figura materna, y es precisamente las madres de familia que en la mayoría de casos ejercen algún tipo de maltrato infantil con sus hijos ya que de esta manera esperan mejorar su rendimiento escolar. El maltrato infantil psicológico, específicamente verbal, se evidencia en gran número por actos realizados por los padres de familia.

Se concluye que de los 5 tipos de maltratos infantiles como son: el maltrato físico, psicológico, la negligencia, el sexual, Maltrato indirecto. En la mayor parte de niños-as investigados sobresale un tipo de maltrato que se lo denomina exposición indirecta de la violencia, es decir, que los padres se agreden físicamente y verbalmente en presencia de sus hijos, lo cual tiene repercusiones negativas a nivel psicológico de este grupo de niños-as.

Además, concluimos que los maltratos de tipo físico y psicológicos revelan una alta frecuencia en la población infantil investigada, esto casi siempre refieren los encuestados en aspectos como insultos, con epítetos inadecuados, malas palabras, correazos y cachetadas.

Dentro de esta investigación llama la atención el indicador de maltrato sexual, es decir, se observa un caso de una niña que refiere haber sufrido palpaciones por parte de una persona adulta y el 36% del total de niños-as han observado películas de contenido sexual.

Concluimos que existe una relación significativa entre el bajo rendimiento de este grupo de niños-as y el maltrato infantil al que se encuentran expuestos por las dos figuras parentales, claro está, en una frecuencia mayor se puede evidenciar que es la madre de familia quien utiliza varios tipos de castigos físicos, psicológicos y la negligencia como métodos para “mejorar” el comportamiento y rendimiento escolar del niño-a.

Al conversar con las madres de los niños definen el hecho de maltratarles es para mejorar su rendimiento, mas no se ven como maltratantes ya que es parte de nuestra cultura, es decir se mantiene un Paradigma trasmitido de sus progenitores.

Espinoza y Yucsi. (2018). *Comprensión lectora y la relación con el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de educación general básica de la Unidad Educativa Cristiana New Life, de la provincia de Pichincha, Cantón Quito, año lectivo 2017-2018.* (Tesis de Licenciatura). Universidad Central del Ecuador. Quito.

Las conclusiones fueron:

El rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de Educación General Básica, de la Unidad Educativa Cristiana New Life de la Provincia de Pichincha, Cantón Quito, año lectivo 2017-2018 es muy bueno porque todos los estudiantes alcanzan o dominan los aprendizajes requeridos lo cual significa que ninguno tiene en la escala cuantitativa un puntaje inferior a 7 puntos. Incluso el porcentaje que domina los aprendizajes requeridos es significativo.

La prueba del chi cuadrado determinó que la comprensión lectora si se relaciona de manera directa con el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa cristiana New Life, de la provincia de Pichincha, cantón Quito, año lectivo 2017-2018. La mayoría de los estudiantes al

tener un destacable rendimiento académico posee un buen nivel de comprensión lectora la cual se evaluó con la prueba ACL.

Torres. (2011). *El maltrato infantil y la asertividad en niños, niñas de 7 a 12 años que acuden a la Fundación Tierra Nueva*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Central del Ecuador. Quito.

Las conclusiones fueron:

En los padres de los niños investigados se busca concientizarlos para que ellos sepan el efecto que causa en ellos el maltrato que reciben pero es difícil que los padres cambien en su forma de actuar, debido a nuestra cultura, la cual determina como la mejor forma de educar a los niños castigándolos; más sin tomar en cuenta que la forma correcta de corregir es lo que muchas veces nos impide expresar nuestros sentimientos y referirnos a otra persona de una forma adecuada, evitando así muchos de los abusos que reciben los niños a causa de no poder manifestar lo que pasa.

Los problemas de la asertividad influye el género y la edad ya que en las niñas que reciben algún tipo de maltrato infantil se pudo observar que llevan una asertividad muy buena, en los niños muy pocos son asertivos la mayor parte se vuelven pasivos a medida que avanza su edad, ya que estos reciben mayor agresión física aunque a la vez igual verbal, en relación a la edad se pudo notar que si influye la edad en la asertividad, ya que los niños/as de edades mayores a los diez años presentan problemas de la asertividad fusionados como es el agresivo pasivo, en los niños de menores edades presentan problemas de la asertividad como pasivos, agresivos y

pocos realmente asertivos. Se podría decir que influye el género en el hecho de las habilidades sociales, ya que las niñas tienden a ser más expresivas y comunicativas, pero a su vez las alteraciones de la asertividad se presenta en las niñas a más temprana edad, además que las niñas tienden a ser agresivas más en formas verbales que físicas siendo esto algo comprobado durante la investigación.

Llegamos a concluir que los niños/as que presentan algún tipo de maltrato dentro del ambiente familiar están propensos a recibir algún tipo de maltrato infantil dentro del ambiente escolar, ya que los cambios comportamentales que se dan en los niños se hacen presente en todo momento, haciéndolos propensos a presentar alteraciones en su asertividad.

Andrade. M. (2018). *Determinación de lesiones en menores de 0-15 años víctimas de violencia intrafamiliar en relación a los informes médico legales en fiscalía de Quitumbe período 2010 a 2017*. (Tesis de Maestría). Universidad Central del Ecuador. Quito.

Las conclusiones fueron:

Las lesiones de las víctimas fueron contusiones, las cuales ocuparon el 67 %; lesiones bilaterales el 16 %; metafisiarias el 3 %; fracturas de escápula 2 %; las lesiones epifisiarias por torsión 4%; fracturas cerradas o lineales 2 %; fracturas diafisiarias 1 %; fracturas de nariz/tabique 3 %; lesiones intracraneales 1 % según los exámenes y chequeos médicos.

Con las respuestas obtenidas de los acompañantes de niños y niñas quienes acudieron a la Fiscalía de Quitumbe refieren que un gran porcentaje han sido víctimas de agresiones por parte de familiares directos o conocidos por repetidas ocasiones, lo que en esta vez les impulsó a poner la respectiva denuncia. Las agresiones fueron desde las más leves como cachetadas, pellizcos, correaos hasta “castigos” con objetos contundentes que provocaron heridas y/o fracturas.

Las agresiones de tipo intrafamiliar constituyen un problema de salud pública, las víctimas deberán hacer la respectiva denuncia para acogerse a los derechos de integridad como ser humano.

Troya. y Vergara. (2012). *El maltrato infantil y su incidencia en el desarrollo cognitivo y aprendizaje productivo de los y las estudiantes*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.

Las conclusiones fueron:

Existen estudiantes que no trabajan en clases porque padecen de maltrato infantil.

La institución no cuenta una guía estratégica que permita trabajar mancomunadamente por una nueva forma de enseñanza.

Antecedentes nacionales

Peña. (2017). *Nivel de maltrato infantil intrafamiliar en niños de 5to y 6to de primaria en una institución educativa. Cercado de Lima. 2016.* (Tesis de Licenciatura). UNMSM. Lima.

Las conclusiones fueron:

La mayoría de los niños del estudio presentaron un nivel de maltrato infantil en la dimensión psicológica “medio” por críticas como el empleo de palabras groseras, aislamiento como por ejemplo prohibición de que salgan a jugar; y abandono y negligencia emocional como la indiferencia.

Fuentes. (2016). *Factores intrafamiliares y jurídicos asociados a la violencia familiar. distrito de Tacna. 2015.* (Tesis de Maestría). Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Tacna

Las conclusiones fueron:

La presencia del machismo se encuentra asociada a la violencia familiar, en el distrito de Tacna, 2015. La mayoría de los profesionales en familia han manifestado que existe una considerable presencia de machismo, siendo un factor asociado a la violencia familiar en el distrito de Tacna.

Junco. (2014). *Análisis psicosocial del maltrato infantil.* (Investigación). Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima.

Las conclusiones fueron:

A partir de este enfoque se pueden identificar los presupuestos de intervención que se debe considerar en el diseño de programas de intervención, prevención del maltrato a la infancia y adolescencia, así como el planteamiento de las políticas públicas.

Córdova. (2009). *La capacitación docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria de las Instituciones Educativas Públicas de La Perla*. (Tesis de Maestría). E.P.G. U.N.E. Enrique Guzmán y Valle. Chosica.

Las conclusiones fueron:

Existe una correlación baja entre las capacitaciones y actualizaciones docentes y rendimiento académico: $r=0,371$ es decir, se acepta la hipótesis específica formulada: las capacitaciones y actualizaciones docentes se relacionan significativamente con el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria en las áreas de comunicación integral y lógico matemática de las instituciones educativas públicas del distrito de La Perla.

De acuerdo con el rendimiento académico, según el promedio anual, el 55,3% de la muestra de alumnos de los docentes encuestados alcanzó la calificación de A y el 44,7% alcanzó la calificación de B como promedio de las calificaciones de las áreas de comunicación integral y lógico matemático.

El rendimiento académico de los alumnos de educación primaria de las instituciones educativas públicas del distrito de La Perla en las áreas de comunicación integral y

lógico matemático es el reflejo de la preparación del profesor, que como resultado de la investigación corresponde a un nivel regular.

Méndez. (2008). *Influencia de la enseñanza de las artes plásticas en el rendimiento creativo del área del lógico matemático de los estudiantes del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa 4018 de la Región Callao*. (Tesis de Maestría). E.P.G. U.N.E. E. G. y V. Chosica.

Las conclusiones fueron:

Los alumnos a través de la enseñanza de las artes plásticas han logrado manejar conceptos básicos respecto al punto, línea, plano, color, volumen mejorando de este modo su rendimiento creativo en el área lógico matemático.

La aplicación de las artes plásticas produjo un significativo incremento en el rendimiento académico de los niños que lograron identificar derecha, izquierda, arriba y abajo, a razón del 54% y 96%, con un incremento positivo del 42%.

2.2 Base teórica

El maltrato infantil

Antecedentes

El maltrato a niños, niñas y adolescentes es un grave problema social, en el que intervienen variables psicológicas, culturales, económicas y sociales.

Su visualización es relativamente reciente y su reconocimiento legal debió abrirse paso a través de la negación o incredulidad de la comunidad científica. A las demostraciones irrefutables en el campo médico, se sumaron luego las descripciones psicológicas y, más recientemente, el desarrollo y formulación de las actuales políticas de identificación y prevención.

Finalmente, el avance de las técnicas de registro (como los rayos X) y la acumulación de pruebas, permitió tipificar el problema, dando lugar a la creación de la figura jurídica del “maltrato infantil”, que posibilitó tanto su condena legal como su abordaje desde estrategias preventivas.

En 1961 el Dr. Kempe organizó un simposio interdisciplinario en la reunión anual de la Academia Americana de Pediatría sobre el Síndrome del Niño Golpeado y, en 1962, el Journal of the American Medical Association publicó una descripción completa del síndrome desde el punto de vista pediátrico, psiquiátrico, radiológico y legal, así como las primeras cifras de incidencia en Estados Unidos. Se acuñó, entonces, el concepto de “Síndrome de Niño Golpeado” en la literatura médica mundial. El impacto de su denuncia provocó reacciones favorables al desarrollo de iniciativas legislativas que obligan a los profesionales de la salud a denunciar cualquier sospecha de maltrato infantil. (Ministro de Educación de la Nación, 2010, p.18)

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ratificada por todos los países de la región, aparece como un hito histórico en la demarcación de nuevos rumbos en contra de las múltiples manifestaciones sociales de maltrato infantil. El Art. 19 de este tratado internacional dispone que “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al/la niño/a contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el/la niño/a se encuentre bajo custodia de sus padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”.

Si bien la CDN sitúa al/la niño/a como sujeto pleno de derechos, antes de su existencia las leyes locales entendían el castigo de los padres a sus hijos/as como algo perfectamente válido. Hoy, esta situación ha sido transformada para bien de la infancia en el artículo 5 de la CDN que establece que “los Estados Partes respetarán las responsabilidades de los padres, de impartirles dirección y orientación apropiada para que el/la niño/a ejerza los derechos reconocidos en la Convención”. (Morales & Jumbo, 2002, p.60)

Definición de maltrato infantil

En psicología. y pedagogía.: 1.- Designación genérica para el conjunto de negligencias manifiestas, actividades explotadoras, castigos físicos (con o sin lesiones corporales evidentes) y psicológicos, sevicias sexuales y cualquier otro tipo de acciones que agreden y dañan al niño, afectando su normal desarrollo físico, psíquico y moral. 2.- Los primeros indicios de que el niño es víctima de alguna clase de

maltrato son los externos o directamente visibles, pero también existen otros signos y síntomas que lo ponen de manifiesto: pérdida del ritmo de crecimiento y del peso, aislamiento y retraimiento social, déficit o ausencia de expresión emocional y gestual, retraso en la adquisición del lenguaje, merma significativa en el rendimiento escolar, diversos problemas de aprendizaje, etc., además de una gran variedad de trastornos psicossomáticos (diarreas, cólicos, inapetencia, alteraciones del sueño, hipoactividad, asma, etc.) Es preciso, por tanto, el análisis concreto del caso individual para poder determinar con precisión tanto las causas y el tipo del maltrato, como sus repercusiones en la salud integral del niño. 3.- Las situaciones de maltrato infantil no parecen presentar prevalencia en relación con determinados grupos o sectores sociales ya que se trata de una perniciosa anomalía detectable en todas las capas y clases de la sociedad. En última instancia, la búsqueda de sus causas remite a relaciones sociales distorsionadas que sirven de substrato a la consideración deformada del niño como un ser sometido absolutamente a los dictados adultos, al irrespeto a los derechos infantiles, al autoritarismo, la ineducación y la crueldad, al debilitamiento de los lazos afectivos, a las deficiencias o fallas en la dinámica familiar, etc. (Castro, 2005, p.455)

El DSM-5 de la *American Psychiatric Association* clasifica el maltrato en la categoría “Otros problemas que pueden ser objeto de atención clínica” (*American Psychiatric Association*, 2013). Así, el maltrato infantil se considera en relación con su contribución en otros trastornos o padecimientos clínicos (es decir, el maltrato en sí mismo no es un trastorno mental). Tales padecimientos incluyen abuso físico infantil, ASI, problemas en la relación padre-hijo, y niño afectado por angustia relacionada con la relación parental, entre otros. En el sistema clasificatorio del DSM-5, el

maltrato se registraría con el *código V*, que no causa reembolso para una aseguradora. Si se diagnostica un padecimiento específico al maltrato, la nueva categoría del DSM-5 “Trastornos relacionados con trauma y factores de estrés” es adecuada. Estos trastornos (p. ej., trastorno por estrés agudo, trastorno por estrés postraumático) tienen en común la exposición directa o indirecta a estresores agudos o crónicos o sucesos catastróficos, que pueden constar de múltiples sucesos a lo largo del tiempo, similares al maltrato infantil. (Wekerle, Wolfe, Cohen, Bromberg y Murray, 2019, p.27).

Si bien la noción de “maltrato infantil” alude a situaciones diferentes, todas ellas perjudican la salud física y/o psicológica de niños, niñas y adolescentes, ponen en riesgo el desarrollo integral del niño, son difíciles de solucionar sin ayuda externa y constituyen una grave vulneración de sus derechos.

Una característica que debemos destacar es la correlación existente entre la prolongación en el tiempo del maltrato y los daños que produce. En la medida en que perdura la situación de violencia, es mayor la probabilidad de que el nivel de agresión se incremente y, por lo tanto, también el riesgo y el perjuicio al que está expuesto el niño. Estos factores dificultan y complican la intervención profesional o institucional.

Entre las diversas definiciones de maltrato infantil tomaremos como referencia la de la Organización Mundial de la Salud que establece que el maltrato hacia niños o adolescentes abarca “toda forma de maltrato físico y/o emocional, abuso sexual, abandono o trato negligente, explotación comercial o de otro tipo, de la que resulte un daño real o potencial para la salud, la supervivencia, el desarrollo o la dignidad del

niño en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder” (Ministro de Educación de la Nación, 2010, p.19)

Teorías y modelos del maltrato infantil

a) Las teorías del maltrato consideran la transacción de los factores de riesgo y protección biológicos, individuales, familiares y comunitarios

El maltrato infantil se puede relacionar con un “experimento natural” en el que acomodo y adaptación siguen un curso con base en el significado que las víctimas atribuyen a sus experiencias. La visión actual del maltrato infantil trata de integrar los factores de riesgo y protección biológicos del niño, cuidador, familia y comunidad en un modelo transaccional en el que los ambientes, en periodos determinados o a lo largo del tiempo y momentos críticos del desarrollo, puedan mantenerse o alterarse de manera sustancial. La ciencia se ha esforzado más en comprender la victimización que la perpetración, con excepción de los delitos sexuales. Aún quedan por explorar y analizar valores e identificaciones étnicas, culturales y religiosas, así como las experiencias con los servicios de salud de inmigrantes y refugiados.

A pesar de la centralidad del trauma en la teoría de los daños relacionados con el maltrato, la mayoría de los niños afectados no padece trastorno por estrés postraumático. Un conjunto de sucesos traumáticos puede ser lo más relevante para comprender los efectos dañinos, como se observan en la polivictimización y subpoblaciones clínicas y de atención, lo cual se cataloga como trauma complejo.

Las poblaciones de menores que se encuentran en casas hogar están expuestos a diversos sucesos traumáticos, por lo que muchos individuos experimentan trastorno por estrés postraumático. Trabajos recientes se han enfocado en la resiliencia de los menores maltratados y los que se encuentran en casas hogar haciendo hincapié en los sistemas de automantenimiento y autorreparación.

Un concepto teórico clave es considerar el maltrato infantil como un indicador de disfunción en las relaciones. El punto de partida para el aprendizaje del niño es, en gran medida, de naturaleza interaccional. Así, se puede esperar que el maltrato afecte el cumplimiento exitoso de las metas de desarrollo a lo largo del ciclo vital (p. ej., apego, comunicación, autonomía, intimidad, productividad, altruismo, ilustración). Siguiendo el precepto “vive como has aprendido”, los niños maltratados son vulnerables a repetir los esquemas o guiones aprendidos en el papel de víctimas: roles víctima victimario- rescatador, y patrones de retraimiento y evitación en las relaciones, guiados por las reacciones de miedo y las necesidades de amor. Tomando en cuenta la alteración del rol típico del cuidador como referente social, el maltrato altera el modo en que el niño aprendería normalmente de los demás y ve su papel en relación con los demás. Esta alteración tiene implicaciones para el desarrollo prosocial, el autocuidado y los mecanismos autocorrectivos, así como el equilibrio entre supervivencia básica y autorrealización. Así, la compleja variedad de efectos asociados con el maltrato refleja diversos procesos interconectados, como alteraciones en los procesos neurobiológicos, mecanismos de aprendizaje y procesamiento sesgado de la información.

Quienes padecen un trastorno relacionado con el trauma tienen una regulación alterada del eje hipotalámico-hipofisiario-adrenal (HHA), nuestro sistema central de respuesta al estrés. En pocas palabras, el hipotálamo libera factor liberador de corticotropina, que estimula la hipófisis para que libere hormona adrenocorticotropa en el torrente sanguíneo. Esto hace que la glándula adrenal libere hormonas del estrés (cortisol). La importancia del estrés es que permite que haya una acción rápida para salir sano y salvo de una amenaza, y aumenta la disponibilidad de las reservas del cuerpo (carbohidratos, grasa, glucosa). Así, la amenaza se evita y la persona puede regresar a su estado normal. Pero, después del maltrato, la persona podría detectar una amenaza, preguntarse si la amenaza es real o se trata de una falsa alarma, y su sistema pasaría de 0 a 100 tratando de evitar la amenaza. Este proceso crea un tipo especial de condicionamiento a los sonidos del ambiente, señales en las relaciones, reactividad y sensibilidad excesiva. Si los niveles de cortisol continúan demasiado elevados por mucho tiempo, se presenta una falla muscular, disminución de la respuesta inflamatoria y supresión del sistema (de defensa) inmunológico. Se puede encontrar una revisión del modo en que el cerebro se enfrenta al estrés acumulativo en Frodl y O'Keane (2013). Wekerle *et al*, 2019.

b) El estrés tóxico y el trauma explican las conexiones entre un ambiente abusivo y la vulnerabilidad del cerebro

La teoría del estrés tóxico y la traumatología del desarrollo han mejorado la comprensión de la vulnerabilidad del cerebro después de experiencias crónicas en ambientes no sanos en términos de relaciones. Este marco de eco-biodesarrollo

reconoce el impacto de las desigualdades en el área de la salud entre las poblaciones, y representa un cambio de paradigma del modo en que se entiende la convergencia en los hallazgos de biología molecular, trabajo social, psicología clínica y experimental, epidemiología, neurociencias e intervenciones en salud pública. El maltrato infantil (de 5 a 10 ASI) afecta la economía y el bienestar personal, y es de alta prioridad prevenirlo. A nivel normativo, el sistema de *ataque o fuga* (respuesta ante una amenaza) trabaja de manera coordinada con el sistema *cuida y sé amigable* (relacional) –por ejemplo, los procesos de apego ayudan al niño a cuantificar los niveles de amenaza y a adquirir confianza en su capacidad para sobrevivir. En pocas palabras, el niño aprende a reconocer que no todo en este ambiente temprano trata de causarle la muerte, ni es peligrosamente invasivo ni aversivo. Este aumento transitorio en la hormona del estrés protege al niño del daño que personas, lugares o cosas peligrosas podrían causarle. Sin embargo, niveles excesivamente altos de la hormona del estrés y la exposición prolongada al mismo alteran los sistemas corporales de regulación y producen un efecto de desgaste en los órganos, incluyendo el cerebro.

Este conocimiento acumulado del curso de la vida nos vuelve a señalar el problema prevenible del maltrato infantil y los cuidados prenatales como punto de partida para prevenir el estrés crónico y las consiguientes alteraciones en la salud mental, física, financiera y comunitaria a lo largo del ciclo vital. Los sucesos traumáticos sensibilizan el cerebro sobre todo durante periodos de crecimiento y desarrollo crítico, que puede llevar a un crecimiento y conexiones atípicos (p. ej., el cuerpo calloso se hace más pequeño en niños maltratados). El contexto

emocional fundamental de la gran intensidad, impredecibilidad y amenaza de lesiones es el miedo, y la sintomatología del estrés postraumático o el trastorno se desarrollan a partir de los circuitos del miedo no regulado. En el caso de un individuo, la interacción entre la genética y el ambiente infantil produce cambios en el neurodesarrollo del área motora, como las neuronas del crecimiento, migración, mielinización, cambios sinápticos y la regla general de “úsalo o piérdelo” lleva a vulnerabilidades o competencias individuales. Cuando ciertas vías se usan mucho, estas conexiones cerebrales se hacen más fuertes y rápidas para entrar en funcionamiento, lo cual conduce a un uso excesivo de procesos como hipervigilancia y disociación. Cuando las conexiones sinápticas no se usan lo suficiente, se pueden eliminar (es decir, poda selectiva o muerte neuronal) y dar paso a áreas de déficit relativos (p. ej., en el procesamiento exacto y la clasificación de ciertas emociones).

Los primeros años de vida son un periodo de especial sensibilidad en el que la amplitud y la cualidad de la experiencia sensorial –calidez emocional, sonidos de apaciguamiento, contacto positivo, alimentación adecuada e higiene física– brindan señales ambientales repetitivas que maximizan el potencial genético del individuo. Para desarrollarse, el niño necesita experimentar desafíos o estrés positivo ante el cual el cuidador pueda ofrecer orientación anticipatoria o de apoyo, andamiaje para su experiencia y guía hacia el éxito. Por ejemplo, el niño puede querer trepar en un mueble alto de juego. Con la presencia y orientación de los padres sobre cómo estar a salvo y qué opciones tiene para saber cuándo y cómo bajar, el niño supera un desafío que causa preocupación a los padres. El

niño puede sentirse concentrado, eufórico, precavido; esto es estrés positivo (es decir, breve, leve o moderado).

El padre que cuida y brinda seguridad ayuda al niño a modular su estrés con acciones efectivas y decisiones prudentes, lo cual hace que el sistema de respuestas al estrés regrese a su línea base. Desafortunadamente, en el hogar donde hay maltrato, hay muy poca exposición a estos elementos esenciales, lo que provoca bajos niveles de 1) práctica para autodesafíos seguros, automonitoreo objetivo y preciso (al mismo tiempo que se pone mucha atención en las emociones y actos de los demás para reducir el daño personal), 2) autoelogios (y falta de aprendizaje contingente de elogios por el desempeño, lo cual debilita el desarrollo motivacional), y 3) un sentido integrado, coherente de sí mismo y de los límites interpersonales que se reflejan al niño (espejeo). Wekerle *et al.* 2019

c) El maltrato interfiere con la regulación y el desarrollo de modos predecibles

Así, el maltrato interfiere con la regulación y el desarrollo de maneras predecibles:

1) vaciando y distorsionando el afrontamiento y los sistemas de protección naturales del cuerpo, 2) alterando el funcionamiento físico normal, incluyendo el sueño, 3) afectando la estabilidad emocional y la reactividad normal a los eventos externos, 4) sesgando el procesamiento de información para apoyar la sobrevivencia, 5) haciendo que las relaciones de apego seguro sean más difíciles de alcanzar y mantener, y 6) cuestionando un sentido sano, positivo de sí mismo y del futuro. Factores como edad de inicio del maltrato, gravedad y coocurrencia de ASI afectan el modo en que los eventos traumáticos modifican la biología de

las víctimas. Sin embargo, los efectos del maltrato pueden ser bastante específicos al tipo de maltrato. Por ejemplo, el ASI se ha asociado directamente con un adelgazamiento cortical pronunciado en el área somatosensorial relacionada con los genitales, mientras que el abuso emocional se ha asociado con adelgazamiento en las regiones relacionadas con la autoconsciencia y autoevaluación. Este proceso de adaptación muestra que el cerebro ha reaccionado al abuso, escudándose y protegiéndose en las áreas afectadas, mientras que deja intactas otras áreas (Heim *et al.*, 2013).

El hogar donde hay maltrato –con riesgo de polivictimización, perpetradores múltiples, omisiones en la protección, otros ASI, crisis y caos– promueve los afectos negativos activos (p. ej., sentimientos de incertidumbre, abandono, falta de cuidados y de amor, enojo, angustia, depresión, ansiedad y miedo). Este afecto negativo distorsiona las expectativas normativas de mayor o igual afecto positivo, e indica la presencia de estrés tóxico. La alteración de los procesos cognitivos de afecto negativo está bien establecida. Hay un estrechamiento de la atención, en la que se privilegia el procesamiento de información con valencia negativa. Prácticamente, esto significa que hay una tendencia a rumiar acerca de sucesos autobiográficos negativos, o un afrontamiento por evitación sin pensar en el sí mismo en absoluto, con lo cual el niño puede quedar vulnerable a la victimización por no responder de manera efectiva a las señales de peligro. Wekerle *et al.* 2019.

d) El sesgo atribucional hostil es un concepto clave para comprender la agresión hacia los niños

El maltrato provoca que la atención y vigilancia del niño se dirija a la hostilidad parental (sobre todo a la ira pendiente), lo cual, a su vez, lleva al niño a sesgos en la atribución de hostilidad a los demás; se ha encontrado que éste es uno de los efectos de experimentar abuso físico y disciplina severa.

Dodge y colaboradores han descrito las distorsiones en la codificación, recuperación y recuerdo de información, así como la selección de respuestas, y propusieron que los niños agresivos presentan un *sesgo atribucional hostil*.

Los actos de los demás, sobre todo cuando su intención es ambigua, se interpretan con mayor frecuencia como competitivos o combativos (Dodge, 2003). Este sesgo atribucional parece ser lo más relevante en casos de agresión interpersonal reactiva más que en la agresión instrumental o planeada. Los menores que han experimentado maltrato desarrollan una tendencia a la hipervigilancia ante las señales percibidas de amenaza, la cual surge como respuesta adaptativa a amenazas reales del pasado. La capacidad de los niños para valorar y responder al peligro se relaciona con la maduración neurobiológica, y se ha observado que el maltrato cambia las estructuras cerebrales, las vías neurofisiológicas y los sistemas neuroendocrinos. El sistema de respuesta al estrés es biológico y psicológico impacta en el modo en que se percibe el peligro, se evalúa y se responde a él con mayor o menor grado de reactividad emocional negativa, desafío afectivo y acciones de protección. En pocas palabras, las alteraciones de estructura y funcionamiento cerebral, en respuesta a estrés tóxico, explican en

parte los vínculos encontrados entre maltrato y problemas en habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales y emocionales, además de los bajos niveles de uso del lenguaje por parte del cuidador, pensamiento en voz alta (positivo) y modelamiento de habilidades prosociales y emocionalidad temperada.

El estrés tóxico crónico se combina con sucesos traumáticos intensos, repetidos y una vida cotidiana crónicamente traumática (p. ej., el padre no se presenta para recoger al niño de la escuela, no le ponen almuerzo para llevarse a la escuela, lo llevan tarde a ella), y muchos traumas “pequeños” influyen y exacerbaban los traumas mayores que hemos descrito. Las diferencias de conectividad en el cerebro explican las variaciones en las respuestas al estrés, mientras que el desarrollo de la corteza prefrontal provee el control descendente de la conducta y posibilidad que aparezcan respuestas alternativas (p. ej., empleando la lógica) para superar o amortiguar la reactividad ante el estrés. Wekerle *et al.* 2019

e) Los síntomas del trastorno por estrés postraumático son mediadores clave de lo efectos negativos

En el modelo de traumatología del desarrollo, la sintomatología del trastorno por estrés postraumático –aunque no necesariamente el trastorno– se considera el mediador clave de los efectos negativos, porque estos síntomas pueden ser tan abrumadores que desestabilizan el control cognitivo, pueden ser subclínicos y persistir, o puede haber episodios de nuevos sucesos traumáticos que agobian a los menores que se encuentran en desventaja debido a sus mecanismos de respuesta ante el estrés, lo cual interfiere con su sensación de continuidad del sí

mismo y la capacidad de afrontamiento; todo esto conduce a una inadaptación. Es común en casos de ASI, cuando el perpetrador fue hombre, que las víctimas utilicen adjetivos como *grande, rojo, enojado*; ellas describen sensaciones como asfixia, náuseas, respiración acelerada pesadez del cuerpo; sienten terror, se sienten en problemas o atrapados, y recurren a conductas como decir no, llorar, implorar o de disociación. La memoria de trabajo se sobrecarga (cuesta mucho trabajo pensar), lo cual ayuda a explicar la predominancia de la cognición automática, y hace presa a las víctimas de pensamientos intrusivos o pesadillas. La memoria relacionada en la planeación motriz (p. ej., escapar, evitar la violencia) se aletarga, lo que hace a la persona maltratada vulnerable a más revictimizaciones en diversos contextos. Así, las imágenes y pensamientos relacionados con el trauma siguen invadiendo, ocupando y abrumando la mente, esto produce respuestas emocionales más intensas, pero el individuo está menos preparado para actuar adecuadamente y protegerse.

La imagería relacionada con el trauma ayuda a explicar por qué una persona sigue padeciendo dificultades a lo largo de toda su vida. En consecuencia, la atención informada del trauma se ha empleado en diversos escenarios, como las escuelas. Dicha atención prioriza el reconocimiento de que el niño vive una situación de inseguridad e incertidumbre *sentidas*. Wekerle *et al.* 2019

Tipos de maltrato infantil

El maltrato infantil puede desarrollarse en contextos privados o públicos. Cuando ocurre en el hogar, es decir, en el ámbito privado, se lo denomina maltrato familiar o intrafamiliar.

Algunas particularidades suelen rodear a este fenómeno. Entre ellas podemos mencionar:

- ✓ La tendencia al ocultamiento de los hechos.
- ✓ La creencia de que se trata de un comportamiento privado e íntimo.
- ✓ La justificación de eventuales acciones violentas que se presentan como “medidas correctivas”, ejercidas por el bien del niño, la niña o el adolescente.
- ✓ La creencia de que ser padre/madre o tutor da derecho a ejercer la autoridad en forma violenta.

Esta lógica puede llegar a inhibir la intervención de terceros (vecinos, familiares o docentes), ya que pueden sentir que es una intromisión en la vida privada de la familia. Sin embargo, la ley es clara al respecto; cualquier vulneración de los derechos de un/a niño/a o adolescente, ocurra en el ámbito público o privado, es un asunto de interés público. (Ministro de Educación de la Nación, 2010, p.19 y 20)

Tipología del maltrato infantil

El maltrato no es un hecho aislado, sino que es un proceso que viene determinado por la interacción de múltiples factores: sociales, familiares, personales... no siempre delimitados cuantitativa ni cualitativamente. Su clasificación sólo implica determinar el problema emergente o más relevante que afecta al niño, pero no debemos olvidar la existencia de una multicausalidad (contextos maltratantes). La tipología del maltrato puede clasificarse desde tres perspectivas:

a) El momento en el que se produce

- a. Prenatal: cuando el maltrato se produce antes del nacimiento del niño.

El recién nacido presenta alteraciones como crecimiento anormal, patrones neurológicos anómalos, síndromes de abstinencia, etc. imputables al consumo de drogas, alcohol, o a la falta de cuidados durante el embarazo.

Por acción

Circunstancias de vida de la madre en las que exista voluntariedad, que influyan negativa o patológicamente en el embarazo y repercutan en el feto.

Formas: Hábitos tóxicos de la madre: alcoholismo (síndrome alcohólico fetal), toxicomanías (síndrome de abstinencia neonatal), promiscuidad sexual, enfermedades de transmisión sexual, tensiones graves y múltiples en la pareja durante el embarazo, embarazo abocado inicialmente a la

interrupción voluntaria, hijo no deseado, falta de aceptación del rol de madre. (Secretaría Autónoma de Acción Social, Menor y Familia, 2007, p.36)

Por omisión

No-atención a las necesidades y cuidados propios del embarazo, que tienen repercusiones en el feto.

Formas: Embarazos sin seguimiento médico, alimentación deficiente, exceso de trabajo corporal, negligencia personal en alimentación e higiene. (Secretaría Autónoma de Acción Social, Menor y Familia, 2007, p.36)

- b. **Postnatal:** cuando el maltrato se produce durante su vida extrauterina. (Secretaría Autónoma de Acción Social, Menor y Familia, 2007, p.35)

b) Los autores

- a) **Familiar:** cuando los autores del maltrato son familiares del menor, principalmente familiares en primer grado (padres, biológicos o no, abuelos, hermanos, tíos, etc.).
- b) **Extrafamiliar:** cuando los autores del maltrato no son familiares del menor, o el grado de parentesco es muy lejano (familiares en segundo grado) o no tienen relaciones familiares.

- c) Institucional: es el maltrato provocado por las instituciones públicas, bien sean sanitarias, educativas, etc.
- d) Social: cuando no hay un sujeto concreto responsable del maltrato, pero hay una serie de circunstancias externas en la vida de los progenitores y del menor que imposibilitan una atención o un cuidado adecuado del niño.
(Secretaria Autónoma de Acción Social, Menor y Familia, 2007, p.35)

c) La acción u omisión concreta que se está produciendo

Maltrato físico, negligencia, maltrato emocional y abuso sexual. (Secretaria Autónoma de Acción Social, Menor y Familia. 2007, p. 35)

Clasificación del maltrato infantil

Existen varias clasificaciones en torno a las diversas situaciones de maltrato infantil. Más allá de algunas diferencias, en términos generales se puede afirmar que la mayoría de ellas resultan abarcadas por la siguiente tipología:

- a) **Maltrato físico:** Comportamiento no accidental de algún adulto que provoca daño físico o enfermedad en el/la niño/a o joven, o que lo coloca en grave riesgo de padecerlo (quemaduras, hematomas, fracturas, envenenamientos y otros daños). (Ministro de Educación de la Nación, 2010, p.20)
- b) **Abandono:** Situación en la cual las necesidades básicas del/la niño/a o adolescente (alimentación, higiene, seguridad, atención médica, vestimenta, educación, esparcimiento, entre otras) no son atendidas adecuadamente por

ningún adulto del grupo que convive con él por motivos diferentes a la pobreza.
(Ministro de Educación de la Nación, 2010, p.20)

- c) **Abandono emocional:** Situación en la que el niño, la niña o el adolescente no recibe el afecto, la estimulación, el apoyo y la protección necesarios para cada período evolutivo inhibiendo su desarrollo óptimo. También se aplica a los casos en los que existe una falta de respuesta por parte de los padres o cuidadores a las expresiones emocionales del/la niño/a o adolescente (llanto, risa, etc.) o a sus intentos de aproximación o de interacción. (Ministro de Educación de la Nación, 2010, p.20)
- d) **Abuso sexual:** Cualquier clase de búsqueda y obtención de placer sexual con un/a niño/a o joven por parte de un adulto. No es necesario que exista relación física para considerar que existe abuso. Se estipula como abuso también, cuando se utiliza al niño, la niña o al adolescente como objeto de estimulación sexual sin mediar contacto corporal. (Ministro de Educación de la Nación, 2010, p.20)

Esta categoría abarca, entonces, diversas modalidades como: relaciones incestuosas, violación, vejación sexual (tocar al niño/a - con o sin ropa - de manera inapropiada, bien, alentar, forzar o permitir a un niño/a que toque a un adulto para que éste obtenga excitación sexual) y abuso sexual sin contacto físico (seducción verbal, solicitud indecente, exhibición de órganos sexuales para obtener gratificación, realización del acto sexual o masturbación en presencia de una persona menor de edad, uso de niños para material pornográfico, etc.).

e) **Maltrato psicológico o emocional:** Conductas reiteradas de los padres, madres cuidadores que causen o puedan causar deterioro en el desarrollo emocional, social y/o intelectual del niño, la niña o el adolescente. Existen varias formas de maltrato psicológico o emocional:

- a) Rechazo explícito por parte de los adultos de las necesidades, valores y solicitudes del niño.
- b) Aislamiento: el niño es privado de su familia y/o comunidad, negándosele satisfacción a la necesidad de contacto humano con estabilidad y continuidad.
- c) Agresión verbal, creando un clima de miedo, hostilidad y ansiedad.
- d) Exposición a situaciones que transmiten y refuerzan conductas destructivas y antisociales, alterando de esta manera el proceso de socialización.
- e) Exigencia constante de un desarrollo rápido, esperando aprendizajes que no se corresponden con las posibilidades madurativas acordes a la edad del niño la niña.
- f) Sobreprotección: cuando las conductas de “cuidado” resultan excesivas dificultando o impidiendo que los niños, las niñas y adolescentes se desarrollen de acuerdo con sus capacidades. (Ministro de Educación de la Nación, 2010, p.21)

f) **Síndrome de Münchausen por poderes o por delegación:** Simulación de enfermedad en el niño o la niña por parte del padre, la madre o la persona responsable del mismo/a.

Esta conducta los somete a continuas exploraciones médicas, suministro de

medicamentos o ingresos hospitalarios, alegando síntomas ficticios o generados de manera activa en el niño por la persona adulta. Es un síndrome raro y difícil de diagnosticar que se observa preferentemente en niños menores de cinco años. Si bien es poco frecuente, conlleva altas tasas de morbilidad y mortalidad.

La clasificación presentada no abarca todas las categorías del maltrato sino sus principales manifestaciones. Al respecto, la Dra. María Inés Bringiotti, especialista en el tema, aclara: *“A medida que el estudio sistemático del mismo se vaya ampliando, la sociedad avance y los cambios estructurales influyan en la familia, probablemente se irán detectando otras tipologías”*. (Ministro de Educación de la Nación, 2010, p.20 y 21)

Factores que influyen en el maltrato

Los estudios que abordan el origen del maltrato infantil analizando causas únicas y aisladas muestran resultados poco concluyentes. Las investigaciones actuales sobre el comportamiento humano adoptan una perspectiva en la que se analiza la interacción entre diferentes factores que pueden incidir en ese comportamiento. Desde este planteamiento interactivo se considera que el maltrato infantil se produce como resultado de la interacción entre múltiples factores de riesgo: individuales (de los propios padres y de sus hijos), familiares, sociales y culturales, provocando y manteniendo este tipo de comportamiento.

Esta forma de estudiar el origen del maltrato infantil permite comprender en profundidad su origen y desarrollo y, de este modo, plantear modelos globales para intervenir y erradicarlo.

Como señala De Paúl (De Paúl, 1988), conocer la naturaleza de este fenómeno puede ser fundamental para comprender, es decir, *“para llegar a considerar que determinadas condiciones sociofamiliares y personales han provocado que una persona acabe comportándose así y que posiblemente cualquier persona en las mismas condiciones realizaría esa misma conducta. No significa justificar ni mucho menos no tratar de solucionarlo, sino todo lo contrario: comprender este tipo de situaciones y a la vez tener una explicación de por qué se están produciendo es alcanzar esa doble vertiente emocional e intelectual que es el primer paso para poder iniciar un abordaje riguroso de cada situación basado en datos objetivos y en una conceptualización no cargada de prejuicios y rechazo indiscriminado hacia la persona que lleva a cabo estas situaciones”*. (Secretaría Autónoma de Acción Social, Menor y Familia, 2007, p.41)

a) Factores de riesgo

Conocer esta naturaleza multicausal es también necesario si queremos detectar situaciones en las que, a pesar de que no se haya producido aún ningún episodio de maltrato infantil, existen determinados factores de riesgo que aumentan la probabilidad de que ocurran episodios de maltrato, bien por parte de los padres o cuidadores, bien por parte del niño (Wolfe, 1987; Díaz Aguado *et al.*, 1995; Milner, 1990).

- ✓ Factores individuales de los padres o cuidadores
- ✓ Factores individuales del niño
- ✓ Factores familiares
- ✓ Factores socio-culturales. (Secretaría Autónoma de Acción Social, Menor y Familia, 2007, p.41-43)

b) Factores de compensación

Es importante advertir que la presencia de factores de riesgo no significa automáticamente la aparición de malos tratos o de incapacidad para cuidar adecuadamente a los hijos. De hecho hay familias que presentan varios de estos factores de riesgo y, sin embargo, ofrecen buen trato a sus hijos.

Así, también existen otros factores que pueden compensar y proteger a estas familias disminuyendo la probabilidad de que se produzca el maltrato (factores protectores), cuyo conocimiento permite entender la importancia de implantar programas y servicios que ayuden a estas familias a reducir las situaciones de riesgo.

Estos factores compensadores pueden considerarse también en el ámbito individual, familiar y sociocultural.

- ✓ Factores individuales
- ✓ Factores familiares

- ✓ Factores socioculturales. (Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia, 2007, p.44 y 45)

Cuando el abuso ocurre en la escuela...

Si nos resulta difícil aceptar la idea de que un niño esté padeciendo una situación de abuso en el hogar, cuanto más complejo es admitir que pueda ocurrir algo así dentro de la institución en la que trabajamos.

Ante la fundada sospecha de que un niño fue -o está siendo- abusado por alguien que trabaja en la escuela, es frecuente que se potencien las reacciones de incredulidad que ya mencionamos para los casos de abuso familiar. El hecho pone en tela de juicio la integridad de un colega y, por otra parte, nos lleva a preguntarnos acerca de lo que hubiéramos podido hacer para evitarlo.

Es un tema muy delicado y entendemos que merece un momento para detenernos a reflexionar...

¿Qué sentimientos puede provocar una situación de abuso infantil en la escuela? Algunos tal vez sientan ira, otros, estupor. Habrá quien se crea responsable o difusamente culpable por el hecho de no haberlo percibido a tiempo. Otros, tal vez, lo vivan con vergüenza o desconcierto. Es un escenario diferente al de la detección del maltrato familiar porque puede generar confusión acerca de las lealtades en juego.

Es importante que más allá del primer impacto, no nos paralicemos y actuemos con el mismo criterio que aplicamos en situaciones de maltrato familiar.

¿A qué nos referimos?

Ante todo, ofrecer al alumno/a y a su familia la oportunidad de dar su versión y escuchar seriamente lo que dicen.

Tener en cuenta siempre que se trata de una situación asimétrica de poder entre un adulto y un niño.

Aceptar la idea de que ese adulto, aunque trabaje en la institución, pudo haber cometido un delito. Éste queda agravado por tratarse de una persona a quien se le confió el cuidado de los alumnos.

El interés superior del niño debe prevalecer por sobre toda otra consideración y en su resguardo se debe actuar con premura dando parte a las autoridades educativas y a los equipos interdisciplinarios.

Ningún “pacto de silencio” debe ocultar los hechos. La institución tiene la obligación de poner en marcha con rapidez los mecanismos legales correspondientes y propiciar recursos asistenciales que resguarden al niño y contengan a su familia. (Ministro de Educación de la Nación, 2010, p.24 y 25)

El rendimiento académico

Definición conceptual

Es el fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, de las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración y se manifiesta en la expresión capacidades cognoscitivas que adquieren en el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Téllez, 2015, p.32)

Rendimiento académico dinámico y estático

Oscar García Zarate. & Ronald Raúl Palacios Vallejos. (1991). En su tesis para optar el grado de Magíster denominado *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*, sostienen que el rendimiento estudiantil es dinámico y estático.

Teorías relacionadas al rendimiento académico

Entre estas teorías tenemos a las teorías motivacionales relacionadas al logro: teoría de la motivación de logro de McClelland y Atkinson, teoría de las perspectivas de meta de Nicholls. teoría atribucional de Weiner. teoría de las orientaciones de meta de Dweck y Elliot, teoría de la percepción de competencia de Harter. teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, la autoeficacia percibida y la teoría de la autoeficacia de Bandura.

Teoría de Gintis y Bowles.

Defienden una teoría acerca del papel que le corresponde a la escuela en el éxito personal y profesional futuro de los alumnos basada en la consideración de que dotar

de capacidades cognitivas a quienes la frecuentan no es el objetivo de esta institución, que busca, por el contrario, desarrollar las cualidades no cognitivas que son necesarias para reproducir el orden social existente, y por esa vía asegurar el éxito futuro de los individuos. (Gómez,1992, p.131)

Dimensiones del rendimiento académico

El ámbito personal

Las relaciones entre la actividad escolar y los elementos que definen el perfil personal de los individuos son complejas, y no siempre de fácil valoración, constatándose, en todo caso, que: Los resultados educacionales no son suficientes de indicadores como el cociente intelectual, el sexo, la edad, las actitudes. Las cualidades personales y la eficacia tienen una relación tanto más estrecha. La intensidad y el sentido de la asociación entre las características de los alumnos y el rendimiento están mediatizadas.

Los rasgos del alumno entran a formar parte, en cualquier caso, de los factores que condicionan de forma inmediata la productividad de los establecimientos docentes, estando los de tipo intelectual especialmente asociados a la capacidad de aprendizajes y los de tipo afectivo a la implicación discente en el trabajo que se desarrolla en el aula. (Gómez,1992, p.137)

a) El autoconcepto

El autoconcepto es la imagen que tenemos de nosotros mismos; la representación total de nuestras capacidades y rasgos. Describe lo que sabemos y sentimos acerca de nosotros mismos y guía nuestras acciones (Harter, 1996, 1998). Los niños

incorporan a su autoimagen la representación que otros reflejan hacia ellos. ¿Cómo y en qué momento se desarrolla el autoconcepto? A partir de una maraña de experiencias en apariencia aisladas (digamos, de una sesión de amamantamiento a la otra), los lactantes empiezan a extraer patrones consistentes que forman conceptos rudimentarios del *yo* y del otro. Dependiendo del tipo de cuidado que recibe el lactante y cómo responde ante él, las emociones placenteras o desagradables empiezan a relacionarse con las experiencias (como el chupeteo) que representan un papel importante en el concepto emergente del *yo* (Harter, 1998). (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009, p.255)

El autoconcepto es la imagen total que percibimos de nuestras capacidades y rasgos. Es “una *construcción cognitiva*,... un sistema de representaciones descriptivas y evaluativas del *yo*”, que determinan cómo nos sentimos acerca de nosotros mismos y cómo es que esto guía nuestros actos (Harter, 1996, p. 207). El sentido del *yo* también tiene un aspecto social: los niños incorporan dentro de su autoimagen su creciente comprensión de cómo los ven otras personas. El autoconcepto comienza a ser el centro de atención durante la primera infancia, a medida que los niños desarrollan una concienciación acerca de sí mismos. Se vuelve más claro mientras la persona adquiere más capacidades cognitivas y lidia con las tareas del desarrollo asociadas con la niñez, la adolescencia y, luego, la adultez. Papalia *et al* 2009

b) La autoestima

La autoestima es el rasgo psicológico al que más investigadores se han dedicado en la educación. Uno de los estudios más influyentes es el realizado por Coopersmith (1967), que definió la autoestima del siguiente modo (pp 4-5): “La evaluación que hace y mantiene habitualmente la persona con respecto a sí misma: expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en el que el individuo se cree capaz, destacado, con éxito y valioso. En resumen, la autoestima es un juicio personal sobre la valía que se expresa en las actitudes que el individuo manifiesta hacia sí.” (Crozier, 2001, p.205).

Presumiblemente, en el autoconcepto se incluyen datos concretos del yo, como el género, la edad, las afiliaciones de grupo, la nacionalidad, etc. Coopersmith restringió el contenido de la autoestima a una actitud o juicio de evaluación.

A pesar de estas críticas, han proliferado las investigaciones sobre el autoconcepto y la autoestima y ello por diversas razones. En primer lugar, estas ideas concuerdan con muchas experiencias de aprendizaje de profesores y de alumnos. En segundo lugar, las investigaciones han conseguido descubrimientos interesantes y los diversos estudios han demostrado consistentemente que la autoestima es un rasgo de la personalidad con el que pueden preverse los resultados educativos. Puede que haya problemas para medir el concepto, pero éste parece significativo y relevante para la educación. En tercer lugar, durante los últimos veinte años se ha producido un resurgimiento del interés por el yo. Tras un largo periodo de olvido, se ha renovado el interés por el yo. Tras un largo

período de olvido, se ha renovado el interés por los primeros escritos sobre el yo de William James y de los teóricos interaccionistas simbólicos, Mead y Cooley. Los psicólogos sociales han mostrado su interés por los trabajos sobre la identidad y la presentación del yo del sociólogo norteamericano Goffman. (Crozier, 2001, p.206).

c) La actitud

Disposición relativamente constante para responder de ciertas maneras particulares a las situaciones del mundo por el residuo de experiencia pasada que de algún modo guía, orienta o influye de una u otra forma en el comportamiento. Por su carácter perdurable las actitudes se diferencian de las expectativas cuya disposición reactiva está circunscrita en el tiempo y calificada por el objeto; de los instintos, que son predisposiciones a la acción más automáticas y forzosas; de las costumbres, que son más mecánicas y menos individualizantes; de las convicciones, que pueden formar parte de las actitudes pero limitadas a lo que se cree que pueda ser cierto, sin estar en posibilidad de manifestar lo que se está dispuesto a hacer. En psicología la actitud es una estructura hipotética –como en el psicoanálisis lo es el inconsciente– porque no puede ser observada directamente, sino sólo inferida de las manifestaciones verbales y la secuencia de los actos observados en relación con el objeto. Los campos en los que la actitud es objeto de especial atención son la psicología social, la psicología analítica y la psicología de la comprensión. (Galimberti, 2002, p.12)

d) La confianza

Estado tranquilizador que se deriva de la convicción de la confiabilidad del mundo circundante, al que se percibe bien dispuesto hacia el objeto. Esta condición influye positivamente en el comportamiento, eliminando inquietudes y malestares que conducen a actitudes de cerrazón, rechazo y escepticismo. E.H. Erikson introdujo la expresión *confianza de base*, que después retomaron M. Balint y D.W. Winnicott, para indicar la etapa del desarrollo –correspondiente a la fase oral– durante la cual el niño percibe ser aceptado y querido por el ambiente circundante, adquiriendo esa seguridad que le permite, en oposición a lo que siente como confiable, reconocer el mal y la negatividad. La presencia de circunstancias traumáticas en este período puede influir en la confianza de base, con las consiguientes repercusiones de carácter depresivo o neurótico-impulsivo en la psicología del adulto. (Galimberti, 2002, p.239)

Por eso, la tarea educativa no puede desentenderse de aquellas sugerentes perspectivas en el contexto de una concepción liberadora de la persona mediante –como venimos defendiendo– la educación en valores. Obviamente, habrá que tomar la iniciativa y ser creativos, intentando anticipar el futuro desde el presente y con un optimismo militante.

Por otra parte, un posicionamiento moderadamente optimista en relación con lo que está por venir parece que tiene, también, su influencia respecto a los rendimientos. Y no podría ser de otra manera, puesto que un estado de ánimo

esperanzado, mínimamente relajado y sereno es condición básica para abordar cualquier proyecto de futuro y para aplicarse con dedicación y esfuerzo. En buena medida podríamos decir que con dedicación y esfuerzo. En buena medida, podríamos decir que tienen la esperanza puesta en una meta, se siente motivado y quien no tiene o no encuentra perspectiva pierde el interés y, consecuentemente, no se implica ni se esfuerza. ¿Son, entonces, optimistas o pesimistas nuestros adolescentes? ¿Viven, ciertamente, el futuro desde la perspectiva del presente? Por los datos de que disponemos, nuestros jóvenes son moderadamente optimistas y tienen una más que suficiente confianza en el futuro, y si aquella confianza –en clave esperanza– se ha demostrado una variable predictora de los rendimientos, parece obvio que habrá que trabajar a favor de la consolidación –y recuperación, en su caso– del optimismo en el alumnado superando nuestros cautelosos planteamientos y nuestras reservas (Antoni, 2006, p. 62-63).

El ámbito cognitivo

El desarrollo cognitivo es el patrón de cambio en las capacidades mentales, como el aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad. Papalia *et al* 2009

Con propósitos de estudio, los científicos del desarrollo distinguen tres dominios: *desarrollo físico, desarrollo cognitivo y desarrollo psicosocial*. Sin embargo, en realidad estos dominios están interrelacionados (Diamond, 2007).

El crecimiento del cuerpo y cerebro, el desarrollo de las capacidades sensoriales y de las habilidades motoras, y la salud forman parte del desarrollo físico e influyen otros

aspectos del desarrollo. Por ejemplo, un niño que sufre infecciones frecuentes en los oídos quizá desarrolle el lenguaje de manera más lenta que un niño sin este problema físico. Durante la pubertad, los cambios fisiológicos y hormonales sustanciales afectan el desarrollo del sentido del *self*.

El cambio y la estabilidad en las capacidades mentales, como el aprendizaje, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento moral y creatividad, constituyen el desarrollo cognitivo. Los avances cognitivos se relacionan con el crecimiento físico, social y emocional. La capacidad para hablar depende del desarrollo físico de la boca y el cerebro. Un niño que tiene dificultad para expresarse en palabras puede producir reacciones negativas en los demás, lo cual afecta su popularidad y sentido de autoestima.

El cambio y la estabilidad en personalidad, emociones y relaciones sociales constituyen el desarrollo psicosocial, y éste puede afectar el funcionamiento cognitivo y físico. La ansiedad relacionada con presentar un examen puede empeorar el desempeño. El apoyo social puede ayudar a los niños a lidiar con los efectos del estrés en la salud física y mental. Por otro lado, las capacidades físicas y cognitivas afectan el desarrollo psicosocial al contribuir a la autoestima y la aceptación social.

Aunque analizaremos por separado el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial, un niño es más que un montón de partes aisladas. El desarrollo es un proceso unificado.

Papalia *et al* 2009

a) La valoración

Nosotros hemos introducido una nueva lectura de la actividad intelectual en forma de un constructo que comporta los siguientes componentes o indicadores: importancia de la reflexión personal, valoración del estudio independiente, valor otorgado a las notas y práctica del trabajo en equipo; es decir, un intento de conjuntar la dimensión individual y la grupal, pues entendemos que sólo desde la articulación integrada de ambas dimensiones se puede pensar en la asimilación de éxitos razonables en la tarea académica. Por otra parte, cuando las notas o rendimientos se perciben como importantes, se genera una actividad favorecedora del esfuerzo y la constancia en la tarea y, a la vez, se ajusta el autoconcepto y se consolida la autoestima, lo cual quiere decir que, aun cuando por razones metodológicas singularizamos cada variable y proponemos actuaciones puntuales para desarrollarla, las intervenciones educativas no pueden perder de vista la globalidad del conjunto.

Saber estudiar y, por tanto, sacar provecho del estudio personal no es una cuestión menor, aunque a veces tengas dudas y no sepas por dónde empezar. Por eso, para prepararte, te conviene conocer cuál es tu situación en relación con el tema. (Antoni, 2006, p.71-72).

De su lado, la valoración si se encuentra en dependencia del individuo y de sus preferencias, necesidades particulares, aspiraciones y hasta de sus ilusiones, siendo por tanto subjetiva, lo que no implica negar su condicionamiento social ni su contenido objetivo. (Castro, 2005, p.635)

Covington y Beery defienden la teoría de la valía personal. Su premisa consiste en que el motivo primordial de los estudiantes no es tener éxito, sino proteger el sentimiento de ser valiosos. En un sistema educativo, la valía y la valía personal están relacionadas con el éxito académico y con las atribuciones de capacidad. El fracaso tiene un reflejo indeseado en el individuo, pudiendo producir una baja autoestima y sentimientos de vergüenza. En consecuencia, los estudiantes están muy motivados para evitar el fracaso y cualquier consecuencia que se derive de su falta de capacidad. La persona no puede controlar su nivel de capacidad, pero sí la cantidad de esfuerzo que dedique a una tarea. En esta teoría, el esfuerzo es el concepto central.

Por regla general, para alcanzar el éxito académico, es necesario esforzarse, pero, como hemos visto, en el plano de las atribuciones, hay riesgos relacionados con el esfuerzo. El estudiante que trabaja con empeño y fracasa, será considerado menos capaz que el que no se haya esforzado. Haciendo un balance de la situación, si el objetivo consiste en mantener la valía personal, encierra ciertas ventajas no esforzarse demasiado. Los docentes que otorgan un valor positivo al esfuerzo y menosprecian al alumno que no se esfuerza, no comparten ese punto de vista. Desde el suyo, los estudiantes que se esfuerzan fracasan tienen mayor valor que los que no se esfuerzan. También es probable que censuren al alumno capaz que no se esfuerza por no tratar de sacar el máximo partido a sus posibilidades. (Crozier, 2001, p.220).

Ya en 1904, Spearman formuló la teoría de la capacidad intelectual en términos de factor general (g) y factores específicos (s). A continuación, numerosos autores también confirmaron el valor predictivo de la inteligencia como factor de éxito. Tal es el caso de Burt (1917), Nassari (1930), Foucault (1933), Kacznska (1935), Secadas (1952), Barton (1963), Pacheco Olmo (1970). El mismo Bloom (1972) consideraría la inteligencia, también, como factor de rendimiento, entendiéndola como capacidad de transferencia o aplicación a nuevas situaciones o problemas.

Una novedosa interpretación de la capacidad intelectual ha sido desarrollada por el psicólogo norteamericano Daniel Goleman bajo la denominación de inteligencia emocional. Goleman muestra los inconvenientes de examinar la inteligencia sólo a partir del cociente intelectual (CI) y expone las razones que explican que personas con un alto CI obtengan un menor rendimiento académico y laboral que otros con un CI menos destacado. Goleman construye un modelo ampliado de inteligencia que cuenta con un conjunto de habilidades emocionales entre las cuales destaca el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la motivación (Goleman, 2000).

Aquellas capacidades intelectivas –ampliadas con el componente afectivo– habrá que operativizarlas mediante estrategias para optimizar los resultados del aprendizaje. (Antoni, 2006, p.68)

b) Los rasgos de la personalidad

Conjunto de características psíquicas y modalidades de comportamiento que, en su integración, constituyen el núcleo irreductible de un individuo, que perdura como tal en la multiplicidad y en la diversidad de las situaciones ambientales en las que se manifiesta y actúa. Este concepto adquiere importancia en la historia de la psicología a partir de los años treinta, cuando dejan de usarse las nociones de temperamento y de carácter, aun cuando grandes áreas psicológicas y psicopatológicas continúan empleando “carácter” y “personalidad” como sinónimos. El estudio de la personalidad se realiza con el *método* idiográfico que señala la diferencia entre un individuo y otro, y como tal se distingue de la tipología, que construye modelos o “tipos puros” para clasificar a los individuos, cada uno de los cuales, visto en sí mismo, siempre personifica a un “tipo mixto”. En esta entrada nos ocupamos de las *teorías* de la personalidad que reflejan los supuestos teóricos en los que se basan las respectivas investigaciones; para la *evaluación* de la personalidad véase la voz test. (Galimberti, 2002, p.810 y 811)

Si bien uno de los factores que intervienen en el mejoramiento del rendimiento académico es la personalidad de los estudiantes, es cierto también que son básicamente los rasgos de la personalidad del estudiante aquello que permitirá caracterizarlos, distinguirlos y compararlos entre ellos.

Revisaremos brevemente a continuación algunos de los enfoques más conocidos para identificar los rasgos fundamentales de la personalidad, indicando su

dependencia del análisis factorial y el desacuerdo entre ellos en cuanto al número y la naturaleza de los factores de la personalidad. Durante muchos años, el estudio de los rasgos de personalidad estuvo dominado por las teorías y programas de investigación de Raymond Cattell y de Hans Eysenck y por la larga disputa entre ellos sobre cuál de las dos explicaciones de la estructura de la personalidad era la correcta.

Cada uno de estas teorías llegaba a un conjunto de rasgos o dimensiones fundamentales mediante la aplicación de técnicas de análisis factorial. Cattell aplicó esta técnica a medidas de diferencias individuales de rendimiento en tareas de laboratorio; informaciones facilitadas por las personas en cuestionarios y escalas de personas bien conocidas por quienes hacían la valoración. Aunque no surgen los mismos factores de todos estos tipos de datos, Cattell identificó 16 factores que pueden identificarse en los datos de las escalas de valoración y de las respuestas a los cuestionarios (Cattell y cols., 1976) (Crozier, 2001, p.37 y 38).

Las investigaciones de Eysenck tienen su origen en los intentos de preparar sistemas de medida de exámenes breves destinados al personal de servicios que presentaba problemas psiquiátricos en Londres, durante la II Guerra Mundial. Se prepararon listas de autoinforme que permitieran decidir qué individuos necesitaban una investigación psiquiátrica más intensa. El análisis factorial de estas listas de comprobación identificó dos factores: gravedad de la situación neurótica y un segundo factor que reflejaba el tipo de situación, que Eysenck consideró como una dimensión con dos polos extraversión e introversión (el

prefería hablar de tipos de personalidad, pero los trataba como dimensiones continuas, en vez de como categorías discretas, por lo que aquí los consideramos dimensiones). — Posteriormente, Eysenck añadió una tercera dimensión, el psicoticismo, y se elaboró el *Eysenck Personality Questionnaire* para medir estas tres dimensiones. (Crozier, 2001, p.38).

En los últimos años, han surgido voces que afirman la resolución de la cuestión del número de factores básicos: hay cinco rasgos fundamentales, en vez de los dieciséis de Cattell y los tres de Eysenck. Se ha dado en llamar al conjunto de rasgos fundamentales propuestos los “cinco magníficos”, porque los defensores de esta postura dicen que el análisis de los datos de personalidad han convergido en cinco factores: “apertura”, “consciencia”, “extraversión”. “afabilidad” y “neuroticismo”.

Algunos psicólogos consideran que esta teoría de cinco rasgos básicos es un hito de la investigación, que ha supuesto un progreso en el descubrimiento de los factores importantes de la personalidad. ¿Qué entendemos por factores “importantes” Según una interpretación, que la diversidad de la personalidad humana puede reducirse a cinco factores y que éstos son los cinco y ningún otro conjunto. Este descubrimiento ya merecía la pena de por sí y tendría importantes consecuencias para los métodos de investigación educativa, en especial para la gran cantidad de estudios que buscan correlaciones entre las medidas de la conducta en la escuela y determinados rasgos, como la autoestima, el lugar de

control, la impulsividad, la agresividad, la ansiedad ante los otros, etc. (Crozier, 2001, p.39-40).

c) Las estrategias de aprendizaje

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) y al mismo un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicos. Su empleo implica una continua actividad de toma de decisiones, un control metacognitivo y está sujeto al influjo de factores motivacionales afectivos y de contexto educativo social. (Barriga y Hernández, 2010, p.180)

d) Los estilos de aprendizaje

Por lo general, un estilo de aprendizaje se define como los métodos que una persona utiliza para aprender y estudiar. Sin embargo, tenga cuidado: algunos conceptos de los estilos de aprendizaje tienen muy poco fundamento científico; otros, en cambio, se basan en estudios sólidos. Primero haremos algunas advertencias.

Las preferencias por ambientes de aprendizaje específicos; por ejemplo, dónde, cuándo, con quién, o con qué iluminación, alimentos o música se prefiere estudiar. Existen varios instrumentos para evaluar las preferencias de aprendizaje de los estudiantes: el *Inventario de Estilos de Aprendizaje* (Dunn, Dunn & Price, 1989), el *Inventario de Estilos de Aprendizaje* (revisado) (Kolb, 1985) y el *Perfil de*

Estilos de Aprendizaje (Keefe & Monk, 1986). ¿Son útiles estas herramientas? La respuesta no es sencilla, como podrá ver en la sección de *Punto/Contrapunto*:
¿Los profesores se deben enfocar en los estilos de aprendizaje de los estudiantes?

Aun cuando gran parte del trabajo realizado para ajustar los estilos y las preferencias de aprendizaje con la enseñanza es dudoso, se basa en medidas poco confiables y en afirmaciones exageradas, vale la pena tomar en cuenta los estilos de aprendizaje. Primero, al ayudar a los estudiantes a pensar en la manera en que aprenden, usted puede desarrollar en ellos una autosupervisión y una autoconciencia reflexivas. En próximos capítulos revisaremos el valor que tiene este tipo de autoconocimiento para el aprendizaje y la motivación. Segundo, al observar los métodos que utiliza cada estudiante para aprender, los profesores están en condiciones de apreciar, aceptar y adecuar las diferencias entre los alumnos (Coffield *et al.*, 2004; Rosenfeld y Rosenfeld, 2004).

Investigaciones recientes apuntan hacia la persona en el contexto, es decir, el sistema completo de enseñanza-aprendizaje, como una mejor forma de comprender cómo aprende el alumno (Coffield *et al.*, 2004). Termino esta sección revisando algunos trabajos recientes que toman en cuenta el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. (Woolfolk, 2010, p.121-123)

El hecho de que las diferencias de rendimiento sean pequeñas no debe servir para considerarlas poco importantes. Significa que no podemos prever con mucha fiabilidad el rendimiento de un alumno concreto, basándonos en la puntuación

que obtenga en un cuestionario sobre el estilo de aprendizaje. No obstante, podemos hacer afirmaciones sobre las tendencias de la población estudiantil. Por lo general, la adopción de un enfoque profundo se traduce en un rendimiento superior y la adopción de un enfoque superficial es un impedimento para un rendimiento de esa categoría. Expresándolo de otro modo, es poco probable que entre los graduandos con mejores calificaciones encontremos a muchos que hayan manifestado enfocar de forma superficial su aprendizaje.

Terminamos este epígrafe sobre los estilos de aprendizaje considerando las consecuencias del estudio de las diferencias individuales. Los psicólogos tratan de descubrir esas diferencias entre los alumnos proponiéndoles tareas y hablando con ellos sobre el enfoque que hubieran adoptado para realizarlas. Cuando se detecta una dimensión diferencial que puede ser significativa, se procura elaborar un método para medirla. En este caso, el método preferido es el cuestionario; el análisis estadístico ha puesto de manifiesto que existe una semejanza considerable entre las medidas. Un lector escéptico podría discutir la significatividad de este nivel de consenso, dado que la mayoría de los cuestionarios, en cuanto a su elaboración, se basan en otros. No obstante, no es aventurado concluir que distintos investigadores independientes, en países diferentes, pueden llegar a conclusiones similares sobre los estilos de aprendizaje manifestados por los sujetos. Estos estilos se relacionan con las motivaciones de los estudiantes para el aprendizaje y con su rendimiento en el sistema educativo. Los profesores “saben” que sus alumnos son diferentes, pero los especialistas en educación no siempre tienen clara la naturaleza o la medida de estas diferencias y no han emprendido

de forma sistemática la tarea de preparar métodos de enseñanza y de evaluación que reflejan esas variaciones. (Crozier, 2001, p.24-25).

El ámbito motivacional

Conjunto de procesos, elementos o factores activamente presentes en un momento dado en la conciencia y que configuran la suficiente dinamización psíquica y los mecanismos de estímulo selectivo susceptibles de orientar la conducta y conducir a la acción para el logro de un fin específico en relación con la satisfacción de necesidades concretas y socialmente condicionadas. (Castro, 2005, p.495)

La motivación, como nivel sistematizador del deseo, ya no expresa directamente la medida de la necesidad, sino se convierte en la expresión subjetiva y generalizada de la solución de las necesidades. (Álvarez de Zayas, 2007, p.149)

Factor dinámico del comportamiento animal y humano que activa y dirige a un organismo hacia una meta. Las motivaciones pueden ser conscientes o inconscientes, simples y complejas, transitorias o permanentes, primarias, o sea de naturaleza fisiológica, o secundarias, de naturaleza personal o social; a ellas se agregan las motivaciones superiores, como los ideales existenciales que el individuo asume con miras a su autorrealización. Estas distinciones y sus niveles de articulación se exponen en la voz necesidad que, por la íntima dependencia que tiene con el concepto más reciente de motivación, se debe asumir como parte integrante de este término; aquí, después de una esquemática repartición de las motivaciones, se examinarán las

diversas interpretaciones de la motivación a partir de las diferentes orientaciones teóricas. (Galimberti, 2002, p.714)

La mayoría de los educadores coinciden en que la motivación de los alumnos es una de las tareas fundamentales de la enseñanza. Para que los estudiantes aprendan, deben participar a nivel cognoscitivo, emocional y conductual en actividades productivas de la clase. (Woolfolk, A, 2010, p.375)

La motivación generalmente se define como *un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento*. (Woolfolk, A, 2010, p.376)

a) Las actividades culturales

Otro comportamiento, buen predictor de los rendimientos son las prácticas culturales. Unas -teatro, lecturas, etc. - demandan más fácilmente en contextos culturales más elementales. Nosotros hemos trabajado los siguientes componentes culturales: la lectura de libros, la lectura de publicaciones periódicas, la afición al teatro y al cine y la sensibilidad por la música.

Obviamente, aquellas conductas de los adolescentes en forma de prácticas culturales pueden ser consideradas en un contexto indiferenciado o enmarcarse y circunscribirse al propio instituto. Y, en este último caso, cobra especial relieve lo que ha venido a denominarse semana cultural. La práctica las organiza la totalidad de los centros, pero no siempre con la misma fortuna y participación. Y hay que decir que la semana cultural puede llegar a convertirse en una magnífica

oportunidad para integrar a los diferentes colectivos que conforman la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal no docente, familias, autoridades locales, empresas e instituciones laborales, sociales, culturales, cívicas. Y, desde luego, no solamente la vertiente convivencial e integradora de la comunidad educativa puede verse favorecida. Se tiene, también, la oportunidad de trabajar dimensiones y contenidos que las ocupaciones académicas y el quehacer diario del centro no siempre permiten. Finalmente, la semana cultural puede favorecer, también, el crecimiento personal y colectivo del alumnado, fomentando iniciativas y toma de decisiones que sitúen a nuestros adolescentes frente a retos y problemáticas a los que hay que dar respuesta, y una respuesta, a veces, comprometida. (Antoni, 2006, p.170-171).

b) La dedicación al estudio

La dedicación al estudio personal o independiente y el grado de aprovechamiento obtenido de aquel estudio –en la percepción del propio adolescente–, en relación con los resultados estudiantiles, son variables predictoras confirmadas de los rendimientos. Lo que se sitúa, también, en la línea del aprendizaje comprensivo de Harley y Davies (1976): cuando los estudiantes tienen las metas claras, organizan su trabajo y dedican esfuerzo –porque están motivados– a la tarea, obtienen resultados positivos. A su vez, aquellos rendimientos obtenidos, valorados como justos y proporcionados al esfuerzo aplicado les estimulan para seguir como un feedback que los retroalimenta. De otra parte, Ausubel (1964) y Novak (1982) hablan de aprendizaje significativo en la medida en que el estudiante es capaz de relacionar lo que sabe –preconceptos– con lo que aprende

–conceptos– y de transformar el saber adquirido en saber elaborado y, por tanto, en saber lleno de significado. He aquí cómo la dedicación del sujeto se transforma en dedicación aprovechada. Estos autores despliegan la teoría de los conceptos inclusores o facilitadores del aprendizaje. Otros autores incorporan, también, la idea de economía de tiempo y de esfuerzo (Carroll, 1963), a tener en cuenta en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero no hay que dejar de considerar la percepción cualitativa de la dedicación. Así el profesor Ricardo Marín, al considerar la actitud de los estudiantes ante el estudio, como esfuerzo y dedicación, describe la proyección que le atribuyen los alumnos, que <<consideran que quien triunfa en la vida ha trabajado duro>>. Y, al referirse a las chicas, afirma que: <<son más proclives a conseguir sus propósitos, son más perseverantes en sus esfuerzos>> (Marín-Ibañez et al., 1993:5), Lo que sí parece evidente es que la dedicación al estudio aumenta cuando los resultados obtenidos son satisfactorios (Tomlinson, 1984). Estaría funcionando, como apuntábamos, el efecto feedback, al percibir el sujeto la eficacia de la propia dedicación a la tarea. (Antoni, 2006, p.179-180).

c) La automotivación

Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, el objetivo final en el manejo de las propias emociones consiste en lograr la automotivación. Es decir, desarrollar la habilidad de utilizar intencionalmente los estados emocionales para dirigir el propio comportamiento; de manera que seamos capaces de alcanzar en

cada momento el adecuado estado emocional, de cara a los objetivos que hayamos fijado para esa circunstancia.

Dicho de otra forma: si el autocontrol emocional, que acabamos de ver, nos ayuda a que las emociones no tengan efectos negativos sobre el comportamiento que queremos desarrollar, la automotivación consiste en lograr que los estados emocionales tengan un efecto positivo sobre dicho comportamiento; es decir, se trata de cerrar el círculo logrando que no sólo las emociones nos aparten del camino elegido sino que sea precisamente nuestro estado de ánimo el que nos lleve a realizar el comportamiento que hemos decidido hacer. Con ello se disolvería definitivamente el enfrentamiento entre razón y emoción, de manera que sumen sus fuerzas para impulsar un comportamiento psicológicamente coherente y adaptado. (Zaccagnini, 2006, p.113-115).

d) Las expectativas

Las expectativas que el estudiante tiene sobre las relaciones con sus profesores y con sus compañeros de clase son factores importantes que intervienen en los resultados académicos. Al respecto, Castejón y Pérez (1998) hacen referencia a que el estudiante desea encontrar en el profesor tanto una relación afectiva, como didáctica y que ello tiene repercusiones en el rendimiento académico.

Con frecuencia, las expectativas, necesidades e intereses del alumnado, tal como estos los experimentan subjetivamente, no se corresponden con las necesidades que se perciben desde la universidad. Con el tiempo, este hecho puede traducirse

en un sentimiento de frustración y fracaso por ambas partes, al no alcanzar satisfactoriamente ni los deseos individuales de los sujetos ni los objetivos institucionales propuestos (Jackson, 1998, p.45).

El ámbito afectivo

La conducta humana viene, en principio al menos, orientada por los afectos (llamamos aquí afectos, tanto a las emociones como a los sentimientos).

Los afectos son un tipo de juicio que establece una relación entre la realidad externa y la intimidad del sujeto y corresponde a la clausura del círculo estímulo-respuesta.

Toda conducta humana comienza con un afecto y termina con otro. En general la atracción que sobre el sujeto o la tendencia ejerce un bien no poseído se llama deseo, y la posesión del bien deseado produce otro afecto el gozo.

La afectividad es un motor interior que mueve al hombre a la posesión de su bien personal. Pero los afectos requieren previamente el conocimiento del bien, y dado que en el ser humano no hay determinación por instintos se puede modificar voluntariamente el contenido material de lo que consideramos un bien. (Ros, 2010, p.37 y 38)

Para conseguir la formación de chicas y chicos autónomos que construyan su sistema personal de aprender, debemos tener en cuenta algo más que los contenidos y la potenciación de determinadas habilidades intelectuales incluidas en la inteligencia analítica. Tal como se señala en otros trabajos, parto de la idea de que en las actividades de aprendizaje la relación entre lo cognoscitivo y lo afectivo es indisoluble del campo motriz (Solsona, 1998). Tenemos que dar más importancia a

la educación afectiva en un sentido amplio. No podemos olvidar que la inteligencia está conectada con los afectos y los sentimientos y no se puede desdeñar la estructuración de éstos mediante actividades como el fomento del trabajo cooperativo en comparación con el poco lugar disponible en la clase magistral. (López F, 2003, p.92).

a) Las habilidades sociales

Capacidad para interpretar e intervenir sobre la realidad para modificar la realidad misma o el propio sistema de referencia de capacidades cuando éste no corresponde a las ya cambiadas exigencias de la realidad. De la definición se desprende que la habilidad tiene que ver con la *flexibilidad* del propio comportamiento y como tal se distingue del hábito que presenta, en cambio, una cierta rigidez. Es común distinguir las habilidades en instintivas, sensomotrices, manuales, intelectuales y sociales. (Galimberti, 2002, p.548)

Conjunto de capacidades y procesos que permiten a un individuo conducirse de modo adecuado y pertinente en una situación interpersonal dada, es decir, destrezas necesarias para relacionarse idóneamente con los demás, interactuando en forma satisfactoria e influyendo favorablemente sobre ellos. (Castro, 2005, p.337)

Las *habilidades sociales* son formas de particular destreza en las relaciones interhumanas, adquiridas, a través de la experiencia directa de situaciones sociales complejas, por individuos caracterológicamente predispuestos. Son rasgos

característicos la capacidad y la flexibilidad en las diversas circunstancias, la adecuación de las respuestas verbales y no verbales, la capacidad de imponerse o de modificar la situación o las posiciones tomadas por los otros. (Galimberti, 2002, p.548)

b) La curiosidad

Deseo de conocer que se manifiesta en una actitud exploratoria del ambiente circundante y del propio mundo interior. Según K. Lorenz la curiosidad, entendida como disposición a nuevas experiencias, es típica de los animales no especializados, como el hombre, que se adapta a una amplia variedad de condiciones ambientales. A diferencia de la mayor parte de los animales, en los cuales la tendencia exploratoria se extingue después del período del desarrollo, para mantenerse sólo en la forma refleja que se observa en los comportamientos exploratorios de los animales que se encuentran frente a una situación nueva que les impone miedo, en el hombre la curiosidad, además de estar en la base del comportamiento infantil, sobre todo en el juego y en las preguntas continuas, perdura aunque de manera diferenciada, a lo largo de toda la existencia. (Galimberti, 2002, p.280)

c) Las emociones

Lo primero que podemos afirmar es que una emoción es un estado global, de carácter psicológico, que es fruto de un gran conglomerado de fenómenos psicológicos complejos e íntimamente relacionados entre sí, y en el que puede encontrarse un sujeto en un momento dado de su vida.

Ahora bien, como todos sabemos ese estado emocional global puede variar mucho tanto en cualidad, como en intensidad o en duración temporal.

Por consiguiente, las emociones, además de ser un estado psicológico interno del sujeto, tienen una dimensión externa de comunicación. Y con esto podemos completar nuestra acotación del fenómeno de las emociones humanas diciendo que son una completa combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas. (Zaccagnini, 2006, p.57 y 61).

d) El optimismo

Actitud psicológica que juzga favorablemente la realidad y ve el futuro con confianza. En el ámbito psicoanalítico O. Fenichel ve las raíces del optimismo en una lactancia prolongada acompañada de satisfacciones orales: “Una satisfacción oral sorprendentemente prolongada da por resultado una marcada seguridad en sí mismo y un optimismo persistente durante toda la vida, en caso de que la desilusión que siguió a esa satisfacción no haya creado un estado vengativo, acompañado por una exigencia continua” (1945: 549). C. Musatti formuló la *ley del optimismo mnésico* según la cual “nosotros ejercemos una acción selectiva en el conjunto de nuestros recuerdos, en el sentido de que recordamos más fácilmente y por más tiempo los acontecimientos agradables que

los sucesos desagradables de nuestro pasado [...] Esta tendencia responde a una finalidad biológica intrínseca: la defensa del dolor” (Galimberti, 2002, p.768).

El ámbito familiar

Williams sostiene, desde planteamientos muy similares a los de Coleman, que el ambiente familiar en el que vive el aprendiz puede ser analizado tomando en consideración: a) Los estímulos y oportunidades que los padres proporcionan a sus hijos para actuar en diferentes situaciones. b) La información que los progenitores le facilitan, para incrementar su nivel formativo, sus pupilos. c) Las expectativas de los padres respecto del rendimiento académico de sus hijos.

La importancia de los factores familiares para los resultados escolares es imprescindible valorarla teniendo presente, asimismo, que están íntimamente vinculados a condiciones tan importantes del proceso de aprendizaje. (Gómez, 1992, p.42)

En concreto, las variables mejor predictoras de los rendimientos en la dimensión familiar, son:

- La comunidad familiar.
- Las expectativas de estudio esperadas de los hijos.
- La ayuda prestada a los hijos en sus estudios. (Antoni, 2006, p.91 y 92)

a) La comunicación familiar

Asimilamos al constructo comunicación familiar los siguientes componentes: la comunicación padre-madre, la comunicación padres-hijos, el ambiente de relación entre sus miembros y la armonía familiar. Porque entendida la familia como grupo, vive internamente unas relaciones recíprocas que P. Fedida (Ajuriaguerra, 1980) ha calificado de física psicosocial y que incorpora conceptos como equilibrio, relaciones dinámicas, interacciones, etc. Obviamente el hilo conductor de aquella dinámica es la comunicación entre sus miembros. Por su parte R. D. Laing (Ajuriaguerra, 1980) define la familia no sólo como una suma de factores, sino como un sistema de normas de conducta, dinamizado por una red de relaciones, relaciones de comunicación y afecto o de incomunicación y desamor Keeves (1972) también defiende la influencia de variables mediacionales y dice que, en el seno del hogar, se generan y consolidan actitudes convivenciales que correlacionan con el rendimiento académico.

Zajonc (1976) también valora, en relación con los rendimientos, el clima y las relaciones familiares. La red de relaciones y el tono de aquellas relaciones parecen relevantes para posicionarse ante los resultados esperados del aprendizaje. Porque en el contexto familiar la interacción que se da entre sus miembros es el fundamento de una auténtica convivencia social y contribuye, de manera decisiva, a la formación de la personalidad del adolescente. (Antoni, 2006, p.92-93).

b) Las expectativas familiares

Que la familia esté expectante respecto a conseguir, para sus hijos, lo mejor es habitual y comprensible. Frecuentemente nos encontramos con que los padres llegan a proyectar en sus hijos lo que no pudieron conseguir para ellos mismos y se muestran esperanzadas en verlos en posesión, algún día, de títulos académicos que ellos no pudieron alcanzar. Y eso, contextualizado y atemperado, a la vez con los refuerzos oportunos, puede funcionar. Allport (1963) ya había relacionado el rendimiento con las expectativas de éxito, personales y percibidas por los otros – la familia en este caso–, y ciertamente, como defiende Musitu (1985), las expectativas familiares están actuando sobre la orientación intelectual y presionando sobre el nivel de aspiraciones de los hijos. Es decir, modelando las conductas de los hijos. Incluso independientemente de la estructura económica familiar, como defiende A. Osca (1993) cuando opina que la procedencia social de la familia no condiciona, necesariamente, el nivel de aspiraciones y expectativas en relación a los hijos.

Insistimos, en todo caso, desde planteamientos posibilistas, porque con Rodríguez Espinar (1982) consideramos que la búsqueda de futuros horizontes académicos de manera real y objetiva, cuando se miden las propias fuerzas y se aplican los esfuerzos subsiguientes, tiene repercusión favorable en los rendimientos. De otra manera no. Así que –padres y madres– hay que tenerlo muy presente y no esperar de los hijos más de lo que sea razonable, porque si la previsión de futuros horizontes no responde a las posibilidades reales o no se aplican los esfuerzos y soportes subsiguientes, aquellas expectativas sobredimensionadas pueden no

ayudar, precisamente, a la obtención de éxitos escolares posibles. En buena medida, pues, la óptica familiar –ajustada y posibilista o soñadora y desproporcionada– puede estar favorecido o perjudicado –y por tanto modelando y modulando– el horizonte de los propios hijos. (Antoni, 2006, p.100).

c) La ayuda familiar

Prestar ayuda a los hijos en sus estudios quiere decir estar atentos a sus necesidades y dedicarles la atención necesaria en cada caso. En definitiva, supone mostrar interés por lo que hacen los hijos en la universidad, estimularlos y acompañarlos en las dificultades que encuentren. A eso Blat Gimeno (1984) lo denomina sensibilidad familiar hacia los intereses académicos de los hijos. Obviamente, esta especie de holding afectivo ha de estar necesariamente ligado – y bien coordinado– con el tutor y, en general, incardinada en la dinámica general del centro en donde cursen estudios los hijos.

Bourdieu y Passeron (Moscovici, 1984) concedían capital importancia a lo que pueda representar la escuela para los padres, ya que de aquella representación se derivan, a buen seguro, actitudes y posicionamientos familiares que influirán sobre el concepto, actitudes y comportamientos de los hijos relacionados con la universidad. Por eso resulta imprescindible que los padres conozcan –entre otras cosas– las características de cada edad, así como que acepten la necesidad de establecer líneas de colaboración con el profesorado de sus hijos para así articular un proyecto educativo convergente familia-universidad. Por tanto, habrá no sólo que facilitar a los hijos los medios materiales indispensables, sino brindarles

ejemplos de coherencia, de actitudes comprometidas, de iniciativas creativas y de responsabilidades asumidas. Porque a los hijos se les puede transmitir el sentido del trabajo y del esfuerzo, acompañarlos en su maduración intelectual y proponerles esquemas o pautas de conducta formativos. (Antoni, 2006, p.104).

d) El compromiso familiar

La familia, es la base para que todo ser humano, se pueda integrar de manera correcta a la sociedad. Por lo mismo, sus integrantes menores, deben ver los aspectos positivos de su familia, para potenciarlos en un futuro cercano. Asimismo, los aspectos negativos deben ser estudiados y anotados para que ellos no los vuelvan a repetir. En el fondo a la familia se le considera la escuela primaria frente a los desafíos sociales de los hijos. Aquello no lo aprenderá en el colegio o la universidad. Sólo en su familia, núcleo de amor, afecto y comprensión. (Esquivel, 2017, p.29 y 30)

El trabajo y seguimiento de los padres debe estar provisto por el compromiso y la responsabilidad, más no debe ser una camisa de fuerza impuesta por la institución. Los padres de familia y/o acudientes no pueden seguir siendo agentes pasivos y dispersos a los procesos de formación, se requiere que estos se apropien de sus deberes y manifiesten interés en la educación de sus hijos, a la vez los motiven a participar con agrado, interés y responsabilidad en las diferentes actividades propuestas. (Esquivel, 2017, p.72)

Familia y escuela debería acercarse persona a persona y asumir un compromiso conjunto, en lugar de mirarse con recelo y preguntarse de quién es la culpa de los despropósitos. Así se podrá evitar, por ejemplo, que el profesor se alíen con el alumno contra los padres, que los padres y profesores se alíen contra el alumno, o que el alumno se aproveche de la rivalidad, la desconfianza o las ignorancias mutuas. (Esquivel, 2017, p.81)

2.3 Definición de términos

Autoagresividad

Daño físico realizado hacia sí mismo, pueden ser realizados por diferentes factores de orden psicológicos, muchos son voluntarios y otros involuntarios. Yacelga, (2015, p.68)

Autoestima

La autoestima se refiere a la valoración que una persona realiza de sí misma, esta puede estructurarse como positiva o negativa. Yacelga, (2015, p.68)

Abuso sexual

Ejerce el poder a través del contacto sexual que un adulto tenga con el menor. Aquí caben la violación, el incesto, los tocamientos abusivos, la corrupción y la explotación sexual. (Moncada y Gómez, 2016, p.208)

Abandono físico

Las necesidades básicas del niño no son atendidas por el adulto que debía protegerlo. Los requerimientos elementales se refieren a la alimentación, cuidados médicos, protección y vigilancia, medidas de higiene y educación. (Moncada y Gómez, 2016, p.208)

Maltrato físico

Acción no accidental que provoque daño físico o enfermedad en el menor. La agresión es deliberada y la violencia se ejerce con instrumentos o sin ellos. El agresor pretende justificar el maltrato como método disciplinario o coercitivo. Las lesiones pueden llegar a ser muy graves, e incluso mortales. (Moncada y Gómez, 2016, p.208)

Maltrato psicológico

Aversión al menor, la cual se manifiesta al rechazarlo, despreciarlo, aislarlo, vulnerando su autoestima, así como al amenazarlo o ignorarlo. Se le niega al niño amor, afecto, ayuda, apoyo, estimulación, protección afectiva e interacción emocional. (Moncada y Gómez, 2016, p.208)

Emocional

Lo emocional se refiere a mover, es decir, movilizar un comportamiento a partir de estímulos tanto internos como externos de las personas. Yacelga, (2015, p.68)

Enuresis

La enuresis se refiere a la pérdida de control de las micciones y se encuentra en relación a la edad e la maduración y el desarrollo del ser humano. Yacelga, (2015, p.68)

Encopresis

Se refiere a la eliminación de orden voluntario e involuntario de heces. Yacelga, (2015, p.68)

Frustración

Es el sentimiento desagradable que experimenta una persona al no alcanzar una meta, objetivo y no logra satisfacer sus necesidades de cualquier orden. Yacelga, (2015, p.68)

Maltrato infantil

Una definición más amplia del maltrato al niño es dada por Abdalá (como se citó en Gonzales, 2011) el mismo que refiere que el maltrato al niño es una enfermedad social que se da en todos los sectores sociales, se produce como consecuencia de varios factores multicausales que interactúan constantemente, afectan considerablemente el desarrollo armónico integro de un niño, comprometiendo su educación y también su desenvolvimiento escolar. Yacelga, (2015, p.68)

Negligencia

La negligencia se refiere a la falta de cuidado o descuido. En el caso de los padres una conducta negligente en el cuidado de sus hijos podría considerarse como un tipo de maltrato infantil. Yacelga, (2015, p.69)

Parentalidad

Se refiere a un componente familiar, es decir, relacionado a los padres o parientes de un niño-a. Yacelga, (2015, p.69)

Puntuación

Es el código o proceso sumatorio de puntos, generalmente, aunque no siempre, de tipo numérico, que refleja la evaluación del desempeño del examinado es una prueba, tarea, entrevista u otra forma de registro de la conducta (en las pruebas y las evaluaciones). (Murata, Pareja y Matalinares, 2012, p.46)

Trastorno psicológico

El trastorno psicológico se refiere a la pérdida de la homeóstasis mental de una persona, es decir, entra en un desequilibrio mental. Yacelga, (2015, p.69)

Calificación

Es el proceso de asignar los códigos o puntajes evaluativos al desempeño del examinado en las pruebas, tareas, entrevistas o otra forma de registro de la conducta. (Murata *et al.* 2012)

Violencia

La violencia es una interacción humana la cual tiene como objetivo dañar a un individuo o a una colectividad ya sea en el aspecto verbal, físico o sexual, afectando el desarrollo integral de las víctimas, entre las cuales principalmente figuran los niños, niñas y adolescentes. (Chunga, 2016, p.73)

2.4 Hipótesis de investigación

2.4.1 Hipótesis general

Existe una relación significativa entre el Maltrato infantil familiar y el rendimiento académico de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de la Paz” del distrito de Santa Anita- 2018.

2.4.2 Hipótesis específicas

He1. Existe una relación significativa entre el Maltrato físico y el desarrollo de la psicomotricidad de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018.

He2. Existe una relación significativa entre el Maltrato psicológico y la identidad personal y autonomía de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018.

He3. Existe una relación significativa entre el Maltrato social y el desarrollo de las relaciones de convivencia democrática de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018.

2.5 Sistema de variables

Variable 1: Maltrato infantil familiar

Definición conceptual

Hernández (2011) son “todas aquellas acciones que van en contra de un adecuado desarrollo físico, cognitivo y emocional del niño, cometidas por personas, instituciones o la propia sociedad. Ello supone la existencia de un maltrato físico, negligencia, maltrato psicológico o un abuso sexual. Citado por Troya y Vergara, (2012, p.12)

Definición operacional

Se empleo el cuestionario del Maltrato infantil familiar que fue adaptado por Del Barrio Moreno & López (2001)

Variable 2: Rendimiento académico

Definición conceptual

El rendimiento académico es la evaluación de destrezas, habilidades y competencias en el ambiente educativo, es uno de los indicadores en la educación. (Espinoza y Yucsi, 2018, p.30)

Definición operacional

Se empleo el cuestionario del rendimiento académico de Chávez *et al.* 2013.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación de nuestro estudio es no experimental.

La investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente. (Kerlinger, 2002, p.504).

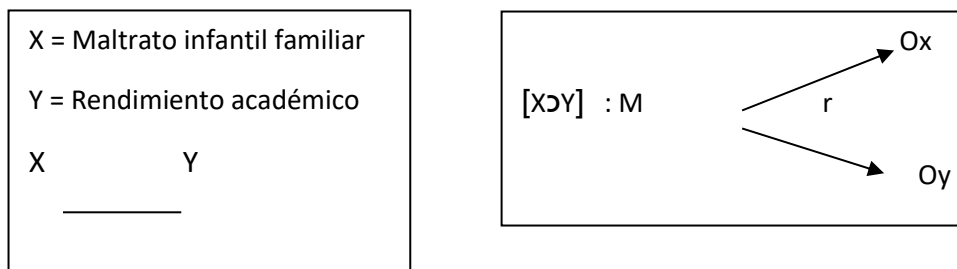
3.2 Diseño de la investigación

Para Salkind (1998), la *investigación correlacional* tiene como propósito mostrar o examinar la relación entre variables o resultados de variables. De acuerdo con este autor, uno de los puntos importantes respecto a la investigación correlacional es examinar relaciones entre variables o sus resultados, pero en ningún momento explica que una sea la causa de la otra.

En otras palabras, la correlación examina asociaciones, pero no relaciones causales, donde un cambio en un factor influye directamente en un cambio en otro. (Bernal, 2010, p.114)

Figura 1:

Esquema correlacional



M: muestra

Ox: observación en la variable X

Oy: Observación en la variable Y

r : Índice de correlación

3.3 Lugar y periodo de ejecución

I. E. P. “Santa María de la Paz” del distrito de Santa Anita – UGEL 06 en el año 2018 de febrero a Junio.

3.4 Población y muestra

Unidad de análisis:

Está constituido por un alumno del nivel de educación inicial de la I. E. P. “Santa María de la Paz” del distrito de Santa Anita.

Población:

Está constituido por 58 alumnos del nivel de educación inicial de la I. E. P. “Santa María de la Paz” del distrito de Santa Anita.

.

Muestra:

Muestra censal, en el cual se elegirá a los 48 alumnos del nivel de educación inicial de la I. E. P. “Santa María de la Paz” del distrito de Santa Anita.

.

Tamaño de la muestra:

48 alumnos.

3.5 Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos

El tipo de técnica utilizado en nuestro estudio es la encuesta ya que según (Ander-Egg, 1987, p.111) “En ciencias sociales, el termino hace referencia a la técnica de investigación que se utiliza para la recopilación de información y datos”.

El tipo de instrumento utilizado en nuestro estudio es el cuestionario ya que según Hernández *et al.* (2006, p.310) “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir.

En la tesis se utilizó el cuestionario de Caprara y Pastorelli, 1993; Pastorelli, Barbaranelli, Cermak, Rozsa y Caprara, 1997 para medir el Maltrato infantil familiar en los alumnos del nivel de educación inicial de la I. E. P. “Santa María de la Paz”

del distrito de Santa Anita – 2016. Además, en este cuestionario se empleó la escala de Likert. A continuación se describe la ficha técnica:

Ficha técnica

Nombre	: Cuestionario del Maltrato infantil familiar.	
Autores	: Caprara y Pastorelli, 1993; Pastorelli, Barbaranelli, Cermak, Rozsa y Caprara. (1997)	
Adaptación	: Del Barrio Moreno y López. (2001) :	
Año	: 2001	
Áreas	: 3 áreas	
	- Maltrato físico	(10)
	- Maltrato psicológico	(10)
	- Maltrato social	(10)
Objetivo	: Recoger y describir el Maltrato infantil familiar en los niños.	
Ámbito	: Investigación transversal - correlacional.	
Escala	: Likert	
	1. Rara vez	
	2. A veces	
	3. Frecuentemente	
Baremos	: Puntuaciones jerárquicas porcentuales (Rangos)	
Confiabilidad	: Alfa de Cronbach (0.86)	
Validez	: Análisis Factorial Kaiser-Meyer-Olkin (0.53)	
Materiales	: Cuestionario.	

Además, se utilizó el cuestionario de Chávez *et al*, L. 2013 para medir el rendimiento académico área de personal social en los alumnos del nivel de educación inicial de la I. E. P. “Santa María de la Paz” del distrito de Santa Anita – 2016. A continuación de describe la ficha técnica:

Ficha técnica

Nombre	: Cuestionario del rendimiento académico (Área de personal social).
Autores	: Chávez <i>et al</i> .
Año	: 2013
Áreas	: 3 áreas
	- Dimensión desarrollo de la psicomotricidad (10)
	- Dimensión construcción de la identidad personal y autonomía (10)
	- Dimensión desarrollo de las relaciones de convivencia democrática (10)
Objetivo	: El propósito de este instrumento es medir el rendimiento académico de los niños.
Ámbito	: Estudio de educación inicial.
Escala	: Likert
	1. Nunca

2. Casi siempre
3. Siempre

Baremos	: Puntuaciones jerárquicas porcentuales (Rangos)
Confiabilidad	: Alfa de Cronbach (0.80)
Validez	: Análisis Factorial Kaiser-Meyer-Olkin (0.54)
Materiales	: Cuestionario.

3.6 Validación de los instrumentos y recolección de datos

3.6.1 Validación de juicio de expertos

Esto se logra si se somete el cuestionario al juicio de expertos en la elaboración de instrumentos de medición y recolección de datos, así como de especialistas en el tema objeto de estudio, y la realización de una prueba piloto, aplicando el instrumento a una pequeña muestra de la población objeto de la investigación. (Bernal, 2010, p. 255)

Los catedráticos fueron de la Universidad Peruana de los Andes.

Tabla 1

Validación de juicio de expertos

Experto	Promedio de valorización
Dra. Fanny Janet Martinez Rojas	60 %
Mg. Doris Marlene Muñoz Sáenz	99 %
Mg. Angelica Senepo Gonzales	50 %
Media	70 %

Los instrumentos tienen el 70 % de validez.

3.6.2 Confiabilidad de los instrumentos

La confiabilidad de un cuestionario se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas, cuando se las examina en distintas ocasiones con los mismos cuestionarios. (Bernal, 2010, p.247)

Coefficiente de Alfa de Cronbach

La fórmula para calcular este coeficiente es:

Dónde:

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

K : Es el número de ítems.

$\sum S_i^2$: Sumatoria de varianzas de los ítems.

S_t^2 : Varianza de la suma de los ítems.

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach.

Al remplazar los términos de la fórmula propuesta por Cronbach con los datos del Cuestionario A, el coeficiente Alfa es:

$$\alpha = \frac{30}{30 - 1} \left[1 - \frac{9.317}{86.797} \right]$$

$$\alpha = 0.87$$

Tabla 2**Confiabilidad de Alfa Cronbach**

Variable X	Dimensiones	Confiabilidad
El Maltrato infantil familiar	Maltrato físico	0.80
	Maltrato psicológico	0.71
	Maltrato social	0.84
Toda la prueba	Total	0.87

La confiabilidad del instrumento es muy alta.

Para el cuestionario B:

Dónde:

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

K : Es el número de ítems.

$\sum S_i^2$: Sumatoria de varianzas de los ítems.

S_t^2 : Varianza de la suma de los ítems.

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach.

Al remplazar los términos de la fórmula propuesta por Cronbach con los datos del Cuestionario B, el coeficiente Alfa será:

$$\alpha = \frac{21}{21-1} \left[1 - \frac{8.805}{77.530} \right]$$

$$\alpha = 0.88$$

Tabla 3

Confiabilidad de Alfa Cronbach

Variable Y	Dimensiones	Confiabilidad
El rendimiento académico	Desarrollo de la psicomotricidad	0.80
	Identidad personal y autonomía	0.72
	Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	0.88
Toda la prueba	Total	0.88

La confiabilidad del instrumento es muy alta.

3.6.3 Validez de los instrumentos:

Un instrumento de medición es válido cuando mide aquello para lo cual está destinado. (Bernal, 2010, p.247)

Validez de constructo: el instrumento se juzga respecto al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones sobre conceptos que están midiéndose. (Bernal, 2010, p.248)

El análisis factorial: Es una herramienta que permite “crear” nuevas variables que corresponden a las originales pero que tengan, en menor número, una capacidad mayor de explicación de los fenómenos.

El análisis factorial suele hacerse como un análisis previo al análisis discriminante. Su validez es lo que se conoce como parsimonia, es decir, en la reducción del número de variables. El diseño del análisis factorial puede ser en forma exploratoria o confirmatoria. En el segundo caso, el análisis se basa en probar que existen factores previamente establecidos como hipótesis. (Namakforosh. 1996, p.85).

Cálculo de la validez: Para realizar el cálculo de validez se utilizó el programa Microsoft Excel 2017 (matriz de datos) y el programa SPSS para Windows 23.0 versión castellana (Análisis Factorial).

La prueba de validez del cuestionario A del Maltrato infantil familiar.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N del análisis
Maltrato físico	11,15	2,250	48
Maltrato psicológico	15,75	4,179	48
Maltrato social	15,50	4,981	48

En la tabla 4 se visualiza la media y desviación estándar de las subvariables del Cuestionario A.

Tabla 5

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,553
	Chi-cuadrado aproximado	32,484
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	3
	Sig.	,000

En la tabla 5 se visualiza el valor de KMO es 0.55, de donde se infiere que el Cuestionario A del Maltrato infantil familiar tiene validez.

Tabla 6

Varianza total explicada			
Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,870	62,332	62,332
2	,807	26,912	89,244
3	,323	10,756	100,000

En la tabla 6 el % acumulado es 100 %.

La prueba de validez del cuestionario A del rendimiento académico.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N del análisis
Desarrollo de la psicomotricidad	21,27	3,499	48
Construcción de la identidad personal y autonomía	22,23	3,732	48
Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	17,79	4,156	48

En la tabla 7 se visualiza la media y desviación estándar de las subvariables del cuestionario B.

Tabla 8

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,588
	Chi-cuadrado aproximado	23,816
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	3
	Sig.	,000

En la tabla 8 se visualiza el valor de KMO es 0.59, de donde se infiere que el Cuestionario B del rendimiento académico tiene validez.

Tabla 9

Varianza total explicada			
Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,809	60,308	60,308
2	,763	25,450	85,758
3	,427	14,242	100,000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la tabla 9 el % acumulado es 100 %.

3.7 Procesamiento de datos

El procesamiento de datos de los cuestionarios A y B aplicados a la muestra de estudio fueron tabulados con el programa estadístico SPSS versión 23 y se elaboró las bases de datos del trabajo de la tesis.

3.8 Análisis estadístico: descriptivo e inferencial

Para la observación de los resultados se utilizó la tabla de distribución de frecuencias, la gráfica del histograma, los estadísticos descriptivos, la prueba de la bondad de normalidad de Kolmogorv-Smimov y se utilizó la prueba del coeficiente de correlación r de Pearson.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados en tablas, gráficos, figuras etc.

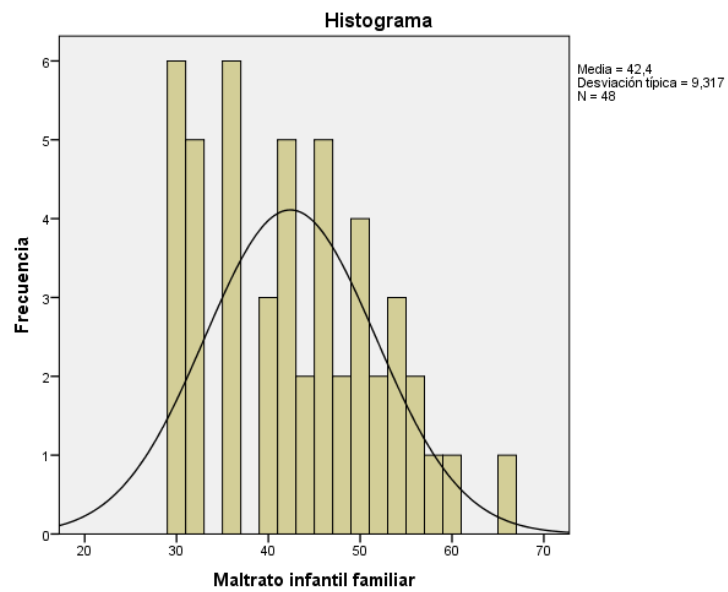
Tabla10

Distribución de frecuencias

Maltrato infantil familiar				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	30	6	12,5	12,5
	31	4	8,3	20,8
	32	1	2,1	22,9
	35	5	10,4	33,3
	36	1	2,1	35,4
	39	1	2,1	37,5
	40	2	4,2	41,7
	41	3	6,3	47,9
	42	2	4,2	52,1
	43	2	4,2	56,3
	45	3	6,3	62,5
	46	2	4,2	66,7
Válidos	47	1	2,1	68,8
	48	1	2,1	70,8
	49	1	2,1	72,9
	50	3	6,3	79,2
	51	1	2,1	81,3
	52	1	2,1	83,3
	53	2	4,2	87,5
	54	1	2,1	89,6
	55	1	2,1	91,7
	56	1	2,1	93,8
	57	1	2,1	95,8
	59	1	2,1	97,9
	65	1	2,1	100,0
	Total	48	100,0	100,0

La distribución de frecuencias del Cuestionario A (El Maltrato infantil familiar).

Figura 2

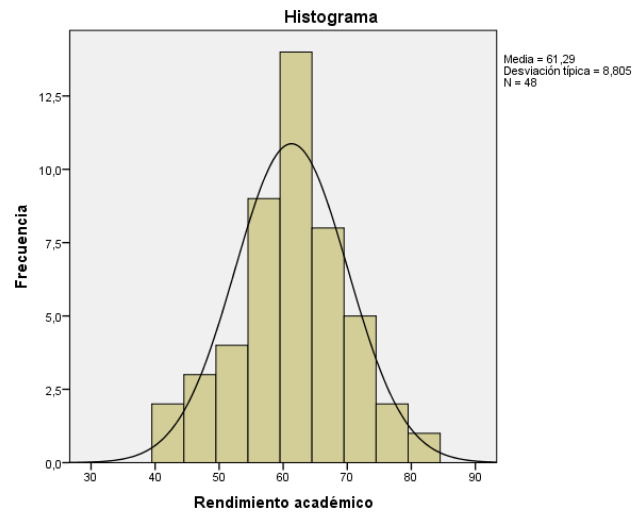


El histograma del Cuestionario A (El Maltrato infantil familiar)

Tabla 11

Rendimiento académico					
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
	42	1	2,1	2,1	2,1
	44	1	2,1	2,1	4,2
	46	1	2,1	2,1	6,3
	47	1	2,1	2,1	8,3
	48	1	2,1	2,1	10,4
	51	1	2,1	2,1	12,5
	52	2	4,2	4,2	16,7
	53	1	2,1	2,1	18,8
	55	2	4,2	4,2	22,9
	56	4	8,3	8,3	31,3
	57	1	2,1	2,1	33,3
	58	2	4,2	4,2	37,5
	60	3	6,3	6,3	43,8
	61	3	6,3	6,3	50,0
Válidos	62	2	4,2	4,2	54,2
	63	2	4,2	4,2	58,3
	64	4	8,3	8,3	66,7
	65	1	2,1	2,1	68,8
	66	1	2,1	2,1	70,8
	67	2	4,2	4,2	75,0
	68	2	4,2	4,2	79,2
	69	2	4,2	4,2	83,3
	70	2	4,2	4,2	87,5
	71	1	2,1	2,1	89,6
	72	1	2,1	2,1	91,7
	73	1	2,1	2,1	93,8
	75	1	2,1	2,1	95,8
	79	1	2,1	2,1	97,9
	82	1	2,1	2,1	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

La distribución de frecuencias del Cuestionario B (El rendimiento académico)

Figura 3

El histograma del Cuestionario B (El rendimiento académico)

Estadísticos descriptivos

Tabla 12

Estadísticos		
Maltrato infantil familiar		
N	Válidos	48
	Perdidos	0
Media		42,40
Mediana		42,00
Moda		30
Desv. típ.		9,317
Varianza		86,797
Rango		35
Mínimo		30
Máximo		65

Las medidas de tendencia central y de variabilidad del cuestionario A (El Maltrato infantil familiar)

Tabla 13

Estadísticos		
Rendimiento académico		
N	Válidos	48
	Perdidos	0
Media		61,29
Mediana		61,50
Moda		56 ^a
Desv. típ.		8,805
Varianza		77,530
Rango		40
Mínimo		42
Máximo		82

Las medidas de tendencia central y de variabilidad del cuestionario B (El rendimiento académico)

Descripción de las hipótesis.

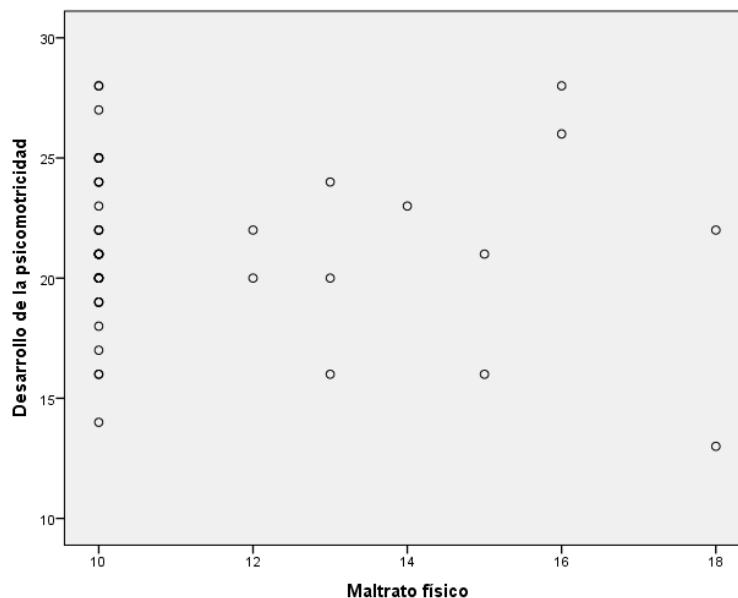
Correlación de Pearson r :

Tabla 14

Correlaciones			
		Maltrato físico	Desarrollo de la psicomotricidad
Maltrato físico	Correlación de Pearson	1	-,067
	Sig. (bilateral)		,650
	N	48	48
Desarrollo de la psicomotricidad	Correlación de Pearson	-,067	1
	Sig. (bilateral)	,650	
	N	48	48

El coeficiente de correlación r de Pearson entre el maltrato físico y el desarrollo de la psicomotricidad es -0.07 , se infiere que existe una correlación negativa débil entre ambas subvariables

Figura 4



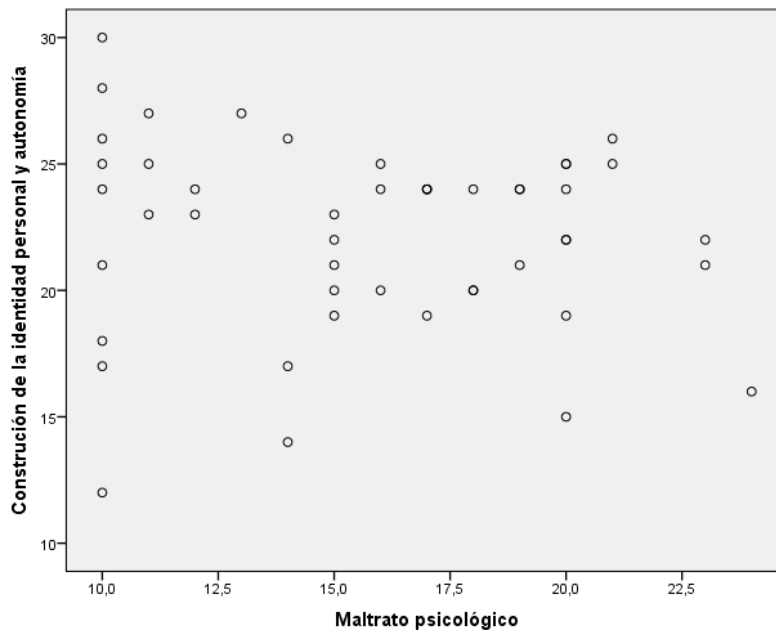
El diagrama de dispersión del desarrollo de la psicomotricidad y el maltrato físico.

Tabla 15

Correlaciones			
		Maltrato psicológico	Construcción de la identidad personal y autonomía
Maltrato psicológico	Correlación de Pearson	1	-,115
	Sig. (bilateral)		,437
	N	48	48
Construcción de la identidad personal y autonomía	Correlación de Pearson	-,115	1
	Sig. (bilateral)	,437	
	N	48	48

El coeficiente de correlación r de Pearson entre el maltrato psicológico y la construcción de la identidad personal y autonomía es -0.12 , se infiere que existe una correlación negativa débil entre ambas subvariables.

Figura 5



El diagrama de dispersión de la construcción de la identidad personal y autonomía y del maltrato psicológico.

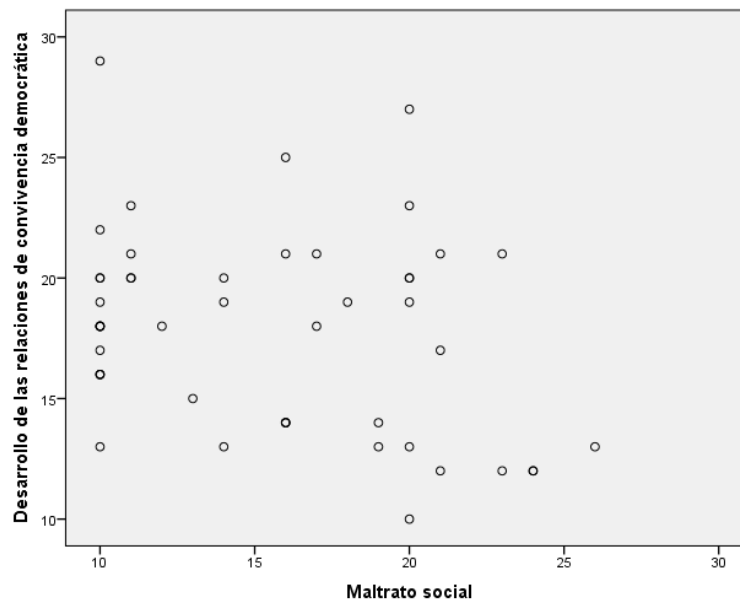
Tabla 16

Correlaciones			
		Maltrato social	Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática
Maltrato social	Correlación de Pearson	1	-,293*
	Sig. (bilateral)		,043
	N	48	48
Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	Correlación de Pearson	-,293*	1
	Sig. (bilateral)	,043	
	N	48	48

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El coeficiente de correlación r de Pearson entre el maltrato social y el desarrollo de las relaciones de convivencia democrática es -0.29 , se infiere que existe una correlación negativa débil entre ambas subvariables.

Figura 6



El diagrama de dispersión del desarrollo de las relaciones de convivencia democrática y el maltrato social.

La prueba de la bondad de ajuste a la curva normal de la variable

(Kolmogorov-Smirnov)

Se trata de una prueba alternativa a la clásica de ji-cuadrada para la bondad de ajuste. Puede aplicarse a muestras pequeñas que requieran menos cálculos que la ji-cuadrada, pero mientras ésta se aplica tanto a variables continuas como discretas, la de Kolmogorov-Smirnov (K-S) únicamente procede para variables continuas. En

principio se supone que una población tiene una distribución determinada dividida en K intervalos de igual área o probabilidad. Posteriormente, se selecciona al azar una muestra de tamaño n de dicha población, tomando en cuenta el número de puntuaciones o mediciones correspondientes a cada intervalo K. Esto significa que la prueba K-S se utiliza para comparar frecuencias relativas acumuladas, observadas y esperadas, así como para contrastar la hipótesis nula de que los datos observados se han recopilado de una distribución de probabilidad determinada. Esta prueba estadística muestra cuál es la máxima diferencia absoluta (D_{\max}) entre cualquier par correspondiente de frecuencias relativas acumuladas, observadas y esperadas. (Pérez, 2008, p.509)

La prueba de Kolmogorov-Smirnov se realizó en el software SPSS versión 23.

Tabla 17

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra			
		Maltrato infantil familiar	Rendimiento académico
N		48	48
Parámetros normales ^{a,b}	Media	42,40	61,29
	Desviación típica	9,317	8,805
	Absoluta	,120	,067
Diferencias más extremas	Positiva	,120	,046
	Negativa	-,092	-,067
Z de Kolmogorov-Smirnov		,829	,462
Sig. asintót. (bilateral)		,497	,983

En la tabla 17 se visualiza el valor de Z de Kolmogorov-Smirnov: el Maltrato infantil familiar 0.829 y del rendimiento académico 0.462.

También se visualiza el nivel de significancia 0.50 y 0.98 (los datos son mayor a 0.05) entonces se concluye que la distribución es normal.

Como la distribución fue normal entonces en esta investigación se utilizó la prueba de hipótesis de Karl Pearson.

Coefficiente de correlación de Pearson r :

Coefficiente de correlación más extensamente utilizado que representa la magnitud de la relación entre dos variables cuantificadas por lo menos en el nivel de intervalos; también se conoce como correlación producto-momento. (Pérez, 2008, p.669)

La fórmula para calcular este coeficiente es:

$$r = \frac{\frac{\sum xy}{N} - \bar{x} \cdot \bar{y}}{s_x \cdot s_y}$$

r : Es la relación estadística entre dos conjuntos de datos.

$\sum xy$: Suma de todos los productos de las puntuaciones, cada puntuación x multiplicada por la correspondiente y .

\bar{x} e \bar{y} : Promedio de las puntuaciones x e y .

s_x y s_y : Desviación estándar de las puntuaciones x e y .

Prueba de hipótesis de las tres dimensiones de la variable Y: (Pearson)

Prueba de hipótesis específica 1

1°. Formulación de las hipótesis estadísticas

H1: Existe una relación significativa entre el maltrato físico y el desarrollo de la psicomotricidad de los niños del II ciclo de la I.E.P. Santa María de Paz del distrito de Santa Anita- 2018.

Ho: No existe una relación significativa entre el maltrato físico y el desarrollo de la psicomotricidad de los niños del II ciclo de la I.E.P. Santa María de Paz del distrito de Santa Anita- 2018.

H1: $p \neq 0$

Ho: $p = 0$

2°. Nivel significancia: Se utilizó un nivel de significancia $\alpha=0.05$ es decir, 5% de significancia y grados de libertad $n - 2 = 48 - 2 = 46$.

3°. Prueba estadística

Se aplicó el coeficiente de correlación r de Pearson para determinar el coeficiente de correlación entre las dimensiones estudiadas, el cual se calculó aplicando el siguiente modelo:

$$r = \frac{\frac{\sum xy}{N} - \bar{x} \cdot \bar{y}}{s_x \cdot s_y}$$

r : Es la relación estadística entre dos conjuntos de datos.

$\sum xy$: Suma de todos los productos de las puntuaciones, cada puntuación x multiplicada por la correspondiente y .

\bar{x} e \bar{y} : Promedio de las puntuaciones x e y .

s_x y s_y : Desviación estándar de las puntuaciones x e y .

Aplicando esta fórmula obtenemos un $r = -0.07$

4°. Regla de decisión

Considerando el valor de r de Pearson obtenido, se compara con los valores críticos del coeficiente de correlación de Pearson r para $\alpha=0.05$ y $gl= 46$, el cual es 0.29. Entonces se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

5°. Toma de decisión

A un nivel de significancia del 5 % se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, es decir no existe una relación significativa entre el maltrato físico y el desarrollo de la psicomotricidad de los niños del II ciclo de la I.E.P. Santa María de Paz del distrito de Santa Anita- 2018.

Prueba de hipótesis específica 2

1°. Formulación de las hipótesis estadísticas

H1: Existe una relación significativa entre el maltrato psicológico y la identidad personal y autonomía de los niños del II ciclo de la I.E.P. Santa María de Paz del distrito de Santa Anita- 2018.

Ho: No existe una relación significativa entre el maltrato psicológico y la identidad personal y autonomía de los niños del II ciclo de la I.E.P. Santa María de Paz del distrito de Santa Anita- 2018.

H1: $p \neq 0$

Ho: $p = 0$

2°. Nivel significancia: Se utilizó un nivel de significancia $\alpha=0.05$ es decir, 5 % de significancia y grados de libertad $n - 2 = 48 - 2 = 46$.

3°. Prueba estadística

Se aplicó el coeficiente de correlación r de Pearson para determinar el coeficiente de correlación entre las dimensiones estudiadas. Para ello, se calculó aplicando el siguiente modelo:

$$r = \frac{\frac{\sum xy}{N} - \bar{x} \cdot \bar{y}}{s_x \cdot s_y}$$

- r : Es la relación estadística entre dos conjuntos de datos.
- $\sum xy$: Suma de todos los productos de las puntuaciones, cada puntuación x multiplicada por la correspondiente y .
- \bar{x} e \bar{y} : Promedio de las puntuaciones x e y .
- s_x y s_y : Desviación estándar de las puntuaciones x e y .

Aplicando esta fórmula obtenemos un $r = -0.12$

4°. Regla de decisión

Considerando el valor de r de Pearson obtenido, se compara con los valores críticos del coeficiente de correlación de Pearson r para $\alpha=0.05$ y $gl= 46$, el cual es 0.29. Entonces se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

5°. Toma de decisión

A un nivel de significancia del 5 % se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, es decir no existe una relación significativa entre el maltrato psicológico y la identidad personal y autonomía de los niños del II ciclo de la I.E.P. Santa María de Paz del distrito de Santa Anita- 2018.

Prueba de hipótesis específica 3

1º. Formulación de las hipótesis estadísticas

H1 Existe una relación significativa entre el maltrato social y el desarrollo de las relaciones de convivencia democrática de los niños del II ciclo de la I.E.P. Santa María de Paz del distrito de Santa Anita- 2018.

Ho: No existe una relación significativa entre el maltrato social y el desarrollo de las relaciones de convivencia democrática de los niños del II ciclo de la I.E.P. Santa María de Paz del distrito de Santa Anita- 2018.

H1: $p \neq 0$

Ho: $p = 0$

2º. Nivel significancia: Se utilizó un nivel de significancia $\alpha=0.05$ es decir, 5 % de significancia y grados de libertad $n - 2 = 48 - 2 = 46$.

3º. Prueba estadística

Se aplicó el coeficiente de correlación r de Pearson para determinar el coeficiente de correlación entre las dimensiones estudiadas, el cual se calculó aplicando el siguiente modelo:

$$r = \frac{\frac{\sum xy}{N} - \bar{x} \cdot \bar{y}}{s_x \cdot s_y}$$

- r : Es la relación estadística entre dos conjuntos de datos.
- $\sum xy$: Suma de todos los productos de las puntuaciones, cada puntuación x multiplicada por la correspondiente y .
- \bar{x} e \bar{y} : Promedio de las puntuaciones x e y .
- s_x y s_y : Desviación estándar de las puntuaciones x e y .

Aplicando esta fórmula obtenemos un $r = -0.29$

4°. Regla de decisión

Considerando el valor de r de Pearson obtenido, se compara con los valores críticos del coeficiente de correlación de Pearson r para $\alpha=0.05$ y $gl= 46$, el cual es 0.29. Entonces se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

5°. Toma de decisión

A un nivel de significancia del 5 % se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, es decir existe una relación inversa significativa entre el maltrato social y el desarrollo de las relaciones de convivencia democrática de los niños del II ciclo de la I.E.P. Santa María de Paz del distrito de Santa Anita- 2018.

Para todo el tratamiento estadístico se usó los programas Microsoft Excel 2017 y el SPSS versión 23.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1 Discusión de los resultados

Los resultados del presente estudio coinciden con la idea de que las familias funcionales son violentas con los niños. Los resultados a los que alude Yacelga. (2015). Indican que a pesar de que la mayor parte de niños-as provienen de un tipo de familia nuclear, es decir, de un seno familiar aparentemente funcional, han sufrido maltrato físico, psicológico, o por negligencia en el cuidado que deberían recibir de parte de sus progenitores, a su vez, se llega a la conclusión que el Maltrato Infantil se sostiene más que por la estructura familiar por las creencias y características psicológicas de sus integrantes o cuidadores.

Así mismo los resultados del presente estudio coinciden con la idea de que el maltrato infantil se relaciona concomitantemente con la asertividad. Los resultados a los que alude Torres. (2011). Indican que los problemas de la asertividad influye el género y la edad ya que en las niñas que reciben algún tipo de maltrato infantil se pudo observar que llevan una asertividad muy buena, en los niños muy pocos son asertivos la mayor parte se vuelven pasivos a medida que avanza su edad, ya que estos reciben mayor agresión física aunque a la vez igual verbal, en relación a la edad se pudo notar que si influye la edad en la asertividad, ya que los niños/as de edades mayores a los diez años presentan problemas de la asertividad fusionados como es el agresivo pasivo, en los niños de menores edades presentan problemas de la asertividad como pasivos, agresivos y pocos realmente asertivos. Se podría decir que influye el género en el hecho de las habilidades sociales, ya que las niñas tienden hacer más expresivas y comunicativas, pero a su vez las alteraciones de la asertividad se presenta en las niñas a más

temprana edad, además que las niñas tienden a ser agresivas más en formas verbales que físicas siendo esto algo comprobado durante la investigación.

Así mismo los resultados del presente estudio coinciden con la idea que los niños son víctimas de agresiones por parte de familiares directos. Los resultados de Andrade, M. (2018). Indican que con las respuestas obtenidas de los acompañantes de niños y niñas quienes acudieron a la Fiscalía de Quitumbe refieren que un gran porcentaje han sido víctimas de agresiones por parte de familiares directos o conocidos por repetidas ocasiones, lo que en esta vez les impulsó a poner la respectiva denuncia. Las agresiones fueron desde las más leves como cachetadas, pellizcos, correazos hasta “castigos” con objetos contundentes que provocaron heridas y/o fracturas.

CONCLUSIONES

No existe una relación significativa entre el Maltrato infantil familiar y el rendimiento académico de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de la Paz” del distrito de Santa Anita- 2018. El coeficiente de correlación es de -0.19, aun nivel de significancia de 0.05.

He1. No existe una relación significativa entre el Maltrato físico y el desarrollo de la psicomotricidad de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018. El coeficiente de correlación es de -0.07, aun nivel de significancia de 0.05.

He2. No existe una relación significativa entre el Maltrato psicológico y la identidad personal y autonomía de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018. El coeficiente de correlación es de -0.12, aun nivel de significancia de 0.05.

He3. Existe una relación inversa significativa entre el Maltrato social y el desarrollo de las relaciones de convivencia democrática de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018. El coeficiente de correlación es de -0.29, aun nivel de significancia de 0.05.

RECOMENDACIONES

1. Se debe realizar estudios confirmatorios a nivel correlacionales y experimentales del Maltrato infantil familiar con las dimensiones maltrato físico, maltrato psicológico y maltrato social con un mayor de niños a nivel poblacional y confirmar los resultados de la prueba de confiabilidad y validez del mismo.
2. Se debe incluir las áreas de comunicación y matemáticas en la evaluación del rendimiento académico con un mayor número de niños para confirmar o refutar los resultados de las dimensiones realizando diversas pruebas pilotos y con test estandarizados.
3. Se debe realizar estudios exploratorios y confirmatorios de las variables Maltrato infantil familiar y rendimiento académico para confirmar o refutar los resultados de la prueba de validez científica mediante el Análisis Factorial mediante el índice de adecuación muestral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Zayas, C. (2007). *Pedagogía. Un modelo de formación del hombre*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque.
- Andrade, M. (2018). *Determinación de lesiones en menores de 0-15 años víctimas de violencia intrafamiliar en relación a los informes médico legales en fiscalía de Quitumbe período 2010 a 2017*. (Tesis de Maestría). Universidad Central del Ecuador. Quito.
- Antoni, M. (2006) *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraww-Hill/interamericana Editores. México.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación, Colombia.
- Castro, L. (2005). *Diccionario de ciencias de la educación*. Ceguro Editores. Lima.
- Chávez et al. (2013). *Instrumentos de investigación científica*. Universidad Nacional del Centro del Perú. Lima.

Chunga, F. (2016). *Comentarios al Código de los niños y adolescentes. La infracción penal y los derechos humanos*. Editorial Grijley. Lima.

Córdova, B. (2009). *La capacitación docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria de las Instituciones Educativas Públicas de La Perla*. (Tesis de Maestría). E.P.G. U.N.E. Enrique Guzmán y Valle. Chosica.

Crozier, R. (2001) *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*. Madrid. Ediciones Narcea.

Escamilla, A. y Lagares, A. (2006). *La LOE: Perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales*. Editorial Grao. Barcelona.

Espinoza, K. y Yucsi, D: (2018). *Comprensión lectora y la relación con el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de educación general básica de la Unidad Educativa Cristiana New Life, de la provincia de Pichincha, cantón Quito, año lectivo 2017-2018*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Central del Ecuador. Quito.

- Esquivel, C. (2017). *La familia base fundamental en el rendimiento académico de los estudiantes en educación básica primaria (Caso grado cuarto Liceo Infantil la Salle de Ibagué – Tolima)*. (Investigación). Ibagué.
- Fuentes, P. (2016). *Factores intrafamiliares y jurídicos asociados a la violencia familiar. distrito de Tacna. 2015*. (Tesis de Maestría). Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Tacna
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Gómez, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Editorial La Muralla. Madrid.
- Hernández, L. Barraza, A. (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida. Un estudio de caso*. Instituto Universitario Anglo Español. Línea Editorial Tesis Doctorales. Red Durango de investigadores Educativos.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación. con aplicaciones interdisciplinarias*. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana. S. A., México.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación. con aplicaciones interdisciplinarias*. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana. S. A., México.

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata. Madrid.

Junco, J. (2014). *Análisis psicosocial del maltrato infantil*. (Investigación). Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima.

Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill Interamericana de Chile.

López, F. (2003) *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje Cooperativo*. Barcelona. Editorial Graó.

Méndez, O. (2008). *Influencia de la enseñanza de las artes plásticas en el rendimiento creativo del área del lógico matemático de los estudiantes del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa 4018 de la Región Callao*. (Tesis de Maestría). E.P.G. U.N.E. Enrique Guzmán y Valle. Chosica.

Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Maltrato infantil. Orientaciones para actuar desde la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Moncada, J y Gómez B. (2016). *Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo*. Trillas. México.

- Muratta, R. Pareja, A. y Matalinares, M. (2012). *Construcción de instrumentos para psicología y educación*. CEPREDIM. Lima.
- Papalia, D. Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. Mc Graw-Hill/Interamericana Editores, S.A. México.
- Paredes, J, Herrán, A. Santos, Carbonell & Gairín. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Peña, K. (2017). *Nivel de maltrato infantil intrafamiliar en niños de 5to y 6to de primaria en una institución educativa. Cercado de Lima. 2016*. (Tesis de Licenciatura). UNMSM. Lima.
- Pérez, H. (2008). *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud*. Cengage Learning. México.
- Ros, C. (2010). *Los estudios y el desarrollo intelectual*. Ediciones Palabra. Madrid.
- Secretaría Autónoma de Acción Social, Menor y Familia. (2007). *Atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo*. (Manual para el profesional). Región de Murcia Consejería de Trabajo y Política Social. España.
- Téllez, M. (2015). *Variables asociadas al desempeño escolar*. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios. Bogotá.

- Torres, V. (2011). *El maltrato infantil y la asertividad en niños, niñas de 7 a 12 años que acuden a la Fundación Tierra Nueva*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Central del Ecuador. Quito.
- Troya, N. y Vergara, Y. (2012). *El maltrato infantil y su incidencia en el desarrollo cognitivo y aprendizaje productivo de los y las estudiantes*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.
- Wekerle, C. Wolfe, D. Cohen, J. Bromberg, D. y Murray, L. (2019). *Maltrato infantil*. Editorial El Manual Moderno. México
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson Educación, México.
- Yacelga, E. (2015). *Influencia del maltrato infantil en el bajo rendimiento escolar de los niños-as de la escuela fiscal Juan Genaro Jaramillo, 6tos años de educación básica*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Central del Ecuador. Quito.
- Zaccagnini, J. (2006). *Qué es Inteligencia Emocional. La relación entre pensamiento y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título: “Maltrato infantil familiar y rendimiento académico de los niños de II ciclo de la I.E.P. “Santa María de la Paz” del distrito de Santa Anita - 2018”

Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variables	Dimensiones	Metodología	
¿Qué relación hay entre el Maltrato infantil familiar y el rendimiento académico de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de la Paz” del Distrito de Santa Anita-2018?	Establecer la relación que existe entre el Maltrato infantil familiar y el rendimiento académico de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de la Paz” del Distrito de Santa Anita-2018.	Existe una relación significativa entre el Maltrato infantil familiar y el rendimiento académico de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de la Paz” del Distrito de Santa Anita-2018.	X		Tipo	Descriptivo
			Maltrato infantil familiar	Maltrato físico	Diseño	Descriptivo correlacional
				Maltrato psicológico	Método	Hipotético deductivo
				Maltrato social	Población	58 niños
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Y			
Pe1. ¿Qué relación hay entre el Maltrato físico y el desarrollo de la psicomotricidad de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018?	Oe1. Determinar la relación que existe entre el Maltrato físico y el desarrollo de la psicomotricidad de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018.	He1. Existe una relación significativa entre el Maltrato físico y el desarrollo de la psicomotricidad de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018.	Rendimiento académico	Desarrollo de la psicomotricidad	Muestra	48 niños
Pe2. ¿Qué relación hay entre el Maltrato psicológico y la identidad personal y autonomía de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018?	Oe2. Determinar la relación que existe entre el Maltrato psicológico y la identidad personal y autonomía de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018.	He2. Existe una relación significativa entre el Maltrato psicológico y la identidad personal y autonomía de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018.		Identidad personal y autonomía	Método de análisis de datos	Correlación bivariada r de Pearson v. x. ⇔ v.y.
				Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática		

Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas				
<p>Pe3. ¿Qué relación hay entre el Maltrato social y el desarrollo de las relaciones de convivencia democrática de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018?</p>	<p>Oe3. Determinar la relación que existe entre el Maltrato social y el desarrollo de las relaciones de convivencia democrática de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018.</p>	<p>He3. Existe una relación significativa entre el Maltrato social y el desarrollo de las relaciones de convivencia democrática de los niños del II ciclo de la I.E.P. “Santa María de Paz” del distrito de Santa Anita- 2018.</p>				

Anexo 2. Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores
Maltrato infantil familiar	Maltrato físico	Moretones Magulladuras Golpes Quemaduras Hematomas Traumatismos Fracturas Heridas Lesiones Contusiones
	Maltrato psicológico	Humillaciones Insultos Amenazas Burlas Apodos
	Maltrato social	Inseguridad Desconfianza Retraído Llanto Chantajeo Ridiculización Rechazo Bullying Trastornos de identidad Trastornos escolares
Rendimiento académico	Desarrollo de la psicomotricidad	Camina, corre y salta sorteando obstáculos Se ubica en el espacio Recorta siluetas medianas
	Identidad personal y autonomía	Se reconoce como ser humano Participa en el aula aportando ideas Expresa con seguridad sus opiniones
	Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	Cumple normas de convivencia Ayuda a resolver conflictos Practica reglas de cortesía

Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos



UNIVERSIDAD PERUANA LOS ANDES
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL

CUESTIONARIO DE MALTRATO INFANTIL FAMILIAR

Nombre:

Género: **Fecha:**

INSTRUCCIONES: Marcar con una (X) la alternativa correspondiente al desarrollo de capacidades del niño o niña.

N°	PLANTEAMIENTOS	Rara vez	A veces	Frecuentemente
		1	2	3
	DIMENSION MALTRATO FÍSICO			
1	Presenta daños faciales como ojos, rostro morado y da explicaciones poco plausibles o sin explicaciones.			
2	Tiene magulladuras en partes de su cuerpo			
3	Presenta golpes como sangramiento de nariz o rotura			
4	Presenta quemaduras en forma de círculo pequeños (como cigarrillos) o con formas definidas (planchas, braseros y otros objetos)			
5	Presenta hematomas en el rostro y labios en zonas amplias y con formas definidas, y de distinto tiempo de cicatrización.			
6	Tiene traumatismos en diversas partes del cuerpo.			
7	Presenta fracturas en diversos huesos, especialmente en huesos largos como fémur, antebrazo, etc. Especial relevancia tienen aquellas fracturas óseas antiguas sin tratar, que visiblemente se observa que han cicatrizado inadecuadamente			
8	Presenta heridas inexplicables como marcas de golpes con la mano			
9	Presenta lesiones hechas con objetos o con golpes de mano			

10	Presenta hinchazones inexplicables que restringen sus movimientos naturales			
	DIMENSION MALTRATO PSICOLÓGICO			
11	Grita e insulta a sus compañeros/as			
12	Humilla, amenaza a sus compañeros/as			
13	Se burla y dice frases hostiles a sus compañeros/as			
14	Pone apodos y se burla de sus compañeros/as			
15	Manifiesta y responde de modo inadecuado y con palabras soeces a sus compañeros y su profesora			
16	Presenta retraimiento y tristeza			
17	Tiene baja espontaneidad y pocas conductas de juego			
18	Obediencia extrema y sumisión			
19	Desmotivación para interactuar con sus compañeros /as			
20	Presenta alto nivel de ansiedad y tensión			
	DIMENSION MALTRATO SOCIAL			
21	Excluye de su grupo a sus compañeros/as por desconfianza			
22	Pierde el control y hace pataletas por inseguridad			
23	Hace muecas de modo ofensivo			
24	Es retraído y llora por su condición			
25	Ridiculiza a sus compañeros/as			
26	Chantajea a sus compañeros/as			
27	Domina y manipula a sus compañeros/as			
28	Es prepotente con sus compañeros/as			
29	Interrumpe cuando sus compañeros/as se expresan			
30	Ignora y rechaza a sus compañeros/as			



UNIVERSIDAD PERUANA LOS ANDES
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL

CUESTIONARIO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Nombre:

Género: **Fecha:**

INSTRUCCIONES: Marcar con una (X) la alternativa correspondiente al desarrollo de capacidades del niño o niña.

N°	ACCIÓN A EVALUAR	Nunca	Casi siempre	Siempre
		1	2	3
	DIMENSION DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD			
1	Camina y corre con soltura libremente a diferentes direcciones			
2	Camina y se para ante una señal			
3	Camina, corre y salta sorteando obstáculos			
4	Diferencia la velocidad del movimiento lento-rápido			
5	Corre aumentando y disminuyendo la velocidad, y se detiene en diferentes posiciones			
6	Baila y se mueve con ritmo y coordinación			
7	Lanza, recibe pelotas y las encesta			
8	Realiza movimientos de coordinación global: gateo, marcha y reptar			
9	Recorta siluetas medianas con una tijera			
10	Se ubica en el espacio: dentro-fuera, adelante-atrás, derecha-izquierda			
	DIMENSION CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y AUTONOMÍA			

11	Reconoce las partes gruesas de su cuerpo y la de los demás			
12	Reconoce las partes finas de su cuerpo y la de los demás			
13	Dibuja el cuerpo humano			
14	Se identifica como niño y niña, reconociendo alguna característica física			
15	Evita situaciones peligrosas			
16	Participa en el aula aportando ideas o asumiendo responsabilidades en actividades individuales o grupales			
17	Se defiende cuando lo agreden			
18	Defiende lo que le pertenece			
19	Busca protección de la docente			
20	Expresa con seguridad sus opiniones			
	DIMENSION DESARROLLO DE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA			
21	Se adapta al grupo			
22	Muestra cortesía al relacionarse con sus compañeros			
23	Comparte materiales y juguetes con sus compañeros/as			
24	Espera su turno y guarda orden en formación			
25	Saluda, pide permiso, se despide, levanta la mano para hablar al realizarse las actividades del aula			
26	Practica reglas de cortesía con sus compañeros: saluda, pide por favor, da las gracias y se despide			
27	Cumple las normas de convivencia			
28	Colabora con sus compañeros/as en el aula			
29	Participa de los juegos con sus compañeros/as			
30	Ayuda a resolver situaciones de conflicto entre sus compañeros/as			

6	Control de sesgo	Presenta algunas preguntas distractoras para controlar la contaminación de las respuestas.															X							
7	Orden	Las preguntas y reactivos han sido redactadas utilizando la técnica de lo general a lo particular.															X							
8	Marco de Referencia	Las preguntas han sido redactadas de acuerdo al marco de referencia del encuestado: lenguaje, nivel de información.															X							
9	Extensión	El número de preguntas no es excesivo y está en relación a las variables, dimensiones e indicadores del problema.															X							
10	Inocuidad	Las preguntas no constituyen riesgo para el encuestado.															X							

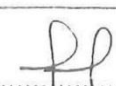
Observaciones:

El instrumento puede ser aplicado en la investigación.

En consecuencia, el instrumento puede ser aplicado.

Lima, 03/07/2018

Nombre y Apellido	Tamy J. Martínez R.
Grado académico	Dra en Educación
Mención	Educación

 Firma
D.N.I. 20627711

Bases de datos del rendimiento académico

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SP	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	SP	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	SP	TOTAL	
1	3	1	2	3	2	3	3	3	2	3	25	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	1	2	1	3	2	2	2	2	2	3	20	75	
2	3	1	2	3	2	3	3	3	2	3	25	3	3	3	3	3	1	1	2	1	1	21	2	2	2	3	2	2	3	2	2	1	21	67	
3	3	1	3	2	2	2	2	3	2	2	22	3	3	2	2	1	2	1	1	2	2	19	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	15	56	
4	3	1	3	2	2	3	2	3	2	3	24	3	3	3	3	1	2	3	3	1	2	24	2	2	1	1	1	1	1	1	3	1	14	62	
5	3	1	3	2	2	3	2	3	2	2	23	3	3	3	3	1	1	3	3	2	2	24	2	1	2	1	1	1	1	1	3	1	14	61	
6	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	20	3	3	3	3	2	2	1	1	1	1	20	2	3	3	2	2	2	2	1	2	1	20	60	
7	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	16	3	3	3	3	1	1	1	3	3	1	22	2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	13	51	
8	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	19	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	27	2	1	1	2	2	2	2	2	3	1	18	64	
9	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	28	3	3	3	3	1	2	2	3	1	3	24	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	18	70	
10	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	14	3	2	1	3	1	1	1	1	1	1	15	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	13	42	
11	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	2	3	2	1	1	1	3	1	20	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	12	52	
12	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	23	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	24	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	21	68
13	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	18	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	21	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	21	60	
14	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	21	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	23	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19	63
15	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	25	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	28	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	29	82	
16	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	16	1	1	1	2	2	1	2	3	2	2	17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	53
17	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	21	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	27	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	68
18	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	19	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	21	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	21	61
19	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	25	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	26	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	21	72
20	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	28	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	25	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	20	73
21	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	27	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	25	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	27	79	
22	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	21	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	25	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	66
23	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	26	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	14	60	
24	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	1	3	2	2	3	3	3	2	23	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	19	62
25	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	22	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	24	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	25	71	
26	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	16	2	2	1	3	2	2	1	2	2	2	19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	55
27	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	24	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	24	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	17	65	
28	3	1	1	3	2	3	3	3	2	3	24	3	2	2	3	3	2	3	3	1	2	24	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	13	61	
29	3	1	1	3	1	3	3	3	1	3	22	3	3	1	2	3	1	1	1	1	1	17	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	13	52	
30	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	17	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	12	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	17	46	
31	2	1	3	3	2	3	2	2	1	2	21	3	1	1	3	3	1	2	2	2	1	19	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	16	56	
32	2	1	2	2	2	3	3	3	2	2	22	2	1	2	1	1	3	3	1	1	1	16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	48	
33	3	1	3	3	3	3	2	3	2	3	26	3	2	1	3	3	2	3	3	3	2	25	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	13	64	
34	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	28	3	2	1	3	3	2	3	3	2	1	23	3	2	2	1	2	2	2	2	2	1	19	70	
35	3	1	3	2	3	3	3	3	1	2	24	3	3	1	3	1	1	3	3	1	2	21	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	12	57	
36	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	16	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	14	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	14	44	
37	2	2	1	2	2	3	2	2	1	2	19	2	3	1	2	3	1	2	2	1	1	18	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	18	55	
38	3	2	1	2	2	3	2	2	1	2	20	3	3	1	3	2	1	3	1	1	2	20	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	16	56	
39	3	2	1	2	2	3	2	2	1	2	20	3	3	1	3	3	1	3	3	2	2	24	3	3	2	2	2	2	3	3	2	1	23	67	
40	3	1	2	2	2	3	2	2	1	2	20	3	3	1	3	2	1	3	3	1	2	22	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	16	58	

41	3	1	2	2	2	3	3	3	1	2	22	3	3	1	3	1	2	3	3	1	2	22	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	12	56
42	3	2	1	2	2	3	2	2	2	2	21	3	3	1	3	2	2	3	3	2	2	24	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	18	63
43	2	2	2	2	2	3	2	3	1	2	21	3	3	1	3	2	2	3	3	3	2	25	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	23	69
44	3	2	1	2	2	3	2	2	2	2	21	3	3	1	3	3	2	3	3	3	2	26	2	3	2	3	2	2	3	2	2	1	22	69
45	3	2	1	2	2	3	2	2	1	2	20	3	3	1	3	2	1	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	18	58
46	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	13	3	3	1	3	3	1	2	2	2	2	22	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	12	47
47	3	2	1	2	2	3	2	2	2	2	21	3	3	1	3	3	2	3	3	2	2	25	2	2	2	1	1	2	2	2	3	1	18	64
48	3	2	2	2	2	3	2	2	1	2	21	3	3	1	3	3	2	3	3	1	2	24	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	19	64

Anexo 6. Modelo estadístico
Análisis de fiabilidad

Escala: Maltrato físico

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	48	100,0
Casos	Excluidos ^a	0	,0
	Total	48	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,804	,802	8

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
ITEM1	1,13	,393	48
ITEM2	1,21	,582	48
ITEM5	1,13	,393	48
ITEM6	1,04	,202	48
ITEM7	1,02	,144	48
ITEM8	1,27	,610	48
ITEM9	1,23	,515	48
ITEM10	1,13	,393	48

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	1,143	1,021	1,271	,250	1,245	,008	8

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM1	8,02	3,978	,594	,793	,772
ITEM2	7,94	3,209	,727	,872	,744
ITEM5	8,02	4,021	,564	,893	,776
ITEM6	8,10	4,521	,584	,490	,790
ITEM7	8,13	5,005	,058	,333	,822
ITEM8	7,88	3,516	,514	,907	,792
ITEM9	7,92	3,652	,582	,831	,772
ITEM10	8,02	3,978	,594	,880	,772

Análisis de fiabilidad**Escala: Maltrato psicológico****Resumen del procesamiento de los casos**

	N	%
Válidos	48	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	48	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,708	,707	10

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
ITEM11	1,67	,907	48
ITEM12	1,50	,799	48
ITEM13	1,69	,879	48
ITEM14	1,56	,823	48
ITEM15	1,35	,565	48
ITEM16	1,46	,771	48
ITEM17	1,65	,785	48
ITEM18	1,63	,841	48
ITEM19	1,46	,713	48
ITEM20	1,79	,824	48

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	1,575	1,354	1,792	,438	1,323	,017	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM11	14,08	12,887	,577	,796	,644
ITEM12	14,25	13,213	,623	,748	,640
ITEM13	14,06	13,294	,531	,706	,654
ITEM14	14,19	13,602	,525	,676	,657
ITEM15	14,40	15,266	,427	,455	,682
ITEM16	14,29	16,339	,086	,646	,730
ITEM17	14,10	15,542	,211	,436	,711
ITEM18	14,13	16,750	,002	,508	,747
ITEM19	14,29	15,488	,262	,456	,702
ITEM20	13,96	13,700	,506	,545	,661

Análisis de fiabilidad**Escala: Maltrato social****Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	48	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	48	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,844	,845	10

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
ITEM21	1,40	,736	48
ITEM22	1,35	,699	48
ITEM23	1,79	,874	48
ITEM24	1,48	,772	48
ITEM25	1,52	,714	48
ITEM26	1,25	,526	48
ITEM27	1,58	,846	48
ITEM28	1,69	,829	48
ITEM29	1,71	,824	48
ITEM30	1,73	,844	48

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	1,550	1,250	1,792	,542	1,433	,033	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM21	14,10	21,457	,412	,396	,840
ITEM22	14,15	22,127	,333	,195	,846
ITEM23	13,71	19,062	,653	,597	,818
ITEM24	14,02	20,957	,461	,461	,836
ITEM25	13,98	20,234	,633	,572	,821
ITEM26	14,25	21,723	,573	,422	,830
ITEM27	13,92	20,972	,403	,405	,843
ITEM28	13,81	19,645	,609	,560	,822
ITEM29	13,79	19,615	,618	,625	,821
ITEM30	13,77	18,648	,747	,667	,808

Análisis de fiabilidad**Escala: Maltrato infantil familiar****Resumen del procesamiento de los casos**

	N	%
Válidos	48	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	48	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,872	,872	28

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
ITEM1	1,13	,393	48
ITEM2	1,21	,582	48
ITEM5	1,13	,393	48
ITEM6	1,04	,202	48
ITEM7	1,02	,144	48
ITEM8	1,27	,610	48
ITEM9	1,23	,515	48
ITEM10	1,13	,393	48
ITEM11	1,67	,907	48
ITEM12	1,50	,799	48
ITEM13	1,69	,879	48
ITEM14	1,56	,823	48
ITEM15	1,35	,565	48
ITEM16	1,46	,771	48
ITEM17	1,65	,785	48
ITEM18	1,63	,841	48
ITEM19	1,46	,713	48
ITEM20	1,79	,824	48
ITEM21	1,40	,736	48
ITEM22	1,35	,699	48
ITEM23	1,79	,874	48
ITEM24	1,48	,772	48
ITEM25	1,52	,714	48
ITEM26	1,25	,526	48
ITEM27	1,58	,846	48
ITEM28	1,69	,829	48
ITEM29	1,71	,824	48
ITEM30	1,73	,844	48

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	1,443	1,021	1,792	,771	1,755	,056	28

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM1	39,27	84,585	,285	.	,871
ITEM2	39,19	82,794	,346	.	,870
ITEM5	39,27	84,712	,267	.	,871
ITEM6	39,35	85,170	,426	.	,871
ITEM7	39,38	86,707	,026	.	,873
ITEM8	39,13	82,452	,359	.	,869
ITEM9	39,17	82,908	,386	.	,869
ITEM10	39,27	84,074	,357	.	,870
ITEM11	38,73	75,648	,654	.	,860
ITEM12	38,90	77,202	,638	.	,861
ITEM13	38,71	75,445	,693	.	,859
ITEM14	38,83	76,993	,632	.	,861
ITEM15	39,04	81,956	,443	.	,868
ITEM16	38,94	86,443	-,017	.	,880
ITEM17	38,75	84,234	,135	.	,876
ITEM18	38,77	87,414	-,084	.	,883
ITEM19	38,94	82,613	,283	.	,871
ITEM20	38,60	76,968	,633	.	,861
ITEM21	39,00	80,979	,398	.	,868
ITEM22	39,04	81,573	,375	.	,869
ITEM23	38,60	77,521	,553	.	,864
ITEM24	38,92	79,270	,505	.	,865
ITEM25	38,88	79,899	,500	.	,866
ITEM26	39,15	81,361	,544	.	,866
ITEM27	38,81	79,900	,409	.	,868
ITEM28	38,71	77,913	,560	.	,864
ITEM29	38,69	77,368	,604	.	,862
ITEM30	38,67	76,440	,654	.	,861

A. factorial

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
Maltrato físico	11,15	2,250	48
Maltrato psicológico	15,75	4,179	48
Maltrato social	15,50	4,981	48

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,553
	Chi-cuadrado aproximado	32,484
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	3
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial
Maltrato físico	1,000
Maltrato psicológico	1,000
Maltrato social	1,000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,870	62,332	62,332
2	,807	26,912	89,244
3	,323	10,756	100,000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Análisis de fiabilidad

Escala: Desarrollo de la psicomotricidad

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	48	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	48	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,797	,808	10

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
ITEM1	2,48	,545	48
ITEM2	1,75	,700	48
ITEM3	1,88	,789	48
ITEM4	2,25	,565	48
ITEM5	2,08	,539	48
ITEM6	2,56	,542	48
ITEM7	2,17	,559	48
ITEM8	2,33	,595	48
ITEM9	1,71	,504	48
ITEM10	2,06	,480	48

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	2,127	1,708	2,563	,854	1,500	,084	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM1	18,79	10,509	,407	,481	,786
ITEM2	19,52	11,404	,074	,262	,832
ITEM3	19,40	9,138	,521	,553	,775
ITEM4	19,02	9,553	,679	,611	,755
ITEM5	19,19	9,900	,605	,560	,765
ITEM6	18,71	10,211	,502	,597	,776
ITEM7	19,10	9,797	,610	,593	,763
ITEM8	18,94	9,422	,675	,660	,754
ITEM9	19,56	11,102	,265	,351	,800
ITEM10	19,21	10,381	,528	,633	,775

Análisis de fiabilidad**Escala: Construcción de la identidad personal y autonomía****Resumen del procesamiento de los casos**

	N	%
Válidos	48	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	48	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,717	,729	10

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
ITEM11	2,60	,574	48
ITEM12	2,46	,651	48
ITEM13	1,73	,792	48
ITEM14	2,75	,526	48
ITEM15	2,19	,762	48
ITEM16	1,75	,636	48
ITEM17	2,42	,767	48
ITEM18	2,46	,798	48
ITEM19	2,04	,849	48
ITEM20	1,83	,595	48

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	2,223	1,729	2,750	1,021	1,590	,136	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM11	19,63	12,878	,174	,688	,722
ITEM12	19,77	12,606	,194	,599	,722
ITEM13	20,50	12,043	,228	,352	,722
ITEM14	19,48	11,617	,567	,631	,673
ITEM15	20,04	12,254	,204	,170	,724
ITEM16	20,48	11,531	,461	,535	,682
ITEM17	19,81	11,305	,394	,589	,692
ITEM18	19,77	9,840	,689	,694	,633
ITEM19	20,19	11,219	,349	,350	,702
ITEM20	20,40	11,053	,636	,579	,658

Análisis de fiabilidad**Escala: Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática****Resumen del procesamiento de los casos**

	N	%
Válidos	48	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	48	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,881	,881	10

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
ITEM21	2,04	,544	48
ITEM22	1,81	,641	48
ITEM23	1,71	,617	48
ITEM24	1,69	,748	48
ITEM25	1,71	,544	48
ITEM26	1,73	,536	48
ITEM27	1,90	,592	48
ITEM28	1,65	,601	48
ITEM29	2,08	,498	48
ITEM30	1,48	,618	48

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	1,779	1,479	2,083	,604	1,408	,034	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM21	15,75	14,787	,524	,480	,876
ITEM22	15,98	13,212	,784	,678	,856
ITEM23	16,08	13,908	,648	,555	,867
ITEM24	16,10	13,670	,550	,433	,877
ITEM25	16,08	13,738	,804	,836	,857
ITEM26	16,06	13,719	,824	,851	,855
ITEM27	15,90	13,755	,722	,687	,861
ITEM28	16,15	13,319	,819	,723	,854
ITEM29	15,71	16,551	,117	,222	,899
ITEM30	16,31	15,113	,370	,411	,887

Análisis de fiabilidad

Escala: Rendimiento académico

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	48	100,0
Casos	Excluidos ^a	0	,0
	Total	48	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,875	,878	30

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
ITEM1	2,48	,545	48
ITEM2	1,75	,700	48
ITEM3	1,88	,789	48
ITEM4	2,25	,565	48
ITEM5	2,08	,539	48
ITEM6	2,56	,542	48
ITEM7	2,17	,559	48
ITEM8	2,33	,595	48
ITEM9	1,71	,504	48
ITEM10	2,06	,480	48
ITEM11	2,60	,574	48
ITEM12	2,46	,651	48
ITEM13	1,73	,792	48
ITEM14	2,75	,526	48
ITEM15	2,19	,762	48
ITEM16	1,75	,636	48
ITEM17	2,42	,767	48
ITEM18	2,46	,798	48
ITEM19	2,04	,849	48
ITEM20	1,83	,595	48
ITEM21	2,04	,544	48
ITEM22	1,81	,641	48
ITEM23	1,71	,617	48
ITEM24	1,69	,748	48
ITEM25	1,71	,544	48
ITEM26	1,73	,536	48
ITEM27	1,90	,592	48
ITEM28	1,65	,601	48
ITEM29	2,08	,498	48
ITEM30	1,48	,618	48

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	2,043	1,479	2,750	1,271	1,859	,117	30

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM1	58,81	74,964	,240	.	,874
ITEM2	59,54	70,764	,533	.	,868
ITEM3	59,42	72,291	,344	.	,873
ITEM4	59,04	71,871	,558	.	,868
ITEM5	59,21	72,679	,496	.	,869
ITEM6	58,73	74,883	,251	.	,874
ITEM7	59,13	74,239	,309	.	,873
ITEM8	58,96	74,041	,306	.	,873
ITEM9	59,58	72,972	,500	.	,869
ITEM10	59,23	74,691	,315	.	,873
ITEM11	58,69	76,262	,094	.	,877
ITEM12	58,83	75,546	,138	.	,877
ITEM13	59,56	72,634	,316	.	,874
ITEM14	58,54	73,402	,427	.	,871
ITEM15	59,10	72,946	,307	.	,874
ITEM16	59,54	71,190	,553	.	,867
ITEM17	58,88	72,112	,371	.	,872
ITEM18	58,83	68,695	,620	.	,865
ITEM19	59,25	70,872	,415	.	,871
ITEM20	59,46	71,743	,539	.	,868
ITEM21	59,25	73,511	,399	.	,871
ITEM22	59,48	71,531	,515	.	,868
ITEM23	59,58	72,589	,433	.	,870
ITEM24	59,60	72,329	,365	.	,872
ITEM25	59,58	71,184	,659	.	,866
ITEM26	59,56	71,868	,592	.	,867
ITEM27	59,40	72,500	,464	.	,870
ITEM28	59,65	70,702	,640	.	,866
ITEM29	59,21	74,977	,267	.	,874
ITEM30	59,81	72,836	,408	.	,871

A. factorial

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
Desarrollo de la psicomotricidad	21,27	3,499	48
Construcción de la identidad personal y autonomía	22,23	3,732	48
Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	17,79	4,156	48

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,588
Chi-cuadrado aproximado		23,816
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	3
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial
Desarrollo de la psicomotricidad	1,000
Construcción de la identidad personal y autonomía	1,000
Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	1,000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

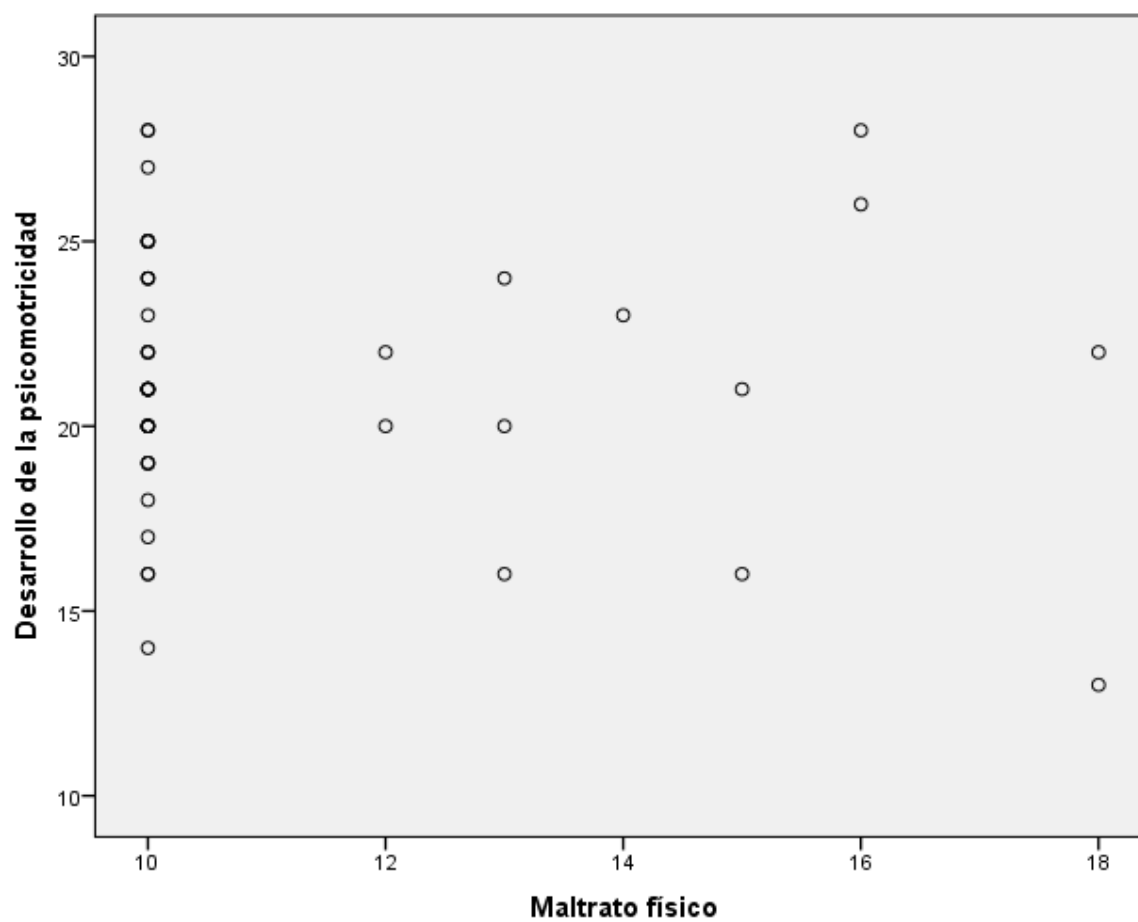
Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,809	60,308	60,308
2	,763	25,450	85,758
3	,427	14,242	100,000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Pruebas de hipótesis

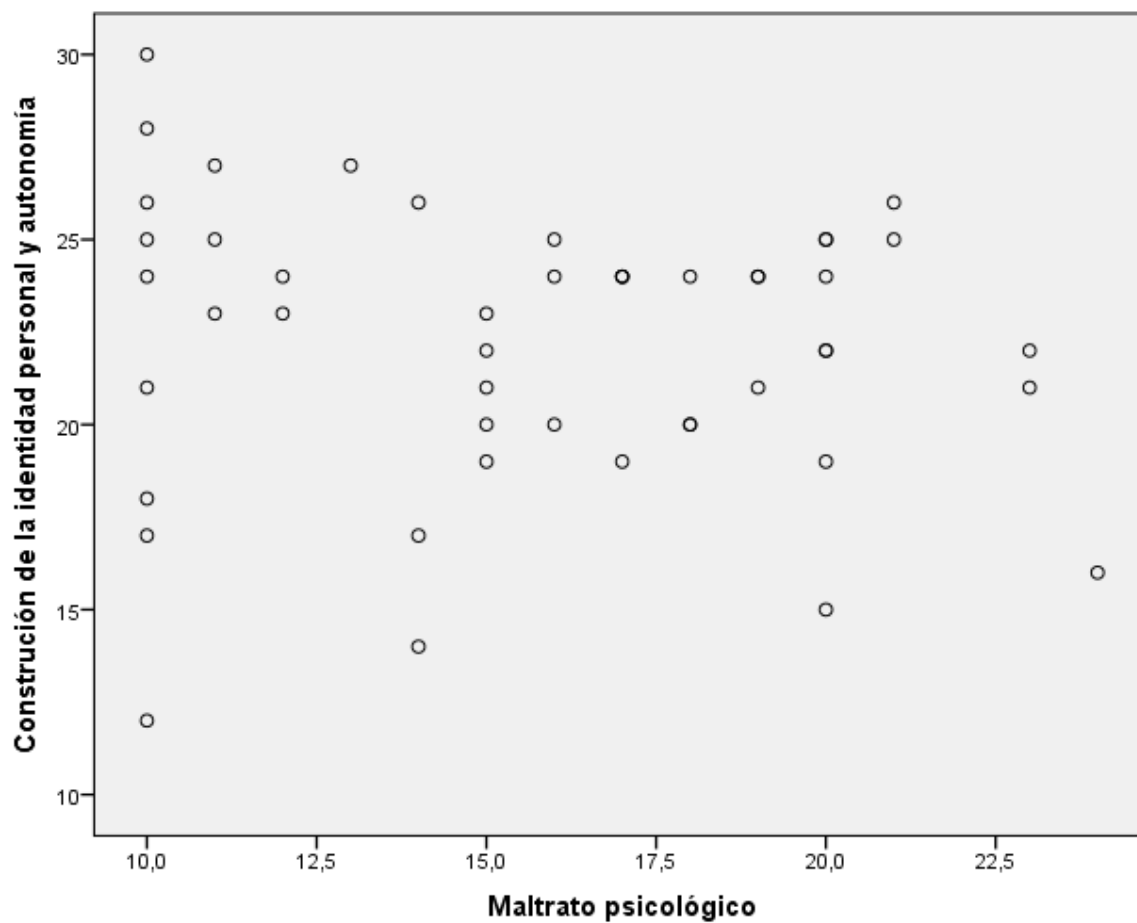
Correlaciones

		Maltrato físico	Desarrollo de la psicomotricidad
Maltrato físico	Correlación de Pearson	1	-,067
	Sig. (bilateral)		,650
	N	48	48
Desarrollo de la psicomotricidad	Correlación de Pearson	-,067	1
	Sig. (bilateral)	,650	
	N	48	48



Correlaciones

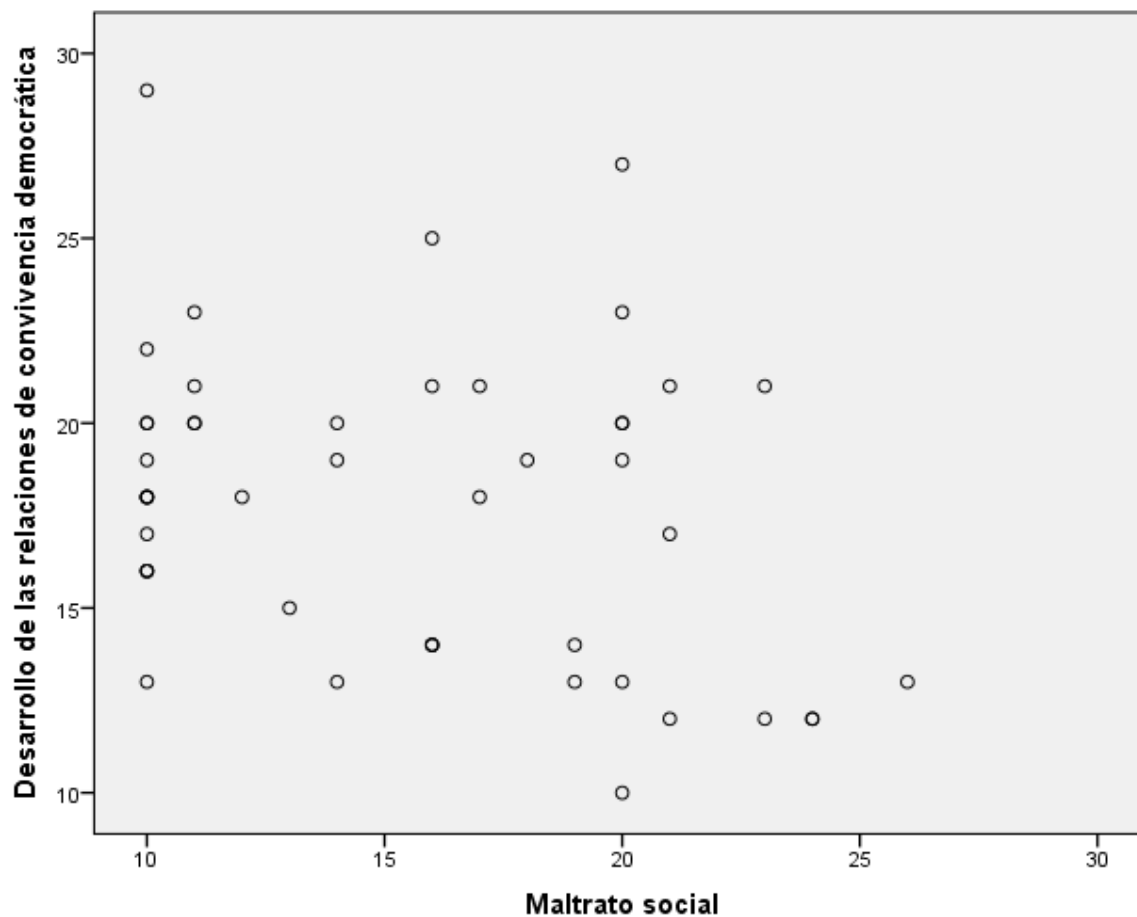
		Maltrato psicológico	Construcción de la identidad personal y autonomía
Maltrato psicológico	Correlación de Pearson	1	-,115
	Sig. (bilateral)		,437
	N	48	48
Construcción de la identidad personal y autonomía	Correlación de Pearson	-,115	1
	Sig. (bilateral)	,437	
	N	48	48



Correlaciones

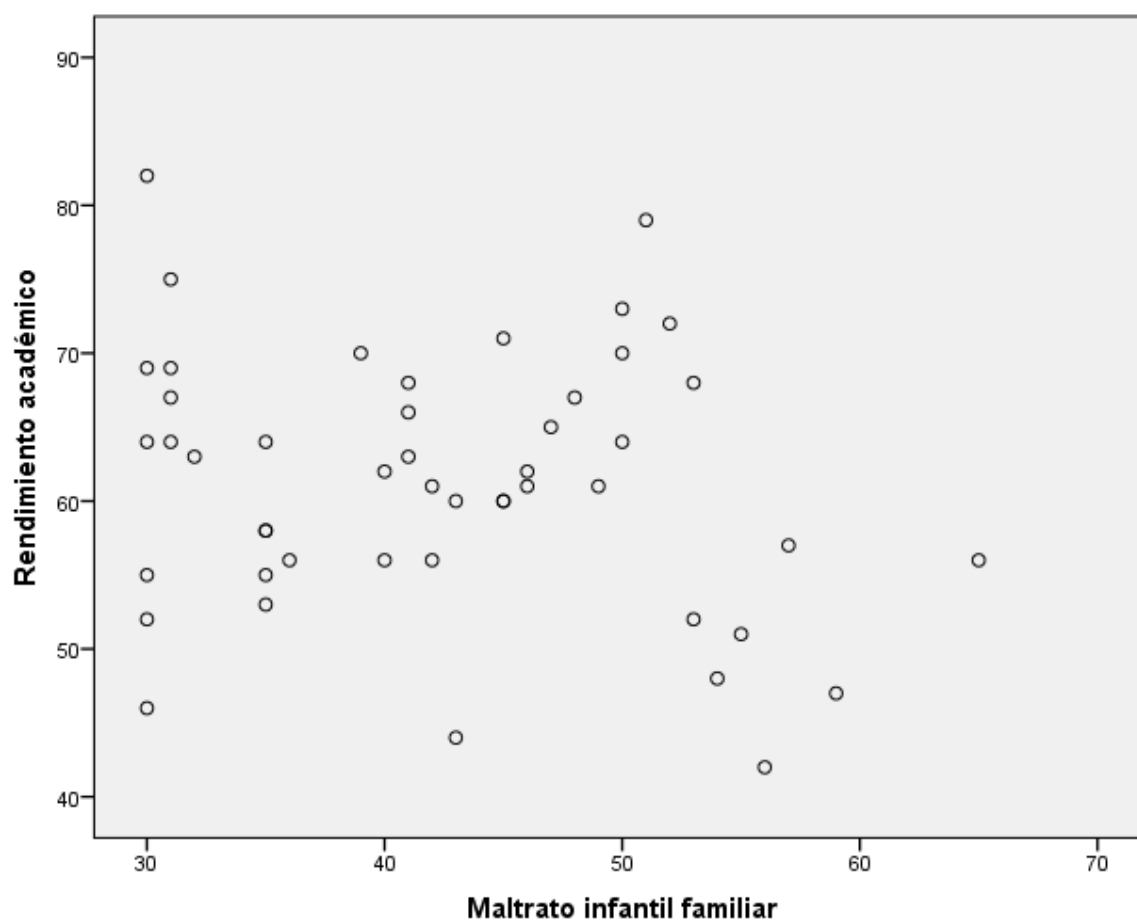
		Maltrato social	Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática
Maltrato social	Correlación de Pearson	1	-,293*
	Sig. (bilateral)		,043
	N	48	48
Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	Correlación de Pearson	-,293*	1
	Sig. (bilateral)	,043	
	N	48	48

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).



Correlaciones

		Maltrato infantil familiar	Rendimiento académico
Maltrato infantil familiar	Correlación de Pearson	1	-,190
	Sig. (bilateral)		,196
	N	48	48
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	-,190	1
	Sig. (bilateral)	,196	
	N	48	48



Anexo 7. Fotografías



Puerta principal de ingreso a la I.E.P. "Santa María de la Paz".



Solicitando en ingreso al aula de los niños para aplicar los instrumentos.



Aplicando el cuestionario del Maltrato infantil familiar los niños del aula



Aplicando el cuestionario del rendimiento académico a los niños.



Aplicando el test de rendimiento académico a los niños.