



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
ARGENTINA
Santa María de los Buenos Aires

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA
TESIS DOCTORAL

**Competencias parentales, funciones ejecutivas, estrategias de aprendizaje y
competencias académicas en la niñez intermedia**

DOCTORADO EN PSICOPEDAGOGÍA

Nombre de la Tesista: Mgter. Esp. Elisa Emma Azar

Nombre del Director general: Dra. Jael Vargas Rubilar

Nombre del Co-director: Dra. Vanessa Aran Filippetti

Buenos Aires, 2019

Página de Aprobación

Resumen

El estudio del impacto de los cuidadores y los contextos de crianza en el desarrollo de los niños constituye, en la actualidad, parte de la discusión en el campo psicoeducativo. A pesar de que las competencias parentales, las estrategias de aprendizaje y las funciones ejecutivas han sido investigadas desde la psicología o neurología y/o neuropsicología, no han sido estudiadas desde la especificidad de la perspectiva psicopedagógica que se enfoca en el sujeto que aprende. Por otra parte, faltan estudios acerca de las competencias parentales insertos en el contexto latinoamericano, no existiendo en el momento de iniciar esta investigación instrumentos adaptados a población argentina que permita evaluar dicho constructo.

Este trabajo se propuso, en primer lugar, adaptar un instrumento para valorar las competencias parentales desde la perspectiva de los padres y de los hijos y, en segundo lugar, dar cuenta de las posibles relaciones entre las competencias parentales, el estrato socioeconómico, y las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje y el resultado escolar en lengua y en matemáticas de niños edad intermedia escolarizados.

Para cumplir con los objetivos de este estudio, se utilizó un diseño de investigación cuantitativo en dos fases (estudio 1 y 2). El estudio 1 implicó un diseño de tipo instrumental que consistió en la adaptación lingüística de la escala y el estudio de sus propiedades psicométricas. El estudio 2 consistió en diseño de investigación ex post facto, de tipo descriptivo, comparativo y correlacional.

Para recoger los datos de cada variable de estudio se utilizaron los siguientes instrumentos: para el estudio 1, se estudió la Escala de Competencia Parental Percibida, versión padres e hijos. Para el estudio 2 se utilizaron: a) la adaptación para población argentina (ECP) obtenida en el estudio 1; b) para evaluar el estrato socioeconómico y las características sociodemográficas se utilizaron el método social Graffar–Méndez Castellano y un cuestionario ad hoc, respectivamente.; c) para evaluar las funciones ejecutivas se aplicó a los padres el cuestionario CHEXI; d) para las estrategias de aprendizaje el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje (9-12); para valorar las competencias en lengua y matemática se aplicaron las baterías EVALUA; y para el rendimiento escolar se consideraron las calificaciones de los docentes.

La muestra estuvo conformada, para el estudio 1, por un total de 552 niños y sus respectivos padres, en tanto que para el estudio 2 se contó con un total de 131 niños y sus respectivos padres pertenecientes a 3 escuelas de la ciudad de Córdoba, Argentina.

El análisis de los datos en el estudio 1 consistió valorar el poder discriminativo de los ítems, por medio de la prueba *t* de diferencia de medias para muestras independientes. El estudio de la validez de constructo se realizó a través de Análisis Factorial Exploratorio y Análisis Factorial Confirmatorio. Finalmente se analizó la confiabilidad de la prueba mediante el índice de *alpha* de Cronbach tanto para las escalas totales como para las dimensiones de ambas versiones. Los análisis de datos en el estudio 2, se realizaron a través de estadísticos descriptivos, correlación *r* de Pearson (*r*), Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA) y técnicas de Ecuaciones Estructurales (SEM).

Los resultados indicaron que las competencias parentales desde la perspectiva de los padres mostraron un efecto significativo, en la totalidad y en algunas de sus dimensiones, sobre las variables funciones ejecutivas, estrategias de aprendizaje, competencias lectoras y competencias matemáticas y no dieron cuenta de efecto directo sobre los resultados escolares. Por otra parte, las competencias parentales en la percepción de los propios padres fueron incididas por el estrato socioeconómico. Las competencias parentales desde la perspectiva de los hijos tuvieron un efecto significativo sobre el componente Inhibición de las funciones ejecutivas, a su vez la dimensión Implicación Escolar actúa significativamente sobre todas las funciones ejecutivas. Se halló también que las competencias parentales, desde la perspectiva de los hijos en general como en sus dimensiones consideradas por separado, inciden sobre las estrategias de aprendizaje en general con efecto diferencial en algunas de ellas según se considere la escala total o alguna de sus dimensiones. Los resultados indicaron, además, que existe una alta relación entre los resultados de las sub-escalas de la escala de funciones ejecutivas, las distintas sub-escalas que componen la escala de estrategias de aprendizaje, entre el rendimiento escolar en lengua y en matemáticas, entre las competencias lectoras y la competencia matemática y entre los resultados escolares y las competencias académicas. Se destacó la relación encontrada entre las distintas sub-escalas de funciones ejecutivas con rendimiento escolar en lengua y matemática y con la competencia matemática, con esta última la relación con las sub-escalas Memoria de Trabajo, Planificación y Regulación es mayor que con Inhibición. Por otra parte, se observa relación entre la estrategia disposición y apoyo con las distintas sub-escalas de las funciones ejecutivas, con competencia matemática y lectora con los resultados escolares en lengua y matemática. El análisis estructural de la relación entre las variables concluyó que el estrato socioeconómico incide directamente sobre las

competencias parentales y estas a su vez tienen incidencia directamente sobre la competencia lectora de los niños. Por otro lado, el estrato socioeconómico incide directamente sobre la competencia matemática y sobre la función ejecutiva Memoria de Trabajo, a la vez que incide indirectamente sobre la competencia lectora y sobre la competencia matemática a través de la función ejecutiva Memoria de Trabajo.

A partir de estos resultados, este trabajo confirmó que las competencias parentales cumplen un rol diferencial en el desarrollo cognitivo de los niños, especialmente en tanto inciden en las funciones ejecutivas necesarias para aprender, así como en la adquisición de algunas estrategias de aprendizaje. También, que las competencias parentales son afectadas por variables que exceden la disposición individual de cada padre o madre y refieren al entorno, siendo el estrato socioeconómico un factor relevante. Además, quedó manifiesta la centralidad de las funciones ejecutivas en tanto habilidades de autorregulación para aprender, siendo particularmente destacado el rol de la Memoria de Trabajo. A su vez, un adecuado funcionamiento ejecutivo es relevante para la adquisición de competencias lectoras y matemáticas, así como para resultados escolares satisfactorios.

Dedicatoria

A mi esposo, hijos y nietos.

A mis padres y hermanos.

A Ana Ester Piolatti, quien con mucha
dulzura y amor de maestra me enseñó a escribir.

Agradecimientos

A la Pontificia Universidad Católica Argentina que brinda a los psicopedagogos la posibilidad de acceder a la máxima titulación. A la comisión doctoral, su personal docente y administrativo.

A la Dra. Jael Vargas Rubilar quien, sin conocerme previamente, desde un principio estuvo dispuesta a orientar y supervisar el desarrollo de este trabajo de investigación, así como a alentarme a avanzar.

A la Dra. Vanessa Arán Filippetti por su generoso asesoramiento, dirección y supervisión metodológica.

A la Universidad Católica de Córdoba, en especial a la Vicerrectora Académica, Esp. Olga Bonetti, a la Decana de la Facultad de Educación, Esp. Marianna Galli y a la Dra. Susana Carena, quien se desempeñó como Directora del Centro de Investigación de la Facultad de Educación al momento de iniciar este camino de formación doctoral. Ellas aceptaron radicar mi trabajo en esta institución y me alentaron a en el transcurso de la carrera.

A la Mgter. Rosana Enrico y la Lic. Griselda Ibaña, por la desinteresada lectura del trabajo, apoyo y aliento brindado.

A todos aquellos funcionarios, directivos, docentes y, muy especialmente, padres y niños sin cuya colaboración no hubiese sido posible la realización de esta investigación.

Finalmente, a todos los que, desde distintas posiciones (autores, aprendientes, enseñantes, pacientes, maestros, estudiantes) me permitieron sostener acciones comunicativas, construir saber y conocimiento, así como estar siendo psicopedagoga.

Tabla de contenidos

Resumen.....	iii
Dedicatoria.....	vi
Agradecimientos.....	vii
Lista de tablas.....	xii
Lista de figuras.....	xviii
Capítulo I.....	1
Introducción.....	1
1.1 Presentación.....	1
1.2 Antecedentes.....	2
1.3 Planteamiento del problema.....	13
1.4 Propósito.....	14
1.5 Relevancia del estudio.....	14
1.6 Sinopsis del diseño de la investigación.....	15
1.7 Objetivos.....	15
1.7.1 Objetivo general.....	15
1.7.2 Objetivos específicos.....	15
1.8 Presupuestos hipotéticos.....	16
1.9 Delimitaciones.....	16
Capítulo II.....	18
Marco teórico.....	18
2.1 Integración de aportes teóricos y perspectiva de abordaje.....	18
2.1.1 Psicopedagogía.....	19
2.1.2 Aprendizaje y aprender.....	22
2.2 Las competencias parentales.....	32
2.2.1 Teorías precedentes.....	32
2.2.2 Parentalidad.....	35
2.2.3 Competencias parentales.....	38
2.3 Estrato socioeconómico.....	41
2.4 Funciones ejecutivas.....	45
2.4.1 Aprendizaje escolar y funciones ejecutivas.....	52
2.5 Estrategias de aprendizaje.....	56

2.5.1 Estrategias y técnicas	60
2.5.2 Estrategias y metacognición	61
2.5.3 Clasificación de las estrategias	62
2.5.4 Aprendizaje escolar y estrategias de aprendizaje	64
2.6 Competencia lectora y matemática	66
2.6.1 Concepto de competencia.	66
2.6.2 Competencia y capacidad.	69
2.6.3 Competencia y enseñanza.....	70
2.6.4 Clasificación de las competencias	72
2.6.5 Competencia lectora	73
2.6.6 Competencia matemática.....	79
2.6.7 Breve referencia a la evaluación en lengua y matemáticas en Argentina....	81
2.7 Rendimiento escolar	82
2.8 Síntesis de los fundamentos teóricos del estudio	85
Capítulo III.....	89
Marco metodológico	89
3.1 Estudio 1: Adaptación de las escalas de competencias parentales percibidas ...	89
3.1.1 Adaptación de la escala de competencia parental percibida, versión padre.	89
3.1.2 Adaptación de la escala de competencia parental percibida, versión hijos.	92
3.2 Estudio 2: Relación entre las competencias parentales –desde la perspectiva de padres e hijos–, funciones ejecutivas, estrategias de aprendizaje, rendimiento objetivo en pruebas que valoran habilidades específicas de matemática y lengua, y rendimiento escolar en niños escolarizados que pertenecen a estratos socioeconómicos medios y bajos de la ciudad de Córdoba	94
3.2.1 Diseño de investigación.....	94
3.2.2 Participantes.....	95
3.2.3 Instrumentos.	95
3.2.4 Procedimientos.	100
Capítulo IV.....	102
Resultados	102
4.1 Estudio 1: Adaptación de un instrumento de competencia parental percibida en sus versiones padres e hijos (CPP-p y CPP-h) a población argentina.....	102
4.1.1 Objetivo.	102

4.1.2 Adaptación de la escala de competencia parental percibida a una población de padres argentinos.	102
4.1.3 Adaptación de la escala de competencia parental percibida a una población de niños argentinos.	108
4.2 Estudio 2: Competencias parentales, funciones ejecutivas, estrategias de aprendizaje y habilidades académicas en la niñez intermedia según estrato socioeconómico	117
4.2.1 Resultados objetivo 1.....	117
4.2.2 Resultados objetivo 2.....	118
4.2.3 Resultados objetivo 3.....	119
4.2.4 Resultados objetivo 4.....	122
4.2.5 Resultados objetivo 5.....	124
4.2.6 Resultados objetivo 6.....	150
4.2.7 Resultados objetivo 7.....	167
4.2.8 Resultados objetivo 8.....	172
Capítulo V	178
Discusión, recomendaciones y conclusiones	178
5.1 Presentación	178
5.2. Discusión.....	178
5.2.1. Estudio 1: Adaptación de la escala de competencia parental percibida a una población de padres y niños argentinos.....	178
5.2.2 Estudio 2: Competencias parentales percibidas por los padres e hijos, funciones ejecutivas, estrategias de aprendizaje, desempeño en pruebas objetivas que valoran competencia lectora y matemática y rendimiento escolar en niños escolarizados que pertenecen a estratos socioeconómicos medios y bajos.	182
5.3 Conclusiones	204
5.4 Limitaciones	207
5.5 Recomendaciones.....	208
5.6. Implicancias	209
Referencias.....	213
Lista de abreviaturas y siglas	239
Anexos	240
Anexo I.....	241
Esquema de las principales teorías del aprendizaje	241

Anexo II	255
Mapa de Córdoba: Ubicación de las escuelas del trabajo de campo. Estudio 1	255
Anexo III.....	256
Protocolos de prueba.....	256
Anexo IV.....	330
Caracterización de la muestra.....	330
Anexo V	340
Caracterización de las escuelas.....	340
Anexo VI.....	341
Consentimiento informado.....	341
Anexo VII	342
Reactivos de la escala CPP-p adaptada a población argentina.	342
Anexo VIII.....	343
Reactivos de escala CPPh adaptada a población argentina. Nueva numeración	343

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Competencias Parentales según Barudy</i>	38
Tabla 2. <i>Estratos socioeconómicos según Graffar-Méndez Castellano (1994)</i>	42
Tabla 3. <i>Comparación de ítems originales e ítems adaptados ECPP-p</i>	103
Tabla 4. <i>Poder discriminativo de los ítems de la ECPP-p adaptada</i>	104
Tabla 5. <i>Resumen de bondad de ajuste del modelo de 4 factores de la ECPP-p</i>	105
Tabla 6. <i>Consistencia interna del instrumento global</i>	108
Tabla 7. <i>Confiabilidad de la ECPP-p</i>	108
Tabla 8. <i>Conformación de la ECPP-p adaptada a población argentina</i>	108
Tabla 9. <i>Comparación de ítems originales e ítems adaptados de la ECPP-h</i>	108
Tabla 10. <i>Comparación de las Medias (M) y las desviaciones estándar (DE) correspondientes al cuartil superior e inferior de cada ítem de la escala de ECPP-h</i>	111
Tabla 11. <i>Resumen de bondad de ajuste del modelo de 2 factores de la ECPP-h</i>	115
Tabla 12. <i>Confiabilidad de la escala ECPP-h</i>	117
Tabla 13. <i>Conformación de la ECPP-h adaptada a población argentina</i>	117
Tabla 14. <i>Valores descriptivos de los resultados obtenidos por la muestra total de padres</i>	118
Tabla 15. <i>Valores descriptivos de los resultados obtenidos por la muestra total de hijos</i>	118
Tabla 16. <i>Estadísticos descriptivos para el total de CPP-p y para cada dimensión, según ESE</i>	119
Tabla 17. <i>Estadísticos descriptivos para el total de CPP-h y para cada dimensión, según ESE</i>	119
Tabla 18. <i>Valores de referencia individual en CHEXI</i>	120
Tabla 19. <i>Valores descriptivos de las FE desde la perspectiva de los padres</i>	120
Tabla 20. <i>Valores descriptivos de EA total y de las estrategias de: a) Disposición y Apoyo, b) Metacognitivas de Regulación y Control, c) de Búsqueda, Recogida y Selección de Información y d) de Procesamiento y Uso de la Información</i>	120
Tabla 21. <i>Valores descriptivos de los resultados obtenidos por la muestra en pruebas de CM</i>	121
Tabla 22. <i>Valores descriptivos de los resultados obtenidos por la muestra en pruebas de CL</i>	122
Tabla 23. <i>Significación de valores de relación entre variables</i>	123

Tabla 24. <i>Correlación (bivariada) entre variables</i>	123
Tabla 25. <i>Estadísticos descriptivos para Competencia Parental Percibida total (padres) recategorizada y las FE</i>	125
Tabla 26. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	125
Tabla 27.	126
Tabla 28. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	126
Tabla 29. <i>Estadísticos descriptivos para Dedicación y Orientación recategorizada y las FE</i>	127
Tabla 30. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	127
Tabla 31. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Ocio Compartido recategorizada y las FE</i>	128
Tabla 32. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	128
Tabla 33. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Asunción Rol de Padre o Madre recategorizada y las FE</i>	129
Tabla 34. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	129
Tabla 35. <i>Estadísticos descriptivos para Competencia Parental Percibida (padres) recategorizada y las EA</i>	130
Tabla 36. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	131
Tabla 37. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Implicación Escolar recategorizada y las EA</i>	131
Tabla 38. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	132
Tabla 39. <i>Estadísticos descriptivos para Dedicación y Orientación recategorizada y las EA</i>	132
Tabla 40. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	133
Tabla 41. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Ocio Compartido y las EA</i> ..	133

Tabla 42. Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error	134
Tabla 43. Estadísticos descriptivos para la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre y las EA.....	135
Tabla 44. Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error	135
Tabla 45. Estadísticos descriptivos para la Competencia Parental Percibida total y el REL y REM.....	136
Tabla 46. Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error	136
Tabla 47. Estadísticos descriptivos para la dimensión Implicación Escolar y el REL y REM.....	137
Tabla 48. Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error	137
Tabla 49. Estadísticos descriptivos para la dimensión Dedicación y Orientación y el REL y REM.....	137
Tabla 50. Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error	138
Tabla 51. Estadísticos descriptivos para la dimensión Ocio Compartido y el REL y REM	138
Tabla 52. Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error	138
Tabla 53. Estadísticos descriptivos para la dimensión Dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre y el REL y REM	139
Tabla 54. Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error	139
Tabla 55. Estadísticos descriptivos para la Competencia Parental Percibida (padres) y la CL.....	140
Tabla 56. Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error	140
Tabla 57. Estadísticos descriptivos para la Implicación Escolar y la CL.....	141
Tabla 58. Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error	141
Tabla 59. Estadísticos descriptivos para Dedicación y Orientación y la CL.....	142

Tabla 60. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	142
Tabla 61. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Ocio Compartido y la CL</i>	143
Tabla 62. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	144
Tabla 63. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre y la CL</i>	144
Tabla 64. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	145
Tabla 65. <i>Estadísticos descriptivos para la Competencia Parental Percibida (padres) y la CM</i>	145
Tabla 66. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	146
Tabla 67. <i>Estadísticos descriptivos para Implicación Escolar y la CM</i>	147
Tabla 68. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	147
Tabla 69. <i>Estadísticos descriptivos para Dedicación y Orientación y la CM</i>	148
Tabla 70. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	148
Tabla 71. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Ocio Compartido y la CM</i>	149
Tabla 72. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	149
Tabla 73. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre y la CM</i>	150
Tabla 74. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	150
Tabla 75. <i>Estadísticos descriptivos para Competencia Parental Percibida (hijos) y las FE</i>	151
Tabla 76. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	151
Tabla 77. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Implicancia Parental y las FE</i>	152
Tabla 78. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	153

Tabla 79. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Consistencia Disciplinar y las FE</i>	153
Tabla 80. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	154
Tabla 81. <i>Estadísticos descriptivos para Competencia Parental Percibida (hijos) y las EA</i>	154
Tabla 82. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	155
Tabla 83. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Implicancia Parental y las EA</i>	156
Tabla 84. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	156
Tabla 85. <i>Estadísticos descriptivos para dimensión Consistencia Disciplinar recategorizada y las EA</i>	157
Tabla 86. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	157
Tabla 87. <i>Estadísticos descriptivos para la Competencia Parental total (hijos) y el REL y REM</i>	158
Tabla 88. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	158
Tabla 89. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Implicancia Parental y el REL y el REM</i>	159
Tabla 90. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	159
Tabla 91. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Consistencia Disciplinar y el REL y el REM</i>	160
Tabla 92. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	160
Tabla 93. <i>Estadísticos descriptivos para la Competencia Parental Percibida (hijos) y la CL</i>	161
Tabla 94. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	161
Tabla 95. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Implicancia Parental y la CL</i>	162
Tabla 96. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	162

Tabla 97. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Consistencia Disciplinar y la CL</i>	163
Tabla 98. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	163
Tabla 99. <i>Estadísticos descriptivos para la Competencia Parental Percibida (hijos) y la CM</i>	164
Tabla 100. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	165
Tabla 101. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Implicancia Parental y la CM</i>	165
Tabla 102. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	166
Tabla 103. <i>Estadísticos descriptivos para la dimensión Consistencia Disciplinar y la CM</i>	166
Tabla 104. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	167
Tabla 105. <i>Estadísticos descriptivos para las FE según ESE</i>	167
Tabla 106. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	168
Tabla 107. <i>Estadísticos descriptivos para las EA según ESE</i>	168
Tabla 108. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	169
Tabla 109. <i>Estadísticos descriptivos para CL según ESE</i>	169
Tabla 110. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	170
Tabla 111. <i>Estadísticos descriptivos para las CM según ESE</i>	171
Tabla 112. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	171
Tabla 113. <i>Estadísticos descriptivos para RE según ESE</i>	172
Tabla 114. <i>Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error</i>	172
Tabla 115. <i>Índice de ajuste de los modelos</i>	173
Tabla 116. <i>Índice de ajuste de los modelos</i>	175
Tabla 117. <i>Índice de ajuste de los modelos</i>	177

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Relación entre variables	19
<i>Figura 2.</i> Corrientes principales sobre las teorías del aprendizaje	22
<i>Figura 3.</i> Condiciones internas y externas en el aprender	27
<i>Figura 4.</i> Categorización de las estrategias de aprendizaje propuesta de Ferriols Jorge	64
<i>Figura 5.</i> Condicionantes del rendimiento académico	85
<i>Figura 6.</i> Modelo 1: Parámetros estimados de la estructura de cinco factores: Implicación Escolar; Dedicación Personal; Ocio Compartido; Asesoramiento y Orientación; Asunción Rol de Padre o Madre.	106
<i>Figura 7.</i> Modelo 2: Parámetros estimados de la estructura de cuatro factores: Implicación Escolar, Dedicación y Orientación, Ocio Compartido, Asunción Rol de Padre o Madre.	107
<i>Figura 8.</i> Modelo: Parámetros estimados de la estructura de dos factores: Implicancia Parental y Consistencia Disciplinar.	116
<i>Figura 9.</i> Modelo 4: Efectos directos e indirectos del ESE sobre las competencias matemáticas.....	174
<i>Figura 10.</i> Modelo 8: Efectos directos e indirectos del ESE sobre las competencias lectoras	175
<i>Figura 11.</i> Modelo 9: Efectos de las competencias parentales sobre las competencias matemáticas.....	176
<i>Figura 12.</i> Modelo 10: Efectos de las competencias parentales sobre las competencias lectoras	176
<i>Figura 13.</i> Modelo 11: Relaciones entre las variables predictoras (Memoria de Trabajo, competencias parentales, estrato socioeconómico, Memoria de Trabajo) y las competencias académicas (competencia matemática y competencia lectora).	177

Capítulo I

Introducción

1.1 Presentación

El aprendizaje es el proceso que le permite al niño construir su mundo subjetivo, objetivo y social (Azar, 2016; Laino, 2000). El aprender es un proceso complejo, multidimensional, que articula el organismo, el cuerpo, la subjetividad, lo afectivo, lo emocional, la inteligencia, la sociabilidad y un espacio intersubjetivo, social e histórico relacional (Azar, 2016; Fernández, 2000a, 2000b; Laino, 2000, Laino, Paín & Ageno, 2003). Para aprender, el sujeto humano requiere de otros que hayan cumplido para él las funciones paternas y maternas, brindado amparo, atención y cuidados amorosos; funciones que se verán moldeadas por el contexto social, cultural, histórico y económico en el que se realicen. De allí que las instituciones familiar y educativa constituyan la trama prioritaria para la constitución y desarrollo del sujeto.

La familia, es el contexto de desarrollo de las primeras interacciones del niño o niña (Bronfenbrenner, 1987); estudios previos han demostrado que la misma tiene una gran ascendencia en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas e intelectuales, comunitarias y psicomotoras (Granado Alcon & Cruz Torres, 2010).

Una investigación previa (Azar, 2012) realizada desde sustentos teóricos de la sociopsicogénesis permitió concluir que en los primeros años de la infancia la familia, en especial las figuras parentales, cumplen un rol fundamental en la constitución de las posibilidades de aprendizajes. Es en el ámbito familiar en el que se dan los primeros aprendizajes que constituirán un modo de relación del sujeto con los objetos y con los otros. El sujeto al incorporarse a la escuela tiene ya una trayectoria de experiencias y de constitución subjetiva, social y cultural bajo la tutela de su grupo primario; desde ella será más o menos factible la tarea pedagógica escolar.

Las competencias parentales, en la medida en que moldean los vínculos primarios entre el sujeto aprendiente y quienes cumplen las funciones parentales, dejan huellas en las distintas dimensiones estructurales del aprendiente y de este modo moldean las habilidades cognitivas dirigidas al logro de una meta (funciones ejecutivas), favorecen o no la adquisición de estrategias para la exploración, acomodación y asimilación de los objetos de conocimiento (estrategias de aprendizaje), y promueven la adquisición de capacidades y habilidades necesarias para el saber y el hacer (competencias). En otras

palabras, las competencias parentales impactan en la modalidad de vincularse y operar con los objetos de conocimiento de los hijos y, junto a otros aspectos, en los resultados escolares (en adelante, RE).

Las funciones ejecutivas (en adelante FE), las estrategias de aprendizaje (en adelante EA) y las competencias básicas comienzan a desarrollarse y adquirirse en las experiencias de los primeros años de la infancia. La motivación para el aprendizaje posibilita la implicación activa del sujeto en sus procesos de aprendizaje e influye en ella contar, por un lado, con habilidades cognitivas para controlar y coordinar la información al servicio de acciones orientadas a alcanzar sus fines y, por otro – vinculado directamente con el anterior–, con procesos que le permitan aprender de forma eficaz un determinado contenido, en un particular contexto social, esto es, contar con EA. A su vez alcanzar aprendizajes saludables, redundan en un auto-concepto positivo del sujeto, el que actúa como motivación para aprender.

Por otra parte, estudios que vinculan el contexto social y las funciones parentales dan cuenta de la importancia de considerar la impronta de los contextos sociales, culturales y económicos en el desempeño de las funciones parentales, así como en el desarrollo general y cognitivo de los niños. Los resultados indican que, en las primeras etapas de la vida, independientemente de la multiplicidad de factores interpersonales que actúan en el desarrollo, “muchas habilidades que se adquieren dependen fundamentalmente de las interacciones con los cuidadores y cuidadoras y con el medio ambiente que los circunda” (Vargas Rubilar & Arán Filippetti. 2013, p.172) (Arán Filippetti, 2011; Granada Alcón & Cruz Torres, 2010)

1.2 Antecedentes

La literatura científica permite afirmar que las competencias puestas en juego por quienes cumplen funciones maternas y paternas tienen una incidencia relevante en el desarrollo y maduración de las funciones cerebrales, así como en las posibilidades de aprendizaje y, en especial, del aprendizaje escolar (Barudy & Dantagnan, 2005; Barudy, 2010; Basuela Herrera, 2014; Fernández 1987, 2002; Munakata, Michaelson, Barker & Chevalier, 2013; Paín, 1975; Quiroga, 1997).

En relación a la impronta familiar, algunas investigaciones realizadas desde disciplinas como la neurología y las neurociencias afirman la relación entre la maduración del sistema nervioso central y la atención que se recibe en la infancia del

ambiente próximo, principalmente de madres y padres o cuidadores (Acarín, 2001; Lagercrantz, Hanson & Evarard, 2002; Rygaard, 2008).

En la investigación sobre el impacto de los cuidados paternos en el desarrollo de los hijos ha tomado relevancia la temática de las competencias parentales definidas como “las capacidades que tienen los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, asegurándoles un desarrollo suficientemente sano” (Barudy, 2010, p. 3).

La búsqueda de antecedentes en el tema de las competencias parentales ha llevado a reconocer los aportes de la psicología del desarrollo, entre ellos las teorías del apego entre el recién nacido y sus principales cuidadores de Bowlby (1969, 1980, 2003); del desarrollo emocional temprano postulado por Winnicott (1961, 1971); y de la vincularidad de Berenstein (Berenstein & Puget, 1997; Berenstein, 2007, Berenstein, Puget, Lecourt, Jaitín, Robert, Konichevki & Kleiman, 2013). Específicamente vinculado al estudio de la parentalidad, es necesario mencionar los estudios de Baumrind (1967, 1968, 1971) sobre los estilos de crianzas parentales. La referencia a estos conceptos es ineludible para dar sustento teórico al constructo competencia parental, así como para vislumbrar la manera en que las relaciones intersubjetivas impactan en las dimensiones afectivas y cognitiva del psiquismo (sobre estas se ampliará en el marco teórico).

A mediados del siglo XX, se inician estudios desde distintas escuelas y corrientes psicológicas que investigan la relación entre las características parentales y ciertos problemas en los desarrollos de los hijos. En el campo psicológico, las primeras investigaciones aportaron a la comprensión de conceptos claves para demostrar el rol decisivo de las figuras parentales en la constitución de la subjetividad de los niños, lo que contribuye a aclarar el concepto de competencias parentales.

En Argentina, Richaud de Minzi (1991) en un estudio con niños de 6, 9 y 12 años halló que la principal fuente de percepción de amenaza en los niños procedía de la falta de apoyo por parte de los padres. En un estudio posterior (Richaud de Minzi & Sacchi, 1997) con niños de 5 a 7 años la conclusión fue que cuando los niños se sienten aceptados por sus padres pueden más fácilmente adaptarse a nuevas situaciones y que, por el contrario, al percibir relaciones inapropiadas con ellos desarrollan sentimientos de soledad y depresión, así como afrontamientos desadaptativos.

En la actualidad, numerosas investigaciones concuerdan en indicar como una de las principales funciones de las familias el desarrollo de las competencias cognitivas de los hijos, así como la estimulación necesaria y adecuada para hacer de los niños y niñas

sujetos capaces de relacionarse con su entorno físico y social (Barudy & Dantagnan, 2005, 2010; Muñoz Silva, 2005; Richaud de Minzi, 2005; Rodrigo & Palacios, 2005; Rygaard, 2008; Vargas Rubilar & Arán Filippetti, 2014). Así, Sallés y Ger (2011, p. 27) subrayan que sobre los padres “recae la responsabilidad de promover valores, actitudes, y comportamientos saludables y responsables que favorezcan el desarrollo sano de sus hijos, y proporcionar un contexto adecuado de desarrollo y educación para sus miembros”. Como se indicó, Vargas Rubilar y Arán Filippetti (2013) afirman que una buena parte de las habilidades que adquiere un sujeto dependen de los intercambios que se dan con sus cuidadores en las primeras etapas de la vida.

En un trabajo realizado en 2015, López Mero, Barreto Pico, Mendoza Rodríguez y del Salto Bello abordan el estudio de la disfuncionalidad familiar como una de las causas del bajo rendimiento escolar (en adelante RE). Los autores conceptualizan a una familia disfuncional como aquella en la que los conflictos, la mala conducta y, muchas veces, el abuso por parte de los miembros individuales, se produce continua y regularmente, lo que lleva a otros miembros a acomodarse a tales acciones. Entienden que las causas del bajo rendimiento académico son muy variadas, entre ellas destacan las variables familiares (tales como la desintegración familiar, los estilos de crianza, desinterés de los padres, adicciones, hijos predilectos, hijos no deseados, etc.), las que pueden estar asociadas a otras pedagógicas y /o personales del estudiante.

Ahora bien, más allá de la reconocida importancia teórica de las competencias parentales, son pocos los estudios enfocados en su análisis y evaluación. Los trabajos se han llevado a cabo, principalmente, en dos ámbitos: judicial, como medio para determinar la separación y/o custodia de menores de los adultos que los tienen a cargo, y en contextos de riesgo psicosocial, ya sea para prevenir o en la promoción de programas de ayuda a familias vulnerables (Rodrigo López, Cabrera Casimiro, Martín Quintana & Máiquez Chaves, 2009). Un tercer ámbito en crecimiento se da en el campo del estudio del cerebro y su funcionamiento, con investigaciones que indagan sobre el impacto de los cuidados paternos en el desarrollo del cerebro, las cogniciones y, más precisamente, las FE (Blums, Belsky, Kevin, & Zhe Chen, 2016; Farah, Betancourt, Shera, Savage, Giannetta, Brodsky & Hurt, 2008; Musso, 2010).

En 2005, White realizó un trabajo de exploración de los factores que han contribuido a la dificultad para desarrollar evaluaciones de la capacidad de crianza de los padres. Basándose en la evidencia empírica sus hallazgos, la llevan a afirmar que las competencias son el corolario del ajuste de tres aspectos: la atmósfera educativa que los

padres o adultos a cargo de los niños construyeron para el desenvolvimiento de las tareas vitales, las características singulares del niño/ña y las condiciones psicosociales-económicas y culturales en las que vive la familia. Estos factores van constituyendo las convicciones y saberes del contexto afectivo, social y cultural de las niñas y niños, soporte y sustento de sus prácticas (Azar, 2012; Laino et. al, 2003).

En Chile, Urzúa, Godoy y Ocaño (2011) realizaron un estudio cuyo objetivo fue analizar la relación existente entre los autoreportes de competencias parentales y calidad de vida, a través del cuestionario de Calidad de Vida KIDSCREEN-52 y del cuestionario de Competencias Parentales ECPP-h. Los resultados mostraron diferencias en las dimensiones de calidad de vida y en las competencias parentales percibidas dadas por el sexo y el tipo de establecimiento educacional. A su vez, señalaron que los menores y adolescentes que encuentran positivo el involucramiento de los padres en asuntos escolares, tienen mayor éxito escolar.

En relación al soporte orgánico, en especial el que el cerebro brinda al aprendizaje, dentro del campo de la neuropsicología un número significativo de investigaciones se ocupa de estudiar cómo se produce el desarrollo de las representaciones mentales que son soporte de los progresos cognitivos –en términos de actividad neuronal– (Szücs & Goswami, 2011).

El avance en los últimos años en el campo de la neuropsicología ha permitido conocer cómo el funcionamiento cerebral muchas veces aporta y en otras limita el despliegue de dicha actividad mental; a su vez, estos estudios también dan cuenta de la incidencia de factores afectivo-sociales en la maduración del sistema nervioso central (Kornblihtt, 2013; Rygaard, 2008). Rotger (2017) señala que gracias a los procesos de neurogénesis se sabe que los sujetos están en constante aprendizaje, capacidad de aprender sustentada en la plasticidad del cerebro, la que puede ser estimulada por su uso. Es decir que la plasticidad del cerebro “se nutre constantemente por la experiencia propia y por la información genética” (Rotger, 2017, p. 43). En este sentido, son cada vez más los trabajos que aportan al conocimiento de los procesos de aprendizaje áulicos, en tanto han aumentado los investigadores y especialistas interesados en la comprensión de los problemas de aprendizajes escolar (Dehaene, 2015; Medina Alva, Kahn, Muñoz Huerta, Leyva Sánchez, Moreno Calixto & Vega Sánchez, 2015; Victora, Horta, Loret de Mola, Quevedo, Tavares & Gigante, 2015).

Estudios tales como los de Medina Alva, Kahn, Muñoz Huerta, Leyva Sánchez, Moreno Calixto y Vega Sánchez (2015), Rygaard (2008), y Victora, Horta, Loret de

Mola, Quevedo, Tavares y Gigante (2015) han concluido que la maduración del sistema nervioso central y, en especial, el cerebro de los infantes, se vincula de manera estrecha no solo con la genética, sino también con el ambiente de estimulación y afectividad que rodea al niño, factores que en estrecha relación, intervienen de manera decisiva en la mayor producción de sinapsis neuronales, lo que redundaría en la mayor integración de las funciones cerebrales. Dichos estudios demuestran que la ausencia o carencia de los cuidados y estimulación pueden provocar daños de diversa consideración en las funciones mentales e, incluso, llegar a ocasionar la muerte.

Por otra parte, numerosas investigaciones del campo psicológico se han interesado por producir conocimiento sobre los aspectos mentales y cognitivos-afectivos implicados en los procesos de aprendizaje (Richaud de Minzi, 2013; Urquijo, 2007). En ellas, se destaca la temática de las FE que se entienden como el conjunto de procesos cognitivos que sustentan la regulación de los pensamientos, emociones y comportamientos, y ayudan a alcanzar metas en la vida diaria (Munakata, et. al, 2013).

Las FE han sido presentadas como predictores de logros escolares, lo que muestra la relevancia de hacer visibles los vínculos entre aprendizaje (especialmente escolar) y dichas funciones (Blair, 2013; Blair & Diamond 2008; Evans & Rosenbaum 2008; Munakata et al., 2013). Sostiene Blair (2013) que numerosos estudios demuestran que las FE están significativamente vinculadas con diversos aspectos del desarrollo infantil, los que incluyen la competencia socio-emocional y la habilidad académica temprana. Por otra parte, el autor señala que estudios sobre el déficit atencional, problemas de conducta y dificultades en el aprendizaje se indica que deficiencias en las FE pueden ser un aspecto significativo de estos.

Peralbo, Brenlla, Fernández, Barca y Mayor (2012) realizaron una investigación sobre el valor predictivo de las FE sobre el aprendizaje inicial de la lectura en el nivel primario hallando alta correlación y capacidad de predicción significativa de las primeras sobre la competencia lectora (en adelante CL).

La búsqueda de antecedentes de investigaciones en el tema de las EA indica reconocer dos importantes limitaciones: si bien hay numerosos trabajos desarrollados en las últimas décadas referidos al impacto de las estrategias en el rendimiento académico, estas investigaciones se abocan al nivel secundario y, especialmente, al universitario. Además, siguen aplicando conceptos de estrategias que se desarrollaron en las décadas del '80 y '90. En consecuencia, resulta relevante actualizar los conceptos, a la vez que procurar su aplicación al ámbito de la escuela primaria.

Suárez Valenzuela y Suárez Rivero (2019) realizaron en el año 2017, en España en el nivel secundario, una indagación con el objetivo de estudiar la relación entre las EA, las orientaciones a metas y el rendimiento académico, atendiendo a los estilos educativos parentales y a la cuestión de género. Encontraron diferencias significativas en metas académicas y RE, según a los estilos educativos parentales.

Malander (2016) estudió el valor predictivo de las prácticas parentales sobre los hábitos de estudio y las EA en estudiantes secundarios, y halló que los alumnos que perciben el control patológico como autonomía extrema presentan menor desarrollo de EA en relación a quienes perciben a sus padres como aceptantes.

Los estudios hallados concluyen que las EA y el rendimiento académico están vinculados; específicamente, las primeras se desempeñan como facilitadoras de procesos cognitivos (Caso, Espinoza, Contreras, Rodríguez & Urias, 2010; Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares, & Rubio, 2007), de allí la necesidad de reconocer las estrategias aplicadas por los estudiantes a fin de diseñar intervenciones para enseñar, o bien maximizar el uso de estas promoviendo la modificación de situaciones educativas desfavorables, o bien afianzar desempeños saludables. Alvarado Guerrero, Vega Valero, Cepeda Islas y Del Bosque Fuentes (2014), en una investigación realizada en el nivel universitario, sostienen que el rendimiento académico está vinculado con los hábitos de estudio de los que dispone el estudiante y que se puede afirmar que el mal uso o la falta de EA se vincula con dificultades o problemas académicos, y en concordancia con Cano, Gómez y García (2009), afirman que las EA cumplen el rol de favorecer el aprovechamiento de los conocimientos adquiridos.

En relación al RE, distintas investigaciones dan cuenta de que éste está directamente vinculado al manejo de FE y la aplicación de EA, ambas son sensibles a la estimulación del medio social-afectivo y se vinculan a los procesos de maduración cerebral (Blair, 2013; Blair & Diamond 2008; Evans & Rosenbaum 2008; Munakata et al. 2013). El análisis de antecedentes respecto al RA da cuenta de una variedad de líneas de investigación. Los trabajos relacionan el rendimiento académico con factores emocionales o con los deberes escolares (Bravo García, Naissir, Contreras & Moreno, 2015; Regueiro, Suárez, Valle, Núñez & Rosário, 2015; Valle, Pan, Núñez, Rosário, Rodríguez & Regueiro 2015; Zambrano, 2016); con la inteligencia emocional (Cassinda Vissupe, Chingombe, Angulo Gallo & Guerra Morales, 2017; Páez Cala & Castaño Castrillón, 2015); con los cuidados brindados por figuras parentales (Rosselli, Matute & Ardilla, 2006, 2007); con el desarrollo del cerebro y, en especial, con las FE (Reyes

Cerillo, Barreyro & Injoque-Ricle, 2015); con el contexto socioeconómico (Blair & Razza, 2007); y con el ambiente de desarrollo.

Para Rosselli, Matute y Ardilla (2006) el ambiente de la familia del niño cumple un significativo papel en el desarrollo de la motivación por el estudio y en el RE. Asimismo, sostienen que “los niños provenientes de sectores socioculturales pobres tienden a tener un desempeño lector más limitado y mayores dificultades en el aprendizaje de la lectura” (Rosselli et. al, 2006, p. 203). Adicionan que las expectativas de los padres en relación a los logros de sus hijos aumentan en la medida que lo hacen los niveles educativos de los padres, los que a su vez se involucran más en las actividades escolares en general así como en las lectoras. Destacan, también, las expectativas del docente con respecto al niño, señalando que la percepción que el maestro tiene de estudiante impacta en la motivación de este y en su RE.

Reyes Cerillo, Barreyro e Injoque-Ricle (2015) realizaron un trabajo de investigación con el objetivo de estudiar la relación entre las FE y el RE en niños de cuarto grado y determinar cuáles procesos específicos de las FE se relacionaban con este. Los resultados alcanzados mostraron un efecto predictor de las FE sobre el RE global. Por esto, los autores concluyen que un correcto desarrollo de los procesos ejecutivos posibilita que el niño reconozca y represente mentalmente las distintas situaciones presentadas por sus docentes, permitiéndoles, también, diseñar y ejecutar estrategias para la resolución de estas, e infieren, por tanto, que el componente neurobiológico alcanza una dimensión significativa en el RE.

Por otra parte, investigaciones en neurociencia cognitiva vinculan el RE de los alumnos con recursos cognitivos y afectivos puestos por estos en el entorno del aula para aprender diversos contenidos (Alloway, Gathercole, Adams, Willis, Eaglen & Lamont, 2005; Blair & Razza, 2007; Bull, Espy & Wiebe, 2008). Dichos estudios indican la existencia de un vínculo entre la capacidad de los sujetos puesta en juego para realizar tareas que examinan procesos ejecutivos y el rendimiento obtenido en actividades de cálculo, lectura y escritura. Blair y Razza (2007) relacionaron, por un lado, las medidas de control esforzado, la comprensión falsa de las creencias y el control inhibitorio y los aspectos de cambio de atención de las FE en el preescolar y, por otro, las medidas de la capacidad de matemática y alfabetización en el jardín de infantes. Los resultados indicaron que, independiente de la inteligencia general, los diversos aspectos de la autorregulación infantil explicaron una variación única en los resultados

académicos, y que el aspecto de control inhibitorio de las FE era un correlato prominente de las habilidades matemáticas y de lectura temprana.

Dehaene (2015), en referencia al funcionamiento cerebral en la lectura, plantea que “si el cerebro no fuera capaz de aprender, no podría adaptarse a las reglas específicas de la escritura del inglés, el japonés o el árabe” (p. 20), y destaca, así, la importancia de la plasticidad y la flexibilidad cognitiva (componente de las FE).

Un estudio realizado por Alloway, Gathercole, Adams, Willis, Eaglen y Lamont (2005) encontró que la memoria de trabajo (en adelante MT), la memoria fonológica de corto plazo, la secuencia fonológica y la repetición de oraciones se asocian al rendimiento en matemática, escritura y lectura. Por su parte, Bull, Espy & Wiebe (2008) realizaron un estudio longitudinal en niños de 5 a 7 años, en el que examinaron en qué medida la memoria a corto plazo, la MT y el funcionamiento ejecutivo –control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y planificación– impactaban en el rendimiento académico. Concluyeron que la amplitud de memoria a corto plazo visual-espacial es un predictor específico de la capacidad matemática, que la memoria visual y operativa a corto plazo predecía particularmente los logros matemáticos en cada momento, y que las FE predecían el aprendizaje en general.

Geary, Hoard, Byrd-Craven, Nugent y Numtee (2007) realizaron un estudio con el objetivo de determinar si la amplitud y la gravedad de los déficits cognitivos matemáticos difieren para los grupos definidos con criterios de diagnóstico restrictivo e indulgente y el grado en que los diferentes componentes de la MT intervinieron en las diferencias grupales en la cognición matemática. Esta investigación halló que: los niños más rápidos y con mayor precisión al responder ante consignas que demandaban identificar conjuntos numéricos, de recuperación y retención de información numérica y capacidad de conteo, obtenían resultados de rendimiento normal; en tareas cuyo objetivo era detectar errores de conteo tanto los niños de rendimiento normal como los de rendimiento bajo reconocían los errores sin dificultad; sin embargo, los niños de bajo rendimiento presentaban fallas en la detección de dichos errores a razón de 1 de 3 ensayos. Para los autores, estos fallos se relacionan con una inadecuación en uno de los componentes de la MT: el ejecutivo central.

Por su parte, Barrero Borrillo, Vergara-Moragues y Martín-Lobo (2016) señalan que diferentes estudios muestran la influencia de las bases neuropsicológicas en el aprendizaje matemático y señalan la vinculación de este con el desarrollo de la

lateralidad y la motricidad. Referenciando a diversos estudios los autores indican también que

el desarrollo lateral se realiza a medida que va creciendo el niño y que el cuerpo calloso, que une los dos hemisferios cerebrales, se va mielinizando [...] desarrollo [que] facilita la comunicación de la información entre las áreas de asociación de los dos hemisferios cerebrales, estos procesos se relacionan con la comprensión de los códigos del lenguaje alfabético y numérico para el desarrollo de las coordenadas espacio-temporales, que están estrechamente relacionadas con el aprendizaje matemático (Barrero Borralló, Vergara-Moragues & Martín-Lobo 2016, p. 24).

Otros estudios han destacado la participación del lóbulo parietal izquierdo en el conocimiento matemático. Delazer, Domahs, Bartha, Brenneis, Lochy, Trieb y Benke (2003) ha expresado el consenso del pensamiento de los neurólogos, al sostener que

a pesar del hecho de que los resultados de los estudios (neurológicos) y las interpretaciones son, a veces, heterogéneas, todos están de acuerdo en que el tratamiento de los números y los cálculos es apoyado por una red distribuida donde las regiones parietales desempeñan un papel crucial (p. 77)

Por su parte, Vargas Vargas (2013) aporta que

Aprender matemáticas implica un esfuerzo continuo que incluye procesos cerebrales simples como atención, memoria, o procesos mentales más complejos como la organización de ideas, la comparación, el análisis, el razonamiento, seguir pasos, cumplir reglas y realizar toma de decisiones. Todos estos procesos son necesarios y fundamentales en el trabajo matemático y con ese esfuerzo se presentan cambios en la estructura y la función cerebral, que inducen la aparición y modificación de circuitos cerebrales (p. 38)

Solé (2012) en un artículo en el referido a la vinculación entre CL y aprendizaje vincula los procesos mentales y la actividad social en el seno de las principales instituciones educativas, familia y escuela. Expresa

la interiorización de los sistemas de representación que, como el de la lengua escrita, nos permiten pensar, comunicar y aprender, son consecuencia de dilatados procesos que se generan y desarrollan en el seno de actividades sociales: en la familia, en la escuela, en los numerosos contextos a los que progresivamente se van incorporando los niños y jóvenes (Solé, 2012, p. 45).

Algunos trabajos vinculan la posibilidad de comprender lo leído –prerrequisito de la CL – con la incorporación de EA lingüístico. Como se dará cuenta en el marco teórico, la CL requiere de la capacidad de comprender lo leído, los estudios indican que dicha comprensión no surge mecánicamente como producto de la decodificación: es necesario desarrollar, junto con la decodificación, estrategias de comprensión. Se destacan el vocabulario, una serie de habilidades del lenguaje oral, la narrativa, etc. (Trujillo, 2014; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Como se evidencia, las investigaciones referidas al RE se focalizan, en algunos casos, en el estudio de la adquisición del conocimiento matemático y/o lector, necesarios para adquirir la competencia matemática (en adelante CM) y CL (Dehaene, 2015; Delazer Domahs, Bartha, Brenneis, Lochy, Trieb & Benke, 2003; Vargas Vargas, 2013; Solé, 2012). Esta referencia, es significativa por cuanto desde la pedagogía en los últimos años ha tomado cierta preeminencia la necesidad de atender en los currículos la formación de sujetos competentes, esto es sujetos que saben y saben hacer y actuar, que comprenden el qué, el cómo y el para qué de su actuación, siendo responsables y transformando los contextos en favor del bienestar humano (Montenegro Aldana, 2003). De allí que pueda inferirse su vinculación con el tema de las EA.

La búsqueda de antecedentes permite reconocer trabajos previos que vinculan estilos parentales, FE, desempeños y contextos de pobreza. Investigaciones tales como las de Arán Filippetti (2011), Farah, Shera, Savage, Betancourt, Giannetta, Brodsky y Hurt (2006), Lipina, Martelli, Vuelta y Colombo (2005), Prats, Fracchia, Segretin, Hermida, Colombo y Lipina (2012) señalan que el estrato socioeconómico (en adelante ESE) podría modular el desempeño en procesos de control ejecutivo. Por ejemplo, Farah, Betancourt, Shera, Savage, Giannetta, Brodsky y Hurt (2008) reconocieron asociaciones causales entre los niveles de estimulación ambiental del hogar y pruebas de lenguaje, así como relaciones entre las pautas de crianzas parentales y el desempeño en actividades que requieren MT.

Por su parte, Musso (2010) estudió la percepción del control hostil de parte de la madre, el padre y el niño, así como la exposición de estos a la pobreza y su relación con la capacidad de planificar, y encontró que la percepción de la hostilidad es predictor de las posibilidades de planificar. En relación a la situación de pobreza, los hallazgos son consistentes con los estudios que señalan el impacto negativo de esta sobre el desarrollo físico, neurológico cognitivo y social de los niños.

Como ya se expresó, varios autores (ver e.g., Dehaene, 2015; Hermida, Segretin, Lipina, Benarós & Colombo, 2010; Hook, Lawson, & Farah, 2013; Lipina, Martelli, Vuelta & Colombo, 2005) indican que las investigaciones actuales señalan una relación entre la condición socioeconómica y el desempeño de las FE indicando que niños procedentes de familias de condición socioeconómica más alta muestran mejores FE que niños procedentes de familias de condición socioeconómica más baja. Particularmente, Lipina, et. al (2005) señalaron que los niños pertenecientes a hogares con necesidades básicas insatisfechas presentan un bajo desempeño en tareas que demandan control cognitivo, en especial el referido a control inhibitorio y MT.

Las complejas relaciones entre vulnerabilidad, pobreza, capacidades y desarrollo cognitivo y emocional infantil han sido abordadas por diversos estudios. Algunos han señalado que el ESE podría modular el desempeño en procesos de control ejecutivo (Arán Filippetti, 2011; Farah, Shera, Savage, Betancourt, Giannetta, Brodsky y Hurt, 2006; Lipina et al., 2005; Musso, 2010; Prats, Fracchia, Segretin, Hermida, Colombo & Lipina, 2012). Por su parte, Hermida, Segretin, Lipina, Benarós y Colombo (2010) reseña investigaciones referidas al impacto de la pobreza sobre el desempeño cognitivo. Expresa que

se ha descrito una correlación entre el nivel socioeconómico y las habilidades de niños de edad preescolar para asignar estados mentales y emocionales a sus pares (...) Por otra parte se ha observado que los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo infantil son específicos para algunos subsistemas neurocognitivos. También se han podido identificar asociaciones causales específicas entre (1) los niveles de estimulación ambiental en el hogar y el desempeño en pruebas de lenguaje; y (2) las pautas de crianza parental y el desempeño en tareas con demandas de MT (Hermida et. al, 2010, p. 207).

Los autores advierten que “estudios recientes sugieren que el nivel socioeconómico modula los patrones de activación cerebral en pruebas cognitivas” (Hermida et al., 2010, p. 207). Al respecto la autora del programa argentino “Sin afecto no se aprende ni se crece...” sostiene que “existen diversos factores ambientales que pueden afectar los procesos del desarrollo cerebral, pero que uno de los más relevantes es el producido por el estrés ambiental que impacta fuertemente la biología del cerebro” (Richaud de Minzi, 2009, p. 2). Por su parte, Aguilera García (2016) encuentra que la pobreza se asocia a elevados índices de estrés social de las familias “lo que a su vez deriva en la utilización de unas inadecuadas habilidades de crianza por parte de los padres” (p. 50). También

observó que las variables de estrés familiar y habilidades de crianza ineficaces afectan el desarrollo de la capacidad de autorregulación de los hijos, es decir, impactan en las FE y las posibilidades de aprendizaje.

A modo de cierre de este apartado dedicado a los antecedentes del problema en investigaciones previas, se recupera un estudio realizado por Chaparro Caso López, González Barbera y Caso Niebla (2016), quienes en el nivel secundario procuran identificar perfiles estudiantiles a partir de relacionar las siguientes variables: rendimiento académico, nivel socioeconómico, capital cultural y organización familiar. Hallaron dos grupos claramente definidos: el de los estudiantes con rendimiento académico alto, que a su vez tenían un puntaje más alto en capital cultural y una mayor implicación familiar; y el de los estudiantes con un nivel de rendimiento académico bajo, quienes presentaron puntajes más bajos en su nivel socioeconómico y en su capital cultural, así como una organización familiar de menos implicación. El estudio les permitió concluir que el rendimiento académico se asocia a perfiles estudiantiles distintos según las variables familiares analizadas.

1.3 Planteamiento del problema

En una lectura que intenta incorporar diferentes aportes cabe preguntarse en qué medida las competencias parentales puestas en juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito familiar se vinculan con las posibilidades de desarrollo en el niño, de la capacidad de autocontrolar y dirigir su acción, el autoconocimiento e imagen de sí valorizada, la aplicación de estrategias, informaciones y conocimientos, siendo ésta por tanto variable interviniente del aprender como de las dificultades en éste. Es necesario indagar si bajas competencias parentales se vinculen con bajas en las disposiciones (FE, EA, autoconcepto, informaciones, etc.) pudiendo ser éstas variables que intervengan en la formación de fracasos escolares, traducidos en apatías, desganos, bajos índices de eficacia, pobres resultados en comprensión lectora, escritura, etc. (Azar, 2012, 2016) –ello sin perjuicio de reconocer el carácter multidimensional del fracaso escolar, entendiendo que éste se constituye “en la trama entre lo pedagógico y lo social, lo político y lo económico, lo institucional y lo subjetivo” (Korenfiel, 2010, p. 1).

En este marco, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿son las competencias parentales percibidas por padres e hijos una de las variables intervinientes en el proceso de aprendizaje?; las competencias parentales percibidas por los padres y

los hijos ¿se relacionan con las posibilidades de desarrollo en el niño de la capacidad de autocontrolar y dirigir su acción (FE, competencia académicas), con la aplicación de EA y la adquisición de competencias lectoras (CL) y matemáticas (CM) y con los RE y el ESE?, ¿impacta en el desempeño de las competencias parentales y en el desarrollo de las FE, el uso de EA, la adquisición de CL y CM y el RE?

1.4 Propósito

El propósito de este estudio es construir conocimiento psicopedagógico sobre la relación entre las competencias parentales, las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje y los resultados académicos desde la perspectiva del sujeto que aprende.

El análisis de antecedentes ha evidenciado que desde la psicología se han hecho abundantes estudios sobre el rol decisivo de las figuras parentales en el desarrollo infantil y desde las neurociencias se ha investigado el desarrollo de las FE y de las EA en relación a la maduración del sistema nervioso central.

Ahora bien, faltan evidencias concretas que permitan mostrar que las competencias parentales intervienen en los modos en los que los niños se relacionan con los objetos de conocimiento para aprender. Esta investigación se propone, así, relacionar las competencias parentales con las FE y las EA que el niño debe poner en juego para aprender en el nivel de educación primaria. Y, por otro lado, buscar evidencias sobre la existencia o no de relación entre las competencias parentales, las FE, las EA, las competencias lectoras y matemáticas y el nivel de ESE.

1.5 Relevancia del estudio

Existen escasos trabajos que vinculen las competencias parentales y el desarrollo de las FE y la aplicación de EA y habilidades académicas y RE de los niños en Latinoamérica y en Argentina. Por otra parte, si bien se han realizado un número importante de estudios sobre parentalidad, son pocos los estudios que toman en consideración las perspectivas de padres e hijos, ambos protagonistas del proceso. A su vez, resulta relevante dar cuenta de la existencia o no de relación entre competencias parentales y contextos socioeconómicos.

Por tal motivo, el presente estudio tendrá en cuenta la evaluación de las competencias parentales desde ambas perspectivas y pretende, de forma inédita, vincularlas con el desarrollo de FE, la aplicación de EA y el desempeño en pruebas objetivas que valoran

CL, CM y el RE en niños escolarizados que pertenecen a estratos socioeconómicos medios y bajos.

La expectativa de este trabajo es construir conocimientos psicopedagógicos que se relacionen con otros campos del saber tales como el campo psicológico, la psicología familiar, educativa del aprendizaje, evolutiva y del desarrollo. Se espera, a su vez, que los resultados obtenidos puedan ser aplicados por los psicopedagogos en la elaboración de programas de apoyo a las familias, así como en la orientación escolar y familiar. Estas expectativas responden a la consideración de la bi-dimensionalidad del campo psicopedagógico: dimensión teórico-explicativa y dimensión proyectiva-práctica.

1.6 Sinopsis del diseño de la investigación

Para la concreción del objetivo de investigación se realizó un diseño cuantitativo ex post facto en dos fases (i.e., estudio 1 y 2). En el trabajo de ejecución secuencial, se recolectaron los diferentes datos para realizar luego un análisis metainferencial que integra las inferencias y conclusiones del análisis de los datos junto al soporte teórico. Se trabajó con una muestra de niños de edad intermedia y sus padres, pertenecientes a estratos medios y bajos.

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo general.

Analizar la relación entre las competencias parentales percibidas por los padres e hijos, las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje, el desempeño en pruebas objetivas que valoran competencia lectora y matemática y el rendimiento escolar en niños escolarizados que pertenecen a estratos socioeconómicos medios y bajos.

1.7.2 Objetivos específicos.

Estudio 1.

1. Adaptar la escala de competencia parental percibida desde la perspectiva de los padres y de los hijos y estudiar sus propiedades psicométricas en población argentina.

Estudio 2.

1. Evaluar y describir las competencias parentales desde la perspectiva de padres e hijos.
2. Comparar las competencias parentales percibidas desde la perspectiva de los padres e hijos en función del estrato social.

3. Evaluar y describir las funciones ejecutivas de los niños a través de la percepción de los padres (valoración conductual), las estrategias de aprendizaje y el rendimiento objetivo en matemáticas y lengua en los niños.
4. Analizar la relación entre las funciones ejecutivas y las estrategias de aprendizaje que aplican los niños, el desempeño en pruebas objetivas que valoran competencias matemáticas y lectoras y el rendimiento escolar.
5. Analizar si existen diferencias en las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje, el rendimiento escolar y el desempeño en pruebas objetivas que valoran competencia matemática y lectora de los niños en función de las competencias parentales desde la perspectiva de los padres.
6. Analizar si existen diferencias en las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje, el rendimiento escolar y el desempeño en pruebas objetivas que valoran competencia matemática y lectora de los niños, según las competencias parentales percibidas por los niños.
7. Analizar si existen diferencias en cuanto a las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje, el desempeño en pruebas objetivas que valoran competencia matemática y lectora y el rendimiento escolar de los niños en función del estrato social.
8. Poner a prueba un modelo de ecuaciones estructurales para analizar la relación entre el ESE, las competencias parentales, las funciones ejecutivas (valorada desde la perspectiva de los padres) y las competencias académicas (matemáticas y lectoras) en niños.

1.8 Presupuestos hipotéticos

1. Las competencias parentales se relacionan positivamente con las FE, las EA que los niños necesitan para aprender en la escuela, el desempeño en pruebas que valoran competencia CL y la CM, y el resultado expresado en las notas.
2. El ESE incide en el desarrollo de los niños (en términos de FE, adquisición y uso de EA, y en el desarrollo de CL y CM) y en su desempeño en la escuela (RE).

1.9 Delimitaciones

El proceso investigativo se sostuvo en una concepción teórica-práctica psicopedagógica que, sustentada en un modo de indagación e intervención preferentemente clínico-relacional (sobre ello se explicará en el capítulo II) considera

oportuno y valioso recibir los aportes de generalizaciones teóricas realizadas a partir de una investigación de corte cuantitativa. Dicha concepción, dispone y habilita a pensar de forma abierta, no lineal, sino reversible, crítica, en constante articulación con los avances de la ciencia, la técnica y/o el arte.

Esta investigación incursionó en conceptos del campo psicológico (competencias parentales), en un constructo de la psicología del aprendizaje (EA) así como de la neuropsicología (FE), para relacionarlos desde una perspectiva propiamente psicopedagógica que atienda a comprender cómo estos se relacionan y posibilitan al aprendiente (sujeto de aprendizaje) interactuar con los objetos de conocimiento.

La población estudiada se restringió a los padres y niños que cursaban cuarto y quinto grado de escuelas de gestión pública provincial y municipal de la ciudad de Córdoba. El primer estudio incluyó once escuelas, siete escuelas municipales y cuatro de gestión provincial. El segundo estudio se concretó en tres escuelas, dos de gestión municipal y una provincial. El primer estudio se realizó en dos períodos escolares octubre-noviembre de 2016 y abril-mayo de 2017. La recolección de datos del estudio 2 se realizó entre agosto y noviembre de 2017.

Las escuelas municipales se ubican en barrios de zonas de estratos socioeconómicos bajos de la ciudad y/o en barrios de clase obrera. Dos de las escuelas provinciales están insertas en la periferia de barrios de clase media, pero asisten a ellas niños en su mayoría de zonas carenciadas, una tercera se localiza en un típico barrio de clase media, la otra escuela provincial está ubicada en un tradicional barrio de clase media y media alta, a ambas asisten, principalmente, alumnos de estratos socioeconómicos medios. En este sentido, los resultados del presente estudio solo se limitan a esta población y por lo tanto no se podrán generalizar a muestras con otras características.

Capítulo II

Marco teórico

2.1 Integración de aportes teóricos y perspectiva de abordaje

El aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen una multiplicidad de variables. El sujeto aprendiente realiza sus aprendizajes según la trama de estructuras orgánicas, corporales, subjetivas, cognoscentes y sociales a partir de las cuales, y según los vínculos que establece con el otro, construye una matriz vincular-relacional que expresa la singularidad de sus aprendizajes (Fernández, 1987, 2000a, 2000b; Quiroga, 1997; Paín, 1975, 1985, 1998, 2003) En tanto, la psicopedagogía procura favorecer los aprendizajes de los sujetos, necesita atender e interpretar esta complejidad, reconociendo las distintas variables (del sujeto, del proceso de aprendizaje y de la situación contextual) y sus interrelaciones.

Para contribuir a la comprensión de dicha complejidad, en este apartado, interesa dar cuenta de un soporte teórico que, recuperando aportes de diferentes disciplinas, constituye una trama teórica que permite explicitar la complejidad del proceso de aprender del sujeto.

La perspectiva de este trabajo investigativo sobre el aprender, hizo foco en la relación entre las capacidades y habilidades de los padres en el cumplimiento de sus funciones parentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito familiar (expresadas en las competencias parentales) y las posibilidades de desarrollo en el niño de procesos cognitivos que inciden en la forma en que estos adquieren conocimientos y procesan los contenidos escolares.

Para exponer estas relaciones, es necesario revisar en la literatura los conceptos de aprendizaje, competencias parentales, FE, EA, competencias académicas y RE, sus relaciones y los eventuales vacíos para la interpretación. El supuesto que organiza este trabajo es que bajas competencias parentales se vinculan con bajas en las disposiciones (FE, EA, competencias, etc.) lo que puede ser visto en los resultados en pruebas que valoran competencias en matemática y lectura y en el RE expresado en las notas. A su vez, el estrato social y económico, que enmarca el proceso educativo en el ámbito familiar, incide en el desarrollo de los niños y en su desempeño en la escuela (ver Figura 1).

A continuación, se da cuenta del estado de la cuestión en la exposición académica a partir de la revisión de diversas fuentes bibliográficas (investigaciones, de modo de conceptualizar e interpretar el problema de investigación presentado en el capítulo

anterior. Dado que en este trabajo se asume una perspectiva psicopedagógica, lo primero será explicar esa posición. Luego, se desarrollarán los distintos conceptos trabajados en esta investigación y sus relaciones. Unas breves reflexiones a modo de síntesis, cierran este capítulo.

PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD							
				<i>Antecedentes y aportes teóricos principales</i>			
TEORÍA PSICOPEDA- GÓGICA	SUJETO APRENDIENTE	Variables de Investigación	VI	Competencias parentales	John Bowlby Donald Winnicott Isidoro Berenstein Diana Baumrind Jorge Barudy Agustín Bayot Mestre y José Hernández Viadel		
				Estrato socioeconómico	Germani Araujo y Martuccelli Graffar-Méndez Castellano Sen		
			VD	Funciones ejecutivas	Aportes de la neuropsicología y psicología cognitiva		
				Estrategias de aprendizaje	Aportes de la psicología y pedagogía		
				Competencias lectoras y matemáticas	Aportes de la pedagogía-didáctica		
				Rendimiento escolar			
				APRENDER			

Figura 1. Relación entre variables
Fuente: distintos autores y diseño propio

2.1.1 Psicopedagogía.

La especialización de los saberes va dando lugar a la constitución de diferentes campos disciplinares cuyos objetos de estudio permiten identificarlos. El campo psicopedagógico como campo cultural-disciplinar, se ha delimitado por la construcción de un objeto formal de estudio, el sujeto en situación de aprendizaje normal o patológico. Sujeto que es aprendiente en tanto partícipe de una escena que lo significa como tal en relación a otro significado como enseñante.

En el campo psicopedagógico se reconocen dos dimensiones construidas históricamente: (a) la teórica explicativa y (b) la proyectiva y práctica. Se evidencia así la bidimensionalidad del campo, de investigación y construcción de conocimientos sobre su objeto y de intervención profesional. Las intervenciones profesionales psicopedagógicas procuran posibilitar y optimizar el aprendizaje de las personas. Por cuanto que en la intervención psicopedagógica se trata con la persona humana, es

necesario mantener una vigilancia epistémica y ética para no hacer reduccionismos en miradas sesgadas desde la biología, la psicología o la sociología (biologismo, psicologismo o sociologismo). Se demanda el imperativo ético de su no instrumentalización. La actitud ética reclama posicionarse frente al sujeto en atención a su experiencia, a sus circunstancias y a los otros.

Un sujeto es quien es protagonista de una acción (e.g., el aprendizaje) y a su vez está sujetado a distintas realidades. Por otro lado, estar en situación significa la disposición de un sujeto u objeto respecto a otros y/o al lugar (ya sea en sentido espacial o figurado) que se ocupa, en un determinado momento de la historia personal y social. Entonces, y siguiendo a pioneras de la disciplina (Fernández, 2002; Müller, 1994, 2000; Paín, 1975, 1989), un sujeto en situación de aprendizaje está ubicado en un determinado espacio en una posición relacional con los demás componentes de este, y en un determinado tiempo cuyo acontecer varía, cambia, se encuentra en disposición y acciona a su vez para incorporar un mensaje transmitido, directa o indirectamente, por otro sujeto. Por eso, aprender supone una acción comunicativa tendiente a la construcción de significados, (Cerdá, 2009; Filidoro, 2002; González, 2003; Laino, 2000; Laino, et al., 2003; Vasen, 2017).

Ahora bien, el sujeto aprendiente, se constituye desde un organismo heredado, soporte biológico, en una relación vincular a partir de la cual el ser humano se sujeta a un organismo, al inconsciente, al lenguaje y a la cultura, proceso que simultáneamente conforma su estructuración cognoscitiva (inteligibilidad), subjetiva, su corporalidad y su sociabilidad (Fernández 2002; Paín, 1985, 1989).

La afirmación precedente, insta a la intervención profesional psicopedagógica reconocer en cada sujeto: las posibilidades de su estructura anátomo-fisiológica; la singular manera de vincularse con los objetos y a partir de ello construir conocimientos; su propia constitución subjetiva dentro de relaciones vinculares primarias; el lugar que le fue asignado por su familia y a su propio posicionamiento en ella; la manera pudo o no ser inserto en la ley del Otro; es necesario también explorar el mundo de la vida de este sujeto e identificar convicciones, valores, ideologías y expectativas sustentadas. El propósito es identificar la singular modalidad de relacionarse, interactuar, procesar y aplicar las enseñanzas para construir significados compartidos (en la escuela dichos significados compartidos representan o se traducen en contenidos curriculares).

Todo trabajo de investigación y/o producción de conocimientos, más allá del tipo de investigación cuantitativa o cualitativa, se construye, siempre, desde un particular

enmarque epistemológico en la disciplina que debe ser explicitado. El abordaje del objeto de estudio en la intervención profesional, se realiza desde un posicionamiento en el campo disciplinar, que en la autora de este trabajo se caracteriza por ser clínico-relacional, atendiendo al recorte y al objeto de investigación construido en cada caso.

El aspecto clínico refiere a una metodología, una postura, una estrategia de abordaje del sujeto aprendiente. Implica un enfoque singularizante que dé importancia a la original convergencia de factores y dimensiones implicadas en el sujeto aprendiente (orgánicas, corporales, subjetivas –estructurales, emocionales, afectivas–, intersubjetivas, sociales, y cognitivas –estructurales, operativas y figurales–). También, un modo de intervención profesional que incluye al psicopedagogo como participante comprometido en espacios sociales recortados tales como instituciones, organizaciones, o bien esferas privadas, cualquiera sea el contexto de trabajo (consultorio, escuela, etc.), el ámbito de intervención (salud / educación), o el tipo de intervención-acción (promoción, prevención o asistencia). Esta postura reconoce los fenómenos de transferencia e implicancia. Ciertamente, y más allá del enfoque cuantitativo de este particular trabajo, dicho posicionamiento clínico-relacional en la intervención requiere nutrirse de la producción de conocimiento con metodologías tanto cuantitativas como cualitativas.

Como plantea Morín (2004) la insuficiencia de las prácticas clásicas del conocimiento y la necesidad de no aislar los objetos de conocimiento, de restituirlos a su contexto, a la globalidad de la que son parte, insta a pensar desde un paradigma de la complejidad y un pensamiento ecológico-sistémico. De allí, que sea necesario atender a la dimensionalidad del objeto, en el caso de la psicopedagogía, al sujeto aprendiente. Es así que lo relacional implica acentuar las articulaciones e interacciones que se dan entre las distintas dimensiones del sujeto, entre el sujeto aprendiente y el otro, el objeto y el vínculo, las interacciones entre variables propias del contexto en las dimensiones espaciales y temporales. El acercamiento debe ser dimensional porque el objeto lo es: como organismo, como sujeto cognoscitivo o epistémico, como sujeto de deseo o epistemofílico, como sujeto social inserto en un contexto natural y socio-histórico determinado. A consideración de Etchebehere (2011) abordar lo real desde el concepto de dimensionalidad ha permitido dar una respuesta al problema de la unidad y la multiplicidad en el hombre. Problema en cuanto que, si bien el hombre se presenta como uno, también lo hace como una diversidad de aspectos y dimensiones, simultaneidad de

unidad y diversidad que de no ser comprendida puede llevar a la disgregación y dispersión en el abordaje psicopedagógico.

2.1.2 Aprendizaje y aprender.

El aprendizaje es un concepto psicológico al que se le ha dedicado una larga y fecunda tarea investigativa, por tal motivo, elegir una definición es tarea difícil y comprometida. En la actualidad la mayoría de los trabajos acuerdan en reunir las producciones en dos perspectivas. La perspectiva conductista y la cognitivista (Domjan, 2002; Ferreyra & Pedrazzi; 2007; Pozzo, 1989) otros incluyen una tercera corriente, la de las teorías eclécticas e incorporan en ellas algunas propuestas que reúnen aspectos valiosos de las dos primeras (Páez, 2004) (ver Figura 2).

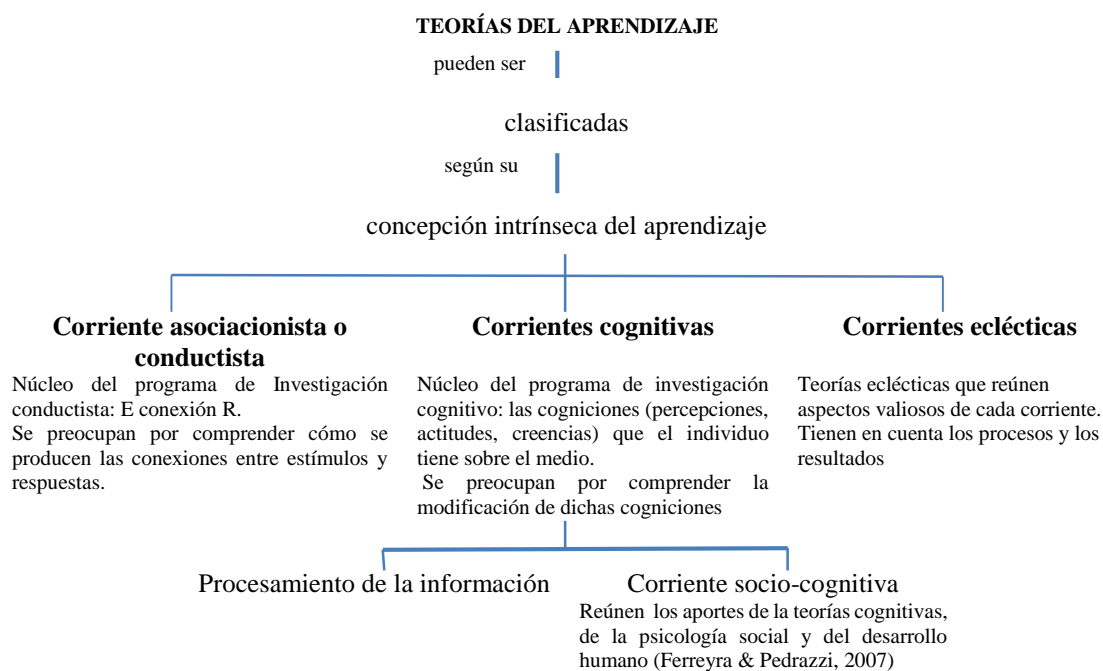


Figura 2. Corrientes principales sobre las teorías del aprendizaje

Fuente: distintos autores y diseño propio.

Desde un posicionamiento, que comprende lo real como relacional y complejo, se optó por la definición dada por la Sociedad Argentina de Pediatría (1986, citado en Mulas & Morant, 1999, p. 76). Para la SAP el aprendizaje es el proceso que permite al sujeto, en interacción con el medio, incorporar y elaborar la información suministrada por éste, según sus estructuras cognitivas, sus necesidades e intereses, transformando su comportamiento para aceptar nuevas propuestas y realizar modificaciones inéditas en el contexto en el que halla. Dicha definición expone con claridad la necesidad de

reconocer la interrelación entre variables orgánicas, cognitivas, meta-cognitivas y afectivo-motivacionales en el aprendizaje.

Como se expresó al iniciar este apartado, respecto del aprendizaje, distintas teorías psicológicas dan diferentes definiciones. Es posible reconocer que la mayoría lo define como proceso y que tres aspectos se reiteran: genera un cambio permanente de la conducta, es producto de la experiencia y es posible transferirlo a otras situaciones. A los efectos de brindar un reconocimiento a las distintas teorías y estudios que permiten su comprensión se presenta un cuadro en el que se reúnen los principales aportes (ver Anexo I).

Ahora bien, el aprendizaje ha sido estudiado por diversas disciplinas, que abarca desde la psicología hasta las neurociencias. Desde la psicopedagogía clínica-relacional, se insta a metabolizar los múltiples aportes y comprender de manera integrada el aprender humano. Referirse al aprender es hacerlo a un proceso complejo que, en tanto acción, reclama un protagonista. Se entiende que en la elaboración de la información interviene el sujeto en su totalidad y no solo sus estructuras cognitivas: se encuentran implicadas también las estructuras orgánicas, corporal, deseante y social en interjuego con el contexto a través de intercambios intersubjetivos y sociales (Azar, 2016). Se comprende así que el aprender posibilita simultáneamente los procesos de individuación, objetivación y socialización, los que se realizan a través de la acción comunicativa dentro del horizonte proporcionado por el mundo de la vida al que se pertenece (Azar 2016; Laino, 2000). Es significativo en el marco de esta investigación destacar que la psicopedagogía diferencia aprender de conocer, así el conocimiento es producto de la incorporación de información, mientras el aprender es cuando el sujeto liga ese conocimiento al saber inconsciente lo que le da poder de uso, lo hace actor de pensamiento le da autonomía (Paín, 1985; Fernández, 2000a). Ello refiere que el aprender es un proceso que, entre otras dimensiones, requiere de la participación de procesos primarios, secundarios y terciarios del aparato psíquico.

En tanto proceso el aprender implica un transcurrir en el que se identifican tres momentos: a) un primer momento, el inventario, de acercamiento y exploración del objeto a conocer e inventario de recursos, b) un segundo momento, la organización, de postulación y concreción de tarea, es decir de planificación y ejecución, y c) un tercer momento de integración de la experiencia al bagaje cognoscitivo, en el que el sujeto recupera la experiencia y la asimila a sus estructuras (Paín 1975), estos momentos son consecutivos y complementarios.

Paín (2003) entiende que el aprendizaje “supone el conjunto de procesos de transmisión de los conocimientos por el cual el individuo humano se torna sujeto de la cultura sedimentada históricamente y asegura la conservación y la adaptación progresiva de sí mismo y de la especie” (p. 23) y el conocimiento es “la organización operatoria de un código, esto es, las reglas por las cuales se puede generar significado”. Desde esta conceptualización, el conocimiento es conocimiento del otro y el sujeto humano es, en tanto sujeto/sujetado a una cultura (Paín, 1985). Es así que la posibilidad de aprender de un sujeto requiere del funcionamiento de un entramado de estructuras construidas en relaciones vinculares intersubjetivas, estructuración que será según las condiciones sociales de producción de estas. En esta misma línea de pensamiento (Fernández 1987, 2000b; Laino, 2000), en términos generales el aprendizaje (más allá de la escuela y el niño) es un proceso posible por la presencia de estructuras de elaboración cognitivas y semióticas.

Haciendo referencia a la importancia del entorno de desarrollo, algunos trabajos en pedagogía y psicología social, resaltan que la infancia y la niñez son una construcción social (Carli, 1999, 2002). Estos sostienen que las trayectorias individuales llevan las improntas de las condiciones sociales y de las relaciones de poder en las que se producen. Según Carli (1999) “la historia de la infancia está atravesada por las luchas políticas, las ideologías y los cambios económicos, como cualquier otro objeto de interpretación historiográfica” (p. 21).

Para Bronfenbrenner (1987) cuyo trabajo ha influido en las investigaciones en psicología, neurociencias, y es capitalizado en este trabajo, “las capacidades humanas y su realización dependen, en gran medida, del contexto más amplio, social e institucional” (p. 19), y de la actividad individual. El autor, en un texto publicado en 1979, plantea que la vida humana transcurre en un ambiente ecológico. Lo que resulta original desde los postulados de Bronfenbrenner es tener en cuenta el ambiente ecológico que circunscribe al sujeto. Esto lleva al autor a considerar el desarrollo humano como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos (también cambiantes). Proceso que además, se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos (Bronfenbrenner, 1987). Este autor sostiene que un ecosistema –modelo ecológico– es una realidad permanente, dinámica, con una red de significaciones, un sistema de comunicación y tipos de encuentro entre sus miembros y el ambiente (Bronfenbrenner, 1987).

En su teoría el citado autor distingue cuatro estructuras o niveles de influencia que ejercen su acción de manera combinada y conjunta en el desarrollo. Estas estructuras son (a) el microsistema, el más cercano al individuo y engloba el conjunto de relaciones entre este en desarrollo y su entorno inmediato, el microsistema más importante para los niños/as son la familia, seguida del escolar y el grupo de juegos; (b) el mesosistema, comprende el conjunto de relaciones entre dos o más microsistemas en los que el individuo en desarrollo participa directamente, en la niñez se refiere especialmente a las relaciones entre la familia y la escuela; (c) el exosistema, conformado por entornos en los que personas en desarrollo no participa directamente, pero que ejercen su influencia en el entorno más inmediato del individuo; y (d) el macrosistema, conformado por las circunstancias históricas, sociales, políticas y culturales que afectan a los sistemas ecológicos anteriores

La eficacia de un entorno como contexto de desarrollo obedece a “la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro” (Bronfenbrenner, 1987, p. 25).

La revisión de conceptos sobre la constitución del sujeto, da cuenta de que los nuevos escenarios sociales, las nuevas formas de comunicación y las nuevas tecnologías requieren quitar la centralidad excluyente de la familia como contexto privilegiado de la estructuración subjetiva; lo social ya no es secundario, no es lo que viene después cuando lo esencial está configurado (Rodulfo, 2013). La familia mediatiza para el sujeto lo social. Este se estructura y constituye a partir de lo que la familia le trasmite; es así que, los modos particulares de simbolizar han sido heredados socialmente a partir de vínculos intergeneracionales que posibilitaron transmisiones. En los intercambios se metabolizan aspectos particulares con modos propios de la época en la cual se dan. Así, los legados familiares se unen a los sociales, ofreciendo juntos una propuesta identificatoria a partir de la cual el sujeto se constituye por acuerdo o contraposición.

De lo dicho puede concluirse que el aprendizaje, como todos los fenómenos humanos, se ve influenciado por el contexto en el que se desarrolla tanto por el entorno cercano y familiar cuanto del ambiente cultural, social y político en que se insertan los grupos primarios. Es un proceso que ocurre en la dinámica de la educación, implica una relación vincular entre, al menos, dos personas: un enseñante y un aprendiz, y está regulado por normas y mediado lingüísticamente, habilitando la construcción del

mundo social, del mundo objetivo y el subjetivo, de manera complementaria uno de otro.

Paín (1975, 2003) reconoce, la existencia de condiciones externas e internas para el aprendizaje (ver Figura 3). Las condiciones externas están referidas al campo de los estímulos en el que es importante la cantidad, variedad y calidad de estos. Las condiciones internas definen al sujeto, y diferencia distintos planos: del organismo, el cuerpo, el de la condición cognitiva, el de las estructuras psíquicas y, por último, el plano de la dinámica del comportamiento. Lo recuperado de Paín es un valioso antecedente de los conceptos de competencias, EA y FE que serán expuestos más adelante.

Cerdá (2009), por su parte, llama la atención sobre las condiciones internas señalando que las redes neuronales, las funciones cerebrales superiores, y los dispositivos básicos del aprendizaje, intercambian con el ambiente y varían según las características psicológicas del sujeto. Sostiene también, que la dimensión del psiquismo, con su constante acción de significar, de dar sentido a lo que lo rodea incluyendo lo reconocido como propio, “trastoca y redefine todo el andamiaje biológico” (Cerdá, 2009, p. 41): en otras palabras, el autor destaca que lo humano, aunque no autónomo, es irreductible a lo biológico.

Conviene resaltar que, los dispositivos básicos del aprendizaje, son originados en el diseño genético, están determinados por el genoma y se refieren a: (a) la motivación, la atención, la memoria (que permite registrar, codificar consolidar y almacenar información), (b) las senso-percepciones (que permiten, a través de analizadores corticales, la entrada de la información al sistema nervioso central), y (c) la emoción definida como estados regulatorios complejos, que unifican el alerta y coordinan la actividad del sujeto. Son las emociones, precisamente, las que dirigen la evaluación cognitiva e intervienen en los procesos atencionales, sensorio-perceptivos, de memoria y de atención.

De lo dicho se deriva que la dimensión biológica es inexcusable para el aprendizaje; la inteligencia y el pensamiento se desarrollan y el aprendizaje es posible, gracias a un soporte orgánico: el cerebro. En los últimos años, el gran avance en las neurociencias atestigua que el sujeto, al aprender, pone en marcha toda su dotación genética junto a circuitos neuronales responsables de complejos intercambios con el medio, articulando las emociones, la inteligencia, las convicciones, la sociabilidad, y el deseo, en una experiencia contextualizada.

En referencia a este aspecto, resulta significativo recordar lo expresado por Paín (1975), quien sostiene que más allá que las estructuras de conocimiento se construyen, la inteligencia en tanto aptitud del ser humano tiene carácter hereditario, y agrega,

la herencia se inscribe en el cerebro y en la disponibilidad morfológica de conexiones posibles y en la maravillosa síntesis de la molécula ADN, y aparece programada en algunos reflejos instintivos que [...] van a desplegarse como mecanismo asimilador de los primeros aprendizajes (p.14).

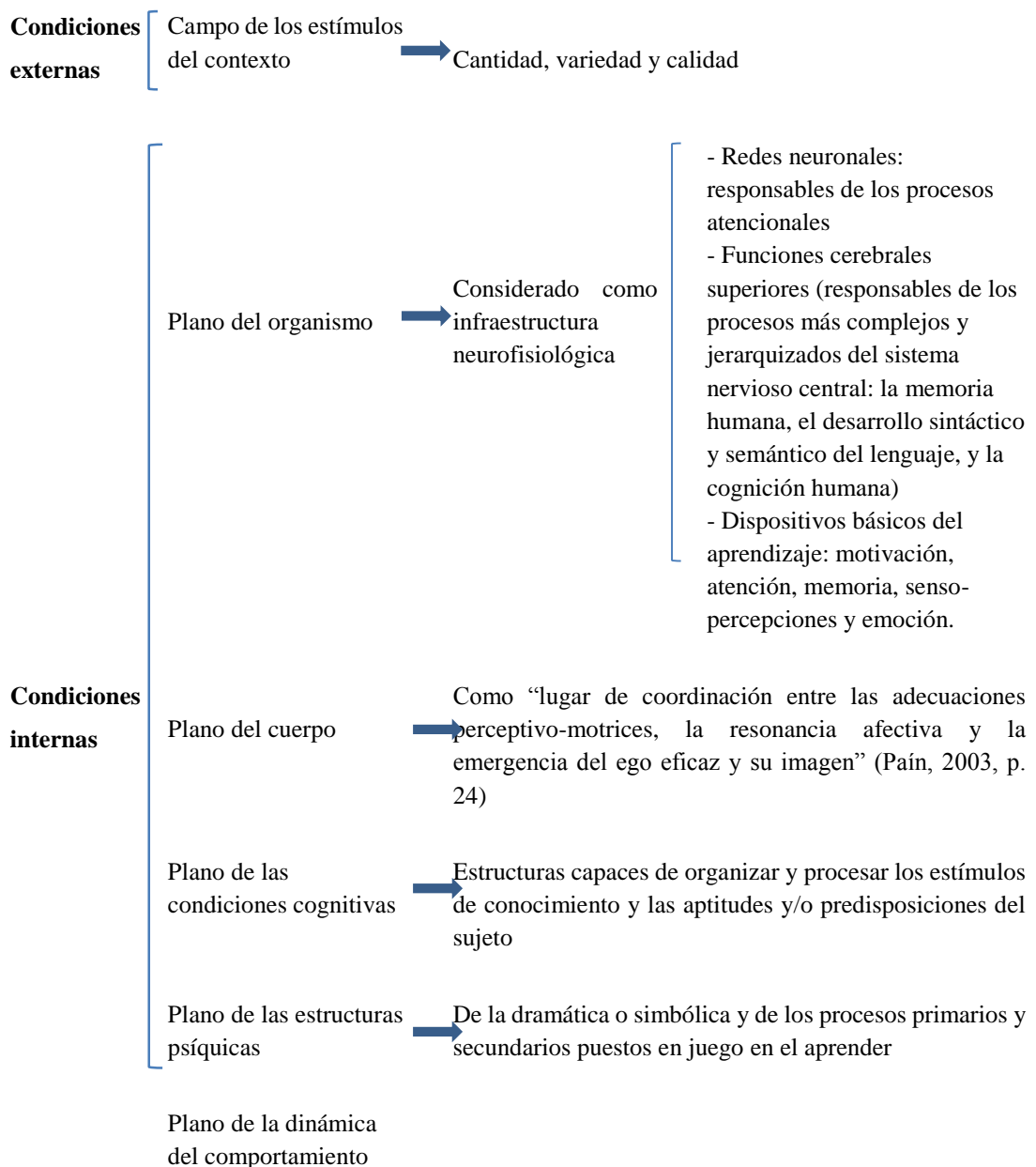


Figura 3. Condiciones internas y externas en el aprender

Fuente: diseño propio

Tal como se ha señalado, las investigaciones en el área de las neurociencias brindan evidencias de las intrincadas relaciones entre cerebro, actividad mental, y factores afectivo-sociales. Coherente con esta explicación, Vasen (2017) sostiene que la biología humana ha dejado de ser parte de la naturaleza en tanto ha sido marcada por la historia y el lenguaje, y expresa

La “organicidad” humana es de otro orden que la que hallamos en el reino animal y nunca las producciones humanas, aun singulares, pueden ser acabadamente explicadas por su sustento fisiológico [...] La idea de desarrollo explica el comportamiento de numerosas especies, pero no alcanza a explicar lo que ocurre con el hombre. La genética, que es la que sostiene las posibilidades de desarrollo potenciales, debe combinarse en nuestra especie con las modificaciones epigenéticas que el ambiente introduce en el funcionamiento, aun cuando no llegue a alterar la estructura del genoma. No nos desarrollamos humanos, sino que devenimos humanos (Vasen, 2017, pp. 27-29).

En síntesis, atendiendo al avance de distintas disciplinas que han procurado comprender al sujeto que aprende y desde un posicionamiento psicopedagógico, clínico y relacional (Azar, 2016; Fernández, 1987, 2000a, 2000b; Laino, 2000, Laino et al., 2003), se afirma que el aprender articula la inteligencia, la racionalidad, la sociabilidad y el deseo, implica la ligazón entre el conocer y el saber, así como un espacio intersubjetivo, social e histórico. Este proceso complejo y multidimensional se inserta en un tiempo y espacio dado, a la vez que se asienta en un soporte orgánico, en el que se destaca el cerebro como órgano del cual dependen las actividades mentales que entre otras variables se ponen en juego en el aprender. Se aboga por la construcción de una perspectiva interdisciplinaria, que atienda a la complejidad del fenómeno, reconociendo que en él inciden factores tales como lo neurofisiológico, lo psíquico, lo social, etc. (ver Figura 3).

Aprendizaje escolar.

Las instituciones educativas son formaciones complejas que se construyen en la interacción de las instancias social, del sujeto, y de la institución en sí y se materializa en la organización escuela. Así, la escuela es el modo particular histórico de organizar la educación, en ella se institucionaliza la enseñanza y el aprendizaje, que en tanto producto de un dispositivo escolar se denomina aprendizaje escolar (Fernández, 1998; Garay, 2000).

La escuela se constituye como organización especializada responsable de la transmisión sistemática de la cultura que la sociedad selecciona para su reproducción y conservación. En este sentido, se reconoce como núcleo de la actividad escolar el currículo oficial, es decir, el plan de estudio establecido por la autoridad oficial, el que está organizado en ciclos y/o grados. Al finalizar cada grado la autoridad competente acredita el paso de un grado a otro, de un ciclo a otro.

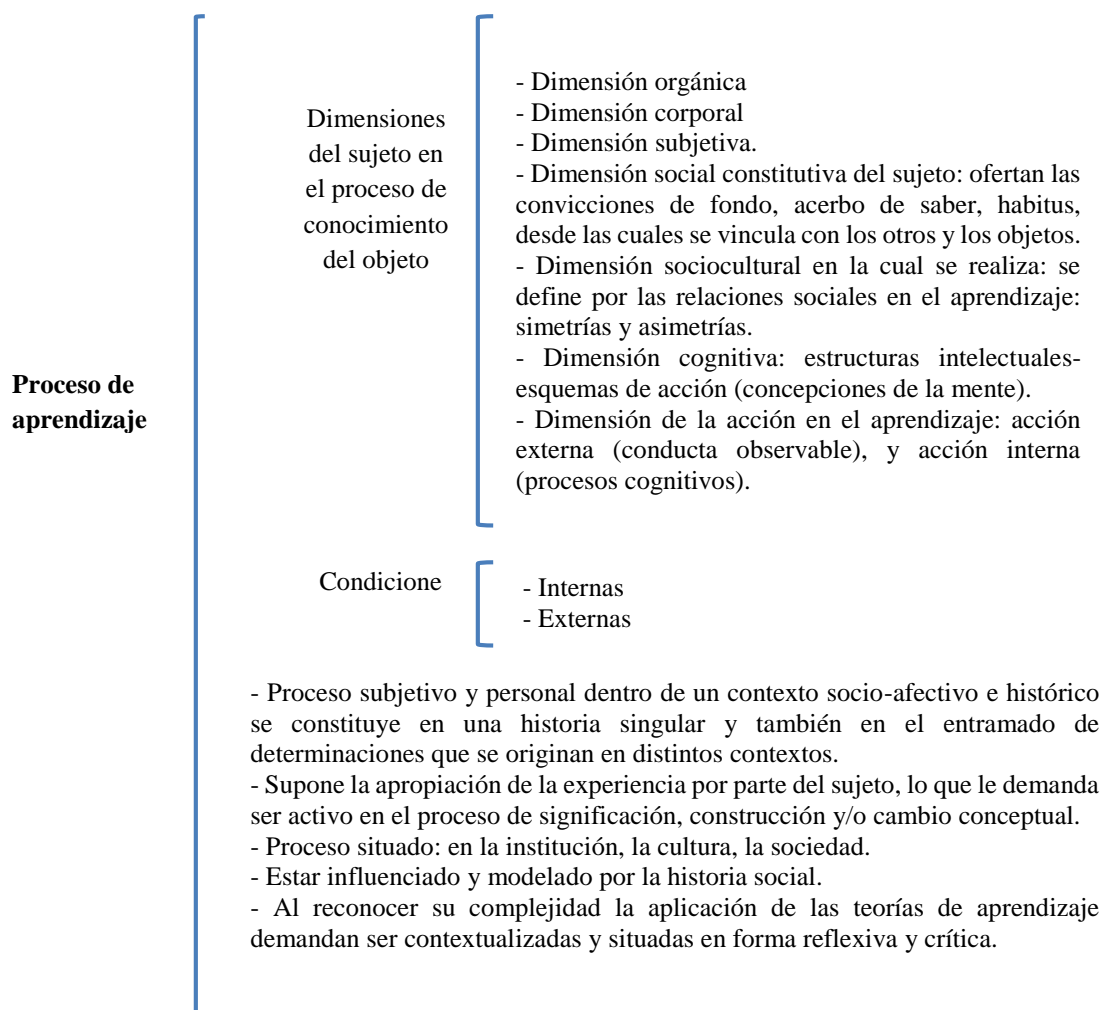


Figura 3. Ideas principales del proceso de aprendizaje
Fuente: elaboración propia

Se entiende que la tarea pedagógica en la escuela, promueve la infancia, en dos sentidos. En uno, educando y formando para una subordinación de los instintos elementales con el fin de civilizarlos para la vida en sociedad en una determinada época. En otro sentido, generando espacios de adaptación creativa que permitan aprendizajes promotores de la constitución del sujeto cognoscente, social y subjetivo. Esto le

demanda al educador poder romper con hegemonías y reconocer las distintas realidades sociales y culturales en la que viven los niños de cada escuela (Azar, 2016). La escuela se propone así distintos tipos de aprendizajes que van desde los referidos a hábitos básicos, actitudes, sentimientos, el manejo de procedimientos o herramientas, hasta habilidades cognitivas que requieren complejas abstracciones.

La educación es, en última instancia, una acción comunicativa, y la enseñanza en la escuela se trata de transmitir un conjunto de conocimientos e informaciones sobre el mundo. Señalan Gvirtz y Palamidessi (1998) que:

en la transmisión sistemática que se produce en la escuela, los mensajes son múltiples, complejos y provienen de diversas fuentes [...] todo "habla", comunica o tiene efectos formativos en la escuela: las palabras del docente, la distancia de los bancos, la decoración de las paredes, los horarios, el tipo de comunicación que se promueve entre enseñantes y aprendices. En las comunicaciones escolares se transmiten mensajes cuyo contenido es explícito y deliberado (los contenidos que el docente se propone enseñar) Pero hay otros componentes del mensaje, por lo general menos explícitos, que definen la relación entre los que se comunican (p. 8).

El aprendizaje escolar ocurre dentro de la llamada triada pedagógica en la que las relaciones están reguladas por contratos implícitos entre el docente y el alumno. Para que el aprendizaje ocurra se requiere siempre de un contexto social, en este caso, el contexto más inmediato es un grupo-clase en el aula, espacio en el que cada sujeto se encuentra y vincula (o no) con el otro y con el objeto a aprender. Aquí el otro del aprendizaje es otro adulto al que se le supone un saber a transmitir y otro que es el conjunto de pares, con edades y características similares.

Castorina y Barreiro (2014) destacan que los procesos de interacción social son constitutivos del proceso de aprendizaje, este es un acto interactivo y no solo un acto de elaboración cognoscitiva individual, el aprendizaje escolar comporta una matriz social de interacción en la que el conflicto socio-cognitivo tiene un lugar privilegiado, de modo que el aprendizaje de los alumnos se realiza al interior de la interacción con los docentes.

Los docentes tienen la tarea de ser mediadores en la apropiación de contenidos curriculares. Lo que se enseña transita un complejo proceso de transformación de los saberes científicos en saberes a enseñar, a través de manuales o materiales curriculares, sufriendo deshistorizaciones, sobre-simplificaciones, etc. Al enseñar los docentes disponen de representaciones previas construidas según su pertenencia social y a través

de ellas clasifican a los alumnos anticipando su éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje; Este efecto de las expectativas manifiesta la dimensión psico-social del proceso de aprendizaje

Se ha explicitado que el aprendizaje involucra condiciones internas y externas, así como una multiplicidad de dimensiones. Es siempre un proceso situado en una institución, en una cultura y en una determinada sociedad, está directamente modelado por la historia social, por la historia singular y también por el entramado de determinaciones que se originan en los distintos contextos de producción. El aprendizaje escolar, comparte estas condiciones, pero tiene a su vez particularidades propias. Gvirtz y Palamidessi (1998) han caracterizado al aprendizaje escolar destacando que:

- Es institucionalizado, regulado, descontextualizado y desnaturalizado;
- Es múltiple, complejo y contradictorio de manera que la vida del aula es simultánea, inmediata y poco previsible;
- Se realiza en un grupo;
- Produce en una compleja red de comunicación, negociación e intercambios físicos, afectivos e intelectuales;
- Supone distintos niveles de intercambio, siendo a la vez, intrapersonal, interpersonal y colectivo;
- Está regulado por las necesidades de "supervivencia", la evaluación y el control;
- Está reglado por las tareas y por las formas de participación que el docente y la escuela proponen, existiendo entre la tarea del docente y la participación de los alumnos una relación en la que cada una puede ser obstáculo o promotor del desarrollo de la otra.

En el aprendizaje escolar debe atenderse a que la interacción cognoscitiva ocurre entre la especificidad propia del contenido a transmitir y las posibilidades y/o restricciones del alumno. En este sentido, es menester recordar que aun cuando los procesos constructivos (asimilación-acomodación) son comunes a los diferentes contenidos, la especificidad de cada dominio requiere procesos cognitivos también específicos(dado que cada objeto tiene su propia lógica), así como en cada momento del aprender (acercamiento y manipulación, postulación de tarea y ejecución de actividad, o adquisición, integración y generalización) las distintas funciones cobrarán un rol más o menos protagónico.

Como sostienen Castorina y Barreiro (2014), no es posible separar la construcción individual de significados, del contexto de significaciones que, producido en la cultura, circunscriben la actividad cognoscitiva del sujeto. El contexto hace posible que ocurra el aprender: “la cultura (prácticas institucionales, representaciones sociales, ideologías, etc.) interviene en la reconstrucción de los objetos de conocimiento limitando, y a su vez posibilitando, las interacciones entre ellos y el sujeto cognoscente” (p. 4).

A modo de reflexión final de este apartado, se reconoce un paralelismo entre el aprendizaje en general y el que ocurre en el interior de las escuelas, la actualidad signada por acelerados cambios económico-sociales e intensos avances en la ciencia y la tecnología, ha impactado en los sujetos y en los procesos de aprender y enseñar. Es imperativo la traducción de los conocimientos producidos por de las distintas disciplinas, en políticas y propuestas educativas que comprendan los procesos y las necesidades fundamentalmente de quien aprende, pero también de los docentes.

2.2 Las competencias parentales

Competencias parentales es una temática derivada y solidaria a una mayor, a saber, la parentalidad. El interés de las relaciones entre padres e hijos en psicología ha estado desde siempre presente y es un tema que se ha vinculado a las teorías del desarrollo humano. No obstante, como constructo definido de estudio, la parentalidad aparece en las últimas décadas del siglo pasado. Ahora bien, el tema de las competencias parentales ha sido abordado, directa o tangencialmente, desde varias disciplinas. Como ya se expresó el presente estudio, afirma la complejidad de lo humano y del aprendizaje como uno de sus procesos. En concordancia con los antecedentes teóricos señalados, la familia es comprendida como el contexto más deseable para el desarrollo personal, social e intelectual de niños y adolescentes y el que mejor puede preservarlos de situaciones de riesgo. Su influencia se da desde los primeros tiempos de la vida, es la más persistente, y se caracteriza por ser intensa afectivamente y por moldear las relaciones futuras. El sujeto se estructura y constituye a partir de lo que la familia le trasmite.

2.2.1 Teorías precedentes

El estudio del concepto de competencias parentales demanda referirse a trabajos realizados en el campo psicológico en que distintas escuelas y corrientes se han referido la relación entre las características parentales y el desarrollo de los hijos. En este campo

se han construido conceptos que evidencian el rol decisivo de las figuras parentales en la constitución de la subjetividad de los niños, y son preludios al concepto de parentalidad y de competencias parentales (Berenstein, 1996; Bowlby, 1969, 1980, 2003; Winnicott, 1961, 1968, 1971,1992; etc.).

La referencia a estos conceptos es ineludible para dar sustento teórico al constructo de competencia parental así como vislumbrar la manera en que las relaciones intersubjetivas impactan en las dimensiones afectivas y cognitivas del psiquismo.

John Bowlby no obstante no refiere a competencias parentales, aporta a la comprensión de dicho concepto desde su teoría del apego presentada en 1958. Expone que el ser humano desarrolla desde sus comienzos una intensa vinculación hacia una única persona (figura de apego), vínculo emocional que desarrolla el niño con sus padres (o cuidadores) y que, una vez establecido, se mantiene constante. La tesis fundamental es que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un niño es originado en parte por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto; en otras palabras, el vínculo de apego le brinda la seguridad emocional imprescindible para un desarrollo sano de su personalidad. Esta relación ofrece el andamiaje funcional para todas las relaciones subsecuentes que el niño desarrollará en su vida. Para poder construir esta relación específica y especial el sujeto humano al nacer presenta una serie de conductas cuya finalidad es provocar una respuesta en los padres: sonrisas reflejas, necesidad de ser acunado, el balbuceo, el llanto. Desde estas estrategias los bebés procuran mantener la cercanía con la figura de apego. Esta figura cumple una doble función: es sustento desde el cual explorar el mundo y el refugio al que volver ante situaciones difíciles o de riesgo. El proceso de apego depende tanto de las características del niño/a (temperamento, posible discapacidad, etc.) como la de los padres (estabilidad emocional, experiencia parental, calidad de la relación marital, etc.). La pérdida o la amenaza de pérdida de la figura de apego despiertan una intensa ansiedad.

En 1969, Bowlby redefine la conducta de apego como cualquier forma de comportamiento que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido. Sostiene que la conducta de apego se organiza valiéndose de sistemas de control propios del sistema nervioso central, al que se le ha atribuido la función de protección y supervivencia; se trata pues de una conducta instintiva. Para el autor existe la propensión a responder conductual y emocionalmente con el fin de permanecer cerca de la persona que cuida y protege de toda clase de

peligros. No obstante, a medida que el sujeto se desarrolla, la figura de apego va adquiriendo otras funciones (Bowlby, 1969). Expresa Di Bártolo (2016)

solo unas pocas personas, aquellas especiales como los padres en la infancia, o la pareja o un amigo íntimo en la adultez, tienen la potencia única de una figura de apego: dar seguridad, generar la calma y la regulación emocional en momentos de mucha intensidad y habilitar nuestro mejor funcionamiento (p. 13).

Por su parte, Donald Winnicott, reconocido médico y psicoanalista inglés, publica en 1945 la teoría del desarrollo emocional primitivo. Sostuvo que el sujeto humano recién nacido requiere y depende de la presencia de un ambiente facilitador que le brinde cuidados suficientemente buenos para realizarse (Winnicott, 1965). Así, indagó sobre los procesos y fenómenos que ocurren en la constitución, funcionamiento y desarrollo del aparato psíquico del sujeto, y se interesó por sus posibles desvíos originantes de diversas patologías.

El bebé recién nacido está en una relación de dependencia absoluta y necesita de estabilidad y continuidad ambiental. El primer objeto introyectado es la madre, quien deberá cumplir con ciertas funciones y poseer ciertas disposiciones mentales para ello en pos del desarrollo sano de su hijo, a saber: sostén, manejo y presentación objetal. Para el autor la diada madre-infante durante el primer año de vida constituye una unidad psíquica; y es necesaria una condición psíquica especial de la madre para que esta desarrolle su función de cuidadora.

Sostiene Winnicott (1992) que, desde las funciones expuestas, la madre ayudará a su hijo a transitar desde un estado de extrema dependencia a otro de dependencia relativa y, finalmente, a un estado de independencia afectiva, siendo esta siempre relativa. La estabilidad en el cumplimiento de estas funciones maternas permitirá al niño ir construyendo un estado de confianza y tranquilidad, base para el desarrollo del funcionamiento de su psiquismo. Si bien en las primeras fases de su vida el niño es miembro de una unidad indivisible con su madre, a lo largo del desarrollo permitirá la entrada del padre como tercero. Este es quien le ofrece la cultura, a la vez que la posibilidad de sana separación de la madre. Así esta unidad indivisible se enriquecerá con futuros vínculos y relaciones, a condición de un recorrido suficientemente bueno de las etapas tempranas en dicha diada.

Isidoro Berenstein, médico psicoanalista, teorizó sobre la vincularidad, concepto oportuno para explorar la relación entre padres e hijos. El autor define al vínculo como

unión o atadura de una persona con otra, y agrega “el vínculo, anudamiento duradero, lo es precisamente por la constitución de un hilo o cordel de materialidad afectiva e intelectual. Este cordel es también una historia” (Berenstein, 1996, p. 9). Así, alianzas, pactos, pautas, reglas, contratos entre los miembros del vínculo, son el fundamento que da persistencia y estabilidad a este.

La tesis del autor sobre el aparato psíquico es que este estaría organizado con tres zonas o espacios diferenciables, cuyos bordes o límites se organizan formando zonas intersticias. Sostiene que el sujeto vive en diferentes mundos psíquicos que tienen distintas significaciones y causalidades, lo que supone que el sujeto vive o tiene raíces en varios mundos en forma simultánea. Plantea, entonces, la existencia de tres mundos: el interno, el interpersonal y el sociocultural, que emergen en escena según la proveniencia de los estímulos percibidos por el sujeto, sean estos de su interior o desde afuera (Berenstein y Puget, 1997). Entender lo que le ocurre a un sujeto exige, según Berenstein (2007) “conocer los modos de producción de aquello que los liga, el vínculo, el ‘entre’, y cómo este a su vez produce a los sujetos ligados” (p. 43).

Sostiene el autor del que se viene recuperando aportes que

desde el psicoanálisis el síntoma se hizo inteligible al ponerlo en el contexto de la estructura mental de la persona sufre; si se lo observa desde la estructura familiar adquirirá un grado mayor de inteligibilidad y más aún si se lo incluye en el plano social [...] Toda manifestación adquiere un grado cualitativamente mayor de inteligibilidad si se la incluye en un contexto más amplio. [...] las instituciones no familiares tienen una lógica propia y producen sus propias anomalías. [...] el colegio es en este caso representante del mundo exterior real, que instala un límite, un tope (Berenstein, 2007, pp. 39-42).

El párrafo precedente habilita a confirmar la importancia de reconocer los múltiples contextos que impactan en las posibilidades de aprender de los sujetos, en especial el contexto familiar los vínculos intersubjetivos entre padres e hijos.

2.2.2 Parentalidad.

Los estudios Baumrind (1967, 1968, 1971) fueron precursores en la temática de la parentalidad. En distintos trabajos la autora comienza a investigar las relaciones entre estilos parentales y temáticas tales como tendencia a la agresividad, agresividad infantil, trastornos de hiperactividad, resiliencia, afrontamiento, consumo de alcohol y drogas, problemas conductuales, etc. También, indagó sobre la incidencia de las relaciones vinculares e interacciones del niño y sus cuidadores para el desarrollo de sus estructuras

cognitivas. Especificó que la función parental es socializar al niño de acuerdo a las demandas de la sociedad e integrarlo a ella cumpliendo los comportamientos socialmente esperados. Para Baumrind, el rol parental es una función global identificada con el control, posible de ser distinguida según tres tipos cualitativamente diferentes (permisivo, autoritario y autoritativo) cuya configuración surge de la combinación de dos aspectos o dimensiones de la crianza de los hijos: la capacidad de respuesta de los padres –grado que los padres responden a las necesidades del niño– y la exigencia de los padres –grado en el que los padres esperan un comportamiento más maduro y responsable de los hijos–. Las variables atendidas para la construcción de la tipología fueron afecto, control y comunicación. Es importante notar que para la autora los estilos parentales anteceden a patrones de conducta de los niños. Su modelo refleja, también, un cambio en la concepción sobre la socialización como proceso dinámico ya que entiende que el niño contribuye a su propio desarrollo a través de su influencia sobre sus padres: de allí que el estilo parental es una característica de la relación padres-hijo más que una característica de los padres.

En 1983 MacCoby y Martin reformularon la propuesta de Baumrind, al resignificar los dos aspectos señalados por la autora y proponer dos dimensiones a las que denominan *responsiveness* y *demandingness*, cuya traducción más aceptada en castellano sería afecto y control. Las autoras a partir de combinar estas dos dimensiones en diferentes grados obtienen cuatro estilos diferentes, a saber: autoritario-recíproco (control fuerte y reciprocidad); autoritario-represivo (control fuerte y no reciprocidad); permisivo-indulgente (control laxo y reciprocidad); permisivo-negligente (control laxo y no reciprocidad)

Posteriormente, en la década del noventa Darling y Steinberg (1993) diseñaron otro modelo que ha impactado en estudios posteriores sobre el tema. Para estos autores se pueden reconocer dos niveles de estudios diferentes en relación a la influencia que los padres ejercen sobre los hijos uno referido al estilo parental y otro en el que se ubican las prácticas parentales a partir de las cuales se expresan los estilos.

Respecto del estilo de crianza, Raya Trenas (2008) buscó comprobar el carácter predictor del estilo de crianza y las variables sociodemográficas para tres muestras diferentes y tres variables dependientes diferentes, a saber: agresividad, hiperactividad y problemas de conducta. El trabajo le permite concluir al autor que: (a) existen diferencias importantes entre hombres y mujeres respecto a su estatus laboral, la distribución del tiempo entre el trabajo y el hogar y determinados aspectos del estilo de

crianza; (b) existen ciertas diferencias en el estilo de crianza de padres y madres en función de determinados aspectos como el nivel profesional, el tiempo dedicado a los hijos, el tamaño familiar, la participación de algún otro familiar en las tareas de crianza y la implicación en la educación de los hijos; (c) existe relación entre la gran mayoría de las variables contempladas en el estudio y los problemas de tipo externalizantes analizados, aunque algunas variables presentan un bajo poder predictor, mientras que otras como la baja disciplina o la poca implicación en las tareas escolares están muy relacionadas con la agresividad, la hiperactividad o los problemas de conducta; d) una familia donde el padre presenta un bajo nivel profesional y una actitud negativa hacia el reparto de las tareas en el hogar, al mismo tiempo que la madre proporciona mucha autonomía y es poco exigente con el hijo en cuanto al cumplimiento de las normas, presenta una mayor probabilidad de tener un hijo agresivo que una que no presenta estas características; (e) hay determinadas variables que han mostrado una mayor eficiencia en cuanto a la clasificación de los sujetos en los grupos de riesgo y baja hiperactividad, siendo bastante relevantes las que configuran el modelo reducido, que eran el trabajo y disciplina de la madre y la autonomía y distribución de rol del padre; (f) existían diferencias entre el estilo de crianza y los factores contextuales percibidos por un grupo de chicos con puntuaciones de riesgo en problemas de conducta y los percibidos por otro grupo de chicos con puntuaciones bajas en esta variable.

Hablar de parentalidad, sintéticamente, es hacer referencia a las actitudes y modos de interacción en las relaciones paterno/materno-filiales (Bayot Mestre & Hernández Viadel, 2008; Rotenberg, 2014; Torío López, José Vicente Peña Calvo & Rodríguez Menéndez, 2008) En otras palabras, se hace referencia a las actividades de cuidado, educación y promoción de la socialización, desarrolladas por padres y madres respecto de sus hijos. Para Sallés y Ger (2011) “la parentalidad no depende de la estructura o composición familiar, sino que tiene que ver con las actitudes y la forma de interaccionar en las relaciones paterno/materno-filiales” (p. 27). Como señalan Vázquez García y Aguilar Pizano (2017), convertirse en padre es un proceso complejo, que involucra aspectos conscientes e inconscientes del funcionamiento mental, así como tres funciones principales: el ejercicio, la experiencia y la práctica de la parentalidad. Como se dijo, desde la psicología han sido analizados particularmente algunos aspectos de la parentalidad (i.e., apego y estilos parentales especialmente) y su relación con diversas áreas del desarrollo infantil (i.e., social, afectiva, cognitiva, entre otras).

2.2.3 Competencias parentales.

Estrechamente vinculado al concepto de parentalidad se encuentra el de competencias parentales, el que alude a la “forma semántica de referirse a las capacidades que tienen los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, asegurándoles un desarrollo suficientemente sano” (Barudy, 2010, p. 3) Al respecto, destacan en Sudamérica, los trabajos de Jorge Barudy (Barudy, 2000, 2010, Barudy y Dantagnan, 1999, 2005, 2010), neuropsiquiatra, psiquiatra infantil, psicoterapeuta y terapeuta familiar de origen chileno. Para él, el concepto de competencias parentales, designa parte de lo que llama la parentalidad social, para diferenciarla de la biológica o capacidad de dar vida a una cría (aunque la parentalidad social se asume en la mayoría de los casos como una continuidad de la biológica, no sucede en todos los casos), y se refiere a las capacidades prácticas de los padres para cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos (Barudy, 2000, 2010).

El autor, ha distinguido dos componentes de la parentalidad: las capacidades parentales fundamentales y las habilidades parentales. Las primeras refieren a un conjunto de capacidades originadas en factores biológicos y hereditarios modulados en la experiencia y la influencia de la cultura y los contextos sociales, estas son la capacidad de apearse a sus hijos, y la empatía. Al referirse a los segundos componentes, las habilidades parentales, el autor identifica modelos de crianza y la capacidad de participar en redes sociales y de utilizar los recursos comunitarios (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Competencias Parentales según Barudy

Capacidades parentales fundamentales	1. Apego 2. Empatía
Habilidades parentales	1. Modelos de crianza 2. Capacidad de participar en redes sociales 3. Capacidad de utilizar los recursos comunitarios

Fuente: elaboración propia.

Barudy (2010) sostiene la importancia de que las competencias parentales estén en relación a las necesidades infantiles, ya que el desafío de las funciones parentales es poder satisfacer las necesidades alimenticias, de cuidado físico, de protección, cognitivas, emocionales de sus hijos, las que siendo evolutivas requieren de los padres plasticidad estructural para adecuarse a los cambios de cada etapa. Para este enfoque, al igual que para Bowlby (1969, 1998, 2003), el apego refiere a un vínculo primario que

proporciona seguridad emocional al niño, de ser incondicionalmente aceptado y protegido. Es desde esa seguridad de aceptación y protección que el niño se lanza a explorar el mundo, establece relación con los otros y con los objetos. Asimismo, la empatía es la capacidad cognitiva de percibir lo que un individuo siente, estando en un contexto común, así como la de sentirse afectado por la realidad que afecta a otro. Arán Filippetti, López y Richaud de Minzi (2012) entienden que este proceso supone “la capacidad de compartir emociones con otros, de “contagiarse” de ellas, basada en la experiencia del otro como similar y, [...], la capacidad de comprender al otro como diferente, [...], como un individuo cuyo mundo mental es distinto al propio” (p. 65). En referencia a la habilidad parental, la empatía da cuenta de la capacidad que tienen quienes cumplen funciones parentales de percibir las emociones, de significar acertadamente los gestos u otro modo de expresar las necesidades sus hijos o de quienes están a su cuidado.

Barudy señala entre las habilidades parentales a los modelos de crianza, los cuales refieren a “un conjunto de acciones, sentimientos y actitudes determinadas por creencias, normas, actitudes, condiciones culturales y socioeconómicas que orientan el desarrollo de los sujetos” (Barton, Dielman & Catell, 1977) A la vez que reciben el impacto de las condiciones culturales y sociales, son transmitidos de generación en generación. Los modelos de crianza conforman y desarrollan el yo social de las personas, esto es la capacidad de interactuar con los miembros de su familia, con sus iguales, sus compañeros, con la comunidad.

Las otras dos habilidades parentales, capacidad de participar en redes sociales y de utilizar los recursos comunitarios, van a depender de las posibilidades y competencias comunicativas de los padres o de quienes cumplen funciones parentales para participar, agruparse junto a otros, pedir u ofrecer ayuda. Para el autor estas son fundamentales y necesarias para el ejercicio de la parentalidad, y exceden las redes familiares al incluir las redes institucionales y profesionales que tienen como mandato promover la salud y el bienestar infantil.

Con el término competencia otros estudios (Masten & Curtis, 2000; Waters & Sroufe, 1983) designan un concepto integrador en el que se entran aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales y que refiere a las capacidades y habilidades de las personas para construir y coordinar respuestas frente a las tareas vitales. En síntesis, hablar de competencias parentales es referirse a un conjunto de capacidades que posibilitan a los padres desempeñar de forma flexible la tarea vital de ser padres.

Esto implica el poder responder a las necesidades evolutivas y educativas de sus hijos, así como de beneficiarse y/o valerse de las oportunidades y apoyos de los contextos socioculturales en los que están insertos (Rodrigo, Máiquez, Martín & Byrne, 2008).

Ahora bien, más allá de la reconocida importancia teórica de las competencias parentales, son pocos los estudios enfocados en su análisis y evaluación. Los trabajos se han llevado a cabo, principalmente, en dos ámbitos: judicial, como medio para determinar la separación y/o custodia de menores de los adultos que los tienen a cargo y en contextos de riesgo psicosocial, ya sea para prevenir o en la promoción de programas de ayuda a familias vulnerables (Rodrigo López, et. al, 2009). Un tercer ámbito en crecimiento son los estudios realizados desde el campo del estudio del cerebro y su funcionamiento, que indagan sobre el impacto de los cuidados paternos en el desarrollo del cerebro, las cogniciones y más precisamente las FE (Blums, et al. 2016; Farah et al., 2008, Musso, 2010).

En España, Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008), elaboraron una escala de valoración de las competencias parentales percibidas (versiones para padre e hijos). Estos autores, definen las competencias parentales percibidas como la competencia autopercebida de los padres y madres en relación a afrontar la tarea educativa de sus hijos de una manera satisfactoria y eficaz. Los dos conceptos que fundamentan teóricamente dicha escala, son la autoeficiencia o creencia que uno mantiene sobre la habilidad para organizar y desarrollar el curso de acciones requeridas para producir logros dados (Bandura, 1997) entendida en este caso como eficacia parental percibida; y la parentalidad definida según Jones (2001, citado por Bayot Mestre & Hernández Viadel, 2008, p. 9) como las “actividades y conductas básicas primarias necesarias de los padres para alcanzar el objetivo de hacer a los hijos autónomos”. Si los objetivos son cuidar, controlar y desarrollar, los padres requieren conocimientos, motivaciones, recursos y oportunidades.

La elección de la escala a adaptar, partió de explorar varias posibles de ellas se eligieron tres: la Escala de Parentalidad Positiva (e2p) de los chilenos Gómez Muzzio y Muñoz Quinteros, del año 2014, escala que no solo valora competencia parental sino otros constructos, cinco en total; la Escala de Evaluación Familiar de Carolina del Norte (NCFAS), escala confeccionada a mediados de los 90 por Raymond Kird y Kellie Reed-Ashcraft (1998, 2007) líderes de un grupo de trabajo ligado al Sistema de Bienestar Infantil de Carolina del Norte; la Escala de Competencia Parental Percibida (ECP) de los españoles, Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008). Las tres escalas son de

aplicación individual o colectiva y permiten ser autoadministradas, contando por tanto con el sesgo de la deseabilidad social.

No obstante reconocer la bondad de las escalas mencionadas, esta investigación optó por la tercera ya que permite valorar la competencia parental percibida tanto desde la versión de los padres como de la de los hijos; Además, resulta significativo el marco teórico desde el que se construye, cuenta con apoyo empírico y, desde el punto de vista lingüístico, fue diseñada para una población semejante a la de Argentina.

En síntesis, la literatura revisada permite afirmar que las competencias puestas en juego por quienes cumplen funciones maternas y paternas tienen una incidencia relevante en el desarrollo y maduración de las funciones cerebrales así como en las posibilidades de aprendizaje y en especial del aprendizaje escolar (Barudy & Dantagnan 2005, 2010; Basuela Herrera 2010; Fernández 1987; Quiroga, 1997; Munakata et al., 2013; Paín, 1975). Se entiende que el mundo de la vida de las familias, los hábitos y el acervo de saber, en tanto representaciones, conceptos y nociones, proveen a quienes cumplen funciones parentales de un conjunto de convicciones de fondo que son sustentos de sus prácticas en el cuidado y atención de los niños, es decir desde donde se educa, protege y responde o no, y de qué forma, a las demandas de los hijos o hijas, lo que tiene una influencia decisiva en todo su desarrollo posterior.

A partir de los estudios revisados quedó manifiesta la importancia de contar con herramientas confiables para valorar las competencias parentales. Dado que en Argentina no existe un instrumento desarrollado a tal fin, en este estudio se decidió la adaptación de alguno de los existentes a los fines de realizar una valoración ajustada de las mencionadas competencias para ser aplicada localmente a padres y/o cuidadores.

2.3 Estrato socioeconómico

Todas las sociedades tienen algún patrón de estructuración que manifiesta las desigualdades de los individuos y los grupos, quienes acceden de manera diferencial a derechos y recompensas según sea su posición dentro de la estructura social (Giddens, 2009). En general, la sociología ha entendido por estrato una posición de clase en un ordenamiento jerárquico de acuerdo a algún criterio. Cuáles son los criterios distintivos que permiten reconocer cada estrato es una cuestión en debate. Las teorías sociológicas clásicas (como la de Marx o Weber) pusieron el acento en la clase y las relaciones de producción, o en el estatus y el poder. Para uno de los pioneros de la sociología en Argentina (Germani, 1955) los criterios son el estatus socioeconómico y el prestigio

social. En la actualidad, parece más determinante la tríada empleo, ingresos y educación. No obstante, según Araujo y Martuccelli (2011)

se le añade una pluralidad de otros factores, como el capital social, la naturaleza de las redes sociales, las formas de pertenencia, los diferenciales de estereotipo social, la capacidad de acceso y control de los códigos culturales dominantes, la importancia de los lugares de residencia (los barrios), el hecho de ser o no propietario de su vivienda, los efectos que la vida personal y familiar (separaciones, decesos, y otros) tienen en las trayectorias sociales. Se suma, además, el papel mayúsculo que el consumo ha tenido en la región [América Latina], no solo en el proceso de desdibujamiento relativo de las fronteras entre los grupos sociales, sino también en la aparición de nuevas formas de inclusión simbólica entre los sectores populares (p. 167).

Uno de los métodos que han sido utilizados en diversos estudios argentinos (e.g. Arán Filippetti, 2011; Vargas Rubilar, Richaud de Minzi, & Oros, 2018) para valorar los estratos sociales es el método de Graffar modificado por Méndez Castellano en el año 1994, el cual considera cuatro categorías, a saber: profesión del jefe de familia, nivel de instrucción de la madre, principal fuente de ingreso de la familia y condiciones de alojamiento. El método se operacionaliza en un cuestionario multidimensional por su contenido y cuenta con una variedad de opciones de respuestas posibles. Los autores afirman que es posible distribuir una población en cinco estratos según se muestra en el siguiente cuadro (ver Tabla 2):

Tabla 2.

Estratos socioeconómicos según Graffar-Méndez Castellano (1994)

	ESTRATO I	ESTRATO II	ESTRATO III	ESTRATO IV	ESTRATO V
Profesión jefe de familia	Profesión universitaria, financistas, banqueros, comerciantes, todos de alta productividad. Oficiales de las Fuerzas Armadas (si tienen un rango de Educación Superior)	Profesión Técnica Superior, medianos comerciantes o productores.	Empleados sin profesión universitaria, con técnica media, pequeños comerciantes o productores	Obreros especializados y parte de los trabajadores del sector informal (con primaria completa)	Obreros no especializados y otra parte del sector informal de la economía (sin primaria completa)
Nivel de instrucción de la madre	Enseñanza Universitaria o su equivalente	Técnica Superior completa, enseñanza secundaria completa, técnica media	Enseñanza secundaria incompleta, técnica inferior	Enseñanza primaria, o alfabeta (con algún grado de instrucción primaria)	Analfabeta
Principal fuente de ingreso de la familia	Fortuna heredada o adquirida	Ganancias o beneficios, honorarios profesionales	Sueldo mensual	Salario semanal, por día, entrada a destajo	Donaciones de origen público o privado

Tabla 2.
(Continuación)

Condiciones de alojamiento	Vivienda con óptimas condiciones sanitarias en ambientes de gran lujo	Viviendas con óptimas condiciones sanitarias en ambientes con lujo sin exceso y suficientes espacios	Viviendas con buenas condiciones sanitarias en espacios reducidos o no, pero siempre menores que en las viviendas 1 y 2	Viviendas con ambientes espaciosos o reducidos y/o con deficiencias en algunas condiciones sanitarias	Rancho o vivienda con condiciones sanitarias marcadamente inadecuadas
-----------------------------------	---	--	---	---	---

Fuente: elaboración propia.

Para dar cuenta de cómo los estratos socioeconómicos impactan en las trayectorias de vida y en el aprendizaje, es necesario exponer, primero, qué se entiende por vulnerabilidad social y qué implica un estrato socioeconómico bajo (en adelante ESB).

La pobreza es un fenómeno multidimensional que ha sido caracterizado, fundamentalmente, desde la privación de bienes materiales (Domínguez Domínguez & Martín Caraballo, 2006; Sen, 2000; Vasilachis de Gialdino, 2003). Las dos mediciones más usuales que han operacionalizado el concepto son, por un lado, el enfoque de necesidades básicas insatisfechas (NBI), y, por el otro, la línea de pobreza e indigencia. Se dice que el primer método toma en consideración la pobreza histórica en la medida en que evalúa si un hogar tiene al menos uno de cinco ítems que caracterizan la situación de la vivienda (materiales, hacinamiento y servicios), el acceso a educación de los niños de la familia y los ingresos. El segundo, en cambio, se concentra solo en los ingresos de la unidad doméstica entendida como el grupo de personas que conviven en una misma vivienda y consumen alimentos con cargo al mismo presupuesto. Se establecen dos umbrales por debajo de los cuales una familia es pobre o indigente.

Para Vasilachis de Gialdino (2003) las situaciones de pobreza exigen una definición relacional. Entiende, las personas pobres son aquellas que ven coartado su pleno desarrollo al estar sometidas a un entramado de relaciones de privación de múltiples e imprescindibles bienes materiales, simbólicos, espirituales y de trascendencia.

La perspectiva de Sen (1993, 2000) sobre la pobreza permite comprenderla como la privación de capacidades para que las personas puedan ser o hacer aquello que les resulta valioso elegir y, en consecuencia, ser más libres. Esta perspectiva, sin desconocer su importancia, corre del foco de la atención a los bienes materiales, la opulencia económica y la renta, y centra su mirada en lo que las personas pueden hacer con aquello que reciben. Esto implica que, asumiendo que hay niveles mínimos de capacidades por debajo de los cuales las personas padecen privaciones insoportables que no permiten desarrollar una vida digna, para caracterizar a la pobreza debe atenderse también a las características de cada uno y la situación social en la que cada persona

está inserta. Por eso, la conversión de ingresos monetarios (que serían instrumentos para desarrollar capacidades) en libertades varía sensiblemente entre personas y comunidades familiares y sociales.

Si bien pobreza no es igual a vulnerabilidad, los términos y los fenómenos que explican están relacionados. El concepto de vulnerabilidad recoge una doble dimensión interna y externa, en tanto se entiende como la reducción de la habilidad de una persona o comunidad de resistir a una coacción externa que se presenta como una amenaza física o psicológica al bienestar humano (Adamo, 2012). Así, la vulnerabilidad implica que las capacidades humanas se ven disminuidas para hacer frente a un peligro latente, es decir, que se intersectan la disminución de las habilidades de personas y comunidades con las condiciones deficitarias del ambiente. A menor desarrollo de capacidades mayor sensibilidad a sufrir daños por una situación externa amenazante. En condiciones de marginalidad y segregación social y económica, las personas y comunidades son más propensas a encontrarse en una situación de fragilidad social.

Es esperable que en contextos de carencia material que inhabilita el acceso a bienes y servicios necesarios para el desarrollo de habilidades, se refuerzan la pobreza y la vulnerabilidad entendidas como privación y/o disminución de capacidades. Entre las capacidades disminuidas, se encuentran aquellas necesarias para el acceso al conocimiento y el pleno aprendizaje. Es necesario reforzar que la educación es un bien posicional que permite el despliegue de la autoría de pensamiento y acción.

Estudios previos han indicado que el ESB ha sido identificado como un factor de riesgo, no sólo por las carencias materiales que éste conlleva, sino porque los efectos de la pobreza suelen estar mediados y moderados a través de barrios peligrosos, violencia, escuelas de baja calidad educativa, falta de acceso a servicios básicos, mayores riesgos de salud ambiental, etc. A través del estrés generado por los factores mencionados, las prácticas parentales se ven afectadas, y una de sus consecuencias posible es ser perjudicial para el desarrollo del niño (Sanders & Morawska, 2010)

La revisión de antecedentes ha permitido, inferir que, por un lado, la pobreza y la vulnerabilidad se asocian a estratos socioeconómicos bajos y, por otro, que estos impactan negativamente en el desarrollo de las habilidades de padres y niños (ver cap.1). Si bien el ESE se configura a partir de múltiples factores, siguen siendo criterios identificadores de la posición social el empleo, los ingresos y la renta, y el educativo fundamentalmente de los padres. Es así que puede señalarse una posible vinculación entre ESE y el desempeño de las competencias parentales.

2.4 Funciones ejecutivas

En el apartado sobre el aprendizaje se refirió como una de las dimensiones que constituyen las condiciones internas de este a la infraestructura neurofisiológica. Se destacó las redes neuronales, los dispositivos básicos y el funcionamiento cerebral. A este último, pertenecen las llamadas funciones ejecutivas (FE). Estas se definen como un conjunto de procesos cognitivos que sustentan la regulación de los pensamientos, emociones y comportamientos, y ayudan a alcanzar metas en la vida diaria (Munakata et al., 2013). Para Korzeniowski (2011), es un concepto complejo dentro de la literatura neuropsicológica, en tanto su estudio implica integrar los aportes de la psicología con la neurología. El autor resalta que los actuales estudios con neuroimágenes han permitido identificar el sustrato neuroanatómico y conocer con mayor precisión el desarrollo evolutivo, reconociendo cambios tanto morfológicos como fisiológicos.

Cabe destacar que, si bien estudios han demostrado que el concepto empírico de FE se vincula principalmente con el córtex prefrontal sobre todo en su porción dorsolateral, no es prudente afiliarlas directamente con funciones del lóbulo frontal (Soprano, 2003), pues el cerebro es una unidad funcional integrada y los procesos de aquel describen un constructo psicológico más que funciones anatómicas (Stuss, 1992).

Fue Luria (1973) el primero en hablar de sistemas funcionales complejos (las hoy llamadas FE) y los caracterizó como un conjunto de procesos que, situados en el lóbulo frontal, son responsables de la programación, regulación y verificación de la conducta. Entre 1983-1984 Lezak estudió el lóbulo frontal y entiende que este tiene FE y funciones conceptuales. Las primeras son la formulación de fines, la planificación, la realización de los planes dirigidos al fin formulado y la performance efectiva, mientras que las segundas tienen que ver con la organización perceptual, el procesamiento de varios eventos al mismo tiempo, la monitorización y la modulación de la salida conductual, etc. (Revol & Montriél, 2006). En estudios posteriores los autores nombran como FE algunas de las indicadas por Lezak como conceptuales. Según Lezak (1985), las FE posibilitan autorregular el comportamiento humano, mediante la formulación de metas, la organización de planes para alcanzarlas y la ejecución del plan de manera eficaz, que incluye el monitoreo y su corrección en caso de ser necesario. Por su parte, Duncan (1995) define a las FE como habilidades que posibilitan organizar y planificar estrategias de resolución de problemas para alcanzar un objetivo.

Para Blair (2013) “las funciones ejecutivas se refieren a las habilidades cognitivas implicadas en el control y la coordinación de información al servicio de acciones orientadas por objetivos” (p. 1). Continúa Blair expresando que aquellas se definen también como un sistema de supervisión necesario para el planeamiento, la habilidad de razonamiento y la integración de pensamiento y acción. Por su parte, para Tirapu-Ustárrroz, Muñoz-Céspedes, Pelegrín-Valero y Albéniz-Ferreras (2005) el contenido de las FE indica que no se trata de un sistema unitario y modular, sino de un sistema de alta complejidad, supramodular y de procesamiento múltiple.

Veleiro Vidal y Thorell (2012) consideran que referirse a FE es hacerlo a un concepto paraguas que reseña “funciones de control orientadas a metas, de importancia central en la vida diaria, incluyendo aspectos como el mantenimiento y actualización de la información en la memoria (*updating*), la inhibición de procesos inapropiados (*inhibiting*) y el cambio flexible (*shifting*)” (p. 61).

Revol y Montriél (2006) las definen como aquellas funciones “que organizan y expresan la conducta y sus relaciones con el medio exterior, entre el individuo y el medio en su más amplio aspecto, y se modifican a través de la vida con el desarrollo y con los propios cambios experimentados por el individuo o el medio” (p. 42) Es decir, se refieren a acciones autodirigidas utilizadas por el individuo para autorregularse. No obstante, la revisión de bibliografía permite afirmar que no existe un total acuerdo en la definición de las FE lo que responde a la complejidad de los procesos con los que se relacionan.

Arán Filippetti y López (2014), señalan que no obstante, se han presentado diversas definiciones sobre el constructo FE, desafortunadamente no se refieren todas a los mismos procesos y agregan que el concepto de FE

conlleva significados implícitos según la disciplina; desde la psicología cognitiva, las FE es considerada esa porción de cognición que ocurre después de la percepción, pero antes de la acción, y desde la neuropsicología podría conceptualizarse a partir de su localización [...] la definición esgrimida a partir de su localización es sin duda problemática (p. 382).

En relación al proceso de desarrollo, un número y diversidad significativa de estudios permiten considerar como primera característica general de las FE el que presentan un desarrollo secuencial, el cual es más intenso durante la infancia, reduciendo su velocidad a inicios de la adolescencia aunque la mayoría de las FE terminan su

desarrollo durante la adolescencia. A su vez, indican que las FE reciben un efecto diferencial de la escolaridad, especialmente de los procesos específicos de enseñanza-aprendizaje, siendo algunas de ellas más sensibles que otras (Bierman, Nix, Greeberg, Blair & Domitrovich, 2008; Munakata et al., 2013; Thorell, Lindqvist, Bergman Nutley, Bohlin & Klingberg, 2009; Wenzel & Gunnar, 2013) y del ESE, entre otros factores (se hará referencia a este punto más adelante). Las FE, no obstante la señalada centralidad del proceso de maduración biológico del cerebro, también reciben efectos de la condición particular en el desarrollo del niño (cultura de crianza, estilos parentales, escolaridad, modalidades de aprendizaje, etc.).

Los estudios acuerdan en que las FE requieren de tiempo para alcanzar todo su potencial lo que se explica por la lenta madurez del córtex frontal. Algunas investigaciones han demostrado un desarrollo piramidal en el que funciones más básicas preceden y soportan el desarrollo de más complejas. Las FE tienen su desarrollo privilegiado durante la infancia (aunque algunas de ellas recién se alcanzan en estadios de desarrollo tardío –Flores de Lázaro, Castillo Preciado & Jiménez Miramonte, 2014–). Se desarrollan en la infancia y la adolescencia en paralelo con los cambios madurativos que moldean la corteza prefrontal y sus conexiones con el resto del cerebro. Esto es así ya que, la maduración cerebral sigue un modelo jerárquico cuyo último escalón son las áreas de asociación (Bausela Herreras, 2014). Según Flores Lázaro Castillo Preciado y Jiménez Miramonte. (2014), otros autores entienden que las FE conforman un sistema el cual se desarrolla desde funciones aisladas hasta alcanzar una compleja integración entre estas (Zelazo, Muller, Frye & Marcovitch, 2003).

En cuanto a los modelos presentados para las FE, Arán Filippetti y López (2014) señalan que es posible reconocer distintas formas de clasificar los modelos de las FE. A partir de una perspectiva dimensional del constructo, hay quienes lo consideran un sistema unitario y quienes lo entienden como constructo conformado por múltiples componentes diferentes, pero interrelacionados. Los primeros sostienen la existencia de un mecanismo subyacente común que explica las variaciones en el funcionamiento. Los segundos abogan por una visión multidimensional, comprendiendo que las FE se tratan de un conjunto de múltiples capacidades que actúan de forma coordinada entre las que se hallan: la inhibición, la MT, la flexibilidad cognitiva, la planificación, la fluidez verbal y no verbal.

Otro modelo, surge de recientes estudios conductuales y de neuroimágenes que han demostrado que las FE tienen naturaleza unitaria y diversa, lo que demanda considerar ambos aspectos en su estudio.

Indican Arán Filippetti y López (2014) que el surgimiento de la neuropsicología infantil, aportó modelos de funcionamiento cerebral que atienden al curso ontogenético, más precisamente atienden al desarrollo del cerebro. En su estudio profundizan en los modelos y teorías presentados desde esta perspectiva. A nivel general distinguen entre:

1) los que ofrecen explicación a la FE a través de su estudio en trastornos del desarrollo –aunque generalizables a la población infantil no clínica–, 2) los que buscan explicar la FE a partir de la fragmentación en subcomponentes más básicos o elementales (i.e., modelos factoriales), y 3) los que hacen referencia a la emergencia de los procesos necesarios para resolver problemas o desarrollo de la FE, poniendo énfasis en la fe como proceso (p. 384).

A los fines de este estudio cabe señalar que un aspecto en la que los estudios acuerdan es que las FE anuncian éxitos futuros en estudios, salud e ingresos (Korzeniowski, 2011; Peralbo, Brenlla, Fernández, Barca & Mayor, 2012; Reyes Cerillo et al., 2015; Veleiro Vidal & Torell, 2012).

Ahora bien, cabe preguntar ¿cuáles son, en concreto, las FE? Los autores han arribado a distintas listas de habilidades y capacidades. En términos generales, las categorías en las que se agrupan las habilidades según la presentación de la Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia (2013-2017) son: (a) autocontrol –entendido como la habilidad de resistirse a hacer algo tentador con el fin de hacer lo correcto–, (b) memoria de trabajo –definida como la habilidad de mantener información en la mente donde puede ser intervenida–; y (c) flexibilidad cognitiva –que comprende el pensamiento creativo y los ajustes flexibles frente a los cambios–.

Para Soprano (2003) las habilidades que se incluyen en el concepto de FE se relacionan con “la capacidad de organizar y planificar una tarea, seleccionar apropiadamente los objetivos, iniciar un plan y sostenerlo en la mente mientras se ejecuta, inhibir las distracciones, cambiar de estrategias de modo flexible si el caso lo requiere, autorregular y controlar el curso de la acción para asegurarse que la meta propuesta esté en vías de lograrse, etc.” (p. 44).

Flores de Lázaro et al. (2014) en un proceso que abarca el desarrollo desde la niñez a la juventud y según distintos estadios de desarrollo identifican: (a) la detección de selecciones de riesgo (que implican premios o castigos), (b) el control inhibitorio (que

refleja el dominio sobre las activaciones automáticas), (c) la memoria de trabajo, (d) la flexibilidad mental, (e) la planeación visoespacial, (f) la memoria estratégica, (g) la planeación secuencial, (h) la fluidez verbal y (i) la capacidad de abstracción (estas últimas dos, aparecerán recién en el desarrollo tardío).

En este trabajo y en consideración de lo reseñado, se opta por agrupar a las FE en cuatro componentes de habilidades: MT, planificación, regulación y flexibilidad cognitiva, e inhibición, en atención a los componentes de la escala que se aplicó (CHEXI).

El concepto de MT ha tenido, en los últimos años, ciertas reformulaciones. Así, la MT se define hoy como un sistema que mantiene y manipula la información de manera temporal, por lo que interviene en importantes procesos cognitivos, como la comprensión del lenguaje, la lectura, el razonamiento, etc. (Tirapu-Ustárrroz & Luna-Lario, 2008). Soprano (2003) la define como la capacidad para mantener información en la mente con el objeto de completar una tarea, registrar y almacenar información o generar objetivos. La MT sería esencial para llevar a cabo actividades múltiples o simultáneas, como puede ser el caso de cálculos aritméticos, o seguir instrucciones complejas. Hasta ahora, la MT se comprendió como compuesta por tres sistemas subordinados (bucle fonológico, agenda visoespacial y ejecutivo central). En la actualidad, en la mayoría de los trabajos académicos, se considera que “esta memoria activa está integrada por diferentes procesos interrelacionados (mantenimiento, manipulación, selección, supervisión o monitorización, control de la interferencia, cambio de criterios cognitivos y planificación de objetivos) los que se distribuyen ampliamente por las regiones prefrontales” (Tirapu-Ustárrroz & Luna-Lario, 2008, p. 229).

La planificación se refiere a la capacidad de estructurar la respuesta con el propósito de solucionar un problema, requiriendo integrar las distintas acciones en función de una meta (Reyes Cerillo et al., 2015). Soprano (2003) entiende que la planificación involucra plantearse un objetivo y determinar la mejor vía para alcanzarlo, con frecuencia a través de una serie de pasos adecuadamente secuenciados. El autor expresa que

planificar implica la capacidad para identificar y organizar los pasos y elementos necesarios para llevar a cabo una intención o lograr un objetivo. Para planificar se deben concebir cambios a partir de las circunstancias presentes, analizar alternativas,

sopesar y hacer elecciones, también se requiere un buen control de los impulsos y un adecuado nivel de memoria y de capacidad para sostener la atención. (p. 45).

La regulación refiere a la capacidad para manejar las emociones y la conducta de forma apropiada; implica tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Sostiene Soprano (2003) que la capacidad de regular la propia conducta se examina con valoraciones de la flexibilidad o posibilidad del sujeto de cambiar el curso de pensamiento o de la acción de acuerdo a las demandas de la situación. Así, la flexibilidad se refiere a la habilidad para cambiar rápidamente de una respuesta a otra empleando estrategias alternativas. Implica normalmente un análisis de las consecuencias de la propia conducta y un aprendizaje de sus errores (Anderson, Levin & Jacobs, 2002).

La inhibición o control inhibitorio en general se define como la capacidad del ser humano para inhibir o controlar las respuestas impulsivas (o automáticas), y generar respuestas mediadas por la atención y el razonamiento. Esta habilidad contribuye a la anticipación, planificación y al establecimiento de metas y se vincula con el control atencional. Para Anderson, Levin y Jacobs (2002) el control atencional encierra una mejor atención selectiva y mantenida, y capacidad para inhibir comportamientos automáticos e irrelevantes.

Un aspecto de las FE importante a destacar, por su vinculación con el objetivo de esta investigación, es que, como sostiene González Muñoz (2013) la información genética para los cambios estructurales y funcionales de la corteza prefrontal no es suficiente para garantizar el desarrollo de las FE; lo que corresponde con el extenso periodo de maduración. Sostiene el autor en concordancia con otros estudios (Flores de Lázaro et al., 2014; Munakata et al., 2013, etc.) que es prioritario atender al rol modelador del contexto, y destaca en especial dos factores vinculados a su vez con el desarrollo emocional del sujeto: el apego y el nivel socioeconómico de los padres, existiendo una correlación positiva en el sentido que a mayor nivel socioeconómico mayor desarrollo de los hijos.

Respecto al apego y el desarrollo de las FE, señala González Muñoz (2013) que

los niños con apego de tipo “seguro” aventajan a los “inseguros” y, sobre todo, a los “ambivalentes” y “desorganizados” en varios elementos del desarrollo como lenguaje, funcionamiento metacognitivo, flexibilidad cognitiva, capacidad de expresar estados internos y comprensión de emociones negativas en los demás (p. 16).

En concordancia con el estudio anterior, Montoya-Arenas, Osapina Soto, Márquez Feijoo, Gaviria, Andrade y Zapata Respeto (2017), encontraron que el patrón de apego presentaba niveles de significación en tres dimensiones cognitivas: riesgo-beneficio, MT y el control inhibitorio. También informaron que hallaron diferencias significativas entre niños según las puntuaciones en apego y los resultados tareas que implicaban MT e inhibir la interferencia.

González Muñoz (2013) también reseñan que las experiencias estresantes en las interacciones tempranas del niño, (abandono, maltrato, etc.) pueden provocar daños permanentes en la corteza orbitofrontal, impactando en las conductas de regulación y ajuste social asociándose a problemas conductuales y psíquicos futuros.

En referencia al impacto del factor nivel socioeconómico sobre el funcionamiento ejecutivo, González Muñoz (2013) señala que los niños con niveles socioeconómico más altos muestran mejor funcionamiento ejecutivo, lo que está en concordancia con numerosos estudios algunos ya señalados (Arán Filippetti, 2011, 2013; Arán Filippetti & Richaud de Minzi, 2012; Farah et al., 2006) e indica que esta relación no es de causa-efecto sino que entre ambos median un conjunto de variables, tales como la pauta de educación y crianza de los padres (empatía, cuidados de nutrición, salud, equilibrio entre afecto y normas; calidad de los estímulos etc.), el estrés (produce mayor nivel de cortisol e interfiere en el funcionamiento ejecutivo), etc. por lo que va más allá de las posibilidades económicas.

Relacionado al interés de este trabajo, es también significativo reseñar que las FE han sido presentadas como predictores de logros escolares, lo que muestra la relevancia de hacer visibles los vínculos entre aprendizaje (especialmente escolar) y dichas funciones (Blair, 2013; Blair & Diamond 2008; Evans & Rosenbaum 2008; Munakata et al., 2013). Este aspecto toma mayor relevancia al considerar el ciclo escolar al que pertenecen los niños/as de la muestra que, como ya se expresó asisten al cuarto y quinto grado de la escolaridad primaria. El cuarto grado es el inicio de un nuevo ciclo escolar en donde se complejiza la propuesta curricular en sus distintos aspectos; además, los alumnos dejan de tener un maestro para tener dos o tres docentes especializados en áreas, comienzan con el uso de manuales y distintos tipos de textos escritos, etc. Como sostienen Reyes Cerillo et al. (2015), estos cambios exigen a los niños/as “procesos cognitivos más específicos tales como atención selectiva, auto-monitoreo, MT, fluidez, organización estratégica, planificación, entre otros para tener

un rendimiento adecuado” (Reyes Cerillo et al. 2015, p. 46). En concordancia con esta conceptualización, desde la perspectiva de la constitución del psiquismo y con significación para el presente estudio, se sostenía en otro trabajo investigativo que

a nivel del aparato, ocurre la complejización y ampliación en los distintos aspectos (tópico, dinámico y económico), y en las relaciones con los otros se reedita la problemática edípica y fraterna. Del mismo modo, se amplían las relaciones con iguales y adultos, [...] Referirse a la etapa de latencia en tanto proceso silencioso de estructuración psíquica es hacerlo al desarrollo del yo, así como a la consolidación del preconscious. [...] el preconscious posibilita y condiciona el aprendizaje. (Estructuración psíquica y subjetivación, 185-189). [Así] la intensa reorganización psíquica durante la latencia, junto al preconscious, son los responsables de los procesos de aprendizaje, el pensamiento (Azar, 2016, pp. 111-112).

Ahora bien, continuando con la vinculación entre los aspectos orgánicos-funcionales del sistema nervioso central y el aprendizaje, investigaciones en neurociencia cognitiva vinculan el rendimiento académico de los alumnos con recursos cognitivos y afectivos puestos por estos en el entorno del aula para aprender diversos contenidos. Dichos estudios indican la existencia de un vínculo entre la capacidad de los sujetos puesta en juego para realizar tareas que examinan procesos ejecutivos y el rendimiento obtenido en actividades de cálculo, lectura y escritura (Blair, 2013; Blair & Razza 2007; Geary Hoard, Byrd-Craven, Nugent & Numtee, 2007).

En síntesis, se reconoce la centralidad de las FE en tanto habilidades de autorregulación para aprender. En la medida en que dependen de la estructura neurofisiológica, el buen funcionamiento de las FE va en paralelo a la maduración del cerebro. Su desarrollo es secuencial e integrado, y es más más intenso durante la infancia. La revisión de la bibliografía da cuenta de cierta falta de acuerdo respecto a un listado unificado de estas funciones y a cómo clasificarlas. No obstante, sí hay consenso sobre la estrecha vinculación entre las FE y los aprendizajes escolares, así como con el rendimiento académico. Vinculación que adquiere la forma de una relación dialéctica en el sentido de mutuo impacto, por un lado, de las FE sobre la escolaridad y el rendimiento académico, y por otro, del impacto diferencial de la escolaridad sobre las FE.

2.4.1 Aprendizaje escolar y funciones ejecutivas.

La tarea de los aprendientes consiste en procurar comprender los objetos de conocimientos de diferentes disciplinas durante la interacción con docentes y con sus

compañeros, en dicho proceso interviene: un determinado componente de la fantasmática del sujeto, junto a un tipo particular de interacción cognoscitiva en un dominio específico del conocimiento, así como un conjunto de saberes previos y preconcepciones sobre los distintos materiales que se le ofertan. Castorina y Barreiro (2014) destacan la necesidad de conocer la lógica y las ideas previas de los niños que intervienen en los aprendizajes. Se incorpora en este punto la necesidad de reconocer los procesos mentales que posibilitan los comportamientos cognoscentes puestos en juego en el proceso. En concordancia con Castorina y Carretero (2012) se comprende a *lo cognitivo* en un sentido amplio, refiriendo a diversas teorías psicológicas que dan cuenta de entidades, procesos, conductas, mecanismos y funciones psicológicas, que interactúan con el medio físico y social, y posibilitan conocer el mundo.

Los procesos de aprendizaje en el salón de clase están matizados por procesos de enseñanza que ofrecen a los alumnos actividades y proponen experiencias. Los alumnos deberán activar un conjunto de procesos cognitivos para autorregularse durante el proceso de aprender, es decir las FE que le permitirán la regulación de los pensamientos, emociones y comportamientos para aprender así como estrategias que le permitan procesar la información (contenidos escolares), para lo que requieren de ciertas disposiciones motivacionales y socioafectivas.

Como se señaló, distintas investigaciones han demostrado que la relación entre FE y aprendizajes es de implicación mutua. Por tal motivo es significativo el análisis de la influencia recíproca entre FE y aprendizaje escolar. Investigaciones en el nivel inicial o preescolar, han evidenciado que el funcionamiento ejecutivo resulta un valioso predictor de los aprendizajes en lengua y matemáticas (Peralbo et al., 2012; Veleiro Vidal & Thorell, 2012). Por su parte, Portellano, Martínez y Zumárraga (2009) afirma que el éxito y el fracaso escolar dependen, a menudo, de factores neurológicos o de alteraciones en los procesos cognitivos. Esta deficiente maduración neurológica se traduce, en general en problemas de aprendizaje. Cabe aclarar que el afirmar la centralidad del cerebro como condición o regulador de los procesos de aprendizaje, no es igual a sostener que la actividad de las redes cerebrales es determinante causal de dichos procesos. Como se dijo, múltiples son los factores que inciden en el aprendizaje.

Stelzer y Cervigni (2011) reseñan investigaciones diversas que vinculan las FE con el RE. Entre los hallazgos mencionan un estudio realizado con niños de 11 y 12 años en el que se evaluó la relación entre el rendimiento en las FE de monitorización, cambio de atención, inhibición y MT y su respectivo rendimiento académico. Se encontró que

la MT y el control inhibitorio se relacionan con el rendimiento en lengua, matemáticas y ciencia; en especial, dicha indagación puntualiza que la memoria verbal se asocia al rendimiento en lengua y la memoria visoespacial con el rendimiento en matemáticas, ciencia e inglés.

Otros trabajos mencionados por los autores dan cuenta de que FE tales como control inhibitorio, flexibilidad y planificación, no estarían asociadas al rendimiento de un dominio específico, sino que actúan como indicadores de la capacidad de aprendizaje en general.

También, Stelzer y Cervigni (2011) resumen un estudio en adolescentes entre 11 y 16 años diseñado para analizar la relación entre las diferentes FE y el RE en ciencia, ciencias sociales, lectura y matemática. Los principales constructos delimitados se denominaron flexibilidad cognitiva, monitorización e inhibición. Se concluyó que estas FE se hallaban vinculadas al rendimiento de los adolescentes en todos los dominios académicos mencionados.

Entre las funciones reseñadas, algunos autores (Koriat, Goldsmith, Schneider & Nakash-Dura, 2001; Schlagmuller & Schneider, 2002) han informado acerca de la memoria estratégica e indican que los niños aprenden, a lo largo de su desarrollo, a implementar distintas estrategias de memoria, lo que favorece su RE. Si bien este proceso comienza a partir de los 7 años, el uso de esta estrategia se observa con mayor énfasis a partir de los 8 años. A decir de Flores Lázaro et al. (2014)

la capacidad para desarrollar estrategias efectivas de memoria no sólo impacta en un mejor desempeño durante la evocación (por ejemplo, para contestar un examen), sino también permite discriminar entre la información que es relevante para memorizar, lo que potencia el aprendizaje selectivo del material que es semánticamente significativo (p. 466).

Otra FE abordada por los investigadores (Goldberg, 2001; Luria, 1986) es la planeación secuencial que refiere al proceso de selección y secuenciación de esquemas de acción para resolver un problema, evaluando distintas alternativas o hipótesis de trabajo. Esta FE incide en la capacidad del niño de organizar y planear sus actividades escolares y personales, y

en conjunto, el desarrollo de estas FE de desarrollo intermedio permite a los niños escolares procesar y manipular de forma mental una mayor cantidad de información, lo que posibilita la construcción temporal de esquemas mentales, permitiendo una

adecuada comprensión e identificación de las condiciones más relevantes de las tareas/problemas dados (Flores Lázaro et. al, 2014, p. 466)

Por su parte Arán Filippetti & López (2012) realizaron un estudio que entre otros tienen el objetivo de explorar “qué procesos ejecutivos predicen un porcentaje único de la varianza de la comprensión lectora por sobre y más allá de la varianza explicada por la edad, las habilidades verbales, la atención y la fluidez lectora” (p. 24). Hallaron que, sólo la MT y la FVS (fluidez verbal semántica) fueron predictores de las variables incluidas en su análisis, y que la MT y la FV (fluidez verbal) explicaron varianzas en la comprensión lectora por sobre las explicadas por factores como la edad y las habilidades verbales. Resultados que están en concordancia con otros tales como los de Rosselli et al. (2006).

Como señala Arán Filippetti et al. (2012) diversos estudios han puesto de manifiesto el rol decisivo de la MT para el desempeño escolar, y agregan que ha sido la FE que en su vinculación con el aprendizaje ha recibido mayor atención. Las autoras dan cuenta también de investigaciones que evidenciaron el papel de la MT en matemáticas, escritura y lectura.

Son numerosos, también, los trabajos con resultados positivos basados en intervenciones en aula que procuraron mejorar alguna de las FE. Entre ellos Arán Filippetti y Richaud de Minzi (2011) han reportado una experiencia de intervención en la que se aumentó la reflexividad y la planificación con niños de 6 años de contextos socialmente vulnerables –situación de riesgo por pobreza–.

Como ya se señaló, si bien las FE comienzan su desarrollo entre los 6 y 12 meses de edad, alcanzan un activo desarrollo a partir de los 3 años, este se extiende hasta los 25 a 30 años. Ahora bien, el desarrollo de las FE no es lineal, se caracteriza por continuas reorganizaciones y reestructuraciones, períodos de crecimiento rápidos y otros de estabilización (González Muñoz, 2013). Sostienen Reyes Cerillo et al. (2015) “cuando el niño ingresa a la escolaridad necesita de una serie de procesos cognitivos, como comparar, atender, diferenciar, etc., para apropiarse de la lectoescritura y el cálculo” (p. 44). Estudios demuestran que el período comprendido entre la primera infancia y la adolescencia representa el punto más crítico de su desarrollo (Arán Filippetti, 2011; Bausela Herreras, 2010; Flores Lázaro et al., 2014).

En síntesis, para el pleno desarrollo de las FE del sujeto, se requiere que junto al necesario, pero no suficiente programa genético, se provea de estímulos y oportunidades

de experiencias que le ofrezcan el medio, las personas y las instituciones. Es por ello que siendo el período escolar una etapa sensible al desarrollo de las FE, la escuela debe ofrecer adecuadas situaciones de experiencias que las promuevan y estimulen.

2.5 Estrategias de aprendizaje

Las constantes innovaciones en la ciencia y la tecnología, los estudios sobre la inteligencia humana, junto a las teorías actuales del aprendizaje, que enfatizan el rol activo del sujeto en el proceso de aprendizaje, evidencian la necesidad de transmitir junto a contenidos conceptuales, aquellos que le permitan buscar, seleccionar y procesar la información. Se hace referencia a que los estudiantes conozcan y usen estrategias de aprendizaje. Las EA son consideradas de manera global como procesos que se realizan con el objetivo de aprender de forma eficaz un determinado contenido en un particular contexto social (Pérez Sánchez & Beltrán Llera, 2014; Pozo & Postigo, 1993).

La idea de las EA es tan vieja como la educación misma (Pérez Sánchez & Beltrán Llera, 2014). No obstante, es importante reconocer que el concepto tiene su origen como constructo en los años ochenta del siglo XX. Es en esa época que las EA son vinculadas con la teoría del procesamiento de la información. Posteriormente, el concepto ha ido tomando relevancia y enriqueciéndose con aportes de otras teorías entre las que se destaca el constructivismo. Como señalan Valle, González Cabanach, Cuevas González y Fernández Suárez (1998), el interés despertado por el tema de las EA ha venido acompañado de un esfuerzo investigativo que puede organizarse en: (a) las investigaciones que desde distintas teorías posicionan al aprendiente como sujeto activo que construye sus conocimientos (teorías constructivistas del aprendizaje); (b) los estudios sobre la inteligencia que revelan que esta no es una, sino múltiple (teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, teoría triárquica de Sternberg) y a su vez que no es estática sino modificable; (c) los estudios sobre aprendizaje en condiciones naturales, que ponen de manifiesto el carácter cultural e interpersonal de la actividad de aprendizaje (Valle, González Cabanach, Cuevas González & Fernández Suárez, 1998).

Se advierte una marcada tendencia en las teorías psicológicas del aprendizaje, a estudiar la interacción entre los materiales de aprendizaje y los procesos psicológicos utilizados por los sujetos para procesarlos. Paralelamente, las teorías instruccionales señalan que la labor del docente no debe dirigirse solamente a proporcionar conocimientos y asegurar ciertos productos, sino que debe favorecer procesos (EA) a través de los cuales dichos productos pueden alcanzarse (Pozo & Postigo, 1993). Es

decir, distintos abordajes disciplinares coinciden en reconocer la importancia de las EA para el desarrollo de un pensamiento autónomo.

Sin embargo, es necesario puntualizar dos importantes limitaciones: si bien hay numerosos trabajos desarrollados en las últimas décadas referidos al impacto de las estrategias en el rendimiento académico (Rodríguez Ruiz & García-Merás García, 2005; Roux & Anzures González, 2015; etc.), estas investigaciones se abocan al nivel secundario y, especialmente, al universitario (Choque & Zanga, 2011; Estrada García, 2016; Páez, 2006; etc.). Además, siguen aplicando conceptos estrategias que se desarrollaron en las décadas del '80 y '90. En consecuencia, resulta relevante actualizar los conceptos, a la vez que procurar su aplicación al ámbito de la escuela primaria.

Algunos autores han identificado las EA con habilidades generales del pensamiento, entendidas como capacidades innatas que se perfeccionan a través del aprendizaje. Sin embargo, los estudios actuales evidencian que el conocimiento estratégico es un conocimiento condicional (De Juanas Oliva & Fernández Lozano, 2008). La caracterización de conocimiento condicional conjetura no solo el dominio de una habilidad, sino que incluye la consideración de factores referidos a las características del sujeto que aprende, de la naturaleza de la tarea y al contexto de realización.

Weintein y Danserau (1985) hablan de competencias necesarias y útiles para el aprendizaje efectivo, la retención de la información y su aplicación posterior.

Pérez Sánchez y Beltrán Llera (2014) entienden que las estrategias son “reglas o procedimientos que nos permiten tomar las decisiones adecuadas en cualquier momento de un proceso, en este caso, del proceso de aprendizaje” (p. 35). Y agregan que así entendidas las EA son las operaciones del pensamiento abordando la tarea de aprender.

En términos generales, en el ámbito educativo se entiende por EA al conjunto de decisiones y acciones que realiza el alumno para la resolución de una tarea. Así, el concepto alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones y procesos de aprendizaje en circunstancias específicas. Implica, preguntarse: ¿cómo, cuándo y por qué aprender?

Se torna necesario, además, que los aprendices tengan una disposición favorable y estén motivados. En atención a esta diferencia, es que algunas definiciones acentúan el aspecto procedimental y otras las motivaciones y demás circunstancias del sujeto.

Entre las primeras destaca la definición de Nisbet y Shucksmith (1987) y Danserau (1985), para quienes las EA serían secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento

y/o utilización de la información. Por su parte, Monereo (1990) entiende que las estrategias son responsables de una función básica en todo proceso de aprendizaje: facilitar la asimilación de la información que llega desde el exterior al sistema cognitivo del sujeto, para lo cual debe gestionarla y monitorear el ingreso, la identificación, la categorización, y el almacenamiento para futura recuperación y salida de los datos. Las EA son un tipo de procedimiento, y corresponden al área del “saber hacer” (Gargallo, 2000). También Stover, Uriel y Fernández Liporace (2012), entienden que las EA se definen como

procedimientos concretos que, aplicados de manera controlada, permiten arribar a los fines perseguidos. Involucran pensamientos, creencias, emociones y comportamientos que catalizan los procesos de comprensión, adquisición, recuperación y transferencia de conocimientos y habilidades. Suelen categorizarse como cognitivas, metacognitivas y afectivas” (p. 5).

Entre las definiciones que enfatizan los aspectos motivacionales, se encuentran la de Weinstein y Mayer (1986), que definen las estrategias “como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (p. 315). Además, sostienen que, por tanto, el objetivo de cualquier estrategia de aprendizaje es conmovir los estados motivacionales y afectivos del estudiante o la manera en la que selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento. Otros subrayan que las estrategias implican pensamientos, emociones, creencias y comportamientos que involucran los procesos de comprensión, adquisición, recuperación, y transferencia de habilidades y conocimientos (Muñoz Silva, 2005; Weinstein, Husman & Dierking, 2002). Para Monereo y Castelló (1997) las EA son:

procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (p. 97).

Valle et al. (1998) mantienen que, no obstante el carácter consciente e intencional, quizás sea más exacto afirmar que las estrategias son actividades potencialmente conscientes y controlables (Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust & Miller, 1985); y entienden que conviene subrayar que “a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente

deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades” (Valle et al., 1998, p. 56).

Un recorrido por las definiciones de estrategia, le permite a Beltrán (1993) reconocer dos notas significativas para dar cuenta del concepto: (a) se refiere a actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para optimizar el aprendizaje, y (b) tiene un carácter intencional o propositivo, lo que demanda un plan de acción. A su vez, Muria Vila (1994) infiere a partir de un exhaustivo análisis bibliográfico que

las estrategias de aprendizaje son actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como sería el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información. En lo que respecta a los estados afectivos y motivacionales, estos son fundamentales, si no hay un interés genuino por el aprendizaje, este simplemente no se dará (p. 3).

Ferriols Jorge (2013), autora del cuestionario CEEAP 9-12, realiza una enumeración cronológica de definiciones dadas por autores que trabajaron el tema y realiza un análisis de estas. Concluye que los rasgos comunes fundamentales que darían las notas básicas del concepto de estrategia son:

- Se trata de procedimientos, procesos u operaciones mentales que se desarrollan con el ejercicio, que se aprenden y se pueden enseñar.
- Comportan planes de acción para lograr objetivos. Las estrategias exigen fijar una meta u objetivo identificable, implican una orientación finalista.
- Son de carácter interno y, por tanto, no observables.
- Se usan para la adquisición, el almacenamiento o retención, la recuperación y la utilización de la información.
- Las estrategias involucran componentes cognitivos, metacognitivos –que son los que posibilitan el control del propio proceso de aprendizaje–, afectivos, motivacionales y ambientales en la resolución de tareas académicas.
- Integran habilidades de planificación, control y evaluación (aprendizaje autorregulado)
- Su puesta en marcha es controlada, no inconsciente, aunque una vez aprendida la estrategia puede automatizarse.
- Exigen actividad metacognitiva por parte del aprendiz, lo que comporta deliberación y flexibilidad del pensamiento del alumno, que afecta a la selección, planificación y evaluación personal de la actividad cognitiva seguida.

- Comportan una articulación consciente de las distintas fases y procesos en que se despliega la actividad del aprendiz (es fundamental comprender la situación, fijar la meta, planificar los pasos, controlarlos y evaluar su eficacia). Así, las estrategias son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos que implique la tarea.
- Combinan el manejo de técnicas y habilidades.
- Están estrechamente vinculadas con otros contenidos de aprendizaje, procedimentales, conceptuales y actitudinales.

Este análisis le permite proponer su propia definición de EA:

los procesos mentales utilizados por los alumnos de manera consciente para alcanzar una meta u objetivo de aprendizaje. Tienen la finalidad de promover el interés, controlar el contexto y la interacción social, así como planificar y evaluar el aprendizaje, de modo que el aprendiz sea capaz de buscar, seleccionar, procesar y recuperar información para utilizarla, eficazmente, en situaciones en las que sea necesaria. Para poner en marcha el proceso y sostener el esfuerzo comportan, también, la movilización de procesos afectivo-emotivos y motivacionales (Ferriols Jorge, 2013: 94).

2.5.1 Estrategias y técnicas

En términos de Valls (1993), tanto las estrategias como las técnicas son procedimientos. Ambos refieren a la realización de acciones dirigidas a un fin. No obstante, es necesario diferenciarlas.

Por un lado, las estrategias son procedimientos heurísticos, atienden a las distintas variables (sujeto, tarea y contexto de ejecución), de modo que la trayectoria del sujeto incide en su configuración, independientemente de las reglas técnicas recomendadas para alcanzar el éxito en la tarea, en otras palabras, al no ser totalmente prefijados como las técnicas, presentan cierta variabilidad en las acciones, de allí que su ejecución no garantiza el resultado correcto.

Las técnicas, por otro lado, son procedimientos algorítmicos que implican una sucesión de acciones totalmente prefijadas, de modo que puede predecirse que su correcta ejecución lleva a la solución deseada. Las técnicas están al servicio de una o más estrategias, pero no al revés. Ahora bien, para realizar las tareas específicas al estar las estrategias apoyadas en las técnicas, una condición necesaria para ser estratégico es dominar las técnicas (De Juanas Oliva y Fernández Lozano, 2008).

Disponer de técnicas de procesamiento de información pertinentes es un aspecto necesario, pero no suficiente: el estudiante requiere “saber cómo, cuándo y porqué utilizarlas, controlar su mayor o menor eficacia, [y] modificarlas en función de las demandas de la tarea” (Valle et al., 1998, p. 60).

2.5.2 Estrategias y metacognición

La metacognición es una habilidad que podría definirse como el conocimiento sobre el conocimiento. Literalmente significa el conocimiento de nuestro pensamiento. Puebla Wuth (2009) adhiere a los autores que es estar consciente de la propia maquinaria cognoscitiva operante y como esta funciona (p. 1) Sobre la misma se encuentran trabajos que la presentan por fuera de las estrategias (De Juanas Oliva & Fernández Lozano, 2008; Puebla Wuth, 2009) y quienes la incorporan entre las estrategias, (Ferriols Jorge, 2014; Valle et al. 1998), lo cierto es que en ambos casos se la entiende como íntimamente vinculada a las EA. Según De Juanas Oliva y Fernández Lozano (2008) es el denominador común de cualquier estrategia de aprendizaje. Weinstein y Danserau (1985) las reconocen como, un nivel superior de estrategias.

Por su parte, Marchesi y Martín (2002), las presentan como la habilidad de conocimiento y control que se posee sobre los propios conocimientos. Los autores entienden que el punto de vista que aportan los procesos metacognitivos, lo que ponen en evidencia es:

que lo específico de la inteligencia es la capacidad de autorregular el propio aprendizaje. Es decir, de planificar qué estrategias hay que utilizar en cada situación de aprendizaje, aplicarlas, controlar el proceso de utilización, evaluarlo para detectar errores que se hayan cometido y modificar, en consecuencia, la nueva actuación (p. 37).

Para Marchesi y Martín (2002), los estudios sobre la metacognición dan cuenta sobre una misma denominación de dos áreas distintas de investigación, por un lado, el conocimiento de los propios procesos cognitivos (regulación y control ejecutivo) y por otro la regulación del conocimiento. Lo cierto es que si bien ambas dimensiones presentan perfiles evolutivos diferentes y un impacto desigual en los aprendizajes están estrechamente relacionados.

Para De Juanas Oliva y Fernández Lozano, (2008) las metacognición consta de dos dimensiones, una referida al conocimiento declarativo y la otra al conocimiento

procedimental. Entienden que los estudiantes deben tener conocimiento de sus propias habilidades y capacidades, de las características de la tarea y de las estrategias más adecuadas para concretarla, pero también debe ser capaz de planificar y regular su acción y de evaluarla de acuerdo a los planes y proceso llevado a cabo. En síntesis, un estudiante debe ser capaz de conocer estrategias y técnicas, cuándo y cómo usarlas y saber interpretar sus experiencias de aprendizaje.

En este trabajo la metacognición se incorpora a la clasificación de las estrategias.

2.5.3 Clasificación de las estrategias

Existen distintas propuestas para clasificar las estrategias. Pozo y Postigo (1993) diferencia entre estrategia asociativa, el repaso y las estrategias por reestructuración, distinguiendo en ellas a las de elaboración de la información y las de organización. Valle et al. (1998), por su parte, identifican tres grandes clases de estrategias: cognitivas, metacognitivas, y de manejo de recursos. Las primeras son las que permiten la integración del nuevo material con el conocimiento previo, las metacognitivas, hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición y las últimas se refieren a un conjunto de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término. De Miguel (2006) entiende que el aprendizaje autónomo es posible cuando el estudiante pone en juego estrategias cognitivas o procedimientos, estrategias metacognitivas y estrategias de apoyo. Y aclara que las primeras refieren a estrategias intencionales que facilitan tomar las decisiones con el propósito de mejorar su estudio y rendimiento, las segundas son las de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, y finalmente las de apoyo se refieren a la posibilidad del estudiante de controlar el esfuerzo y mantener la persistencia.

Ferriols Jorge (2013) en el diseño del cuestionario CEEAP 9-12, aplicado en esta investigación, luego de una revisión de las más relevantes clasificaciones dadas por reconocidos autores en el ámbito educativo (Beltran, 1993, 1996, 1999; Monereo & Clariana, 1993; Nisbet & Schucksmith, 1986; Pozo, 1990; Pozo & Postigo, 1993; Sternberg, 1985; Weinstein & Mayer 1986) propuso una clasificación que considera suficientemente completa e integradora.

La clasificación de Ferriols Jorge (2013), distingue cuatro grandes tipos de estrategias: (a) disposicionales y de apoyo, aquellas que ponen en marcha el proceso y colaboran a mantener el esfuerzo; (b) metacognitivas de regulación y control, que

implican el conocimiento, planificación, evaluación y control de las distintas estrategias y procesos cognitivos en función del objetivo y el contexto de la tarea; (c) de búsqueda, recogida y selección de la información, hacen referencia a la ubicación, recogida y selección de la información; (d) de procesamiento y uso de la información que permiten integrar y utilizar la información. La categorización propuesta por la autora puede visualizarse en la Figura 4.

Una aclaración adicional que resulta significativa es que en el ámbito educativo el término estrategia se relaciona a otros tales como capacidad, habilidad y proceso. La capacidad refiere a un conjunto de disposiciones genéticas (de oír, de ver, etc.) Cuando el sujeto entra en contacto con el medio culturalmente organizado, las desarrolla en experiencias hasta alcanzar una habilidad. Una habilidad, entonces, es una capacidad desarrollada por la práctica y se pone en juego a través de un procedimiento que puede ser consciente o inconsciente. Proceso es la manera de actuar para llegar a un fin, una “regla, técnica, método, destreza o habilidad, es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de una meta” (Coll, 1987, p. 89). Beltrán (2003) expresa que “las estrategias están, pues, al servicio de los procesos, y las técnicas al servicio de las estrategias” (p. 56).

En resumen, el recorrido bibliográfico permite considerar a las EA como los procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el aprendiente elige y recupera de manera coordinada los conocimientos conceptuales y procedimentales que necesita para aprender determinado contenido en cierto contexto; ello implica aplicar y modular habilidades y técnicas de las que dispone el sujeto o aprender nuevas. Elecciones y decisiones en las que los factores motivacionales juegan un importante papel y requieren de la reflexión, es decir, de operaciones lógicas que atiendan a las características del contexto de aprendizaje, de los materiales, a los conocimientos y habilidades previas relacionadas, o sea, a los propios recursos y limitaciones. En ocasiones no solo se aplicarán habilidades y técnicas, sino que estas deberán ser moduladas o bien aprendidas para poder llegar al fin previsto (Azar, 2017).

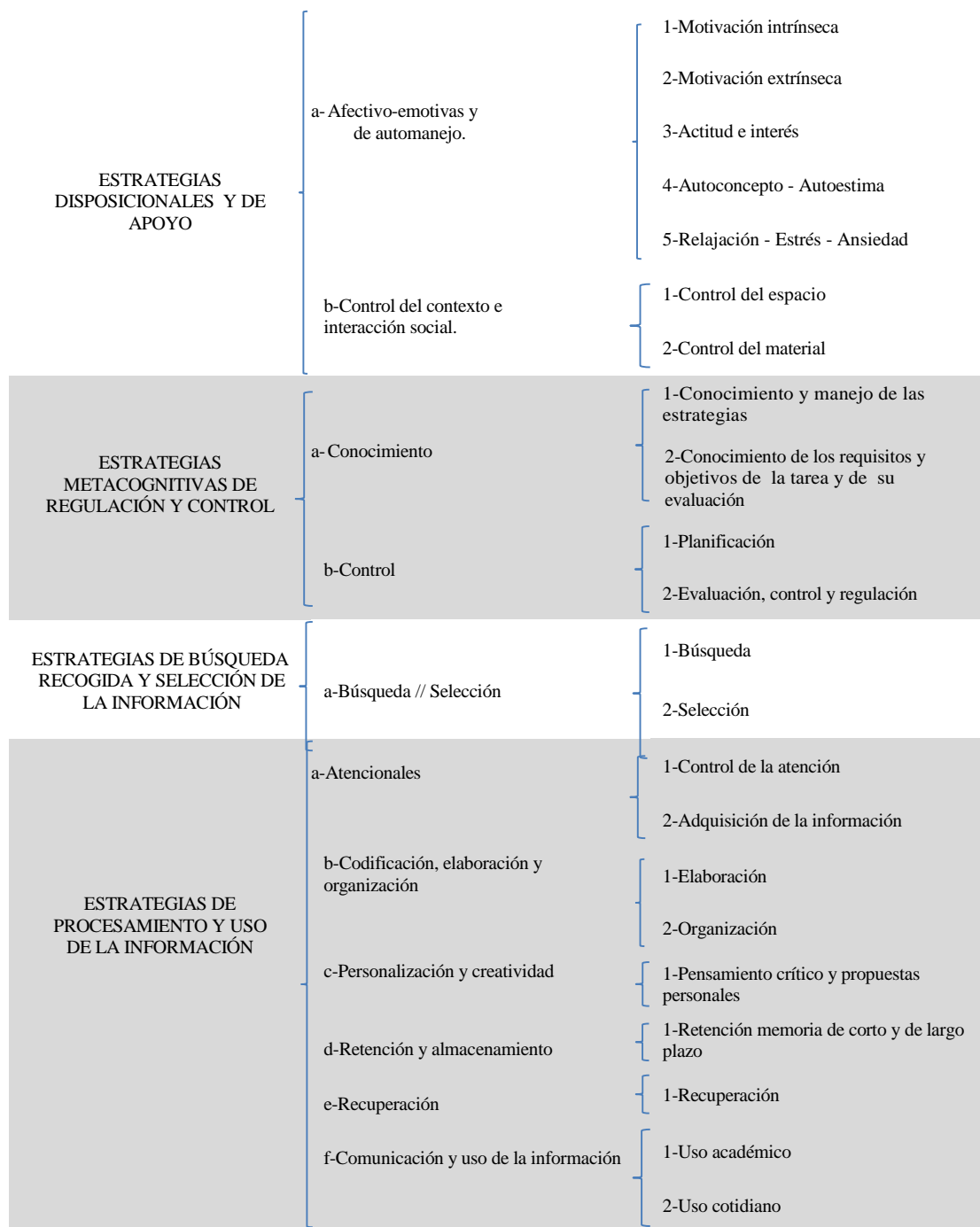


Figura 4. Categorización de las estrategias de aprendizaje propuesta de Ferriols Jorge
Fuente: Ferriols Jorge, 2013

2.5.4 Aprendizaje escolar y estrategias de aprendizaje

En atención a lo expuesto, queda claro que la ejecución de las EA ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz. Especialmente, cuatro tipos de conocimiento interactúan en forma compleja: procesos

cognitivos básicos, conocimiento conceptual específico y esquemático, conocimientos estratégicos y conocimientos metacognitivos (Brown, 1975; Flavell & Wellman, 1977). Esta afirmación, pone de manifiesto la relevancia de estudiar la relación existente entre la implementación de las EA y las FE comprendidas como procesos cognitivos que impactan en el aprendizaje escolar.

García y Prinrich (1994) y Boekaerts (1996), entre otros autores, han señalado la importancia de considerar los aspectos cognitivos del aprendizaje escolar en su vinculación con aspectos motivacionales. Núñez Pérez, González-Pienda, García Rodríguez, González-Pumariega, Roces Montero, Álvarez Pérez y Tonzález Torre (1998) acuerdan con la necesidad de atender a modelos que tomen en cuenta la interacción entre cognición y motivación en el contexto escolar y afirman que “las investigaciones actuales ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente” (p. 98).

Pérez Sánchez y Beltrán Llera (2014) sostienen que “las estrategias promueven un aprendizaje autónomo, independiente, de manera que las riendas y el control del aprendizaje vayan pasando de las manos del profesor a las manos de los alumnos”. Los mencionados autores sostienen que si el estudiante, por cualquier razón, a la hora de realizar una tarea escolar no selecciona de manera correcta los materiales informativos, distinguiendo lo relevante de lo irrelevante, el aprendizaje no se producirá. Afirman, además, que es posible identificar y diagnosticar las causas del bajo o alto RE en relación a la aplicación o no de las EA. Esta afirmación la explican sosteniendo que:

es posible que dos sujetos, que tienen el mismo potencial intelectual, el mismo sistema instruccional, y el mismo grado de motivación, utilicen estrategias de aprendizaje distintas y, por tanto, alcancen niveles diferentes de rendimiento. La identificación de las estrategias utilizadas permitiría diagnosticar la causa de esas diferencias de rendimiento y mejorar el aprendizaje (p. 37).

En síntesis, la bibliografía consultada advierte que, no obstante la frecuencia del empleo de las estrategias en el ámbito educativo estas mantienen múltiples interpretaciones y acepciones, y orienta a afirmar que usar EA no garantiza el éxito escolar ni transforman a un estudiante en competente, no obstante son condición necesarias, tanto para lograr la competencia en un determinado campo como para alcanzar resultados escolares satisfactorios. En el siguiente apartado se dará cuenta de qué se entiende por competencia y su vinculación con las estrategias y el RE.

2.6 Competencia lectora y matemática

Los actuales paradigmas en el campo educativo, promueven la educación por competencias, con el propósito de desarrollar en los estudiantes capacidades para sortear de manera integral, desde un saber hacer los retos que presentan los vertiginosos cambios del nuevo siglo. El concepto de competencia se asocia a la búsqueda de calidad educativa.

La sociedad en general y el sistema educativo en particular, están demandados a ofertar una educación de calidad que contribuya a tal objetivo (Perkins, 2001). Desde la perspectiva de la calidad educativa, la educación formal debe considerarse como proceso de promoción humana, que busque nuevos y mejores modos de pensar y actuar. Como sostienen Gvirtz, Grimberg y Abregú (2009)

la educación [es] un fenómeno de toda la humanidad. Todos nos educamos; a todos nos enseñaron cosas, dentro de la escuela y fuera de ella. Hay educación cuando una madre enseña a su hijo a hablar, cuando el maestro enseña a escribir y cuando un amigo indica qué ropa usar en una determinada ocasión (p. 13).

Carlos Cullen (1996) plantea que la formación y desarrollo de competencias son imprescindibles para la participación en la vida pública y el desempeño productivo de los ciudadanos en la sociedad. Y agrega un currículo basado en competencia deberá responder a las “necesidades sociales, formuladas hoy en términos de perfiles flexibles, tanto para la productividad como para la ciudadanía” (Cullen, 1996, p. 20).

En Argentina, hace ya más de veinte años, en todos los niveles del sistema educativo, se indica la formación por competencia. Coherente con dicha indicación, el Consejo Federal de Cultura y Educación, en su Recomendación N° 26 de 1992, expresa que:

los CBC se orientarán a la formación de competencias. Las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones, correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana personal y social [...] (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1992, Resolución N° 26).

2.6.1 Concepto de competencia.

Según el proyecto de Definición y Selección de competencias de OCDE, se entiende por competencia a:

la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (2003, p. 10).

Según Cullen (1996)

las competencias son complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas (p. 21).

Para Montenegro Aldana (2003) ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos en favor del bienestar humano. En las competencias subyace la inteligencia y se vinculan con otros términos de la psicología como habilidades, aptitudes, destrezas, capacidades y actitudes.

En el proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), se diferencia entre capacidades específicas (roles y funciones particulares) y competencias básicas (las que precisa adquirir todo ciudadano para el desempeño pleno en los ámbitos educativos, familiar y laboral). Desde este constructo son rasgos de toda competencia: constituir un saber hacer, es decir, un saber aplicado; una integración funcional de conocimientos, habilidades y actitudes; y, flexibilidad para adaptarse a diferentes contextos, situaciones y necesidades.

Para de Miguel (2006), las competencias son un potencial de conductas adaptadas a una situación, y un aspecto arraigado en la personalidad del estudiante, pudiendo explicar y/o predecir su desempeño. Las competencias se ligan a características subyacentes tales como motivos, rasgos de personalidad, autoconcepto (expresado en las actitudes, la propia imagen, los valores que sustentan sus conductas), conocimientos y habilidades (destreza o capacidad para desarrollar una actividad física o mental). Entienden los autores que los conocimientos y habilidades son los aspectos más fácilmente visibles de una competencia, en tanto los motivos, rasgos y autoconcepto son los aspectos más profundos de la personalidad, los menos visibles. También

entienden que acorde a la comprensión de las competencias, éstas estarán condicionadas, o moldeadas tanto por el contexto en el que se desarrollen sus conocimientos, habilidades, valores, etc., como por las situaciones de estudio (con sus potencialidades y limitaciones), así como por la trayectoria de experiencias de los alumnos/as dentro y fuera la escuela.

Tanto a nivel nacional (ley de Educación Nacional N° 26.206, capítulo II, art. 11) cuanto a nivel provincial (ley de Educación Provincial N° 9870, art. 4) se establece entre los fines y objetivos de la política educativa el desarrollo de competencias. Dichos fines y objetivos instan a: (a) desarrollar capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida; (b) mejorar los aprendizajes de lengua, matemáticas y ciencias, a través de propuestas formativas que permitan la apropiación a todos los estudiantes de una educación de calidad; (c) desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, (d) etc.

En los documentos oficiales, nombrados en el párrafo anterior, se indican como capacidades fundamentales: oralidad, lectura y escritura; abordaje y resolución de situaciones problemáticas; pensamiento crítico y creativo y trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar. Ciertamente, para aproximarse en estos desafíos, se hace imprescindible que

al llegar al aula, la decisión sobre qué enseñar [se realice] considerando de qué manera se contribuye a alcanzar los fines de la educación, en la búsqueda de un equilibrio entre las demandas sociales, las del desarrollo personal y las derivadas del proyecto político, social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar (Ferreya y Peretti, 2014, p. 2).

Para Peronoud (2004), las competencias son un conjunto de acciones o decisiones que una persona puede tomar en un determinado contexto, en este sentido ser competente permite transformar el saber en poder. Por su parte, Moya y Luengo (2011) sostienen que las competencias no son algo a aprender, refieren más a una constelación cuya nota característica es la forma en la que la información se organiza y configura. Proponerse el desarrollo de competencias implica incurrir en los contenidos, pero también en las formas en que los mismos son trabajados, procesados en el aula, de forma de brindar el aspecto de capacidad de acción, no solo el del conocimiento que se circunscribe en el ámbito de la representación. Rosselló Ramón y Pinya Medina (2014)

indican que con el término competencia “se reivindica la necesidad de adaptar la institución escolar a los cambios y retos que plantea la sociedad del conocimiento, la información y la globalización desde el convencimiento y la urgencia por resolver la eterna cuestión sobre cuáles deben ser los aprendizajes básicos para vivir en el siglo XXI” (p. 246).

A partir de un recorrido por diversas conceptualizaciones, y acorde a la perspectiva del posicionamiento disciplinar de este trabajo, conviene considerar las competencias desde el enfoque complejo (superador de los enfoques conductual, funcionalista y constructivista); se acuerda, así, con Tobón (2009) quien asume “las competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente” (p. 20). Para el autor un modelo pedagógico que involucre la formación por competencias, posibilita achicar la brecha aproximando las barreras entre la escuela y la vida cotidiana, el trabajo y la comunidad; estableciendo un eje vertebrador entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. En síntesis, desarrollar competencias, capacidades permite el cumplimiento de una de las características del aprender, en tanto lo aprendido es aquello que puede ser usado en distintas circunstancias sin ajustarse a un modelo predeterminado.

2.6.2 Competencia y capacidad.

En sentido etimológico, competencia deriva del latín *competeré* que significa aspirar, ir al encuentro de, buscar o pretender algo; de allí que se relaciona con aptitud, capacidad, disposición. Una persona apta o capaz, es útil en general para determinado trabajo, servicio o función. Ahora bien, conviene hacer alguna precisión sobre la distinción entre competencia y capacidad. Para Agüerrondo (2009), el concepto de competencia toma distintas acepciones, entre ellas el de capacidad, la que se expresa mediante conocimientos, habilidades y actitudes “que se requieren para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto” (p. 7). Agrega que “la competencia toma en cuenta el contexto, es el resultado de un proceso de integración, está asociada con criterios de ejecución o desempeño e implica responsabilidad” (2009a, p. 7). Las competencias son necesarias para desenvolverse con eficiencia y eficacia en la realidad, lo que da cuenta de que no son, exclusivamente, estrategias cognitivas, sino que se asocian, además, a los citados procesos socio-afectivos de integración del sujeto.

Ferreyra y Peretti (2014) entienden que la capacidad “implica una cualidad o conjunto de cualidades de las personas cuyo desarrollo y adquisición les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables”, en tanto la competencia “es inherente al mundo social: es estructurada y demandada desde fuera del sujeto, por el medio, por terceros y esencialmente por el mercado o ‘los mercados’ (de consumo, del trabajo, profesional)” y agregan que estas dependen de los contenidos ofertados por los cambios en los procesos históricos-sociales, los que a su vez demandarán a las escuelas. Estableciendo la imbricada relación entre capacidad y competencia los autores, en otro trabajo, expresan: “asumir un desarrollo curricular basado en competencias y, por ende, de capacidades intelectuales, prácticas y sociales requiere diversas estrategias de enseñanza, acordadas y sostenidas a lo largo del tiempo” (Ferreyra & Peretti, 2014, p. 9).

Lo anterior habilitaría a afirmar que ya sea hablar de capacidad o de competencia se refiere a la condición para avanzar en el aprendizaje de algo. No obstante, se entiende que no es ingenuo aplicar un término u otro, poner el acento en el desarrollo de capacidades, no implica lo mismo que hacerlo en el desarrollo de competencias. Sostiene Le Boterf (1994).

la competencia no es un estado o un conocimiento poseído. No se reduce ni a un saber ni a un saber-hacer. No es asimilable por adquisición-formación. Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente. [...] La actualización de aquello que sabemos en un contexto singular (marcado por las relaciones laborales, una cultura institucional, los azares, las limitaciones temporales, los recursos [...]) es revelador del paso, del “pasaje” a la competencia. Ella se realiza y encarna en el proceso de acción. Ella, la competencia, no preexiste a la acción [...] No hay más competencia que competencia en acto/acción. La competencia no puede funcionar “en vacío”, fuera de todo acto que sólo se limite a expresarla sin que la haga existir (pp. 16-18).

2.6.3 Competencia y enseñanza

Ante este desafío cabe la pregunta ¿qué enseñar? Los sistemas educativos, responden y proclaman una educación que se oriente a formar personas competentes que actúen en diversos escenarios y conjuntamente configuren sociedades más equilibradas (Ley de Educación Nacional N° 26.206; Ley de Educación Provincial N° 9870). En este sentido, la educación se concibe como un esfuerzo sistemático a lo largo de la vida de las personas de ayuda para la adquisición de un conjunto de competencias cada vez más

amplias, siendo la escolaridad obligatoria la responsable de garantizar la adquisición y desarrollo de las llamadas competencias básicas (Evamat, Montenegro Aldana, 2003).

Respecto a la enseñanza de competencia y por tanto a su carácter intencional afirma Cullen (1996)

La formación de competencias necesita intencionalidad educativa. No son una mera cuestión de desarrollo. Es necesario definir las, es necesario aprenderlas, es necesario construirlas. Porque las competencias son saberes sociales e históricos, que si no se enseñan no se aprenden, y si se aprenden, entonces sí funcionan como “sistemas abstractos de reglas”, capaces de generar nuevos saberes sociales e históricos. Es decir, nuevas formas inteligentes de desempeñarse eficaz y correctamente” (p. 21)

Aguerrondo (2009b) subraya el incuestionable acuerdo de comprender a la educación escolar como un proceso centrado en el aprendizaje de quien aprende, más que en un proceso de transmisión del conocimiento. Sostiene la pedagoga argentina que la investigación pedagógica actual sugiere que las escuelas del futuro requerirán ambientes de aprendizajes amigables, y afirma que el desarrollo del pensamiento va en paralelo a la capacidad de hacer, lo que se vincula a la adquisición de competencias. En el mismo sentido Ferreyra y Peretti (2014) expresan que estas exigencias impulsan cambios en los modelos didácticos donde

el énfasis antes puesto en el conocimiento como contenido escolar/producto y en la enseñanza como transmisión de contenidos, se traslada a la propuesta de adquisición y desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios. [...] Se trata de pensar en la adquisición y el desarrollo de aquellas capacidades que permitan abordar los diferentes tipos de contenidos (conceptos/ideas estructurantes, procedimientos y/o actitudes básicas) inherentes a los núcleos de aprendizajes prioritarios, que son imprescindibles tanto para el desempeño escolar de los estudiantes como para la resolución de las múltiples situaciones que se les presentan en la vida cotidiana (p. 1).

Se puede resumir en tres grandes apartados lo que se le demanda a la enseñanza para cumplir con los objetivos de calidad educativa (Ferreyra & Peretti, 2014; Ley de Educación Nacional N° 26.206; OCDE; Morín, 2001); a saber, promover en los niños y jóvenes:

- los conocimientos y competencias necesarios para responder a las necesidades sociales que se esperan sean satisfechas por la educación de sus miembros (generar y difundir conocimiento, otorgar competencias para responder a las posibilidades de desarrollo económico futuro, posibilitar el aprendizaje de

actitudes solidarias y participativas, etc.). Es decir, fomenta en los alumnos el despliegue de una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo;

- el desarrollo de la identidad cultural, a través de promover de forma simultánea: la reconstrucción histórica de la cultura de origen de sus alumnos, la transformación y enriquecimiento esta y la proyección de sus alumnos a una cultura planetaria (Morín, 2001);
- el desarrollo de en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y sus aprendizajes previos, de modo que le posibilite desarrollar y construir un proyecto de vida personal, insertarse en el mundo laboral, y responder a su momento histórico, social y cultural.

2.6.4 Clasificación de las competencias

Para su mayor comprensión, las competencias han sido catalogadas según su ámbito de incumbencia y su nivel de complejidad. Respecto del primero, sostiene Aguerrondo (2009a, p. 8) que “por su naturaleza y por la forma en que se adquieren o desarrollan [...] se clasifican usualmente en académicas, laborales y profesionales”. En relación al segundo, se pueden reconocer competencias básicas (aquellas que hacen falta para cualquier tipo de actividad en tanto que capacidad general: comprensión lectora, producción de textos escritos y resolución de problemas), competencias transversales (relacionadas con los aspectos actitudinales y las destrezas cognitivas para el trabajo académico), y competencias específicas (que sirven de soporte indispensable para poder internarse en los conocimientos de las distintas áreas de conocimiento).

Ferreya y Peretti (2014) sostienen la necesidad de propiciar en la escuela, el desarrollo de competencias básico, o capacidades fundamentales. Para Gvirtz (2015) las competencias y saberes socialmente significativos que deben adquirirse, con el propósito de seguir aprendiendo de manera autónoma y poder actuar en distintos ámbitos de la vida son los vinculados a “leer textos complejos, a producir por escrito textos de cierta complejidad, a resolver problemas matemáticos y a pensar científicamente” (Gvirtz, citada por Saberes, 2015, p. 4).

Ahora bien, un recorrido por distinta bibliografía ha llevado a de Miguel et al. (2006) a sostener que el desarrollo de las competencias se promueve “actuando tanto sobre aquellas características que constituyen la base de la personalidad de los estudiantes (motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto, actitudes y valores) sobre aquellas

características más visibles de la competencia (conocimientos, habilidades o destrezas)” (p. 28).

Se halla gran similitud entre los listados de competencias básicas propuestos por distintos autores (Ferreyra & Peretti, 2014; Aguerrondo, 2009a) Los Ministerios de Educación Nacional y Provincial enumeran, entre otras, las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística (en ella la CL).
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Por su parte, el proyecto ALFA TUNING ofrece un listado de competencias generales para América Latina (2004-2008) en las que enumeran ocho capacidades: de abstracción, análisis y síntesis; de aplicar los conocimientos en la práctica; crítica y autocrítica; para actuar en nuevas situaciones; creativa; para identificar, plantear y resolver problemas; para tomar decisiones; compromiso con la calidad.

El aprendizaje requiere de contenido a aprender, esto es un principio fundamental de la cognición. Ahora bien, la investigación cognitiva ha mostrado que el conocimiento no se transfiere en bloque, sino solo señas o enseñas y es el aprendiente quien debe reconstruirlo. Para que el conocimiento sea duradero y pueda transferirse a otras situaciones, y por tanto permita pensar, interpretar la realidad, encontrar solución a problemas, quien aprende debe ser capaz de reflexionar sobre lo que se dice, ser crítico, cotejar la nueva información con la previa, y en esos procesos cognitivos, construir otras estructuras de conocimiento y así podrá el aprendiente ser competente (saber y saber hacer como, cuando y porque) (Resnick & Klopfer, 1997).

2.6.5 Competencia lectora

En primer lugar, se hace una breve referencia a la lectura y para posteriormente referirse a CL.

La lectura. Según define la Real Academia española, leer es el acto de comprender la significación de los caracteres empleados en un escrito, de la forma más objetiva posible, que ha emitido un emisor. Y, por lo tanto, la base de la CL, en la que el sujeto

usaría esta capacidad para relacionarse, comunicarse e interactuar dentro de la sociedad que le rodea.

Para Jiménez (2004) “Leer es decodificar aplicando las reglas de conversión grafema-fonema teniendo como fin comprender lo leído” (p. 5). En cambio, para Fons Esteves (2005) “leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito” (p. 20) e indica que la comprensión es uno de sus procesos.

Rosselli et al. (2006) sostienen que la lectura es un proceso complejo que reposa en el desarrollo de diversas funciones cognitivas. Afirman que varias investigaciones han manifestado que la eficiencia en la lectura se vincula con “la capacidad para decodificar los estímulos visuales, la velocidad en la denominación, la amplitud de vocabulario, la capacidad de la memoria operativa y la habilidad para mantener la atención y concentración” (p. 202) y destacan que se ha hallado una relación con las habilidades fonológicas, particularmente con la conciencia fonológica.

Urquijo (2007) agrega se trata de un proceso dinámico, progresivo y en el que intervienen conductas neuromotoras, neuropsicológicas, cognitivas, perceptivas, psico-socio-afectivas, ambientales y culturales. Supone la posibilidad de comprender el signo percibido, lo que implica una reconstrucción del mensaje transmitido de forma representativa por símbolos gráficos, por lo que debe comprenderse como proceso verbal activo.

Distintos trabajos (Aragón, 2011; Núñez Delgado & Santamaría Sancho, 2014; Rosselli et al. 2006) hablan de los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura, entendidos como condiciones previas para que puedan iniciarse los procesos de enseñanza-aprendizaje lectores. La existencia de estas condiciones, sumadas a que el aprendizaje se inicia con el primer encuentro del niño con textos escritos, hacen que esta sea, para gran parte de los niños y niñas, una tarea que recae en la escuela.

En opinión de Rosselli et al. (2006) y desde el punto de vista neuropsicológico, la lectura es un proceso cognitivo cuyas condiciones previas son: “tipos de prerrequisitos cognitivos mediados por distintas estructuras cerebrales” (p. 202), a saber: el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la percepción del habla, la memoria a corto plazo, la automatización motora, un buen tratamiento visuoespacial; un conjunto de habilidades cognitivas: atención, memoria (visual, fonética, semántica, de trabajo u operativa) lenguaje y abstracción; y “factores ambientales tales como suficiente exposición a la lectura, al igual que el desarrollo de una actitud y motivación positivas hacia ella” (p. 203).

Núñez Delgado y Santamaría Sancho (2014) respecto de los prerrequisitos para la enseñanza y aprendizaje de la lectura sostienen que

en el caso del inicio del aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura, se convierte en una condición fundamental el hecho de que el niño disponga y haya adquirido una serie de habilidades y conocimientos previos para asegurar un correcto y óptimo proceso de dichos aprendizajes (p. 74).

Los autores citados agregan que en el recorrido por diversos trabajos se reconocen como prerrequisitos principales a: el desarrollo de la motricidad, ciertos procesos cognitivos, habilidades orales y la conciencia fonológica. Aragón (2011) por su parte sostiene la existencia de cinco procesos que se implican en la lectura: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos y ortográficos.

La comprensión lectora refiere a un hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona en tanto la CL es la materialización concreta llevada a cabo por el individuo para su uso social. Así la primera habilita como variable pragmática la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva, mientras que la segunda es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea.

Leer requiere de dos componentes, la habilidad para reconocer palabras escritas y la habilidad para comprender textos. Como expresa Defior Citoler (2015), la relación entre ambos componentes es asimétrica ya que el reconocimiento de palabras es un requisito sine qua non para comprender, pero la comprensión lectora no es imprescindible para reconocer palabras. El acceso fonológico es una de las vías de acceso a la lecto-escritura, vía indirecta en tanto parte del análisis visual, pero para llegar al significado de las palabras los estímulos gráficos deben recodificarse en un código de habla, teniendo en cuenta las reglas de conversión de los grafemas (letras) en fonemas (sonidos) y asociándolo con un léxico auditivo. Ello requiere de la comprensión de las reglas de correspondencia entre grafema y fonema. La comprensión literal refiere a reconocer lo explícito en el texto comprender lo escrito en su aspecto manifiesto, tal como está, la comprensión global refiere a la capacidad de establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos (Pinzas, 2007). Ahora bien, como sostiene Defior Citoler (2015), además de los aspectos aspectos cognitivos-lingüísticos, son trascendentales los ambientales, en particular las características del código a aprender y las prácticas familiares y escolares.

La competencia lectora. El concepto de CL no escapa a lo que ocurre en el uso del concepto de competencia, de manera que un recorrido por diversa bibliografía pone de manifiesto cierto uso indistinto de las expresiones/ conceptos CL y comprensión lectora, sin hacer explícito si estos refieren a lo mismo o si entre ellos hay diferencias, como tampoco en la mayoría de los escritos dan cuenta si existe o no relación entre ellos.

Ahora bien, Jiménez Pérez (2014) sostiene que la CL es un concepto que abarca a la comprensión lectora. Para el autor la comprensión lectora es el hecho abstracto que depende de la capacidad individual de cada sujeto, mientras la CL es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea, esto es la materialización concreta llevada a cabo en observancia de la relación del individuo con la sociedad. De esta forma la capacidad está estrechamente vinculada a las capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico del individuo, mientras que la competencia está referida a una variable pragmática, la inteligencia social, la socialización.

Para la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la CL es “la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2002, p. 22). En esta definición, se manifiesta “la importancia de cinco procesos: la obtención de información, el desarrollo de una comprensión general, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración sobre el contenido del texto y la reflexión y valoración sobre la forma del texto” (Jiménez Pérez, 2014, p. 69).

Los miembros del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS) sostienen que la CL es: “la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona” (PIRLS 2001). Se destacan en esta definición cuatro procesos: el localizar y obtener información explícita, la concreción de inferencias directas, la interpretación e integración de las ideas e informaciones y en cuarto lugar el análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales. (Jiménez Pérez, 2014)

En un trabajo denominado “Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora” (s/d), elaborado por la Secretaría de Educación pública de México en colaboración con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) se destaca que la práctica de la lectura es una preocupación a nivel mundial en tanto es un derecho del ciudadano y un factor para la sobrevivencia de las personas en la sociedad (Sánchez

Lozano, 2004). Sostiene el citado trabajo que leer es el proceso de aprendizaje más importante y es más que la capacidad que permite saber lo que dicen los textos escritos. También afirma la importancia de incrementar la CL junto con la escritura como estrategias para reducir índices de abandono escolar y mejorar la calidad de vida, y agrega que:

sin embargo, y a pesar de la estrecha relación que existe entre la educación (como un derecho humano) y la lectura, la articulación entre la habilidad lectora y las diversas dimensiones del desarrollo cognitivo es compleja (FunLectura, 2011), pues el ser humano precisa de un despliegue de competencias –como el manejo de la oralidad, el pensamiento crítico, la activación de conocimientos previos, la abstracción, la anticipación, la observación o la inferencia entre otras– para lograr un nivel de comprensión lectora que le permita adquirir las herramientas necesarias para un mejor desempeño académico y, en consecuencia, laboral y social” (Sánchez Lozano, 2004, p. 7).

Padilla Góngora, Martínez Cortez, Pérez Morón, Rodríguez Martín y Miras Martínez (2008) indican que “la competencia básica en comunicación lingüística implica un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que se interrelacionan y se apoyan mutuamente en el acto de la comunicación” (p. 180). Señalan que supone usar el lenguaje como un instrumento para la comunicación escrita y oral en diversos contextos, siendo instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad; de construcción y de comunicación del conocimiento; de organización y de autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta.

La CL forma parte de la denominada competencia de comunicación lingüística, como capacidad para relacionarse, comunicarse e interactuar dentro de la sociedad, y sobre las que ponen énfasis todas las propuestas educativas. El Ministerio de Educación de la Nación, informa que la adquisición de las competencias de comunicación lingüística, posibilitarán al alumno “ser capaz de utilizar correctamente el lenguaje tanto en la comunicación oral como escrita, y asimismo saber interpretarlo y comprenderlo en los diferentes contextos. Debe permitir formarse juicios críticos, generar ideas y adoptar decisiones...”. Incluye el manejo de lenguas extranjeras (portal del Ministerio de Educación de la Nación, 2016, p. 2).

La competencia implica dominio sobre algún tipo de área de conocimiento junto a conocimientos procesuales, como ya se ha hecho explícito el aprendizaje tiene un sustrato orgánico neurofisiológico que, junto a otras estructuras, condiciona el proceso. La lectura supone la interacción de múltiples estructuras cerebrales, que han requerido

el desarrollo y maduración del cerebro. En relación al aprendizaje de la lectura y el sustrato neurofisiológico señala Deahene (2015)

leer no es una actividad natural en el niño. [...]. Nuestro patrimonio genético no incluye instrucciones para leer ni circuitos destinados para la lectura. Pese a todo, con mucho esfuerzo, podemos reciclar ciertas predisposiciones de nuestro cerebro y así volvernos lectores expertos. [...] el cerebro del bebé ya está organizado para procesar el habla, [...] este conocimiento no es consciente. Aprender a leer consiste en tomar conciencia de las estructuras de la lengua oral a fin de vincularlas con el código visual de las letras, (pp. 28-32).

El autor continúa dando evidencias de que gracias a la plasticidad cerebral una zona visual del cerebro es refuncionalizada para posibilitar la conexión entre múltiples vías, en las que se destacan fundamentalmente dos, la ruta fonológica y la ruta ya que leer implica reconocer la forma visual, acceder a la información fonológica, interpretar el significado y comprender cómo se ubica en la estructura de la oración para leer y no simplemente decodificar (Deahene, 2015).

Numerosas investigaciones han evidenciado la relación entre las FE y la CL. Entre ellos, Arán Filippetti y López (2016) hallaron que la MT y la flexibilidad cognitiva espontánea (e.g. fluidez verbal), serían los principales procesos ejecutivos que explicarían, en parte, las variaciones individuales de desempeño en tareas de comprensión lectora. También Cruz y Tomasini (2005) dieron cuenta del impacto de los procesos de autorregulación en la comprensión lectora, los datos recogidos en una investigación dieron pusieron en evidencia que durante esta tarea los niños generan un propósito, piensan, repasan su plan, lo supervisan y se automotivan para ejecutarlo (Arán Filippetti & López, 2016, Cruz & Tomasini, 2005; Peralbo et al., 2012; Reyes Cerillo et al., 2014).

Distintos estudios han señalado la importancia del ambiente familiar del niño para el desarrollo de la motivación para leer así como para la adquisición de los prerrequisitos de esta (Padilla Góngora et al., 2008; Rosselli et al., 2006; Lipina & Segretín, 2015).

Las consideraciones previas son significativas para este estudio ya que se pretende evaluar y correlacionar el desempeño en la CL de niños provenientes de estratos sociales bajos y medios. En la vida cotidiana como en las propuestas curriculares y las actividades escolares, la lectura es el procedimiento instrumental básico: un bajo nivel de esta competencia condiciona de manera desfavorable la vida cotidiana de las

personas y, en especial, los aprendizajes sistemáticos a las que se enfrentan millones de estudiantes a diario en las instituciones educativas.

2.6.6 Competencia matemática

Las actividades culturales económicas y sociales diarias ponen en juego conceptos, razonamientos y procedimientos matemáticos, por lo que resulta necesario alcanzar un adecuado nivel de alfabetización en matemáticas.

Fernández Bravo (2010) entiende que

la matemática es una actividad mental, independiente de la experiencia. El matemático trabaja a partir de definiciones y axiomas y llega a verdades. No obstante, podemos interactuar con el mundo físico mediante el conocimiento que acumulamos por la actividad matemática. Esta interacción del conocimiento matemático con otras realidades, [...] se considera como un proceso de matematización (p. 2).

El conocimiento matemático, sostienen D'Amore, Godino y Fandiño (2008), es una construcción personal y social de significados y no es una reproducción objetiva de una única realidad externa al sujeto; entienden también que el conocimiento matemático se sitúa en un contexto específico y es el resultado de una evolución histórica, un proceso cultural en permanente desarrollo.

En relación al concepto de CM D'Amore, et al. (2008) sostienen que es complejo y dinámico. Complejo, en tanto implica dos componentes interactuantes e inseparables: uso (de naturaleza exógena) y dominio (de naturaleza endógena), en la elaboración cognitiva, interpretativa y creativa de conocimientos matemáticos en los que se vinculan y relacionan diferentes contenidos. Dinámico, porque abarca no sólo conocimientos matemáticos, sino también factores metacognitivos, afectivos, de motivación y volición siendo en el mayor de los casos resultado de diversos e interconectados conocimientos.

Para el Ministerio de Educación Nacional, la CM “supone poseer habilidades para utilizar y relacionar números, sus operaciones básicas y el razonamiento matemático para interpretar la información, ampliar conocimientos y resolver problemas tanto de la vida cotidiana como del mundo laboral” (portal del Ministerio de Educación de la Nación, 2016, p. 2).

El investigador danés Niss (2004) reconoce ocho competencias matemáticas específicas, ellas son: pensar matemáticamente; plantear y resolver problemas matemáticos; modelar matemáticamente; argumentar matemáticamente; representar

entidades matemáticas (situaciones y objetos); utilizar los símbolos matemáticos; comunicarse con las matemáticas y comunicar sobre matemáticas; y, utilizar ayudas y herramientas (incluyendo las nuevas tecnologías). En concordancia con la opinión del ministerio argentino, sostiene

la competencia matemática significa la capacidad de entender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una variedad de contextos y situaciones intra y extra-matemáticas en las cuales la matemática desempeña o podría desempeñar un papel (p. 5).

Azcárate Goded y Cardeñoso Domingo (2012) diferencian entre cultura matemática y competencia matemática. Por la primera entienden “la capacidad de identificar y entender el papel del conocimiento matemático en los distintos contextos donde se desarrolla nuestra actividad profesional y personal, que permite hacer juicios fundados y usarlos como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo” (p. 32). Sostienen que dicha cultura se apoya en el dominio de cuatro organizadores que deben reflejarse en el currículum escolar: cantidad; espacio y forma; cambio y relaciones; e, incertidumbre. La CM es la que “permite dar un uso funcional al conocimiento matemático en diversas situaciones desde una profunda comprensión”, y según las autoras la caracterización de la CM “se apoya en la integración de diferentes capacidades tales como la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión la información matemática; el conocimiento, manejo y aplicabilidad de los elementos matemáticos básicos; procesos de razonamiento; etc.” (p. 33).

En síntesis, el desarrollo de la CM supone habilidad para utilizar números, realizar operaciones básicas, utilizar símbolos y formas de comunicación del razonamiento matemático, para desde ello interpretar y resolver problemas de la vida diaria y el mundo del trabajo.

Resultan significativos los aportes de Butteworth (1999) y de Dehaene (1997) quienes comprenden que las personas nacen con un nódulo matemático obstaculizado por las propuestas pedagógicas en la escuela. Recomiendan enseñar matemáticas por medio de razonamientos intuitivos (en el que cumple un rol importante la percepción), la manipulación (concreta y abstracta luego) de materiales y de actividades de carácter lúdico.

Las neurociencias han realizado aportes significativos respecto del funcionamiento cerebral y los procesos cognitivos para el aprendizaje de las matemáticas (Ballestra, Martínez & Argibay, 2006; Butteworth, 1999; Dehaene, 1997; Mogollón, 2010).

Sostiene Fernández Bravo (2010) que, no obstante la teoría de las localizaciones cerebrales indica que la zona comprometida en la actividad matemática es el lóbulo frontal y parietal del cerebro, los desarrollos actuales sostienen que las tareas complejas del procesamiento matemático se deben a la interacción simultánea de varios lóbulos del cerebro. Agrega que “la simple resolución de un problema en el que intervenga una operación aritmética requiere de habilidades verbales, espaciales, conceptuales, aritméticas, razonamiento” (Fernández Bravo, 2010, p. 1).

Mogollón (2010) realiza un trabajo de recuperación de distintos aportes de las neurociencias para el desarrollo de estrategias de enseñanza de las matemáticas, en el mismo pone de relieve fundamentalmente el papel que cumplen la MT, la atención y la emoción. En la misma línea otros trabajos como los de Arán Filippetti y Richaud de Minzi (2017) demostraron que la MT estaría implicada en la producción numérica y el cálculo mental, mientras que la flexibilidad cognitiva se asociaría selectivamente a la resolución de problemas aritméticos. Risso, García, Durán, Brenlla, Peralbo y Alfonso Barca (2015) así como Veleiro Vidal y Thorell (2012) han evidenciado el papel predictor de la MT sobre el desempeño en matemáticas. También investigaciones realizadas con estudiantes de escuelas primarias sugieren que la MT y el control de la atención desempeñan un papel clave en el apoyo a la alfabetización emergente y el cálculo matemático y la resolución de problemas (Fuchs, Compton, Fuchs, Pauksen, Bryant, y Hamlet, 2005; Passolunghi, Vercelloni & Schadee, 2006; Swanson & Sachse-Lee, 2001).

2.6.7 Breve referencia a la evaluación en lengua y matemáticas en Argentina

Desde el año 1993 se realizan en Argentina operativos de evaluación. La tarea, desde 2001, está a cargo de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, organismo que no pertenece al ministerio de Educación. Se realizan las pruebas del Operativo Nacional de Evaluación (ONE), evaluación que consiste en aplicar pruebas de conocimiento en distintas áreas, junto a otros cuestionarios dirigidos a alumnos, docentes y directivos. Estas pruebas procuran determinar en qué medida los alumnos han incorporado capacidades y contenidos, entendidos estos últimos, como saberes relevantes que deben ser aprendidos por los alumnos y enseñados por los maestros. Las capacidades cognitivas se definen como operaciones mentales que el sujeto utiliza para establecer relaciones con y entre los objetos, situaciones y fenómenos. Se logran a través del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje y

cobran significado de acuerdo con la determinación de contenidos socialmente relevantes y altamente significativos, frente a los que se ponen en juego y a través de los cuales se desarrollan” (Ministerio de Educación, DiNIECE, Glosario, 2001)

Siguiendo la misma línea de trabajo iniciada con ONE, APRENDER es una prueba referida a criterios (PRC). Busca conocer los contenidos y habilidades que los estudiantes dominan, a través de un conjunto de ítems relevantes y representativos de la disciplina evaluada. Las pruebas de criterio privilegian la comparación de los logros de los estudiantes con respecto a los desempeños esperados, fijados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y por los diseños curriculares jurisdiccionales. (Aprender, 2017 Informe Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 2018, p. 11)

Las propuestas curriculares vigentes ponen en primer plano la enseñanza de la lectura, la escritura y las prácticas de interacción oral, así como a la capacidad de operar matemáticamente. Atendiendo a la bibliografía, se advierte que el peso evaluativo de la escuela está en la evaluación de contenidos y habilidades o destrezas en la aplicación de un proceso, pero no hay propuestas de evaluar capacidades o competencias. Como se señaló, la competencia permite dar un uso funcional al conocimiento en diversas situaciones desde una profunda comprensión, lo que implica la integración de diferentes capacidades, en vista a un objetivo o fin establecido. En otras palabras, no obstante, se reconoce que una de las funciones primordiales de la escuela es formar a todos los niños como lectores y escritores competentes, así como con competencia para utilizar el razonamiento matemático en la vida diaria, esta idea no está tan clara al momento de evaluar.

En este trabajo investigativo se aplica un material elaborado con la finalidad de evaluar las competencias matemáticas y lectoras de los niños de una muestra, para luego correlacionar los resultados con otras variables.

2.7 Rendimiento escolar

El rendimiento académico de los estudiantes es uno de los temas de mayor polémica en la investigación educativa por su preeminencia, complejidad e impacto en las trayectorias escolares. Según distinta bibliografía, puede ser nombrado indistintamente como desempeño académico o escolar, RE, aptitud escolar, éxito o fracaso escolar, etc. Según señala Edel Navarro (2003), habitualmente las variaciones de concepto solo se expresan por cuestiones semánticas, ya que por lo general estas denominaciones son

aplicadas como sinónimos. Se ha conceptualizado como el nivel de conocimiento demostrado por el alumno en un área curricular en comparación con el nivel académico y la norma de edad (Edel Navarro, 2003).

Morales Sánchez, Morales Sánchez y Holguín Quiñones (2016) sostienen que el concepto de rendimiento se origina en el modelo económico industrial por lo que en el ámbito educativo la consideración del rendimiento como criterio de racionalización de la productividad y calidad de la educación, se vincula con la cuantificación del rendimiento de sus distintas elaboraciones: procesos, recursos y actores; y busca expresar en cifras su aporte al desarrollo económico y social. Una de las variables más usadas en investigación para acercarse al RE son las calificaciones escolares (Reyes Cerillo et al., 2015).

Desde la perspectiva educativa RE es un proceso complejo establecido por diversos factores de carácter personal y contextual (Korzeniowaki, Ison, & Difabio, 2017). Para Edel Navarro (2003), el rendimiento académico es el nivel de eficacia en el logro de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas y se expresa mediante una calificación o promedio (Edel Navarro, 2003). Caballero, Abello y Palacio (2007), afirman que el rendimiento académico supone el cumplimiento de las metas, logros y objetivos instaurados en el currículo de la asignatura que cursa un estudiante, que se traduce en una calificación, la que surge como resultado de una evaluación, en tanto superación o no de ciertas pruebas.

Se trata de un constructo teórico y multicausal, en tanto son múltiples las variables que se entranan e inciden en el rendimiento académico, a decir de González-Pianda (2003) “resulta difícil delimitarlas para atribuir efectos claramente discernibles a cada una de ellas” (p. 247). Para Lamas (2015) en el rendimiento académico inciden diversos factores tales como “el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno” (p. 316); un rendimiento discrepante es aquel que se da cuando hay una diferencia entre el esperado y el que obtiene el estudiante, y es insatisfactorio cuando se sitúa por debajo del esperado. Según Bravo García, Naissir, Contreras y Moreno (2015)

los factores como el género, edad, frecuencia de estudio, hábitos, trayectoria académica, características familiares, ocupación, nivel educativo de los padres, vida familiar, clima afectivo y seguridad, uso del tiempo, prácticas de crianza y relaciones de la familia con la escuela, cultura, infraestructura, enseñanza, uso del espacio y el

tiempo, organización, rutinas y normas, clima, formas de evaluación y sistemas de premios y castigos son elementos asociados al rendimiento académico (p. 106).

Cominetti y Ruiz (1998), advierten de la necesidad de conocer y atender a las distintas variables que explican el nivel de distribución de los aprendizajes entre las que destacan las expectativas, así expresan

las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, asimismo que: “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado (pp. 4-5).

Afirma González-Pienda (2003) que el conjunto de variables que inciden en el desempeño escolar se denomina condicionantes del rendimiento académico, que pueden ser agrupados en dos niveles: los de nivel personal y los de nivel contextual. En la figura que se consigna a continuación se presentan las variables acotadas operacionalmente. Concluye el autor que tanto el aprendizaje como el rendimiento académico “están condicionados por el ajuste de una serie de variables personales y contextuales (socio-ambientales, institucionales e instruccionales), cuyos efectos sobre [el rendimiento académico] es difícil precisar” (González-Pienda, 2003, p. 255) (ver Figura 5).

Atendiendo a los antecedentes teóricos sobre competencia y RE, es importante notar que, si bien la decisión en Argentina es orientar la enseñanza poniendo énfasis en las competencias necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida con mayor autonomía, lo cierto es que, en la práctica, en las escuelas los estudiantes son evaluados solo a través del RE o académico en tanto adquisición de contenidos conceptuales. Al respecto, sostiene Terigi (2014)

parece existir una contraposición entre dos relevancias: la de los conocimientos que son necesarios para el sistema educativo, y la de los conocimientos que son necesarios para movernos en el mundo en el que vivimos. No siempre son los mismos” (p. 16).

Si bien la dinámica de la evaluación y su traslación a notas es inexcusable, sería importante tener presente que no es conveniente traducir un bajo rendimiento académico en fracaso escolar, ya que esta consideración puede incentivar una propuesta pedagógica que solo se concentre en la examinación permanente de los alumnos. Pero,

además, porque su opuesto, el éxito escolar, no es el fin de un aprendizaje que busque humanizar al sujeto, sino que es la aspiración de una educación que crea que su función es producir sujetos adaptados al mercado. En consecuencia, lo que resulta más importante y útil es definir los objetivos educativos que, a partir de una comprensión profunda de los contextos y las dificultades de la sociedad, permitan a los sujetos insertarse en ella de una forma sana y constructiva.

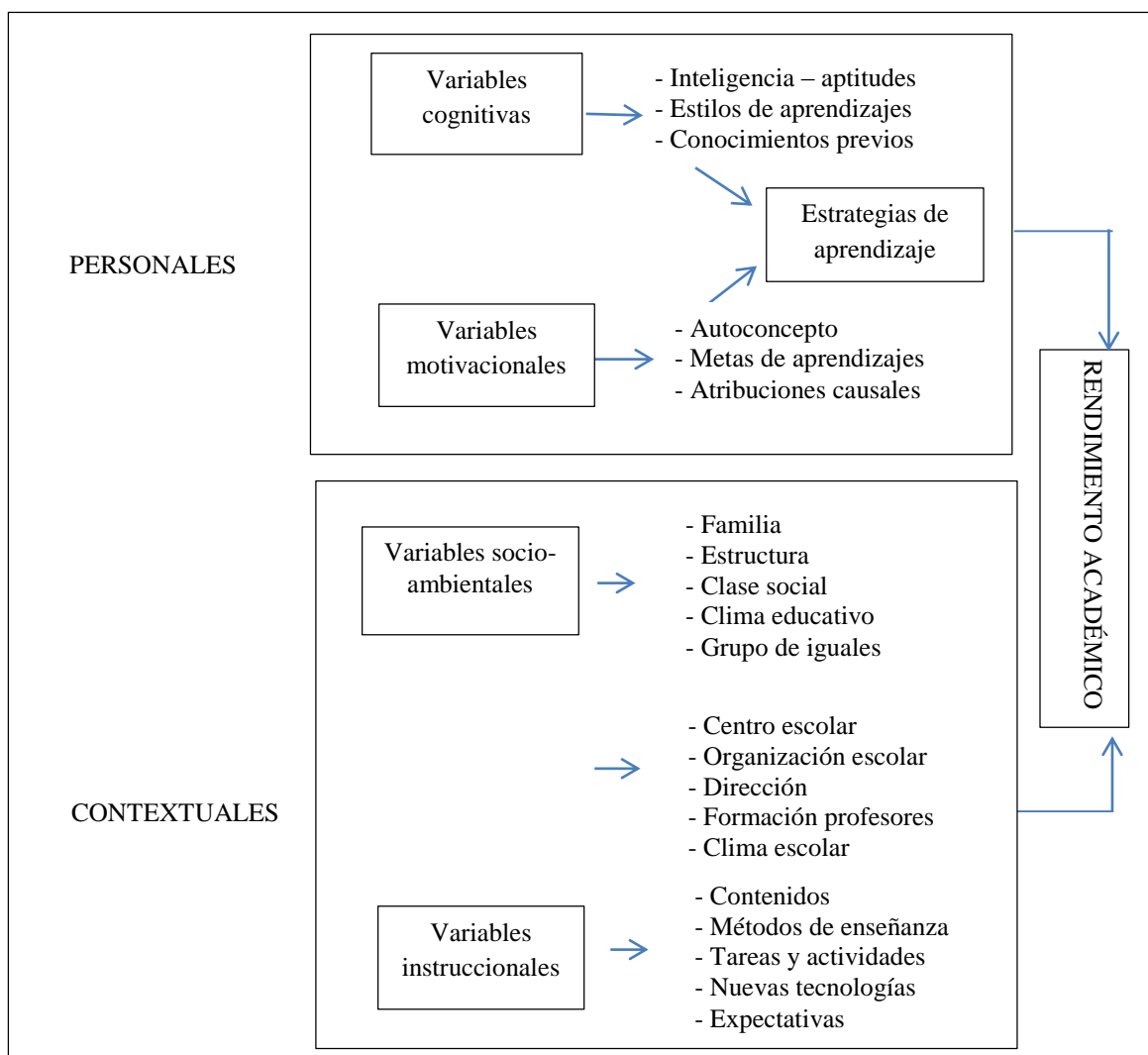


Figura 5. Condicionantes del rendimiento académico

Fuente: González-Pienda (2003)

2.8 Síntesis de los fundamentos teóricos del estudio

El recorte teórico del que se nutre la investigación proviene de distintos campos disciplinares integrados desde una mirada psicopedagógica que entiende al sujeto aprendiente como un entramado de aspectos, a cuya comprensión colaboran disciplinas

como la psicología, la neurología, la sociología, la pedagogía etc. Así, el resultado es una articulación compleja de distintos conceptos que se complementan en su multirreferencialidad.

Atendiendo al recorrido bibliográfico, en este trabajo se considera al aprender como un sistema complejo y se asume un modelo que reconoce que toda situación de aprendizaje supone diversos y distintos componentes: un sujeto, con sus dimensiones distintas y distintivas en posición de aprendiente; otro en su rol de enseñante, también con sus propias dimensiones distintas y distintivas; un objeto a transmitir, que plantea diversas exigencias según sus leyes y regularidades constitutivas; y un contexto, que es el escenario cultural, espacio socio-histórico, con sus propias singularidades. Se comprende, también, que en tanto proceso demanda atender a los efectos mutuos que se dan entre componentes, así como a las notas propias del transcurrir en un determinado contexto sociocultural e histórico. El aprendizaje escolar, en particular, inserta la dimensión institucional del aprender en tanto reconoce como uno de los actores primarios a la escuela. Esta conceptualización conlleva, también reconocer la bidimensionalidad de la disciplina psicopedagógica desde la que se aborda el aprender. Así, para intervenir se necesita previamente, conocer, investigar y formular conceptos y teorías desde las que establecer la estrategia de intervención.

Como se señaló, el aprendizaje depende de una multiplicidad de factores. Siendo el primer espacio de socialización la familia, atender a las competencias parentales, entendidas como las capacidades de los padres de desempeñarse en su rol y responder a las necesidades evolutivas y educativas de sus hijos, es de vital importancia para dar cuenta de su influencia en el aprendizaje de los niños. Es importante notar que estas no son una característica objetiva, sino que tienen que ver con la autopercepción de los padres y madres en su capacidad para abordar tarea educativa de sus hijos satisfactoriamente. Sin que se establezcan relaciones deterministas, es necesario dar cuenta de que los estratos socioeconómicos (entendidos como una posición de clase en un ordenamiento social) inciden en el desarrollo de habilidades, y una posición desfavorable puede contribuir a la privación y/o disminución de capacidades. Diferentes estudios han dado suficientes evidencias que indican el impacto en el desarrollo biológico, emocional, cognitivo y conductual de los sujetos en especial los niños, que ejercen los cuidados y atención de figuras parentales, así como la calidad y cantidad de estímulos del contexto y mundo de la vida de los niños.

Desde la óptica psicopedagógica se focaliza la mirada en el aprendiente y sus posibilidades como sujeto con autonomía de pensamiento y acción (o sujeto autor al decir de Fernández, 2000a). Ahora bien, la bibliografía consultada indica que el desarrollo del pensamiento va en paralelo a la capacidad de hacer, a las posibilidades de experimentar, lo que se vincula a la adquisición de competencias. Ser competente, es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos en favor del bienestar humano. Así, la CL refiere a la capacidad de leer y comprender lo leído a partir de la significación de sus caracteres lo que implica un proceso complejo de reconstrucción del mensaje transmitido de forma representativa por símbolos gráficos, proceso verbal activo en el que intervienen conductas neuromotoras, neuropsicológicas, cognitivas, perceptivas, psico-socio-afectivas, ambientales y culturales. En esta misma línea de pensamiento, el conocimiento de los números y las operaciones matemáticas es una condición necesaria pero no suficiente para ser competente en matemáticas. La CM supone habilidad para utilizar números, realizar operaciones básicas, utilizar símbolos y formas de comunicación del razonamiento matemático, para desde ello interpretar y resolver problemas de la vida diaria y el mundo del trabajo.

De lo anterior se infiere la necesidad del aprendiente de disponer de la integración armónica de sus distintas dimensiones para poder vincularse con los objetos de conocimiento, procesar la información y desde allí construir-incorporar conocimientos, saberes y pensamiento.

Las FE son las habilidades cognitivas necesarias para planear, razonar e integrar acción, de allí su centralidad para el aprender. Aun cuando su desarrollo está en directa relación con la maduración biológica del cerebro, es importante reconocer que reciben efectos de las condiciones contextuales particulares en el que cada individuo se desarrolla: la cultura de crianza, el estilo parental, la escolaridad, etc. Si bien no hay acuerdo absoluto respecto de la naturaleza dimensional del constructo las FE, las principales son la inhibición, la MT y la flexibilidad cognitiva.

Por su parte, las EA refieren a los procesos que un sujeto realiza con el objetivo de aprender un determinado conocimiento, no solo para incorporar nuevos contenidos sino, sobre todo, para poder usarlo de manera eficaz, la adquisición de las estrategias adquiere hoy en un mundo de acelerados cambios un rol protagónico en los contenidos a enseñar.

Finalmente, el RE de cada niño se vincula a una serie de factores que van más allá de lo aprendido, este conjuga factores personales y contextuales en las que se incluyen las propias de lo institucional y organizacional, es decir debemos atender a tres a tres grandes dimensiones, las del sujeto, la de la instituciones y las propias de organización escolar.

Capítulo III

Marco metodológico

En el presente capítulo se detallan las características de esta investigación y su diseño general. Se diferencian los distintos tipos de estudios realizados, a saber, primer estudio: adaptación de la escala de competencia parental percibida, y segundo estudio: posibles relaciones entre las competencias parentales –desde la perspectiva de padres e hijos–, las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje, el rendimiento objetivo en pruebas que valoran habilidades específicas de matemática y lengua, y el rendimiento escolar en niños escolarizados que pertenecen a estratos socioeconómicos medios y bajos de la ciudad de Córdoba. En cada estudio se explicitan los participantes y los instrumentos utilizados para acceder a la recolección de la información, así como los procedimientos realizados.

3.1 Estudio 1: Adaptación de las escalas de competencias parentales percibidas

Para valorar las competencias parentales percibidas se procuró una prueba pertinente para ser aplicada a la población estudiada y que ofreciera una medición de dicho constructo a medir (competencia parental percibida). Dado que en Argentina no existía un instrumento desarrollado para tal fin, se decidió la adaptación de alguno de los existentes a los fines de realizar una valoración ajustada de las mencionadas competencias. El instrumento elegido fue la Escala de Competencia Parental Percibida (ECP) de los españoles Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008). Se optó por esta escala ya que es de aplicación individual o colectiva, permite ser autoadministrada y valorar la competencia parental percibida tanto desde la perspectiva de los padres como de la de los hijos. Además, resulta significativo el marco teórico desde el que se construye, cuenta con apoyo empírico y, desde el punto de vista lingüístico, fue diseñada para una población semejante a la de estudio.

3.1.1 Adaptación de la escala de competencia parental percibida, versión padre.

3.1.1.1 Diseño. De acuerdo con el objetivo propuesto en la presente investigación, se utilizó un diseño de carácter instrumental. Este tipo de estudios se caracteriza por el desarrollo de pruebas y el estudio de sus propiedades psicométricas (Montero & León, 2007).

3.1.1.2 Participantes. La muestra estuvo conformada por 552 padres (488 madres, 88,4% y 64 padres, 11,6 %), de niños pertenecientes a 11 escuelas primarias de gestión pública de la ciudad de Córdoba, 7 municipales y 4 provinciales, que cursaban 4to. y 5to. grado de la educación básica. Las escuelas fueron seleccionadas procurando representar distintas zonas de la ciudad, así como distintos estratos sociales. La edad de los participantes estuvo comprendida en un rango de entre 19 y 57 años ($M = 36,58$ y $DE = 6,77$) pertenecientes a estratos sociales medios y bajos de la ciudad de Córdoba, Argentina. El diseño muestral fue no probabilístico e intencional por accesibilidad (ver Anexo II).

3.1.1.3 Instrumentos. Para evaluar las características sociodemográficas (edad, sexo, estado civil, escolaridad, etc.) se utilizó un cuestionario *ad hoc*.

Método social Graffar – Méndez Castellano (Méndez-Castellano & Méndez, 1994). Para analizar diferencias entre las familias y caracterizarlas en estratos socioeconómicos, se aplicó la escala Graffar-Méndez Castellano (Méndez-Castellano & Méndez, 1994), la que evalúa 4 ítems: profesión del jefe de familia, nivel de instrucción de la madre, principal fuente de ingreso de la familia y condiciones de alojamiento. Cada variable consta de cinco ítems y se estructuran en una escala de 5 estratos en los que pueden situarse los grupos familiares. En este trabajo, se procedió a reagrupar los estratos de la escala en solo dos: el estrato medio agrupa los estratos I, II y III de la escala Graffar-Méndez Castellano, en tanto que el estrato bajo agrupa los estratos IV y V.

Escala de Competencia Parental Percibida –ECPP-p– de Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008). Como se mencionó, la escala a adaptar que permite evaluar las competencias parentales percibidas desde la perspectiva de los padres fue la Escala de Competencia Parental Percibida –ECPP-p de Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008).

La ECPP-p está compuesta por veintidós ítems con los que se valoran cinco factores o dimensiones: Implicación Escolar, Dedicación Personal, Ocio Compartido, Asesoramiento y Orientación, Asunción del Rol de ser padres. Los ítems son frases relacionadas con la función de ser padre/madre/pareja. La escala cuenta con cuatro opciones de respuesta (i.e., nunca, a veces, casi siempre y siempre). En el estudio de la escala original se informó una consistencia interna adecuada (α de Cronbach 0,86). El estudio de la estructura interna de la prueba original mostró cinco factores (Implicación Escolar, Dedicación Personal, Ocio Compartido, Asesoramiento y

Orientación y Asunción del Rol de ser padres) que explicaron el 48,80% de la varianza total, con saturaciones superiores a 0,48 (Bayot Mestre & Hernández Viadel, 2008, p. 14) (ver Anexo III).

3.1.1.4 Procedimientos. Para cumplir con el objetivo del presente estudio se siguió la siguiente secuencia: a) se realizó una adaptación lingüística de algunos reactivos de la escala original –que incluyó la evaluación de jueces expertos– y b) se aplicó la prueba a una muestra de padres para estudiar el funcionamiento psicométrico de la escala.

Adaptación lingüística. Para realizar la adaptación lingüística, inicialmente se revisó cada reactivo para ajustar el lenguaje a la población argentina. Luego, la versión resultante se presentó a un panel de cinco jueces expertos para analizar la validez de contenido y a un grupo reducido de padres (treinta) para comprobar que los ítems fueran claros.

Recolección de datos. Se solicitó la colaboración voluntaria de los participantes. Los padres fueron contactados a través de la institución escolar a la que asisten sus hijos. El protocolo se acompañó de una nota que explicaba los objetivos y la relevancia del estudio, a la vez que daba cuenta de los recaudos éticos de confidencialidad y anonimato de los datos de los participantes.

Análisis de los datos. Para la adaptación de la prueba de la ECPP-p se siguió la siguiente secuencia metodológica: (a) evaluación de la validez de contenido a través del criterio de jueces expertos; (b) administración del instrumento mediante entrevistas individuales a una muestra piloto de aproximadamente treinta padres para evaluar la claridad y comprensión de las expresiones utilizadas; (c) ajustes del instrumento, en función de los datos recabados en el paso anterior; (d) nueva administración de la escala a una muestra piloto de aproximadamente ochenta padres; (e) estudio del comportamiento psicométrico del instrumento.

Para estudiar las propiedades psicométricas de la escala, se realizaron los siguientes procedimientos estadísticos:

1. Con el objetivo de examinar el poder discriminativo de los ítems, se utilizó el criterio de grupos contrastantes para analizar, luego, las respuestas mediante la prueba *t* de diferencia de medias para muestras independientes. Esto se llevó a cabo para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas entre el cuartil superior (sujetos que puntúan más alto, percentil por encima de 75) y el cuartil inferior (quienes

- puntuaron más bajo, percentil inferior a 25) en la variable que se pretende medir (Cohen & Swerdlik, 2001).
2. Para analizar la validez de constructo se estudió la pertinencia de efectuar un análisis factorial mediante la prueba de esfericidad de Bartlett y el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin. Posteriormente se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), mediante el programa AMOS *Graphics* 16.0 (Arbuckle, 2007). El nivel de bondad de ajuste de los modelos se estimó utilizando la prueba χ^2 (chi cuadrado) y los índices de ajuste GFI (Goodness-of-fit index) y AGFI. Los valores de GFI pueden oscilar entre 0 y 1, siendo los superiores a 0,90 indicadores de un ajuste aceptable (Hu & Bentler, 1995). Además, se calculó la raíz cuadrada media residual (RMR) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) para cada modelo. Este índice es considerado aceptable cuando sus valores son inferiores a 0,06 y 0,08 respectivamente.
 3. Finalmente, se calculó el índice de *alpha* de Cronbach para la escala general y para cada dimensión, con el fin de evaluar la confiabilidad desde el aspecto de la consistencia interna.

3.1.2 Adaptación de la escala de competencia parental percibida, versión hijos.

3.1.2.1 Diseño. En este estudio también se utilizó un diseño de carácter instrumental (Montero & León, 2007).

3.1.2.2 Participantes. La muestra estuvo conformada por 542 niños (293 mujeres, 54,1%, y 249 varones, 45,9%), pertenecientes a 11 escuelas de gestión pública de la ciudad de Córdoba, 7 municipales y 4 provinciales, que cursaban 4to. y 5to. grado de la educación básica. Las escuelas fueron seleccionadas procurando representar distintas zonas de la ciudad, así como distintos estratos sociales. La edad de los participantes estuvo comprendida en un rango de entre los 8 y los 12 años ($M=9,53$ y $DE=0,81$) pertenecientes a estratos sociales medios y bajos de la ciudad de Córdoba, Argentina.

3.1.2.3 Instrumento. Para evaluar las competencias parentales percibidas desde la perspectiva de los hijos se utilizó la Escala de Competencia Parental Percibida – ECPP-h de Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008).

La escala ECPP-h está compuesta por cincuenta y tres ítems con los que se valoran doce factores o dimensiones. Los ítems son frases relacionadas con la función de ser

padre/madre/pareja. La escala cuenta con cuatro opciones de respuesta (i.e., nunca, a veces, casi siempre y siempre). En el estudio de la escala original se informó una consistencia interna adecuada (*alpha* de Cronbach 0,87). El estudio de la estructura interna de la prueba original se realizó por medio de rotación varimax, 11 de los componentes explicaron el 48,80% de la varianza total, con saturaciones superiores a 0,48 (Bayot Mestre y Hernández Viadel, 2008).

3.1.2.4 Procedimientos. Para cumplir con el objetivo del presente estudio se siguió la siguiente secuencia: a) se realizó una adaptación lingüística de algunos reactivos de la escala original, y b) se aplicó la prueba a una muestra de niños para estudiar el funcionamiento psicométrico de la escala.

Adaptación lingüística. Para realizar la adaptación lingüística, inicialmente se revisó cada reactivo para ajustar el lenguaje a la población argentina. Luego, la versión resultante se presentó a un panel de cinco jueces expertos para analizar la validez de contenido y a un grupo reducido de niños (veintiséis) para comprobar que los ítems fueran claros y adecuados para niños de esa edad.

Recolección de datos. Con la autorización de las autoridades educativas y el consentimiento informado de los de los padres se administró la prueba a los niños participantes.

Se solicitó la colaboración voluntaria de los participantes y se aseguró que se guardaría la confidencialidad y anonimato de los datos. La aplicación fue colectiva por grados y /o pequeños grupos.

Análisis de los datos. Para el estudio de las propiedades psicométricas de la escala, se realizaron los siguientes procedimientos estadísticos:

1. Con el objetivo de examinar el poder discriminativo de los ítems, se utilizó el criterio de grupos contrastantes para analizar, luego, las respuestas mediante la *Prueba t de student*, de diferencia de medias para muestras independientes. Esto se llevó a cabo para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas entre el cuartil superior (sujetos que puntúan más alto, percentil por encima de 75) y el cuartil inferior (quienes puntuaron más bajo, percentil inferior a 25) en la variable que se pretende medir (Cohen & Swerdlik, 2001).
2. A continuación la muestra total fue dividida de forma aleatoria en dos grupos: por un lado, el 37,82 % de los casos ($n=205$) conformaron una sub-muestra que se utilizó para llevar a cabo los análisis psicométricos preliminares del instrumento (análisis

factorial exploratorio), mientras que el 62,18 % restante de los sujetos ($n=337$) conformaron un segundo grupo, a partir de cual se realizaron los análisis psicométricos confirmatorios (análisis factorial confirmatorio) y análisis de la consistencia interna. Para analizar la validez del constructo se estudió la pertinencia de efectuar un análisis factorial mediante la prueba de esfericidad de Bartlett y el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin. Luego, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y finalmente un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) mediante el programa AMOS *Graphics* 16.0 (Arbuckle, 2007). El nivel de bondad de ajuste de los modelos se estimó utilizando la prueba χ^2 y los índices de ajuste GFI (Goodness-of-fit index) y AGFI. Los valores de GFI pueden oscilar entre 0 y 1, siendo los superiores a 0,90 indicadores de un ajuste aceptable (Hu & Bentler, 1995, 1999). Además, se calculó la raíz cuadrada media residual (RMR) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) para cada modelo. Este índice es considerado aceptable cuando sus valores son inferiores a 0,06 y 0,08 respectivamente.

3. Se concluyó el análisis calculando el índice de *alpha* de Cronbach para la escala general, y de cada dimensión, con el fin de evaluar la confiabilidad desde el aspecto de la consistencia interna.

3.2 Estudio 2: Relación entre las competencias parentales –desde la perspectiva de padres e hijos–, funciones ejecutivas, estrategias de aprendizaje, rendimiento objetivo en pruebas que valoran habilidades específicas de matemática y lengua, y rendimiento escolar en niños escolarizados que pertenecen a estratos socioeconómicos medios y bajos de la ciudad de Córdoba

3.2.1 Diseño de investigación.

El presente es un estudio cuantitativo, ex post facto, de tipo descriptivo, comparativo y correlacional; en tanto se procura describir, diferenciar y examinar posibles relaciones entre las variables (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010; Sousa, Driessnack M. & Mendes 2007).

Se asume que este tipo de estudio (ex post facto-descriptivo-correlacional) es el más pertinente para llevar a cabo los objetivos propuestos, debido a que permite conocer si existe una relación entre el ESE, la competencia parental percibida y las FE, las EA, las competencias matemáticas y lectoras y el RE de los niños.

3.2.2 Participantes.

Se trabajó con una muestra no probabilística de 131 niños de ambos sexos entre 9 y 12 años de edad (63% mujeres y 37,1 % varones; con $M=9,84$; $DE=0,71$) y sus respectivos padres, (88,4 % mujeres y 11,6 % varones; con una edad entre 25 y 62 años, $M=36,68$; $DE=7,05$) correspondientes a tres escuelas de la población escolar de la capital de Córdoba, Argentina.

Los niños cursaban cuarto y quinto grado de la escolaridad primaria de escuelas de gestión pública provincial (51,1%) y municipal (48,9%), pertenecientes a estratos sociales medios (65,9%) y vulnerables (34,1%) en función del establecimiento educativo y la escala de Graffar Méndez-Castellano (1994). El criterio de inclusión fue que los niños no presentaran antecedentes clínicos, neurológicos ni psiquiátricos.

Cabe aclarar que para la elección de las escuelas se atendió al criterio de que estas sean representativas de distintos sectores socioeconómicos. En primer lugar, se administró una encuesta sobre datos sociodemográficos de los participantes (i.e., edad, sexo, escuela, entre otros) junto a los ítems correspondientes al método social Graffar Méndez-Catellano (ver Anexo IV y Anexo VI).

3.2.3 Instrumentos.

A continuación, se describen brevemente los instrumentos aplicados (ver Anexo III).

3.2.3.1 Cuestionario *ad hoc*. Para evaluar las características sociodemográficas (edad, sexo, estado civil, escolaridad, etc.) se utilizó un cuestionario *ad hoc*.

3.2.3.2 Método social Graffar – Méndez Castellano (Méndez-Castellano & Méndez, 1994). Para analizar diferencias entre las familias respecto de cuatro indicadores socioeconómicos se utilizó la escala Graffar-Méndez Castellano (Méndez-Castellano & Méndez, 1994). Esta escala permite caracterizar socioeconómicamente a la población estudiada. La escala evalúa cuatro variables: profesión del jefe de familia, nivel de instrucción de la madre, principal fuente de ingreso de la familia y condiciones de alojamiento para definir la posición socioeconómica de la familia. Cada variable consta de 5 ítems los cuales se puntúan del uno al cinco. Posteriormente, se suman los ítems para obtener el estrato en donde se sitúa el grupo familiar. Este método permite clasificar 5 estratos sociales: Estrato I (clase alta: puntuaciones entre 4 a 6), Estrato II

(Clase Medio-Alta: 7 a 9), Estrato III (Clase Medio- Baja: 10 a 12), Estrato IV (Pobreza relativa: 13 a 16) y Estrato V (Pobreza crítica: 17 a 20).

Una de las principales ventajas de esta escala es que evalúa el estrato social a partir de un enfoque multidimensional, ya que incluye los tres indicadores (ingreso familiar, nivel de instrucción y nivel ocupacional de los padres), señalados como necesarios para obtener una medida estable del ESE (Ensminger & Fothergill, 2003). Nótese que, a mayor puntuación en la escala, mayor indicador de pobreza.

A los efectos de este trabajo los estratos fueron reagrupados en Nivel 1 (Estrato I; II y III) y Nivel 2 (Estrato IV y V). El nivel I corresponde a grupo de ESE medio (ESM) y el Nivel II ESE bajo o socialmente vulnerable (ESB).

3.2.3.3 Adaptación argentina de la ECPP de Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008). Para evaluar las competencias parentales percibidas desde la perspectiva de los padres y los hijos se utilizó la adaptación argentina realizada por la autora (Azar, Vargas Rubilar & Arán Filippetti, en prensa) de este trabajo de la escala ECPP de Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008) la que se desarrolla en el estudio 1.

1. Adaptación argentina de la ECPP versión Padres. Tal como se ha mencionado en el primer estudio, la escala ECPP-p adaptada a población argentina, está compuesta por 22 ítems con los que se valoran cuatro dimensiones, Implicación Escolar, Dedicación y Orientación, Ocio Compartido, Asunción del Rol de Padre o Madre. Los ítems son frases relacionadas con la función de ser padre/madre/pareja. La escala cuenta con cuatro opciones de respuesta (i.e., nunca, a veces, casi siempre y siempre). La consistencia interna para la escala global fue adecuada ($\alpha=0,83$), el *alpha* varió entre 0,45 y 0,73 para las dimensiones.

2. Adaptación argentina de la ECPP versión hijos. La versión argentina de la escala ECPP-h, está compuesta por 34 ítems con los que se valoran dos dimensiones: Implicancia Parental y Consistencia Disciplinar. Los ítems son frases relacionadas con la función de ser padre/madre/pareja. La escala cuenta con cuatro opciones de respuesta (i.e., nunca, a veces, casi siempre y siempre). La escala adaptada resulta con una consistencia interna satisfactoria ($\alpha= 0,86$) para el instrumento en su totalidad y un *alpha* que varió entre 0,86 y 0,85 al evaluar el peso de cada ítem en la consistencia del instrumento. La dimensión Implicancia Parental presentó un *alpha* de Cronbach igual a 0,85 y Consistencia Disciplinar un *alpha* de Cronbach de 0,60.

3.2.3.4 Inventario de funcionamiento ejecutivo infantil (CHEXI) (Thorell & Nyberg, 2008). Para valorar las FE se aplicó el Cuestionario de Funcionamiento Ejecutivo en niño (CHEXI) que valora este atributo en niños de 4 a 12 años desde la perspectiva de padres y/o maestros Thorell y Nyberg (2008). Este cuestionario de los llamados indirectos está compuesto por 24 reactivos que consisten en oraciones afirmativas, y presenta cinco opciones de respuesta: absolutamente cierto; no es cierto, parcialmente cierto; cierto; muy cierto. Incluye cuatro sub-escalas: Memoria de Trabajo (ítems: 1, 3, 6, 7, 9, 19, 21, 23, 24); 2) Planificación refiere a flexibilidad cognitiva (ítems: 12, 14, 17, 20); 3) Inhibición que representa el autocontrol como control de la impulsividad (ítems: 5, 10, 13, 16, 18, 22); 4) Regulación da cuenta del autocontrol como concentración (ítems: 2, 4, 8, 11, 15).

Es importante señalar que la escala puede ser aplicada en adolescentes, y que en niños de 4 y 5 años solo se identificaron dos sub-escalas Inhibición (incluye las sub-escalas Inhibición y Regulación) y Memoria de Trabajo (incluye las sub-escalas Memoria de Trabajo y Planificación). Nótese que, a mayor puntuación obtenida, menor funcionamiento ejecutivo.

3.2.3.5 Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en alumnos de 9 a 12 años, de Ferriols Jorge (2013). Para evaluar las EA se aplicó Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en alumnos de 9 a 12 años (CEEAP 9-12) de Ferriols Jorge (2013). El mismo es un cuestionario de aplicación colectiva. El instrumento, es una escala de valoración tipo Likert de cinco grados de respuestas. La escala consta de 82 ítems que se reagrupan en cuatro dimensiones que responden a cuatro escalas: Estrategias Disposicionales y de Apoyo; Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control; Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información y Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. Estas se dividen en sub-dimensiones las que a su vez se dividen en 26 estrategias. La fiabilidad de todo el cuestionario, es de α de Cronbach=0,93. Teniendo en cuenta que la fiabilidad máxima es de 1 punto, el cuestionario CEEAP 9-12 la tiene muy alta y, se revela como un instrumento fiable para evaluar las EA de alumnos de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años.

3.2.3.6 Baterías EVALUA de García Vidal, González Manjón, García Ortiz y García Pérez (2009-2013). La batería EVALUA es un instrumento construido con el

objetivo de detectar dificultades del aprendizaje escolar. Valora información de habilidades de carácter general referidas a elementos esenciales del nivel del proceso de desarrollo en la edad escolar (cognitivas, personales y sociales), y habilidades específicas relacionadas con dimensiones del proceso de aprendizaje escolar (lectura, escritura, matemáticas, hábitos de trabajo y estudio y orientación académica).

La fecha de publicación del test original es diferente en función del nivel de la Batería, de forma sintética podemos señalar 3 grupos:

1. El primer grupo de baterías son la Batería Evalúa-2, Evalúa-4 y Evalúa-6, la Versión 1.0 en el año 2.000 y la Versión 2.0 originariamente del año 2001. Con posterioridad a esta fecha se han llevado a cabo ajustes en los baremos de algunas pruebas, el último de los cuales se ha realizado en el año 2009. Esta última versión ha tenido 8 reimpresiones desde su aparición.
2. El segundo grupo de baterías está formado por las Baterías Evalúa-0, Evalúa-8, Evalúa-9 y Evalúa 10. La Versión 1.0 es del año 2000 y la Versión 2.0 originariamente es del año 2002. Esta última versión ha tenido 7 reediciones desde su aparición.
3. El tercer grupo de baterías está formado por las Baterías Evalúa-1, Evalúa-3 y Evalúa-5, la Versión 1.0 es del año 2002 y la Versión 2.0 originariamente es del año 2004. Esta última versión ha tenido 7 reediciones desde su aparición. Y la última batería en aparecer ha sido la Batería Evalúa-7, cuya Versión 2.0 es del año 2010.

Las áreas generales que la batería pretende medir son: aptitudes, habilidades y rendimiento académico y actitudes. Una característica esencial es la graduación y ajuste a cada grado del nivel primario de educación básica.

La batería consta de dos sub-baterías, EVAMAT y EVALEC. Los subtest que conforman estas baterías escolares incluyen diferentes tareas comunes en el desarrollo del currículo escolar. Por este motivo es útil para completar evaluaciones iniciales o finales de cada grado, permitiendo por tanto tomar decisiones curriculares tanto a nivel del alumno (refuerzo educativo o adaptación curricular), como a nivel de aula (revisión de la programación).

Se aplican las baterías EVAMAT 4 y 5 y EVALEC 4 y 5 de la adaptación chilena realizada en 2013 por García Vidal, García Ortiz y González Manjón, con la colaboración de otros autores en algunas de las pruebas; de ellas se evalúan algunas (no todas) las tareas propuestas.

1. *EVALEC versión 2.0 de la Batería Evalúa* (García Vidal, García Ortiz & González Manjón, 2013) Este instrumento de es un conjunto de pruebas dirigidas a valorar la CL básica. Los estudios de la batería y de las pruebas informan un elevado nivel de fiabilidad (los valores se encuentran entre 0,930 (Evalec-8) y 0,976 (Evalec-7). Las baterías EVALEC 4 y EVALEC 5 están estructuradas en dos grandes bloques uno dirigido a evaluar la eficiencia lectora y el otro que busca evaluar los procesos relacionados de manera directa con la comprensión lectora. En el primer bloque: (a) Pruebas de acceso al léxico, estas valoran la eficacia de los alumnos en el acceso al léxico interno: 1. Acceso Visual, 2. Acceso Fonológico; (b) Pruebas de automatización lectora, estas valoran la eficacia de los niños en la automatización de los procesos lectores básicos: 1. Exactitud Lectora, y 2. fluidez y expresividad, (no aplicado). En el segundo bloque: 1. pruebas de Comprensión Literal se dirigen a valorar los procesos de comprensión de la información literal (comprensión oracional, de la identificación de detalles, etc.). 2. pruebas de Comprensión Global se dirige a valorar los procesos de Comprensión Global e inferencial que realizan los alumnos/as del texto. 3 Autorregulación lectora que no se aplicó.

2. *EVAMAT versión 2.0 de la Batería Evalúa* (EVAMAT-4: García Vidal, García Ortiz & González Manjón, 2013; EVAMAT-5: García Vidal, García Ortiz, González Manjón, Jiménez Fernández, Jiménez Mesa & González Cejas, 2013). Este instrumento consta de pruebas dirigidas a valorar el desarrollo de habilidades matemáticas. La batería cuenta con: (a) Pruebas de Numeración; (b) Pruebas de Cálculo: conocimiento y dominio de los niños respecto a las operaciones y los procedimientos para resolverlas. (c) Pruebas de geometría: estas abordan aprendizajes referidos a: reconocimiento de conceptos, elementos y relaciones espaciales; conocimiento y uso de figuras, cuerpos y elementos geométricos y magnitudes y medidas (no aplicadas); (d) Pruebas de tratamiento de la Información y del Azar; (e) Pruebas de resolución de problemas la que valora habilidades implicadas en la resolución de situaciones problemáticas de carácter cuantitativo en las que inciden todas las anteriores.

3.2.3.7 Resultados escolares. El rendimiento escolar se analizó a partir de las notas finales (calificaciones del docente) en las asignaturas de lengua y matemáticas.

3.2.4 Procedimientos.

3.2.4.1 Recolección de datos. Para la recolección de datos de los padres, estos fueron contactados a través de la institución escolar a la que asisten sus hijos. Los objetivos de la investigación fueron comunicados en las reuniones para padres convocadas por los docentes. Luego, se enviaron los protocolos y los consentimientos informados y una nota que explicaba los objetivos y la relevancia del estudio, a la vez que daba cuenta de los recaudos éticos de confidencialidad y anonimato de los datos de los participantes (ver Anexo VI).

El proceso de recolección de datos se realizó en el contexto escolar, en el marco de las actividades del proyecto denominado “Un puente de doble mano”. Se tomaron los recaudos éticos correspondientes, obteniendo por escrito el consentimiento de los padres para la participación de sus hijos a la vez que la aceptación de su participación voluntaria. Se contó también con la autorización de autoridades municipales y provinciales de educación, la de los directivos y docentes de las escuelas. Se realizó la administración colectiva de los cuestionarios atendiendo a los grupos áulicos, en cada escuela.

3.2.4.2 Análisis de los datos. Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS y AMOS.

- Objetivo 1. Para describir las competencias parentales desde la perspectiva de padres e hijos se analizaron los datos a través de estadísticos descriptivos: medias, desvíos estándares, frecuencias.
- Objetivo 2. Para analizar el efecto del nivel de estrato socioeconómico sobre las competencias parentales percibidas desde la perspectiva de los padres, así como desde la perspectiva de los hijos se empleó MANOVA.
- Objetivo 3. Para describir: las funciones ejecutivas de los niños a través de la percepción de los padres (valoración conductual); las estrategias de aprendizajes empleadas por niños; el desempeño en pruebas que valoran competencia matemática y lectora en los niños de la muestra se realizó análisis de datos descriptivos obteniendo medias, desvíos estándares, frecuencias, puntajes mínimos máximos, y puntajes, bajos medios y altos.
- Objetivo 4. Para analizar la relación entre las funciones ejecutivas y las estrategias de aprendizaje que aplican los niños, el desempeño en pruebas

objetivas que valoran competencias matemáticas y lectoras y el rendimiento escolar (relación entre las variables de estudio) se empleó correlación r de Pearson (r).

- Objetivo 5. Para analizar si existen diferencias en las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje, el rendimiento escolar y el desempeño en pruebas objetivas que valoran competencia matemática y lectora de los niños, según las competencias parentales desde la perspectiva de los padres se empleó Análisis Multivariado de Varianza MANOVA.
- Objetivo 6. Para Analizar si existen diferencias en las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje, el rendimiento escolar y el desempeño en pruebas objetivas que valoran competencia matemática y lectora de los niños, según las competencias parentales desde la perspectiva de los hijos se aplicó Análisis Multivariado de Varianza MANOVA.
- Objetivo 7. Para analizar si existen diferencias en cuanto a las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los niños según las competencias parentales y el estrato social se empleó Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA).
- Objetivo 8 Para poner a prueba diferentes modelos se emplearán las técnicas de ecuaciones estructurales (SEM) mediante el programa AMOS Graphics 16.0 (Arbuckle, 2007).

Capítulo IV

Resultados

A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron en función de los objetivos planteados inicialmente.

El presente capítulo ha sido dividido en dos grandes secciones:

- Estudio 1: Adaptación de los instrumentos para valorar la competencia parental percibida en sus versiones para padres e hijos (CPP-p y CPP-h) para población argentina.
- Estudio 2: Estrato, competencias parentales, funciones ejecutivas, estrategias de aprendizaje y habilidades académicas en la niñez intermedia.

En cada sección los resultados se presentan respondiendo a los objetivos presentados en el capítulo 1.

4.1 Estudio 1: Adaptación de un instrumento de competencia parental percibida en sus versiones padres e hijos (CPP-p y CPP-h) a población argentina

4.1.1 Objetivo.

Adaptar instrumentos para la evaluación de competencias parentales desde la perspectiva de los padres y de los hijos.

Para cumplir con este objetivo se realizaron procedimientos de manera separada para cada versión de la ECPP:

- Adaptar la Escala de Competencia Parental Percibida desde la perspectiva de los padres (ECPP-p) de Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008).
- Adaptar la Escala de Competencia Parental Percibida desde la perspectiva de los hijos (ECPP-h) de Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008).

4.1.2 Adaptación de la Escala de Competencia Parental Percibida a una población de padres argentinos.

4.1.2.1 Adaptación lingüística. A partir de las sugerencias realizadas por los jueces y los padres, 15 de los 22 ítems fueron modificados, en función de si los mismos, reflejaban de manera clara el constructo a operacionalizar y de si eran adecuados y comprensibles para los destinatarios. En la Tabla 3, se presenta la adaptación lingüística realizada para población argentina en comparación con la escala original española.

Tabla 3.

Comparación de ítems originales e ítems adaptados ECPP-p

Original español escala	Adaptado
F1-IMPLICACIÓN ESCOLAR (IE)	
(4) Consulto con el/la maestro/a la evolución de mis hijos/as en el colegio.	(4) ídem
(11) Mantengo un contacto frecuente [1] con la escuela para estar al tanto de cualquier información referente a los programas y recursos para las familias.	(11) Me mantengo en contacto-comunicación-frecuente con la escuela para estar al tanto de programas de ayuda disponibles para las familias.
(13) Tengo una mentalidad positiva y abierta al conversar con el personal de la escuela.	(13) Estoy dispuesto/a a escuchar y comprender lo que me dice el personal de la escuela.
(15) Establezco conjuntamente con el maestro/a, las metas y expectativas del niño/a.	(15) Planteo junto con el/la maestro/a las metas y objetivos de mi hijo/a
(21) Asisto regularmente a las reuniones que se establecen en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA).	(21) Asisto a las reuniones de padres y madres convocadas por la escuela.
F2- DEDICACIÓN PERSONAL (DP)	
(5) Conozco los deberes y tareas que les ponen en el colegio a mis hijos.	(5) ídem
(9) Colaboro en las tareas del hogar.	(9) ídem
(10) Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en cuanto a hábitos de higiene.	(10) ídem
(12) Mantengo organizado una especie de archivo de a mis hijos/as donde se incluyan: datos médicos, escolares, fotos, documentación legal, etc.	(12) Guardo de forma organizada la documentación (datos médicos, escolares, fotos, documentación legal, etc.) referida a mis hijos.
(20) Dispongo de suficiente tiempo para atender a mis hijos/as.	(20) Tengo suficiente tiempo para atender a mis hijos/as.
F3- OCIO COMPARTIDO (OC)	
(6) Acudo a lugares donde hay más niños/as para potenciar que mis hijos/as se relacionen.	(6) Concurro a lugares donde hay más niños/as para favorecer que mis hijos/as se relacionen.
(7) Veo con mis hijos/as, ciertos programas y los comento con ellos después.	(7) ídem
(8) Me preocupo por incluir a mis hijos/as en actividades extraescolares.	(8) ídem
(19) Hago pequeñas excursiones con la familia al cine, zoo, museos, parques, etc.	(19) Hago pequeños paseos con la familia a plazas, parques, cine, museos, zoológico, etc.
F4 -ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN (AO)	
(14) Respondo a las encuestas escolares que busquen averiguar los intereses, talento y habilidades de mis hijos/as.	(14) Respondo a las encuestas escolares que busquen averiguar los intereses, aptitudes y habilidades de mis hijos/as.
(16) Existe una hora fija en la que mis hijos/as tengan que estar acostados o levantados.	(16) Mis hijos/as tienen un horario fijo para levantarse y acostarse.
(17) Dedico un tiempo al día para hablar con a mis hijos/as.	(17) Durante el día, dedico un tiempo para hablar con a mis hijos/as
(18) Ayudo a mis a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en lo referido al estudio.	(18) Ayudo a mis hijos a que se organicen diariamente en relación al estudio
F5- ASUNCIÓN ROL DE PADRE O MADRE (ARPM)	
(1) Felicito a mis hijos/as cada vez que hacen algo bien.	(1) ídem
(2) Respaldo en casa las reglas, normas y expectativas de conducta de la escuela.	(2) Apoyo en casa las reglas, normas y expectativas de conducta de la escuela

Tabla 3.
(Continuación)

(3) En casa fomento que cada uno exprese sus opiniones.	(3) En casa intento y /o promuevo que cada uno exprese sus opiniones.
(22) Soy muy consciente del cambio que ha experimentado mi familia con la llegada de los hijos/as.	(22) Sé muy bien los cambios que implican en mi vida y en la de mi pareja la llegada de los hijos/as.

Fuente: Bayot Mestre (2008) y elaboración propia.

Nota: [1] se advierte que el adverbio regularmente es incompatible con las alternativas de respuesta “regularmente... a veces”.

4.1.2.2 Estudio psicométrico de instrumento.

Análisis del poder discriminativo de los ítems. El análisis del poder discriminativo de los ítems mostró que los veintidós (22) ítems discriminan entre los sujetos que obtuvieron puntuaciones menores en el atributo y quienes obtuvieron una mayor puntuación ($p=0,000$) (ver Tabla 4).

Tabla 4.
Poder discriminativo de los ítems de la ECPP-p adaptada

Ítems de la escala	GRUPO BAJO		GRUPO ALTO		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
1. Felicito a mis hijos/as cada vez que hacen algo bien.	3,15	0,86	3,89	0,33	-9,715	,000
2. Apoyo en casa las reglas, normas y expectativas de conducta de la escuela	3,33	0,80	3,90	0,35	-7,835	,000
3. En casa intento y /o promuevo que cada uno exprese sus opiniones.	2,88	0,88	3,71	0,51	-9,712	,000
4. Consulto con el/la maestro/a el desempeño de mis hijos/as en el colegio.	2,35	0,82	3,70	0,54	-16,059	,000
5. Conozco los deberes y tareas que les dan en el colegio a mis hijos.	2,87	0,86	3,84	0,39	-12,431	,000
6. Concurro a lugares donde hay más niños/as para favorecer que mis hijos/as se relacionen.	2,55	0,88	3,69	0,59	-12,572	,000
7. Veo con mis hijos/as, ciertos programas de TV. y los comento con ellos después.	2,15	0,80	3,30	0,74	-12,076	,000
8. Me preocupo por incluir a mis hijos/as en actividades extraescolares.	2,48	0,87	3,62	0,67	-11,949	,000
9. Colaboro en las tareas del hogar.	3,35	0,89	3,85	0,40	-6,152	,000
10. Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en cuanto a hábitos de higiene.	3,48	0,76	3,98	0,13	-8,047	,000
11. Me mantengo en contacto-comunicación-frecuente con la escuela para estar al tanto de programas de ayuda disponibles para las familias.	1,70	0,82	3,27	0,94	-14,107	,000
12. Guardo de forma organizada la documentación (datos médicos,...) referida a mis hijos	3,49	0,76	3,93	0,28	-6,566	,000
13. Estoy dispuesto/a a escuchar y comprender lo que me dice el personal de la escuela.	3,63	0,66	3,96	0,18	-5,848	,000

Tabla 4.
(Continuación)

14. Respondo a las encuestas escolares que buscan averiguar los intereses, aptitudes y habilidades de mis hijos/as.	3,25	0,84	3,91	0,28	-9,070	,000
15. Planteo junto con el/la maestro/a las metas y objetivos de mi hijo/a.	1,93	0,88	3,59	0,69	-17,163	,000
16. Mis hijos/as tienen un horario fijo para levantarse y acostarse.	2,47	0,93	3,61	0,55	-12,411	,000
17. Durante el día, dedico un tiempo para hablar con a mis hijos/as	2,67	0,79	3,75	0,47	-13,820	,000
18. Ayudo a mis hijos a que se organicen diariamente en relación al estudio	2,84	0,86	3,93	0,28	-14,513	,000
19. Hago pequeños paseos con la familia a plazas, parques, cine, museos, zoológico, etc.	2,57	0,87	3,59	0,67	-10,766	,000
20. Tengo suficiente tiempo para atender a mis hijos/as.	2,56	0,86	3,74	0,46	-14,329	,000
21. Asisto a las reuniones de padres y madres convocadas por la escuela	2,85	0,98	3,82	0,45	-10,708	,000
22. Sé muy bien los cambios que implican en mi vida y en la de mi pareja la llegada de los hijos/as.	3,65	0,73	3,98	0,13	-5,370	,000

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 4 permite observar que se encontró, por medio de la prueba *t*, que los 22 ítems obtuvieron diferencias significativas ($p=0,000$) en la forma de responder entre los grupos de sujetos comparados, los correspondientes al cuartil superior (mayor grado de competencia parental percibida) y los correspondientes al cuartil inferior (menor grado de competencia parental percibida).

Validez de constructo: Análisis Factorial Confirmatorio. La validez de estructura interna factorial, el AFC condujo a la decisión de considerar cuatro factores en la conformación del constructo para la población estudiada teniendo en cuenta que el modelo original de cinco factores, no mostró un ajuste satisfactorio a los datos de la muestra argentina.

Resumen: Para el análisis de la estructura interna de la escala se puso a prueba, en primer lugar, el modelo de cinco factores que propone la escala original (ver Figura 6). Sin embargo, dado que la correlación entre los factores Dedicación Personal y Asesoramiento y Orientación fue de 1, se puso a prueba un modelo de 4 factores (ver Figura 7) que integrase en un mismo factor ambas dimensiones, denominado Dedicación y Orientación (D y O). Como se observa en la Tabla 5, este modelo presentó un muy buen ajuste a los datos empíricos.

Tabla 5.

Resumen de bondad de ajuste del modelo de 4 factores de la ECPP-p

	χ^2	gl	χ^2 /gl	GFI	AGFI	RMR	RMSEA
Modelo	554,72	203	2,73	0,92	0,90	0,032	0,056

Fuente: elaboración propia.

Nota: χ^2 /gl = chi cuadrada sobre los grados de libertad; *** $p < 0,01$; NFI = Índice de ajuste normalizado; NNFI = Índice de ajuste no normalizado; CFI = Índice de bondad de ajuste comparativo; IFI = Índice de ajuste incremental; RMSEA = Error de aproximación de la media cuadrática; IC 90% = Intervalos de confianza al 90.

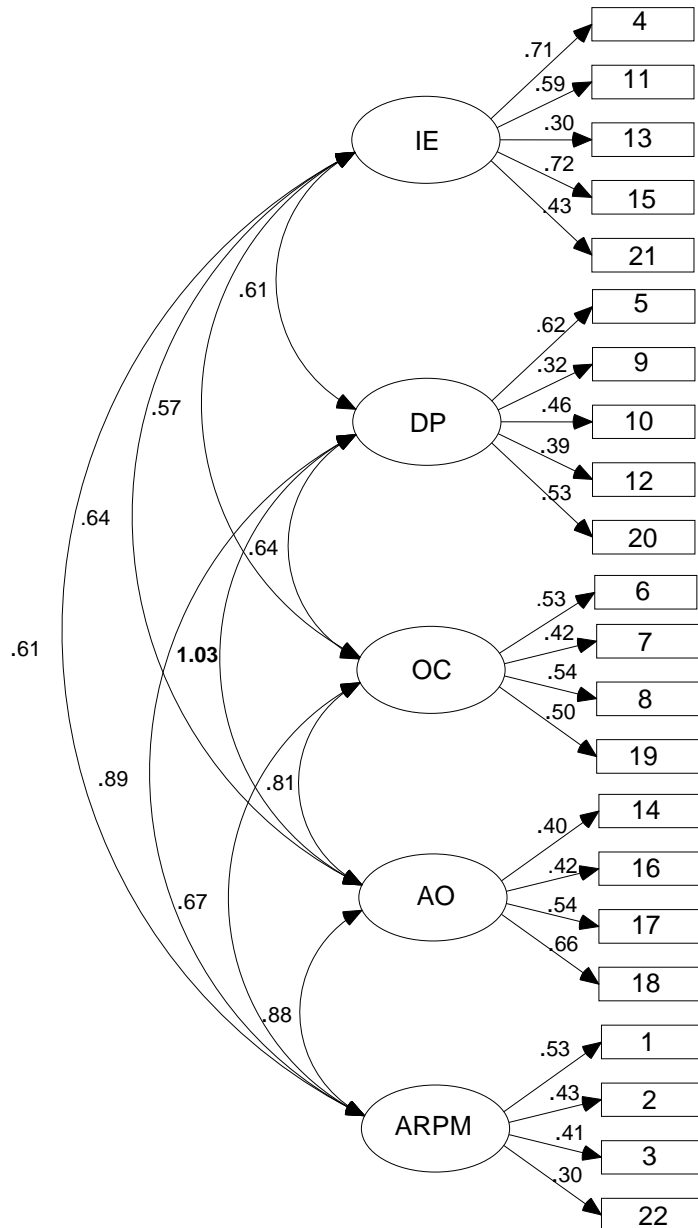


Figura 6. Modelo 1: Parámetros estimados de la estructura de cinco factores: Implicación Escolar; Dedicación Personal; Ocio Compartido; Asesoramiento y Orientación; Asunción Rol de Padre o Madre.

Fuente: elaboración propia a partir de salida de SPSS-AMOS.

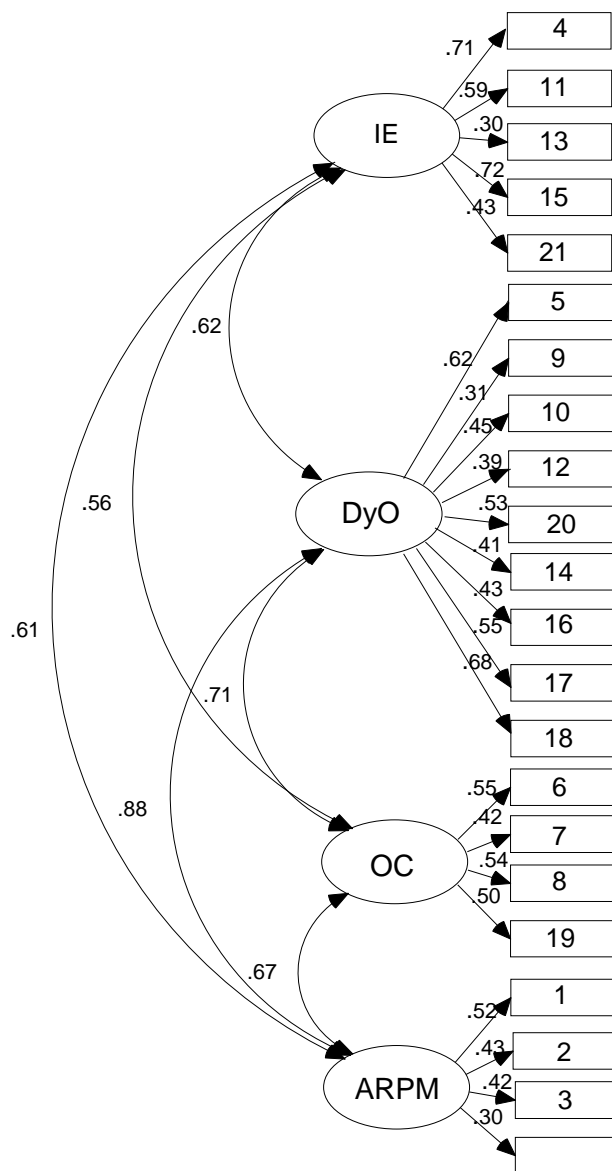


Figura 7. Modelo 2: Parámetros estimados de la estructura de cuatro factores: Implicación Escolar, Dedicación y Orientación, Ocio Compartido, Asunción Rol de Padre o Madre.

Fuente: elaboración propia a partir de salida de SPSS.AMOS.

Confiabilidad escala global y de cada dimensión. Con la intención de valorar el grado en que diferentes partes del test miden un rasgo con consistencia interna de la prueba, se aplicó el índice el *alpha* de Cronbach que permite correlacionar todos los ítems entre sí. En primer lugar, se obtuvo el índice del instrumento global, seguidamente de cada dimensión que compone la escala, y luego se evalúa el peso de cada ítem en la consistencia del instrumento por dimensión.

Tabla 6.

Consistencia interna del instrumento global

Escala	Total de casos	Casos válidos	Número de elementos	Alpha de Cronbach
ECCP-p	552	552	22	0,834

Fuente: elaboración propia según salida SPSS.

La Tabla 7 permite apreciar que evaluada por medio del coeficiente de confiabilidad *alpha* de Cronbach, la consistencia interna de la escala total fue altamente satisfactoria ($\alpha=0,834$), ya que, según criterios estándar, se considera satisfactorio todo *alpha* por arriba de 0,80. La confiabilidad de las dimensiones osciló entre los valores 0,45 y 0,73. Las dimensiones de la escala obtuvieron valores aceptables de consistencia interna, excepto la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre (ver Tabla 7).

Tabla 7.

Confiabilidad de la ECPP-p

	Alpha (α)
Escala total	0,834
Implicación Escolar	0,682
Dedicación y Orientación	0,559
Ocio Compartido	0,732
Asunción del Rol de Padre o Madre	0,446

Fuente: elaboración propia según salida SPSS.

4.1.2.3 Escala adaptada. La escala adaptada resultó así conformada por 22 ítems reagrupados en cuatro dimensiones (ver Tabla 8) a saber: Implicación Escolar, Dedicación y Orientación, Ocio Compartido y Asunción del Rol de Padre o Madre.

Tabla 8.

Conformación de la ECPP-p adaptada a población argentina

Dimensión	Ítems
Implicación Escolar	4-11-13-15-21
Dedicación y Orientación	5-9-10-12-14-16-17-18-20
Ocio Compartido	6-7-8-19
Asunción del Rol de Padre o Madre	1-2-3-22

Fuente: elaboración propia según salida SPSS.

Nota: ver reactivos (ver Anexo VII)

4.1.3 Adaptación de la Escala de Competencia Parental Percibida a una población de niños argentinos.

4.1.3.1 Adaptación lingüística. A partir de las sugerencias realizadas por los jueces, 18 de los 53 ítems fueron modificados, en función de si los mismos, reflejaban de manera clara el constructo a operacionalizar y de si eran claros y comprensibles para

los destinatarios, los cambios en algunos términos se realizaron atendiendo a las diferencias culturales entre la población española y argentina. En la Tabla 9, se presenta la adaptación lingüística realizada para población argentina en comparación con la escala original española.

Tabla 9.

Comparación de ítems originales e ítems adaptados de la ECPP-h

F1-COMUNICACIÓN/EXPRESIÓN DE EMOCIONES	
<i>Original español escala</i>	<i>Adaptado</i>
(12) Mis padres abandonan sus asuntos personales para atenderme.	Mis padres dejan sus tareas o actividades para atenderme.
(15) Mis padres suponen un ejemplo para mí.	Mis padres son un ejemplo para mí.
(17) Dedican un tiempo al día a hablar conmigo.	Mis padres dedican un tiempo al día a hablar conmigo.
(19) Mis padres se interesan por conocer mis amistades.	Mis padres se interesan por conocer a mis amigos.
(24) Mis padres suelen mostrarme sus sentimientos.	Mis padres me demuestran sus sentimientos. (Alegrías, tristezas, enojos, etc.)
(29) Mis padres charlan conmigo sobre cómo nos ha ido la Escuela/IES.	Mis padres conversan conmigo sobre cómo me va en la escuela.
(31) Mis padres fomentan que hablemos de todo tipo de temas.	A mis padres le gusta y hacen para que hablemos de todo tipo de temas en familia.
(36) Mis padres dedican todo el tiempo de su ocio para atendernos.	Mis padres dedican su tiempo libre para atendernos.
(40) Mis padres disponen de tiempo para atendernos.	Mis padres tienen tiempo para atendernos.
(45) En mi casa todos disfrutamos de nuestras aficiones	En mi casa todos disfrutamos de las cosas que nos gusta hacer y las compartimos (hablamos de ello, las contamos).
(47) Mis padres dedican el tiempo suficiente a buscar soluciones.	Mis padres piensan soluciones frente a los problemas.
(49) Mis padres me piden perdón cuando se equivocan conmigo.	ídem
F2- ACTIVIDADES DE OCIO	
(25) Mis padres comparten aficiones conmigo.	Mis padres comparten conmigo sus gustos (hobby, pasatiempos, deportes).
(32) Salgo junto a mis padres cuando podemos.	ídem
(43) Mis padres dedican una hora al día para charlar conmigo.	ídem
(48) Mis padres colaboran conmigo en la realización de tareas escolares	Mis padres me ayudan en las tareas escolares.
F3- CONFLICTIVIDAD	
(9) Repiten la frase “con todo lo que he sacrificado por ti”.	Mis padres dicen frases como: “Con todo lo que yo hago por vos!”.
(27) Les resulta complicado que se tengan en cuenta mis decisiones.	Les cuesta tener en cuenta mis decisiones.
(34) Paso mucho tiempo solo en casa.	ídem
(35) Estoy presente cuando mis padres discuten.	ídem

Tabla 9.
(Continuación)

(39) El dinero es un tema habitual de conversación en la familia.	ídem
(42) Mis padres toman las decisiones por separado.	ídem
(52) Me molesta los que mis padres dicen o hacen.	ídem
F4- INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y COMUNICATIVA	
(3) Mis padres apoyan las decisiones que se toman en la Escuela/IES	Mis padres apoyan las decisiones que se toman en la escuela
(6) Mis padres prestan atención con respecto a los recursos que para las familias existen en nuestra localidad.	Mis padres conocen las ayudas que existen en nuestra escuela y ciudad para las familias (Ej.: Asignación universal por hijo, Paicor, boleto educativo, etc.).
(13) Mis padres asisten a talleres que ayudan a mejorar la competencia como padres	Mis padres asisten a talleres que ayudan a mejorar como padres
(14) Mis padres suelen hablar de forma abierta con el personal de la Escuela /IES.	Mis padres suelen hablar en confianza con el personal de la escuela.
(18) Participo junto a mis padres en actividades culturales.	Participo junto a mis padres en actividades culturales (cine, museos, circo, lecturas, etc.).
(20) Me animan a que participe en proyectos a la comunidad.	Hacen que participe en proyectos y actividades de la escuela y el barrio.
(21). Mis padres asisten a las reuniones del AMPA que se establecen en la Escuela/IES	Mis padres asisten a las reuniones que hay en la escuela.
F5- ESTABLECIMIENTO DE NORMAS	
(2) Mis padres imponen su autoridad para conseguir que vaya por el camino que ellos quieren.	Mis padres me obligan a comportarme como ellos quieren.
(26) Mis padres consiguen imponer un orden en el hogar.	Mis padres consiguen imponer orden en el hogar.
(33) Mis padres insisten en que tenga una regularidad en cuanto a hábitos de higiene.	Mis padres insisten que cumpla con los hábitos de higiene (bañarme, lavarme los dientes, etc.).
(41) Mis padres insisten mucho para que cumpla con mis obligaciones.	Ídem.
(44) Me orientan sobre mi futuro.	Mis padres me aconsejan y me hacen pensar sobre mi futuro.
F6- MANTENIMIENTO DE LA DISCIPLINA	
(5) Mis padres me obligan a cumplir los castigos que me imponen.	Ídem.
(11) Me imponen un castigo cada vez que hago algo malo	Ídem.
(46) Establecen una hora fija en la que tengo que estar en casa.	Mis padres me indican una hora fija en la que tengo que estar en casa.
F7 -TOMA DE DECISIONES	
(1) Mis padres dialogan a la hora de tomar decisiones.	Ídem.
(42) Mis padres toman las decisiones por separado.	ídem
(52) Me molesta lo que mis padres dicen o hacen.	ídem
F8- REPARTO DE TAREAS DOMÉSTICAS Y	
(37) Las labores del hogar se hacen conjuntamente.	Todos colaboramos en las tareas del hogar
(50) Las labores del hogar las realiza mi madre.	Mi mamá es la que realiza las tareas del hogar.
F9-SOBREPROTECCIÓN	

(22) Mis padres sufren cuando salgo solo de casa.	Mis padres se preocupan demasiado cuando salgo solo de casa.
(38) Me siento sobreprotegido/a.	Me siento sobreprotegido/a, por mis padres (cuidado de más, controlado).
F10- ACTIVIDADES COMPARTIDAS	
(7) Comemos juntos en familia.	Ídem.
(10) Veo programas de TV con mis padres que luego comentamos.	Ídem.
(23) Entiendo a mis padres cuando me riñen.	Entiendo a mis padres cuando me retan.
(28) En mi casa celebramos reuniones de familiares y amigos.	En mi casa nos reunimos con familiares y amigos.
F11- PERMISIVIDAD	
(4) Mis padres se adaptan a mis necesidades.	Mis padres se adaptan mis necesidades / Mis padres se acomodan a lo que yo quiero.
(46) Establecen una hora fija en la que tengo que estar en casa.	Mis padres me indican una hora fija en la que tengo que estar en casa.
(51) Consigo lo que quiero de mis padres.	Ídem.
F12 -DESEABILIDAD SOCIAL	
(8) Los padres tienen razón en todo.	Ídem.
(16) Las órdenes de mis padres las cumplo inmediatamente.	Cuando mis padres me dan una orden, la cumplo inmediatamente.
(30) Renuncio a mis ideas para satisfacer a mis padres.	Hago lo que dicen mis padres aunque yo piense distinto.

Fuente: elaboración propia.

4.1.3.2 Estudio psicométrico de instrumento.

Análisis del poder discriminativo de los ítems. Analizado el poder discriminativo de cada ítem por medio de la prueba t para muestras independientes, se halló que en general la escala permite discriminar entre quienes tienen mayor y menor grado de Competencia Parental Percibida. El análisis de cada uno de los ítems indicó que cincuenta de ellos son discriminativos ($p < 0,05$) y tres de ellos no resultaron discriminativos: el 34 (“Paso mucho tiempo solo en casa”); el ítem 35 (“Mis padres discuten delante de mí”) y el ítem 52 (“Me molesta lo que mis padres dicen o hacen”). De lo que resulta de este análisis se sugirió la eliminación de los ítems: 34, 35 y 52, quedando la escala con 50 ítems.

Tabla 10.

Comparación de las Medias (M) y las desviaciones estándar (DE) correspondientes al cuartil superior e inferior de cada ítem de la escala de ECPP-h

	PUNTAJE BAJO		PUNTAJE ALTO		t	p
	M	DE	M	DE		
1-Mis padres se ponen de acuerdo a la hora de tomar decisiones	2,52	0,97	3,23	0,95	-6,06	0,00
2-Mis padres imponen su autoridad para conseguir que vaya por el camino que ellos quieren.	2,07	1,11	2,94	1,10	-6,51	0,00
3-Mis padres apoyan las decisiones que se toman en la escuela.	2,86	0,99	3,68	0,66	-7,99	0,00

Tabla 10.
(Continuación)

4-Mis padres se adaptan mis necesidades / Mis padres se acomodan a lo que yo quiero.	2,22	0,93	2,89	0,98	-5,86	0,00
5-Mis padres me obligan a cumplir los las penitencias/sanciones que me imponen.	2,28	1,11	3,23	1,00	-7,38	0,00
6-Mis padres conocen las ayudas que existen en nuestra escuela y ciudad para las familias (Ej: Asignación universal por hijo, Paicor, boleto educativo, etc.).	3,07	1,08	3,67	0,73	-5,35	0,00
7-Comemos juntos en familia.	2,98	1,04	3,67	0,72	-6,37	0,00
8-Los padres tienen razón en todo.	2,80	0,87	3,50	0,74	-7,11	0,00
9-Mis padres dicen frases como: “Con todo lo que yo hago por vos!”	2,13	1,100	3,06	1,11	-6,94	0,00
10-Veo programas de TV con mis padres que luego comentamos.	2,01	0,97	2,98	1,05	-7,98	0,00
11-Mis padres me imponen una sanción o una penitencia cada vez que hago algo malo.	2,39	1,02	3,09	0,99	-5,79	0,00
12-Mis padres dejan sus tareas o actividades para atenderme.	2,06	0,85	3,48	0,86	-13,822	0,00
13-Mis padres asisten a talleres que los ayudan a mejorar como padres.	1,60	0,95	2,36	1,32	-5,49	0,00
14-Mis padres suelen hablar en confianza con el personal de la escuela.	2,36	1,05	3,42	0,85	-9,04	0,00
15-Mis padres son un ejemplo para mí.	3,14	1,06	3,82	0,56	-6,47	0,00
16-Cuando mis padres me dan una orden, la cumplo inmediatamente.	2,81	0,97	3,53	0,71	-6,935	0,00
17-Mis padres dedican algún momento durante el día para hablar/ conversar conmigo.	2,26	0,89	3,68	0,57	-15,62	0,00
18-Participo junto a mis padres en actividades culturales (cine, museos, circo, lecturas, etc.).	2,11	1,03	3,34	0,91	-10,46	0,00
19-Mis padres se interesan por conocer a mis amigos.	2,41	1,09	3,50	0,84	-9,17	0,00
20-Me animan a que participe en proyectos y actividades de la escuela y el barrio.	2,11	1,00	3,43	0,84	-11,744	0,00
21-Mis padres asisten a las reuniones que hay en la escuela.	2,91	1,00	3,53	0,73	-5,80	0,00
22-Mis padres se preocupan demasiado cuando salgo solo de casa.	2,93	1,11	3,79	0,53	-8,04	0,00
23-Entiendo a mis padres cuando me retan.	2,97	1,03	3,62	0,74	-6,01	0,00
24-Mis padres me demuestran sus sentimientos (alegrías, tristezas, enojos, etc.).	2,59	1,15	3,54	0,75	-8,03	0,00
25-Mis padres comparten conmigo sus gustos (deportes, pasatiempos, hobbies).	2,37	1,054	3,54	0,78	-10,35	0,00
26-Mis padres consiguen imponer orden en el hogar.	2,76	1,11	3,58	0,76	-7,07	0,00
27-Les cuesta tener en cuenta mis decisiones.	2,08	0,84	3,01	0,95	-8,53	0,00
28-En mi casa nos reunimos con familiares y amigos.	2,25	0,90	3,31	0,86	-9,97	0,00
29-Mis padres conversan conmigo sobre cómo me va en la escuela.	2,92	1,01	3,87	0,46	-9,87	0,00
30-Hago lo que dicen mis padres aunque yo piense distinto.	2,57	1,02	3,55	0,73	-9,13	0,00

Tabla 10.
(Continuación)

31-Mis padres promueven que hablemos de todo tipo de temas.	2,06	0,91	3,43	0,86	-12,75	0,00
32-Salgo con mis padres cuando podemos.	2,79	0,97	3,62	0,64	-8,24	0,00
33-Mis padres insisten que cumpla con los hábitos de higiene (bañarme, lavarme los dientes, etc.).	3,37	0,99	3,77	0,63	-4,00	0,00
34-Paso mucho tiempo solo en casa.	1,78	0,91	1,90	1,09	-1,00	0,31
35-Mis padres discuten delante de mí	1,86	0,96	2,05	1,18	-1,45	0,14
36-Mis padres dedican de su tiempo libre para atendernos.	2,40	0,91	3,72	0,56	-14,24	0,00
37-Todos colaboramos en las tareas del hogar.	2,85	0,945	3,71	0,58	-9,035	0,00
38-Me siento sobreprotegido/a, por mis padres (cuidado de más, controlado).	2,47	1,11	3,29	1,09	-6,21	0,00
39-En mi familia se discute habitualmente por el dinero.	1,60	0,90	1,88	1,20	-2,23	0,02
40-Mis padres tienen tiempo para atendernos.	2,53	0,83	3,66	0,60	-12,869	0,00
41-Mis padres insisten mucho para que cumpla con mis obligaciones.	2,48	1,01	3,63	0,64	-11,15	0,00
42-Mis padres toman las decisiones cada uno por su lado.	1,94	0,92	2,58	1,24	-4,87	0,00
43-Mis padres dedican un tiempo al día para charlar conmigo.	2,25	0,87	3,64	0,65	-14,78	0,00
44-Mis padres me aconsejan y me hacen pensar sobre mi futuro.	2,21	1,02	3,43	0,83	-10,77	0,00
45-En mi casa todos disfrutamos de las cosas que nos gusta hacer y las compartimos (hablamos de ello, las contamos)	2,25	0,91	3,61	0,72	-13,70	0,00
46-Mis padres me indican una hora fija en la que tengo que estar en casa.	2,27	1,09	3,45	0,88	-9,83	0,00
47-Mis padres piensan soluciones frente a los problemas.	2,40	1,08	3,53	0,81	-9,75	0,00
48-Mis padres me ayudan en las tareas escolares.	2,84	0,94	3,66	0,62	-8,40	0,00
49-Mis padres me piden perdón cuando se equivocan conmigo.	2,60	1,10	3,86	0,44	-12,27	0,00
50-Mi mamá es la que realiza las tareas del hogar.	2,68	1,06	3,46	0,82	-6,82	0,00
51-Consigo lo que quiero de mis padres.	2,02	0,75	2,86	1,02	-7,87	0,00
52-Me molesta lo que mis padres dicen o hacen.	1,75	0,84	1,93	1,09	-1,54	0,12
53-Mis padres se dan cuenta de cuáles son mis necesidades.	2,79	1,01	3,76	,540	-9,74	0,00

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 10 permite observar que tres de los cincuenta y tres ítems tienen una significación de $p > 0,05$ (i.e., 34, 35 y 52), por lo que se optó por eliminarlos.

Ítems no incluidos: la primera decisión luego de realizar el estudio del poder discriminativo de los ítems, fue no incluir los ítems 8, 16, 30 y 53, los que conforman el factor deshabilidad social según autores. Se buscó que la escala adaptada presente una estructura de componentes y número de reactivos suficientes y necesarios, de modo

de contar con un instrumento que midiendo el constructo competencia parental percibida sea de aplicación simple y pueda ser completada de manera ágil por los niños.

Validez de constructo. Análisis Factorial Exploratorio. Debido a la complejidad del modelo de primer orden propuesto por los autores (de 12 dimensiones con un número bajo de ítems por factor), se decidió poner a prueba la propuesta de segundo orden de 3 factores o dimensiones. Así, para evaluar la estructura subyacente del instrumento, los 46 reactivos fueron sometidos a un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). En primer lugar, se estudió la pertinencia de efectuar un análisis factorial mediante la prueba de esfericidad de Bartlett y el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin, se obtuvo un valor de $KMO=0,87$ y $p=0,000$ en la prueba de esfericidad de Bartlett, indicando la pertinencia de realizar el AFE. Los tres factores explicaron el 24 % de la varianza total.

Los primeros resultados del AFE indicaron: a) la eliminación de los ítems 4, 7, 38, y 50 por no cargar en ningún factor; b) la eliminación de los ítems 15, 22 y 37 por ser ítems complejos; c) proponer una escala con 39 ítems y tres dimensiones: 1- Implicancia Parental (ítems 3, 10, 12, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 36, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51) 2- Resolución de Conflictos (ítems: 13, 23, 33, 39, 42) y 3- Consistencia Disciplinar (ítems: 1, 2, 5, 6, 9, 11, 26, 41 y 46).

Confiabilidad escala global y de cada dimensión. Se realizó el análisis de la consistencia interna de la escala total y de las dimensiones resultantes a través del índice *alpha* de Cronbach, se obtuvo para la escala total, un valor de $\alpha=0,859$, lo que resulta altamente satisfactorio; para la dimensión Implicancia Parental, un valor de $\alpha=0,858$; para la dimensión Resolución de Conflictos, un valor de $\alpha=0,137$ y para la dimensión Consistencia Disciplinar, un valor de $\alpha=0,598$.

Los resultados obtenidos sugirieron la eliminación de los ítems 13, 23, 33, 39 y 42 que conformaban la dimensión Resolución de Conflictos debido a que la consistencia interna era muy bajo o insatisfactoria ($\alpha=0,13$). Los ítems eliminados fueron: 13-Mis padres asisten a talleres que los ayudan a mejorar como padres. 23-Entiendo a mis padres cuando me retan; 33-Mis padres insisten que cumpla con los hábitos de higiene (bañarme, lavarme los dientes, etc.); 39-En mi familia se discute habitualmente por el dinero; 42-Mis padres toman las decisiones cada uno por su lado.

Como resultado, se propuso un modelo conformado por 34 ítems que tuvieron un mejor funcionamiento que conformaron dos dimensiones: Implicancia Parental con 25 ítems y Consistencia Disciplinar con 9 ítems.

Análisis factorial confirmatorio. Finalmente, se llevó a cabo un AFC con el objetivo de evaluar si el modelo observado en el AFE ajustaba a los datos empíricos de la segunda submuestra (como se indicó en el Capítulo III la muestra se dividió en dos submuestras de 205 casos para AFE y 337 casos para AFC). Los índices de ajuste estimados para esta versión fueron adecuados por lo que se confirmó el modelo de dos factores propuesto (ver Tabla 11).

Tabla 11.

Resumen de bondad de ajuste del modelo de 2 factores de la ECPP-h

	χ^2	gl	χ^2/gl	GFI	AGFI	RMR	RMSEA
Modelo	899.782	526	1.711	0,912	0,900	0,049	0,036

Fuente: elaboración propia.

Nota: χ^2/gl = chi cuadrada sobre los grados de libertad; *** $p < .01$; RMSEA = Error de aproximación de la media cuadrática; IC 90% = Intervalos de confianza al 90%.

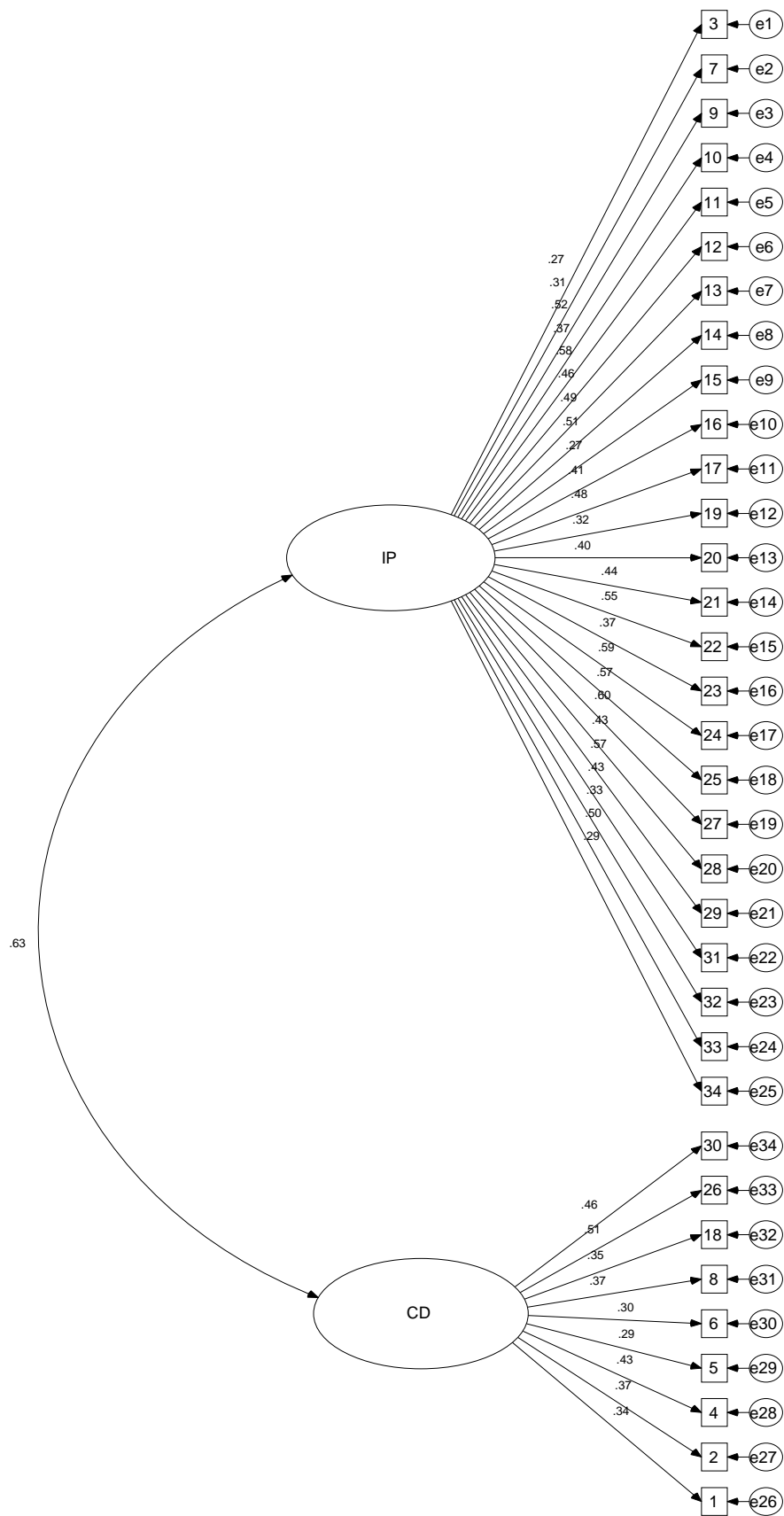


Figura 8. Modelo: Parámetros estimados de la estructura de dos factores: Implicancia Parental y Consistencia Disciplinar. (Ítems con nueva numeración. Ver Anexo VIII)
Fuente: elaboración propia según salida AMOS.

Confiabilidad escala global y de cada dimensión. En primer lugar, se obtuvo el índice del instrumento global y luego de cada dimensión que compone la escala, finalmente se evaluó el peso de cada ítem en la consistencia del instrumento por dimensión.

La escala adaptada resultó con una consistencia interna satisfactoria $\alpha=0,862$ para la escala general. La consistencia interna de la dimensión Implicancia Parental fue igual a $\alpha=0,859$ y para la dimensión Consistencia Disciplinar un $\alpha=0,606$. El estudio de la estructura interna de la escala adaptada mostró que los reactivos se reagrupan en dos dimensiones.

Tabla 12.
Confiabilidad de la escala ECPP-h

	<i>Alpha (α)</i>
Escala total	0,862
Implicancia Parental	0,859
Consistencia Disciplinar	0,606

Fuente: elaboración propia.

4.1.3.3 Escala adaptada. La escala ECPP-h adaptada a población argentina, quedó finalmente compuesta por 34 ítems que valoran dos dimensiones, Implicancia Parental y Consistencia Disciplinar. Los ítems son frases relacionadas con la función de ser padre/madre/pareja. La escala cuenta con cuatro opciones de respuesta (i.e., nunca, a veces, casi siempre y siempre) (ver anexos VII y VIII, y anexo III).

Tabla 13.
Conformación de la ECPP-h adaptada a población argentina

Dimensión	Ítems
1-Implicancia Parental	3-7-9-10-11-12-13-14-15-16-17-19-20-21-22-23-24-25-27-28-29-31-32-33-34
2-Consistencia Disciplinar	1-2-4-5-6-8-18-26-30

Fuente: elaboración propia.

Nota: ver reactivos (ver Anexo VIII)

4.2 Estudio 2: Competencias parentales, funciones ejecutivas, estrategias de aprendizaje y habilidades académicas en la niñez intermedia según estrato socioeconómico

4.2.1 Resultados objetivo 1.

- Evaluar y describir las competencias parentales desde la perspectiva de padres e hijos de la muestra total.

4.2.1.1 Competencia parental percibida desde la perspectiva de los padres.

Tabla 14.

Valores descriptivos de los resultados obtenidos por la muestra total de padres

	N	M	DE	Min.	Máx.	Puntajes Bajos	Puntajes Medios	Puntajes Altos
TOTAL CPP-p	131	72,30	8,08	52	88	Desde 52 hasta 70 inclusive	Desde 71 hasta 77 inclusive	Desde 78 hasta 88 inclusive
Implicación Escolar	131	30,85	3,60	9	20	Desde 9 hasta 14 inclusive	Desde 15 hasta 17 inclusive	Desde 18 hasta 20 inclusive
Dedicación y Orientación	131	15,33	2,70	20	36	Desde 20 hasta 30 inclusive	Desde 31 hasta 33 inclusive	Desde 34 hasta 36 inclusive
Ocio Compartido	131	11,78	2,54	6	16	Desde 6 hasta 10 inclusive	Desde 11 hasta 13 inclusive	Desde 14 hasta 16 inclusive
Asunción Rol de Padre o Madre	131	14,34	1,74	8	16	Desde 8 hasta 14 inclusive	15	16

Fuente: elaboración propia.

4.2.1.2 Competencia parental perciba desde la perspectiva de los hijos

Tabla 15.

Valores descriptivos de los resultados obtenidos por la muestra total de hijos

	N	M	DE	Min.	Máx.	Puntajes Bajos	Puntajes Medios	Puntajes Altos
TOTAL CPP-h	129	100,28	15,64	61	136	Desde 61 hasta 92 inclusive	Desde 93 hasta 108 inclusive	Desde 109 hasta 136 inclusive
Implicancia Parental	130	74,20	12,56	39	100	Desde 39 hasta 68 inclusive	Desde 69 hasta 81 inclusive	Desde 82 hasta 100 inclusive
Consistencia Disciplinar	130	26,14	4,67	14	36	Desde 14 hasta 24 inclusive	Desde 25 hasta 29 inclusive	Desde 30 hasta 36 inclusive

Fuente: elaboración propia.

4.2.2 Resultados objetivo 2

- Comparar las competencias parentales desde la perspectiva de los padres e hijos en función del estrato social.

Para analizar el efecto del nivel de ESE sobre las competencias parentales percibidas desde la perspectiva de los padres, se empleó MANOVA. Se halló un efecto significativo general de la variable nivel de ESE, F de Hotelling $(4,124)=12,421^b$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,286$, sobre la competencia parental general como en sus distintas dimensiones. Los análisis univariados indican que existen diferencias en cuanto a la percepción que los padres tienen de sus propias competencias parentales –en general y en las distintas

dimensiones–, según el ESE. La Tabla 16 presenta las medias y desvíos estándar, así como F y la significación para la escala total y cada dimensión desde la perspectiva de los padres, para cada grupo según el estrato social. (Nota: índice ^b = estadístico exacto)

Tabla 16.

Estadísticos descriptivos para el total de CPP-p y para cada dimensión, según ESE

	NIVEL ESTRATO SOCIOECONÓMICO							F	p
	MEDIO			BAJO					
	N	M1	DE	N	M2	DE			
TOTAL CPP-p	85	73,69	7,94	44	70,00	7,70	6,399	0,013	
Implicación Escolar	85	15,02	2,40	44	16,07	3,03	4,562	0,035	
Dedicación y Orientación	85	31,67	3,27	44	29,52	3,53	11,798	0,001	
Ocio Compartido	85	12,44	2,63	44	10,55	1,82	18,118	0,000	
Asunción Rol de Padre o Madre	85	14,56	1,53	44	13,86	2,05	4,761	0,031	

Fuente: elaboración propia.

Para analizar el efecto del nivel de ESE sobre las competencias parentales percibidas desde la perspectiva de los hijos se empleó MANOVA. No se halló un efecto significativo en general ni en sus dos dimensiones de la variable nivel de ESE, F de Hotelling $(3,125)=0,577^b$, $p=0,631$, $\eta_p^2=0,014$. La Tabla 17 presenta las medias y desvíos estándar, así como F y la significación para la escala total y cada dimensión desde la perspectiva de los hijos, para cada grupo según el estrato social.

Tabla 17.

Estadísticos descriptivos para el total de CPP-h y para cada dimensión, según ESE

	NIVEL ESTRATO SOCIOECONÓMICO							F	p
	MEDIOS			BAJOS					
	N	M	DE	N	M	DE			
TOTAL CPP-h	85	100,96	15,69	44	97,89	15,04	1,143	0,287	
Implicancia Parental	85	74,84	12,50	44	26,08	4,95	1,361	0,246	
Consistencia Disciplinar	85	72,14	12,43	44	25,75	4,41	0,140	0,709	

Fuente: elaboración propia

4.2.3 Resultados objetivo 3

- Evaluar y describir las funciones ejecutivas de los niños a través de la percepción de los padres (valoración conductual).

La Tabla 18 permite apreciar los valores máximos y mínimos posibles en los resultados de la escala CHEXI.

Tabla 18.
Valores de referencia individual en CHEXI

	Máximo puntaje que indicaría bajo desarrollo de la FE	Mínimo puntaje que indicaría alto desarrollo de la FE
Escala total Funciones Ejecutivas	120	24
Sub-escala Memoria de Trabajo	45	9
Sub-escala Planificación	20	4
Sub-escala Regulación	25	5
Sub-escala Inhibición	30	6

Fuente: elaboración propia.

Tabla 19.
Valores descriptivos de las FE desde la perspectiva de los padres

	N	M	DE	Mín.	Máx.	Puntajes Bajos	Puntajes Medios	Puntajes Altos
Escala total FE	130	60,07	16,15	24	107	Desde 24 hasta 53 inclusive	Desde 54 hasta 65 inclusive	Desde 66 hasta 107 inclusive
Sub-escala Memoria de Trabajo	130	20,51	6,32	9	41	Desde 9 hasta 18 inclusive	Desde 19 hasta 23 inclusive	Desde 24 hasta 41 inclusive
Sub-escala Planificación	130	9,15	3,11	4	17	Desde 4 hasta 8 inclusive	Desde 9 hasta 10 inclusive	Desde 11 hasta 17 inclusive
Sub-escala Regulación	130	14,06	4,26	5	24	Desde 5 hasta 12 inclusive	Desde 13 hasta 15 inclusive	Desde 16 hasta 24 inclusive
Sub-escala Inhibición	130	16,35	4,81	6	28	Desde 6 hasta 15 inclusive	Desde 16 hasta 17 inclusive	Desde 18 hasta 28 inclusive

Fuente: elaboración propia.

Nota: N válido (por lista) –1 caso perdido–. Los puntajes medios, bajos y altos corresponden al 33% cada uno.

Como se observa en la Tabla 19, el 33% de los casos en los que se hallan los puntajes medios –incluyen la media– corresponde al rango de menor amplitud, ya sea en los resultados de la escala total, como en cada una de sus sub-escalas.

- Evaluar y describir las estrategias de aprendizajes empleadas por niños.

Tabla 20.
Valores descriptivos de EA total y de las estrategias de: a) Disposición y Apoyo, b) Metacognitivas de Regulación y Control, c) de Búsqueda, Recogida y Selección de Información y d) de Procesamiento y Uso de la Información

	N	M	DE	Mín.	Máx.	Puntajes Bajos	Puntajes Medios	Puntajes Altos
Escala total Estrategias de Aprendizaje	131	312,76	36,83	203	392	Desde 203 hasta 298 inclusive	Desde 299 hasta 328 inclusive	Desde 329 hasta 392 inclusive
E. de Disposición y Apoyo	131	91,88	10,68	51	119	Desde 51 hasta 88 inclusive	Desde 89 hasta 95 inclusive	Desde 96 hasta 119 inclusive

Tabla 20.

(Continuación)

E. Metacognitivas de Regulación y Control	131	74,25	10,44	40	92	Desde 40 hasta 70 inclusive	Desde 71 hasta 80 inclusive	Desde 81 hasta 92 inclusive
E. de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información	131	23,65	4,08	12	30	Desde 12 hasta 22 inclusive	Desde 23 hasta 26 inclusive	Desde 27 hasta 30 inclusive
E. de Procesamiento y Uso de la Información	131	122,98	19,26	15	155	Desde 15 hasta 116 inclusive	Desde 117 hasta 132 inclusive	Desde 133 hasta 155 inclusive

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 20 indica que, en la escala total de EA, y en los casos de las escalas estrategias de Disposición y Apoyo, y Metacognitivas de Regulación y Control, el 33% de los casos en los que se hallan los puntajes medios –incluyen la media– corresponde al rango de menor amplitud, siendo en los tres casos el rango de mayor amplitud el que corresponde al 33% de los puntajes más bajos. La escala estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información presenta para el 33% de los puntajes medios y altos una amplitud igual y menor, y para los puntajes bajos la mayor amplitud. La escala de estrategia de Procesamiento y Uso de la Información presenta la amplitud menor en el 33% de los puntajes bajos siendo la diferencia solo de 1 punto y la mayor amplitud en los puntajes altos donde esta es de 22 puntos.

- Evaluar y describir el desempeño en pruebas que valoran competencia matemática y lectora en los niños de la muestra.

Tabla 21.

Valores descriptivos de los resultados obtenidos por la muestra en pruebas de CM

	N	M	DE	Mín.	Máx.	Puntajes Bajos	Puntajes Medios	Puntajes Altos
Total Competencia Matemática	131	106,15	30,72	49,00	195	Desde 49 hasta 89 inclusive	Desde 89,01 hasta 118,65 inclusive	Desde 118,66 hasta 195 inclusive
Numeración	131	28,03	10,01	1,00	47	Desde 1 hasta 24,33 inclusive	Desde 24,33 hasta 34,66 inclusive	Desde 34,67 hasta 47 inclusive
Cálculo	131	28,34	8,77	8,00	46	Desde 8 hasta 25 inclusive	Desde 26 hasta 32 inclusive	Desde 33 hasta 46 inclusive
Información y Azar	131	28,70	8,71	2,00	45	Desde 2 hasta 26 inclusive	Desde 26,01 hasta 33,00 inclusive	Desde 33,01 hasta 45 inclusive
Resolución de Problemas	131	21,06	14,03	1,00	74	Desde 1 hasta 13,00 inclusive	Desde 13,01 hasta 24,00 inclusive	Desde 24,01 hasta 74 inclusive

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 21 indica que en la prueba del total de CM y para las pruebas de Numeración, Cálculo, Información y Azar y Resolución de Problemas el 33% de los casos en los que se hallan los puntajes medios –incluyen la media– corresponde al rango de menor amplitud. Para el total de CM, como para las pruebas de Información y Azar y de Resolución de Problemas y el 33% de los casos que incluyen los puntajes más altos corresponden al rango de mayor amplitud. Para las pruebas de Numeración y para las de Cálculo el 33% de los casos en los que se hallan los puntajes más bajos corresponden a la mayor amplitud.

Tabla 22.

Valores descriptivos de los resultados obtenidos por la muestra en pruebas de CL

	N	M	DE	Mín.	Máx.	Puntajes bajos	Puntajes medios	Puntajes altos
Total Competencia Lectora	128	143,70	44,50	47,53	253,01	Desde 47,53 hasta 120,50 inclusive	Desde 120,51 hasta 166,34 inclusive	Desde 166,35 hasta 253,01 inclusive
Acceso Visual	131	38,90	18,32	2,00	78,67	Desde 2 hasta 32 inclusive	Desde 32,01 hasta 46,50 inclusive	Desde 46,51 hasta 78,67 inclusive
Acceso Fonológico	129	24,15	10,70	0,67	44,00	Desde 0,67 hasta 19,84 inclusive	Desde 19,85 hasta 28 inclusive	Desde 28,01 hasta 44 inclusive
Exactitud Lectora	130	17,33	6,31	0,00	26,00	Desde 0,00 hasta 16 inclusive	Desde 16,01 hasta 21,50 inclusive	Desde 21,51 hasta 26 inclusive
Comprensión Literal	131	39,54	13,42	8,00	66,67	Desde 8 hasta 33,34 inclusive	Desde 33,35 hasta 45,67 inclusive	Desde 45,68 hasta 66,67 inclusive
Comprensión Global	131	23,34	10,30	3,00	52,34	Desde 3 hasta 19 inclusive	Desde 19,01 hasta 27,02 inclusive	Desde 27,03 hasta 52,34 inclusive

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 22 indica que en la prueba del total de CL y para las pruebas de Acceso Visual, Acceso Fonológico, Exactitud Lectora, Comprensión Literal y Comprensión Global, el 33% de los casos en los que se hallan los puntajes medios corresponde al rango de menor amplitud.

4.2.4 Resultados objetivo 4.

- Analizar la relación entre las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje que aplican los niños, el desempeño en pruebas objetivas que valoran competencias matemáticas y lectoras y el rendimiento escolar.

Para analizar la relación entre las FE, las EA que aplican los niños, el desempeño en pruebas objetivas que valoran CM y CL, y el RE se utilizó correlación r de Pearson. Para significar los valores encontrados se utilizó la siguiente Tabla:

Tabla 23.

Significación de valores de relación entre variables

Significación de la correlación	Valores entre
Muy alta	$< 0,80$ $r > 1$
Alta	$< 0,60$ $r > 0,80$
Moderada	$< 0,40$ $r > 0,60$
Baja	$< 0,20$ $r > 0,40$

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los resultados indican la existencia de muy alta o alta correlación entre las distintas sub-escalas de FE; alta correlación entre el RE en lengua y en matemática; moderada y alta correlación entre las distintas EA; la existencia de correlación moderada entre el desempeño en pruebas que valoran CL y las que valoran CM; entre el desempeño en pruebas que valoran CL y las que valoran CM con los desempeños escolares en lengua y en matemáticas, y entre el desempeño en pruebas que valoran CM y las sub-escalas Memoria de Trabajo, Planificación y Regulación. Existencia de correlación baja entre las estrategias de Disposición y Apoyo y las cuatros sub-escalas de FE; entre el desempeño en pruebas que valoran la CL con las cuatro sub-escalas de FE y con la estrategia de Disposición y Apoyo; entre el desempeño en pruebas que valoran la CM y la FE Inhibición, así como con las estrategias de Disposición y Apoyo; entre el REL y las FE Memoria de Trabajo, Planificación, Regulación e Inhibición, así como con las estrategias de Disposición y Apoyo, y entre el REM y las FE Memoria de Trabajo, Planificación, Regulación e Inhibición, así como con las estrategias de Disposición y Apoyo (ver Tabla 24).

Tabla 24.

Correlación (bivariada) entre variables

	CORRELACIÓN DE PEARSON											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1-SUB-ESCALA MEMORIA DE TRABAJO	1	,807**	,682**	,578**	-,365**	-,128	-,120	-,164	-,346**	-,466**	-,282**	-,324**
2-SUB-ESCALA PLANIFICACIÓN	,807**	1	,701**	,618**	-,326**	-,103	-,036	-,131	-,346**	-,439**	-,321**	-,357**
3-SUB-ESCALA REGULACIÓN	,682**	,701**	1	,710**	-,314**	-,115	-,028	-,119	-,325**	-,411**	-,323**	-,339**

Tabla 24.
(Continuación)

4-SUB-ESCALA INHIBICIÓN	,578**	,618**	,710**	1	-.206*	,027	,061	-.056	-.224*	-.296**	-.242**	-.242**
5-ESTRATEGIAS DISP: Y APOYO	-.365**	-.326**	-.314**	-.206*	1	,465**	,458**	,475**	,278**	,271**	,334**	,294**
6-ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN Y CONTROL	-.128	-.103	-.115	,027	,465**	1	,690**	,626**	,109	,039	,065	,081
7-ESTRATEGIAS DE BUSQUEDA RECOGIDA SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	-.120	-.036	-.028	,061	,458**	,690**	1	,606**	,098	,042	,120	,069
8-ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO Y USO DE LA INFORMACIÓN	-.164	-.131	-.119	-.056	,475**	,626**	,606**	1	,148	,086	,163	,077
9-TOTAL COMPETENCIA LECTORA	-.346**	-.346**	-.325**	-.224*	,278**	,109	,098	,148	1	,504**	,480**	,434**
10-TOTAL COMPETENCIA MATEMÁTICA	-.466**	-.439**	-.411**	-.296**	,271**	,039	,042	,086	,504**	1	,467**	,464**
11-RENDIMIENTO ESCOLAR EN LENGUA	-.282**	-.321**	-.323**	-.242**	,334**	,065	,120	,163	,480**	,467**	1	,751**
12-RENDIMIENTO ESCOLAR EN MATEMÁTICA	-.324**	-.357**	-.339**	-.242**	,294**	,081	,069	,077	,434**	,464**	,751**	1

Fuente: elaboración propia según salidas del SPSS.

Nota: **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral) *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

4.2.5 Resultados objetivo 5.

Analizar si existen diferencias en cuanto a las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje, el rendimiento escolar y el desempeño en pruebas objetivas que valoran competencia matemática y lectora de los niños, según las competencias parentales desde la perspectiva de los padres.

4.2.5.1 Efecto de las competencias parentales desde la perspectiva de los padres sobre las FE. Para analizar el efecto de las competencias parentales percibidas total y sus distintas dimensiones desde la perspectiva de los padres sobre las FE se empleó MANOVA.

Competencia Parental Percibida total. No se halló efecto significativo general de la variable Competencia Parental Percibida total (padres), F de Hotelling $(8,246)=1,527$, $p=0,14$, $\eta_p^2=0,047$. Sin embargo, los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en la sub-escala Regulación $F_{(2,127)}=4,997$, $p=0,008$, $\eta_p^2=0,073$. No presentan diferencias significativas en las sub-escalas Memoria de Trabajo, $F_{(2,127)}=2,483$, $p=0,088$, $\eta_p^2=0,038$; Planificación $F_{(2,127)}=1,560$, $p=0,214$, $\eta_p^2=0,024$; e Inhibición $F_{(2,127)}=2,894$, $p=0,059$, $\eta_p^2=0,044$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos del total de la Competencia Parental Percibida, con las FE, se hallaron diferencias en Regulación entre los grupos con niveles bajos y altos de competencia parental (ver Tabla 25).

Tabla 25.

Estadísticos descriptivos para Competencia Parental Percibida total (padres) recategorizada y las FE

Competencia Parental Percibida total (padres) recategorizada												
FE	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	VALORES ESTADÍSTICOS		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		p	M1-M2	M1-M3
1	21,89	6,61	20,00	5,36	19,03	6,57	20,51	6,32	2,483	0,325	0,085	0,777
2	9,63	2,96	9,13	2,83	8,46	3,54	9,15	3,11	1,560	0,723	0,185	0,617
3	15,39	4,13	13,44	3,37	12,78	4,80	14,06	4,26	4,997	0,067	0,010	0,771
4	17,54	5,29	15,62	4,24	15,41	4,36	16,35	4,81	2,894	0,135	0,093	0,980

Fuente: elaboración propia.

Nota 1 = sub-escala Memoria de Trabajo; 2 = sub-escala Planificación; 3 = sub-escala Regulación; 4 = sub-escala Inhibición.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de error de las FE en sus distintas dimensiones entre grupos de niveles bajo, medio y alto de Competencia Parental Percibida. Los resultados indican variancias distintas en Regulación (p -valor=0,031); en todas las demás variables el p -valor es $>0,05$, por lo que se asumen variancias iguales (ver Tabla 26).

Tabla 26.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Sub-escala Memoria de Trabajo	1,033	2	127	0,359
Sub-escala Planificación	0,932	2	127	0,396
Sub-escala Regulación	3,568	2	127	0,031
Sub-escala Inhibición	2,359	2	127	0,099

Fuente: elaboración propia.

Nota: prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

Dimensión Implicación Escolar. No se halló efecto significativo general de la variable Implicación Escolar, F de Hotelling $(8,246)=0,493$, $p=0,860$, $\eta_p^2=0,016$. Los análisis univariados indican que no presentan diferencias significativas en ninguna de sus dimensiones. Los valores hallados son Memoria de Trabajo $F(2,125)=0,706$,

$p=0,495$, $\eta_p^2=0,011$; Planificación $F_{(2,125)}=0,144$, $p=0,866$, $\eta_p^2=0,002$; Regulación $F_{(2,127)}=0,471$, $p=0,625$, $\eta_p^2=0,007$; Inhibición $F_{(2,125)}=0,387$, $p=0,680$, $\eta_p^2=0,006$.

Tabla 27.

Estadísticos descriptivos para Implicación Escolar recategorizada y las FE

Implicación Escolar recategorizada												
FE	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	VALORES ESTADÍSTICOS		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		M1- M2	M1- M3	M2- M3
1	21,18	6,302	19,62	5,417	20,41	7,312	20,51	6,32	0,423	0,690	0,765	0,996
2	9,26	3,009	8,92	2,896	9,21	3,591	9,15	3,11	0,706	0,465	0,844	0,854
3	14,47	4,106	13,74	4,399	13,74	4,420	14,06	4,26	0,144	0,861	0,996	0,922
4	16,63	4,934	16,49	4,605	15,74	4,919	16,35	4,81	0,471	0,691	0,706	1,000

Fuente: elaboración propia.

Nota 1 = sub-escala Memoria de Trabajo; 2 = sub-escala Planificación; 3 = sub-escala Regulación; 4 = sub-escala Inhibición.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de error de las FE y sus distintas dimensiones entre grupos de niveles bajo medio y alto de Implicación Escolar. Los resultados indican variancias homogéneas en todos los casos con $p\text{-valor}>0,050$ (ver Tabla 28).

Tabla 28.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Sub-escala Memoria de Trabajo	0,519	2	127	0,596
Sub-escala Planificación	1,347	2	127	0,264
Sub-escala Regulación	0,826	2	127	0,440
Sub-escala Inhibición	0,090	2	127	0,914

Fuente: elaboración propia.

Nota: prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

Dimensión Dedicación y Orientación. No se halló efecto significativo general de la variable F de Hotelling $(_{8,246})=0,839$, $p=0,569$, $\eta_p^2=0,027$. Los análisis univariados indican que no presentan diferencias significativas ni en el total de las FE ni en ninguna de sus dimensiones. Los valores hallados son total de las FE $F_{(2,127)}=2,464$, $p=0,089$, $\eta_p^2=0,037$; Memoria de Trabajo, $F_{(2,127)}=1,620$, $p=0,202$, $\eta_p^2=0,025$; Planificación $F_{(2,127)}=0,957$, $p=0,387$, $\eta_p^2=0,015$; Regulación $F_{(2,127)}=2,799$, $p=0,065$, $\eta_p^2=0,042$; Inhibición $F_{(2,127)}=2,180$, $p=0,117$, $\eta_p^2=0,033$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la dimensión Dedicación y Orientación, con las FE, no se hallaron diferencias

significativas en ningún caso entre los grupos con niveles bajos y altos de competencia parental (ver Tabla 29).

Tabla 29.

Estadísticos descriptivos para Dedicación y Orientación recategorizada y las FE

Dedicación y Orientación recategorizada												
FE	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	P		
										M1- M2	M1- M3	M2- M3
1	21,69	6,32	19,73	6,00	19,60	6,576	20,51	6,32	1,620	0,295	0,282	0,995
2	9,59	2,93	8,78	3,04	8,89	3,47	9,15	3,11	0,957	0,422	0,550	0,988
3	15,09	4,07	13,24	3,56	13,43	5,01	14,06	4,26	2,799	0,089	0,166	0,980
4	17,39	5,35	15,66	3,96	15,57	4,65	16,35	4,81	2,180	0,089	0,166	0,997

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = sub-escala Memoria de Trabajo; 2 = sub-escala Planificación; 3 = sub-escala Regulación; 4 = sub-escala Inhibición.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de error de las FE y sus distintas dimensiones entre grupos de niveles bajo medio y alto de Competencia Parental Percibida. Los resultados indican variancias homogéneas en todos los casos con $p\text{-valor}>0,05$ (ver Tabla 30).

Tabla 30.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Sub-escala Memoria de Trabajo	0,074	2	127	0,929
Sub-escala Planificación	0,512	2	127	0,601
Sub-escala Regulación	2,142	2	127	0,122
Sub-escala Inhibición	2,500	2	127	0,086

Fuente: elaboración propia.

Nota: prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

Dimensión Ocio Compartido. Se halló un efecto significativo general de la variable F de Hotelling $(8,246)=2.635, p=0,009, \eta_p^2=0,79, (>0,05)$ (ver Tabla 31). Los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en las cuatro sub-escalas Memoria de Trabajo $F(2,127)=5,85, p=0,004, \eta_p^2=0,84$; Planificación $F(2,127)=4,09, p=0,019, \eta_p^2=0,61$; Regulación $F(2, 127)=10,01, p=0,000, \eta_p^2=0,136$; e Inhibición $F(2,127)=4,86, p=0,009, \eta_p^2=0,71$ (ver Tabla 31).

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de dimensión Ocio Compartido, con las FE, se hallaron diferencias significativas entre los grupos con niveles bajos y altos de Competencia Parental en Memoria de

Trabajo, Planificación, Regulación e Inhibición. También se halló diferencia significativa entre los grupos con niveles bajos y medios de la dimensión Ocio Compartido en Memoria de Trabajo, Regulación e Inhibición (ver Tabla 31).

Tabla 31.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Ocio Compartido recategorizada y las FE

Dimensión Ocio Compartido recategorizada												
FE	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	p		
										M1- M2	M1- M3	M2- M3
1	22,91	6,87	19,67	5,91	18,61	5,27	20,51	6,32	5,855	0,042	0,007	0,727
2	10,13	3,01	8,87	3,00	8,29	3,15	9,15	3,11	4,094	0,120	0,018	0,661
3	16,15	4,29	13,20	3,63	12,58	4,02	14,06	4,26	10,018	0,002	0,000	0,780
4	18,07	5,23	15,61	4,33	15,18	4,32	16,35	4,81	4,860	0,045	0,022	0,918

Fuente: elaboración propia.

Nota 1 = sub-escala Memoria de Trabajo; 2 = sub-escala Planificación; 3 = sub-escala Regulación; 4 = sub-escala Inhibición.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de error de las distintas dimensiones de las FE entre grupos. Los resultados indican variancias iguales en todas las sub-escalas. Los valores hallados son todos $p\text{-valor} > 0,05$ (ver Tabla 32).

Tabla 32.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Sub-escala Memoria de Trabajo	0,438	2	127	0,646
Sub-escala Planificación	0,051	2	127	0,950
Sub-escala Regulación	1,213	2	127	0,301
Sub-escala Inhibición	1,972	2	127	0,143

Fuente: elaboración propia.

Nota: prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

Dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre. Se halló un efecto significativo general de la dimensión Asunción Rol de Padre o Madre F de Hotelling $(8,246)=2,10$, $p=0,036$, $\eta_p^2=0,06$. Los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto a la sub-escala Memoria de Trabajo $F_{(2,127)}=3,97$, $p=0,021$, $\eta_p^2=0,59$; a la sub-escala Planificación $F_{(2,127)}=3,59$, $p=0,030$, $\eta_p^2=0,54$; y la sub-escala Regulación $F_{(2,127)}=7,95$, $p=0,001$, $\eta_p^2=1,11$; y no existe diferencia significativa en cuanto a la sub-escala Inhibición $F_{(2,127)}=2,53$, $p=0,083$, $\eta_p^2=0,38$ (ver Tabla 33).

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de competencia parental en su dimensión Asunción Rol de Padre o Madre, con las FE, se hallaron diferencias significativas en los niveles de MT, Planificación y Regulación entre los grupos con niveles medios y altos de competencia parental. También se halló diferencia significativa en la Regulación entre los grupos con niveles bajos y altos de competencia parental. No se observa diferencia significativa en la FE Inhibición según los niveles (alto, medio o bajo) de competencia parental (ver Tabla 33)

Tabla 33.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Asunción Rol de Padre o Madre recategorizada y las FE

	Dimensión Asunción Rol de Padre o Madre recategorizada											
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	p		
										M1- M2	M1- M3	M2- M3
1	20,86	6,44	22,31	5,86	18,32	6,07	20,51	6,32	3,973	0,550	0,150	0,025
2	9,46	2,97	9,83	3,02	8,05	3,20	9,15	3,11	3,596	0,852	0,095	0,050
3	14,63	3,92	15,46	4,16	11,92	4,12	14,06	4,26	7,959	0,638	0,007	0,001
4	16,77	5,11	17,23	4,59	14,92	4,32	16,35	4,81	2,538	0,905	0,182	0,121

Fuente: elaboración propia.

Nota 1 = sub-escala Memoria de Trabajo; 2 = sub-escala Planificación; 3 = sub-escala Regulación; 4 = sub-escala Inhibición.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de error de las distintas dimensiones de las FE entre grupos. En todos los casos se halló $p\text{-valor} > 0,05$ por lo que se asumen variancias iguales (ver Tabla 34).

Tabla 34.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Sub-escala Memoria de Trabajo	0,334	2	127	0,717
Sub-escala Planificación	0,185	2	127	0,832
Sub-escala Regulación	0,178	2	127	0,837
Sub-escala Inhibición	1,272	2	127	0,284

Fuente: elaboración propia.

Nota: prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

4.2.5.2 Efecto de las competencias parentales percibidas desde la perspectiva de los padres sobre las estrategias de aprendizaje. Para analizar el efecto de las Competencias Parentales Percibida total y sus distintas dimensiones desde la perspectiva de los padres sobre las EA se empleó MANOVA.

Competencia Parental Percibida total. No se halló un efecto significativo general de la variable Competencia Parental Percibida total (padres), F de Hotelling $(8,248)=1,771$, $p=0,083$, $\eta_p^2=0,054$. Sin embargo los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto las estrategias de Disposición y Apoyo $F_{(2,128)}=3,265$, $p=0,041$, $\eta_p^2=0,049$; pero no en cuanto el total de estrategias $F_{(2,128)}=1,802$, $p=0,169$, $\eta_p^2=0,027$, la estrategias Metacognitivas de Regulación y Control $F_{(2,128)}=2,395$, $p=0,095$, $\eta_p^2=0,036$, la estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información $F_{(2,128)}=0,087$, $p=0,917$, $\eta_p^2=0,001$ y las estrategias de Procesamiento y Uso de la Información $F_{(2,128)}=0,796$, $p=0,453$, $\eta_p^2=0,012$ (ver Tabla 35).

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de Competencia Parental Percibida total (padres), se hallaron diferencias significativas entre niveles bajos y altos de competencia parental en todas las variables de EA y entre los valores medios y altos en el total de estrategias, en las estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y en las estrategias de Procesamiento y Uso de la Información (ver Tabla 35).

Tabla 35.

Estadísticos descriptivos para Competencia Parental Percibida (padres) recategorizada y las EA

Competencia parental percibida (padres) recategorizada												
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES			VALORES ESTADÍSTICOS		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	M1-M2	M1-M3	M2-M3
1	305,54	35,48	317,10	36,50	318,59	38,31	312,76	36,87	1,802	0,595	0,000	0,004
2	89,39	10,50	92,27	11,11	95,08	9,79	91,88	10,68	3,265	0,761	0,008	0,053
3	72,19	10,03	76,90	8,95	74,41	12,04	74,25	10,44	2,395	0,526	0,000	0,009
4	23,48	4,15	23,70	3,68	23,84	4,49	23,65	4,08	0,087	0,238	0,008	0,330
5	120,48	16,64	124,23	23,41	125,27	17,95	122,98	19,26	0,796	0,872	0,003	0,014

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = total de estrategias; 2 = estrategias de Disposición y Apoyo; 3 = estrategias Metacognitivas de Regulación y Control; 4 = estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información; 5 = estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de las variables dependientes en los grupos de la variable competencia parental percibida (independiente). En todas las variables el p -valor es $>0,05$, por lo que se asumen variancias iguales (ver Tabla 36).

Tabla 36.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Total estrategias	0,327	2	128	0,722
Estrategias Disposición y Apoyo	0,161	2	128	0,851
Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control	1,436	2	128	0,242
Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información	0,313	2	128	0,732
Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información	0,260	2	128	0,771

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Implicación Escolar. Se halló un efecto significativo general de la variable Implicación Escolar F de Hotelling $(8,248)=1,996$, $p=0,047$, $\eta_p^2=0,060$. Sin embargo, los análisis univariados indican que no existen diferencias significativas en el total de estrategias ni en sus dimensiones. Los valores hallados son para el total de estrategias $F_{(2,128)}=0,350$, $p=0,705$, $\eta_p^2=0,005$, estrategias de Disposición y Apoyo $F_{(2,128)}=2,940$, $p=0,056$, $\eta_p^2=0,044$, estrategias Metacognitivas de Regulación y Control $F_{(2,128)}=0,821$, $p=0,442$, $\eta_p^2=0,013$, estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información $F_{(2,128)}=0,470$, $p=0,626$, $\eta_p^2=0,007$, y las estrategias de Procesamiento y Uso de la Información $F_{(2,128)}=0,254$, $p=0,776$, $\eta_p^2=0,004$ (ver Tabla 37).

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la dimensión Implicación Escolar, se hallaron diferencias significativas entre niveles medios y altos de Implicación Escolar en las estrategias de disposición y apoyo (ver Tabla 37).

Tabla 37.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Implicación Escolar recategorizada y las EA

	Dimensión Implicación Escolar recategorizada										VALORES ESTADÍSTICOS		
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	p	M1- M2	M1- M3	M2- M3
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS					
1	310,44	30,32	312,35	42,24	317,12	40,58	312,76	36,83	0,350	0,966	0,684	0,846	
2	91,60	8,06	89,38	13,27	95,29	10,55	91,88	10,68	2,940	0,564	0,241	0,045	
3	72,93	8,64	75,08	11,50	75,50	11,89	74,25	10,44	0,821	0,582	0,495	0,983	
4	23,89	3,57	23,13	4,57	23,85	4,34	23,65	4,08	0,470	0,635	0,999	0,728	
5	122,02	15,39	124,78	19,05	122,47	25,00	122,98	19,26	0,254	0,770	0,994	0,867	

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = total de estrategias; 2 = estrategias de Disposición y Apoyo; 3 = estrategias Metacognitivas de Regulación y Control; 4 = estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información; 5 = estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de las variables total de estrategias y sus distintas dimensiones en los grupos

de la variable Implicación Escolar (independiente). Los resultados indican variancias distintas para el total de estrategias $p\text{-valor}=0,044$ y en las estrategias de disposición y apoyo $p\text{-valor}=0,024$. En todas las demás variables el $p\text{-valor}$ es $>0,050$, por lo que se asumen variancias iguales (ver Tabla 38).

Tabla 38.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Total estrategias	3,193	2	128	0,044
Estrategias de Disposición y Apoyo	3,837	2	128	0,024
Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control	2,935	2	128	0,057
Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información	1,568	2	128	0,212
Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información	1,438	2	128	0,241

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Dedicación y Orientación. No se halló un efecto significativo general de la variable Dedicación y Orientación, F de Hotelling $(8,248)=0,800$, $p=0,603$, $\eta_p^2=0,025$. Los análisis univariados indican que no existen diferencias significativas en el total de estrategias ni en sus dimensiones. Los valores hallados son para el total de estrategias $F_{(2,128)}=1,599$, $p=0,206$, $\eta_p^2=0,024$, estrategias de Disposición y Apoyo $F_{(2,128)}=1,678$, $p=0,191$, $\eta_p^2=0,026$, estrategias Metacognitivas de Regulación y Control $F_{(2,128)}=0,387$, $p=0,680$, $\eta_p^2=0,006$, estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información $F_{(2,128)}=0,4703$, $p=0,669$, $\eta_p^2=0,006$, y las estrategias de Procesamiento y Uso de la Información $F_{(2,128)}=1,885$, $p=0,156$, $\eta_p^2=0,029$ (ver Tabla 39).

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la dimensión Dedicación y Orientación, no se hallaron diferencias significativas entre ninguno de los grupos (ver Tabla 39).

Tabla 39.

Estadísticos descriptivos para Dedicación y Orientación recategorizada y las EA

	Dimensión Dedicación y Orientación recategorizada										VALORES ESTADÍSTICOS		
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES			F	M1- M2	M1- M3	M2- M3
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F				
1	306,55	39,87	314,56	36,02	320,40	31,77	312,76	36,83	1,599	0,541	0,192	0,769	
2	90,71	10,32	91,05	11,94	94,69	9,39	91,88	10,68	1,678	0,987	0,198	0,301	
3	73,31	10,49	74,83	10,76	75,06	10,17	74,25	10,44	0,387	0,763	0,722	0,995	
4	23,29	4,34	23,78	4,05	24,06	3,76	23,65	4,08	0,403	0,832	0,665	0,954	
5	119,24	22,68	124,90	16,98	126,60	14,89	122,98	19,26	1,885	0,326	0,181	0,921	

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = total de estrategias; 2 = estrategias de Disposición y Apoyo; 3 = estrategias Metacognitivas de Regulación y Control; 4 = estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información; 5 = estrategias

de Procesamiento y Uso de la Información. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de las variables total de estrategias y sus distintas dimensiones en los grupos de la variable Implicación Escolar (independiente). Los resultados indican en todas las variables el $p\text{-valor} > 0,05$, por lo que se asumen variancias iguales en todas las variables de EA (ver Tabla 40).

Tabla 40.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Total estrategias	0,984	2	128	0,377
Estrategias Disposición y Apoyo	0,415	2	128	0,662
Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control	0,261	2	128	0,771
Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información	1,498	2	128	0,227
Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información	1,385	2	128	0,254

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Ocio Compartido. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Ocio Compartido, F de Hotelling $(8,248)=0,756$, $p=0,642$, $\eta_p^2=0,024$. Los análisis univariados indican que no existen diferencias significativas en el total de estrategias ni en sus dimensiones. Los valores hallados son para el total de estrategias $F_{(2,128)}=0,292$, $p=0,747$, $\eta_p^2=0,0205$, estrategias de Disposición y Apoyo $F_{(2,128)}=2,278$, $p=0,107$, $\eta_p^2=0,034$; estrategias Metacognitivas de Regulación y Control $F_{(2,128)}=0,052$, $p=0,950$, $\eta_p^2=0,001$; estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información $F_{(2,128)}=0,080$, $p=0,923$, $\eta_p^2=0,001$; y las estrategias de Procesamiento y Uso de la Información $F_{(2,128)}=0,047$, $p=0,954$, $\eta_p^2=0,001$ (ver Tabla 41).

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la dimensión Ocio Compartido, no se hallaron diferencias significativas entre ninguno de los grupos (ver Tabla 41).

Tabla 41.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Ocio Compartido y las EA

	Dimensión Ocio Compartido recategorizada								VALORES ESTADÍSTICOS			
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	p		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		M1-M2	M1-M3	M2-M3
1	309,59	33,45	313,55	40,62	315,61	36,51	312,76	36,83	0,292	0,864	0,739	0,965
2	89,20	10,15	93,32	11,14	93,34	10,37	91,88	10,68	2,278	0,149	0,178	1,000
3	74,11	9,91	74,02	11,15	74,71	10,44	74,25	10,44	0,052	0,999	0,963	0,952

Tabla 41.

(Continuación)

4	23,46	3,71	23,72	4,562	23,79	3,99	23,65	4,08	0,080	0,988	0,928	0,997
5	122,83	15,74	122,49	23,23	123,76	18,17	122,98	19,26	0,047	0,996	0,974	0,951

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = total de estrategias; 2 = estrategias de Disposición y Apoyo; 3 = estrategias Metacognitivas de Regulación y Control; 4 = estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información; 5 = estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de las variables total de estrategias y sus distintas dimensiones en los grupos de la variable Implicación Escolar (independiente). Los resultados indican en todas las variables el $p\text{-valor} > 0,05$, por lo que se asumen variancias iguales en todas las variables de EA (ver Tabla 42).

Tabla 42.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Total estrategias	0,618	2	128	0,541
Estrategias Disposición y Apoyo	0,084	2	128	0,920
Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control	0,120	2	128	0,887
Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información	1,541	2	128	0,218
Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información	1,024	2	128	0,362

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre F de Hotelling $(8,248)=0,677$, $p=0,6712$, $\eta_p^2=0,021$. Los análisis univariados indican que no existen diferencias significativas en el total de estrategias ni en sus dimensiones. Los valores hallados son para el total de estrategias $F_{(2,128)}=1,531$, $p=0,220$, $\eta_p^2=0,023$; estrategias de Disposición y Apoyo $F_{(2,128)}=1,271$, $p=0,284$, $\eta_p^2=0,019$; estrategias Metacognitivas de Regulación y Control $F_{(2,128)}=1,686$, $p=0,189$, $\eta_p^2=0,026$; estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información $F_{(2,128)}=0,206$, $p=0,814$, $\eta_p^2=0,003$; y las estrategias de Procesamiento y Uso de la Información $F_{(2,128)}=0,907$, $p=0,406$, $\eta_p^2=0,014$ (ver Tabla 43).

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre, no se hallaron diferencias significativas entre ninguno de los grupos (ver Tabla 43).

Tabla 43.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre y las EA

Dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre recategorizada												
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES			VALORES ESTADÍSTICOS		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	p		
										M1- M2	M1- M3	M2- M3
1	309,02	36,52	309,42	33,69	321,53	39,53	312,76	36,83	1,531	0,999	0,238	0,334
2	91,11	10,17	90,67	11,21	94,18	10,84	91,88	10,68	1,271	0,980	0,355	0,334
3	72,91	10,22	73,67	9,45	76,82	11,44	74,25	10,44	1,686	0,938	0,176	0,396
4	23,46	4,13	23,58	4,00	24,00	4,17	23,65	4,08	0,206	0,988	0,803	0,901
5	121,54	16,98	121,50	23,37	126,53	18,23	122,98	19,26	0,907	1,000	0,435	0,503

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = total de estrategias; 2 = estrategias de Disposición y Apoyo; 3 = estrategias Metacognitivas de Regulación y Control; 4 = estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información; 5 = estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de las variables total de estrategias y sus distintas dimensiones en los grupos de la variable Asunción del Rol de Padre o Madre (independiente). Los resultados indican en todas las variables el $p\text{-valor} > 0,05$, por lo que se asumen variancias iguales en todas las variables de EA (ver Tabla 44).

Tabla 44.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Total estrategias	0,660	2	128	0,519
Estrategias Disposición y Apoyo	0,067	2	128	0,935
Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control	1,211	2	128	0,301
Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información	0,141	2	128	0,869
Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información	0,220	2	128	0,803

Fuente: elaboración propia.

4.2.5.3 Efecto de las competencias parentales percibidas desde la perspectiva de los padres sobre los resultados escolares. Para analizar el efecto de las Competencias Parentales Percibida total y sus distintas dimensiones desde la perspectiva de los padres sobre los RE en lengua y en matemáticas se empleó MANOVA.

Competencia Parental Percibida total. No se halló un efecto significativo general de la variable Competencia Parental Percibida total (padres) F de Hotelling $(4,252)=0,821$, $p=0,513$, $\eta_p^2=0,013$. Los análisis univariados indican diferencias no significativas en el REL $F_{(2,128)}=0,534$, $p=0,588$, $\eta_p^2=0,008$ y en el REM $F_{(2,128)}=1,386$, $p=0,254$, $\eta_p^2=0,021$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de competencia parental con los resultados escolares en lengua y en matemáticas, no se hallaron diferencias entre los grupos (ver Tabla 45).

Tabla 45.

Estadísticos descriptivos para la Competencia Parental Percibida total y el REL y REM

	Competencia Parental Percibida (padres) recategorizada									VALORES ESTADÍSTICOS		
	BAJO		MEDIOS		ALTO		TOTALES		F	<i>p</i>		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		M1- M2	M1- M3	M2- M3
REL	3,62	0,75	3,67	0,88	3,81	0,87	3,69	0,83	0,534	0,963	0,567	0,756
REM	3,59	0,94	3,77	0,73	3,89	0,87	3,73	0,86	1,386	0,571	0,240	0,824

Fuente: elaboración propia.

Nota: se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de rendimiento en lengua y matemáticas entre los grupos. Los resultados indican varianzas iguales para el REL p -valor=0,693 y varianzas distintas para el REM p -valor=0,043 ($p < 0,05$) (ver Tabla 46).

Tabla 46.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Rendimiento Escolar en Lengua	0,368	2	128	0,693
Rendimiento Escolar en Matemáticas	3,223	2	128	0,043

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Implicación Escolar. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Implicación Escolar sobre los RE, F de Hotelling $(4,252)=1,743$, $p=0,141$, $\eta_p^2=0,027$. Los análisis univariados indican diferencias no significativas en el REL $F_{(2,128)}=0,085$, $p=0,591$, $\eta_p^2=0,001$ y en el REM $F_{(2,128)}=1,409$, $p=0,248$, $\eta_p^2=0,022$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de Implicación Escolar con los resultados escolares en lengua y en matemáticas, no se hallaron diferencias entre los grupos (ver Tabla 47).

Tabla 47.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Implicación Escolar y el REL y REM

	Dimensión Implicación Escolar recategorizada									
	BAJO		MEDIO		ALTO		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	F	p		
								M1-M2	M1-M3	M2-M3
REL	3,719	0,111	3,650	0,132	3,706	0,144	0,085	0,915	0,997	0,956
REM	3,632	0,114	3,700	0,137	3,941	0,148	1,409	0,922	0,227	0,457

Fuente: elaboración propia.

Nota: se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de rendimiento en lengua y matemáticas entre los grupos. Los resultados indican varianzas iguales para el REL p -valor=0,089 y para el REM p -valor=0,150 ($p > 0,05$) (ver Tabla 48).

Tabla 48.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Rendimiento Escolar en Lengua	2,466	2	128	0,089
Rendimiento Escolar en Matemáticas	1,929	2	128	0,150

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Dedicación y Orientación. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Dedicación y Orientación, F de Hotelling $(4,252)=0,621$, $p=0,648$, $\eta_p^2=0,010$. Los análisis univariados indican diferencias no significativas en el REL $F_{(2,128)}=1,255$, $p=0,289$, $\eta_p^2=0,019$ y en el REM $F_{(2,128)}=0,613$, $p=0,544$, $\eta_p^2=0,009$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de Dedicación y Orientación con los resultados escolares en lengua y en matemáticas, no se hallaron diferencias entre los grupos (ver Tabla 49).

Tabla 49.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Dedicación y Orientación y el REL y REM

	Dimensión Dedicación y Orientación recategorizada											
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M	DS	M3	DS	F	p		
										M1-M2	M1-M3	M2-M3
REL	3,56	0,78	3,75	0,99	3,82	0,66	3,69	0,83	1,255	0,501	0,305	0,924
REM	3,63	0,93	3,78	0,90	3,82	0,70	3,73	0,86	0,613	0,702	0,564	0,969

Fuente: elaboración propia.

Nota: se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de rendimiento en lengua y matemáticas entre los grupos. Los resultados

indican varianzas distintas para el REL $p\text{-valor}=0,038$ y para el REM $p\text{-valor}=0,047$ ($p < 0,05$) (ver Tabla 50).

Tabla 50.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianzas de error

	F	df1	df2	Sig.
Rendimiento Escolar en Lengua	3,367	2	128	0,038
Rendimiento Escolar en Matemáticas	3,134	2	128	0,047

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Ocio Compartido. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Ocio Compartido, F de Hotelling $(4,252)=1,172$, $p=0,324$, $\eta_p^2=0,018$. Los análisis univariados indican diferencias no significativas en el REL $F_{(2,128)}=3,5870$, $p=0,374$, $\eta_p^2=0,015$ y en el REM $F_{(2,128)}=3,6809$, $p=0,267$, $\eta_p^2=0,020$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la dimensión Ocio Compartido con los resultados escolares en lengua y en matemáticas, no se hallaron diferencias entre los grupos (ver Tabla 51).

Tabla 51.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Ocio Compartido y el REL y REM

	Dimensión Ocio Compartido recategorizada											
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	p	M1-M2	M1-M3
REL	3,58	0,88	3,68	0,78	3,84	0,82	3,69	,831	3,587	0,849	0,344	0,648
REM	3,56	0,86	3,82	0,86	3,81	0,86	3,73	,866	3,680	0,306	0,385	0,997

Fuente: elaboración propia.

Nota: se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de rendimiento en lengua y matemáticas entre los grupos. Los resultados indican varianzas iguales para el REL $p\text{-valor}=0,343$ y para el REM $p\text{-valor}=0,541$ ($p > 0,05$) (ver Tabla 52).

Tabla 52.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianzas de error

	F	df1	df2	Sig.
Rendimiento Escolar en Lengua	1,080	2	128	0,343
Rendimiento Escolar en Matemáticas	0,617	2	128	0,541

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre, F de Hotelling $(4,252)=0,584$, $p=0,674$, $\eta_p^2=0,009$. Los análisis univariados indican diferencias no significativas en el REL $F_{(2,128)}=0,885$, $p=0,415$, $\eta_p^2=0,014$ y en el REM $F_{(2,128)}=0,119$, $p=0,888$, $\eta_p^2=0,002$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre con los resultados escolares en lengua y en matemáticas, no se hallaron diferencias entre los grupos (ver Tabla 53).

Tabla 53.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre y el REL y REM

	Dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre recategorizada										VALORES ESTADÍSTICOS		
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	p			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		M1-M2	M1-M3	M2-M3	
REL	3,61	,881	3,66	0,75	3,84	0,82	3,69	0,83	0,885	0,952	0,393	0,637	
REM	3,70	,944	3,72	0,81	3,78	0,81	3,73	0,86	0,119	0,993	0,881	0,941	

Fuente: elaboración propia.

Nota: se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de rendimiento en lengua y matemáticas entre los grupos. Los resultados indican varianzas iguales u homogéneas para el REL p -valor=0,170 y para el REM p -valor=0,183 ($p>0,05$) (ver Tabla 54).

Tabla 54.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Rendimiento Escolar en Lengua	1,796	2	128	0,170
Rendimiento Escolar en Matemáticas	1,722	2	128	0,183

Fuente: elaboración propia.

4.2.5.4 Efecto de las Competencias Parentales Percibidas desde la perspectiva de los padres sobre las Competencia Lectora. Para analizar el efecto de la Competencia Parental Percibida total desde la perspectiva de los padres y sus distintas dimensiones sobre la CL se empleó MANOVA.

Competencia Parental Percibida total. No se halló un efecto significativo general de la Competencia Parental Percibida total F de Hotelling $(12,238)=1,185$, $p=0,294$,

$\eta_p^2=0,056$. Los análisis univariados indican que no existen diferencias significativas en las distintas dimensiones, Acceso Visual $F_{(2,125)}=1,807$, $p=0,168$, $\eta_p^2=0,028$; Acceso Fonológico $F_{(2,125)}=2,515$, $p=0,085$, $\eta_p^2=0,039$; Exactitud Lectora $F_{(2,125)}=0,499$, $p=0,608$, $\eta_p^2=0,008$; Comprensión Literal $F_{(2,125)}=10,604$, $p=0,548$, $\eta_p^2=0,010$; Comprensión Global $F_{(2,125)}=2,468$, $p=0,089$, $\eta_p^2=0,038$; y total de CL $F_{(2,125)}=2,378$, $p=0,097$, $\eta_p^2=0,037$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de Competencia Parental Percibida con los valores obtenidos en CL, no se hallaron diferencias entre los grupos (ver Tabla 55).

Tabla 55.

Estadísticos descriptivos para la Competencia Parental Percibida (padres) y la CL

	Competencia parental percibida (padres) recategorizada											
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	p		
										M1-	M1-	M2-
										M2	M3	M3
1	37,67	17,64	36,44	16,57	43,79	20,31	39,07	18,27	0,983	0,946	0,261	0,190
2	21,79	11,06	24,90	10,51	26,75	10,05	24,15	10,74	0,104	0,355	0,078	0,731
3	16,94	6,42	17,05	5,82	18,22	6,76	17,34	6,33	0,983	0,997	0,617	0,705
4	38,94	14,48	38,50	13,46	41,62	12,07	39,58	13,48	0,194	0,987	0,624	0,578
5	22,27	10,33	22,36	9,04	26,69	10,81	23,57	10,23	0,983	0,999	0,107	0,157
6	137,62	46,44	139,27	42,10	156,97	42,36	143,70	44,50	0,104	0,983	0,104	0,194

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Acceso Visual, 2 = Acceso Fonológico; 3 = Exactitud Lectora; 4 = Comprensión Literal, 5 = Comprensión Global; 6 = total Competencia Lectora. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CL y para el total de la misma. En todos los casos se observan valores de $p>0,05$ lo que indica variancias iguales u homogéneas (ver Tabla 56).

Tabla 56.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Acceso Visual	0,964	2	125	,384
Acceso Fonológico	0,155	2	125	,856
Exactitud Lectora	0,454	2	125	,636
Comprensión Literal	0,763	2	125	,468
Comprensión Global	1,115	2	125	,331
Total Competencia Lectora	0,513	2	125	,600

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Implicación Escolar. No se halló un efecto significativo general de la Implicación Escolar F de Hotelling $(12,238)=0,011, p=0,439, \eta_p^2=0,049$. Los análisis univariados indican que no existen diferencias significativas en las distintas dimensiones, Acceso Visual $F_{(2,125)}=0,260, p=0,772, \eta_p^2=0,004$; Acceso Fonológico $F_{(2,125)}=1,195, p=0,306, \eta_p^2=0,019$; Exactitud Lectora $F_{(2,125)}=1,484, p=0,231, \eta_p^2=0,023$; Comprensión Literal $F_{(2,125)}=0,276, p=0,760, \eta_p^2=0,004$; Comprensión Global $F_{(2,125)}=0,086, p=0,918, \eta_p^2=0,001$ y total de CL $F_{(2,125)}=0,095, p=0,910, \eta_p^2=0,002$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de Implicación Escolar con los valores obtenidos en CL, no se hallaron diferencias entre los grupos (ver Tabla 57).

Tabla 57.

Estadísticos descriptivos para la Implicación Escolar y la CL

Dimensión Implicación Escolar recategorizada													
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS				
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	p			
										M1-M2	M1-M3	M2-M3	
1	38,25	16,43	38,57	19,96	41,01	19,66	39,07	18,27	0,260	0,996	0,768	0,842	
2	23,15	9,91	26,44	11,44	23,32	11,23	24,15	10,74	1,195	0,317	0,997	0,441	
3	16,91	6,63	16,56	6,93	18,92	4,87	17,34	6,33	1,484	0,962	0,308	0,260	
4	40,28	13,51	39,84	13,56	38,13	13,62	39,58	13,48	0,276	0,987	0,746	0,857	
5	23,17	10,37	24,05	9,60	23,72	10,90	23,57	10,23	0,086	0,914	0,968	0,990	
6	141,78	43,39	145,36	45,23	145,12	46,73	143,70	44,50	0,095	0,924	0,937	1,000	

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Acceso Visual, 2 = Acceso Fonológico; 3 = Exactitud Lectora; 4 = Comprensión Literal, 5 = Comprensión Global; 6 = total Competencia Lectora. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CL y para el total de la misma. En todos los casos se observan valores de $p>0,05$ lo que indica variancias iguales en todas las variables de la CL (ver Tabla 58).

Tabla 58.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Acceso Visual	2,108	2	125	0,126
Acceso Fonológico	1,516	2	125	0,224
Exactitud Lectora	2,024	2	125	0,136
Comprensión Literal	0,092	2	125	0,912
Comprensión Global	0,166	2	125	0,847
Total Competencia Lectora	0,942	2	125	0,392

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Dedicación y Orientación. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Dedicación y Orientación F de Hotelling $(12,238)=0,843$, $p=0,606$, $\eta_p^2=0,041$. Los análisis univariados indican que no existen diferencias significativas en las distintas dimensiones, Acceso Visual $F_{(2,125)}=0,707$, $p=0,495$, $\eta_p^2=0,011$; Acceso Fonológico $F_{(2,125)}=1,735$, $p=0,181$, $\eta_p^2=0,027$; Exactitud Lectora $F_{(2,125)}=2,100$, $p=0,127$, $\eta_p^2=0,033$; Comprensión Literal $F_{(2,125)}=0,272$, $p=0,763$, $\eta_p^2=0,004$; Comprensión Global $F_{(2,125)}=0,926$, $p=0,399$, $\eta_p^2=0,015$; y total de CL $F_{(2,125)}=1,386$, $p=0,254$, $\eta_p^2=0,022$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de Dedicación y Orientación con los valores obtenidos en CL, no se hallaron diferencias entre los grupos (ver Tabla 59).

Tabla 59.

Estadísticos descriptivos para Dedicación y Orientación y la CL

	Dimensión Dedicación y Orientación recategorizada										VALORES ESTADÍSTICOS		
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	p	M1- M2	M1- M3	M2- M3
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS					
1	36,78	17,58	40,73	19,34	40,65	18,19	39,07	18,27	0,707	0,560	0,598	1,000	
2	22,06	11,26	25,56	10,71	25,70	9,69	24,15	10,74	1,734	0,265	0,264	0,998	
3	16,50	6,57	16,85	6,39	19,18	5,65	17,34	6,33	2,100	0,961	0,126	0,249	
4	38,55	14,64	40,10	13,88	40,55	11,25	39,58	13,48	0,272	0,850	0,777	0,988	
5	22,11	10,04	24,76	10,90	24,41	9,71	23,57	10,23	0,926	0,435	0,559	0,988	
6	136,02	45,16	147,91	48,37	150,52	37,88	143,70	44,50	1,386	0,410	0,295	0,965	

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Acceso Visual, 2 = Acceso Fonológico; 3 = Exactitud Lectora; 4 = Comprensión Literal, 5 = Comprensión Global; 6 = total Competencia Lectora. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CL y para el total de la misma. En todos los casos se observan valores de $p>0,05$ lo que indica variancias iguales en todas las variables de la CL (ver Tabla 60).

Tabla 60.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Acceso Visual	0,559	2	125	0,573
Acceso Fonológico	0,559	2	125	0,573
Exactitud Lectora	1,017	2	125	0,365
Comprensión Literal	1,471	2	125	0,234

Tabla 60.

(Continuación)

Comprensión Global	0,334	2	125	0,716
Total Competencia Lectora	2,096	2	125	0,127

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Ocio Compartido. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Ocio Compartido F de Hotelling $(_{12,238})=1,619$, $p=0,087$, $\eta_p^2=0,075$. Sin embargo, los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto a Acceso Fonológico $F_{(2,125)}=3,658$, $p=0,029$, $\eta_p^2=0,055$; Comprensión Global $F_{(2,125)}=5,792$, $p=0,004$, $\eta_p^2=0,085$; y en el total de CL $F_{(2,125)}=3,776$, $p=0,026$, $\eta_p^2=0,057$, pero no en cuanto a Acceso Visual $F_{(2,125)}=2,522$, $p=0,084$, $\eta_p^2=0,039$; Exactitud Lectora $F_{(2,125)}=0,075$, $p=0,928$, $\eta_p^2=0,00$; y Comprensión Literal $F_{(2,125)}=1,114$, $p=0,331$, $\eta_p^2=0,018$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con nivel bajo, medio y alto de la dimensión Ocio Compartido con la CL y sus distintas dimensiones se observan diferencias significativas entre niveles bajos y altos de Implicación Escolar en Acceso Fonológico, entre los niveles bajos y medios y medios y altos de Comprensión Global y entre los niveles medios y altos de la CL total (ver Tabla 61).

Tabla 61.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Ocio Compartido y la CL

	Dimensión Ocio Compartido recategorizada									VALORES ESTADÍSTICOS		
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	p		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		M1-M2	M1-M3	M2-M3
1	38,45	19,34	35,36	15,35	44,22	19,39	39,07	18,27	2,522	0,697	0,318	0,071
2	21,63	11,88	23,57	10,04	27,81	9,29	24,15	10,74	3,658	0,656	0,023	0,165
3	17,07	6,59	17,41	6,08	17,60	6,46	17,34	6,33	0,075	0,965	0,925	0,990
4	38,37	13,83	38,49	14,16	42,32	12,10	39,58	13,48	1,114	0,999	0,381	0,403
5	21,94	10,85	21,36	8,76	28,12	9,873	23,57	10,23	5,792	0,957	0,014	0,006
6	137,47	48,99	136,20	40,58	159,97	39,98	143,70	44,50	3,776	0,989	0,054	0,039

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Acceso Visual, 2 = Acceso Fonológico; 3 = Exactitud Lectora; 4 = Comprensión Literal, 5 = Comprensión Global; 6 = total Competencia Lectora. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CL y para el total de la misma. En todos los casos se observan valores de $p>0,05$ lo que indica variancias iguales en todas las variables de la CL (ver Tabla 62).

Tabla 62.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Acceso Visual	1,754	2	125	0,177
Acceso Fonológico	1,066	2	125	0,347
Exactitud Lectora	0,912	2	125	0,405
Comprensión Literal	0,527	2	125	0,592
Comprensión Global	1,074	2	125	0,345
Total Competencia Lectora	1,393	2	125	0,252

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre. Se halló un efecto significativo general de la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre F de Hotelling $(12,238)=1,862$, $p=0,040$, $\eta_p^2=0,086$ sobre la CL y sus dimensiones. Los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto a Comprensión Literal $F_{(2,125)}=4,080$, $p=0,019$, $\eta_p^2=0,061$; y Comprensión Global $F_{(2,125)}=4,110$, $p=0,019$, $\eta_p^2=0,062$, y no existen diferencias significativas en cuanto a Acceso Visual $F_{(2,125)}=0,467$, $p=0,628$, $\eta_p^2=0,007$; Acceso Fonológico $F_{(2,125)}=2,211$, $p=0,114$, $\eta_p^2=0,034$; Exactitud Lectora $F_{(2,125)}=2,254$, $p=0,109$, $\eta_p^2=0,035$; y en el total de CL $F_{(2,125)}=2,695$, $p=0,071$, $\eta_p^2=0,041$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con nivel bajo, medio y alto de la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre con la CL y sus distintas dimensiones se observan diferencias significativas entre niveles bajo y alto y medio y alto de Asunción del Rol de Padre o Madre en Comprensión Global y los niveles medios y altos de Comprensión Literal (ver Tabla 63).

Tabla 63.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre y la CL

	Dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre recategorizada										VALORES ESTADÍSTICOS		
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	p			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		M1-M2	M1-M3	M2-M3	
1	38,52	15,66	37,44	19,78	41,39	20,49	39,07	18,27	0,467	0,960	0,739	0,629	
2	24,13	10,55	21,43	11,07	26,67	10,36	24,15	10,74	2,211	0,470	0,497	0,093	
3	16,08	6,61	18,89	4,59	17,75	7,04	17,347	6,33	2,254	0,101	0,419	0,720	
4	39,71	13,15	34,90	13,93	43,71	12,42	39,58	13,48	4,080	0,214	0,323	0,014	
5	22,19	8,83	21,54	10,34	27,45	11,18	23,57	10,23	4,110	0,951	0,037	0,034	
6	140,57	39,99	134,21	46,68	156,99	46,70	143,70	44,50	2,695	0,782	0,183	0,073	

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Acceso Visual, 2 = Acceso Fonológico; 3 = Exactitud Lectora; 4 = Comprensión Literal, 5 = Comprensión Global; 6 = total Competencia Lectora. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CL y para el total de la misma. Se halló varianzas distintas para Exactitud Lectora ($p\text{-valor}=0,028$) y varianzas iguales en las otras dimensiones de la CL y en el total de esta ($p\text{-valor}>0,05$) (ver Tabla 64).

Tabla 64.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Acceso Visual	2,968	2	125	0,055
Acceso Fonológico	0,137	2	125	0,872
Exactitud Lectora	3,671	2	125	0,028
Comprensión Literal	0,294	2	125	0,746
Comprensión Global	0,493	2	125	0,612
Total Competencia Lectora	0,644	2	125	0,527

Fuente: elaboración propia.

4.2.5.5 Efecto de las competencias parentales percibidas desde la perspectiva de los padres sobre los resultados en pruebas que valoran competencia matemática. Para analizar el efecto de la competencia parental percibida total y sus distintas dimensiones desde la perspectiva de los padres sobre la CM se empleó MANOVA.

Competencia Parental Percibida total. No se halló un efecto significativo general de la Competencia Parental Percibida total F de Hotelling $(8,248)=0,677$, $p=0,712$, $\eta_p^2=0,021$. Los análisis univariados indican que no existen diferencias significativas en ninguna variable. Se halló para las pruebas de Numeración, $F_{(2,128)}=1,899$, $p=0,154$, $\eta_p^2=0,029$; de Cálculo $F_{(2,128)}=0,459$, $p=0,633$, $\eta_p^2=0,007$; de Información y Azar $F_{(2,128)}=0,306$, $p=0,737$, $\eta_p^2=0,005$; de Resolución de Problemas $F_{(2,128)}=1,239$, $p=0,293$, $\eta_p^2=0,019$ y para el total de CM $F_{(2,128)}=1,484$, $p=0,231$, $\eta_p^2=0,023$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la Competencia Parental Percibida (padres) con las distintas dimensiones de CM y el total alcanzado en la competencia, no se hallaron diferencias entre los grupos (ver Tabla 65).

Tabla 65.

Estadísticos descriptivos para la Competencia Parental Percibida (padres) y la CM

	Competencia parental percibida recategorizada											
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	p	M1-M2	M1-M3
1	26,49	10,22	27,74	9,79	30,60	9,679	28,03	10,01	1,899	0,817	0,133	0,422
2	27,46	7,40	29,00	8,79	28,91	10,57	28,34	8,77	0,459	0,682	0,720	0,999

Tabla 65.

(Continuación)

3	28,07	9,00	29,49	7,44	28,78	9,66	28,70	8,71	0,306	0,716	0,924	0,932
4	18,90	13,98	21,73	11,39	23,48	16,41	21,06	14,03	1,239	0,598	0,280	0,848
5	100,93	30,77	107,98	22,88	111,78	37,00	106,15	30,72	1,484	0,513	0,224	0,849

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Numeración, 2 = Cálculo; 3 = Información y Azar; 4 = Resolución de Problemas; 5 = total de Competencia Matemática. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CM y para el total de la misma. Los resultados obtenidos indican variancias distintas para Cálculo (p -valor=0,038) y para el total de CM (p -valor=0,016) y variancias iguales u homogéneas –valores de $p > 0,05$ – para Numeración (p -valor= 0,692), Información y Azar (p -valor= 0,203), y Resolución de Problemas (p -valor= 0,273), (ver Tabla 66).

Tabla 66.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Numeración	0,369	2	128	0,692
Cálculo	3,349	2	128	0,038
Información y Azar	1,615	2	128	0,203
Resolución de Problemas	1,310	2	128	0,273
Total Competencia Matemática	4,287	2	128	0,016

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Implicación Escolar. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Implicación Escolar F de Hotelling $(8,248)=0,227$, $p=0,986$, $\eta_p^2=0,007$. Los análisis univariados indican que no existen diferencias significativas en ninguna variable. Se halló para las pruebas de Numeración, $F_{(2,128)}=0,227$, $p=0,797$, $\eta_p^2=0,004$; de Cálculo $F_{(2,128)}=0,095$ $p=0,910$, $\eta_p^2=0,001$; de Información y Azar $F_{(2,128)}=0,306$, $p=0,737$, $\eta_p^2=0,005$, de Resolución de Problemas $F_{(2,128)}=0,065$, $p=0,937$, $\eta_p^2=0,001$ y para el total de CM $F_{(2,128)}=0,200$, $p=0,819$, $\eta_p^2=0,003$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de Implicación Escolar con las distintas dimensiones de CM y el total alcanzado en la competencia, no se hallaron diferencias entre los grupos (ver Tabla 67).

Tabla 67. Estadísticos descriptivos para Implicación Escolar y la CM

	Dimensión Implicación Escolar recategorizada											
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	<i>p</i>	M1-M2	M1-M3
1	27,69	9,95	27,66	9,89	29,03	10,476	28,03	10,01	0,227	1,000	0,813	0,829
2	28,63	7,47	27,85	9,25	28,44	10,35	28,34	8,77	0,095	0,904	0,995	0,956
3	29,49	8,78	27,52	7,71	28,77	9,74	28,70	8,71	0,602	0,518	0,922	0,813
4	20,91	13,72	20,66	14,13	21,79	14,82	21,06	14,03	0,065	0,996	0,955	0,937
5	106,74	29,60	103,69	29,75	108,04	34,25	106,15	30,72	0,200	0,882	0,979	0,819

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Numeración, 2 = Cálculo; 3 = Información y Azar; 4 = Resolución de Problemas; 5 = total de Competencia Matemática. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CM y para el total de la misma. Los resultados obtenidos indican variancias distintas para Cálculo (p -valor= 0,036) y variancias iguales u homogéneas –valores de $p > 0,05$ – para Numeración (p -valor=0,976); Información y Azar (p -valor=0,456); y Resolución de Problemas (p -valor=0,974), y el total de CM (p -valor=0,793) (ver Tabla 68).

Tabla 68.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Numeración	0,025	2	128	0,976
Cálculo	3,415	2	128	0,036
Información y Azar	0,790	2	128	0,456
Resolución de Problemas	0,026	2	128	0,974
Total Competencia Matemática	0,232	2	128	0,793

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Dedicación y Orientación. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Dedicación y Orientación F de Hotelling $(8,248)=1,399$, $p=0,198$, $\eta_p^2=0,043$. Sin embargo los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto a Numeración, $F_{(2,128)}=4,050$, $p=0,020$, $\eta_p^2=0,060$, pero no en cuanto a los resultados en Cálculo $F_{(2,128)}=0,369$, $p=0,692$, $\eta_p^2=0,006$; Información y Azar $F_{(2,128)}=0,231$, $p=0,794$, $\eta_p^2=0,004$; Resolución de Problemas $F_{(2,128)}=0,729$, $p=0,485$, $\eta_p^2=0,011$ y total de CM $F_{(2,128)}=1,106$, $p=0,334$, $\eta_p^2=0,017$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la dimensión Dedicación y Orientación con las distintas dimensiones de CM y el total alcanzado en la competencia. Se hallaron diferencias significativas entre los valores bajos y alto y medio y alto en Numeración (ver Tabla 69).

Tabla 69.

Estadísticos descriptivos para Dedicación y Orientación y la CM

Dimensión Dedicación y Orientación recategorizada												
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	VALORES ESTADÍSTICOS		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		<i>p</i>	M1-M2	M1-M3
1	26,92	10,17	26,11	10,15	32,02	8,65	28,03	10,01	4,050	0,916	0,045	0,026
2	28,25	7,22	27,60	9,79	29,34	9,85	28,34	8,77	0,369	0,933	0,836	0,670
3	28,93	8,69	27,95	8,72	29,22	8,93	28,70	8,71	0,231	0,851	0,987	0,804
4	19,32	14,11	22,47	15,43	22,14	12,16	21,06	14,03	0,729	0,525	0,625	0,994
5	103,44	29,61	104,16	34,07	112,73	28,08	106,15	30,72	1,106	0,993	0,344	0,447

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Numeración, 2 = Cálculo; 3 = Información y Azar; 4 = Resolución de Problemas; 5 = total de Competencia Matemática. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CM y para el total de la misma. Los resultados obtenidos indican variancias distintas para Cálculo (p -valor= 0,035) y variancias iguales u homogéneas –valores de $p > 0,05$ – para Numeración (p -valor=0,651); Información y Azar (p -valor=0,869); Resolución de Problemas (p -valor=0,622); y el total de CM (p -valor=0,563) (ver Tabla 70).

Tabla 70.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Numeración	0,431	2	128	0,651
Cálculo	3,449	2	128	0,035
Información y Azar	0,140	2	128	0,869
Resolución de Problemas	0,476	2	128	0,622
Total Competencia Matemática	0,577	2	128	0,563

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Ocio Compartido. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Ocio Compartido F de Hotelling $(8,248)=0,893$, $p=0,523$, $\eta_p^2=0,028$ sobre la CM y sus distintas dimensiones. Los análisis univariados también indican que no existen diferencias significativas en cuanto a Numeración $F_{(2,128)}=1,186$, $p=0,309$, $\eta_p^2=0,018$; Cálculo $F_{(2,128)}=2,879$, $p=0,060$, $\eta_p^2=0,043$; Información y Azar $F_{(2,128)}=0,194$, $p=0,824$, $\eta_p^2=0,003$; Resolución de Problemas $F_{(2,128)}=1,869$, $p=0,158$, $\eta_p^2=0,028$ y total de CM $F_{(2,128)}=2,453$, $p=0,090$, $\eta_p^2=0,037$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la dimensión Ocio Compartido con las distintas dimensiones de CM y el total alcanzado en la competencia. No se hallaron diferencias significativas (ver Tabla 71).

Tabla 71.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Ocio Compartido y la CM

	Dimensión Ocio Compartido recategorizada										VALORES ESTADÍSTICOS		
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES			F	p		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	M1-M2		M1-M3	M2-M3	
1	26,76	10,89	27,64	9,83	30,05	9,01	28,03	10,01	1,186	0,906	0,293	0,511	
2	26,58	7,88	27,87	7,83	31,05	10,35	28,34	8,77	2,879	0,754	0,052	0,215	
3	28,59	8,38	28,24	9,60	29,41	8,10	28,70	8,71	0,194	0,980	0,903	0,813	
4	18,47	13,65	20,91	12,32	24,38	16,02	21,06	14,03	1,869	0,677	0,134	0,492	
5	100,42	28,52	104,67	29,78	114,91	33,19	106,15	30,72	2,453	0,778	0,079	0,274	

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Numeración, 2 = Cálculo; 3 = Información y Azar; 4 = Resolución de Problemas; 5 = total de Competencia Matemática. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CM y para el total de la misma. Los resultados obtenidos indican variancias homogéneas en todas las dimensiones de la CM y en el total de la misma, en todos los casos p -valor >0,05 (ver Tabla 72).

Tabla 72.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Numeración	1,738	2	128	0,180
Cálculo	2,592	2	128	0,079
Información y Azar	0,638	2	128	0,530
Resolución de Problemas	0,999	2	128	0,371
Total Competencia Matemática	0,073	2	128	0,930

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre F de Hotelling $(8,248)=1,457$, $p=0,174$, $\eta_p^2=0,045$ sobre la CM y sus distintas dimensiones. Los análisis univariados también indican que no existen diferencias significativas en cuanto a Numeración $F_{(2,128)}=2,223$, $p=0,112$, $\eta_p^2=0,034$; Cálculo $F_{(2,128)}=1,499$, $p=0,227$, $\eta_p^2=0,023$; Información y Azar $F_{(2,128)}=1,120$, $p=0,330$, $\eta_p^2=0,017$; Resolución de Problemas $F_{(2,128)}=1,180$, $p=0,311$, $\eta_p^2=0,018$ y total de CM $F_{(2,128)}=1,968$, $p=0,144$, $\eta_p^2=0,030$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre con las distintas dimensiones de CM y el total alcanzado en la competencia. No se hallaron diferencias significativas (ver Tabla 73).

Tabla 73.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre y la CM

	Dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre recategorizada											
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	p		
										M1- M2	M1- M3	M2- M3
1	27,88	9,15	25,66	12,05	30,51	8,73	28,03	10,01	2,223	0,547	0,416	0,093
2	29,17	8,35	26,19	8,68	29,13	9,35	28,34	8,77	1,499	0,249	1,000	0,322
3	27,97	9,03	27,98	7,53	30,48	9,21	28,70	8,71	1,120	1,000	0,355	0,435
4	19,42	11,83	20,68	15,05	23,89	15,92	21,06	14,03	1,180	0,907	0,283	0,587
5	104,45	28,15	100,52	31,39	114,02	32,94	106,15	30,72	1,968	0,818	0,294	0,142

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Numeración, 2 = Cálculo; 3 = Información y Azar; 4 = Resolución de Problemas; 5 = total de Competencia Matemática. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CM y para el total de la misma. Los resultados indican variancias distintas para Numeración ($p\text{-valor}=0,046$) y varianzas homogéneas en todas las demás dimensiones de la CM y en el total de la misma, en todos los casos $p\text{-valor}>0,05$ (ver Tabla 74).

Tabla 74.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Numeración	3,147	2	128	0,046
Cálculo	0,171	2	128	0,843
Información y Azar	0,851	2	128	0,429
Resolución de Problemas	0,680	2	128	0,508
Total Competencia Matemática	0,103	2	128	0,902

Fuente: elaboración propia.

4.2.6 Resultados objetivo 6.

- Analizar si existen diferencias en cuanto a las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje, el rendimiento escolar y el desempeño en pruebas objetivas que valoran competencia matemática y lectora de los niños, según las competencias parentales desde la perspectiva de los hijos.

Efecto de las competencias parentales desde la perspectiva de los hijos sobre las FE.

Competencia Parental Percibida total. Para analizar el efecto de las Competencias Parentales Percibidas (total) desde la perspectiva de los hijos sobre las sub escalas Memoria de Trabajo, Planificación, Regulación e Inhibición se empleó MANOVA. No se halló un efecto significativo general de la variable CPP total (hijos), F de Hotelling $(8,246)=1,332$, $p=0,228$, $\eta_p^2=0,042$. Sin embargo, los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto a la sub escala Inhibición $F_{(2,127)}=3,388$, $p=0,037$, $\eta_p^2=0,051$; pero no en cuanto a las sub-escalas de Memoria de Trabajo $F_{(2,127)}=5,296$, $p=0,66$, $\eta_p^2=0,077$; la sub escala Planificación $F_{(2,127)}=2,284$, $p=0,106$, $\eta_p^2=0,35$; y la sub escala Regulación $F_{(2,127)}=1,532$, $p=0,220$, $\eta_p^2=0,024$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de Competencia Parental Percibida total (hijos) se hallaron diferencias significativas entre niveles bajos y altos en la sub-escala de Inhibición (ver Tabla 75).

Tabla 75.

Estadísticos descriptivos para Competencia Parental Percibida (hijos) y las FE

	Competencia Parental Percibida (hijos) total recategorizada											
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	p	M1- M2	M1- M3
1	22,36	6,86	19,43	5,10	19,69	6,59	20,51	6,32	2,969	,074	,119	,980
2	9,91	3,15	8,86	2,63	8,64	3,44	9,15	3,11	2,079	,256	,143	,941
3	14,84	4,79	13,80	3,61	13,52	4,27	14,06	4,26	1,159	,484	,326	,953
4	17,86	5,01	15,95	4,17	15,19	4,92	16,35	4,81	3,694	,143	,026	,733

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = sub-escala Memoria de Trabajo; 2 = sub-escala Planificación; 3 = sub-escala Regulación; 4 = sub-escala Inhibición. La diferencia de media es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de las variables dependientes en los grupos de la variable independiente (con bajo, medio o alta competencia parental). En todas las variables el p -valor es $>0,05$, por lo que se asumen variancias iguales (ver Tabla 76).

Tabla 76.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Sub-escala Memoria de Trabajo	1,482	2	127	0,231
Sub-escala Planificación	1,085	2	127	0,341

Tabla 76.

(Continuación)

Sub-escala Regulación	2,275	2	127	0,107
Sub-escala Inhibición	1,152	2	127	0,319

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Implicancia Parental. Para analizar el efecto de la dimensión Implicancia Parental categorizada sobre el total de las FE totales y sobre las sub escalas Memoria de Trabajo, Planificación, Regulación e Inhibición se empleó MANOVA. Se halló un efecto significativo general de la variable Dimensión Implicancia Parental, F de Hotelling $(8,246)=2,176, p=0,030, \eta_p^2=0,066$. Los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto a la sub escala de Memoria de Trabajo $F(2,127)=5,296, p=0,006, \eta_p^2=0,077$; y la sub escala Inhibición $F(2,127)=3,388, p=0,037, \eta_p^2=0,051$. No se hallaron diferencias significativas en la sub escala Planificación $F(2,127)=2,284, p=0,106, \eta_p^2=0,35$; y la sub escala Regulación $F(2,127)=1,532, p=0,220, \eta_p^2=0,024$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la dimensión Implicancia Parental se hallaron diferencias significativas entre los valores bajos y medios en la sub escala Memoria de Trabajo y en los niveles bajo y altos de la dimensión Implicancia Parental en la sub-escala Inhibición (ver Tabla 77).

Tabla 77.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Implicancia Parental y las FE

	Dimensión Implicancia Parental recategorizada											
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	p		
										M1- M2	M1- M3	M2- M3
1	22,84	6,547	18,76	5,202	19,77	6,48	20,51	6,35	5,296	,007	,052	,730
2	9,93	3,085	8,83	2,677	8,63	3,44	9,15	3,11	2,284	,224	,121	,949
3	14,93	4,692	13,79	3,873	13,42	4,09	14,06	4,26	1,532	,420	,219	,916
4	17,62	5,091	16,38	3,98	15,00	4,98	16,35	4,81	3,388	,441	,028	,372

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = sub-escala Memoria de Trabajo; 2 = sub-escala Planificación; 3 = sub-escala Regulación; 4 = sub-escala Inhibición. La diferencia de media es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de las variables dependientes en los grupos de la variable independiente. En todas las variables el p -valor es $>0,05$, por lo que se asumen variancias iguales (ver Tabla 78).

Tabla 78.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianzas de error

	F	df1	df2	Sig.
Sub-escala Memoria de Trabajo	0,640	2	127	0,529
Sub-escala Planificación	0,924	2	127	0,400
Sub-escala Regulación	1,650	2	127	0,196
Sub-escala Inhibición	2,152	2	127	0,120

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Consistencia Disciplinar. Para analizar el efecto de la dimensión Consistencia Disciplinar categorizada sobre las sub-escalas Memoria de Trabajo, Planificación, Regulación e Inhibición se empleó MANOVA. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Consistencia Disciplinar F de Hotelling $(8,246)=1,259$, $p=0,266$, $\eta_p^2=0,039$. Los análisis indican que no existen diferencias significativas en cuanto a la sub-escala de Memoria de Trabajo $F_{(2,127)}=2,44$, $p=0,784$, $\eta_p^2=0,004$; la sub-escala Planificación $F_{(2,127)}=1,052$, $p=0,352$, $\eta_p^2=0,016$; a la sub-escala Regulación $F_{(2,127)}=0,658$, $p=0,512$, $\eta_p^2=0,010$; y a la sub-escala Inhibición $F_{(2,127)}=1,537$, $p=0,219$, $\eta_p^2=0,024$.

Tabla 79.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Consistencia Disciplinar y las FE

Dimensión Consistencia Disciplinar recategorizada												
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	VALORES ESTADÍSTICOS		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		p	M1-M2	M1-M3
1	21,00	5,599	20,10	6,440	20,41	7,195	20,51	6,325	,244	,769	,911	,974
2	9,55	2,594	8,65	3,301	9,29	3,486	9,15	3,118	1,052	,336	,928	,628
3	14,36	4,386	13,51	4,189	14,44	4,230	14,06	4,260	,658	,593	,996	,593
4	17,26	5,002	16,14	4,735	15,41	4,567	16,35	4,811	1,537	,493	,206	,773

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = sub-escala Memoria de Trabajo; 2 = sub-escala Planificación; 3 = sub-escala Regulación; 4 = sub-escala Inhibición. La diferencia de media es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de las variables dependientes en los grupos de la variable independiente. En todas las variables el p -valor es $>0,05$, por lo que se asumen variancias iguales u homogéneas (ver Tabla 80).

Tabla 80.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Sub-escala Memoria de Trabajo	0,922	2	127	0,400
Sub-escala Planificación	1,330	2	127	0,268
Sub-escala Regulación	0,153	2	127	0,858
Sub-escala Inhibición	0,417	2	127	0,660

Fuente: elaboración propia.

Efecto de las competencias parentales desde la perspectiva de los hijos sobre las EA.

Competencia Parental Percibida total. Para analizar el efecto de las Competencias Parentales Percibidas (total) desde la perspectiva de los hijos sobre las EA se empleó MANOVA. Se halló un efecto significativo general de la variable CPP total (hijos), F de Hotelling $(8,248)=2,928$, $p=0,004$, $\eta_p^2=0,086$. Los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto las estrategias Disposición y Apoyo $F_{(2,128)}=5,082$, $p=0,008$, $\eta_p^2=0,074$; las estrategias Metacognitivas de Regulación y Control $F_{(2,128)}=8,944$, $p=0,000$, $\eta_p^2=0,123$; las estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información $F_{(2,128)}=4,643$, $p=0,011$, $\eta_p^2=0,068$; y las estrategias de Procesamiento y Uso de la Información $F_{(2,128)}=6,503$, $p=0,002$, $\eta_p^2=0,092$.

Al comparar los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de Competencia Parental Percibida total (hijos), se hallaron diferencias significativas entre niveles bajos y altos de competencia parental en las estrategias de Disposición y Apoyo y en las estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información y en los niveles bajos y altos y medios y altos en las estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y en las estrategias de Procesamiento y Uso de la Información (ver Tabla 81).

Tabla 81.

Estadísticos descriptivos para Competencia Parental Percibida (hijos) y las EA

Competencia parental percibida (hijos) recategorizada												
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	VALORES ESTADÍSTICOS		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		M1-M2	M1-M3	M2-M3
1	89,18	9,382	90,73	12,48	95,98	8,79	91,88	10,68	5,082	0,761	0,008	0,053
2	70,71	10,94	72,98	9,05	79,38	9,45	74,25	10,44	8,944	0,526	0,000	0,009
3	22,36	3,98	23,73	4,16	24,95	3,76	23,65	4,087	4,643	0,238	0,008	0,330
4	118,04	15,98	120,00	23,03	131,38	15,42	122,98	19,267	6,503	0,872	0,003	0,014

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = estrategias de disposición y apoyo; 2 = Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control; 3 = Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información; 4 = Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de las variables dependientes en los grupos de la variable independiente. En todos los casos *p*-valor es >0,05, lo que nos indica que las varianzas son homogéneas (ver Tabla 82).

Tabla 82.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Estrategias de Disposición y Apoyo	1,051	2	128	0,353
Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control	0,701	2	128	0,498
Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información	0,184	2	128	0,832
Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información	0,897	2	128	0,410

Fuente: elaboración propia.

Nota: prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

Dimensión Implicancia Parental. Para analizar el efecto de la dimensión Implicancia Parental sobre las EA de Disposición y Apoyo, Metacognitivas de Regulación y Control, de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información y de Procesamiento y Uso de la Información se empleó MANOVA. Se halló un efecto significativo general de la variable dimensión Implicancia Parental *F* de Hotelling $(8,248)=3,430$, $p=0,001$, $\eta_p^2=0,100$. Los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto las estrategias Disposición y Apoyo $F_{(2,128)}=3,984$, $p=0,021$, $\eta_p^2=0,059$; las estrategias Metacognitivas de Regulación y Control $F_{(2,128)}=7,183$, $p=0,001$, $\eta_p^2=0,101$; las estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información $F_{(2,128)}=4,441$, $p=0,014$, $\eta_p^2=0,065$; y las Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información $F_{(2,128)}=5,924$, $p=0,003$, $\eta_p^2=0,085$ (ver Tabla 83).

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de dimensión Implicancia Parental se hallaron diferencias significativas entre niveles bajos y altos de Competencia Parental, en las estrategias de Disposición y Apoyo, Metacognitivas de Regulación y Control y las estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información. También se hallaron diferencias significativas entre los niveles bajos y medios de las estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información y entre los valores medios y altos de las estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y en las estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. No se observa diferencia significativa en ninguno de los casos (ver Tabla 83).

Tabla 83.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Implicancia Parental y las EA

Dimensión Implicancia Parental recategorizada												
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	VALORES ESTADÍSTICOS		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		M1-M2	M1-M3	M2-M3
1	89,26	9,434	91,14	12,656	95,40	8,998	91,88	10,685	3,984	0,676	0,018	0,150
2	70,80	10,972	73,45	8,724	78,72	10,029	74,25	10,449	7,183	0,430	0,001	0,043
3	22,24	4,138	24,43	3,299	24,40	4,403	23,65	4,087	4,441	0,030	0,032	0,999
4	117,72	15,955	120,76	22,533	130,77	16,829	122,98	19,267	5,924	0,723	0,003	0,038

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = estrategias de Disposición y Apoyo; 2 = estrategias Metacognitivas de Regulación y Control; 3 = estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información; 4 = estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de error de las variables dependientes en los grupos de la variable independiente. En todos los casos *p-valor* es >0,05, lo que nos indica que las varianzas son homogéneas (ver Tabla 84).

Tabla 84.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Estrategias de Disposición y Apoyo	1,274	2	128	0,283
Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control	0,465	2	128	0,629
Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información	2,074	2	128	0,130
Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información	0,235	2	128	0,791

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Consistencia Disciplinar. Para analizar el efecto de la dimensión Consistencia Disciplinar sobre el total de las EA y en sus dimensiones Disposición y Apoyo, Metacognitivas de Regulación y Control, y de Búsqueda, Recogida y Selección se empleó MANOVA. Se halló un efecto significativo general de la variable Consistencia Disciplinar F de Hotelling $(8,248)=2,042$, $p=0,042$, $\eta_p^2=0,062$. Los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto las estrategias Metacognitivas de Regulación y Control $F_{(2,128)}=5,475$, $p=0,005$, $\eta_p^2=0,079$. No se hallaron diferencias significativas en cuanto al total de estrategias $F_{(2,128)}=2,641$, $p=0,074$, $\eta_p^2=0,040$; las estrategias Disposición y Apoyo $F_{(2,128)}=1,003$, $p=0,370$, $\eta_p^2=0,040$ (>0,05); las estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información $F_{(2,128)}=3,025$, $p=0,052$, $\eta_p^2=0,045$; y las estrategia de Procesamiento y Uso de la Información $F_{(2,128)}=1,488$, $p=0,230$, $\eta_p^2=0,023$ (ver Tabla 85).

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de Consistencia Disciplinar, se hallaron diferencias significativas solo entre los grupos bajos y altos de las estrategias Metacognitivas de Regulación y Control. En los demás casos no se hallaron diferencias significativas entre los grupos (ver Tabla 85).

Tabla 85.

Estadísticos descriptivos para dimensión Consistencia Disciplinar recategorizada y las EA

	Dimensión Consistencia Disciplinar recategorizada										VALORES ESTADÍSTICOS		
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	p			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		M1- M2	M1- M3	M2- M3	
1	90,19	10,552	92,53	9,537	93,32	12,326	91,88	10,685	1,003	0,528	0,393	0,941	
2	70,81	10,054	74,88	10,390	78,21	9,760	74,25	10,449	5,475	0,121	0,004	0,306	
3	22,54	4,227	24,08	3,978	24,59	3,791	23,65	4,087	3,025	0,147	0,064	0,840	
4	119,63	15,122	126,35	18,484	122,85	24,627	122,98	19,267	1,488	0,200	0,734	0,694	

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = estrategias de Disposición y Apoyo; 2 = estrategias Metacognitivas de Regulación y Control; 3 = estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información; 4 = estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de las distintas EA entre los grupos. Los resultados obtenidos indican varianzas iguales (ver Tabla 86).

Tabla 86.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Total Estrategias de Aprendizaje	1,023	2	128	0,363
Estrategias de Disposición y Apoyo	0,375	2	128	0,688
Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control	0,652	2	128	0,523
Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información	0,267	2	128	0,766
Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información	1,556	2	128	0,215

Fuente: elaboración propia según salida SPSS.

Nota: prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

Efecto de las competencias parentales desde la perspectiva de los hijos sobre el rendimiento escolar.

Competencia Parental Percibida total. Para analizar el efecto de las Competencias Parentales Percibida (total) desde la perspectiva de los hijos sobre el REL y el REM se empleó MANOVA. No se halló un efecto significativo general de la variable CPP total (hijos), F de Hotelling $(4,252)=1,619, p=0,170, \eta_p^2=0,025$. Los análisis univariados

indican un efecto significativo para el REM $F_{(2,128)}=3,284, p=0,041, \eta_p^2=0,049$ y no significativo para el REL $F_{(2,128)}=1,812, p=0,168, \eta_p^2=0,028$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de Competencia Parental Percibida con el rendimiento escolar en lengua y en matemáticas, no se hallaron diferencias entre los grupos (ver Tabla 87).

Tabla 87.

Estadísticos descriptivos para la Competencia Parental total (hijos) y el REL y el REM

Competencia parental percibida total (hijos) recategorizada										
	BAJO		MEDIO		ALTO		F	VALORES ESTADÍSTICOS		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS		p		
								M1-M2	M1-M3	M2-M3
REL	3,578	0,123	3,886	0,125	3,619	0,127	1,812	0,186	0,971	0,294
REM	3,578	0,127	4,000	0,128	3,619	0,131	3,284	0,054	0,972	0,100

Fuente: elaboración propia.

Nota: se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de rendimiento escolar en lengua y matemáticas entre los grupos. Los resultados obtenidos en todos los casos *p-valor* mayor a 0,050 indican varianzas iguales (ver Tabla 88).

Tabla 88.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Rendimiento Escolar en Lengua	1,715	2	128	0,184
Rendimiento Escolar en Matemáticas	2,938	2	128	0,057

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Implicancia Parental. Para analizar el efecto de la dimensión Implicancia Parental sobre el rendimiento escolar en lengua y matemáticas se empleó MANOVA. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Implicancia Parental F de Hotelling $(4,252)=1,009, p=0,404, \eta_p^2=0,016$. Los análisis univariados indican un efecto no significativo tanto para el REL $F_{(2,128)}=1,191, p=0,307, \eta_p^2=0,018$ como para el REM $F_{(2,128)}=2,043, p=0,134, \eta_p^2=0,031$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la dimensión Implicancia Parental con los RE en lengua y en matemáticas, no se hallaron diferencias entre los grupos (ver Tabla 89).

Tabla 89.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Implicancia Parental y el REL y el REM

	Dimensión Implicancia Parental recategorizada						VALORES ESTADÍSTICOS			
	BAJO		MEDIO		ALTO		F	p		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS		M1- M2	M1- M3	M2- M3
REL	3,60	0,12	3,85	0,12	3,62	0,12	1,191	0,342	0,993	0,413
REM	3,60	0,12	3,95	0,13	3,65	0,13	2,043	0,151	0,971	0,243

Fuente: elaboración propia.

Nota: se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de rendimiento escolar en lengua y matemáticas entre los grupos. Los resultados obtenidos en todos los casos *p*-valor mayor a 0,050 indican varianzas iguales (ver Tabla 90).

Tabla 90.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Rendimiento Escolar en Lengua	1,715	2	128	0,184
Rendimiento Escolar en Matemáticas	2,938	2	128	0,057

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Consistencia Disciplinar. Para analizar el efecto de la dimensión Consistencia Disciplinar sobre el rendimiento escolar en lengua y matemáticas se empleó MANOVA. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Consistencia Disciplinar *F* de Hotelling $(4,252)=2,027, p=0,091, \eta_p^2=0,031$. Los análisis univariados indican un efecto significativo sobre el REL $F_{(2,128)}=3,955, p=0,022, \eta_p^2=0,058$; y no significativo sobre el REM $F_{(2,128)}=2,310, p=0,103, \eta_p^2=0,035$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la dimensión Consistencia Disciplinar con el rendimiento escolar en lengua y en matemáticas, se halló diferencia significativa entre los valores bajos y medios de Consistencia Disciplinar en el REL, no se hallaron otras diferencias entre los grupos (ver Tabla 91).

Tabla 91.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Consistencia Disciplinar y el REL y el REM

	Dimensión Consistencia Disciplinar recategorizada											
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	<i>p</i>		
										M1- M2	M1- M3	M2- M3
REL	3,47	0,92	3,93	0,77	3,64	0,69	3,69	0,83	3,955	0,017	0,628	0,246
REM	3,58	1,00	3,93	0,77	3,64	0,73	3,73	0,86	2,310	0,107	0,941	0,284

Fuente: elaboración propia.

Nota: se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de rendimiento escolar en lengua y matemáticas entre los grupos. Los resultados obtenidos tanto en el REL como en REM con *p-valor* menor a 0,05 indican varianzas distintas (ver Tabla 92).

Tabla 92.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Rendimiento Escolar en Lengua	4,376	2	128	0,015
Rendimiento Escolar en Matemáticas	4,963	2	128	0,008

Fuente: elaboración propia.

Efecto de las competencias parentales desde la perspectiva de los hijos sobre los resultados en pruebas que valoran competencia lectora.

Competencia Parental Percibida total. Para analizar el efecto de la Competencia Parental Percibida total desde la perspectiva de los hijos sobre la CL se empleó MANOVA. No se halló un efecto significativo general de la Competencia Parental Percibida total F de Hotelling $(12,238)=0,771, p=0,680, \eta_p^2=0,037$. Los análisis univariados indican que no existen diferencias significativas en las distintas dimensiones Acceso Visual $F_{(2,125)}=0,841 p=0,434, \eta_p^2=0,013$; Acceso Fonológico $F_{(2,125)}=1,153, p=0,319, \eta_p^2=0,018$; Exactitud Lectora $F_{(2,125)}=0,371, p=0,691, \eta_p^2=0,006$; Comprensión Literal $F_{(2,125)}=1,373, p=0,257, \eta_p^2=0,021$; Comprensión Global $F_{(2,125)}=0,76, p=0,927, \eta_p^2=0,001$; y total de CL $F_{(2,125)}=0,848, p=0,431, \eta_p^2=0,013$.

Tabla 93.

Estadísticos descriptivos para la Competencia Parental Percibida (hijos) y la CL

Competencia parental percibida (hijos) recategorizada												
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	p		
										M1-M2	M1-M3	M2-M3
1	36,16	17,85	40,17	19,16	40,96	17,80	39,07	18,27	0,841	0,565	0,455	0,978
2	22,29	11,00	25,77	11,54	24,36	9,45	24,15	10,74	1,153	0,289	0,653	0,817
3	18,02	4,95	17,07	7,00	16,92	6,93	17,34	6,33	0,371	0,769	0,710	0,993
4	37,20	12,69	41,97	13,01	39,51	14,59	39,58	13,48	1,373	0,226	0,711	0,676
5	23,07	10,09	23,86	9,89	23,79	10,94	23,57	10,23	0,076	0,933	0,945	1,000
6	136,76	41,55	148,86	46,42	145,45	45,55	143,70	44,50	0,848	0,417	0,646	0,934

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Acceso Visual; 2 = Acceso Fonológico; 3 = Exactitud Lectora; 4 = Comprensión Literal, 5 = Comprensión Global; 6 = total Competencia Lectora. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CL y para el total de la misma. En todos los casos se observan valores de $p > 0,05$ lo que indica variancias iguales (ver Tabla 94).

Tabla 94.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Acceso Visual	0,592	2	125	0,555
Acceso Fonológico	1,796	2	125	0,170
Exactitud Lectora	3,143	2	125	0,047
Comprensión Literal	1,508	2	125	0,225
Comprensión Global	0,272	2	125	0,762
Total Competencia Lectora	0,554	2	125	0,576

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Implicancia Parental. Para analizar el efecto de la Dimensión Implicancia Parental sobre la CL se empleó MANOVA. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Implicancia Parental F de Hotelling $(12,238)=0,853, p=0,595, \eta_p^2=0,041$. Los análisis univariados indican que no existen diferencias significativas en Acceso Visual $F_{(2,125)}=0,675, p=0,511, \eta_p^2=0,011$; Acceso Fonológico $F_{(2,125)}=1,292, p=0,278, \eta_p^2=0,020$; Exactitud Lectora $F_{(2,125)}=1,003, p=0,370, \eta_p^2=0,016$; Comprensión Literal $F_{(2,125)}=0,708, p=0,494, \eta_p^2=0,011$; Comprensión Global $F_{(2,125)}=0,480, p=0,620, \eta_p^2=0,008$; y total de CL $F_{(2,125)}=0,621, p=0,539, \eta_p^2=0,010$.

Tabla 95.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Implicancia Parental y la CL

Dimensión Implicancia Parental recategorizada												
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	VALORES ESTADÍSTICOS		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		p	M1-M2	M1-M3
1	36,70	18,80	39,36	18,19	41,27	17,92	39,07	18,27	0,675	0,779	0,482	0,883
2	22,23	11,38	25,93	10,96	24,37	9,71	24,15	10,74	1,292	0,250	0,624	0,785
3	17,86	4,96	17,94	6,74	16,21	7,14	17,34	6,33	1,003	0,998	0,451	0,427
4	38,46	12,77	41,61	13,47	38,73	14,28	39,58	13,48	0,708	0,528	0,995	0,593
5	22,59	9,50	23,42	10,76	24,75	10,54	23,57	10,23	0,480	0,927	0,596	0,824
6	137,87	41,88	148,28	47,16	145,24	44,852	143,70	44,50	0,621	0,528	0,725	0,948

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Acceso Visual, 2 = Acceso Fonológico; 3 = Exactitud Lectora; 4 = Comprensión Literal, 5 = Comprensión Global; 6 = total Competencia Lectora. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CL y para el total de la misma. Los resultados obtenidos indican variancias distintas para Exactitud Lectora (p -valor=0,050) y variancias iguales u homogéneas para Acceso Visual (p -valor=0,992), Acceso Fonológico (p -valor=0,337), Comprensión Literal (p -valor=0,519), Comprensión Global (p -valor=0,807) y el total de CL (p -valor=0,681) en todos los casos con valores de $p > 0,05$ (ver Tabla 96).

Tabla 96.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Acceso Visual	0,008	2	125	0,992
Acceso Fonológico	1,098	2	125	0,337
Exactitud Lectora	3,074	2	125	0,050
Comprensión Literal	0,659	2	125	0,519
Comprensión Global	0,214	2	125	0,807
Total Competencia Lectora	0,386	2	125	0,681

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Consistencia Disciplinar. Para analizar el efecto de la dimensión Consistencia Disciplinar sobre la CL se empleó MANOVA. No se halló un efecto o significativo general de la dimensión Consistencia Disciplinar F de Hotelling $(_{12,238})=1,412$, $p=0,161$, $\eta_p^2=0,066$. Los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en Acceso Fonológico $F_{(2,125)}=3,336$, $p=0,039$, $\eta_p^2=0,051$; Comprensión Literal $F_{(2,125)}=6,349$, $p=0,002$, $\eta_p^2=0,092$; y en el total de CL $F_{(2,125)}=5,047$, $p=0,008$, $\eta_p^2=0,075$. No existen diferencias significativas en Acceso

Visual $F_{(2,125)}=2,556$, $p=0,082$, $\eta_p^2=0,39$; Exactitud Lectora $F_{(2,125)}=1,689$, $p=0,189$, $\eta_p^2=0,026$; y Comprensión Global $F_{(2,125)}=1,015$, $p=0,366$, $\eta_p^2=0,016$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la dimensión Consistencia Disciplinar con las distintas dimensiones de CL y el total alcanzado en la competencia, se hallaron diferencias entre los grupos de nivel bajo y medio en Acceso Fonológico, Comprensión Literal y en el total de CL (ver Tabla 97).

Tabla 97.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Consistencia Disciplinar y la CL

	Dimensión Consistencia Disciplinar recategorizada											
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADISTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	p		
										M1-M2	M1-M3	M2-M3
1	34,32	15,70	42,34	19,41	40,85	18,99	39,07	18,27	2,556	0,081	0,256	0,928
2	21,48	10,60	27,02	9,98	23,60	11,28	24,15	10,74	3,336	0,031	0,653	0,323
3	16,11	5,59	18,49	7,33	17,35	5,50	17,34	6,33	1,689	0,162	0,667	0,700
4	35,19	11,02	44,51	13,52	38,38	14,47	39,58	13,48	6,349	0,002	0,527	0,093
5	21,94	9,08	24,90	10,25	23,88	11,62	23,57	10,23	1,015	0,339	0,684	0,898
6	129,06	34,61	157,21	46,54	144,08	48,37	143,70	44,50	5,047	0,005	0,282	0,370

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Acceso Visual, 2 = Acceso Fonológico; 3 = Exactitud Lectora; 4 = Comprensión Literal, 5 = Comprensión Global; 6 = total Competencia Lectora. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CL y para el total de la misma. Los resultados obtenidos indican variancias distintas para el total de CL (p -valor=0,023) y variancias iguales u homogéneas –valores de $p>0,05$ – para Acceso Visual (p -valor=0,145), Acceso Fonológico (p -valor=0,907), Comprensión Literal (p -valor=0,122), Comprensión Global (p -valor= 0,066) y el total de CL (p -valor=0,469) (ver Tabla 98).

Tabla 98.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Acceso Visual	1,958	2	125	0,145
Acceso Fonológico	0,098	2	125	0,907
Exactitud Lectora	2,138	2	125	0,122
Comprensión Literal	2,784	2	125	0,066
Comprensión Global	0,762	2	125	0,469
Total Competencia Lectora.	3,900	2	125	0,023

Fuente: elaboración propia.

Efecto de las competencias parentales desde la perspectiva de los hijos sobre los resultados en pruebas que valoran competencia matemática.

Competencia Parental Percibida total. Para analizar el efecto de la Competencia Parental Percibida total desde la perspectiva de los hijos sobre la CM se empleó MANOVA. No se halló un efecto significativo general de la Competencia Parental Percibida total F de Hotelling $(8,248)=0,491, p=0,862, \eta_p^2=0,016$. Los análisis univariados indican que no existen diferencias significativas en ninguna de las dimensiones ni en el total de CM. Los valores hallados son para: la Información y Azar, $F_{(2,128)}=0,289, p=0,749, \eta_p^2=0,005$; Numeración, $F_{(2,128)}=1,288, p=0,279, \eta_p^2=0,020$; Cálculo $F_{(2,128)}=0,438, p=0,647, \eta_p^2=0,007$; Resolución de Problemas $F_{(2,128)}=0,020, p=0,980, \eta_p^2=0,000$; y total de CM $F_{(2,128)}=0,431, p=0,651, \eta_p^2=0,007$.

Comparados los resultados obtenidos por los grupos con niveles bajos, medios y altos de la Competencia Parental Percibida (hijos) con las distintas dimensiones de CM y el total alcanzado en la competencia, no se hallaron diferencias entre los grupos (ver Tabla 99).

Tabla 99.

Estadísticos descriptivos para la Competencia Parental Percibida (hijos) y la CM

Competencia Parental Percibida (hijos) recategorizada												
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	VALORES ESTADÍSTICOS		
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		F	p	M1- M2
1	28,83	10,41	29,15	7,85	26,00	11,41	28,03	10,013	1,288	0,987	0,387	0,313
2	28,97	7,86	28,68	8,51	27,30	10,01	28,34	8,77	0,438	0,986	0,653	0,751
3	28,82	9,32	29,33	7,28	27,91	9,52	28,70	8,71	0,289	0,959	0,879	0,733
4	20,73	13,19	21,15	13,67	21,32	15,536	21,06	14,03	0,020	0,989	0,980	0,998
5	107,38	28,087	108,33	26,83	102,55	37,03	106,15	30,72	0,431	0,988	0,748	0,661

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Numeración, 2 = Cálculo; 3 = Información y Azar; 4 = Resolución de Problemas; 5 = total de Competencia Matemática. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CM y para el total de la misma. Los resultados obtenidos indican variancias distintas para Numeración (p -valor=0,040) y para el total de CM (p -valor=0,040) y variancias iguales u homogéneas –valores de $p>0,05$ – para Cálculo (p -valor=0,082), Información y Azar (p -valor=0,138), y Resolución de Problemas (p -valor=0,521), (ver Tabla 100).

Tabla 100.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Numeración	3,304	2	128	0,040
Cálculo	2,552	2	128	0,082
Información y Azar	2,012	2	128	0,138
Resolución de Problemas	0,655	2	128	0,521
Total Competencia Matemática	3,310	2	128	0,040

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Implicancia Parental. Para analizar el efecto de la dimensión Implicancia Parental sobre la CM se empleó MANOVA. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Implicancia Parental F de Hotelling $(8,248)=0,469, p=0,878, \eta_p^2=0,015$. Los análisis univariados indican que no existen diferencias significativas en Numeración, $F_{(2,128)}=0,905, p=0,407, \eta_p^2=0,014$; Cálculo $F_{(2,128)}=0,482, p=0,619, \eta_p^2=0,007$; Información y Azar, $F_{(2,128)}=0,400, p=0,671, \eta_p^2=0,006$; Resolución de Problemas $F_{(2,128)}=0,283, p=0,754, \eta_p^2=0,004$; y en el total de CM $F_{(2,128)}=0,516, p=0,598, \eta_p^2=0,008$.

Tabla 101.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Implicancia Parental y la CM

	Dimensión Implicancia Parental recategorizada										VALORES ESTADÍSTICOS		
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		F	p			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS		M1-M2	M1-M3	M2-M3	
1	29,43	10,25	28,00	8,48	26,57	11,09	28,03	10,01	0,905	0,783	0,373	0,787	
2	29,36	7,37	27,73	9,05	27,83	9,93	28,34	8,77	0,482	0,662	0,692	0,999	
3	29,62	8,89	28,08	7,62	28,33	9,59	28,70	8,71	0,400	0,688	0,765	0,991	
4	21,39	14,24	19,76	12,56	21,98	15,34	21,06	14,03	0,283	0,851	0,978	0,748	
5	109,81	27,23	103,59	28,18	104,72	36,44	106,15	30,72	0,516	0,612	0,717	0,984	

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Numeración, 2 = Cálculo; 3 = Información y Azar; 4 = Resolución de Problemas; 5 = total de Competencia Matemática. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CM y para el total de la misma. Los resultados obtenidos indican variancias distintas para el total de CM (p -valor=0,044) y variancias iguales u homogéneas –valores de $p>0.050$ – para Numeración (p -valor=0,245), Cálculo (p -valor=0,081), Información y Azar (p -valor= 0,265), y Resolución de Problemas (p -valor= 0,587) (ver Tabla 102).

Tabla 102.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Numeración	1,423	2	128	0,245
Cálculo	2,570	2	128	0,081
Información y Azar	1,342	2	128	0,265
Resolución de Problemas	0,535	2	128	0,587
Total Competencia Matemática	3,190	2	128	0,044

Fuente: elaboración propia.

Dimensión Consistencia Disciplinar. Para analizar el efecto de la dimensión Consistencia Disciplinar sobre la CM se empleó MANOVA. No se halló un efecto significativo general de la dimensión Consistencia Disciplinar F de Hotelling $(8,248)=1,235, p=0,279, \eta_p^2=0,038$. Los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en Cálculo $F_{(2,128)}=3,680, p=0,028, \eta_p^2=0,054$; y no existen diferencias significativas en Numeración, $F_{(2,128)}=2,025, p=0,136, \eta_p^2=0,031$; Información y Azar, $F_{(2,128)}=1,049, p=0,353, \eta_p^2=0,016$; Resolución de Problemas $F_{(2,128)}=0,502, p=0,606, \eta_p^2=0,008$ y en el total de CM $F_{(2,128)}=2,407, p=0,094, \eta_p^2=0,036$.

Tabla 103.

Estadísticos descriptivos para la dimensión Consistencia Disciplinar y la CM

	Dimensión Consistencia Disciplinar recategorizada											
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES		VALORES ESTADÍSTICOS			
	M1	DS	M2	DS	M3	DS	M	DS	F	M1- M2	M1- M3	M2- M3
1	27,49	9,98	30,12	8,75	25,79	11,37	28,03	10,01	2,025	0,428	0,748	0,152
2	27,06	7,44	30,95	8,89	26,38	9,64	28,34	8,77	3,680	0,087	0,940	0,087
3	27,51	9,35	30,05	7,32	28,45	9,57	28,70	8,714	1,049	0,360	0,889	0,715
4	19,69	11,18	22,55	16,82	20,85	13,42	21,06	14,03	0,502	0,610	0,935	0,865
5	101,76	26,39	113,68	32,24	101,48	32,854	106,15	30,72	2,407	0,159	0,999	0,202

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = Numeración, 2 = Cálculo; 3 = Información y Azar; 4 = Resolución de Problemas; 5 = total de Competencia Matemática. Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas para las distintas dimensiones de CM y para el total de la misma. Los resultados obtenidos todos valores de $p > 0,05$ indican variancias iguales u homogéneas para Numeración (p -valor=0,219), Cálculo (p -valor=0,274), Información y Azar (p -valor=0,070), Resolución de Problemas (p -valor=0,106), y total de CM (p -valor=0,449) (ver Tabla 104).

Tabla 104.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Numeración	1,539	2	128	0,219
Cálculo	1,308	2	128	0,274
Información y Azar	2,717	2	128	0,070
Resolución de Problemas	2,283	2	128	0,106
Total Competencia Matemática	0,805	2	128	0,449

Fuente: elaboración propia.

4.2.7 Resultados objetivo 7

- Analizar si existen diferencias en cuanto a las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje, el desempeño en pruebas objetivas que valoran competencia matemática y lectora y el rendimiento escolar de los niños en función del estrato social.

Nivel Estrato Socioeconómico y Funciones Ejecutivas. Para analizar el efecto del ESE sobre las FE se empleó MANOVA. Se halló un efecto significativo general del ESE, F de Hotelling $(4,123)=4,919, p=0,001, \eta_p^2=0,136$. Los resultados de los análisis univariados indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$) entre los grupos en la sub-escala Memoria de Trabajo $F_{(1,126)}=11,885, p=0,001, \eta^2=0,086$; la sub-escala Planificación $F_{(1,126)}=14,353, p=0,000, \eta^2=0,102$; y la sub-escala Regulación, $F_{(1,126)}=16,274, p=0,000, \eta_p^2=0,114$; y a la sub-escala Inhibición $F_{(1,126)}=15,218, p=0,000, \eta^2=0,108$.

En la Tabla 105 se presentan los valores medios y desvíos de los indicadores totales y de cada índice de FE obtenidos para el grupo total y según el ESE. Puede observarse que la media de la escala total y de las 4 sub-escalas es menor en el grupo ESM, indicador de menor funcionamiento ejecutivo.

Tabla 105.

Estadísticos descriptivos para las FE según ESE

	ESE		Grupo TOTAL		Grupo ESM		Grupo ESB		F	p
FE	M	DE	M1	DE1	M2	DE2				
Total FE	60,07	16,156	55,86	13,702	68,30	17,777	19,182	0,000		
MT	20,51	6,325	19,18	5,206	23,12	7,595	11,885	0,001		
Planificación	9,15	3,118	8,42	2,783	10,53	3,333	14,353	0,000		
Regulación	14,06	4,260	13,00	3,882	16,05	4,326	16,274	0,000		
Inhibición	16,35	4,811	15,26	4,155	18,60	5,337	15,218	0,000		

Nota: N = número de sujetos. M = media aritmética. DE = desvío estándar. F = estadístico de prueba, P = nivel de significación. En todos los casos p es menor a 0,05 por lo que indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos según el ESE.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de error de las variables dependientes a lo largo de todos los grupos. Los

resultados indican variancias distintas para: la sub-escala Memoria de Trabajo y para la sub-escala Inhibición (<0,05). Para la sub-escala Planificación y la sub-escala Regulación se suponen varianzas homogéneas (>0,05) (ver Tabla 106).

Tabla 106.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Sub-escala Memoria de Trabajo	5,754	1	126	0,018
Sub-escala Planificación	1,300	1	126	0,256
Sub-escala Regulación	1,010	1	126	0,317
Sub-escala Inhibición	8,700	1	126	0,004

Fuente: elaboración propia.

Nota: prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

Nivel Estrato Socioeconómico y Estrategias de Aprendizaje. Para analizar el efecto del ESE sobre las EA se empleó MANOVA. No se halló un efecto significativo general de la variable ESE sobre las EA F de Hotelling $(4,124)=1,691$, $p=0,052$, $\eta_p^2=0,217$ ($p<0,05$). Los resultados de los análisis univariados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$) entre los grupos tanto en el total de estrategias $F_{(1,127)}=0,007$, $p=0,935$, $\eta_p^2=0,000$; como en las estrategias de Disposición y Apoyo $F_{(1,127)}=0,014$, $p=0,906$, $\eta_p^2=0,000$; estrategias Metacognitivas de Regulación y Control $F_{(1,127)}=1,615$, $p=0,206$, $\eta_p^2=0,013$; estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información $F_{(1,127)}=0,047$, $p=0,829$, $\eta_p^2=0,000$; y estrategias de Procesamiento y Uso de la Información $F_{(1,127)}=0,906$, $p=0,343$, $\eta_p^2=0,007$.

En la Tabla 107 se presentan los valores medios y desvíos de los resultados en la escala total de EA y para cada sub-escala, obtenidos para el grupo total y según el ESE. Puede observarse que la media de la escala total y de la sub-escala de procesamiento y uso de la información es mayor en el subgrupo de ESM mientras que las medias de las estrategias Metacognitivas de Regulación y Control, así como las de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información son levemente mayores en los grupos de ESB (ver Tabla 107).

Tabla 107.

Estadísticos descriptivos para las EA según ESE

EA	Grupo TOTAL		Grupo ESM		Grupo ESB		F	p
	M	DS	M1	DS	M2	DS		
1	312,64	36,92	312,27	41,86	312,84	34,34	0,007	0,935
2	92,17	10,13	92,32	11,60	92,09	9,35	0,014	0,906
3	74,12	10,47	75,75	10,67	73,28	10,33	1,61	0,206

Tabla 107.

(Continuación)

4	23,57	4,06	23,68	3,85	23,52	4,19	0,047	0,829
5	122,78	19,33	120,52	24,26	123,94	16,25	0,906	0,343

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = total estrategias; 2 = estrategias Disposición y Apoyo; 3 = estrategias Metacognitivas de Regulación y Control; 4 = estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información; 5 = estrategias de Procesamiento y Uso de la Información.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de error de las variables dependientes a lo largo de todos los grupos. Los resultados indican variancias distintas para: las EA totales, ($p=0,042$), y para las estrategias: de Disposición y Apoyo, Metacognitivas de Regulación y Control, de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información y de Procesamiento y Uso de la Información, se suponen varianzas iguales u homogéneas ($p>0,05$) (ver Tabla 108).

Tabla 108.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Total estrategias	4,201	1	127	0,042
Estrategias de Disposición y Apoyo	2,900	1	127	0,091
Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control	0,675	1	127	0,413
Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la información	0,008	1	127	0,927
Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información	2,847	1	127	0,094

Fuente: elaboración propia.

Nota: prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

Nivel Estrato Socioeconómico y Competencia Lectora. Para analizar el efecto del ESE sobre la CL se empleó MANOVA. Se halló un efecto significativo general de la variable ESE sobre las competencias lectoras F de Hotelling $(6,119)=1,691$, $p=0,000$, $\eta_p^2=0,217$. Los resultados de los análisis univariados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la escala total de CL $F_{(1,124)}=4,631$ $p=0,033$, $\eta_p^2=0,036$, el Acceso Visual $F_{(1,124)}=8,145$, $p=0,005$, $\eta_p^2=0,062$; el Acceso Fonológico $F_{(1,124)}=5,703$, $p=0,018$, $\eta_p^2=0,044$; la Exactitud Lectora, $F_{(1,124)}=5,263$, $p=0,023$, $\eta_p^2=0,041$; la Compresión Literal $F_{(1,124)}=14,051$, $p=0,000$, $\eta_p^2=0,102$ y la Compresión Global $F_{(1,124)}=7,748$, $p=0,006$, $\eta_p^2=0,059$ (ver Tabla 109).

Tabla 109.

Estadísticos descriptivos para CL según ESE

ESE	Grupo TOTAL		Grupo ESM		Grupo ESB		F	p
	M	DE	M1	DE1	M2	DE2		
1	143,70	44,50	152,38	44,18	129,97	40,08	4,631	0,033
2	38,90	18,32	41,66	18,66	34,15	16,79	8,145	0,005

Tabla 109.

(Continuación)

3	24,15	10,70	26,22	10,43	20,70	10,00	5,703	0,018
4	17,33	6,31	16,48	7,15	19,03	3,92	5,263	0,023
5	39,54	13,42	41,94	12,98	35,98	12,81	14,051	0,000
6	23,32	10,30	25,93	10,52	18,92	7,97	7,748	0,006

Fuente: elaboración propia.

Nota: 1 = total Competencia Lectora; 2 = Acceso Visual; 3 = Acceso Fonológico; 4 = Exactitud Lectora; 5 = Comprensión Literal; 6 = Comprensión Global. M = media aritmética. DE = desvío estándar. F = estadístico de prueba. P = nivel de significación. En todos los casos p es menor a 0,05 por lo que indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos según el ESE.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de error de las variables dependientes a lo largo de todos los grupos. Los resultados indican variancias distintas para los resultados de las pruebas correspondientes a Exactitud Lectora ($p < 0,05$) y nos indican suponer varianzas iguales u homogéneas para Comprensión Lectora total, Acceso Visual, Acceso Fonológico, Comprensión Literal y Comprensión Global ($> 0,05$) (ver Tabla 110).

Tabla 110.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Competencia lectora total	0,475	1	124	0,492
Acceso Visual	1,283	1	124	0,259
Acceso Fonológico	0,225	1	124	0,636
Exactitud Lectora	19,399	1	124	0,000
Comprensión Literal	0,003	1	124	0,960
Comprensión Global	3,159	1	124	0,078

Fuente: elaboración propia según salida SPSS.

Nivel Estrato Socioeconómico y Competencia Matemática. Para analizar el efecto del ESE sobre la CM se empleó MANOVA. Se halló un efecto significativo general del ESE sobre las CM F de Hotelling $(4,124)=4,222$, $p=0,003$, $\eta_p^2=0,120$ ($p < 0,05$). Los análisis univariados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en cuanto a los resultados para la escala total de CM $F_{(1,127)}=16,290$ $p=0,000$, $\eta_p^2=0,114$; para Numeración $F_{(1,127)}=8,873$ $p=0,003$, $\eta_p^2=0,065$; para Cálculo $F_{(1,127)}=9,262$ $p=0,003$, $\eta_p^2=0,068$; para Resolución de Problemas $F_{(1,127)}=12,878$, $p=0,000$, $\eta_p^2=0,092$, y diferencias no significativas en Información y Azar, $F_{(1,127)}=2,475$, $p=0,019$, $\eta_p^2=0,118$ (ver Tabla 111).

En la Tabla 111 se presentan los valores medios y desvíos de los indicadores totales y de cada índice de CM obtenidos para el grupo total y según el ESE. En todos los casos

el grupo de niños pertenecientes a ESM obtuvo mejor desempeño en la CM que el grupo de niños de ESB (ver Tabla 111).

Tabla 111.

Estadísticos descriptivos para las CM según ESE

ESE	Grupo TOTAL		Grupo ESM		Grupo ESB		F	p
CM	M	DS	M1	DS	M2	DS		
1	106,85	30,39	114,19	30,74	92,66	24,31	16,29	0,000
2	28,36	9,71	30,14	8,92	24,92	10,35	8,873	0,003
3	28,46	8,78	30,10	8,65	25,29	8,21	9,262	0,003
4	28,81	8,66	29,67	8,31	27,15	9,18	2,475	0,118
5	21,20	14,09	24,27	15,18	15,28	9,31	12,87	0,000

Fuente: elaboración propia.

Nota 1 = total Competencia Matemática; 2 = Numeración; 3 = Cálculo; 4 = Información y Azar; 5 = Resolución de Problemas. M = media aritmética. DE = desvío estándar. F = estadístico de prueba; p = nivel de significación. En Numeración, Cálculo, Resolución de Problemas y Competencia Matemática total p es menor a 0,05 por lo que indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos según el ESE.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de error de las variables dependientes a lo largo de todos los grupos. Los resultados indican variancias distintas para los resultados de las pruebas correspondientes a Información y Azar (<0,05) y nos indican suponer varianzas iguales para el total de la CM, Numeración, Cálculo y Resolución de Problemas (>0,05) (ver Tabla 112).

Tabla 112.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Total Competencia Matemática	1,523	1	127	0,220
Numeración	0,002	1	127	0,964
Cálculo	0,102	1	127	0,750
Información y Azar	6,342	1	127	0,013
Resolución de Problemas	2,990	1	127	0,086

Fuente: elaboración propia según salida SPSS.

Nivel Estrato Socioeconómico y Rendimiento Escolar. Para analizar el efecto del ESE sobre el RE se empleó MANOVA. Se halló una efecto significativo general de la variable ESE sobre el RE F de Hotelling $(2,126)=7,210$, $p=0,001$, $\eta_p^2=0,103$. Los análisis univariados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los resultados de REL $F_{(1,127)}=7,931$, $p=0,006$, $\eta_p^2=0,059$; y diferencias no significativas en los resultados en el REM, $F_{(1,127)}=0,350$, $p=0,555$, $\eta_p^2=0,1003$ (ver Tabla 113).

En la Tabla 113 se presentan los valores medios y desvíos de los indicadores de REL y REM obtenidos según el ESE. Puede observarse que la media de en el REL es mayor en el grupo ESM y en matemática es muy levemente mayor en el grupo ESM, indicador de mejor desempeño en RL y similar desempeño en RM (ver Tabla 113).

Tabla 113.

Estadísticos descriptivos para RE según ESE

ESE	Grupo TOTAL		Grupo ESM		Grupo ESB		F	p
RE	M	DS	M2	DS	M3	DS		
REL	3,6899	0,83665	3,8353	0,76915	3,4091	0,89749	7,931	0,006
REM	3,7442	0,85950	3,7765	0,77730	3,6818	1,00632	0,350	0,555

Fuente: elaboración propia.

A través de la prueba de Levene se comprobó la existencia o no de igualdad de varianzas de error de las variables dependientes. Los resultados indican variancias distintas para los resultados de REL y para el REM (*p-valor* en ambos casos <0,05) (ver Tabla 114).

Tabla 114.

Prueba de Levene para determinar existencia o no de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Rendimiento Escolar en Lengua	4,214	1	127	0,042
Rendimiento Escolar en Matemáticas	7,556	1	127	0,007

Fuente: elaboración propia según salida SPSS.

4.2.8 Resultados objetivo 8.

- Poner a prueba un modelo de ecuaciones estructurales para analizar la relación entre el estrato socioeconómico, las competencias parentales, las funciones ejecutivas (valorada desde la perspectiva de los padres) y las competencias académicas (matemáticas y lectoras) en niños.

Para analizar la relación entre el ESE, las Competencias Parentales Percibidas, las FE y las competencias académicas (matemáticas y lectoras), se pusieron a prueba diferentes modelos por medio de las técnicas de ecuaciones estructurales (SEM). Dado que se hallaron muy bajas o ausencia de correlación entre las EA y las competencias académicas en niños las mismas no se incluyeron en los modelos. Además, respecto de la variable Competencia Parental Percibida, se incluyó solo la perspectiva parental dado que fue la variable que tuvo un efecto significativo sobre las competencias académicas.

En primer lugar, se examinó que FE específicas predicen las competencias matemáticas en niños. Para la variable latente FE, se consideró el modelo de dos factores

(MT e Inhibición) que propone la escala CHEXI. El modelo 1 (M1), que analiza la contribución de la MT y la Inhibición a las Competencias Matemáticas, no mostró un ajuste satisfactorio a los datos empíricos siendo la MT el único un predictor significativo ($\beta=-0,55$). Por tal motivo, se puso a prueba el Modelo 2 (M2) con el objetivo de analizar la contribución de la MT a las Competencias Matemáticas ($\beta=-0,54$). Este modelo mostró un buen ajuste a los datos empíricos lo que sugiere que, de los indicadores comportamentales ejecutivos, solo la MT es un predictor de las Competencias Matemáticas. El modelo 3 (M3) que analiza los efectos directos del ESE sobre la MT por un lado ($\beta=0,44$) y sobre las Competencias Matemáticas por otro ($\beta=-0,53$) mostró un ajuste satisfactorio lo que indica que el ESE predice estas habilidades. Finalmente, el Modelo 4 (M4) que analiza los efectos directos del ESE sobre las Competencias Matemáticas e indirectos a través de la MT mostró un mejor ajuste que el modelo 3 (ver Tabla 115 y Figura 9). Estos datos sugieren que el ESE tiene un efecto directo sobre las Competencias Matemáticas y efectos indirectos a través de la MT.

Tabla 115.

Índice de ajuste de los modelos

Modelos	χ^2	gl	p	χ^2/gl	AIC	CFI	RMSEA
Modelo 1 (M1)	633.67	347	0,000	1.83	807.67	0,83	0,080
Modelo 2 (M2)	212.76	117	0,000	1.82	318.76	0,90	0,079
Modelo 3 (M3)	285.24	168	0,000	1.70	409.24	0,89	0,073
Modelo 4 (M4)	270.44	167	0,000	1.62	396.44	0,90	0,069

Fuente: elaboración propia.

Nota: M1 = contribución de la MT y la Inhibición a las competencias matemáticas; M2 = contribución de la MT a las competencias matemáticas; M3 = efectos directos del ESE sobre la MT y sobre las competencias matemáticas; M4 = efectos directos del ESE sobre la MT e indirectos sobre las competencias matemáticas.

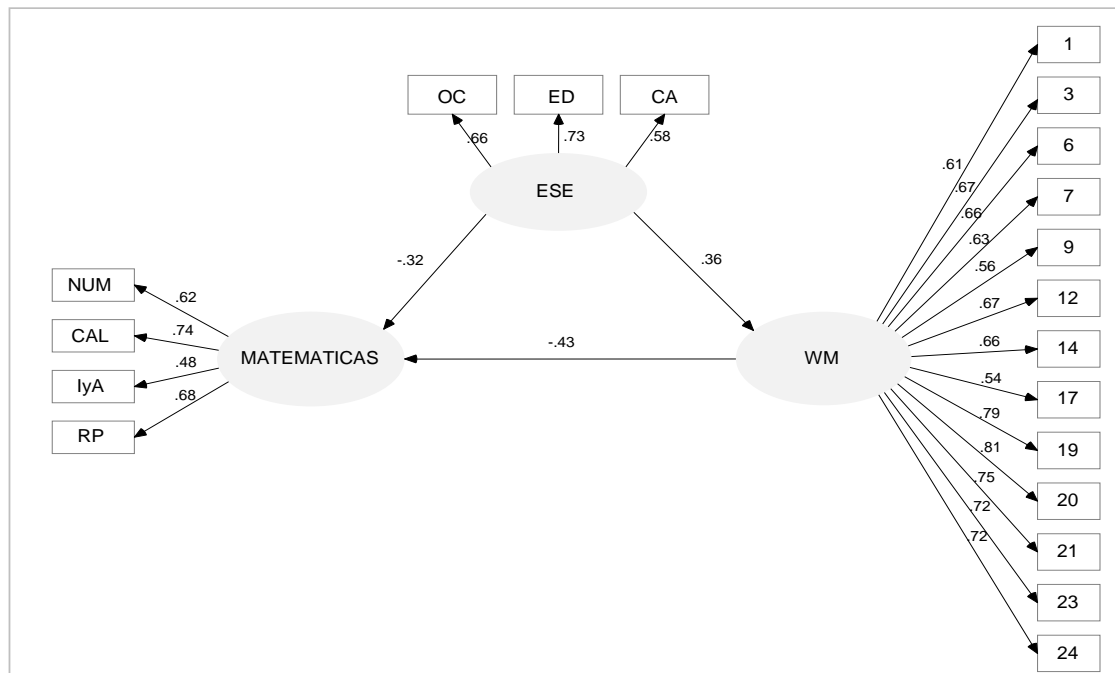


Figura 9. Modelo 4: Efectos directos e indirectos del ESE sobre las competencias matemáticas

Fuente: elaboración propia a partir de salida de SPSS.

En segundo lugar, se examinó qué FE específicas predicen las Competencias Lectoras en niños. El modelo 5 (M5), que analiza la contribución de la MT y la Inhibición a las competencias lectoras, no mostró un ajuste satisfactorio a los datos empíricos siendo la MT el único un predictor significativo ($\beta=-0,40$). Por tal motivo, se puso a prueba el Modelo 6 (M6) con el objetivo de analizar la contribución de la MT a las Competencias Lectoras ($\beta=-0,45$). Este modelo mostró un buen ajuste a los datos empíricos lo que sugiere que, de los indicadores comportamentales ejecutivos, solo la MT es un predictor de las Competencias Lectoras. El modelo 7 (M7) que analiza los efectos directos del ESE sobre la MT ($\beta=0,42$) y del ESE sobre las Competencias Lectoras ($\beta=-0,36$) mostró un ajuste satisfactorio lo que indica que el ESE predice estas habilidades. El Modelo 8 (M8) que analiza los efectos directos del ESE sobre las competencias lectoras ($\beta=-0,14$, ns) e indirectos a través de la MT mostró un mejor ajuste que el modelo 7 (ver Tabla 116 y Figura 10). Estos datos sugieren que el efecto del ESE sobre las Competencias Lectoras estaría mediado por la MT.

Tabla 116.

Índice de ajuste de los modelos

Modelos	χ^2	gl	p	χ^2 /gl	AIC	CFI	RMSEA
Modelo 5 (M5)	668.90	374	0,000	1.80	848.90	0,83	0,078
Modelo 6 (M6)	205.47	117	0,000	1.53	315.47	0,93	0,064
Modelo 7 (M7)	294.04	187	0,000	1.70	424.04	0,90	0,066
Modelo 8 (M8)	280.48	186	0,000	1.51	412.48	0,91	0,063

Fuente: elaboración propia.

Nota: M1 = contribución de la MT y la Inhibición a las competencias lectoras; M2 = contribución de la MT a las competencias lectoras; M3 = efectos directos del ESE sobre la MT y sobre las competencias lectoras; M4 = efectos directos del ESE sobre la MT e indirectos sobre las competencias lectoras.

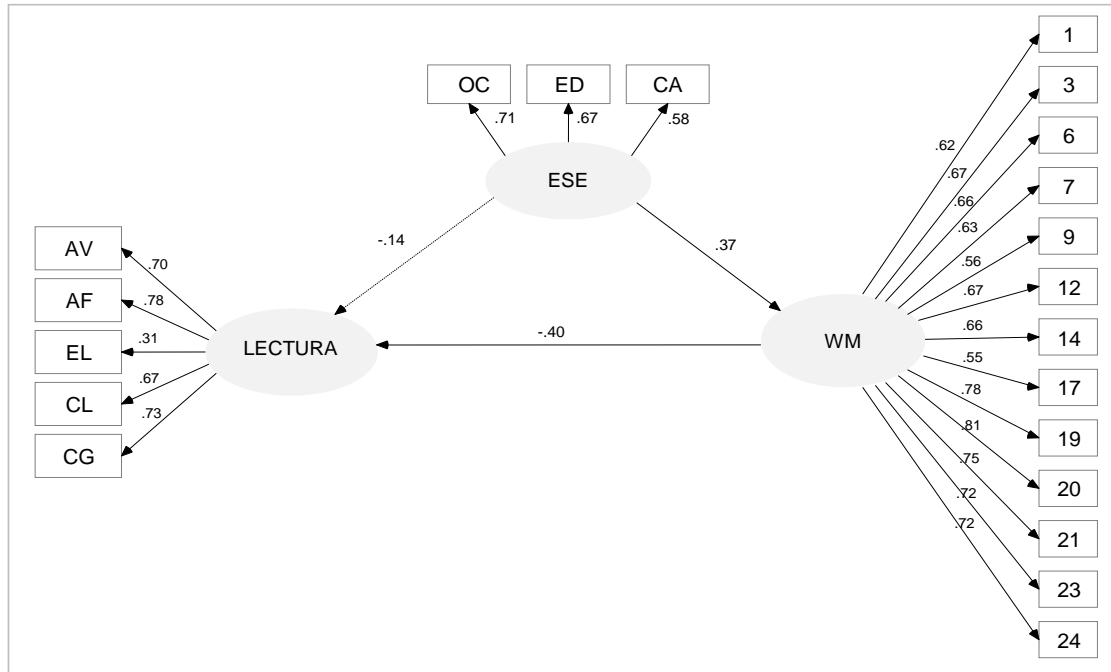


Figura 10. Modelo 8: Efectos directos e indirectos del ESE sobre las competencias lectoras

Fuente: elaboración propia a partir de salida de SPSS.

Nota: las líneas sólidas indican efectos significativos y las líneas punteadas efectos no significativos.

Finalmente, se pusieron a prueba diferentes modelos que incluyen además de las variables anteriores, las Competencias Parentales desde la perspectiva de los padres. En primer lugar, se puso a prueba un modelo que analice la relación entre las Competencias Parentales y las Competencias Matemáticas. Este modelo mostró un ajuste satisfactorio a los datos empíricos e indica que las Competencias Parentales no predicen las Competencias Matemáticas en niños (ver Tabla 117 y Figura 11).

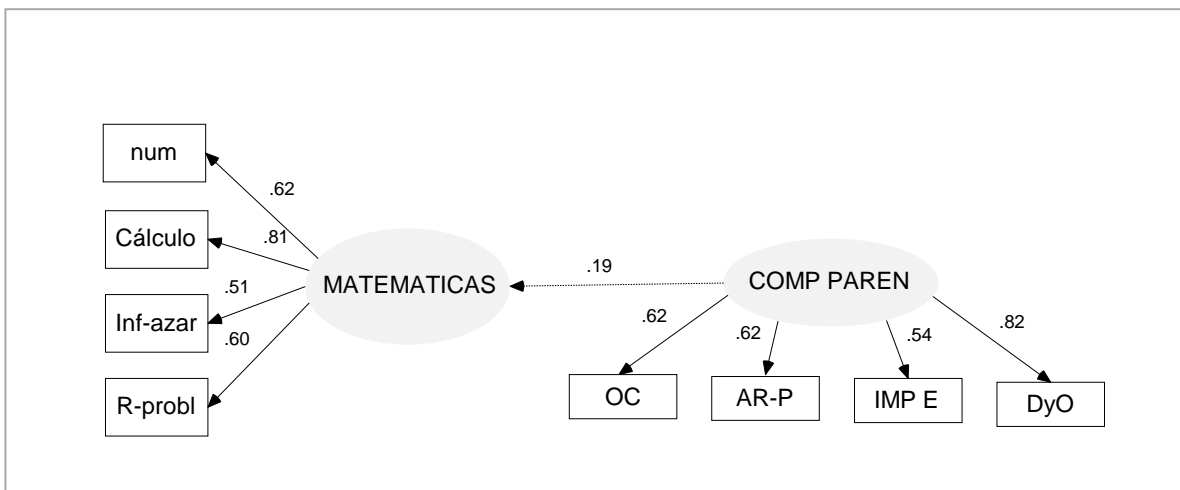


Figura 11. Modelo 9: Efectos de las competencias parentales sobre las competencias matemáticas

Fuente: elaboración propia a partir de salida de SPSS.

Nota: las líneas sólidas indican efectos significativos y las líneas punteadas efectos no significativos.

Posteriormente, se puso a prueba un modelo que analice la relación entre las Competencias Parentales y las Competencias Lectoras. Este modelo mostro un ajuste satisfactorio a los datos empíricos e indica que las Competencias Parentales predicen las Competencias Lectoras en niños (ver Tabla 117 y Figura 12).

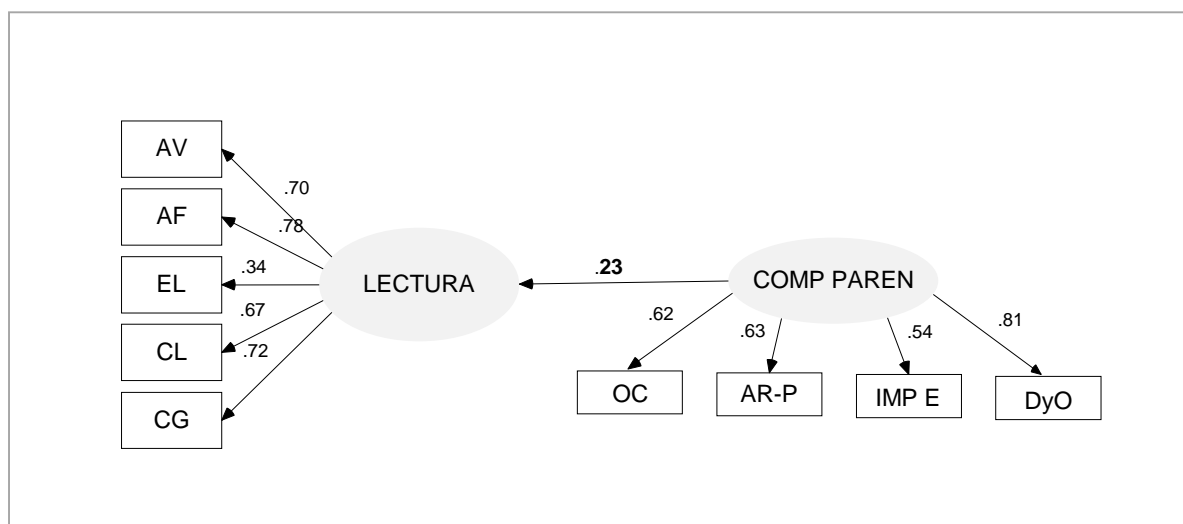


Figura 12. Modelo 10: Efectos de las competencias parentales sobre las competencias lectoras

Fuente: elaboración propia a partir de salida de SPSS.

Nota: las líneas sólidas indican efectos significativos y las líneas punteadas efectos no significativos.

Por último, se puso a prueba un modelo que incluya todas las variables predictoras de las competencias académicas. Este modelo mostró un buen ajuste a los datos empíricos (ver Tabla 117 y Figura 13). En consistencia con lo observado en los modelos anteriores, el ESE tiene efectos directos sobre la MT, las Competencias Matemáticas y las Competencias Parentales, e indirectos sobre las Competencias Lectoras a través de la MT. Se observa además que, en presencia del ESE y la MT, las Competencias Parentales no predicen las Competencias Lectoras en niños.

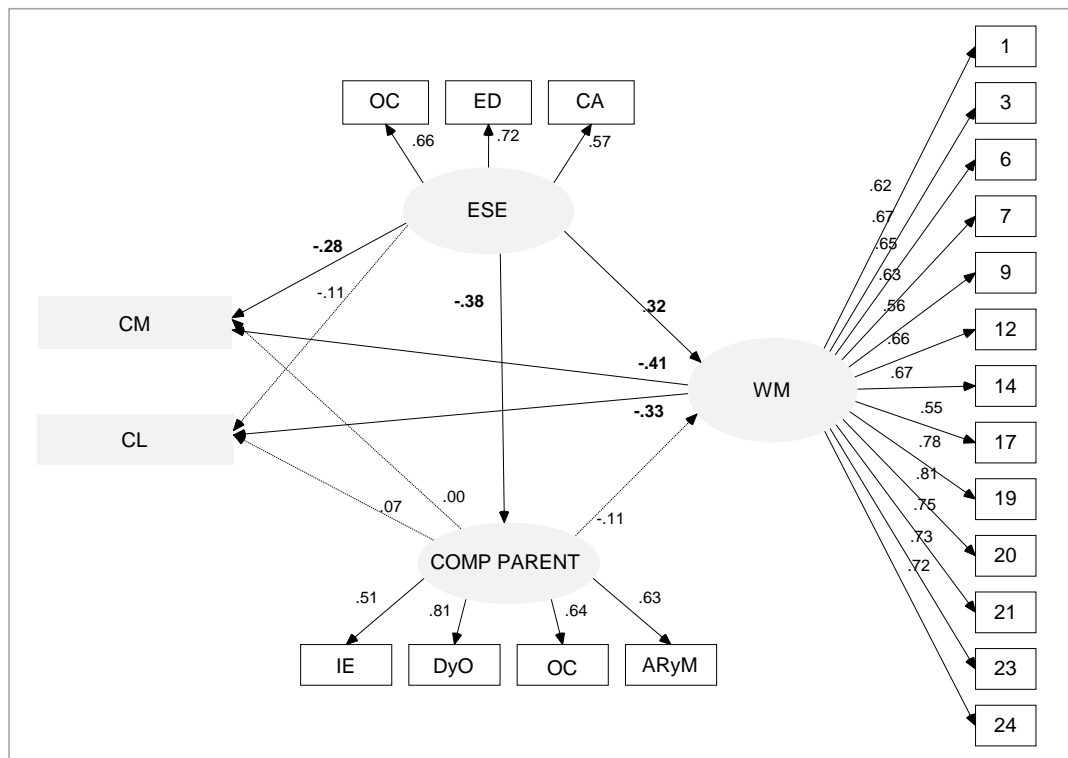


Figura 13. Modelo 11: Relaciones entre las variables predictoras (Memoria de Trabajo, competencias parentales, estrato socioeconómico, Memoria de Trabajo) y las competencias académicas (competencia matemática y competencia lectora).

Fuente: elaboración propia a partir de salida de SPSS

Nota: las líneas sólidas indican efectos significativos y las líneas punteadas efectos no significativos.

Tabla 117.

Índice de ajuste de los modelos

Modelos	χ^2	gl	p	χ^2/gl	AIC	CFI	RMSEA
Modelo 9 (M9)	24.30	19	0,185	1.28	74.30	0,98	0,046
Modelo 10 (M10)	27.36	26	0,390	1.05	83.36	1.00	0,020
Modelo 11 (M11)	293.94	202	0,000	1.46	439.94	0,91	0,059

Fuente: elaboración propia.

Nota. Modelo 9: Efectos de las competencias parentales sobre las competencias matemáticas; Modelo 10: Efectos de las competencias parentales sobre las competencias lectoras; Modelo 11: Relación entre variables predictoras y competencias académicas.

Capítulo V

Discusión, recomendaciones y conclusiones

5.1 Presentación

Los antecedentes teóricos y de investigaciones empíricas sobre los que se sustentó esta investigación indican que el aprendizaje es multidimensional, a la vez que está en relación a condiciones internas y externas. Como se expresó en el marco teórico, las condiciones externas están referidas al campo de los estímulos y las internas definen al sujeto, y diferencian distintos planos: el organismo, el cuerpo, el de la condición cognitiva, el de las estructuras psíquicas y, por último, el plano de la dinámica del comportamiento. De las referidas al sujeto o internas, en el presente trabajo se analizaron las FE, las EA y las competencias lectoras y matemáticas. Entre los factores externos se atendió, especialmente, al contexto próximo en el que se destacan los cuidados de figuras parentales a través de las competencias parentales y el ESE en el que se hallan insertas las familias.

El supuesto es que el ámbito de la familia, en especial las interacciones subjetivas y sociales de los primeros años de la infancia y niñez, así como el ESE, en el que transcurre la vida del niño o la niña y su familia, influyen en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas, psicomotoras y corporales (Granado Alcón & Cruz Torres, 2010). Así, este trabajo se centró en examinar la relación entre las competencias parentales, el ESE, el funcionamiento ejecutivo, el conocimiento y uso de EA, el desempeño en tareas de lectura y matemática y el RE.

Los resultados expuestos en el capítulo anterior muestran las relaciones halladas entre las variables de estudio. Aquí se procederá a discutir dichos hallazgos, se expondrán las conclusiones, las recomendaciones, limitaciones e implicancias de los estudios 1 y 2.

5.2. Discusión

5.2.1. Estudio 1: Adaptación de la escala de competencia parental percibida a una población de padres y niños argentinos.

Las competencias parentales juegan un rol fundamental en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los hijos tal como se ha documentado en diversos estudios ya mencionados (Barudy & Dantagnan, 2010; Bernal-Ruiz, Rodríguez-Vera, González-Campus & Torres-Álvarez, 2018; Vargas Rubilar & Arán Filippetti, 2014). De entre las escalas revisadas que permiten esta medición se seleccionó la Escala de Competencia

Parental Percibida (ECPP) de Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008). Dicha elección se sustentó en que permite contar con dos versiones, es decir con la perspectiva de los padres y la de los hijos.

Por lo tanto, el primer estudio se abocó a la adaptación lingüística de ambas versiones de la prueba y al análisis de su comportamiento psicométrico en nuestro contexto.

5.2.1.1 ECPP versión padres.

En la versión padres se modificó un importante número de los reactivos que posteriormente fueron revisados por jueces expertos para garantizar la validez de contenido de la prueba. Por otra parte, se revisó que la versión propuesta fuera comprensible y adecuada para los padres y madres argentinos. Para la versión padres adaptada en el funcionamiento de los ítems, se pudo observar que todos los reactivos que la componen fueron discriminativos, lo cual indica que permiten diferenciar entre quienes presentan mayores y menores niveles de competencia parental percibida.

En lo que respecta a la validez de estructura interna factorial, el AFC condujo a la decisión de considerar cuatro factores en la conformación del constructo para la población estudiada en tanto el modelo de mejor ajuste agrupa en un mismo factor los ítems correspondientes a las dimensiones Dedicación Personal y Asesoramiento y Orientación, encontrándose entre estas dimensiones alta correlación. Así, la estructura de cinco factores de la escala original está representada, en la versión argentina, por cuatro factores. De este modo, a diferencia de la propuesta original (Bayot Mestre & Hernández Viadel, 2008) que plantea que estos factores son dos dimensiones diferenciadas, en la versión argentina integrarían un mismo factor denominado dedicación y orientación.

Una posible explicación a estos resultados es que ambas dimensiones se focalizan en el diálogo y la comunicación de los padres con sus hijos. El factor Dedicación Personal evalúa en qué medida los padres dedican su tiempo y espacios para conversar y aclarar dudas con sus hijos y/o hijas y el factor orientación y asesoramiento valora el asesoramiento, la orientación, la capacidad de diálogo y de comunicación de los padres ante las demandas y necesidades de los hijos (Bayot Mestre & Hernández Viadel, 2008). Ambas dimensiones están sumamente relacionadas y aluden a capacidades similares de los padres o cuidadores en el ejercicio de la crianza de los hijos.

Con respecto a la confiabilidad de la versión adaptada de la escala, el coeficiente *alpha* de Cronbach ($\alpha=0,83$) indicó una alta consistencia interna (Campo-Arias & Oviedo, 2008), similar a lo informado por los autores de la versión española.

A partir de lo señalado, se consideró que el instrumento resulta factible de ser utilizado para evaluar el constructo competencias parentales en el contexto en que fue estudiado. Es decir que, la adaptación argentina de la ECPP versión padres es adecuada para evaluar las competencias parentales percibidas en padres argentinos de niños en edad escolar (Azar, Vargas Rubilar & Arán Filippetti, 2019).

5.2.1.2 ECPP versión hijos.

En la versión hijos solo se modificaron algunos términos atendiendo a las diferencias culturales entre la población española y argentina. Se procuró que los ítems presentaran claridad verbal para la población evaluada. Para garantizar la validez de contenido, se utilizó el criterio de jueces expertos. Luego, se aplicó la prueba a una pequeña muestra piloto de niños y niñas para revisar que la versión propuesta fuera comprensible y adecuada para esa población.

En primer lugar, se analizó al poder discriminativo de los ítems. A partir de este análisis se eliminaron tres ítems por no resultar discriminativos. También se tomó la decisión de eliminar los cuatro (4) ítems de deseabilidad social.

En lo que respecta a la validez factorial de la escala, los análisis psicométricos preliminares del instrumento mostraron, a partir de un AFE, que cuatro (4) ítems no saturaban en ningún factor y que tres (3) resultaban ítems complejos, motivo por el cual se los eliminó. El resto de los ítems de la escala saturaban en tres factores. No obstante, aun cuando este resultado era consistente a la propuesta de los autores (i.e., tres dimensiones), fue revisado porque la dimensión resolución de conflictos se conformó con solo cinco (5) ítems de los cuales solo uno hacía referencia a conflictividad. En consecuencia, la revisión teórica de los cuatro ítems restantes mostró la necesidad de su eliminación. Por otra parte, el análisis de la consistencia interna mostró un índice insatisfactorio. Por esta razón, se decidió eliminar los cinco ítems y, con ellos, la dimensión en su totalidad. Así, la escala quedó conformada con dos dimensiones y treinticuatro (34) ítems.

Posteriormente, la estructura bifactorial de la prueba fue confirmada a través del AFC en la segunda sub muestra, obteniendo una versión más parsimoniosa y con un ajuste satisfactorio del modelo propuesto.

La versión de la ECPP-h tras la adaptación consta de dos dimensiones: Implicancia Parental y Consistencia Disciplinar. La primera dimensión hace referencia a la comunicación, la expresión de afectiva, a las actividades compartidas e integración educativa y comunitaria; la segunda dimensión valora el establecimiento de normas, el mantenimiento de la disciplina y la toma de decisiones por parte de los padres.

El modelo propuesto analiza las principales competencias parentales que también son evaluadas por otros instrumentos que valoran este aspecto de la parentalidad (Gómez Muzzio & Muñoz Quinteros, 2014; Reed, 1998; Reed-Ashcraft, Kirk & Fraser, 2001). Por ejemplo, la escala de parentalidad positiva (e2p) de Gómez Muzzio y Muñoz Quinteros (2014) identifica competencias parentales relacionadas a la implicación positiva de los padres (i.e. vinculares y protectoras) y de consistencia disciplinar (i.e. formativas). Asimismo, la escala de evaluación familiar de Carolina del Norte de Kirk y Reed-Ashcraft (1998, 2001), por su parte, procura evaluar el constructo funcionamiento familiar el que se compone de distintas dimensiones una de las cuales es la competencia parental y refiere, en concordancia con la escala adaptada en este trabajo, a los conocimientos, conductas y características de los padres, madres o cuidadores para criar adecuadamente.

Por otra parte, la adaptación que se hizo de la ECPP permitió adecuar su contenido a los parámetros culturales y al uso del lenguaje para la población argentina. La relevancia de esta adaptación es clara dado que son escasos los instrumentos que permiten medir este constructo y aún más en Argentina (ver Vargas Rubilar & Richaud de Minzi, 2018). Con respecto a la confiabilidad de la versión adaptada de la escala, el análisis indicó una consistencia interna satisfactoria analizada con el coeficiente *alpha* de Cronbach (Hair, Black, Babin, B., Anderson, R. & Tatham, 1995-2006).

En suma, los resultados presentados indican que la escala estudiada posee propiedades psicométricas bastante adecuadas, en tanto permite una medición válida y confiable del constructo competencia parental percibida en nuestro contexto. Es decir que, la adaptación argentina de la ECPP versión hijos es adecuada para evaluar las competencias parentales percibidas por niños argentinos en edad escolar.

5.2.2 Estudio 2: Competencias parentales percibidas por los padres e hijos, funciones ejecutivas, estrategias de aprendizaje, desempeño en pruebas objetivas que valoran competencia lectora y matemática y rendimiento escolar en niños escolarizados que pertenecen a estratos socioeconómicos medios y bajos.

El interés psicopedagógico en torno al aprendizaje se diferencia del de la psicología del aprendizaje o de la pedagogía. Su perspectiva es de la del sujeto que aprende, protagonista del proceso (agregar alguna referencia). El propósito es construir conocimientos para la realización de acciones tendientes a propiciar la salud en los aprendizajes humanos, lo que demanda la responsabilidad ética de la permanente actualización referida tanto a la salud como a los trastornos y /o patologías del aprendizaje y sus implicaciones en el desarrollo de las personas que lo sufren. Perspectiva que requiere del diálogo con, y el aporte de, distintos campos disciplinares sin perder de vista su objeto. Saber –conocimiento construido e incorporado– que servirá de red y guía a las intervenciones profesionales.

La salud y la dificultad en el aprender se vinculan a las posibilidades físicas, biológicas, cognitivas, emocionales, afectivas y sociales del aprendiente (Fernández, 2000, 2002; Filidoro, 2002; Laino, 2013, Laino et al., 2003, Müller, 2000, Müller & Fligman, 2001; Paín, 1998). Aprender requiere la implicación activa del sujeto, es individual e intransferible y socialmente mediado. Aprender requiere de un contexto socio-histórico-cultural, ámbito de relaciones intersubjetivas que hacen posible la transmisión, la experiencia, la incorporación, la construcción y/o el descubrimiento.

En el ámbito de la familia, los padres o sustitutos, en interacción con los hijos y acorde a sus competencias parentales ejercen sus funciones, impactando en el desarrollo integral de los niños y, en este sentido, en sus distintas disposiciones para aprender (Lanza Escobero y Sánchez Souto, 2014; Malander, 2016; Suárez Valenzuela y Suarez Rivero, 2017; Urzúa, Godoy & Ocayo, 2011). Es importante reconocer que no solo se trata de competencias reales, sino de las percepciones que sobre ellas tienen tanto los propios padres como los hijos.

Desde el punto de vista de los procesos que le permitirán la inteligibilidad de un nuevo contenido (de cualquier índole), el sujeto requiere activar, como ya se expresó en el marco teórico, a) el plano del organismo o infraestructura neurofisiológica; b) el plano corporal; c) el plano de las estructuras intelectuales capaces de organizar y procesar los estímulos de conocimiento y las aptitudes y/o predisposiciones del sujeto, y d) el plano de las estructuras psíquicas (dramática o simbólica) responsable de la

acción constante de significar que trastoca el orden biológico, por lo que el aprendizaje humano es no reducible a lo biológico. Así como el aprender es multirreferencial también lo son las dificultades en este.

Los nuevos escenarios sociales demandan a los sujetos, según las distintas edades, desenvolverse dentro de un entorno cada vez más complejo, desigual y en innovación constante. Esta realidad compleja y cambiante demanda a la escuela formar a las niñas y niños de manera integral, de forma que los conocimientos a adquirir no solo sean conceptuales, sino que logren desarrollar destrezas, aptitudes y capacidad de adaptación creativa al entorno.

Es así que en la actualidad la formación por competencias se constituye como “uno de los factores con mayor incidencia en la política de aseguramiento de la calidad de educación” (Restrepo García, 2017, p. 104). Ahora bien, por definición, la competencia es una capacidad compleja que vincula conocimientos, habilidades, actitudes, motivaciones y valores, sin ser en sí misma ninguno de estos recursos. Su ejercicio implica operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamientos (i.e., FE, estructuras intelectuales, etc.) así como características personales (i.e., factores motivacionales, actitudinales, culturales y sociales).

Como se plasmó en el marco teórico, las competencias básicas se desarrollan y adquieren en el tiempo; el desarrollo de competencias en los distintos dominios supone la aplicación de EA –también de enseñanza– y la capacidad del aprendiente de autorregular su conducta en dirección a una meta, destacándose en ello la participación de las FE junto a otros procesos cognitivos. Estas competencias se adquieren inicialmente en el ámbito familiar, en la interacción con quienes desempeñan las funciones parentales, según sus propias competencias para ello. Competencias parentales cuya configuración tiene la huella de los contextos socioculturales e históricos en las que se desarrollan. El ingreso a la educación sistemática en sus distintos niveles es ocasión para continuar, también en otro ámbito, aquellos aprendizajes.

A continuación se discutirán los resultados, en el siguiente orden, (a) se hace una breve referencia a los aspectos descriptivos de los resultados de la investigación, para luego presentar, (b) el examen de las relaciones entre las variables; (c) la relación entre las competencias parentales desde la perspectiva de los padres y las FE y las EA, las CL y CM y los RE en niños de edad escolar; (d) la relación entre las competencias parentales desde la perspectiva de los hijos, las FE y las EA, las CL y CM y los RE en

niños de edad escolar; y (e) la relación entre el ESE, las FE, las EA, las CL y CM y los RE en niños de edad escolar; (f) finalmente, se discuten los resultados encontrados al poner a prueba un modelo de ecuaciones estructurales para analizar la relación entre el ESE, las competencias parentales, las FE (valoradas desde la perspectiva de los padres) y las competencias académicas (matemática y lectora) en niños.

5.2.2.1 Aspectos descriptivos de las variables de estudio.

El análisis de la distribución de los valores obtenidos en la aplicación de las distintas tareas presentadas en esta investigación, indican que el grupo con niveles medios del rasgo Competencia Parental es el grupo más homogéneo, tanto desde la perspectiva de los padres como de la de los hijos. No obstante, los resultados de la valoración de Competencias Parentales en el grupo medio difieren entre padres e hijos en tanto entre estos últimos el rango de puntajes es más amplio. Por otra parte, los resultados del grupo con baja percepción del constructo, tanto de padres cuanto de hijos, presenta la mayor discrepancia en los puntajes ya que algunos casos de este grupo se encuentran cercanos al grupo medio y otros se encuentran muy alejados de estos. En atención a la presentada relevancia de las Competencias Parentales en el proceso de aprendizaje de los hijos, estos datos resultan altamente significativos dado que la evidencia indica (Sánchez, 2006; Urzúa et al., 2011) que la percepción que los niños tienen sobre las competencias de sus padres incide decisivamente en su disposición para el desarrollo de diversos recursos socioemocionales y cognitivos (e.g., Richaud de Minzi, Lemos & Mesurado, 2011; Vargas Rubilar & Arán Filippetti, 2014).

En concordancia con los resultados anteriores, el grupo de niños con niveles medios de los constructos FE, CL y CM es más homogéneo respecto de los otros grupos, lo que permite asumir un nivel de desarrollo similar intra-grupo, en tanto habría mayores discrepancias entre quienes obtienen bajos o altos resultados.

Las puntuaciones más altas del CHEXI están asociadas a dificultades en las FE evaluadas y viceversa. En el nivel de puntajes altos, o sea de menor funcionamiento ejecutivo, los resultados indican alta discrepancia entre los niños de la muestra, de modo que se encuentran algunos niños con funcionamiento ejecutivo bastante bajo con respecto a otros del mismo grupo cuyo desempeño está cercano a los puntajes del nivel medio. En esta investigación se encontró que el menor funcionamiento ejecutivo se presentó en las sub-escalas Planificación, Regulación y, muy cercanos a estos, los valores obtenidos en la sub-escala Inhibición. Los resultados de este estudio presentan

cierta similitud con los de Reyes Cerillo et al. (2015), quienes registraron en una investigación realizada con niños/as de cuarto grado, que el análisis entre las variables que componen las FE y la media de los resultados académicos mostraron asociación positiva entre fluencia fonológica y MT, y asociación negativa y significativa con las medias de Atención selectiva y sostenida y Planificación. Todas estas funciones cognitivas son necesarias para la resolución de actividades con las que se valoran los resultados escolares (Reyes Cerillo et al., 2015). Cabe recordar que la bibliografía reconoce que la sub-escala Regulación está relacionada con la de Inhibición, a punto que los autores del CHEXI las consideran como una sola dimensión en el caso de niños pequeños. La capacidad de regular el comportamiento para alcanzar la meta se vincula con la habilidad de inhibir comportamientos que lo distraigan de la tarea (Peralbo et al., 2012). El control inhibitorio desempeña una significativa función en el aprendizaje escolar general, tal como fue demostrado por St Clair-Thompson y Gathercole (2006) quienes hallaron una correlación significativa entre la Inhibición y varias áreas curriculares. Otros estudios (Peralbo et al., 2012; Willoughby, Kupersmidt & Voegler-Lee, 2012; Geary et al., 2007) han demostrado la estrecha vinculación entre la MT y el control inhibitorio con el aprendizaje escolar en lengua –especialmente con la conciencia fonológica– y matemáticas. La habilidad cognitiva de Planificación es el componente ejecutivo que permite organizar, segmentar y coordinar la tarea escolar, en vista a dar respuesta a las actividades planteadas (Reyes Cerillo et al., 2015). Así, la disminución de la habilidad de Planificación incide negativamente en los resultados escolares. Por su parte Peralbo et al. (2012) reseña una investigación en la que se evidenció que el déficit específico de comprensión lectora se asocia a problemas relacionados con la planificación y organización.

En la adquisición de EA se observó heterogeneidad en el grupo de puntajes bajos y homogeneidad intra-grupo en los puntajes medios y altos, incluso menor discrepancia inter-grupo en los grupos medio y alto que la hallada en el grupo bajo. Lo hallado muestra que el grupo que obtuvo menor puntaje es heterogéneo en el uso y aplicación de las Estrategias en general, en las estrategias Disposición y Apoyo, en las Metacognitivas de Regulación y Control, y en Búsqueda, Recogida y Selección de Información. No obstante, es homogéneo en el bajo conocimiento y aplicación de estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. Esta última estrategia está directamente vinculada a la posibilidad de alcanzar aprendizajes, esto es alcanzar competencias en tanto no se trata solo de acceder a la información sino de saber qué y

cómo “hacer” de forma autónoma con ella, ya que como sostienen Pérez Sánchez y Beltrán Llera (2014) la aplicación de estrategias se demuestra cuando el alumno se comporta deliberadamente en algún procedimiento dirigido a una meta, sin ayuda externa. Las estrategias de procesamiento están estrechamente relacionadas a la posibilidad de otorgar significación y comprensión (Juárez Lugo, Rodríguez Hernández & Luna Montijo, 2012)

5.2.2.2 Funciones ejecutivas, estrategias de aprendizaje, competencia lectora, competencia matemática, rendimiento escolar en lengua y rendimiento escolar en matemática.

Distintas investigaciones difieren respecto de la naturaleza unitaria o diversa de las FE. No obstante, estas últimas comprenden que, a pesar que la estructura de las FE se explica por diversos factores, su naturaleza también es unitaria ya que los factores no son independientes unos de otros (Arán Filippetti, 2011). En el mismo sentido, Korzeniowski (2011) afirma que distintos aportes de investigación neurológica permiten pensar el sustrato neuroanatómico de las FE como una red de regiones cerebrales específicas interconectadas por diferentes vías de transmisión, lo que reafirma el hallazgo de la alta correlación entre las dimensiones ejecutivas. En concordancia con estos estudios, en la presente investigación se halló alta relación entre las distintas subescalas de las FE, resultados afines a los hallados por diferentes autores que señalan que las FE adquieren una estructura compleja a lo largo del crecimiento del individuo (Best, Miller, & Jones, 2009; Flores Lázaro et al., 2014).

En relación a las EA, trabajos teóricos previos muestran que, más allá de una lista que las discrimine y/o clasifique, las EA pueden ser consideradas de manera global como procesos que se realizan con el objetivo de aprender de forma eficaz un determinado contenido en un particular contexto social (Ferriols Jorge, 2014; Pérez Sánchez & Beltrán Llera, 2014). Incluso, hay quienes al referirse a las EA van más allá de factores cognitivos, ya que las entienden como un nexo de unión entre las variables cognitivas, motivacionales y metacognitivas que influyen en el aprendizaje (Valle et al., 1998). Los resultados hallados en esta investigación concuerdan con los precedentes ya que han mostrado relación que va desde alta a moderada entre las distintas EA. Así, este resultado concuerda tanto con los autores que identifican las estrategias como habilidades generales del pensamiento, perfeccionadas a través del aprendizaje, como con aquellos que remarcan el carácter condicional de las estrategias, que incluye no solo

el dominio de una habilidad, sino la consideración de una serie de aspectos referidos a las características de quien aprende, como al contexto de aprendizaje y al tipo de tarea (De Juanas Oliva & Fernández Lozano, 2008). Ambas posturas dan cuenta de la necesidad de la enseñanza y el ejercicio para la adquisición de las estrategias.

En cuanto a las CL y las CM, los resultados afirman la existencia de relación positiva entre ambas. Estos resultados son afines a otras investigaciones (e.g., Fernández Bravo, 2010; Jiménez Pérez, 2014; Niss, 2004) que indican la precedencia de procesos cognitivos comunes, así como de diversos factores motivacionales, afectivos y contextuales al desarrollo de las competencias en lengua y matemática. Se reconoce también que junto a estos procesos cognitivos comunes se da el predominio de diversos funcionamientos neurológicos, procesos mentales, aspectos operativos del pensamiento y lógicas propias para cada uno de los dominios (Fernández Bravo, 2010; Jiménez Pérez, 2014; Niss, 2004).

Numerosos trabajos recientes sostienen que el RE tiene un carácter complejo y multidimensional y no solo depende del dominio de la lógica y operaciones propias de cada área del conocimiento (Bravo et al. 2015; Lamas, 2015; Morales Sánchez et al., 2016). Esta referencia explica la similitud o alta relación de REL y REM, encontrada en este trabajo, así como la moderada vinculación entre las CL y CM con los RE. Estos hallazgos van en línea con investigaciones previas que señalan la existencia de procesos cognitivos de base comunes para el aprendizaje de distintas áreas de conocimiento. Al respecto Stelzer y Cervigni (2011) informaron la existencia de un vínculo entre ciertos procesos ejecutivos y el rendimiento de los niños en diversos dominios.

A diferencia de lo que podría esperarse, en el presente estudio los resultados no indicaron relación entre las EA en general con el resto de los constructos estudiados (FE, CM, CL, REL, REM). Este resultado parecería contradictorio con el marco teórico sobre las EA que sostiene que las mismas debieran enseñarse junto a los distintos contenidos. Estos resultados demandan nuevos estudios cuya búsqueda sea indagar si el currículo real contempla la enseñanza de las EA junto a la transmisión de la información.

Ahora bien, a diferencia de lo que se encontró con las distintas EA en general, esta investigación halló que la estrategia de Disposición y Apoyo sí se relaciona con las FE, las CL, CM y los REL y REM. Estas estrategias son las que instan a iniciar el aprendizaje y colaboran en sostener el esfuerzo que este exige. Su función es sensibilizar al estudiante hacia las tareas del aprendizaje, despertando motivación, afecto y actitudes

positivas frente al aprendizaje (Beltrán, 1999, 2003; Ferriols Jorge, 2013). Este hallazgo va en dirección a la hipótesis de investigación en cuanto las estrategias de Disposición y Apoyo han sido consideradas fundamentales para alcanzar aprendizajes significativos (Lanza Escobero & Sánchez Souto, 2014) y su desarrollo se asocia con el llamado aprendizaje mediado (caracterizado por ser intencional, que busca la transferencia, el desarrollo de competencias y procura ser significativo). Aprendizaje que reconoce en el mediador (adulto que cuida, acompaña, atiende, orienta) una fuente de motivación, que promueve actitudes adecuadas, el trabajo con otros, crea condiciones en el entorno adecuadas, facilita los medios, la interacción, etc. (Ferriols Jorge, 2013). Estas estrategias abarcan la motivación, las actitudes e intereses, el autoconcepto y la autoestima, y el afecto comprendido como control emocional, en especial de la ansiedad, del contexto y del material (Ferriols Jorge, 2013, Lanza Escobero & Sánchez Souto, 2014). Como se señala más adelante, se ha encontrado que la Competencia Parental incide significativamente en las estrategias de Disposición y Apoyo.

Según Aguerrondo “la competencia toma en cuenta el contexto, es el resultado de un proceso de integración, está asociada con criterios de ejecución o desempeño e implica responsabilidad” (Aguerrondo, 2009a, p. 7). Esta enunciación pone de manifiesto que las competencias son complejas y necesarias para desenvolverse con eficiencia y eficacia en la realidad, por lo que se asocian, a procesos socio-afectivos de integración del sujeto a procesos de autocontrol, y procesos ejecutivos (planeación, control inhibición, flexibilidad, MT, etc.).

En lo que respecta la CL y los indicadores ejecutivos los resultados de este estudio mostraron relación positiva entre ambas variables. Estos resultados, se encuentran en la misma línea de los de Arán Filippetti y López (2016) quienes encontraron que la MT y la flexibilidad cognitiva espontánea (i.e., fluidez verbal) serían los principales procesos ejecutivos que explicarían, en parte, las variaciones individuales de desempeño en tareas de comprensión lectora. Así mismo los resultados encontrados por esta investigación son afines a Cruz y Tomasini (2005) quienes investigaron el impacto de los procesos de autorregulación en la comprensión lectora y hallaron que durante esta tarea los niños generan un propósito, piensan, repasan su plan, lo supervisan y se automotivan para ejecutarlo. De esta forma, los resultados de este trabajo ofrecen apoyo adicional a la hipótesis que sostiene que los procesos ejecutivos cumplen un rol central para el aprendizaje, aun cuando son valorados a nivel conductual desde la perspectiva de los padres. Otros trabajos, mediante el empleo de la escala CHEXI a completar por el

profesor, también se ha demostrado que los indicadores ejecutivos (Inhibición y MT) se relacionan con la CL y la CM en niños de 7 y 8 años (Risso, García, Durán, Brenlla, Peralbo & Alfonso Barca, 2015). Estos hallazgos sugieren que las escalas de FE valoradas a nivel conductual por padres y maestros también constituyen un predictor importante del desarrollo de las competencias académicas en edad escolar.

En cuanto a la CM este trabajo halló una moderada relación con las sub-escalas MT, Planificación y Regulación de las FE, así como baja relación la sub-escala Inhibición. Estos resultados son afines a los de Soprano (2003) quien sostiene la vinculación entre las FE con el desarrollo del cálculo en tanto ha encontrado que la “organización, anticipación, planificación, inhibición, memoria de trabajo, flexibilidad, autorregulación y control de la conducta constituyen requisitos importantes para resolver problemas” (Soprano, 2003, p. 44). Los hallazgos de la presente investigación también son coherentes con un estudio reciente que demostró que la MT estaría implicada en la producción numérica y el cálculo mental, mientras que la flexibilidad cognitiva se asociaría selectivamente a la resolución de problemas aritméticos (Arán Filippetti & Richaud de Minzi, 2017). Por su parte, Toll, Van der Ven, Kroesbergen y Van Luit (2011) hallaron que, entre un conjunto de FE, las actividades vinculadas a MT tenían capacidad predictiva de dificultades de aprendizajes posteriores; con iguales resultados inclusive demostró que el valor predictivo de la MT era superior al de habilidades matemáticas básicas. Asimismo, Veleiro Vidal y Thorell (2012) encontraron que la MT valorada a los 4 años predice las habilidades matemáticas un año después. Fernández et al. (2009) también expusieron que los constructos que se relacionan con la CM de solución de problemas son la memoria a corto plazo, la MT, la comprensión lectora, la corrección en el cálculo, y la inteligencia como variable moduladora del resto de constructos. Se entiende que la baja correlación entre CM e Inhibición podría requerir datos adicionales para ser interpretada dado que, en principio, parece estar en contradicción con el resto de los hallazgos que sostienen la importancia del factor inhibición como predictor de las habilidades iniciales en matemáticas (Blair & Razza 2007; Presentación-Herrero, Mercader-Ruiz, Siegenthaler-Hierro, Fernández-Andrés & Miranda-Casas 2015; Toll, Van der Ven, Kroesbergen & Van Luit, 2011).

Diversos trabajos realizados desde las neurociencias cognitivas han señalado que apropiarse de la lectoescritura y del cálculo requiere de un conjunto de recursos afectivos y cognitivos entre los que se destacan las FE indicando la existencia de un vínculo entre el rendimiento en tareas de lectura, escritura y cálculo y las capacidades

de las niñas y niños en realizar las actividades que valoran procesos ejecutivos (ver e.g. Alloway et al., 2005; Blair & Razza, 2007, Geary et al., 2007 Roselli et al., 2008). Estos postulados han sido confirmados por este estudio que halló relación entre los RE en lengua y en matemática con los componentes ejecutivos MT, Planificación, Regulación e Inhibición. En concordancia con estos resultados hallados, Stelzer y Cervigni (2011) afirman, fundamentados en numerosos estudios y autores, que las diversas investigaciones indican la existencia de un vínculo entre ciertos procesos ejecutivos y el rendimiento en diferentes dominios curriculares. Agregan, sin embargo, que “la relación específica entre ciertos aspectos del funcionamiento ejecutivo y los distintos dominios académicos aún no es clara” (p. 153).

5.2.2.3 Competencias parentales desde la perspectiva de los padres y las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje, la competencia lectora, la competencia matemática y los resultados escolares en lengua y matemáticas.

En cuanto a la relación entre la percepción de las competencias parentales desde la perspectiva de los padres y las FE este trabajo mostró un efecto significativo de la competencia parental sobre los resultados en la sub-escala Regulación, existiendo marcada discrepancia entre los resultados medios obtenidos por los grupos que dieron cuenta de poseer mayor cantidad de competencia parental y la media de aquellos que presentaron menor cantidad del constructo. También se halló que, particularmente, el Ocio Compartido y la Asunción del Rol de Padre o Madre, incide positivamente en el comportamiento ejecutivo de los niños. Estos hallazgos permiten inferir que los padres con una alta autopercepción de sus competencias parentales favorecen el desempeño ejecutivo de sus hijos. Estos resultados se encuentran en concordancia, entre otros, con los de Velarde Arcos y Ramírez Flores (2017) quienes dan cuenta de estudios realizados en infantes y niños que evidenciaron que el apoyo parental, el establecimiento de límites, así como una adecuada sensibilidad parental y control positivo se vinculan con mayor capacidad de MT, planeación, inhibición, monitoreo, cambio del foco atencional y control emocional y autorregulación. El impacto de las competencias parentales sobre el desarrollo del funcionamiento ejecutivo fue también evidenciado recientemente por una investigación llevada a cabo con niños y sus respectivos padres del segundo ciclo escolar en Chile, por Bernal-Ruiz, et al. (2018), encontrando que quienes cumplen las funciones parentales de los niños/as escolares que tenían más desarrolladas las

competencias protectoras, reflexivas y formativas, tenían hijos e hijas con mayor desarrollo de las FE.

El análisis de la relación entre las Competencias Parentales Percibidas por los padres y las EA realizado en el presente trabajo, demostró un efecto significativo de la dimensión Implicación Escolar de las competencias parentales sobre las EA en general y en cada una de sus sub-escalas. También se halló que la Competencia Parental incide significativamente en las estrategias de disposición y apoyo y sobre las demás estrategias, aunque en menor grado. Estos resultados confirman que la implicación de los padres en el proceso escolar de los hijos podría favorecer el uso y aplicación de EA de los hijos, en especial, las de disposición y apoyo que para su desarrollo requieren la interacción con el otro. En concordancia con estos resultados, un trabajo realizado por Lanza-Escobero y Sánchez-Souto (2014) estudió la incidencia del apoyo parental en el desarrollo de EA en nivel secundario, y encontró que “el apoyo que los padres ofrecen a sus hijos durante la realización de las tareas escolares produce efectos positivos sobre el uso de ciertas estrategias. Justamente, con aquellas que se vinculan a la organización y la regulación” (Lanza-Escobero & Sánchez-Souto, 2014, p. 497).

Como se expresó en el marco teórico, el lenguaje oral está biológicamente determinado, pero el cerebro debe aprender a leer (Dehaene, 2015) dado que la lectura no es un acto natural. Defior Citoler (2015) destaca la estrecha conexión entre lenguaje oral y escrito y entiende que además de los aspectos cognitivos-lingüísticos son trascendentales los ambientales, en particular, las características del código a aprender y las prácticas familiares y escolares. A fin a estos conceptos, analizada la posible relación entre la competencia parental percibida desde la perspectiva de los padres y la CL, los resultados de esta investigación indicaron efecto significativo de la dimensión Ocio Compartido sobre Acceso Fonológico, la Comprensión Global y la CL total. También, se encontró un efecto significativo de la dimensión asunción de rol de padre o madre sobre la CL en especial sobre la Comprensión Literal y la Comprensión Global. Para reconocer el nivel de Acceso Fonológico se aplicaron pruebas que valoran los procesos relacionados con la lectura fonológica de palabras, es decir, la lectura de los segmentos de las palabras. Al respecto sostiene Defior Citoler (2015) que “identificar una palabra implica acceder a la información fonológica, semántica y ortográfica que se tiene almacenada sobre ella” (p. 26); esto evidencia las necesarias interrelaciones subjetivas y sociales para incorporar dicha información. La lectura literal valora los procesos de comprensión de información literal, comprensión oracional, de la

identificación de detalles, de continuidad temática, etc. La Comprensión Global valora la comprensión inferencial de textos. (García Vidal et al., 2012, 2016). De manera afín, Guarneros Reyes y Vega Pérez (2014) realizaron una investigación en la que concluyeron que los niños preescolares con mayores habilidades de vocabulario tienden a tener mejores habilidades de comprensión de lectura en los siguientes años escolares. Señalaron también que, entre los factores importantes que favorecen el desarrollo del lenguaje oral en los niños preescolares, se encuentra el que estén expuestos a un vocabulario variado, es decir, que padres y maestros utilicen diversas palabras, que incluyan palabras nuevas en las conversaciones con los niños y que les inciten a usar nuevas palabras en sus conversaciones. Ahora bien, atendiendo a los soportes teóricos y los resultados hallados en la presente investigación, una posible interpretación de estos podría ser que, las citadas dimensiones parentales hacen referencia a la interacción dialógica entre padres e hijos, por ello su incidencia positiva en la competencia lingüística de los niños. Además, el Ocio Compartido se refiere al tiempo dedicado a la creatividad, al juego y al disfrute compartido; en tanto la asunción del rol padre o madre “pretende valorar hasta qué punto los progenitores se han adaptado a las circunstancias que conlleva el nacimiento de un hijo” (Bayot Mestre y Hernández Viadel, 2008, p. 15). En síntesis, manifiesta cómo los padres enseñan a los hijos a conocer el medio e integrarse a él.

Analizada la relación entre las Competencias Parentales Percibida por los padres y las CM, los resultados encontrados mostraron que la Competencia Parental a través de su dimensión Dedicación y Orientación incide significativamente sobre pruebas de Numeración de la CM. Así, es posible que los padres que se dedican a aclarar dudas y orientar en la resolución de problemas favorecen la habilidad de sus hijos para aplicar conocimientos de número, medidas y sus magnitudes. No obstante, no se halló incidencia de las competencias parentales respecto al resto de las destrezas propias de la CM implicadas en el cálculo y la resolución de problemas.

En un trabajo realizado en el nivel secundario Suárez Valenzuela y Suárez Riveiro (2017) se sostiene que “la familia es uno de los mejores predictores del éxito académico, así como una de las principales soluciones a los problemas de aprendizaje que presentan los estudiantes” (p. 169). Sin embargo, en el presente estudio no se halló efecto significativo directo de la Competencia Parental desde la perspectiva de los padres sobre el REL y el REM. Estos resultados tampoco acuerdan con otras investigaciones ya reseñadas que también subrayan que la implicación de los padres en todos los aspectos

del desarrollo tiene un efecto positivo en el RE de los hijos. Se estima necesario avanzar en otros estudios que permitan, al menos, una evaluación más global del RE. En principio, algunos supuestos que podrían explicar la discrepancia entre los hallazgos de esta investigación y lo postulado por otros autores serían: (a) los criterios usados por los docentes para evaluar a los estudiantes no son, necesariamente, homogéneos ya que varían tanto entre las distintas escuelas de gestión pública, ya sean provinciales o municipales, cuanto entre el personal de una misma institución; y (b) las modalidades y exigencias evaluativas del docente y de la institución también pueden diferir.

5.2.2.3 Competencias parentales desde la perspectiva de los hijos y las funciones ejecutivas, las estrategias de aprendizaje, la competencia lectora, la competencia matemática y los resultados escolares en lengua y matemáticas.

Analizado el efecto de la Competencia Parental Percibida desde la perspectiva de los hijos sobre las FE, a diferencia de lo esperado, los resultados no indicaron efecto significativo de la Competencia Parental Percibida total desde la perspectiva de los hijos sobre las FE consideradas de manera integral. Ahora bien, sí se halló que la Competencia Parental total incide significativamente sobre el componente ejecutivo Inhibición. Específicamente, se hallaron diferencias significativas entre las medias del grupo de puntaje bajo y alto en este componente. A su vez, la dimensión Implicancia Parental de las competencias parentales incide significativamente sobre las FE. Los análisis univariados mostraron una incidencia significativa de la citada dimensión sobre las funciones MT e Inhibición. Estos resultados están en concordancia con uno de los supuestos de esta investigación en tanto un bajo nivel de competencia parental se asocia con dificultades en el desarrollo de las FE, evidenciado en particular en las dimensiones MT e Inhibición.

Estos hallazgos pueden ser comprendidos desde aportes teóricos tales como los de Onetto, Osorio y Sandoval (2012) quienes sostienen que, más allá de un conjunto complejo de procesos, “el mecanismo esencial que se pone en juego [a la hora de aprender] es el de inhibición o sea el proceso activo de bloqueo de la información no relevante en la MT, suprimiendo además la interferencia de información no relevante” (Onetto, Osorio & Sandoval, 2012, p. 160). Como se señaló, la inhibición refiere a la posibilidad de renunciar o abstenerse de realizar conductas que sustraen al sujeto del control de una tarea y, en ese sentido, alteran su continuidad (Peralbo et al., 2012). Por su parte, la dimensión Implicancia Parental refiere a la capacidad de diálogo y

comunicación, a la expresión de las emociones, a la participación en actividades de ocio y a la implicación y apoyo de los padres en actividades escolares y a la transmisión educativa general (normas, valores, actitudes), a brindar cuidados, atención y afecto. La Inhibición se vincula con la MT y ello explicaría que la Implicancia Parental al incidir en una lo haga también en la otra.

Los resultados del análisis de la incidencia de las Competencias Parentales Percibida desde la perspectiva de los hijos sobre las EA, demostraron un efecto significativo de las Competencias Parentales Percibidas totales desde la perspectiva de los hijos y de ambas dimensiones sobre las EA en general. Los análisis univariados de las distintas EA respecto de la incidencia de Competencia Parental Percibida total reflejan diferencias significativas en las estrategias de Disposición y Apoyo, las Metacognitivas de Regulación y Control, las de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información y las de Procesamiento y Uso de la Información especialmente entre las medias de puntaje bajo y alto, también se encontraron diferencias significativas entre las media de puntajes bajos y medios en las estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y en las de Procesamiento y Uso de la información. Por otra parte, los resultados mostraron un efecto significativo de la dimensión Implicancia Parental sobre las EA en general. Ahora bien, los análisis univariados de las distintas de EA respecto de la incidencia de la dimensión Implicancia Parental reflejan diferencias significativas, en las estrategias de Disposición y Apoyo, las metacognitivas de Regulación y Control, las de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información y las de Procesamiento y Uso de la Información, especialmente entre las medias de puntaje bajo y alto. También se encontraron diferencias significativas entre las medias de puntajes medios y altos en las estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y en las de Procesamiento y Uso de la Información y entre la media de los puntajes bajos y medios en las Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información. Finalmente, se encontró en este trabajo un efecto significativo de la dimensión Consistencia Disciplinar sobre las EA en general. Los análisis univariados de las distintas de EA respecto de la incidencia de la dimensión Consistencia Disciplinar reflejan diferencias significativas en las estrategias de Metacognitivas de Regulación y Control, en especial entre los grupos de puntajes bajos y altos.

Cabe señalar que no se han encontrado estudios que, vinculando competencias parentales con EA en el nivel de educación primaria, avalen o rechacen los hallazgos de esta investigación. No obstante, Malander (2016) analizó la incidencia de los estilos

parentales sobre las estrategias en el nivel secundario. Dicha investigación evidenció que los padres que ejercen control patológico, los autoritarios o los negligentes, fomentan en sus hijos la falta de confianza y un deficiente uso de EA. Por su parte, Cerezo, Casanova, De la Torre Cruz & Carpio, (2015) encontraron que la aceptación, entendida como el afecto y comprensión de los padres, juega un rol preponderante en el aprendizaje y el logro académico de los adolescentes. Esto debido a que la aceptación parental podría facilitar la autorregulación del aprendizaje del niño, lo que implica el uso de EA. No obstante, los autores advierten que no se ha podido demostrar la influencia del control parental en la puesta en práctica de EA autorregulado.

En referencia a la posible relación entre las Competencias Parentales Percibidas por los niños y la CL, los resultados indicaron que no existen diferencias significativas en la CL en relación a las Competencias Parentales Percibidas totales ni en relación a la dimensión Implicancia Parental. No obstante, sí se halló un efecto significativo de la Consistencia Disciplinar sobre Acceso Fonológico, la Comprensión Literal y la CL total. En los tres casos, las diferencias significativas se dieron entre el grupo de niños que obtuvo los puntajes bajos y el grupo que obtuvo puntajes medios. Estos resultados podrán indicar que la Consistencia Disciplinar, es decir, la habilidad de los padres para mantener la disciplina y la estabilidad en las normas, incide positivamente en la competencia lectora. Estos resultados se encuentran en concordancia con los hallazgos de distintos estudios previos (Lipina & Segretín, 2015; Padilla Góngora et al., 2008; Roselli et al., 2006) que evidenciaron el papel diferenciador del ambiente familiar del niño para el desarrollo de la motivación para leer, así como para la adquisición de los prerrequisitos de esta. se explican. Es posible que las prácticas cotidianas que brinden organización, disciplina y monitoreo por parte faciliten la habilidad lectora futura.

Por otra parte, no se halló incidencia de las Competencias Parentales totales percibidas por los hijos, ni en sus dos dimensiones sobre la CM. No obstante, se encontró que particularmente la Consistencia Disciplinar incide significativamente sobre actividades de Cálculo que son parte de las CM. Para explicar esta relación cabe mencionar, por un lado, que la dimensión Consistencia Disciplinar, como su nombre lo indica, refiere al establecimiento de pautas de comportamiento estables, coherentes, que no se cambian fácilmente, aunque poseen cierto grado de flexibilidad, lo que otorga confianza en la persona (padre/madre/cuidador) que la aplica. Y, por otra parte, adquirir CM implican el dominio del aprendizaje lógico-matemático, cuyos prerrequisitos son poder organizar la acción, clasificar y seriar. Estas acciones suponen organización,

ubicación en el tiempo y el espacio, acatar normas y reglas, así como la posibilidad de aceptar convenciones, entre otros dominios. Como explican García Vidal et al. (2009, 2016), específicamente, las actividades propuestas en Cálculo están referidos al conocimiento y dominio que poseen los estudiantes sobre las operaciones y los procedimientos para resolverlas de acuerdo a cada nivel escolar. De allí que cuando un niño/a percibe positivamente la Consistencia Disciplinar de los padres, se facilita su aceptación y/o incorporación de pautas y procedimientos que tienen cierto carácter arbitrario tales como los del cálculo.

Los resultados del presente estudio indican que no existe un efecto significativo directo de la competencia parental general desde la perspectiva de los hijos, ni de sus dos dimensiones sobre el RE. No obstante, los análisis univariados indicaron diferencias significativas en el REM. También se halló que la dimensión Consistencia Disciplinar genera diferencias significativas en las medias del grupo que obtuvo bajo REL con el que obtuvo medio de REL. Urzúa et al. (2011) hallaron que una mayor percepción positiva de los niños de la Consistencia Disciplinar de los padres trae aparejadas numerosas ventajas para el desarrollo de sus hijos, entre las que se cuentan un mejor funcionamiento escolar. En concordancia con esos resultados, los hallazgos en la presente investigación indican que la dimensión Consistencia Disciplinar, incide positivamente en actividades de cálculo y en el REM. Estos resultados indicarían que la constancia de los padres en la vigilancia de la ejercitación y el cumplimiento de las actividades escolares sería el aspecto diferencial.

En síntesis, esta investigación se inició con la hipótesis de que las competencias parentales se relacionan positivamente con las FE y las EA que los niños necesitan para aprender en la escuela, el desempeño en pruebas que valoran CL y CM, y el RE expresado en notas. Los resultados confirman esta hipótesis ya que, las Competencias Parentales en general y en forma particular, algunas de sus dimensiones tanto desde la perspectiva de los padres como de los hijos se relacionan positivamente con: (a) las FE en general y/o con alguna de ellas particularmente; (b) las EA en general o alguna de ellas; (c) las CL total y/o alguna de sus habilidades. Por otra parte, alguna de las dimensiones de las Competencias Parentales, tanto de la perspectiva de los padres cuanto de los hijos, se relacionan con alguno de los aspectos de la CM. Ahora bien, no se encontró relación entre las Competencias Parentales, tanto desde la perspectiva de los padres como de los hijos con los RE.

5.2.2.4 Estrato socioeconómico, funciones ejecutivas, estrategias de aprendizaje, competencia lectora, competencia matemática y resultados escolares en lengua y matemáticas.

En lo que respecta a la relación entre el ESE y las Competencias Parentales desde la perspectiva de los padres, los resultados mostraron que existen diferencias significativas en función del nivel de ESE: la media del resultado de Competencias Parentales es mayor en el ESE medio que en el bajo siendo significativa la discrepancia entre ambos. Esto se traduce en que los padres de ESE medio se perciban con mayor grado del constructo competencia parental que los padres de ESE bajo. Dado que el nivel educativo de la madre es uno de los aspectos considerados para determinar el ESE, estos resultados estarían en concordancia con los hallazgos de Sanders y Moraska (2010) que indican que las madres con mayor nivel cultural y conocimientos del desarrollo del niño e infante, muestran mayores niveles de habilidades parentales en general. Los resultados también acordarían con los de Assaél y Neumann (1989) quienes indicaron que los padres de ESE bajo cooperan difícilmente o no colaboran con la gestión del maestro lo que ocasiona, en parte, el bajo rendimiento o el fracaso de sus hijos en la escuela. No obstante, es importante destacar que la diferencia de medias entre los grupos antes señalada se mantiene en las distintas dimensiones (Dedicación Personal, Ocio Compartido, Dedicación y Orientación), salvo en el caso de la dimensión Implicación Escolar en la que se revierte. Es decir, los padres de hogares de ESE bajo se perciben más involucrados en la vida escolar que sus niños que los padres del ESE medio o alto. Estos resultados podrían ser explicados desde los aportes de Jaudé, Uribe, Ardites y Hernández (1995) quienes reconocen, en algunos hogares de estratos bajos, una característica distintiva, a saber, la existencia de un mandato intergeneracional vinculado a las actividades familiares de apoyo a las tareas escolares, así como una alta expectativa de las madres respecto al futuro educacional de los hijos.

Contrario a lo esperado, comparadas las Competencias Parentales desde la perspectiva de los hijos en función del ESE, los resultados indicaron que no existen diferencias en las Competencias Parentales Percibidas por los hijos en función del ESE. Estos resultados no están en concordancia con los de Urzúa et al. (2011), para quienes los niños de escuelas públicas (de menores recursos socioeconómicos en su investigación) perciben una menor Implicancia Parental y Consistencia Disciplinar de sus padres que los niños de escuelas privadas (de mayores recursos socioeconómicos).

Los hallazgos respecto a cómo perciben padres e hijos de distintos ESE el grado de Competencia Parental, indican que hay discrepancia entre los padres e hijos. Así los resultados afirman la necesidad de atender a lo que perciben los hijos y no solamente a los autoreportes de los padres. Otros estudios ya han señalado que los resultados informados por los hijos y padres no siempre concuerdan (Richaud de Minzi, 2002).

Los resultados alcanzados por esta investigación muestran que el ESE se relaciona con las FE del niño, valoradas a nivel conductual desde la perspectiva de los padres. Estos resultados concuerdan con estudios recientes que demostraron que el ESE se asocia al desempeño en tareas que valoran las FE desde la perspectiva cognitiva (Arán Filippetti & Richaud de Minzi, 2012; Escobar, Rosas-Díaz, Ceric, Aparicio, Arango, Arroyo & Ramírez 2018). Así, si bien ambas perspectivas valorarían diferentes niveles de cognición relacionados a las FE (i.e., eficiencia de la habilidad cognitiva vs. éxito en el logro de un objetivo –Toplak et al., 2013–) parecería que tanto los aspectos cognitivos como conductuales de las FE son sensibles al ESE. Según Hermida et al. (2010) la alteración en el nivel de desempeño de niños provenientes de hogares con necesidades básicas insatisfechas, se vincula no solo a cambios en el nivel de desempeño sino también en una modificación a nivel de las redes neuronales involucradas en la resolución de tareas. Entre los factores que explican el impacto de ESE sobre FE y sobre el desarrollo de competencias se encuentran conductas y estilo de vida insalubres asociados a dificultad de acceso a políticas públicas de prevención en salud, exposición a tóxicos y a drogas legales e ilegales, el impacto de situaciones de stress, la disponibilidad materna y paterna para favorecen el control conductual, el juego, la lectura, carencias alimentarias, entre otros factores (Lipina & Segretín, 2015).

Los resultados de esta investigación, no indicaron efecto del ESE sobre las EA. En el mismo sentido, los análisis univariados señalaron que no existen diferencias significativas entre los grupos tanto en el total de estrategias como en las distintas estrategias valoradas (i.e., de Disposición y Apoyo; Metacognitivas de Regulación y Control, de Búsqueda, Recogida Selección de la Información; Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información). No se han hallado estudios que permitan vincular el uso de EA y el ESE en el nivel primario. Más allá de los resultados antes mencionados, cabe señalar que se halló que la media de la escala total y de la sub-escala de Procesamiento y Uso de la Información es mayor en el subgrupo de ESE medio que en el subgrupo de ESE bajo. Dichos resultados estarían en sintonía con otra de las características de los hogares pobres señaladas por Jaudé et al. (1995), a saber, la escasa

interacción madre/hijo. Esta interacción es necesaria para que el niño adquiera y desarrolle habilidades que son el fundamento de las EA escolar. Ahora bien, por otra parte, las medias de las Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control, así como las de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información son levemente mayores en los grupos de ESE bajo. Según un estudio realizado con estudiantes secundarios, el uso de EA está directamente relacionado con la guía y el apoyo brindado por los padres durante la ejecución de las tareas escolares, fundamentalmente con aquellas que se vinculan a la organización y la regulación, lo que justificaría que sean estas estrategias las primeras en ser activadas frente a algún apoyo brindado por la familia (Lanza Escobero, 2014).

En línea con estudios previos (López, 2005; Tedesco & López, 2013), se halló que indicadores socioeconómicos tales como el nivel educativo de la madre, el trabajo o profesión del padre, y las condiciones del alojamiento inciden en el desarrollo de las competencias académicas. Estos resultados están en concordancia con distintos trabajos que han puesto el foco en el impacto que la condición socioeconómica de la familia parece tener sobre el RE de los hijos en especial en las áreas de lenguaje y matemáticas (Escobar et al., 2018; Jiménez-Jiménez, 1988). Algunos estudios en el contexto latinoamericano han concluido que el capital económico y cultural de los padres se asocia al RE; no obstante, una parte significativa de la variación en el rendimiento se explicaría por factores escolares (Cervini, 2002). Otras investigaciones realizadas en Argentina (Jaume, 2013; Tuñón, 2010, 2011) reconocen, también, el efecto de la situación socioeconómica y las características educativas y culturales de origen en los procesos de incorporación a la educación formal. Los hogares en situación de pobreza, desde las posibilidades materiales, así como el capital educativo de los padres y la cantidad de tiempo disponible para acompañar el proceso de ingreso a la vida escolar, en una amplia cantidad de casos, son insuficientes para que los niños se beneficien con las oportunidades que se brindan desde el sistema educativo (López, 2005; Tedesco & López, 2014). De acuerdo con Truñón (2010), los niños provenientes de hogares de ESE bajo generalmente carecen de recursos tales como acompañamiento familiar, apoyo escolar, recursos materiales como libros y otros recursos importantes asociados a los procesos de aprendizaje.

En este trabajo también se halló un efecto significativo general de la variable ESE sobre el RE. Los análisis univariados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los resultados de REL. Se encontró, también, que la media de

en REL es mayor en el grupo ESE medio mientras que la diferencia entre la media del grupo bajo y el grupo alto en matemática sólo es muy levemente mayor en el grupo ESE medio. Estos resultados indican que el grupo ESE medio tiene mejor desempeño en REL que el grupo ESE bajo y que ambos grupos tienen similar desempeño en REM. Estos resultados coinciden con los de Santín González (2001) quien, en un estudio internacional sobre la influencia de los factores socioeconómicos sobre el RE, halló que determinadas características socioeconómicas, así como determinados hábitos, influyen, sobre el rendimiento en la escuela. Señala a su vez que el resultado más revelador es que, en el conjunto de países evaluados, el nivel de estudios de los padres cumple un rol diferenciador en los resultados en la escuela de sus hijos. Otros estudios (Arán Filippetti & Richaud de Minzi, 2012; Korzeniowski 2011; Lipina et al., 2011; Musso, 2010) indican que los niños en riesgo social por pobreza presentan un menor desempeño en atención, MT, planificación, control inhibitorio, fluidez verbal, flexibilidad cognitiva, organización, metacognición y monitoreo lo que repercute negativamente en los resultados académicos.

En síntesis, el segundo supuesto que guio este trabajo de investigación fue que el ESE, que enmarca el proceso educativo en el ámbito familiar, incide en el desarrollo de los niños (en términos de las FE, y adquisición y uso de las EA y en el desarrollo de CL y CM) y en su desempeño en la escuela (RE). Atendiendo a lo ya mencionado, los resultados confirman lo hipotetizado ya que se halló que el ESE incide en el desempeño ejecutivo de los niños desde los aspectos conductuales, en la adquisición de CL y CM y en sus RE, así como en la percepción que los padres tienen de sus propias competencias parentales. No obstante, se encontró que el ESE no incide en la percepción que los hijos tienen de las competencias parentales ni en el uso y aplicación de EA.

5.2.2.5 Estrato socioeconómico, competencias parentales, funciones ejecutivas (valoradas desde la perspectiva de los padres) y competencias académicas (matemática y lectora) en niños. Análisis mediante un modelo de ecuaciones estructurales.

En análisis previos se encontró muy baja o ausencia de correlación entre las EA y las competencias académicas de los niños. Respecto de las competencias parentales, solo la perspectiva de los padres arrojó efectos significativos sobre las competencias

académicas. Por tanto, no se incluyeron en este análisis las EA ni las Competencias Parentales desde la perspectiva de los hijos.

Si bien el análisis de correlación indicó que existe relación entre la Inhibición y las competencias académicas, los análisis de modelos de ecuaciones estructurales indican que solo la MT predice las competencias académicas tanto la CM como la CL. Analizados los efectos del ESE sobre la MT y sobre la CM aplicando un modelo SEM, los resultados indicaron que el ESE incide directamente sobre la MT y sobre la CM, e indirectamente también incide sobre la CM a través de la MT.

En cuanto a los efectos directos del ESE sobre la MT y sobre la CL los resultados mostraron que el ESE predice tanto la MT –dando consistencia a los resultados anteriores–cuanto la CL. Un análisis posterior (M8) sugiere que el efecto de ESE sobre la CL es mediado por la MT; en otras palabras, la asociación entre el ESE y la CL se explicaría a través de la MT.

Respecto a la relación entre las Competencias Parentales y las CL y CM, los modelos indicaron que las Competencias Parentales no predicen la CM y sí predicen la CL en los niños.

Finalmente, el análisis a través de un modelo de ecuaciones estructurales que incluyó todas las variables de estudio anteriores, en reciprocidad con los resultados de los modelos anteriores, dio cuenta de que: a) las CPP predicen la CL, b) el ESE tiene efectos directos sobre las CPP, la MT, y las CM e indirectos sobre las CL y las CM a través de la MT, y c) en presencia del ESE y la MT, las CPP no predicen las CL en niños.

Los resultados respecto de la relación directa del ESE sobre las CPP son consistentes con distintas investigaciones que dan cuenta del impacto de las condiciones socioeconómicas sobre las competencias parentales. En esta línea Barudy y Dantagnan (2010) entienden que las funciones parentales más importantes (i.e., afectiva, socializadora y educativa) se hallan impactadas por los contextos psicosociales y sostienen que cuando los cuidadores o padres viven en contextos de riesgo psicosocial sus habilidades parentales se encuentran disminuidas. Otras investigaciones referidas al desarrollo de las competencias parentales (Gómez, Muñoz & Haz, 2007; Pérez Padilla, Menéndez Álvarez-Dardet, & Hidalgo, 2014) dan cuenta que los contextos vulnerables generan en los padres altos niveles de estrés en relación a las prácticas de cuidado y educación de los niños, lo que provocaría que muchas veces no puedan satisfacer las necesidades de sus hijos. Entre los factores ligados a condiciones socioeconómicas de riesgo que impactan en el ejercicio de la parentalidad han sido referidos, el estrés,

parental, la baja escolaridad de los padres en especial de la madre, el hacinamiento, situaciones de violencia familiar, consumo de sustancias adictivas, etc. (Barudy & Dantagnan, 2010; González Muñoz, 2013; Vargas Rubilar & Arán Filippetti, 2014; Vargas Rubilar, Richaud de Minzi & Oros, 2018; Sanders & Moraswka, 2010; etc.). Así, Sanders y Moraswka (2010) indican que las madres con mayor nivel cultural y conocimientos del desarrollo del niño e infante, muestran mayores competencias parentales. Por su parte, González Muñoz (2013) enfatiza como mediadores el papel del estrés y las pautas de crianza (conductas alimentarias, salud, empatía, equilibrio emocional, consistencia en las normas, cantidad y calidad de estímulos, etc.).

La incidencia directa del ESE sobre la MT es consistente con investigaciones que señalan el impacto directo del contexto sobre el desarrollo de las FE (Flores de Lázaro et al., 2014; González Muñoz, 2013; Korzeniowski, 2011; Munakata et al., 2013, etc.). González Muñoz (2013) en su investigación señaló que los niños con niveles socioeconómico más altos muestran mejor funcionamiento ejecutivo, lo que está en concordancia con numerosos estudios algunos ya señalados (Arán Filippetti, 2011, 2013, Arán Filippetti & Richaud de Minzi, 2012; Farah et al., 2006). También, esa asociación entre ESE y la MT está en concordancia con el estudio de Musso (2010) quien expone que los sistemas del desarrollo neurocognitivo que presentaron mayor discrepancia en niños de edad pre-escolar de estatus socioeconómicos bajo y medio fueron los sistemas de lenguaje, ejecutivo y de memoria. A esta conclusión arriba más allá de acordar con trabajos previos que respecto a que la pobreza impacta por medio de variados mecanismos en diferentes aspectos del desarrollo neurocognitivo. Concluye Musso que “la estimulación cognitiva resultó ser la variable predictiva del desempeño de los niños” (Musso, 2010, p.104). Por su parte Vargas Rubilar y Arán Filippetti (2014) señalan que el nivel de desarrollo cognitivo de los niños/as se vincula con el ambiente familiar el que provee al niño/a de estimulación del lenguaje, diversidad de experiencias, materiales de aprendizaje, organización o no de actividades, etc. Como expresa Farah et. al. (2006), la compleja naturaleza de la pobreza está ligada y correlacionada tanto factores genéticos como físicos, psicológicos y ambientales.

Como ya se enunció los análisis de modelos de ecuaciones estructurales indicaron que solo la MT predice las competencias académicas tanto la CM como la CL. Respecto a este rol predictor con respecto a las CL, la diferencia con otros estudios que señalan el papel de otras variables ejecutivas implicadas, podría deberse a la edad de la muestra analizada, considerando que el control inhibitorio es una de las FE más básicas y

precede y soporta el desarrollo de FE más complejas (Bausela Herreras, 2010, Flores-Lázaro et al., 2014; Rebollo & Montiel, 2006). Por otra parte, las competencias parentales percibidas por los padres solo tendrían impacto en la CL, de acuerdo a los modelos SEM. El análisis a través de un modelo de ecuaciones estructurales también confirma la relación hallada entre ella MT y la CM hallazgo que está en línea con diversas investigaciones (Arán Filippetti & Richaud de Minzi, 2017; Fernández et al. 2009; Toll et al. 2011; Veleiro Vidal & Thorell, 2012). En acuerdo con estos resultados, Stelzer y Cervigni, (2011) plantean que las operaciones matemáticas requerirían de usar información *on line* así como el procesamiento de la misma, estando por tanto la operatoria aritmética fuertemente relacionada con el sistema ejecutivo central de la MT. Los resultados indican además que la MT mediaría totalmente la relación entre el ESE y el desempeño lector alcanzado por los niños. Así, parecería que la MT es el proceso ejecutivo central en la explicación de las diferencias de desempeño académico en función del ESE, aunque para el desempeño en matemáticas otras variables intrínsecas al ESE parecerían tener también un papel central.

En síntesis, los resultados del análisis a través del modelo SEM indicaron relación directa de las CPP sobre el nivel de la CL, así como la relación indirecta del ESE sobre las CL a través de la MT, as vez que en presencia del ESE y la MT, las CPP tampoco predicen las CL en niños. Trabajos previos indican que más allá de los aspectos cognitivos-lingüísticos, los ambientales de desarrollo son trascendentales en especial las prácticas familiares y escolares (Defior Citoler, 2015). Resultados que acuerdan con aquellos que señalan la importancia de ambientes o contextos de desarrollo que brinden condiciones para el desarrollo de destrezas cognitivas, y en especial la estimulación lingüística, recibida en el hogar para el desarrollo de los prerrequisitos de la lectura. Entre los prerrequisitos (Aragón, 2011; Núñez Delgado & Santamaría Sancho, 2014; Rosselli et al., 2006) se destacan: el desarrollo de la motricidad, habilidades orales y la conciencia fonológica, así como ciertos procesos cognitivos tales como la atención, y la memoria (visual, fonética, semántica, de trabajo u operativa). Estos últimos confirman los resultados que indican el efecto indirecto del ESE sobre la CL a través de la MT. Por otra parte, sostienen Núñez Delgado y Santamaría Sancho (2014) que una condición fundamental para aprender a leer es el hecho de que el niño disponga y haya adquirido una serie de habilidades y conocimientos previos. Así un ambiente familiar que ofrezca materiales de juegos, cuentos, que estimule la expresión, la conversación, que cuente con disponibilidad de un adulto para interactuar con el niño, etc. facilita la

adquisición de competencias lectoras y viceversa un ambiente familiar con escasez de materiales, de interacción madre/hijo, bajo nivel de educación y /o vocabulario de los padres resulta un ambiente poco propicio para la adquisición de competencias lectoras.

5.3 Conclusiones

Los resultados obtenidos habilitan a considerar que las percepciones de los padres respecto de sus competencias parentales, son esenciales en las prácticas cotidianas de cuidado y educación, y de allí en el desarrollo cognitivo de los hijos. En este sentido, este trabajo confirmó que las competencias parentales cumplen un rol relevante en el desarrollo cognitivo de los niños, especialmente en tanto inciden en el desempeño ejecutivo necesario para aprender.

Ahora bien, también se evidenció que las competencias parentales son afectadas por variables que exceden la disposición individual de cada padre o madre y refieren al entorno social. En este sentido, el ESE es un factor relevante en la adquisición de habilidades para el cuidado y la educación o socialización de los hijos/as niños/as.

Por otra parte, quedó manifiesta la centralidad de las FE en tanto habilidades de autorregulación para aprender. Si bien se mantiene una falta de acuerdo respecto de un listado unificado de estas funciones y sobre cómo clasificarlas, este trabajo confirma el consenso existente sobre la estrecha vinculación entre las FE y los aprendizajes escolares. Vinculación que adquiere la forma de una relación dialéctica en el sentido de mutuo impacto; por un lado, de las FE sobre la escolaridad y el rendimiento académico y por otro del impacto diferencial de la escolaridad sobre las FE. Además, en la medida en que dependen de la estructura neurofisiológica, el buen funcionamiento de las FE va en paralelo a la maduración del cerebro. Sin embargo, tal como se ha demostrado en investigaciones previas y en el presente estudio, el ambiente también cumple un rol central.

Los resultados, indicaron que los niños con un desarrollo relativo menor de FE se asocian con padres con menos competencias parentales, a la vez que el ESE también influye en las FE de forma directa. Además, queda manifiesto el vínculo entre FE y las CL y CM, en tanto estas suponen una serie de habilidades que permiten “hacer” con lo que se ha aprendido, de allí que configuren un factor esencial del aprendizaje significativo. Los resultados alcanzados indicaron relación entre estas variables CL y CM y el ESE con diferencias según la competencia académica bajo análisis.

Los resultados confirman que, no obstante, los contextos no operan como determinantes de las posibilidades de aprendizaje, el ESE de los sujetos aprendientes influye en el desarrollo y desempeño de las FE y, por consiguiente, en el propio aprendizaje.

Por otra parte, los resultados hallados en este estudio habilitan a considerar que la MT es el proceso ejecutivo central en la explicación de las diferencias de desempeño académico en función del ESE, aunque para el desempeño en matemáticas otras variables intrínsecas al ESE parecerían tener también un papel central.

Finalmente, se encontró relación de las FE con los REL y los REM. A su vez los resultados indicaron correlación entre las CL y CM con los REL y REM. Evaluar cuánto y cómo un sujeto aprendiente adquiere y puede realizar estas competencias es una tarea ardua. En la escuela, esta evaluación se traduce en el RE en el que se intersectan una multiplicidad de factores, pero para cuya simplificación se utiliza un sistema de calificaciones estandarizados por la autoridad educativa.

A pesar que el propósito es orientar la enseñanza poniendo énfasis en las competencias necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida con mayor autonomía, lo cierto es que, en la práctica, en las escuelas los estudiantes son evaluados solo a través del RE o académico, en tanto adquisición de contenidos conceptuales (o de la habilidad en lectura o la habilidad para resolver operaciones matemáticas) expresados en una nota que hacen los docentes sobre el desempeño de los alumnos.

A continuación, se resumen las conclusiones alcanzadas por este trabajo:

Las ECPP-p y ECPP-h adaptadas desde el punto de vista lingüístico han resultado de fácil comprensión. Los estudios realizados en ambos instrumentos mostraron que poseen adecuadas propiedades psicométricas por lo que permiten valorar el constructo competencia parental percibida en el contexto en que fueron estudiadas.

Existe relación entre la Competencia Parental Percibida desde la perspectiva de los padres y las FE. No obstante, la incidencia de las Competencias Parentales Percibidas no es igualmente significativa para todas las FE: se halló mayor incidencia respecto a la sub-escala Regulación. A su vez, no todas las dimensiones de las competencias parentales percibidas por los padres inciden de igual manera en las FE: fue significativo el efecto de las dimensiones Ocio Compartido y Asunción del Rol de Padre o Madre sobre las FE.

No se halló una incidencia significativa de la Competencia Parental Percibida general sobre las EA consideradas en todas sus sub-escalas. No obstante, sí se evidenció

un efecto significativo de la dimensión Implicación Escolar de las competencias parentales sobre las EA en general y en cada una de sus sub-escalas. A su vez, también se confirmó un efecto significativo de las competencias parentales en general en cuanto a la EA Disposición y Apoyo.

No se evidenció efecto significativo de las Competencias Parentales Percibida en la CL total. No obstante, se encontró incidencia positiva y significativa del Ocio Compartido sobre la CL en general y sobre algunas habilidades tales como Acceso Fonológico y la Comprensión Global. También, la dimensión Asunción del Rol de Padre o Madre tuvo efecto significativo sobre CL, en especial, sobre la Comprensión Literal y la Comprensión Global.

Se encontró efecto positivo y significativo cuando se puntualiza en la dimensión Dedicación y Orientación de la competencia parental en las habilidades de pruebas de Numeración de la CM. No obstante, no se halló incidencia de las Competencias Parentales Percibida respecto al resto de las destrezas propias de la CM tales como las implicadas en el Cálculo y la Resolución de Problemas.

No se halló efecto significativo de la Competencia Parental Percibida total desde la perspectiva de los hijos sobre las FE. No obstante, sí se demostró incidencia de la competencia parental sobre una de las FE, a saber, la Inhibición. Por otra parte, cuando se analizan las distintas dimensiones de las competencias desde la perspectiva de los hijos sí se puede afirmar relación positiva entre la dimensión Implicancia Parental y las FE. A su vez, la influencia significativa de la dimensión Implicancia Parental de las competencias parentales se manifiesta en las sub-escalas MT e Inhibición.

Se halló un efecto significativo de las Competencia Parental Percibida totales desde la perspectiva de los hijos, y de su dimensión Implicancia Parental, sobre las EA en general y en cada sub-estrategias. La dimensión Consistencia Disciplinar de la competencia parental solo impactó de manera significativa en las EA en general. A su vez, esta dimensión también manifiesta relación positiva con las EA metacognitivas de Regulación y Control, pero no incide de la misma forma en las demás EA, a saber: Disposición y apoyo; de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información; y de procesamiento y uso de la información.

La competencia parental total considerada por los hijos, no se relacionó con la CL. Si se considera la dimensión Consistencia Disciplinar de la competencia parental, sí se encontró un efecto positivo en a las habilidades de Acceso Fonológico, la Comprensión Literal y la CL total.

Ni las Competencia Parental Percibida totales desde la perspectiva de los hijos, ni sus dos dimensiones manifestaron incidencia sobre la CL. No obstante, un hallazgo significativo es la incidencia de la subdimensión Consistencia Disciplinar en las actividades de Cálculo. Tampoco se halló efecto significativo de la Competencia Parental Percibida general ni de sus dos dimensiones sobre el RE. En este sentido, los resultados de la relación Competencia Parental Percibida y RE contradicen el primer supuesto de esta investigación.

En función del nivel de ESE, se encontraron diferencias en las Competencias Parentales Percibidas desde la perspectiva de los padres. Desde la perspectiva de los hijos, comparadas las Competencias Parentales en función del ESE se observó igualdad de varianzas. Por tanto, el ESE no incide en la percepción que los hijos tienen sobre las competencias de sus padres.

El ESE se relacionó positivamente con el desempeño ejecutivo (FE) de los niños. No se halló incidencia del ESE sobre las EA. No obstante, la media de la escala total y de Procesamiento y Uso de la Información resultó mayor en el subgrupo ESE medio.

Se encontró que indicadores socioeconómicos tales como el nivel educativo de la madre, el trabajo o profesión del padre, y las condiciones del alojamiento inciden en el desarrollo de las competencias académicas, tanto CL como CM.

Se halló un efecto significativo general del ESE sobre el RE. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los resultados de REL, siendo mayor la media en el subgrupo de ESE medio, indicador de mejor desempeño en REL. Por otra parte, también se encontró que en matemáticas la media es levemente mayor en el grupo ESE medio, indicando similar desempeño en REM. En síntesis, los hallazgos son consistentes con diversas investigaciones cuyos objetivos fueron analizar los efectos de la pobreza, sobre el desarrollo físico, neurológico, cognitivo y social de niños/as.

5.4 Limitaciones

Si bien este trabajo alcanzó los objetivos propuestos, es preciso mencionar algunas limitaciones del estudio.

Pese a la significativa contribución que realiza este estudio al aportar la adaptación de dos pruebas para analizar un aspecto de la parentalidad poco estudiado en nuestro medio, es preciso mencionar que el tipo de muestreo empleado fue no probabilístico, es decir, se realizó a partir de la disponibilidad de los participantes. Por otra parte, en la

muestra de padres, los participantes no fueron equiparados en género ya que la muestra fue predominantemente femenina.

Otra limitación que puede señalarse es respecto a la representatividad geográfica la muestra ya que se trabajó solo con participantes de la provincia de Córdoba.

En el caso del estudio 2, la limitación más importante estuvo relacionada con el tamaño de la muestra. Si bien se trabajó con más de 200 casos de las 3 escuelas, la muestra definitiva fue de 131 dada la necesidad de recoger solo los casos completos. Para la conformación de la muestra, fue necesario trabajar los casos en que los padres y sus hijos hubieran participado efectivamente del estudio, para considerar comparativamente las percepciones de ambos respecto a las competencias parentales., y a su vez que hayan completado todas las técnicas aplicadas.

Otra limitación vinculada a la anterior es la imposibilidad de controlar la asistencia de los participantes en las sesiones planeadas y pautadas con el personal de la escuela para la recolección de los datos. Dado que fue necesario aplicar las pruebas de una a la vez, y que algunas de ellas (las de competencias académicas) requirieron dos o más sesiones de trabajo.

Respecto de estas dos últimas limitaciones es importante señalar que los casos no incluidos en la muestra a causa de inasistencias a las sesiones de aplicación de las pruebas, se dieron en su mayoría en las escuelas de ESE bajo. Esta imprevisibilidad es uno de los rasgos comunes en las familias de riesgo psicosocial que afecta la planificación de sus actividades. A su vez, si bien hubo disponibilidad tanto de la dirección de las escuelas cuanto de la investigadora para brindar nuevos y reiterados espacios para que los niños participantes pudieran completar las pruebas perdidas por inasistencias, en algunos casos fueron los propios docentes no autorizaron la salida del aula.

Finalmente, una limitación de compleja resolución es que el RE se evalúa a partir de calificaciones otorgadas por los docentes cuyos criterios no son necesariamente homogéneos. Ciertamente, no solo influye su subjetividad sino también los criterios asumidos por cada institución. Estas variabilidades pueden incidir en la consistencia de los resultados.

5.5 Recomendaciones

A partir de lo concluido en este estudio, se sugieren algunas recomendaciones para futuras investigaciones:

En relación a las escalas de competencia parental percibida, para estudios posteriores sería recomendable realizar un muestreo probabilístico. Asimismo, sería pertinente evaluar una muestra representativa de todas las provincias o regiones del país para la validación definitiva de las escalas.

En el caso de la ECPP versión padres, se podría contar con un número de participantes balanceado por género. Esto permitiría estudiar la invarianza factorial en función del sexo de los progenitores o cuidadores. Por otra parte, sería pertinente analizar otros tipos de evidencias de validez de ambas versiones (e.g., convergente).

En futuros estudios sería relevante que junto a la aplicación de esta u otra escala de competencias parentales se indaguen otros aspectos que impactan en las mismas. Al respecto algunos enfoques teóricos sugieren que las competencias parentales deberían analizarse en conjunto con otros aspectos históricos y contextuales de las familias y no de forma aislada (Barudy & Dantagnan, 2010; Martín, Maíquez & Rodrigo, 2009).

Futuros estudios deberían analizar la contribución conjunta de las FE analizadas desde ambas perspectivas (cognitiva vs. conductual) sobre las competencias académicas de los alumnos para conocer qué abordaje posee un mayor nivel predictivo.

Por otra parte, sería relevante incluir en investigaciones futuras la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos a fin de aportar una visión más comprensiva y profunda del fenómeno estudiado.

Sería recomendable en próximos estudios que la valoración de las EA se realice aplicando pruebas que valoren objetivamente el conocimiento y el uso de estas, y no sólo de reportes referidos a la percepción de padres y/o docentes sobre el comportamiento de los niños/as.

Una línea adicional de investigación podría hacer foco en la adquisición y desarrollo de las EA en alumnos del nivel primario dado que las EA han sido estudiadas casi en exclusividad solo en el nivel secundario y superior.

5.6. Implicancias

Los resultados del presente estudio tienen importantes implicancias clínicas, escolares y políticas.

Valorar la percepción que padres e hijos tienen sobre las competencias parentales puestas en juego en las prácticas de cuidado y educación, constituye un insumo valioso para comprender el desarrollo cognitivo y de allí las posibilidades de aprendizaje tanto saludable como patológico. De esta forma contar con un instrumento que valore las

competencias parentales es de gran utilidad para la intervención con niños en edad escolar ya sea a nivel asistencial o de acciones de promoción de la salud o prevención de dificultades en el aprender a nivel institucional (psicopedagogía escolar).

Por otra parte, los resultados hallados respecto a la incidencia directa del ESE sobre las CP y las FE y la adquisición de competencias académicas, advierten la necesidad de diagnósticos diferenciales, atendiendo a lo señalado por Jadue (1996) en cuanto a que el bajo RE es el denominador común de niños con retraso y algunos con carencia socioeconómicas. Sostiene Jadue (1996), para que un niño fracase en los primeros años escolares, “basta con que no esté provisto de experiencias que le permitan desarrollar las destrezas cognitivas requeridas, ni ejercitar cierto tipo de actividades relacionadas con la adaptación a la escuela” (Jadue, 1996, p.44). Continúa la autora mencionando que la falta de experiencia y ejercicio referido es propia de los niños de hogares con deprivación sociocultural y económica, de allí el imperativo de realizar diagnósticos diferenciales. En concordancia con el estudio mencionado uno más reciente de Reyes Cerillo et al. (2015) concluye que para apropiarse de la lectoescritura y el cálculo el niño necesita haber adquirido e incorporado una serie de procesos cognitivos, como comparar, atender, diferenciar, etc.,

Puesta en evidencia la importancia de las competencias parentales para el desarrollo de los hijos, se hace necesario una respuesta política, educativa y profesional para promover estas competencias. Respuesta que adquiere el carácter de imperativo ético en aquellas familias cuyos hijos e hijas se encuentran en desventajas para el ingreso al aprendizaje de la lectoescritura, con la amenaza del fracaso escolar o la repitencia.

Respecto de la respuesta política y profesional en el ámbito de la salud y la educación, esta debe planearse tanto a nivel sociocomunitario como a nivel de la organización escuela:

1. A nivel socio-comunitario: (a) se hace necesario ofertar programas de educación parental que posibiliten el desarrollo de las competencias parentales y personales, así como intervenciones de promoción y prevención a través de programa de acompañamiento a los padres, especialmente a las madres durante la gestación y primeros años de la crianza, para la impulso de la parentalidad positiva, promoviendo el equilibrio afectivo-emocional de padres y niños; (b) llegar a las familias con intervenciones de prevención, protegiendo la salud de los llamados prerrequisitos del aprendizaje (aspectos sensoriales, lateralidad,

atención, tono postura, motricidad, salud general) e intervenciones asistenciales en la que se planeen estrategias de rehabilitación cognitiva.

2. A nivel de la organización escuela, es vital que se oferten intervenciones profesionales que estén dirigidas a orientar al personal directivo y docente en el diseño de dispositivos didáctico-pedagógicos que favorezcan aprendizajes saludables en aulas para todos. En este sentido, acercar a la escuela y poner al servicio de las prácticas educativas los conocimientos que, desde distintas disciplinas sobre el pensamiento, el aprendizaje y el aprender se están generando continuamente y a gran velocidad. En este punto es importante recordar que durante los últimos años la Neurociencia Cognitiva del Desarrollo diseñó e implementó intervenciones dirigidas a ejercitar procesos cognitivos básicos para distintas poblaciones de niños y adolescentes con y sin trastornos del desarrollo. Como informan Hermida et al. (2010), se han realizado distintas y variadas intervenciones que procuraron la mejora en el desempeño de grupos con trastornos del desarrollo infantil, trastornos del lenguaje, trastornos por déficit atencional con hiperactividad y discalculia, con distintos niveles de ganancia.

Por otra parte, se comprende que los resultados hallados en el presente estudio tienen implicancias clínicas y escolares en tanto aportan evidencias del impacto de forma directa del ESE sobre el desarrollo de las FE directa e indirectamente sobre competencias matemáticas y lectoras respectivamente. Como afirman Díez–Reviriego y Bausela–Herrerías (2018) “la detección precoz de dificultades en las FE permite anticipar y/o prevenir el riesgo de presentar futuros trastornos en el aprendizaje de las matemáticas y del resto de áreas curriculares afines” (p. 55).

Se hacen necesarias intervenciones que promuevan en la escuela, junto a la trasmisión cultural, el ejercicio procesos cognitivos básicos para distintas poblaciones de niños y adolescentes con y sin trastornos del desarrollo y para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas.

Durante los primeros años de la educación infantil, ofertar espacios de desarrollo y aprendizajes a partir del juego, el dibujo y el canto dando oportunidades para el desarrollo de las senso-percepciones, la memoria, la atención, el lenguaje, etc., es de suma importancia.

Al inicio del aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, reconocer los recursos y las posibilidades que cuentan los niños, y desde allí proponer situaciones de enseñanza-aprendizaje que, partiendo de la clara noción de lo que los niños ya poseen y de lo que

pueden hacer, oferten actividades con creciente nivel de dificultad, junto a la enseñanza de técnicas y estrategias para su resolución, promoviendo la autonomía en el aprendizaje, es otro abordaje que se hace indispensable.

Durante toda la etapa escolar es importante (a) suscitar aprendizajes saludables, partiendo de la creación de una atmósfera emocional cálida, el fomento del esfuerzo y la inclusión de todos los estudiantes; y (b) promover la comprensión y la mentalidad de crecimiento, haciendo visible el pensamiento y el aprendizaje.

Para concretar este cometido, la respuesta debe propiciar prácticas áulicas en las que los estudiantes sean el centro del proceso educativo, transformando la tarea docente de entregar información a apoyar y fomentar a los estudiantes para que se comprometan e involucren con las ideas a estudiar. Docentes que faciliten estrategias que impliquen a los alumnos a descubrir el conocimiento, estimulen un el pensar profundo y cuidadoso sobre los hechos, las ideas y las teorías. Docentes que brinden andamios y comprometan a los niños, niñas y adolescentes en actividades que inducen el pensamiento, creando oportunidades para pensar y haciendo visible el pensamiento de los estudiantes, metas que entre sí son interdependientes a la vez que crean sinergia.

Referencias

- Abidin, R. R. (1993). Parenting Stress Index. (Cuestionario de estrés parental) Odessa: Psychological Assessment Resources. (Adaptada y reproducida al castellano con el permiso especial del editor, Psychological Assessment Resources, Inc., Brito de la Nuez A. G., 2001).
- Acarín, N. (2001). *El cerebro del rey*. Barcelona: RBA Libros.
- Adamo, S. (2012). Vulnerabilidad Social. Center for International Earth Science Information Network (CIESIN) Columbia University.
- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. IBE Working Papers on curriculum Issues N 8 Guinebra. UNESCO Oficina Internacional de educación.
- Aguerrondo, I. (2009). La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento. *Innovación Educativa*, vol.9, (47), 33-43 Mexico: Instituto Politécnico Nacional.
- Aguilera García, E. (2016). “Autorregulación del comportamiento en contextos de riesgo de pobreza. Aspectos evolutivos. Una revisión bibliográfica”, en *El genio maligno revista de humanidades y ciencias sociales*. (18), 50–65.
- Ainsworth, M. (1967). *Infancy in Uganda*. Baltimore: Johns Hopkins.
- ALFA TUNING América Latina (2004-2008).
- Alloway, T., Gathercole, S., Adams, A., Willis, C., Eaglen, R. & Lamont, E (2005). Working Memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 417-426.
- Alvarado Guerrero, I., Vega Valero, Z., Cepeda Islas, M. & Del Bosque Fuentes, A. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. En *Revista electrónica de Investigación Educativa*. 16 (1), 137-148 México.
- Anderson, S., Levin, H., & Jacobs, R. (2002). Executive functions after frontal lobe injury: A developmental perspective. En Stuss, D. & Knight, R. (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 504-527). New York: Oxford University Press.
- Aragón, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. *Revista Digital de Innovación y Experiencia educativas*, 39, 1-11 https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf
- Arán Filippetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29 (1), 98-113.
- Arán Filippetti, V. (2013). Structure and Invariance of Executive Functioning Tasks across Socioeconomic Status: Evidence from Spanish-Speaking Children. *The Spanish Journal of Psychology*, e101, 1–15. <http://dx.doi:10.1017/sjp.2013.102>
- Arán Filippetti, V. & López, M. (2014). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*, V.30, 2.

- Arán Filippetti, V. & López, M. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas. *Cuadernos de Neuropsicología*, 10, 23-44.
- Arán Filippetti, V., López, M. & Richaud de Minzi, M. (2012). Aproximación Neuropsicológica al Constructo de Empatía: Aspectos Cognitivos y Neuroanatómicos. 6 (1), 63-83.
- Arán Filippetti, V. & Richaud de Minzi, M. (2012). A Structural Analysis of Executive Functions and Socioeconomic Status in School-Age Children: Cognitive Factors as Effect Mediators. *The Journal of Genetic Psychology*, 173, 393-416.
- Arán Filippetti, V. & Richaud de Minzi, M. (2017). A structural equation modeling of executive functions, IQ and mathematical skills in primary students: Differential effects on number production, mental calculus and arithmetical problems. *Child Neuropsychology*, 23(7), 864-888.
- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2011). "La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social". En *Revista CEPAL* N° 103, 165-178
- Arbuckle, J. (2007). *Amos 16.0 user's guide*. Chicago: spss, Inc.
- Ardila, A. & Ostrosky-Solís, F. (2008). Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8 (1), 1-21.
- Assaél, J., & Neumann, E. (1989). *Clima emocional en el aula: Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago de Chile: Academia de Humanismo Cristiano.
- Azar, E. (2012). *Entendimiento y aprendizaje escolar: relaciones entre la historia de intercambios comunicativos y la disponibilidad para el aprendizaje de contenidos escolares*. (Trabajo final de especialización inédito). Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Azar, E. (2016). *Entendimiento y aprendizaje escolar. Relaciones entre la historia de intercambios comunicativos y la disponibilidad para el aprendizaje de contenidos escolares*. Córdoba: EDUCC
- Azar, E. (2017). Relación moebiana entre evaluación e intervención psicopedagógica. V Jornadas de Psicopedagogía Universidad Católica de Córdoba. Facultad de educación. Presentación inédito.
- Azar, E., Vargas Rubilar, J. & Arán Filippetti, V. (2019). Adaptación de la escala de competencia parental percibida a una población de padres argentinos. *Anuario de investigaciones*, XXV, 391-399
- Azcarate Goded, M. y Cardeñoso Domingo, J. (2012). Evaluación de la competencia matemática. *Revista Investigación en la Escuela*, 78, 31-42.
- Ballestra, M., Martínez, J. & Argibay, P. (2006). Matemática y Cerebro. *Revista del hospital italiano de Buenos Aires*, 26 (2), 79-84.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: Freeman
- Barchard, K. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858. DOI: 10.1177/0013164403251333
- Barrero Borrillo, M., Vergara-Moragues, E. & Martín-Lobo, P. (2016). Avances neuropsicológicos para el aprendizaje matemático en educación infantil: la

- importancia de la lateralidad y los patrones básicos del movimiento. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 4 (2), 22-31.
- Barton, K., Dielman, T. & Cattell, R. (1977), Child-rearing practices related to child personality. *The Journal of Social Psychology*, 101, 75-85.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistemática del maltrato*. Barcelona: Paidós.
- Barudy, J. (2000). *Maltrato infantil. Ecología social: prevención y reparación*. Santiago de Chile: Galdoc.
- Barudy, J. (2010). *Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento*. Conferencia presentada en el III Congreso Internacional y Multidisciplinar de Trastornos del Comportamiento, en la familia y la escuela, Guadalajara. Recuperado de <http://www.obelen.es/upload/383D.pdf>.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (1999). *Guía de valoración de las competencias parentales*. Barcelona: IFIVF.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de competencias y resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Battro, A. (2014), Los ciclo de la neuroeducación: un recorrido personal. *Treinta años de Educación en democracia (1984-2014)* Buenos Aires: Academia Nacional de Educación. 173-192.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103.
- Bausela Herreras, E. (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Revista Acción Psicológica*, 11, (1), 21-34. ISSN: 1578-908X.
- Bayot Mestre, A. & Hernández Viadel, J. (2008). *Evaluación de la competencia parental*. Madrid: CEPE.
- Beilock, S. (2008). Math Performance in Stressful Situations [Rendimiento en Matemáticas bajo situaciones de Estrés]. *Association for Psychological Science. The University of Chicago*, 17 (5), 339-343.
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. En revista Complutense de Educación Vol 6, No 2 (1995) 235-238 Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/18543>
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En Beltrán, J. & Genovard, G. (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.

- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Beltrán Llera, J. (1999). Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de las ciencias. En Roselló, C. & Beltrán Llera (coord.) (1999). *Psicología de la Instrucción. Vol. 2* (pp. 43-74) España: Síntesis.
- Beltrán, J. (2012). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Berenstein, I. (1987). Familia y enfermedad mental. Buenos Aires: Paidós (Trabajo original publicado en 1976).
- Berenstein, I. (1996). *Familia e Inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Berenstein, I. (2001). *El sujeto y el otro: de la ausencia a la presencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Berenstein, I. (2007). *Del ser al hacer. Curso sobre vincularidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Berenstein, I. y Puget, J. (1997) *Lo vincular: clínica y técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Berenstein, I., Puget J., Lecourt, E., Jaitín, R., Robert, P., Konichevkis, A. & Kleiman, S. (2013). *Teoría y clínica de los vínculos: Familia, pareja y grupos*. Buenos Aires: Campo Virtual del Instituto Universitario del Hospital Italiano.
- Bernal-Ruiz, F., Rodríguez-Vera, M., González-Campos, J. & Torres-Álvarez, A. (2018) Competencias parentales que favorecen el desarrollo de funciones ejecutivas en escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 163-176.
- Best, J., Miller, P. & Jones, L. (2009). Executive Functions after Age 5: Changes and Correlates. *Developmental Review*, 29, 180-200.
- Bierman, K., Nix, R., Greeberg, M. Blair, C. & Domitrovich, C. (2008). Executive functions and school readiness intervention: impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Developmental Psychopathology*, 20, 821-843.
- Blair C. (2013). Funciones ejecutivas en el salón de clase. En: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Morton JB, ed. tema. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. <http://www.encyclopedia-infantes.com/funciones-ejecutivas/segun-los-expertos/funciones-ejecutivas-en-el-salon-de-clase>. Publicado: Enero 2013 (Inglés). Consultado: 20/06/2017.
- Blair, C. & Diamond A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: the promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*. 20, 899-911.
- Blair, C. & Razza, R. (2007). Relacionar el control esforzado, la función ejecutiva y la comprensión falsa de las creencias con la capacidad emergente de matemática y lectoescritura en el jardín de infantes. *Child Development* , 78 (2), 647-663.
- Bleichmar, H. (2001). La identificación y algunas bases biológicas que la posibilitan. *Aperturas Psicoanalíticas. Revista Internacional de Psicoanálisis*, 9. Recuperado de: <http://www.aperturas.org>.

- Bleichmar, S. (2003). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Recuperado de <http://www.silvialeichmar.com/articulos/articulo8.htm>.
- Blums, A., Belsky, J., Kevin, J., & Zhe Chen, G. (2016). Building Links Between Early Socioeconomic Status, Cognitive Ability, and Math and Science Achievement. *Journal of Cognition and Development* 18(1) DOI10.1080/15248372.2016.1228652.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 12, 100-112.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 12, 100-112.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child tied to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1969).
- Bowlby, J. (2003). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Buenos Aires: Paidós.
- Bravo García, L., Naissir, L. Contreras, C. & Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Av.psicol.* 23(1), 103-113.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Brown, A. (1975). The development of memory: Knowing, Knowing, about Knowing and Knowing How to Know, en H. W. Reese (comp.), *Advances in Child Development and Behavior*, vol.10, Nueva York, Academic Press.
- Bull, R., Espy, K. & Wiebe, S. (2008). Memoria a corto plazo, trabajando Memoria y funcionamiento ejecutivo en preescolares: predictores longitudinales del logro matemático a los 7 años. *Revista Neuropsicología del desarrollo*. 33 (3), 205–228 Para enlazar a este Artículo: DOI: 10.1080 /
- Butterworth, B. (1999). *The mathematical brain*. Londres: MacMillan.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. Bogotá. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (002), 98-111.
- Campo-Arias, A. & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev Salud Pública*, 10(5), 831-839.
- Cano, F. (2006). An In-Depth Analysis of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1023-1038.

- Cano, S., Gómez, R. & García, C. (2009). Algunas problemáticas que alientan el abandono escolar y acciones que pueden evitarlo o disminuirlo. Recuperado de <http://www.dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/ForoMatematicas2/mwmorias/.../157>.
- Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. La infancia como construcción social*. Buenos Aires: Santillana.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Caso, J., Espinoza, I., Contreras, L., Rodríguez, J. & Urias, E. (2010). Propiedades psicométricas de la adaptación del cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para adolescentes. Recuperado el 20 de febrero de 2012 de <http://uee.uabc.mx/uee/documentos/estudiosYproyectos/UEERT10-001.pdf>.
- Cassinda Vissupe, M., Chingombe Jacob, A., Angulo Gallo, L. & Guerra Morales, V. (2017). Inteligencia emocional: Su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de Abril, de Io ciclo, Angola. En *Revista Educación*, 41, (2), Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357011>.
- Castorina, J. (1995). Las teorías del aprendizaje y la práctica psicopedagógica. En Silvia Schlemenson (comp.) (1995). *“Cuando el Aprendizaje es un Problema”* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. & Barreiro, A. (2014). *Contribuciones de la psicología constructivista a la comprensión del aprendizaje escolar*. PDF (p.p.1-13) <https://www.researchgate.net/publication/303616542>.
- Castorina, J. & Carretero, M. (Comps.) (2012). *Desarrollo Cognitivo y Educación [1]. Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerdá, L. (2009). *Avatares de los aprendizajes*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Cerezo, M., Casanova, P., De la Torre Cruz, M. & Carpio, M. (2015). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Psychology of Education*, 4(1), 51-61.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(6), 445-500.
- Chaparro Caso López, A., González Barbera, C. & Caso Niebla, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 53-68. Recuperado en 04 de noviembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100004&lng=es&tlng=es.
- Charlot, B. (2010). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina: Zorzal.
- Choque, E. & Zanga, M. (2011). Técnicas de estudio y rendimiento académico. *Scientia Revista de investigación* 1(1), 5-26.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw-Hill.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.

- Cominetti, R. & Ruiz, G. (1998). *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.
- Conzaléz, L. (2003). *Aprender. Psicopedagogía antes y después del síntoma* Córdoba: Boulevard.
- Cortés, F. (2002). Consideraciones sobre la marginalidad, marginación, pobreza y desigualdad en la distribución del ingreso. *Papeles de población*, 8(31), 9-24.
- Coschiza, C., Fernández, J., Redcozub, G., Nievas, M. & Ruiz, H. (2016). Características Socioeconómicas y Rendimiento Académico. El Caso de una Universidad Argentina REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 14 (3), 51-76.
- Cruz, J. & Tomasini, G. (2005). El uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (26), 879-902.
- Cullen, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. *Novedades Educativas* N 62.
- D'Amore, B. (2005). *Bases filosóficas, pedagógicas, epistemológicas y conceptuales de la didáctica de la matemática*. México: Reverté S. A.
- D'Amore, B., Godino, J. & Fandiño, M. (2008). *Competencias y matemática*, Bogotá: Magisterio.
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. Vol 1: Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Estilo de crianza como contexto: un modelo integrador. *Boletín psicológico*, 113, 487-496.
- De Juanas Oliva, A. & Fernández Lozano, P. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 217-230.
- De la Iglesia, G., Ongarato, P. & Fernández Liporace, M. (2011). Propiedades psicométricas de una escala de estilos parentales e inconsistencia parental percibida (EPIPP). *Evaluar*, 10, 32-52.
- De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Ediciones de Universidad de Oviedo. Madrid.
- Defior Citoler, S. (2015). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25-44. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/02143402/article/view/12560/12878
- Defior Citoler, S., Jiménez Fernández, G., Calet Ruiz, N. & Serrano, F. (2015). Aprendiendo a leer y escribir en español además de la fonología, ¿qué otros procesos? *Estudios de Psicología*, 36, (3), 580-591.

- Dehaene, S. (1997). *The Number Sense: How the Mind Creates Mathematics*. (El sentido numérico: cómo la mente crea las matemáticas) Oxford: Oxford University Press.
- Deahene, S. (2015). *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Delazer, M., Domahs, F., Bartha, L., Brenneis, C., Lochy, A., Trieb, T. & Benke, T. (2003). Learning complex arithmetic-an fMRI study. *Cognitive Brain Research* 18, 76-88.
- Denegri Coria, M., Cabezas Gaete, D., Sepúlveda Aravena, J., del Valle Rojas, C., González Gómez, Y. & Miranda Vargas, H. (2010). Representaciones sociales sobre pobreza en estudiantes universitarios chilenos. *Liberabit*, 16(2), 161-170.
- Di Bártolo, I. (2016). *El Apego. Cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos. Clínica investigación y teoría*. Buenos Aires: Editorial Lugar
- Díez-Reviriego, E. & Bausela Herreras, E. (2018). *Funciones ejecutivas y la competencia para resolver problemas matemáticos en Educación Primaria. Cuadernos de Neuropsicología Panamerican Journal of Neuropsychology*, 12 (1), 42-67.
- Domínguez Domínguez, J. & Martín Caraballo, A. (2006) Medición de la pobreza: una revisión de los principales indicadores. *Revista de métodos cuantitativos para la economía y la empresa* 2, 27-66.
- Domjan, M. (2002). *Bases del aprendizaje y el conocimiento*. Ed. Del Lunar.
- Duncan J. (1995). Attention, intelligence, and the frontal lobes. In Gazzaniga M., ed. *The cognitive neuroscience*. Cambridge: MIT Press; 1721-33.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: conceptos, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1.2, 1-15.
- Escobar, J., Rosas-Díaz, R., Ceric, F., Aparicio, A., Arango, P., Arroyo, R. & Ramírez, M. (2018). The role of executive functions in the relation between socioeconomic level and the development of reading and maths. / El rol de las funciones ejecutivas en la relación entre el nivel socioeconómico y el desarrollo de habilidades lectoras y matemáticas. *Diario Cultura y Educación*, 30 (2), 368-392
- Estay Barrera, F., Jara Maleš, P. & Mora San Martín, M. (2009). *Programa Abriendo Caminos Chile Solidario. Programa de apoyo al desarrollo de competencias parentales*, Gobierno de Chile.
- Estrada García, A. (2016). Estrategias didácticas bajo el enfoque de competencias: aplicación del uso de herramientas de forma interactiva. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (12),1-14
- Etchebehere, P. (2011). *Antropología filosófica. Una introducción al estudio del hombre y de lo humano*. Buenos Aires: Ágape.
- Evans G. & Rosenbaum J. (2008). Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Child Research Quarterly*. 23 (4),504-514.
- Farah, M., Shera, D., Savage, J., Betancourt, L., Giannetta, J., Brodsky, N. & Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, 1110, 166-174.

- Farah, M., Betancourt, L., Shera, D., Savage, J., Giannetta, J., Brodsky, N., & Hurt, H. (2008). Estimulación ambiental, crianza parental y desarrollo cognitivo en humanos. *Ciencia del desarrollo*, 11 (5), 793-801.
- Fernández Arroyo, F. & Schejtman, L. (2012). *Planificación de políticas, programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF.
- Fernández Bravo, J. (2010). Neurociencias y Enseñanza de la Matemática. Prólogo de algunos retos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. ° 51/3, 1-12 (ISSN: 1681-5653).
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (1997). Prólogo. En D. Calmels. *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: D&B.
- Fernández, A. (2000a). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000b). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002). *Psicopedagogía en psicodrama. Habitando el jugar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. (1998). "El análisis de lo institucional en la escuela". Ed. Paidós, Argentina.
- Ferré, J. & Ferré, M. (2013). *Neuro-psico-pedagogía infantil. Bases neurofuncionales del aprendizaje cognitivo y emocional*. Barcelona: Lebón.
- Ferreya, H. & Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc
- Ferreya, H. & Peretti, G. (2014) Competencias Básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizajes relevantes y educación para toda la vida. En Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021.
- Ferreya, H., Orrego, S., Peretti, G, Fontana, M., Pasut, M., Seara, R., Caelles Arán, S. Eberle, M. Kowadlo, M., Bodoira, S., Millen, D. & Schneider, C. (2008). De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos. *Revista Iberoamericana de Educación* 47. (3). OEI, Disponible en <http://www.rieoei.org/2702.htm>.
- Ferriols Jorge, S. (2013). "El cuestionario CEEAP 9-12. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de 2º y 3º ciclo de educación primaria. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Flavell, J. & Wellman, H. (1977). Metamemory. En R.V. Kail & J.W. Hagen (Eds.). *Perspectives on the development of memory and cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbau.

- Flores Lázaro, J., Castillo Preciado, R. & Jiménez Miramonte, N. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30 (2), 463-473. 473 Universidad de Murcia Murcia. España.
- Fons Esteves, M. (2005). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona, Graó.
- Frigerio, G. (2004). Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. en *Elichiry, N., Aprendizajes escolares*, Buenos Aires: Manantial
- Fuchs, L., Compton, D., Fuchs, D., Pauklsen, K., Bryant, J. & Hamlet, C. (2005). The prevention, identification, and cognitive determinants of mathematical difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 97, 493-513.
- Garay, L. (2000) Cuaderno de Postgrado. facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencia de la Educación. U.N.C.
- Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación* 31(1), 43-63
- García, T. & Printrich, P. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: Te role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H: Schunk y B.J. Zimmerman (eds.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- García, T., Rodríguez C., González-Castro, P., Álvarez, D., Cueli, M. & González-Pianda, J. (2013). Funciones ejecutivas en niños y adolescentes con trastornos por déficit de atención con hiperactividad y dificultades lectoras. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, 13 (2), 179-194.
- García Quiroga, B., Coronado, A. & Montealegre Quintana, L. (2011). Formación y desarrollo de competencias matemáticas: una perspectiva teórica en la didáctica de las matemáticas. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 59.
- García Vidal, J. García Ortiz, B., González Manjón, D., Jiménez Fernández, A., Jiménez Mesa, E. & González Cejas, M. (2013/16). EVAMAT. Batería para la evaluación de la competencia matemática. Manual. Volumen 1 Derechos reservados por Instituto de Orientación Psicopedagógica (EOS) Versión chilena2.0 Santiago de Chile: Instituto de Evaluación Psicopedagógica.
- García Vidal, J., García Ortiz, B. & González Manjón, D. (20013/16). EVALEC. Batería para la evaluación de la competencia matemática. Manual Volumen 2. Derechos reservados por Instituto de Orientación Psicopedagógica (EOS) Versión chilena2.0 Santiago de Chile: Instituto de Evaluación Psicopedagógica.
- García Vidal, J. González Manjón, D. García Ortiz. B. & García Pérez, G. (2009-2013). Batería EVALUA. Batería para la Evaluación de competencias matemáticas y lectoras. Comprende Evalúa 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10. Derechos reservados por Instituto de Orientación Psicopedagógica (EOS) Versión chilena2.0 Santiago de Chile: Instituto de Evaluación Psicopedagógica.
- García Vidal, J., González Manjón, D. & García Ortiz, B. (20013/16). EVALEC. Batería para la evaluación de la competencia lectora. Manual Volumen 2. Derechos reservados por Instituto de Orientación Psicopedagógica (EOS) Versión chilena2.0 Santiago de Chile: Instituto de Evaluación Psicopedagógica.

- Gargallo, B. (2000). Estrategias de Aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA. Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid (España).
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J., & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31.
- Geary, D., Hoard, M., Byrd-Craven, J., Nugent, L. & Numtee, C. (2007). Mecanismos cognitivos subyacentes a los déficits de logro en niños con discapacidad matemática de aprendizaje. *Child Development*, 78 (4), 1343-1359.
- Germani, G. (1955). *La estructura social de la Argentina. Análisis estadístico*. Buenos Aires. Raigal.
- Germani, G. (1970). *La estratificación social y su evolución histórica en la Argentina*. Harvard University.
- Giddens, A. (2009). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial
- Goldberg, E. (2001). *The executive Brain, frontal lobes and the civilized mind*. New York: Oxford University Press.
- Gómez, E., Muñoz, M. & Haz, A. (2007). Familias Multiproblemáticas y en Riesgo Social: Características e Intervención. *Psykhe*, 16 (2), 43-54
- Gómez Muzzio, E., Muñoz, M. & Santelices, M. (2008). Efectividad de las intervenciones en apego con infancia vulnerada y en riesgo social: un desafío prioritario para Chile. *Terapia psicológica*, 26 (2), 241-251.
- Gómez Muzzio, E. & Muñoz Quinteros, M. (2014). *Escala de parentalidad positiva (e2p)*. Chile: Fundación Ideas para la Infancia.
- González, L. (2003). *Páginas de Radio*. Escuela Córdoba. Ediciones del Boulevard.
- González Muñoz, D. (2013). Funciones ejecutivas y educación. *Revista Argentina de Neuropsicología* 23, 11-34.
- González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista gallego-portuguesa de Psicología e Educación*. 7 (8)247-258
- Granada Echeverri, P. & Domínguez de la Ossa, E. (2012). Las Competencias Parentales en contextos de desplazamiento forzado. *Psicología desde el Caribe*, 29 (2), 456-482.
- Granado Alcón, M. & Cruz Torres, C. (2010). Estilos parentales: influencia en el ajuste psicológico de niños y adolescentes con altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 353-362.
- Guarneros Reyes, E. & Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)*, 32(1), 21-35.
- Grivz, S., Grimberg, S. & Abregú, V. (2009) *La educación ayer hoy y mañana*. El ABC de la Pedagogía. Buenos Aires: Aique
- Gvirtz, S. (25 de octubre de 2016) Silvina Gvirtz sobre Aprender 2016: "El problema no es la evaluación sino esta prueba" Infobae. Recuperado de

<https://www.infobae.com/politica/2016/10/25/silvina-gvirtz-sobre-aprender-2016-el-problema-no-es-la-evaluacion-sino-esta-prueba/>

- Gvirtz, S. (2015) en Revista Saberes, julio 2015 Informe central: Para mejorar los aprendizajes. Ministerio de Educación de Córdoba. p.4
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R. & Tatham, R., (1995-2006) *Análisis de datos multivariado*. EEUU: Pearson
- Hermida, M., Segretin, M., Lipina, S., Benarós, S. & Colombo, J. (2010). Abordajes neurocognitivos en el estudio de la pobreza infantil: consideraciones conceptuales y metodológicas. (CEMIC-CONICET). Buenos Aires. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, 10 (2), 205-225 Recuperado de: <http://www.ipsy.com>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hook C., Lawson, G. & Farah, M. (2013). La condición socioeconómica y el desarrollo de las funciones ejecutivas. En: Tremblay, R.E., Boivin, M., Peters, R.V. (Ed.). *Enciclopedia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (1-8). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development e Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. [http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Hu, L. & Bentler, P. (1995). Evaluating Model Fit. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. & Vizcarra, R. (2012). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Revista Literatura y Lingüística* (27), 281-308.
- Jadue, G. (1996). Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños. *Revista de Psicología de la PUCP, XIV* (1), 35-45.
- Jadue, G., Uribe, P., Ardites, E. y Hernández, J. (1995). Relaciones intrafamiliares en los niveles socioeconómicos bajos. Su relación con el rendimiento escolar. *FONDECYT* 1940885.
- Jaume, D. (2013). Un estudio sobre el incremento de la segregación escolar argentina. CEDLAS, Documento de Trabajo N° 143. <http://cedlas.econo.unlp.edu.ar/esp/areas-de-trabajo.php?idA=8>.
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74.
- Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Tesis. UCM. Madrid.
- Jiménez Jiménez, C. (1988). Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de los hijos al término de la E.G.B. *Revista de Educación*, 287, 55-70.

- Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 18,(2), 167-175. PSOC (Parental Sense of Competence).
- Juárez Lugo, C., Rodríguez Hernández, G. & Luna Montijo, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. En *Revista Estilos de aprendizaje*, nº10, Vol.10. México.
- Kird, R. & Reed-Ashcraft, K. (1998). *Escala de Evaluación Familiar de Carolina del Norte* (NCFAS), Carolina del Norte
- Kirk, R., Reed-Ashcraft, K. & National Family Preservation Network (2007). *Escala de Evaluación Familiar de Carolina del Norte*. Buhl, ID: National Family Preservation Network.
- Korenfiel, D. (2010). Introducción en *Revista Ensayos y experiencias* N° 43 El fracaso escolar en cuestión: Concepciones, creencias y representaciones. Buenos Aires : Ediciones Novedades Educativas. (p.1).
- Koriat, A., Goldsmith, M., Schneider, W. & Nakash-Dura, M. (2001). The credibility of children's testimony: Can children control the accuracy of their memory reports? *Journal of Experimental Child Psychology*, 79, 405-437.
- Kornblihtt, A. (2013). *La humanidad del genoma*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Korzeniowski, C. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología* Vol. 7 N° 13. pp. 7-26. UCA.
- Korzeniowski, C., Ison, M. & Difabio, H. (2017). Principales predictores del desarrollo neurocognitivo en niños de contextos socialmente vulnerables. En E. Saforcada y O. Fariña (Comps.). *Neurociencias aplicadas Medioambiente, desarrollo humano y bienestar comunitario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda, 65-87,
- Lagercrantz, H., Hanson, M. & Evarard, P. (2002). *The Newborn Brain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laino, D. (1997). La dimensión psicológica en los procesos educativos y su sistema de relaciones. *XIII Encuentro de escuelas, departamentos e institutos de Ciencias de la Educación* (pp.1-7). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Laino, D. (2000a). *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Laino, D. (2000b). Sobre pedagogía y psicopedagogía. En S. Paín *et al.* *Aportes para una clínica del aprender*. Rosario: Homo Sapiens.
- Laino, D. (2013). *Aportes para una psicología del entendimiento escolar: Sociopsicogénesis del entendimiento*. Editorial Académica Española
- Laino, D. Paín, S. & Ageno, R. (Comps.) (2003). *La psicopedagogía en la actualidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74).
- Lanza Escobero, D. & Sánchez Souto, V. (2014). Apoyo parental y su incidencia en el desarrollo de estrategias de aprendizaje en educación secundaria: un estudio

exploratorio *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, N°1-Vol.2, 2014. ISSN: 0214-9877. pp: 489-500.

- Latzman, R., Elkovitch, N., Young, J. & Clark, L. (2010). The contribution of executive functioning to academic achievement among male adolescents. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 32 (5), 455 –462.
- Le Boterf, G. (1994). De la compétence, Essai sur un attracteur étrange, Paris, *Les Editions d'organisation*.
- Lezak M. (1982). The problem of assessing executive functions. *Int J Psychol*; 17: 281-97.
- Lezak, M. (1985). "Neuropsychological assessment", In Federiks, JAM (ed), *Handbook of clinical neurology: Vol.1. Clinical neuropsychology*. New York, Elsevier, 515-530.
- Lezak M. (1995). *Neuropsychological assessment*. 3ed. New York: Oxford University Press.
- Lipina, S. (2015). Pobreza infantil y desarrollo cognitivo. Recuperado de: <http://pobrezaydesarrollocognitivo.blogspot.com.ar/2015/07/politicas-sobre-pobreza-y-desarrollo.html>.
- Lipina, S., Martelli, M., Vuelta, B. & Colombo, J. (2005). Performance on the A-not-B task of Argentinian infants from unstified and satisfied basic needs homes. *International Journal of Psychology*, 39, 49-60.
- Lipina, S. & Segretín, M. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *En revista Psicología Educativa*, 21,107–116.
- Lipina, S. & Sigman, M. (2011). *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- López, N. (2005). Educación y desigualdad social. Ministerio de educación ciencia y tecnología, de la República Argentina. Proyecto Hemisférico: "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar".
- López Mero, P., Barreto Pico, A., Mendoza Rodríguez, E. & del Salto Bello, M. (2015). Low academic result in students and dysfunctional families. *MEDISAN*, 19 (9), 1163-1166. Recuperado en 04 de noviembre de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192015000900014&lng=es&tlng=en.
- Luria, A. (1973). The frontal lobes and the regulation of behavior. En K.H. Primbam y A. Luria (Eds.), *Psychophysiology of the frontal lobes* (pp. 3-26). Nueva York: Academic Press.
- Luria, A. (1986). *Las Funciones Corticales Superiores del Hombre*. México: Fontamara.
- MacCoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. Hetherington & P.Mussen (Eds.). *Handbook of child psychology. Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp.1-101). New York: Wiley.
- Malander, N. (2016). Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de Psicología*, 25(1), 1-19.

- Marchesi, A. & Martín, E. (eds.) (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Editorial SM.
- Martín, J., Máizquez, M. & Rodrigo, M. (2009). “La educación parental”. *Intervención Psicosocial*, 18, (2),121-133. Madrid: Colegio oficial de psicólogos.
- Masten, A. & Curtis, W. (2000). “Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaption indevelopment?”. *Development and Psychopathology*, 12 (3), 529-550.
- Medina Alva, M., Kahn, I., Muñoz Huerta, P., Leyva Sánchez, J., Moreno Calixto, J. & Vega Sánchez, S. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 32(3), 565-573. Recuperado:28 de mayo de 2018. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172646342015000300022&lng=es&tlng=pt
- Méndez-Castellano, H. & Méndez, M. (1994). *Sociedad y estratificación, método Graffar-Méndez Castellano*. Caracas: Fundacredesa
- Messi, L., Rossi, B. & Ventura, A. (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿Qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55 (2), 110-128.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE CÓRDOBA (2003). Competencias Educativas Prioritarias. En *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela*. Cuaderno 2. Córdoba, Argentina: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. (2016) *Las competencias Básicas en la educación*. Educ.ar, Portal educativo del Estado Argentino EID: Ser docentes hoy | educ.ar
- Mogollón, E. (2010). Aportes de las neurociencias para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. *Revista Electrónica Educare*, XIV, (2), 113-124.
- Moll, L. (1990). La zona de desarrollo próximo de Vygotsky: una reconsideración de sus implicancias para la enseñanza. *Revista aprendizaje Visor p.247-254 Dialnet*.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Revista Infancia y Aprendizaje*.50, 3-25 Barcelona: Universidad Autónoma.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebe.
- Monereo, C. & Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos: Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal.
- Monereo, C.; Castelló, M., Muntada, M., Palma, M. & Pérez, Ll. (2007) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Mexico: Graó.
- Montenegro Aldana, I. (2003). *Aprendizaje y desarrollo de Competencias*. Editorial Magisterio.

- Montero, I. & León, G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. ISSN 1697-2600.
- Montesinos, M. (2010). Aproximaciones a ciertos “conceptos en uso” sobre el fracaso escolar. En *ensayos y experiencias* (43), 12-28.
- Montoya-Arenas, D., Osapina Soto, V., Márquez Feijoo, G., Gaviria, A., Andrade, R. & Zapata Respeto, N. (2017). Relación entre apego y funciones frontales y ejecutivas en niños de 6 a 10 años de una institución educativa pública. *Psicología desde el Caribe*, 34 (2), 106-119.
- Morales Sánchez, L., Morales Sánchez, V. & Holguín Quiñones, S. (2016). Rendimiento escolar en *Revista Electrónica Humanidades, Tecnología y ciencia del Instituto Politécnico Nacional*. 15 (pp. 1-5).
- Morín, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma del pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morín, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* N° 20, 2004 Texto 20-02
- Moya, J. & Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las Competencias Básicas*. Barcelona: Grao.
- Mulas, F. & Morant, A. (1999). Niños con riesgo de padecer dificultades en el aprendizaje. *Revista de Neurología*, 28 (2), 76-80.
- Müller, M. (1994). *Aprender para ser*. Buenos Aires: Bonum
- Müller, M. (1995). “¿Qué es la Psicopedagogía hoy?”. En: *Revista Aprendizaje Hoy*. XV, (30), 25-30. Buenos Aires.
- Müller, M. (1999) “Balance y perspectivas de la Psicopedagogía en la bisagra del milenio”. En: *Revista Aprendizaje Hoy*. XIX, (44), 7-12. Buenos Aires.
- Müller, M. (2000). “La interdisciplina en la complejidad psicopedagógica”. En: *Revista Aprendizaje Hoy*. XX, (47), Buenos Aires.
- Müller, M. (2008) *Formación docente y psicopedagogía*. Buenos Aires: Bonum.
- Müller, M. & Kligman, C. (2001). “Género y trabajo. Imágenes laborales en mujeres profesionales”. En: *Revista Aprendizaje Hoy*. XXI (48), 6-14 Buenos Aires.
- Munakata, Y., Michaelson, L., Barker, J., & Chevalier, N., (2013). El funcionamiento ejecutivo durante la infancia y la niñez [en línea] University of Colorado at Boulder, EE.UU.
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. En *Revista Portularia V*, (2), 147-163. <http://hdl.handle.net/10272/505>
- Muria Vila, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, (65) [en línea]
- Musso, M. (2010). Funciones ejecutivas: Un estudio de los efectos de la pobreza sobre el desempeño ejecutivo. *Interdisciplinaria*, 27(1), 95-110
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

- Niss, M. (2004). *Mathematical competencies and the learning of mathematics: the Danish KOM Project*. Disponible en: http://www7.nationalacademies.org/mseb/Mathematical_Compencies_and_the_Learning_of_Mathematics.pdf
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 17-35.
- Núñez Delgado, M. & Santamaría Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, (18), 72-92.
- Núñez Pérez, J.; González-Pienda, J.; García Rodríguez, M; González-Pumariega, S.; Roces Montero, C.; Álvarez Pérez, L. & González Torre, M. (1998). Estrategias de Aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Obradovic, J. (2010). Effortful control and adaptive functioning of homeless children: Variable-focus and person-focused analyses, *A App Dev Psychol*, 31 p.109-117
- OCDE, Programa PISA. Que es, Para qué sirve. s/d p.12
- Onetto, M. Osorio, S. & Sandoval, N. (2012). Breve revisión bibliográfica sobre las discalculia y su relación con las dificultades de aprendizajes, su implicancia en la clínica psicopedagógica. *Revista Holograma Año VII Número 17, V2*, pp.149-170
- Padilla Góngora, D., Martínez Cortez, M., Pérez Morón, M., Rodríguez Martín, C. & Miras Martínez, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, N° 1, 2008. pp: 177-184.
- Páez, I. (2006). Estrategias de aprendizaje-investigación docemnetal-(parte). *Laurus*, 12 (Ext), 254-266.
- Páez, R. (2004). *La construcción social de la personalidad*. Editorial Anabasis.
- Paéz Cala, M. & Castaño Castrillón, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32 (2), 268-285.
- Paín, S. (1975). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paín, S. (1985). *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paín, S. (1989). *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paín, S. (1998). *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia II*. Quinta edición. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paín, S. (2003). La psicopedagogía en la actualidad. En Laino, D., Paín, S. & Ageno, R. (Comps.) (2003). *La psicopedagogía en la actualidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Paniagua, C. (2004). Convergencias actuales entre la neurociencia y el psicoanálisis. *Revista de Humanidades 2*, pp. 194-211.
- Palacios, J. & Rodrigo, M. (2004). La familia como contexto de desarrollo humano. A M .J .Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano*. (pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial.

- Passolunghi, M., Vercelloni, B. & Schadee, H. (2007). The precursors of mathematics learning: Working memory, phonological ability, and numerical competence. *Cognitive Development*, 22, 165-184.
- Peralbo, M., Brenlla, J., Fernández, M., Barca, A. & Mayor, M. (2012). *Las funciones ejecutivas y su valor predictivo sobre el aprendizaje inicial de la lectura en educación primaria*. Actas del 12 Coloquio de Psicología y Educación. pp.76-90. ISPA - Instituto Universitario.
- Pérez Padilla, J., Lorence, B. & Menéndez, S. (2010). Estrés y competencia parental: un estudio con madres y padres trabajadores. *Suma Psicológica*, 17 (1), 47-57.
- Pérez Padilla, J., Menéndez Álvarez-Dardet, S. & Hidalgo, M. (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de Servicios Sociales. *Psychosocial Intervention*, 23, 25-32.
- Perez Sanchez, L. & Beltran Llera, J. (2014). Estrategias de aprendizaje. Función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, [S.l.], n. 358, p. 34-39, sep. 2014. ISSN 2255-1042. Disponible en: <<https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/4086>>.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa Segunda reimpresión.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 45-64.
- Piaget, J. (1993). *Psicología y pedagogía*. Buenos Aires: Ariel. (trabajo original publicado en 1969)
- Pinedo Palacios, J. & Santelices Álvarez, M. (2006). Apego adulto: los modelos operantes internos y la teoría de la mente. *Terapia Psicológica*, 24(2), 201-209.
- Pinto Cortez, C., Sangüesa Rebolledo, P. & Silva Ceriani, G. (2012). Competencias parentales: una visión integrada de enfoques teóricos y metodológicos. *Poiésis*, 24. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/index>
- Pinzas, J. (2007). *Metacognición y lectura*. Perú: Fondo Editorial.
- Portellano, J., Martínez, A. & Zumárraga, A. (2009). *Evaluación de las funciones ejecutivas en niños*. Madrid: TEA Ediciones.
- Pozo, J. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. & Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.
- Prats, L., Fracchia, C., Segretin, M., Hermida, M., Colombo, J. & Lipina, S. (2012). Predictores socio ambientales e individuales del desempeño en una tarea atencional con demandas de alerta, orientación y control en niños de edad preescolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 4, 19-31.
- Prats, L., Fracchia, C., Segretin, M., Hermida, M., Colombo, J. & Lipina, S. (2012). Predictores socio ambientales e individuales del desempeño en una tarea

- atencional con demandas de alerta, orientación y control en niños de edad preescolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 4, 19-31.
- Presentación-Herrero, M., Mercader-Ruiz, J., Siegenthaler-Hierro, R., Fernández-Andrés, I. & Miranda-Casas, A. (2015). Funcionamiento ejecutivo y motivación en niños de educación infantil con riesgo de dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. *Rev Neurol*; 60 (Supl 1): 81-85
- Pressley, M., Forrest-Pressley, D., Elliott-Faust, D. & Miller, G. (1985). Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies and what to do if they can't be taught. En M. Pressley y C.J. Brainerd (Eds.), *Cognitive learning and memory children*. New York: Springer-Verlag.
- Puebla Wuth, R. (2009). Las funciones cerebrales del aprendiendo a aprender (Una aproximación al sustrato neurofuncional de la Metacognición). *Revista Iberoamericana De Educación*, 50(3), 1-10.
- Quiroga, A. (1997). Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en proceso de conocimiento. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Raya Trenas, A. (2008). Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia, estudio correlacional. Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, Andalucía.
- Reaño, A. (2011). *El desarrollo de las matrices de aprendizaje en contextos familiares violentos*. Trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía. Universidad abierta Interamericana. Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo, Buenos Aires.
- Rebollo, M & Montiel, S. (2006). Atención y funciones ejecutivas. *Revista Neurol*, 42 (Supl): s3-s7.
- Reed, K. (1998). *The reliability and validity of the North Carolina Family Assessment Scale*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Reed-Ashcraft, K., Kirk, R. & Fraser, M. (2001). The reliability and validity of the North Carolina Family. *Assessment Scale. Research on Social Work Practice*, 11, 503-520.
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. & Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (1), 47-63.
- Respeto García, J. (2017). Concepciones sobre competencias matemáticas en profesores de educación básica, media y superior. *Boletín Redipe*, 6 (2), 104-118.
- Resnick, L. & Klopfer, L. (1997). Curriculum y cognición. Buenos Aires, Aique.
- Reyes Cerillo, S. Barreyro, J. & Injoque-Ricle, I. (2015). El rol de la función ejecutiva en el rendimiento académico en niños de 9 años. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 7(2), 42-47
- Richaud de Minzi, M. (1991). La percepción de la amenaza y la formación de recursos para el afrontamiento del estrés. Un estudio en niños. *Revista Interamericana de Psicología*, 25 (1), 23-33.
- Richaud de Minzi, M. (2002). Inventario acerca de la percepción que tienen los niños y las niñas de las relaciones con sus padres y madres: versión para 4 a 6 años. *Revista Interamericana de Psicología* 36 (1-2) 149-165.

- Richaud de Minzi, M. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13 (1), 47-58.
- Richaud de Minzi, M. (2007a). Inventario de percepción de estilos parentales en niños de 8 a 12 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 23 (1), 63-81.
- Richaud de Minzi, M. (2007b). Parental styles and attachment in relation with self control, social skills and coping in children at risk for poverty. En D. M. Devor (Ed.), *New developments in parent-child relations* (pp. 87-110). Hauppauge, New York: Nova Editorial Publishers
- Richaud de Minzi, M. (2009). Sin afecto no se aprende ni se crece. Un programa para reforzar los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos en niños en riesgo por pobreza extrema. *Boletín SIP-Argentina. La Psicología en Argentina*, N°10, Año 4 [on line]. Disponible en: <http://www.sipsych.org:80/boletinargentina/boletincorreo.htm>.
- Richaud de Minzi, M. (2013). "Contributions to the study and promotion of resilience in socially vulnerable children". En *American Psychologist*, 68(1), 751-758. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034327>
- Richaud de Minzi, M., Lemos, V., & Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29 (2), 330-343.
- Richaud de Minzi, M., Mestre, M., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M. & Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 419-431.
- Richaud de Minzi, M., Mesurado, B., Samper-García, P., Lemos, V., Llorca, A. & Tur, A. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España *Ansiedad y Estrés*; 19, 43 – 69.
- Richaud de Minzi, M. & Sacchi, C. (1997). Relaciones con padres y pares y su relación con el afrontamiento de la amenaza. Documento presentado en la reunión del XXVI Congreso Interamericano Psicología, Sao Paulo, Brasil.
- Risso, A., García, M., Durán, M., Brenlla, J., Peralbo, M. & Alfonso Barca, A. (2015). Un análisis de las relaciones entre funciones ejecutivas, lenguaje y habilidades matemáticas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación. Universidad de A Coruña. Extr.* (9), A9-074.
- Roa, J. (2006). Rendimiento escolar y "situación diglósica" en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J. & Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. & Palacios, J. (2005). La familia como contexto de desarrollo humano. En *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza Editorial. (1998).
- Rodrigo López, M., Cabrera Casimiro, E., Martín Quintana, J. & Máiquez Chaves, M. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosociales. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 113-120.

- Rodríguez Ruiz, M. & García-Merás García, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(4), 1-10.
- Rodulfo, R. (2013). Cinco instancias de subjetivación en la infancia y la niñez contemporáneas. En *Psicología Educativa en el contexto de la Clínica Socioeducativa*. I (5) U.N.S.L. San Luis.
- Romero Lopez, M., Benavides Nieto, A., Fernández Cabezas, M. & Pichardo Martínez, M. (2017) Intervención en Funciones ejecutivas en Educación Infantil. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 235-261.
- Rosário, P., Núñez, J., González-Pienda, J., Almeida, L., Soares, S. & Rubio, M. (2007). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del “Modelo 3P” de J. Biggs. *Psicothema*, 17 (1), 20-30.
- Rosselli, M., Matute, E. & Ardilla, A. (2006) Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. En Revista *NEUROL*, 42, 202-210.
- Rosselli, M., Matute, E & Ardilla, A. (2007). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Méjico: Manual Moderno.
- Rosselló Ramón, M. & Pinya Medina, C. (2014). La formación en competencias básicas: un reto para la administración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18 (2), 245-265.
- Rotenberg, E. (comp.) (2014). *Parentalidades Interdependencias transformadoras entre padres e hijos*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Rotger, M. (2017). *Neurociencia, neuroaprendizaje. Las emociones y el aprendizaje*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Roux, R. & Anzures González, E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 15 (1), 1-16.
- Rygaard, N. (2008). *El niño abandonado*. Barcelona: Gedisa.
- Sahuquillo Mateo, P., Ramos Santana, G., Pérez Carbonell, A., Camino de Salinas, A. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (2), 200-217.
- Sallés, C. & Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Revista Educación Social*, 49, 25-47.
- Sánchez Lozano, C. (2004). ¿Por qué los jóvenes leen mal? *Educación y biblioteca*, 143, 64-68.
- Sanders, M. & Morawska, A. (2010). ¿Es posible que el conocimiento de los padres, las competencias y expectativas disfuncionales, y la regulación emocional mejoren los resultados de los niños? In: Tremblay R.E., Barr R.G., Peters, R. De V., Boivin, M., Eds. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1-13. Disponible

en:<http://www.encyclopediainfantes.com/documents/Sanders-MorawskaESPxp.pdf>.

- Santín González, d. (2001). Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas. *Documentos de Trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*; n° 01, 2001, ISSN: 2255-5471
- Schlagmuller, M. & Schneider, W. (2002). The development of organizational strategies in children: evidence from a microgenetic longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*. 81, 298-319.
- Sen, A. (1993). “Capacidad y Bienestar”, en Sen, A. y Nussbaum, M. (comp.) (1993) La calidad de vida. México: FCE. pp. 54 – 83
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Solé, I., (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*. N.º 59, 43-61 OEI/CAEU
- Soprano, A. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista Neurol* 37, pp.44-50.
- Sousa V., Driessnack M. & Mendes I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Rev Latino-am Enfermagem* 2007, 15(3) www.eerp.usp.br/rlae
- Stelzer, F. & Cervigni, M. (2011). Desempeño académico y funciones ejecutivas en infancia y adolescencia. Una revisión de la literatura. *Revista de Investigación en Educación*, n° 9 (1), pp. 148-156.
- Sternberg, R. (1985). Más allá del coeficiente intelectual: una teoría triarchica de la inteligencia humana. Cambridge, Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Stover, J., Uriel, F. & Fernández Liporace, M. (2012). *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio: Análisis Psicométricos de una versión abreviada*. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, Vol. 4, N°3, pp.4-12
- Stuss, D. (1992). Biological and psychological development of executive functions *Brain Cogn.* 20; 8-2.0.
- Suarez Valenzuela, S. & Suárez Rivero, J. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30 (1) 167-184
- Szücs, D. & Goswami, U. (2011). “Neurociencia educacional: Estudio de las representaciones mentales”, en S.J. Lipina & M. Sigman (eds.), La Pizarra de Babel, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- St Clair-Thompson, H. & Gathercole, S. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *Q J Exp Psychol (Colchester)*, 59 (4), 745-59.
- Swanson, H. & Sachse-Lee, C. (2001). Resolución de problemas matemáticos y memoria de trabajo en niños con discapacidades de aprendizaje: tanto el proceso ejecutivo como el fonológico son importantes. *Revista de Psicología Infantil experimental*. 79 (3): 294-321. Estados Unidos: *PubMed*.

- Tedesco, J. & López, N. (2013). Diez Años Después. Comentarios tras una Relectura al Artículo “Algunos Dilemas de la Educación Secundaria en América Latina”. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* – 11 (2).
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusion educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas Educativas. En Marchesi, A. Blanco, R & Hernández, L. (coord.) (2014) *Avances y desafíos de la educación inclusive de Iberoamérica*. Organización para los estados Iberoamericanos. Edic Metas. Educativas
- Thorell, L., Lindqvist, S., Bergman Nutley, S., Bohlin, G. & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Dev Sci*, 12 (1) 106-113.
- Tirapu-Ustárroz, J. & Luna-Lario, P. (2008). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Manual de neuropsicología*, 219-249.
- Tirapu-Ustárroz, J., Muñoz-Céspedes, J., Pelegrín-Valero, C. & Albéniz-Ferreras, A. (2005). Propuesta de un protocolo para la evaluación de las funciones ejecutivas. *Revista de neurología* 41 (3), pp. 177-186.
- Thorell, L. & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33, 536–552
- Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Toll S., Van der Ven S., Kroesbergen E. & Van Luit J. (2011). Executive functions as predictors of math learning disabilities. *J Learn Disabil*, 44: 521-32.
- Toplak, M. E., West, R. F., & Stanovich, K. E. (2013). Practitioner review: Do performance-based measures and ratings of executive function assess the same construct? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (2), 131-143.
- Torío López, S., Peña Calvo, J. & Rodríguez Menéndez, M. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría educativa*. 20, 2008, pp. 151-178 Universidad de Salamanca.
- Trujillo, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Revista Innovación Educativa*. Vol. 14, número 64, 47-55.
- Tuñón, I. (2010). Persistentes desigualdades sociales en el acceso a la educación. *Boletín del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia*. Buenos Aires: Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA).
- Tuñón, I. (2011). Las oportunidades educativas frente al bicentenario. Niñez y adolescencia en la argentina urbana en 2010. *Boletín del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia*. Buenos Aires: Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA).
- Urquijo, S. (2007). Procesos cognitivos y adquisición de la lectoescritura. En *acta de congreso. III Congreso Marplatense de Psicología, de alcance Nacional e Internacional*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

- Urzúa, A., Godoy, J. & Ocayo, K (2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista Chilena de Pediatría*, 82 (4), 300-310.
- Valdez Fuentes, V. & Machorro Cabello, M. (2014). El desarrollo de aprendizaje autónomo a partir de la identificación de los estilos de aprendizaje. *En revista Vida científica* 4 (2) Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. España.
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. & Fernández Suárez, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J., Rosário, P., Rodríguez, S. & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Valls, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Vargas Rubilar, J. (2013). Características de las familias en pobreza ambiental; de los modelos centrados en el déficit a los centrados en los recursos y potencialidades. En M.C. Richaud de Minzi & V. Lemos. *Psicología y otras ciencias del comportamiento. Compendio de investigaciones actuales*. Vol.I (pp.113-1359. Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales.
- Vargas Rubilar, J. & Arán Filippetti, V. (2013). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Social, Niñez y Juventud*, 12 (1), 171-186.
- Vargas Rubilar, J. & Arán Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Social, Niñez y Juventud*, 12 (1), 171-186.
- Vargas Rubilar, J., Lemos, V. & Richaud de Minzi, M. (2017). Programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social: una propuesta desde el ámbito escolar. *Interdisciplinaria*, 34 (1), 157-172.
- Vargas Rubilar, J. & Richaud de Minzi, M. (2018). Childhood Parenting: Main approaches and aspects analyzed from psychology. En C. García (Ed.) *Research on Hispanic Psychology*, Vol. 1. Nova Science Publishers, Inc, en prensa.
- Vargas Rubilar, J. Richaud de Minzi, M. & Oros, L. (2018). Programa de promoción de la parentalidad positiva en la escuela: un estudio preliminar en un contexto de vulnerabilidad social. *Pensando Psicología* 14(23), 1-15.
- Vargas Vargas, R. (2013). Matemáticas y neurociencias: una aproximación al desarrollo del pensamiento matemático desde una perspectiva biológica. En *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. 36, 37-46.
- Vasen, J. (2017) *¿Niños o cerebros? Cuando las neurociencias descarrilan*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Editorial Gedisa.
- Vázquez García, I. & Aguilar Pizano, D. (2017). Las competencias parentales en madres de familia con y sin doble jornada. Integración Académica en *Psicología*. *Revista de la asociación latinoamericana para la formación y enseñanza de la psicología*. 5 (14), 98-104.

- Vera Noriega, J., Morales Nebuay, D. & Vera Noriega, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psico-USF*, v. 10, n. 2, 161-168.
- Velarde Arcos, M. & Ramírez Flores, M. (2017) Efectos de las prácticas de crianza en el desempeño cognitivo en niños de edad preescolar. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 12, (1),12-18 Santiago: Universidad del Desarrollo.
- Veleiro Vidal, A. & Thorell, L. (2012). Capacidad predictiva de los niveles de funcionamiento ejecutivo sobre las habilidades matemáticas básicas. ACTAS do 12º COLÓQUIO de PSICOLOGIA e EDUCAÇÃO, 61-75.
- Victora C., Horta B., Loret de Mola C., Quevedo L., Tavares R. & Gigante D. (2015). Association between breastfeeding and intelligence, educational attainment, and income at 30 years of age: a prospective birth cohort study from Brazil. *Lancet Global Health*; 3(4) pp.199-205.
- Volnovich, J. (1998). Infancias y adolescencias de fin de siglo. En *Ensayos y experiencias*, 22, pp.14-20.
- Waters, E. & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79-97.
- Weinstein, C. & Danserau, V. (1985). "Learning strategies: The how of learning", en J. W. Segal y otros: *Thinking and learning skills*. Hillsdale: Erlbaum
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (315-327) New York: McMillan.
- Weinstein, C., Husman, J. & Dierking, D. (2002). Self-Regulation Interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P., Pintrich & Zeinder, M., *Handbook of Self-regulation* (727-747). San Diego: Academic Press.
- Wenzel A. & Gunnar M. (2013). El papel protector de las destrezas de funciones ejecutivas en entornos de alto riesgo. En: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Morton JB, ed. tema. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. <http://www.encyclopedia-infantes.com/funciones-ejecutivas/segun-los-expertos/el-papel-protector-de-las-destrezas-de-funciones-ejecutivas>.
- White, A. (2005). *Evaluación de la capacidad de crianza. Revision de literatura*. Sidney: Centre for Parenting & Research NSW Department of Community Services.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C., (1998). *Child Development and Emergent Literacy*. *Child Development*, 69, 848-872.
- Willoughby, M., Kupersmidt, J. & Voegler-Lee, M. (2012). Is preschool executive function causally related to academic achievement? *Child Neuropsychology*, 18(1), 79-91. doi: 10.1080/09297049.2011.578572.
- Winnicott, D. (1991). *Exploraciones psicoanalíticas I*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1968).
- Winnicott, D. (1992). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1965).

- Winnicott, D. (1996) *El Hogar nuestro punto de partida*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1961).
- Winnicott, D. (1997) *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1971).
- Winnicott, D. (1998) *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1958)
- Zambrano Jurado, J. (2016). Un estudio multinivel del rendimiento escolar en matemáticas para tercer grado de educación básica primaria en América Latina. *Sociedad y economía*, (30), 91-120.
- Zamorano, M. & Zamorano, S. (2011). Las prácticas educativas familiares y su vinculación con el estilo educativo. Un estudio de caso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 18(3), 421-428.
- Zelazo, P. & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Oxford: Blackwell.
- Zelazo, P., Muller, U., Frye, D. & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68, 91-119.

Lista de abreviaturas y siglas

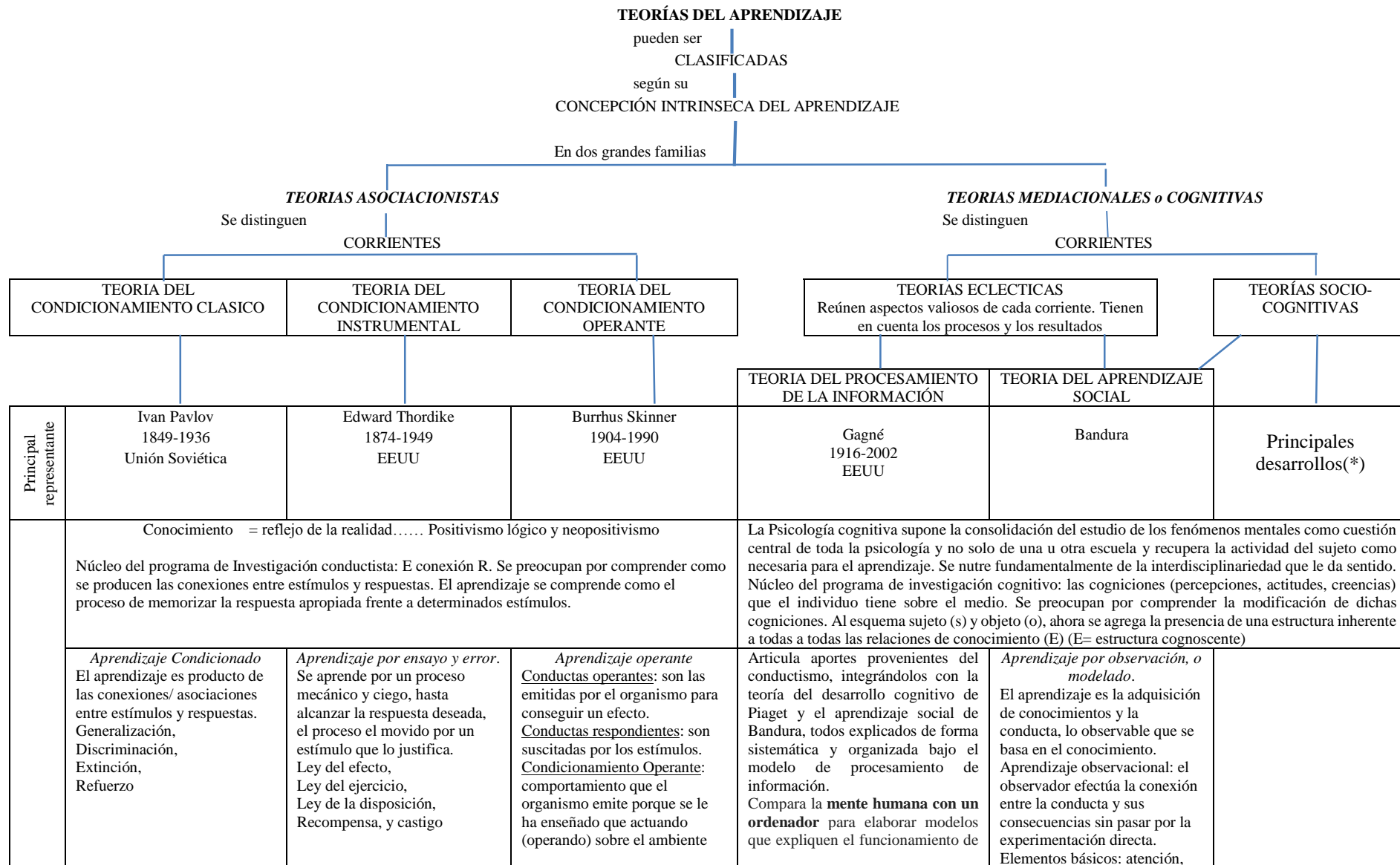
Abreviatura	Significado de la abreviatura
AFC	Análisis factorial confirmatorio
AFE	Análisis factorial exploratorio
CL	Competencia lectora
CM	Competencia matemática
CPP-h	Competencias parentales percibidas desde la perspectiva de los hijos
CPP-p	Competencias parentales percibidas desde la perspectiva de los padres
EA	Estrategias de aprendizaje
ESB	Estrato socioeconómico bajo
ESE	Estrato socioeconómico
ESM	Estrato socioeconómico medio
ECPP-h	Escala de competencias parentales percibidas versión hijos
ECPP-p	Escala de competencias parentales percibidas versión padres
FE	Funciones ejecutivas
MT	Memoria de trabajo
RE	Rendimiento escolar
REL	Rendimiento escolar en lengua
REL	Rendimiento escolar en matemática

Fuente: elaboración propia.

ANEXOS

Anexo I

Esquema de las principales teorías del aprendizaje



		<p>obtendrá una recompensa o evitará un castigo. Refuerzo positivo Refuerzo negativo Programa de refuerzos Señalamientos.</p>	<p>los procesos cognitivos y el modo en que determinan la conducta. Para Gagné la modificación del desempeño muestra el aprendizaje. El aprendizaje acontece cuando una situación estimuladora junto con contenidos de memoria afecta al sujeto de forma que modifican el desempeño previo al proceso. Entiende que el individuo responde a la representación subjetiva que tiene del mundo, y no en forma directa a los estímulos del ambiente. El procesamiento de la información se origina a partir del proceso de selección de estímulos recibidos, captados por el registro sensorial a través de la función de la atención. La información es seleccionada, se codifica y almacena por un breve lapso, (memoria a corto plazo) La retención y recuperación de la información se efectúa por la participación de la memoria a largo plazo. Tipos de aprendizaje: Aprendizaje a partir de señales; Aprendizaje estímulo-respuesta; Encadenamiento; Asociación verbal; Discriminación múltiple; Aprendizaje de conceptos; Aprendizaje de principios; Solución de problemas. Fases del aprendizaje: motivación, aprehensión, adquisición, retención, generalización, ejecución y retroalimentación. Otros representantes: Atkinson y Shiffrin, (1971), Beltrán (1996). Las distintas teorías del procesamiento de la información se han interesado en estudiar los procesos cognoscitivos específicos como la percepción, la atención, la memoria y la comprobación de hipótesis.</p>	<p>retención, producción, motivación o refuerzo. Condicionamiento vicario, cuando vemos a otro ser recompensado o castigado por sus acciones.</p>	
--	--	---	---	--	--

(*) PRINCIPALES DESARROLLOS

TEORÍAS SOCIO-COGNITIVA				
La perspectiva socio-cognitiva del aprendizaje, nace a la luz de los trabajos de Bandura, y se caracteriza por estudiar la autorregulación como una interacción de procesos personales (biológicos, afectivos/motivacionales y cognitivos), comportamentales y del contexto.				
ESCUELA O CORRIENTE	PRINCIPAL REPRESENTANTE	TEORÍA	PRINCIPALES IDEAS y/O CONCEPTOS	CONCEPTO DE APRENDIZAJE
PSICOLOGÍA FENOMENOLÓGICA	Carl Rogers 1902-1987 EEUU	Teoría humanista Existencial Aprendizaje experiencial	Crítico directo y férreo de los postulados conductistas es considerado uno de los representantes destacados de la Psicología humanística Sus escritos postulan que todo individuo debe tener la oportunidad de llegar al máximo desarrollo posible en el camino de la búsqueda personal y de su perfeccionamiento individual. Por ello, resulta de fundamental importancia en el sujeto el desarrollo del Yo, de la identidad y de la autoestima. Para Roger el hombre educado es aquel que aprendió a aprender Coherente con su idea de hombre, postula que el objetivo de la educación debe ser el desarrollo en plenitud de las personas y que la enseñanza tiene una función facilitadora del cambio y del aprendizaje en los individuos. A partir de sus ideas, se han trabajado aspectos como la autorrealización personal, la no directividad, la comprensión empática. Respecto del conocimiento Rogers sostenía que este consistía, en la formulación y confrontación variada de hipótesis. Postula la existencia de tres tipos de conocimientos: Conocimiento Subjetivo : comprendía que dentro de cada uno se sabe si se comprende, si se ama, si se odia, etc. En la medida en que se realizan referencias exteriores a lo que se experimenta internamente, se puede comprender lo que se siente. Conocimiento Objetivo : en este tipo de conocimiento, las hipótesis se basan en un marco de referencia externo, que es puesto a prueba por medio de experimentaciones observables. Este modo de conocimiento transforma todo lo que se estudia en objetivaciones, es decir en productos reales. Ahora bien, una hipótesis interna creativa (conocimiento subjetivo) puede luego transformarse en una hipótesis formal, que será puesta a prueba experiencialmente ante un grupo de referencia (puede ser la comunidad científica, por ejemplo). Conocimiento interpersonal o fenomenológico : a menudo se realizan hipótesis con respecto “al otro”, sobre cómo puede sentirse antes una actitud. Este tipo de hipotetizaciones conforma el conocimiento interpersonal. El modo de contrastarlas es usar la comprensión empática.	<i>El aprendizaje Cognoscitivo</i> : este es un tipo de aprendizaje que produce una fijación de ciertas asociaciones. Genera un tipo de conocimiento frágil y fácilmente olvidable. <i>El aprendizaje Experiencial</i> : resulta ser un tipo de aprendizaje significativo . El alumno mismo puede experimentar la sensación de estar descubriendo algo que le es externo, pero que lo introyecta y lo hace formar parte de él. Para Rogers, el aprendizaje significativo será mayor cuando el alumno elija su propia dirección, descubra sus recursos, formule sus propios problemas, decida su curso de acción y viva, en carne propia, la consecuencia de cada una de sus elecciones. Se caracteriza por: a) suponer un alto grado de implicancia personal por parte del sujeto, b) ser auto-iniciado por el sujeto, c) penetrar aspectos de la personalidad del sujeto que aprende, d) su significado queda incorporado en la experiencia total del sujeto, e) el foco de evaluación reside en el alumno que aprende.
FILOSOFÍA PRAGMÁTICA PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA PROGRESISTA	Dewey 1859-1952 EEUU	Teoría del aprendizaje experiencial	La obra de Dewey, quien se centra en la teoría práctica, y la vinculación de la experiencia con el proceso de aprendizaje, y muy particularmente su texto <i>Experiencia y educación</i> (1938/1997), es el origen intelectual de muchas propuestas actuales de cognición situada Dewey reclama el potencial de la experiencia para suscitar conocimiento, ya que entiende que los individuos aprenden, cuando hayan significado en su interacción con el medio. El autor expresa: “La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente” (2008, p. 41)	El aprendizaje tiene su origen en la experiencia concreta, dicha experiencia es interpretada por el individuo por medio de la reflexión y la conceptualización, obteniendo capacidad para transferir el nuevo conocimiento a otra situación. Reconoce fases en el aprendizaje: a- experiencia concreta; b- reflexión;-conceptualización abstracta;-aplicación. En educación propone el método de casos, (estudio de una situación concreta para aprender). Se enfatiza en este marco teórico, el papel significativo del conocimiento previo y de las experiencias vividas por el sujeto en el proceso de aprendizaje. En la actualidad, los trabajos realizados por los psicólogos Allan Collins, John Brown, James Gireeno y otros revigorizan las ideas de Dewey y afirman que el conocimiento y la aptitud son aspectos fundamentales para el progreso en las tareas de aprendizaje.

			La escuela, para Dewey, debe considerarse como la reconstrucción del orden social, en ella el educador cumple el rol de guía y orientador de los estudiantes.	Entienden que la red social sustenta tanto el aprendizaje como el rendimiento y que el verdadero aprendizaje debe ubicarse en una cultura de necesidades y prácticas, la que brinda un contexto, una estructura y una motivación a los conocimientos y habilidades aprendidos.
<p>Conocimiento = construcción del espíritu.... Constructivismo</p> <p>El origen del constructivismo se lo puede encontrar en las posturas de Vico y Kant planteadas ya en el siglo XVIII, pero es a partir de los años cincuenta, del siglo XX, especialmente con la publicación del texto denominado Teoría general de los sistemas de Ludwig von Bertalanffy, que se cuestiona el paradigma del positivismo. Esta propuesta se ve apoyada por los hallazgos hechos en la física: primero Einstein resaltó el papel del sujeto y del contexto en la interpretación de la realidad y, posteriormente, Heisenberg cuando formuló su “principio de incertidumbre”, según el cual: no es posible determinar con exactitud la posición de una partícula. Estos elementos afirmaron la idea de que el ser humano es un activo constructor de su realidad.</p> <p>El conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad. La ciencia no descubre realidades ya hechas sino que construye, crea e inventa escenarios: de esta forma intenta dar sentido a lo que ocurre en el mundo, en la sociedad, en las personas (Segal, 1986). El constructivismo comparte muchos de los supuestos de la psicología cognitiva y algunos de la teoría humanística.</p>				
	Jean Piaget 1896-1980 Suiza	Teoría psicogenética del desarrollo cognitivo	<p>Recibe la influencia de Alfred Binet y de James Mark Baldwin, de esta última toma la idea de adaptación por asimilación y acomodación en retroalimentación.</p> <p>La posición de Piaget es una síntesis de empirismo y del racionalismo, pero con un predominio de la tendencia racionalista.</p> <p>Plantea en el marco de la psicología la escuela denominada Epistemología genética como el estudio de las capacidades cognitivas del sujeto de modo absolutamente empírico, sosteniendo que el desarrollo intelectual se halla enraizado con el desarrollo biológico del ser humano. Así es un interaccionista-relativista que cree en la construcción del conocimiento por la interacción entre la expresión sensorial y el razonamiento, indisolubles entre sí.</p> <p>Sostiene que el desarrollo posibilita el aprendizaje.</p> <p>Postula que la lógica es la base del pensamiento, y en este sentido entiende que inteligencia es un término genérico que designa el conjunto de operaciones lógicas para las cuales está capacitado el ser humano (que va desde la percepción al cálculo proporcional).</p> <p>Descubre que el origen de la lógica se instala antes de la adquisición del lenguaje en la actividad sensorio-motriz, en interacción con el medio, en otras palabras el pensar (la capacidad cognitiva y la inteligencia) se despliega desde bases genéticas por medio de los estímulos socioculturales, es decir se hallan estrechamente ligadas al medio social y físico.</p> <p>Con sus investigaciones demuestra que existen diferencias cualitativas entre el pensar infantil y el pensar adulto, así como diferencias cualitativas en diferentes momentos o etapas de la infancia.</p> <p>Estructura: sucesivos puntos de llegada del desarrollo cognitivo. Son sistemas de transformaciones; totalidades organizadas por leyes de composición diferentes de las leyes o propiedades de sus elementos.</p> <p>Equilibrio: entendido por Piaget como una “tendencia equilibrante” y ésta es una “equilibración maximizadora” capaz de explicar el desencadenamiento de un acontecimiento como su estado de reposo. El proceso de equilibración consiste en una búsqueda de adaptación</p> <p>Génesis: Es la búsqueda de equilibrio constante. Es una cierta forma de transformación que parte de un estado A y desemboca en un estado B, siendo B más estable que A.</p>	<p>El aprendizaje es entendido por Piaget como un proceso paulatino y progresivo que avanza, conforme el niño madura física y psicológicamente.</p> <p>Diferencia entre aprendizaje en sentido amplio al que denomina desarrollo y el aprendizaje en sentido estricto o enriquecimiento de las estructuras existentes.</p> <p>Sostiene el conocimiento es construido por el sujeto en su interacción con el ambiente. Esta provoca constantes desequilibrios que lo obligan a modificar y reorganizar continuamente sus estructuras psicológicas (esquemas).</p> <p>El desarrollo cognitivo (de las estructuras de pensamiento) y el aprendizaje se producen por adaptación (asimilación y acomodación) mediante procesos de equilibración.</p> <p>La asimilación es la incorporación de la información a las estructuras conceptuales (esquemas). La acomodación es la modificación o proceso de ajuste de las estructuras internas (esquemas) a las características particulares de la información que se asimila.</p> <p>Cuando se logra la integración entre asimilación y acomodación aparece un nuevo proceso de equilibrio gracias al cual el individuo utiliza lo que ha aprendido para mejorar su desempeño en el medio que le rodea.</p>

PSICOLOGÍA GENÉTICO- COGNITIVA			<p>Cuatro períodos del pensamiento: sensorio motor; -preoperatorio-operatorio; operatorio concreto; -operatorio formal. En ellos reconoció distintos sub-estadios.</p> <p>Invariantes funcionales del pensamiento: adaptación (asimilación y acomodación) y organización.</p> <p>Decalage: diferencias en el avance del desarrollo, desniveles o desfases tanto horizontales como verticales.</p>	
	David Ausubel 1918-2008 EEUU	Teoría del aprendizaje significativo	<p>Su trabajo se focaliza en el aprendizaje que implica la retención de información verbal, centrándose básicamente en el aprendizaje que se produce en las instituciones educativas por medio de la instrucción.</p> <p>-Destaca la importancia de las relaciones entre las estructuras cognitivas, las intenciones del alumno, el material que se va adquirir y los modos de transmisión del conocimiento.</p> <p>-Sostiene que los conocimientos anteriores que posee el sujeto determinan el éxito del aprendizaje, y en consecuencia es lo que el alumno ya sabe el factor determinante para producir un nuevo aprendizaje. Son elementos fundamentales la claridad, la cantidad y la organización de la información suministrada.</p> <p>-Requisitos de significatividad: el aprendizaje significativo requiere de: a) material potencialmente significativo (significatividad lógica del material y significatividad psicológica, es decir disponibilidad de ideas pertinentes en la estructura cognoscitiva del alumno en lo particular); y b) de disposición del sujeto.</p> <p>- Procesos de diferenciación progresiva y reconciliación integradora entre conceptos nuevos a preexistentes en la estructura del sujeto (asimilación)</p> <p>- Organizadores anticipados: apoyo al alumno frente a la nueva información. Pueden tener tres propósitos: dirigir su atención a lo que es importante del material; resaltar las relaciones entre las ideas que serán presentadas y recordarle la información relevante que ya posee. Se dividen en dos categorías: a) comparativos; b) explicativos.</p>	<p>Aprender es la incorporación de nueva información en las estructuras cognitivas del sujeto.</p> <p><i>Aprendizaje memorístico</i> es mecánico o por repetición.</p> <p>Responde a la incorporación no sustantiva, arbitraria y verbalista de nuevos conocimientos en estructura cognitiva</p> <p><i>Aprendizaje significativo:</i> incorporación de manera esencial a la estructura cognitiva. Se produce la asimilación del nuevo conocimiento. Este carácter se adquiere cuando, al relacionarse con conocimientos previos del sujeto, adquiere significado y así puede incorporarse a sus estructuras de conocimiento. El aprendizaje significativo puede ser de tres tipos: a) de representaciones o proposiciones de equivalencias; b) de conceptos (subordinados, supra-ordinado, combinatorio); c) de proposiciones. El aprendizaje significativo facilita la memoria comprensiva en tanto ofrece, una red de relaciones que facilitan el recuerdo.</p> <p><i>Aprendizaje por recepción:</i> el contenido a aprender se presenta al alumno en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un teorema de geometría, etc.).</p> <p><i>Aprendizaje por descubrimiento:</i> En estos casos el contenido principal a aprender no se da por recepción. El alumno al reorganizar la información e integrarla en su estructura cognitiva provoca una nueva síntesis integradora, descubriendo nuevas relaciones. Así aprende a establecer categorías, resoluciones de problemas, lo que implica pensar acerca, por ejemplo de la naturaleza de dos variables o más involucradas en una situación problemática.</p>
	Jerome Bruner 1915-2016 EEUU (Impulsor de la psicología cognitiva)	Teoría de la Categorización Teoría del aprendizaje por descubrimiento	<p>Sus investigaciones sobre percepción y aprendizaje lo enfrentan al conductismo. Toma aportes de la teoría de J. Piaget, de Ausubel y del procesamiento de la información.</p> <p>Sujeto activo: el sujeto no debe limitarse a memorizar lo que recibe del exterior.</p> <p>Formación de conceptos: reconocimiento de patrones comunes en varias unidades de información, ellos se unifican en ciertos conceptos. Este proceso de categorización y etiquetamiento permite la creación de criterios de inclusión y exclusión dentro de una categoría.</p>	<p>Para aprender es necesaria la actividad mediadora y de guía del docente y además el sujeto debe operar el conocimiento otorgarle significado, y agrega influido por la teoría del procesamiento de la información que el aprender permite al sujeto “categorizar” (codificar y clasificar) la información recibida del exterior. Para ello los alumnos deben poder representar los contenidos según diferentes categorías o formas. Se inspira en la teoría piagetiana y plantea la existencia de tres modelos básicos de aprender o representar la realidad modelo inactivo (se basa en la acción física, representación actuante), modelo icónico (se</p>

			<p>Toma de D. Ausubel la idea de aprendizaje significativo, sostiene que para conocer es imprescindible que el conocimiento nuevo se apoye en lo viejo y que el sujeto este motivado.</p> <p>Andamiaje: ayudas externas transitorias.</p> <p>Formatos:</p>	<p>fundamenta en el uso de dibujos e imágenes que puedan servir para aportar información, representa la transición de lo concreto a lo abstracto) y modelo simbólico (basado en el lenguaje hablado o escrito). Estos modelos se presentan de forma escalonada, siguen un orden que va desde el más físico y vinculado con lo inmediatamente accesible hasta lo simbólico y abstracto. Los distintos modelos se mantienen a lo largo de la vida, a pesar de aparecer los nuevos aunque pierden su protagonismo</p> <p>Entiende que el aprendizaje escolar se ha basado en procesos de adquisición de información descontextualizada y memorística</p> <p>Propone el <i>aprendizaje por descubrimiento</i>, en el que el sujeto se vea estimulado a conocer a través de la curiosidad, la motivación y el autoaprendizaje, siendo el docente un guía para ello.</p>
PSICOLOGÍA GENÉTICO- DIALECTICA	Lev Vygotsky 1896-1934 Rusia	Teoría Socio- Histórica Teoría de los aprendizajes superiores	<p>El núcleo de la estructura teórica de Vygotsky lo componen las siguientes ideas:</p> <p>-La creencia en el método genético o evolutivo. El término “<i>genético</i>” se refiere en relación a los procesos de desarrollo - como en los términos ontogenético y filogenético- , y no refiriéndose a los genes, código genético o similares.</p> <p>-La tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen (análisis genético) en procesos sociales. Se utiliza el término “<i>psicológico</i>” para traducir el término inglés “<i>mental</i>”.</p> <p>-La tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan como mediadores. La noción de mediación se volvió cada vez más importante, para quedar reformulada definitivamente en la teoría de Vigostky sobre el funcionamiento mental. En 1933 llegó a decir que “<i>el tema central de la psicología es el tema de la mediación</i>” (citado por Wertsch, 1988, pág.33). Su teoría tiene la característica de ser una teoría socio-histórica-cultural, porque hace referencia a que las interacciones sociales le dan al niño los instrumentos para alcanzar las funciones psicológicas superiores. Estos instrumentos son: el lenguaje, las praxias y las gnosias, los cuales actúan como mediadores.</p> <p>Distinguió las funciones psicológicas elementales (las que compartimos con los animales y son innatas: atención, percepción, memoria) de las funciones psicológicas superiores (las específicamente humanas y de origen social, son complejas, voluntarias, conscientes, y muchas de ellas adquiridas por el aprendizaje escolar (gnosias, praxias, lenguaje, escritura, etc.))</p> <p>Otros conceptos fundamentales de su teoría:</p> <p>La doble formación: toda función intelectual sigue la línea de la doble formación, en la cual, las acciones sociales externas (lo intersicológico), se transforman en acciones internas (lo intrapsicológico), a través de 2 fenómenos: <i>1) la internalización y, 2) la zona de desarrollo próximo.</i></p> <p>La internalización: este proceso alude a la transformación de las acciones externas (sociales) en acciones internas (psicológicas). Es decir, Vigostky, al igual que Piaget, concebía la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno.</p>	<p><i>Aprendizajes superiores</i> aquellos en los que entre el estímulo y la respuesta conductual se produce un mecanismo complejo de asimilación de la información recibida, su análisis y apropiación, produciendo respuestas inteligentes en las que intervienen las funciones más complejas del cerebro humano.</p> <p>Para Vygotsky, es necesario comprender el aprendizaje asociado a un proceso social de acceso a la vida intelectual y a su vez como promotor del desarrollo.</p> <p>El desarrollo es concebido como un proceso complejo que no se da de manera lineal ni espontánea.</p> <p>El aprendizaje se concibe con un proceso que deriva de la interacción y con base en su desarrollo anterior.</p> <p>El aprendizaje es una necesidad interna, y es sólo un momento en el proceso de desarrollo en el niño.</p> <p>Vygotsky distinguió 3 tipos de aprendizajes:</p> <p>Aprendizaje espontáneo: que es el que ocurre dentro de los primeros años de vida del niño.</p> <p>Aprendizaje espontáneo reactivo: el que ocurre hasta la etapa preescolar.</p> <p>Aprendizaje reactivo: el que se da a partir de la edad escolar</p> <p>Implicancias fundamentales de su teoría para la educación:</p> <p>El rol docente como factor importante de ayuda en el proceso de mediación.</p> <p>Reconocer al sujeto en su contexto, y de allí promover su desarrollo en una doble concordancia: con su momento evolutivo y con su cultura.</p> <p>Atender a la ZDP y su relación con el diseño y la selección de diferentes tipos de tareas.</p> <p>La ayuda a los niños deberá realizarse en forma gradual acorde a sus necesidades, y la dificultad de la tarea que deba realizar para comenzar a retirarla (andamiaje).</p> <p>Presentar a los niños actividades o tareas en las que tenga reales posibilidades de aprender.</p>

			<p>La zona de desarrollo real es el espacio que delimita lo que una persona pueda resolver sola.</p> <p>En relación con la de desarrollo real, se define una zona de desarrollo potencial como el espacio que delimita lo que una persona puede <i>hacer con ayuda</i>.</p> <p>La zona de desarrollo próximo, distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, y el nivel de más elevado de desarrollo potencial.</p>	
	Howard Gardner 1943 EEUU	Teoría de las Inteligencias múltiples	<p>En 1983, el Doctor Howard Gardner generó una revuelta en el mundo de la psicología al proponer y argumentar la existencia de diferentes tipos de inteligencias, en su teoría de las Inteligencias Múltiples., no es una teoría de tipos sino de funcionamiento cognitivo. Esta teoría es psicológica no es pedagógica, pero tiene significativa aplicación en la educación, con ella Gardner destaca la importancia de respetar en los sujetos los perfiles de inteligencias que cada uno desarrolle; y debido a que la inteligencia se revela en diferentes formas a lo largo de las distintas etapas evolutivas, es importante que la estimulación y la evolución de las mismas se realicen de manera adecuada y oportuna.</p> <p>Inteligencia: potencial biopsicológico; “la inteligencia es una sucesión de potencialidades que se complementan o no, dependiendo de la cultura, de la calidad y de los soportes tecnológicos de la educación” (Gardner, 1996)</p> <p>Los miembros de la especie poseen la posibilidad de desplegar un conjunto de facultades intelectuales en relación al tratamiento de contenidos del entorno. La inteligencia se relaciona con la capacidad (no es innata, se desarrolla) para resolver problemas, y crear productos, en un contexto rico de actividad natural (Ferreyra y Pedrazzi, 2007)</p> <p>Para Gardner no existe una sola inteligencia, sino varias: Lingüística; lógico matemática; musical; espacial; cinestésica-corporal; interpersonal; intrapersonal; naturalista, en 1997 “luego de nombrar las ocho inteligencias, mencionó que tal vez exista una más, una inteligencia supra-natural, espiritual, relacionada con las preguntas que los seres humanos se hacen sobre la existencia (Gardner, 1997)” (Ferreyra y Pedrazzi, 2007,p.98) Las personas tienen una combinación de estas inteligencias se diferencian en la intensidad de cada una. Todas las personas tienen capacidad para desarrollar todas las inteligencias si reciben del medio los estímulos e instrucciones adecuadas.</p> <p>Para Gardner las experiencias de los sujetos en el trayecto de su vida pueden ser positivas (cristalizantes) o negativas (paralizantes) para el desarrollo de sus capacidades. Señalando de este modo la importancia del ambiente familiar y escolar.</p> <p>Entiende que la inteligencia está física, social y simbólicamente distribuida, es decir no está solo en la mente de los sujetos, se encuentra también en el intercambio entre los sujetos entre el sujeto y los objetos (libros, computadoras, documentos, etc.)</p>	Diferencia el aprendizaje intuitivo (natural y universal) del escolar. Y reconoce tres tipos de personajes respecto al aprendizaje: El aprendiz intuitivo: con habilidad para para aprender el lenguaje y otros sistemas simbólicos, desarrolla teorías prácticas sobre el mundo físico y social durante los primeros años de vida. El aprendiz escolar: el que intenta dominar la lectura y la escritura, y los conceptos disciplinares de la escuela. Independientemente de su rendimiento entiende Gardner que este tipo de aprendiz es el que finalizada su escolaridad vuelve a pensar como lo hacía en el preescolar o la primaria. El experto disciplinar aquella persona, de cualquier edad que domina los conceptos y habilidades de una determinada disciplina y puede aplicarlos bien a nuevas situaciones, verdaderamente comprende.
NUEVAS VISIONES	Rogoff (1993), Lave (1991), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001)	Teoría del aprendizaje situado	<p>Esta concepción surge con fuerza en la década del 80 como reacción a las teorías cognitivistas endógenas, léase teoría del procesamiento de la información. Inspirada en el aprendizaje experiencial de Dewey, sus principales representantes han tomado también como referencias teóricas los escritos de Vygotsky, Leontiev y Luria,</p> <p>“Bajo la denominación de aprendizaje situado se han articulado diferentes inquietudes, intuiciones y teorías. Sin que exista una significación unívoca, puede sostenerse que lo “situado” del aprendizaje hace referencia a un</p>	<i>Aprendizaje situado:</i> considera al contexto sociocultural como variable clave para la adquisición de habilidades y competencias, buscando la solución de situaciones diarias, con una perspectiva colectiva. Es un aprendizaje en situaciones o escenarios reales. Refiere a la participación del aprendiz en un contexto cultural, social de relaciones, en una comunidad de práctica. De ella obtiene los saberes necesarios para la transformación personal y de la comunidad

			<p>principio básico: la educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones” (Sagastegui, 2004 p.31).</p> <p>Los autores de la teoría de la cognición situada parten de un férrea crítica a la perspectiva instruccional empírico-positivista tradicional, sostienen se enseñan contenidos declarativos, abstractos y descontextualizados; conocimientos poco útiles y pobremente motivantes, autónomos de las prácticas sociales y de la cultura de pertenencia. Fue en el campo de la psicología y la antropología donde aparece el punto de inflexión de la formulación de la noción de aprendizaje situado, como consecuencia de que el análisis sobre la cognición humana expone su naturaleza “distribuida” y “situada”; Con la perspectiva de distribución del conocimiento se reta a las perspectivas psicológicas tradicionales, al cuestionar la separación que establecían entre sujeto cognoscente y entorno social, entre cognición y cultura.</p>	<p>Se fundamenta en tres elementos propios de una comunidad de práctica: pertenencia, participación y práctica.</p>
	<p>Feuerstein, Reuven 1921-2014 Rumania-Israel</p>	<p>Teoría del aprendizaje mediado</p>	<p>Feuerstein, basándose en Vygotsky, plantea el concepto de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM). Psicólogo del desarrollo y cognitivo es reconocido por su teoría de la Modificabilidad Cognitiva, en la que expone su concepción de que esta no es fija sino modificable. El nombrado autor explica el proceso de aprendizaje en función del carácter bio-psico-social de la cognición humana, y plantea que el desarrollo de la inteligencia es el efecto de dos tipos de interacciones: una directa y otra mediatizada (caso en que los estímulos del entorno son transformados por los mediadores (padres, educadores, otros niños, etc.).</p> <p>El aprendizaje mediado se relaciona con el desarrollo de estrategias disposicionales y de apoyo; de búsqueda, recogida y selección de la información relevante y metacognitivas de regulación y control; ello en la medida que a- la figura del mediador puede convertirse para el estudiante en fuente de motivación, aumentando el autoconcepto, promoviendo actitudes adecuadas, el trabajo con otros, la interacción, acercando materiales, etc. ;b-el mediador puede colaborar con el aprendiz para que este maneje adecuadamente las estrategias de procesamiento y comunicación de la información, c- finalmente con el aprendizaje mediado se promueve la planificación el reconocer las tareas más pertinentes, los objetivos y criterios de evaluación, etc.</p>	<p><i>Experiencia de Aprendizaje mediado</i>: refiere a cambios producidos en la interacción por un mediador humano, (padre, educador, etc.), quien selecciona organiza, reordena, agrupa y estructura los estímulos del medio, en función de una meta específica, y favorece el aprendizaje directo o autónomo. El mediador procura transmitir al sujeto el significado de la actividad, de forma que el aprendiz pueda anticipar la respuesta cuando enfrente otras situaciones parecidas.</p> <p>En esta perspectiva del desarrollo cognitivo la mediación es la base del desarrollo humano, y son interacciones entre docente y estudiante que ajustadas a ciertos criterios logran que estos últimos sean sensibles al aprendizaje. En otras palabras promueven interacciones que generan modificaciones en la estructura cognitiva.</p> <p>La EAM refiere a criterios con los cuales se generan condiciones para el aprendizaje. En ellos encontramos de tipo universal y otros diferenciadores.</p> <p>Los criterios de mediación (CM) o características del aprendizaje mediado, considerados más importantes y universales son tres: 1) Intencionalidad y reciprocidad, donde quien educa transforma el objeto de enseñanza de tal forma que llame la atención del estudiante, y que este se involucre en la actividad interactiva; 2) Significado, donde el procura dar sentido, valor afectivo a los contenidos de enseñanza y; 3) Trascendencia, donde el profesorado enseña los principios que van más allá de la información o tarea inmediata [...]. Hay otros nueve criterios de mediación que pueden variar según el tipo de tarea o cultura de los individuos: (1) desafío; (2) competencia; (3) compartir; (4) individualización y diferenciación psicológica; (5) pertenencia (6) regulación y autocontrol (7) alternativa optimista; (8) planificación y logro de objetivos; y (9) ser humano como entidad cambiante [...]. (Villalta-Paucar, et al. 2018, p.5)</p>

	<p>Zimmerman, B.J. EEUU Pintrich, Paul 1953-2003 EEUU</p>	<p>Teoría del aprendizaje autorregulado</p>	<p>El constructo de aprendizaje autorregulado surge hace relativamente poco tiempo con la investigación conjunta de los factores cognitivos-metacognitivos y motivacionales, factores que venían estudiándose por separado. (Herrera Clavero y Ramírez Salguero) En 1989 Zimmerman y Schunk, 1989, se refieren al self-regulated learning.</p> <p>Autonomía en el aprendizaje: actitud activa del estudiante hacia la adquisición de conocimientos que implica una serie de habilidades, siendo resultado de un proceso de autorregulación, este incluye cognición, la metacognición, la motivación, la conducta y el contexto (Peñaloza Castro y otros, 2006). La autorregulación debe entenderse como “patrón de habilidades de uso cotidiano en el entorno académico” (Peñaloza Castro y otros, 2006, p.4).</p> <p>Características del aprendiente autorregulado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce y sabe emplear una serie de estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización), esta le permiten: atender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información. ✓ Aplica procesos metacognitivos, para planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales para alcanzar sus objetivos. ✓ Entiende dónde, cuándo y por qué hay que utilizar tales estrategias. ✓ Presenta alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas (es decir conjunto de emociones adaptativas y de creencias motivacionales); y tienen la capacidad para controlarlas y modificarlas, según la tarea y d la situación de aprendizaje. ✓ Planifica y controla el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas. Realiza intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase. ✓ Es capaz de crear ambientes favorables de aprendizaje, así como buscar la ayuda frente a las dificultades. ✓ Puede aplicar estrategias que le permitan evitar las distracciones externas e internas, manteniendo su motivación, concentración y esfuerzo mantener su concentración, su esfuerzo en la tarea académica. <p>Distintos autores entienden que los alumnos que autorregulan su aprendizaje son proactivos en tanto se esfuerzan por aprender, son conscientes de sus habilidades y limitaciones y su conducta frente al estudio está guiada por objetivos y estrategias que los ayudan a alcanzarlos, realizando asiduamente monitoreo de su comportamiento en función de sus metas, y reflexionan sobre los avances que van alcanzando. Esta actividad favorece su satisfacción personal así como su motivación para continuar y mejorar su método de aprendizaje, repercutiendo en sus resultados académicos y en expectativas optimistas de cara al futuro (Rosario et al, 2014).</p>	<p><i>Aprendizaje autorregulado</i> designa un proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado (Beltrán, 1996). Aprendizaje que se alcanza a través de la actitud activa del estudiante en el proceso de adquisición de conocimientos. Este concepto se vincula estrechamente a la consigna de aprender a aprender.</p> <p>En esta concepción el aprendizaje es entendido como una actividad que los alumnos realizan por sí mismos proactivamente y no como algo que les ocurre reactivamente o como respuesta a situaciones de aprendizajes armadas por otros.</p> <p>Los principales modelos que identifican y describen los procesos que participan en la autorregulación del aprendizaje, así como definen las relaciones e interacciones entre ellos y con el rendimiento académico son lo presentados por Zimmerman y por Pintrich (Torrano Moltalvo y Gonzalez Torres, 2004), los que se basan en la perspectiva socio-cognitiva de Bandura.</p> <p><u>Modelo de Pintrich</u>, identifica cuatro fases las que según el autor no están jerarquizadas ni son lineales: a) la planificación; b) la autoobservación; c) el control; y d) la evaluación. En cada fase se realizan actividades de autorregulación dentro de cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional/afectiva, la comportamental y la contextual.</p> <p><u>Modelo de Zimmermann</u>: Define la autorregulación como “aquellos pensamientos, sentimientos y acciones que se planean y se adaptan cíclicamente para el cumplimiento de metas personales” (2000, p. 14). Su modelo se componen de: 1- tres elementos: la conducta, la persona y el ambiente, 2-con la regulación de los siguientes aspectos: a) conductual, (autoobservación, y ajuste estratégico del desempeño); b) ambiental, observación y ajuste de condiciones y resultados ambientales); c) cubierta (monitoreo de estados afectivos y cognitivos) y 3-de tres fases: premeditación, desempeño o control voluntario y auto reflexión.</p> <p>Zimmermann (2000) plantea que algunos factores pueden explicar la falta de autorregulación, ellos serían: 1) la ausencia de experiencias de aprendizaje social; 2) la falta de motivación, 3) problemas en el estado de ánimo, 4) problemas de aprendizaje como atención, recuerdo, lectura o escritura.</p>
	<p>Johnson, David Johnson, Roger EEUU</p>	<p>Teoría del aprendizaje cooperativo</p>	<p>“De la teoría de la interdependencia social se pueden definir tres tipos de interdependencia: cooperativa, competitiva e individualista. La cooperación se estructura creando una interdependencia positiva entre logro de objetivos individuales; los individuos perciben que pueden alcanzar sus metas si y solo si los otros individuos en la situación también alcanzan sus metas. La competencia está estructurada creando interdependencia negativa entre los logros de las metas; los individuos perciben que pueden obtener sus metas solo si las otras personas en la</p>	<p>Aprendizaje cooperativo El aprendizaje cooperativo es el uso educativo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. La cooperación es trabajar juntos para lograr objetivos compartidos, que benefician a uno y a los demás.</p> <p>Se sustenta en las siguientes ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -el conocimiento es construido en conjunto por la comunidad conformada por alumnos y docentes.; -el estudiante es

			<p>situación no logran sus metas. Los esfuerzos individualistas se estructuran al no crear interdependencia entre los logros de las metas; los individuos perciben que el logro de sus objetivos no está relacionado con lo que otros individuos en la situación hacen. La interdependencia positiva (cooperación) resulta en una interacción promotora, la interdependencia negativa (competencia) resulta en una interacción de oposición, y la ausencia de la interdependencia (esfuerzos individualistas) resulta en ninguna interacción”. (Johnson y Johnson, 2001, p. 4-5)</p>	<p>constructor, descubridor y quien transforma el conocimiento en una determinada situación;-el rol del docente es generar las condiciones para el desarrollo de las aptitudes de los estudiantes;-la importancia asignada a las interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y docente;- entender a la docencia como trabajo complejo que requiere mucha preparación;- el trabajo en equipo de los docentes. Sostiene la importancia de atender al punto de vista del otro genera conflicto cognitivo, y / o conceptual creando incertidumbre promoviendo la reconceptualización a partir de buscar nueva información y la interacción social. (teoría de la controversia) Son elementos básicos del aprendizaje cooperativo: la interdependencia positiva, la interacción promotora cara a cara, la responsabilidad personal e individual, las habilidades personales y de los pequeños grupos, el procesamiento grupal. Tipos de aprendizajes cooperativos: formal, informal y grupo de base.</p>
	Perkins, David 1942 EEUU	Teoría del aprendizaje Comprensivo	<p>David Perkins, en sus numerosos trabajos e investigaciones, transmite una concepción de la mente en la que se entrelazan pensamiento, aprendizaje y comprensión. Inicia junto a Howard Gardner en Harvard en 1967, lo que se conoce con el nombre El Proyecto Zero el que consiste en la investigación y propuestas sobre aprendizaje, razonamiento e inteligencia. Promueve la “escuela inteligente”, entiende que éstas son las que incorporan todos los progresos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, con el propósito de que los alumnos conozcan, y piensen a partir de ello. Plantea que la escuela debe desarrollarse la <u>cultura del pensamiento</u>: “Una cultura donde el pensamiento es parte del aire. En la tarea educativa se realizan habitualmente tareas que precisan pensamiento. Cuando específicamente nos proponemos como objetivo que se incrementen y que se tome conciencia de ellas, estamos frente a la cultura del pensamiento. ¿Cómo se caracterizan? Hay actividades en que los alumnos pueden analizar, tomar decisiones, resolver y formular problemas. Hay muchas actividades en grupos en las que los participantes discuten y preparan presentaciones. La interacción entre el maestro y los alumnos es abierta.”(1997, p.39) El método de la cultura del pensamiento requiere de técnicas de enseñanza centrada en desarrollar en todos las prácticas del buen pensar, el docente desempeña un importante papel como orientador, pero sobre todo como re-alimentador, cuando los estudiantes demuestran que sus procesos de pensamiento están evolucionando, o bien, caso contrario, debe ayudarlos a progresar.</p>	<p>Promotor del <i>aprendizaje comprensivo</i>, “es razonable considerar la comprensión como la capacidad de un desempeño flexible” (Perkins, 1999, p. 65) Perkins (2010) plantea la necesidad de hacer del aprendizaje un todo y discrimina, siete principios del mismo (Teoría Uno): 1. Juega todo el partido; 2. Haz que valga la pena jugar; 3. Trabaja las partes difíciles; 4. Juega fuera de la ciudad; 5. Descubre el juego implícito o escondido; 6. Aprende del equipo...y de los otros equipos; y por último 7. Aprende el juego del aprendizaje.</p>

Aportes recientes a la comprensión del aprendizaje.

Partiendo de la concepción de la mente en la que se enlazan pensamiento aprendizaje y comprensión, Ritchhart, Church y Morrison, 2013 presentan una lista de *movimientos del pensamiento* que permiten desarrollar la comprensión, resolver problemas, tomar decisiones y emitir juicios, entendida la misma (lista), sólo como punto de partida para dirigir nuestra actividad mental y planear la propuesta de enseñanza. Para el objetivo de la comprensión, establecen como actividad mental (o movimientos del pensamiento): 1- Observar de cerca y describir qué hay ahí; 2- Construir explicaciones e interpretaciones; 3- Razonar con evidencia; 4- Establecer conexiones; 5-Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas; 6- Captar lo esencial y llegar a conclusiones; 7- Preguntarse y hacer preguntas; 8-Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie. Para el objetivo de resolver problemas, tomar decisiones y emitir juicio consideran actividades mentales significativas: 1-Identificar patrones y hacer generalizaciones; 2-Generar posibilidades y alternativas; 3-Evaluar evidencias, argumentos y acciones; 4-Formular planes y acciones de monitoreo; 5-Identificar afirmaciones, suposiciones y prejuicios; 6-Aclarar prioridades, condiciones y lo que se conoce.

Tener claridad sobre el tipo de actividad mental que permitirá la comprensión de un tema o resolver un problema permite al docente orientar y promover esos tipos de pensamiento en las prácticas áulicas. No obstante, es necesario, sostienen Ritchhart, Church y Morrison, 2013 “develar el pensamiento de los estudiantes sobre el pensamiento” (2013, p. 51).

Se pone el acento, en la necesidad de que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia sobre la importancia de la toma de conciencia sobre el pensamiento para favorecer la comprensión. Los estudiantes metacognitivos en vinculación a su “tarea tienen que ser conscientes de sus propios recursos cognitivos, y luego planear, monitorear y controlar esos recursos” (Biggs, 1987, p.75).

Hacer visible el pensamiento, es identificar las estrategias y procesos de pensamiento específicos utilizados para construir un aprendizaje profundo. “En la medida en que los estudiantes pueden desarrollar una mayor conciencia de los procesos de pensamiento, se convierten en aprendices más independientes, capaces de dirigir y administrar sus propias acciones cognitivas” (Ritchhart et al. 2013, p. 60).

Para ello es necesario que los docentes pongan a los estudiantes en el centro del proceso educativo, transformando la tarea docente de entregar información a apoyar y fomentar a los estudiantes para que se comprometan e involucren con las ideas a estudiar. Docentes que faciliten estrategias que involucren a los alumnos a descubrir el conocimiento, estimule un el pensar profundo y cuidadoso sobre los hechos, las ideas, las teorías. Docente que brinde andamios y comprometa a los sujetos en actividades que inducen el pensamiento.

¿“Cómo apoyar y promover a los estudiantes para que se comprometan e impliquen con las ideas a estudiar”? ¿Cómo intervenir para favorecer la comprensión?

Podemos dar una primera respuesta con Ritchhart et al. (2013, p. 63) y decir que ello es posible: a-creando oportunidades para pensar y b- haciendo visible el pensamiento de los alumnos, metas que entre sí son interdependientes a la vez que crean sinergia. Otra respuesta complementaria la encontramos en John Hattie (2008, 2012).

Por su parte, John Hattie, investigador y profesor de la Universidad de Auckland de Nueva Zelanda ofrece al campo de la enseñanza y del aprendizaje significativos aportes productos de una investigación realizada durante 15 años. Las contribuciones de este autor nos permiten delinear respuestas posibles a la pregunta sobre como promover la comprensión y el aprendizaje y son significativos a la hora de pensar intervenciones profesionales en pos de la promoción, prevención o asistencia de dificultades en los mismos.

Hattie (2015) sostiene la importancia de que las escuelas estén a cargo de *líderes instruccionales*, o sea, aquellos que promueven el “aprendizaje visible”, cuyo mantra, según este autor es “conoce el impacto” (p.38). Son líderes instruccionales aquellos que crean un clima escolar en el que todos aprenden. El modelo propuesto por Hattie no requiere de un líder que haga todo sólo, sino que sea capaz de formar un equipo de profesores, estudiantes, padres y miembros de la comunidad trabajando en colaboración. Ellos en conjunto deciden que las intervenciones

que no logran el impacto deseado se dejan de aplicar.

El aprendizaje se comparte, y la crítica no solo se tolera sino que es bienvenida. La cultura del colegio promueve el *feedback constante*, para lo que es necesario reconocer la actitud de los estudiantes frente al error, advirtiéndoles si lo ven como una oportunidad de aprendizaje, o los paraliza (p.39). Los líderes instruccionales, sostiene Hattie, están atentos a observar las evidencias de los aprendizajes profundos y a usarlas para continuar con las evaluaciones (2015, p.40).

Entre las conclusiones alcanzadas por Hattie (2008, 2012) en sus trabajos, encontramos:

a-La *retroalimentación o feedback* individualizado y ofrecido por el profesor al alumno, así como el que el profesor recibe del alumno es uno de los aspectos de mayor impacto en el aprendizaje. Advierte a su vez, que es necesario, distinguir entre retroalimentación y halago, señalando que el halago para tener un valor debe estar asociado al trabajo realizado por el alumno.

b-La *calidad del vínculo docente-alumno*, el desarrollo de una atmósfera emocional cálida, el fomento del esfuerzo y la inclusión de todos los alumnos. Para Hattie, el profesor es agente de cambio, por lo que su desempeño impacta en la posibilidad de comprensión de los alumnos.

c- Otro aspecto importante para promover aprendizajes es *el reto* que supone la propuesta docente. Es decir la clave es proponer una tarea cuyo grado de dificultad sea apropiada para el alumno. Ni tan fácil que no genere motivación y que pueda pensar que se lo subestima, ni tan difícil que parezca inalcanzable.

d- Son determinantes del aprendizaje *las expectativas* que sobre la tarea del alumno, tiene el profesor, así como las que el alumno tiene de sí mismo.

e- Un aspecto significativamente influyente es la aplicación del enfoque llamado “*Mastery Learning*” (dominio de aprendizaje), el mismo da por supuesto que todos los alumnos, en condiciones adecuadas de aprendizaje, son capaces de cumplir los criterios del éxito. Se entiende por condiciones adecuadas alto nivel de cooperación entre los compañeros; frecuente retroalimentación dirigida del profesor y flexibilidad en el tiempo para alcanzar los objetivos.

Este último aspecto, señalado entre las conclusiones de Hattie, se vincula con el trabajo de Carol S. Dweck (2006), profesora de la Universidad de Stanford en el Departamento de Psicología quien en los últimos años se ha destacado por sus investigaciones en torno al “autoconcepto” o mentalidad (actitudes mentales), que las personas aplican para estructurar su yo y guiar su comportamiento. Dweck realizó investigaciones desde estar motivada por averiguar cómo la gente hacía frente a los fracasos, porque algunos estudiantes los motivaban los desafíos mientras que otros, igualmente inteligentes iban a lo seguro evitando riesgos. Dweck (2010) concluyó que la inteligencia, entendida como CI, no tiene relación directa con el éxito escolar, el que se encuentra más ligado con la capacidad de trabajo, la creatividad, y la capacidad de recuperación frente al fracaso.

La referida autora sostiene que los autoconceptos, construidos a partir de las interpretaciones que realizan los niños en torno a sus equivocaciones o errores al aprender, así como de las valoraciones que recibe de los otros, influyen en sus respuestas posteriores. Esto es, las significaciones construidas por las personas sobre sus éxitos y fracasos inciden en sus motivaciones y en sus respuestas. Dweck, a partir de sus trabajos distingue entre “mentalidad fija” y “mentalidad de crecimiento” y demuestra lo poderosa que puede resultar una *mentalidad de crecimiento* para alcanzar el éxito así como lo negativo de una mentalidad fija, incluso en aquellos cuyos resultados en pruebas de inteligencia alcancen primeramente altos resultados. Los sujetos de mentalidad fija evitan salir de la zona de confort, frente a las dificultades abandonan fácilmente y su interés es verse inteligente. Las personas con mentalidad flexible, de crecimiento, buscan los desafíos y sostienen sus esfuerzos frente a las dificultades, su interés es aprender.

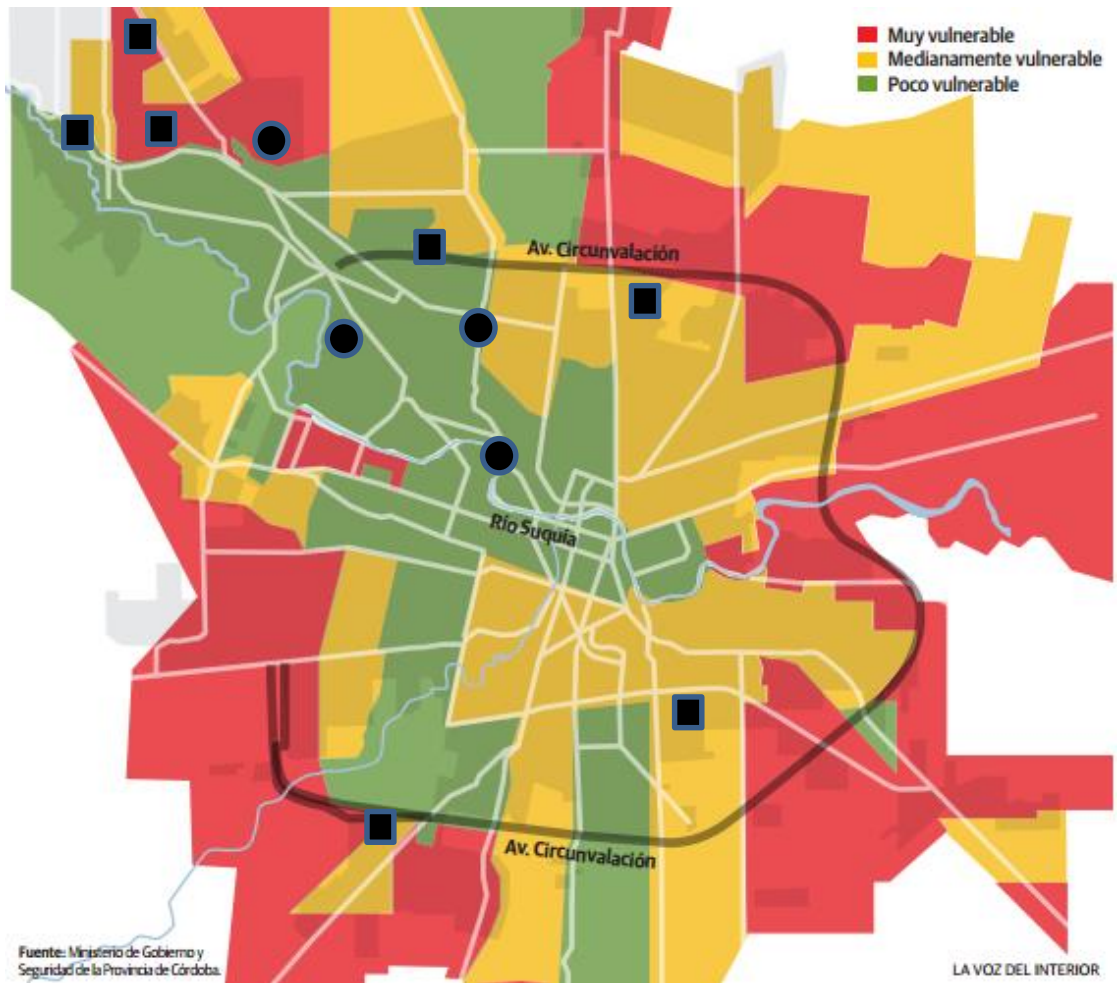
Bibliografía

- Autores varios no divulgados (2004) Enciclopedia para maestros. Montevideo: Circulo Latino Austral
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26.
- Beltrán, J. (1996). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la Instrucción. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos* (Vol. 1, pp. 19-86). Madrid: Síntesis/Psicología.
- Biggs, J. (1987) *Student approaches to learning and studying* [monografía de investigación], Hawthorn, Victoria, Australian Council for Educational Research.
- Dewey, J. (2008) *El Arte como Experiencia*. Paidós.
- Dweck, C. (2012) "[Carol Dweck de la Universidad de Stanford en la mentalidad de crecimiento y Educación](http://onedublin.org/2012/06/19/stanford-universitys-carol-dweck-on-the-growth-mindset-and-education/)". *OneDublin.org*. Recuperado de: <http://onedublin.org/2012/06/19/stanford-universitys-carol-dweck-on-the-growth-mindset-and-education/>
- Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House
- Ferreira, H & Pedrazzi, G. (2007) *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gardner H, (1996) *La mente no escolarizada (como piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas)*. Buenos Aires: Paidós.
- Hattie, J. (2015) *High-Impact Leadership. Educational Leadership*. www.ascd.org
- Hattie, J. (2008) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*.
- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on achievement*. Oxford, UK: Routledge.
- Hernández Rojas, G (2018). *Psicología de la educación: Una mirada conceptual*. México: El manual moderno.
- Herrera Clavero, F & Ramírez Salguero, I. (s/d) *Aprendizaje Autorregulado*, 23-24. Universidad de Granada: <http://altascapacidades.es/webdocente/Aprendizaje%20Autorregulado/AprenAuto.pdf>
- Johnson D. & Johnson R. (2001) *Aprendiendo juntos y solos: una visión general*. Pp.1-23 www.co-operation.org *Asia Pacific Journal of Education*, 22, (1). 95-105)
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110.
- Pantoja Ospina, M., & Duque Salazar, L., & Correa Meneses, J. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 79-105.
- Paz Penagos, H. (2007) *El aprendizaje situado como una alternativa en la formación de competencias en ingeniería*. *Revista Educación en Ingeniería*. (4), 1-13
- Perkins, D. (1992) *La escuela Inteligente*. España: Gedisa
- Perkins, D. (1999) ¿Qué es la comprensión? Cap. 2 pp.69-94 En Stone Wiski (1999) *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós
- Reportaje a David Perkins, (1997) en revista *Zona Educativa*
- Richhart, R. Church, M. & Morrison, K. (2013) *Hacer visible el Pensamiento. Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, M.L. (2014). *Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO*. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798.

- Sagástegui, D. (2004) Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de educación*, (24),30-39.
- Torrano Moltalvo, F. & González Torres, M (2004) El aprendizaje autorregulado. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34
- Villalta-Paucar, M., & Martinic-Valencia, S., & Assael-Budnik, C., & Aldunate-Ruff, N. (2018). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Revista Educación*, 42 (1), 1-29.
- Werstsch, V. (1988) “*Vigostky y la Formación Social de la Mente*”. Cognición y desarrollo humano. España: Paidós
- Zimmerman, B. & Schunk, D.H (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, Academic Press, pp. 13-39

Anexo II

Mapa de Córdoba: Ubicación de las escuelas del trabajo de campo. Estudio 1



■ Escuela pública de gestión municipal

● Escuela pública de gestión provincial

Fuente: elaboración propia a partir de Diario La voz del Interior. El mapa caliente de la inseguridad en Córdoba. Miércoles 27 de julio de 2016 - 00:51 | Actualizado: 27/07/2016 - 08:59

Anexo III
Protocolos de prueba

Nombre del niño.....

N°

Escuela.....Grado.....

Nombre de la persona que responde..... Edad:..... años.

Estado civil: casado- soltero- separado- conviviente viudo/a.

Vinculación con el niño:.....

CONSIGNA: Por favor encierre con un círculo *lo que corresponde a su familia.*

Conformación familiar	1	Familia nuclear papá y mamá con hijos.
	2	Familia nuclear con padres del mismo sexo e hijos.
	3	Familia monoparental papá e hijos o bien mamá e hijos.
	4	Familia ensamblada papá y mamá con hijos y hijo/s de uno u otro de relaciones extra-unión actual.
	5	Abuelos cumpliendo funciones parentales y niños (nietos).
	6	Un abuelo o abuela en función parental con niños.
	7	Familia extendida (familia nuclear más otros parientes no-nucleares).
	8	Familia compuesta (formada por una familia nuclear o una familia extensa más otros no-parientes).

MÉTODO SOCIAL GRAFFAR- MÉNDEZ CASTELLANO Y OTROS INDICADORES

CONSIGNA: Por favor encierre con un círculo *lo que corresponde a su familia.*

Profesión del padre (jefe) de Familia	1	Profesión Universitaria, financistas, banqueros, comerciantes, todos de alta productividad, Oficiales de las Fuerzas Armadas (si tienen un rango de Educación Superior)
	2	Profesión Técnica Superior, medianos comerciantes o productores.
	3	Empleados sin profesión universitaria, con técnica media, pequeños comerciantes o productores
	4	Obreros especializados y parte de los trabajadores del sector informal (con primaria completa)
	5	Obreros no especializados y otra parte del sector informal de la economía (sin primaria completa)
Nivel de instrucción del padre	1	Enseñanza Universitaria o su equivalente
	2	Técnica Superior completa, enseñanza secundaria completa, técnica media.
	3	Enseñanza secundaria incompleta, técnica inferior
	4	Enseñanza primaria, o alfabeto (con algún grado de instrucción primaria)
	5	Analfabeto.
Profesión de la madre (jefa) de Familia	1	Profesión Universitaria, financista, banquero, comerciante, puestos todos de alta productividad, Oficiales de las Fuerzas Armadas (si tienen un rango de Educación Superior)
	2	Profesión Técnica Superior, medianas comerciantes o productoras.
	3	Empleados sin profesión universitaria, con técnica media, pequeñas comerciantes o productoras
	4	Obrera especializada y trabajadora del sector informal (con primaria completa)
	5	Obrera no especializados y trabajadora del sector informal de la economía (sin primaria completa)
Nivel de instrucción de la madre	1	Enseñanza Universitaria o su equivalente
	2	Técnica Superior completa, enseñanza secundaria completa, técnica media.
	3	Enseñanza secundaria incompleta, técnica inferior
	4	Enseñanza primaria, o alfabeto (con algún grado de instrucción primaria)
	5	Analfabeto.
Principal fuente de ingreso de la familia	1	Bienes heredados o adquiridos.
	2	Ganancias o beneficios, honorarios profesionales
	3	Empleados sin profesión universitaria, con técnica media, pequeños comerciantes o productores
	4	Sueldo mensual
	5	Salario semanal, por día, entrada a esporádicas.
	6	Salario universal por hijo. Plan jefe y jefa de familia. Donaciones de origen público o privado
Condiciones de alojamiento	1	Vivienda con óptimas condiciones sanitarias en ambientes de gran suntuosidad. (o elegantes)
	2	Viviendas con óptimas condiciones sanitarias en ambientes con suntuosidad sin exceso y suficientes espacios.
	3	Viviendas con buenas condiciones sanitarias en espacios reducidos o no, pero siempre menores que en las viviendas 1 y 2.
	4	Viviendas con ambientes espaciosos o reducidos y/o con deficiencias en algunas condiciones sanitarias. (sin agua, sin electricidad, sin asfalto, etc.)
	5	Rancho o vivienda con condiciones sanitarias marcadamente inadecuadas

Condiciones del barrio	1	Country
	2	Barrio cerrado
	3	Barrio con servicios de pavimento, agua, luz y cloaca.
	4	Barrio con servicios de pavimento, agua y luz
	5	Barrio con calles de tierra con servicios de agua y luz
	6	Barrio tipo asentamiento sin pavimento, sin tendido eléctrico, sin servicio de agua potable

ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA

(Versión Padres/ Madres)

NOMBRE y APELLIDO:

EDAD:

FECHA DE HOY:

SEXO:

BARRIO:

ESTADO CIVIL:

CIUDAD:

OCUPACIÓN:

Nivel de estudios: (colocar una x donde corresponda, es decir en el nivel educativo al que llego)

Sin estudios	Estudios primarios incompletos	Estudios primarios completos	Estudios secundarios incompletos	Estudios secundarios completos	Estudios superiores

Edad en la que fue padre/madre por primera vez:

Número de hijos/as y edad de los mismos: (ordene de mayor a menor indique F= femenino M= masculino)

N°	Edad	Sexo	N°	Edad	Sexo
1			5		
2			6		
3			7		
4			8		

INSTRUCCIONES:

A continuación, va a encontrar una serie de frases relacionadas con la función de ser padre/madre. Lea cada una de ellas detenidamente y conteste según su grado de acuerdo con cada frase, empleando para ello una escala de 4 puntos.

- Si no le ocurre Nunca o muy rara vez anote1
- Si le ocurre A VECES o de vez en cuando anote2
- Si le ocurre CASI SIEMPRE anote3
- Si le ocurre SIEMPRE anote4

Es importante que el cuestionario se rellene en función de lo que usted piense como padre/madre a la hora de afrontar las situaciones que más adelante se enumeran:

- Por favor **CONTESTE TODAS LAS PREGUNTAS**
- No emplee demasiado tiempo en cada una de las frases.
- Tenga en cuenta que no hay respuestas **BUENAS** ni **MALAS**.
- **MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR**

ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA

(versión padres)

HOJA DE RESPUESTA

1	2	3	4
NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

	1	2	3	4
(1) Felicito a mis hijos/as cada vez que hacen algo bien.				
(2) Apoyo en casa las reglas, normas y expectativas de conducta de la escuela				
(3) En casa intento y /o promuevo que cada uno exprese sus opiniones.				
(4) Consulto con el/la maestro/a el desempeño de mis hijos/as en el colegio.				
(5) Conozco los deberes y tareas que les dan en el colegio a mis hijos.				
(6) Concurro a lugares donde hay más niños/as para favorecer que mis hijos/as se relacionen.				
(7) Veo con mis hijos/as, ciertos programas de TV. y los comento con ellos después.				
(8) Me preocupo por incluir a mis hijos/as en actividades extraescolares.				
(9) Colaboro en las tareas del hogar.				
(10) Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en cuanto a hábitos de higiene.				
(11) Me mantengo en contacto-comunicación- frecuente con la escuela para estar al tanto de programas de ayuda disponibles para las familias.				
(12) Guardo de forma organizada la documentación(datos médicos, escolares, fotos, documentación legal, etc.) referida a mis hijos				
(13) Estoy dispuesto/a a escuchar y comprender lo que me dice el personal de la escuela.				
(14) Respondo a las encuestas escolares que buscan averiguar los intereses, <i>aptitudes</i> y habilidades de mis hijos/as.				
(15) Planteo junto con el/la maestro/a las metas y objetivos de mi hijo/a				
(16) Mis hijos/as tienen un horario fijo para levantarse y acostarse.				
(17) Durante el día, dedico un tiempo para hablar con a mis hijos/as				
(18) Ayudo a mis hijos a que se organicen diariamente en relación al estudio				
(19) Hago pequeños paseos con la familia a plazas, parques, cine, museos, zoológico, etc.				
(20) Tengo suficiente tiempo para atender a mis hijos/as.				
(21) Asisto a las reuniones de padres y madres convocadas por la escuela.				
(22) Sé muy bien los cambios que implican en mi vida y en la de mi pareja la llegada de los hijos/as.				

FIN DE LA PRUEBA COMPRUEBE QUE HA VALORADO TODAS LAS FRASES.

ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA

(Versión para hijos/as)

NOMBRE Y APELLIDO:								
EDAD:		SEXO:		GRADO:		FECHA DE HOY:		
BARRIO:			CIUDAD:			NACIONALIDAD:		
N° de personas que viven en casa contándote a vos:								
MIEMBROS	Edad	NIVEL DE ESTUDIOS						Ocupación
		Sin estudios	Primarios incompletos	Primarios completos	Secundarios incompletos	Secundarios completos	Estudios superiores	
Padre:								
Madre:								
Tutor:								
Hermano 1								
Hermano 2								
Hermano 3								
Hermano 4								
Hermano 5								
Hermano 6								
Hermano 7								
Hermano 8								
Hermano 9								
Otro Familiar:								
Otro:								

Indica la persona con la que pasas más tiempo durante el año:

Padre
 Madre
 Ambos
 Otros ¿Quién?

INSTRUCCIONES:

A continuación va a encontrar una serie de frases relacionadas con la función de ser padre/madre. Lea cada una de ellas detenidamente y conteste según su grado de acuerdo con cada frase, empleando para ello una escala de 4 puntos.

- Si no le ocurre Nunca o muy rara vez anote1
- Si le ocurre A VECES o de vez en cuando anote2
- Si le ocurre CASI SIEMPRE anote3
- Si le ocurre SIEMPRE anote4

Es importante que el cuestionario se rellene en función de lo que usted piense como padre/madre a la hora de afrontar las situaciones que más adelante se enumeran:

- Por favor **CONTESTE TODAS LAS PREGUNTAS**
- No emplee demasiado tiempo en cada una de las frases.
- Tenga en cuenta que no hay respuestas **BUENAS** ni **MALAS**.
- **MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR**

ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA

(Versión para hijos/as)

HOJA DE RESPUESTAS

1	2	3	4
NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

	1	2	3	4
(1) Mis padres se ponen de acuerdo a la hora de tomar decisiones				
(2) Mis padres imponen su autoridad para conseguir que vaya por el camino que ellos quieren.				
(3) Mis padres apoyan las decisiones que se toman en la escuela.				
(4) Mis padres me obligan a cumplir los las penitencias/sanciones que me imponen.				
(5) Mis padres conocen las ayudas que existen en nuestra escuela y ciudad para las familias (Ej: Asignación universal por hijo, Paicor, boleto educativo, etc.).				
(6) Mis padres dicen frases como: "Con todo lo que yo hago por vos!"				
(7) Veo programas de TV con mis padres que luego comentamos.				
(8) Mis padres me imponen una sanción o una penitencia cada vez que hago algo malo.				
(9) Mis padres dejan sus tareas o actividades para atenderme.				
(10) Mis padres suelen hablar en confianza con el personal de la escuela.				
(11) Mis padres dedican algún momento durante el día para hablar/ conversar conmigo.				
(12) Participo junto a mis padres en actividades culturales (cine, museos, circo, lecturas, etc.).				
(13) Mis padres se interesan por conocer a mis amigos.				
(14) Me animan a que participe en proyectos y actividades de la escuela y el barrio.				
(15) Mis padres asisten a las reuniones que hay en la escuela.				
(16) Mis padres me demuestran sus sentimientos (alegrías, tristezas, enojos, etc.).				
(17) Mis padres comparten conmigo sus gustos (deportes, pasatiempos, hobbies).				
(18) Mis padres consiguen imponer orden en el hogar.				
(19) Les cuesta tener en cuenta mis decisiones.				
(20) En mi casa nos reunimos con familiares y amigos.				
(21) Mis padres conversan conmigo sobre cómo me va en la escuela.				
(22) Mis padres promueven que hablemos de todo tipo de temas.				
(23) Salgo con mis padres cuando podemos.				
(24) Mis padres dedican de su tiempo libre para atendernos.				
(25) Mis padres tienen tiempo para atendernos.				
(26) Mis padres insisten mucho para que cumpla con mis obligaciones.				
(27) Mis padres dedican un tiempo al día para charlar conmigo.				
(28) Mis padres me aconsejan y me hacen pensar sobre mi futuro.				
(29) En mi casa todos disfrutamos de las cosas que nos gusta hacer y las compartimos (hablamos de ello, las contamos)				
(30) Mis padres me indican una hora fija en la que tengo que estar en casa.				
(31) Mis padres piensan soluciones frente a los problemas.				
(32) Mis padres me ayudan en las tareas escolares.				
(33) Mis padres me piden perdón cuando se equivocan conmigo.				
(34) Consigo lo que quiero de mis padres.				

FIN DE LA PRUEBA COMPRUEBE QUE HA VALORADO TODAS LAS FRASES.

Cuestionario CHEXI *

Nombre del padre o madre.....

N°

Nombre del alumno.....grado.....edad.....

Consigna: a continuación, va a encontrar una serie de afirmaciones, (24 afirmaciones). Lea, por favor, cada una de ellas detenidamente e indique luego hasta qué punto describe a su hijo/hija. Para hacerlo indique su respuesta rodeando con un círculo uno (solo uno) de los números (de 1 a 5) que aparecen a continuación de cada afirmación.

Absolutamente incierto 1	No es cierto 2	Parcialmente cierto 3	Cierto 4	Muy cierto 5
---	---------------------------	----------------------------------	---------------------	-------------------------

1-Tienen dificultad para recordar instrucciones largas.	1	2	3	4	5
2-Raras veces es capaz de motivarse para hacer cosas que no quiere hacer.	1	2	3	4	5
3-Tiene dificultades para recordar lo que estaba haciendo cuando está en medio de una actividad.	1	2	3	4	5
4- Tiene dificultad para terminar tareas que no le apetece hacer a menos que le prometan algún premio.	1	2	3	4	5
5-Tiene tendencia a hacer las cosas sin pensar previamente las consecuencias.	1	2	3	4	5
6-Cuando se le pide que haga varias cosas, sólo recuerda la primera o la última.	1	2	3	4	5
7-Tiene dificultad para encontrar una forma distinta de resolver un problema cuando se queda atascado/a.	1	2	3	4	5
8-Cuando tiene que hacer algo, a menudo se distrae con otra cosa que le atrae más.	1	2	3	4	5
9-Se olvida con facilidad de las cosas que se le pide que traiga.	1	2	3	4	5
10-Se pone muy excitado /a cuando algo especial va a suceder (p.ej. una excursión, una fiesta)	1	2	3	4	5
11-Tiene dificultades evidentes para hacer cosas que le resultan aburridas.	1	2	3	4	5
12- Tiene dificultades para planificar una actividad (p.ej. recordar las cosas que necesita para ir de excursión o para las actividades escolares).	1	2	3	4	5
13-Le resulta difícil parar cuando se le pide que pare de hacer algo.	1	2	3	4	5
14-Tiene dificultades para llevar a cabo actividades que requieren varios pasos (por ejemplo, hacer todos los deberes de manera independiente)	1	2	3	4	5

Absolutamente incierto 1	No es cierto 2	Parcialmente cierto 3	Cierto 4	Muy cierto 5
---	---------------------------	--------------------------------------	---------------------	-------------------------

15-Para concentrarse la tarea tiene que resultarle atractiva.	1	2	3	4	5
16- Tiene dificultad para evitar reírse en situaciones en las que es inapropiado. (no adecuado, no conveniente)	1	2	3	4	5
17-Tiene dificultad para contar algo que ha ocurrido de forma que los demás lo entiendan con facilidad.	1	2	3	4	5
18- Tiene dificultades para parar de manera inmediata lo que está haciendo cuando se le pide (p.ej. Necesita seguir jugando un poco más cuando se le dice que pare).	1	2	3	4	5
19-Tiene dificultades para entender las instrucciones a no ser que, además, se le muestre cómo hacerlo.	1	2	3	4	5
20- Tiene dificultades con tareas o actividades que requieren varios pasos.	1	2	3	4	5
21-Tiene dificultades para pensar las cosas de antemano o aprender de la experiencia.	1	2	3	4	5
22-Cuando está con otros niños y niñas actúa de manera más “alocada” que los demás (p.ej. en una fiesta de cumpleaños o una actividad de grupo)	1	2	3	4	5
23- Tiene dificultades para hacer cosas que requieren esfuerzo mental (como p. ej. Contar hacia atrás)	1	2	3	4	5
24. Tiene dificultad para mantener cosas en mente mientras está realizando alguna otra cosa.	1	2	3	4	5

¡MUCHAS GRACIAS!

* Este cuestionario es un instrumento de la investigación a cargo de la doctoranda Mgter. Elisa Azar, las respuestas al mismo están bajos resguardos éticos de confidencialidad y anonimato. Este cuestionario será identificado a posterior con un número.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE 9 A 12 AÑOS.

EL CUESTIONARIO CEEAP 9-12

Nombre: _____ Apellidos: _____

Escuela: _____

Fecha: _____

Sexo:

- Chico
- Chica

Edad:

- 9 años
- 10 años
- 11 años
- 12 años

Grado:

- 3° Primaria
- 4° Primaria
- 5° Primaria
- 6° Primaria

Asignatura	Evaluación	
▪ Matemáticas		
▪ Lengua castellana		

¿Has nacido en Argentina?

- Sí
- No

▪ Si has contestado que no, ¿dónde naciste? _____

▪ ¿Cuánto tiempo estás viviendo en Argentina? _____

Consigna: a continuación se dan una serie de afirmaciones, tu deberás indicar en qué medida estás de acuerdo con la misma, pudiendo elegir entre cinco opciones posibles: 1-muy en desacuerdo, 2- en desacuerdo; 3- indeciso; 4-de acuerdo; 5- muy de acuerdo y hacer una X en el cuadradito correspondiente.

Yo estoy:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
-------------------	---------------	----------	------------	----------------

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Me gusta atender porque así aprendo.					
2. Me esfuerzo para sacar buenas notas.					
3. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar.					
4. Necesito que mi profesor/ maestra me anime para participar en clase.					
5. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me importa.					
6. Me gusta aprender cosas nuevas.					
7. Me interesa lo que cuenta el profesor/ la maestra.					
8. Cuando el profesor /la maestra pregunta levanto la mano muchas veces.					
9. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio.					
10. Participo en clase.					
11. Les caigo bien a mis compañeros de clase.					
12. Me veo bien como soy.					
13. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor/la maestra y no sé contestar.					
14. Cuando llegan los exámenes, me agobio/no sé por dónde comenzar, al ver todo lo que tengo que estudiar.					
15. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso					
16. Mientras hago un examen, pienso que pasará si suspendo.					
17. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio.					
18. Tengo una habitación / o un lugar para estudiar.					
19. Mi escritorio /o mesa es suficientemente grande.					
20. La habitación donde estudio está ordenada.					
21. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes.					
22. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes.					
23. En la mochila llevo todo lo que me hace falta.					
24. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito (libro, cuadernos, etc.)					
25. Suelo hacer bien los resúmenes.					
26. Suelo hacer buenos esquemas.					
27. Suelo subrayar bien.					
28. Suelo hacer buenos mapas conceptuales.					
29. Sé que antes de estudiar un tema, primero tengo que fijarme en los títulos, palabras destacadas, dibujos...)					
30. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor/ la maestra, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc.					

31. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario					
32. Cuando comienzo una actividad sé cómo terminarla.					
33. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas/ materias.					
34. Sé qué asignaturas/materias son fáciles para mí y cuáles son difíciles.					
35. En una pregunta de examen/prueba, pienso qué ideas quiero expresar/comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar.					
36. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen/prueba.					
37. Me planifico a la hora de hacer los deberes o estudiar.					
38. Las notas que saco son las que merezco.					
39. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen/prueba sin que me lo diga el profesor/ la maestra.					
40. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así.					
41. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión.					
42. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas/materias difíciles.					
43. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor /la maestra en trabajos, ejercicios o exámenes					
44. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas.					
45. Me manejo bien en la biblioteca.					
46. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas/materias.					
47. Además del libro de clase busco información por mi cuenta.					
48. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura/materia, sé elegir la información necesaria.					
49. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son.					
50. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes.					
51. Cuando explica el profesor /la maestra yo pienso en otras cosas.					
52. Hablo mucho en clase.					
53. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro.					
54. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor.					
55. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema.					
56. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé.					
57. Para entender mejor las cosas busco ejemplos.					
58. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza.					
59. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo					
60. Cuando estudio, subrayo lo más importante.					
61. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema.					
62. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto.					
63. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar.					

64. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar.					
65. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas.					
66. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para contrastar.					
67. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión.					
68. En los trabajos de grupo apporto ideas propias.					
69. Procuo repasar todos los días lo que han explicado en clase.					
70. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender.					
71. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido.					
72. En un examen/una prueba, pienso antes de escribir.					
73. En un examen/una prueba, oral o escrita, recuerdo dibujos, imágenes, esquemas, palabras en negrita...					
74. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase.					
75. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido					
76. En un examen/prueba, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto.					
77. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto.					
78. En un ejercicio, trabajo o examen/prueba le presto importancia a la presentación (aseo, márgenes, títulos...)					
79. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir.					
80. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase.					
81. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase.					
82. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica.					



INSTITUTO DE EVALUACIÓN
PSICOPEDAGÓGICA EOS
WWW.INSTITUTOEOS.CL

Concepción # 191 Oficina 905
Providencia, Santiago
Fono: 23278100

EVALEC-4

Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora

VERSIÓN CHILENA 2.0

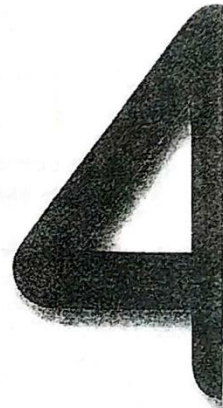
NOMBRE	
PRIMER APELLIDO	
SEGUNDO APELLIDO	
COLEGIO	
CURSO	
GRUPO	
N° DE LISTA	
SEXO	
EDAD	
FECHA NACIMIENTO	/ /
FECHA APLICACIÓN	/ /

Ámbito óptimo de utilización:
Finales de 4° Año Básico
Comienzos de 5° Año Básico

AUTORES:

Jesús García Vidal
Daniel González Manjón
Beatriz García Ortiz

COORDINADOR:
Jesús G. Vidal



PRUEBAS DE LA BATERÍA

A. EFICIENCIA LECTORA

1. Acceso al léxico
 - ✓ Acceso visual
 - ✓ Acceso fonológico
2. Automatización de la lectura
 - ✓ Exactitud lectora
 - ✓ Fluidez y expresividad

B. COMPRENSIÓN LECTORA

- ✓ Comprensión literal
- ✓ Comprensión global

Reservados todos los derechos por Instituto de Orientación Psicológica EOS

PAUTAS GENERALES PARA LA APLICACIÓN

1. Las pruebas de la Batería EVALEC deben aplicarse en un ambiente tranquilo y motivador.
2. La Batería EVALEC puede aplicarse en una sola sesión, aunque puede subdividirse aplicando por separado cada una de las pruebas que la componen.
3. Procuraremos dar las instrucciones de forma clara y precisa (tal como vienen en la propia prueba y/o en el Manual), intentando comprobar que todos han entendido la tarea, pero sin añadir ningún tipo de ayuda.
4. Esta Batería debería aplicarse, para que se ajusten mejor los baremos que se proponen, cuando el curso al que se refiere esté a punto de finalizar y/o al comienzo del curso siguiente.
5. Durante la aplicación de las pruebas debería controlarse la realización de las tareas por parte de los alumnos, especialmente en grupos numerosos, en los que puede ser recomendable la existencia de dos aplicadores.
6. Esta Batería es de aplicación individual y/o colectiva.
7. Es recomendable disponer del Manual para su consulta cuando sea necesario.

© Jesús García Vidal, Daniel González Manjón y Beatriz García Ortiz

© Editorial EOS
Avda. Reina Victoria, R. 2ª planta. 28003 MADRID

ISBN: 978-84-9727-501-9
Depósito Legal: M. 18540-2013

Preimpresión: Ubica-I Soluciones Creativas
Impresión: GRÁFICAS NACIONES, S.L.

Printed in Spain - Made in Spain

Los datos que se incorporan en este documento, por parte de la persona que lo realiza, se aportan para la evaluación psicopedagógica y se autoriza con carácter confidencial su uso para tal fin. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta batería por cualquier medio o procedimiento.

INSTRUCCIONES. En esta prueba vamos a realizar tareas de lectura rápida, es decir, se trata de leer lo más rápido posible. Yo te iré explicando cada tarea y te diré el tiempo del que dispones para cada una.

1ª TAREA MARCA LAS PALABRAS BIEN ESCRITAS























A continuación vas a encontrar una serie de palabras y tu tarea consiste en que vayas marcando con una X todas las palabras que puedas, que estén BIEN ESCRITAS. Fíjate en el ejemplo, está escrito oveja y como está bien escrita por eso la hemos marcado. Trabaja rápido, yo te avisaré cuando acabe el tiempo. Dispones de 2 MINUTOS. ¿Alguna duda? ¡Adelante!

Ejemplo oveja

- | | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 pizarra | <input type="checkbox"/> 13 gayina | <input type="checkbox"/> 25 lentejas | <input type="checkbox"/> 37 setuche |
| <input type="checkbox"/> 2 amariyo | <input type="checkbox"/> 14 uevera | <input type="checkbox"/> 26 chaleko | <input type="checkbox"/> 38 buey |
| <input type="checkbox"/> 3 palneta | <input type="checkbox"/> 15 colegio | <input type="checkbox"/> 27 nebera | <input type="checkbox"/> 39 crocodilo |
| <input type="checkbox"/> 4 perrera | <input type="checkbox"/> 16 blanco | <input type="checkbox"/> 28 canteras | <input type="checkbox"/> 40 raíces |
| <input type="checkbox"/> 5 ielo | <input type="checkbox"/> 17 cavallo | <input type="checkbox"/> 29 alfonbra | <input type="checkbox"/> 41 puerros |
| <input type="checkbox"/> 6 güesos | <input type="checkbox"/> 18 construir | <input type="checkbox"/> 30 estrella | <input type="checkbox"/> 42 bolcán |
| <input type="checkbox"/> 7 secalera | <input type="checkbox"/> 19 vacas | <input type="checkbox"/> 31 fubolista | <input type="checkbox"/> 43 invierno |
| <input type="checkbox"/> 8 gimnasio | <input type="checkbox"/> 20 sombra | <input type="checkbox"/> 32 helados | <input type="checkbox"/> 44 tiburón |
| <input type="checkbox"/> 9 plalla | <input type="checkbox"/> 21 almoada | <input type="checkbox"/> 33 cactus | <input type="checkbox"/> 45 plátanos |
| <input type="checkbox"/> 10 golf | <input type="checkbox"/> 22 zahorias | <input type="checkbox"/> 34 llema | <input type="checkbox"/> 46 calzones |
| <input type="checkbox"/> 11 abujero | <input type="checkbox"/> 23 boxear | <input type="checkbox"/> 35 calcetín | <input type="checkbox"/> 47 zapatos |
| <input type="checkbox"/> 12 ceboya | <input type="checkbox"/> 24 umedad | <input type="checkbox"/> 36 gigantes | <input type="checkbox"/> 48 cigüeña |

2ª TAREA RELACIONA CADA DIBUJO CON SU PALABRA

En esta tarea aparecen dibujos y palabras numerados. Tu labor consiste en buscar la palabra que corresponde a cada dibujo. Una vez encontrada, debes escribir el número del dibujo en la casilla que viene encima de cada palabra. Fíjate en el ejemplo, le hemos puesto 0 porque a la palabra gato le corresponde el dibujo del gato que lleva el 0. Dispones de 1 MINUTO. ¿Alguna duda? ¡Adelante!

<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 49	<input type="checkbox"/> 50	<input type="checkbox"/> 51	<input type="checkbox"/> 52	<input type="checkbox"/> 53	<input type="checkbox"/> 54	<input type="checkbox"/> 55	<input type="checkbox"/> 56	
Ejemplo	gato	sol	vana	manzana	barco	nube	bamanas	baro	rama
<input type="checkbox"/> 70	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 57
dedo									rana
<input type="checkbox"/> 69	<input type="checkbox"/> 13	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 58	<input type="checkbox"/> 59	<input type="checkbox"/> 58	
luna								cieta	
<input type="checkbox"/> 68	<input type="checkbox"/> 14	<input type="checkbox"/> 12	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 59	blanco	
deda									
<input type="checkbox"/> 67	<input type="checkbox"/> 66	<input type="checkbox"/> 65	<input type="checkbox"/> 64	<input type="checkbox"/> 63	<input type="checkbox"/> 62	<input type="checkbox"/> 61	<input type="checkbox"/> 60		
pilata	negro	patín	patón	pato	pirata	bici	bananas	1	

3ª TAREA BUSCA LA PALABRA DEL DIBUJO


En esta tarea tienes que marcar con una X el número de la palabra que corresponde al dibujo en cada caso. Fíjate en el ejemplo, como el dibujo es un libro, hemos marcado el 3, que es la palabra que corresponde con el dibujo. Trabaja rápido. Dispones de 1 MINUTO Y MEDIO. ¿Alguna duda? ¡Adelante!

Ejemplo




1	libre
2	libra
X	libro
4	librar

71




1	pileta
2	pelotero
3	piloto
4	pelota

72




1	concejo
2	conejo
3	concepto
4	conecto

73




1	maripesa
2	maripepa
3	manirrota
4	mariposa

74




1	caballero
2	caballa
3	caballo
4	cabalista

75




1	torrijas
2	tijeras
3	tinajas
4	tirejas

76



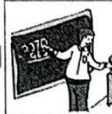
1	perdiódico
2	periodista
3	periodo
4	periódico

77




1	pizarta
2	pizarro
3	pistola
4	pizarra

78



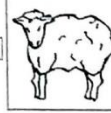
1	profesor
2	profeta
3	profecía
4	protesta

79



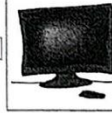
1	estibar
2	estorbar
3	estapar
4	estudiar

80



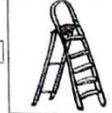
1	abeja
2	avija
3	oveja
4	ovija

81



1	televisor
2	teléfono
3	telediario
4	televez

82



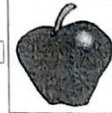
1	escalada
2	escalón
3	escarela
4	escalera

83



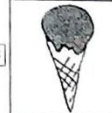
1	pocilia
2	política
3	pistola
4	policía

84



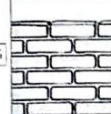
1	manzanal
2	manzana
3	mantano
4	manzano

85



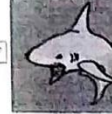
1	heladero
2	helada
3	elástico
4	helado

86




1	ladridos
2	ladrillos
3	ladrones
4	ladrilos

87



1	tiburcio
2	tribunal
3	tiburón
4	tiborun

88



1	payaso
2	payada
3	pillado
4	picado

ACCESO FONOLÓGICO

NIVEL PRUEBA
04 12

INSTRUCCIONES. Ahora vamos a realizar tareas de lectura utilizando las partes de la palabra, no importando el significado. Lo más importante es la exactitud y la rapidez. Te explicaré cada tarea y diré el tiempo del que dispones.

1ª TAREA FORMA UNA PALABRA CON LAS SÍLABAS

Marca con una X el número de la palabra que se forma al juntar las sílabas del recuadro, como en el ejemplo. Recuerda dispones de 1 MINUTO Y MEDIO. ¿Alguna duda? ¡Adelante!

Ejemplo

LE
CO
GIO

<input checked="" type="checkbox"/>	1	colegio
<input type="checkbox"/>	2	colega
<input type="checkbox"/>	3	colgado

1 FIER NO IN	1 invierno 2 fiernillo 3 infierno	2 CO TA PI 	1 pitoca 2 patico 3 picota	3 CON DIA COR	1 concodiar 2 candiacor 3 concordia
4 GLO BAR EN	1 barglone 2 enblogar 3 englobar	5 VER IN NAL	1 verano 2 verimal 3 invernal	6 BRE CA LI	1 calibre 2 brecoles 3 libreta
7 QUI TAR LA A	1 aquilatar 2 quitarla 3 lagartica	8 CU TIR PER	1 recuperar 2 percutir 3 cutipren	9 LOS BRON QUIO	1 bronqueado 2 bronquiolos 3 bronquitis
10 RO VER DE DA	1 verdadero 2 roverdear 3 dedavero	11 CHA PER TRE DA	1 charpetrera 2 pertrechada 3 apertrechar	12 CIA DEN CA DE	1 decencia 2 decadencia 3 cienciaden
13 RIO LA PI DA	1 ladapirio 2 piladirio 3 lapidario	14 SO MI LA GRO	1 misalogro 2 milagroso 3 gromisalo	15 DEN CE TE PRE	1 precidente 2 centeprede 3 precedente

2ª TAREA BUSCA LA PALABRA ESCRITA AL REVÉS

En esta tarea debes marcar con una X el número de la palabra que corresponde a la escrita al revés. Dispones de 1 MINUTO Y MEDIO para realizar la tarea. Fíjate en el ejemplo. ¿Alguna duda? ¡Adelante!

Ejemplo

aírerbil

<input type="checkbox"/>	1	libreta
<input type="checkbox"/>	2	librero
<input checked="" type="checkbox"/>	3	librería

16 arerajap 1 pajarera 2 pajarería 3 pajarero	17 aterac 1 carreta 2 carita 3 careta	18 etnerrot 1 torete 2 entero 3 torrente	19 rodarrob 1 borregar 2 borrador 3 barredor	20 oirucrem 1 cumerrio 2 mercurio 3 curmerio
21 atolep 1 peloto 2 palito 3 pelota	22 aniuqám 1 maquinar 2 máquina 3 mecánica	23 odaderne 1 enredado 2 enverado 3 enrejado	24 oenanac 1 cancaneo 2 cananeo 3 canana	25 odadnuni 1 nunidado 2 imundado 3 inundado
26 aceñum 1 meroño 2 muñeca 3 añejo	27 ollírdal 1 ladrillo 2 ladino 3 toallita	28 rodirba 1 dormida 2 abrilfeo 3 abridor	29 ohcatsom 1 mostacho 2 móstoles 3 ochenta	30 ehcalabmac 1 balancache 2 cabanlache 3 cambalache






























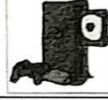



















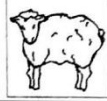














3ª TAREA LEE LAS PALABRAS MAL ESCRITAS Y MARCA EL DIBUJO

Las palabras y expresiones que aparecen a continuación, aunque estén "mal escritas", al leerlas dicen el nombre de uno de los dibujos que hay debajo. Durante 1 MINUTO Y MEDIO lee tantas palabras "mal escritas" como puedas y MARCA con una cruz (X) el dibujo que corresponda a cada palabra o expresión, como en el ejemplo.

Ejemplo

Hunp hir ha tha			
			

¿Alguna duda? ¡Adelante!

31	la he s tanter y a				
32	Eshun ka va yo				
33	ha yuna va yen ha				
34	Lhara naes nagraha				
35	Hunapell oh tha				
36	est had hormy do				
37	Elnum Hero Zinc oh				
38	laple histeision				
39	Sirb epar haes krib ir				
40	ES Lhale Trahé				
41	Lun hay hestre ya				
42	Helco lor e negrho				
43	eShun an imal Sha va ge				
44	Hun aes threyablankha				
45	UnpHegrho sink oyhar				
46	Hunapel oh tha blan kha				

1ª TAREA MARCA LA PALABRA QUE TE DICTE

Tu tarea va a consistir en marcar con una X el recuadro inferior de la palabra que yo te dicte. Cada palabra la dictaré dos veces.

Ejemplo Marca la palabra *ventana*.

campana	ventana	sotana
	X	

Como yo he dicho *ventana*, por eso ha sido la que se ha marcado. ¿Lo has entendido? Pues empezamos por el número 1.

1	Brácula	Drácula	Darcula

2	ínfesto	nífesto	infeto

3	invierno	nivierno	ivierno

4	ganadero	canadero	ganalero

5	canícula	ganícula	cranícula

6	promboide	cromboide	gromboide

7	egregio	ecregio	egegio

8	registro	registro	reguisto

9	tropelía	propelia	toropelia

10	procesta	protesta	brotesta

11	pegamento	kegamento	megamento

12	profiteroles	prociteroles	profiterones

13	medecinas	melesinas	melicinas

14	restarcido	destarcido	restracido

15	proglínfle	proginfle	proginfel

16	antígeno	antiguajo	antígueno

17	nivertido	invertido	invretido

18	zalober	falobre	zalobre

19	arrisgado	arriscado	ariscado

20	flautulenta	fatulenta	flatulenta

21	almizque	almicle	almizcle

22	enredo	onredo	onrero

23	endilgar	encilgar	endilcar

24	oleguera	olejera	orejera

25	bradera	bardera	pradera

26	cantajero	cataguero	cantaguero

1ª TAREA COMPLETA LA FRASE

Lee las frases y marca con una X el número de la palabra que corresponda en cada caso, como en el ejemplo.

Ejemplo La _____ sale de noche y el sol de día.

1	2	3	X
sol	tierra	satélite	luna

Dispones de 4 MINUTOS. ¡Adelante!

1 Con el calor que hacía, Juan se quitó la _____ y se tiró a la piscina.

1	2	3	4
chaqueta	vestido	camisa	verano

2 El anciano de _____ años de edad estaba ingresado en la Unidad de Cuidados Intensivos.

1	2	3	4
veintidós	cincuenta	noventa	cuarenta

3 Cuando los jóvenes viajan con personas mayores, deberían _____ el asiento por cortesía.

1	2	3	4
prestar	ceder	otorgar	dar

4 Aún hoy en día, se desconoce el _____ de especies animales que existe en la Tierra.

1	2	3	4
tipo	número	cantidad	montón

5 Aunque estaba muy lejos, con los _____ pudo ver los ciervos que bajaban a berber al lago.

1	2	3	4
binoculares	lentes	telescopio	ojos

6 El atún rojo está al borde de la _____ por culpa de una pesca excesiva en el Atlántico.

1	2	3	4
extinción	muerte	amenaza	peligro

7 Estuvimos contemplando el _____ sentados en la playa, poco antes de irnos a cenar.

1	2	3	4
amanecer	verano	ocaso	otoño

8 Aquellas personas estuvieron _____ toda la tarde sobre las ventajas e inconvenientes de aquella decisión.

1	2	3	4
negando	dialogando	afirmando	mirando

2ª TAREA FRASES EQUIVALENTES

Relaciona cada frase de la izquierda con la que tiene el mismo significado de las de la derecha. Escribe en las casillas el número de la frase que corresponde en cada caso, como en el ejemplo. Dispones de 5 MINUTOS. ¡Adelante!

- | | |
|--|--|
| <p>Ej. Marta vio a su hermana al salir de clase. 2</p> <p>9 Dejó de visitar a sus tíos porque cada visita era una discusión. </p> <p>10 Un agente los siguió con unos binoculares las 24 horas. </p> <p>11 El huraño anciano vivía rodeado de decenas de perros y gatos. </p> <p>12 Los perros se abalanzaron sobre el hombre cuando entró a robar. </p> <p>13 Haciendo de tripas corazón, llegó hasta la meta a pesar del enorme dolor que sentía. </p> <p>14 Su hija le visitó todos los días mientras estuvo en prisión. </p> <p>15 En la primavera de su vida gozó de todas las ventajas de una posición desahogada. </p> | <p>1. Los sospechosos fueron espiados a distancia todo el día.</p> <p>2. La vio en la puerta del colegio.</p> <p>3. El prisionero pudo hablar con su familia a diario.</p> <p>4. Para Juan fue un esfuerzo sobrehumano, pero logró terminar la carrera.</p> <p>5. En su infancia y en su juventud no le faltó de nada.</p> <p>6. Dejó de verse con ellos a consecuencia de las malas relaciones que tenían.</p> <p>7. El ladrón fue atacado por los animales que vigilaban la fábrica.</p> <p>8. Con los años, sus mascotas se habían convertido en su única compañía.</p> |
|--|--|

3ª TAREA ORDENA ESTAS FRASES

A continuación encontrarás unos textos que hemos dividido en partes y hemos desordenado. Tu tarea consiste en ordenar las partes, para ello debes poner el número de orden de cada parte en el recuadro correspondiente. Fíjate en el ejemplo. Dispones de 6 MINUTOS para realizar la tarea.

Ejemplo	toda la clase fue de excursión al zoológico	1
	y finalmente vieron jirafas y cebras	4
	primero vieron los elefantes y monos	2
	luego estuvieron en el acuario	3
<hr/>		
16	y sin que casi se dieran cuenta los cazaron	
17	dos conejos eran perseguidos por unos perros	
18	mientras discutían llegaron los perros	
19	discutían si eran galgos o podencos	
<hr/>		
20	un día le puso una trampa con un trozo de queso	
21	para escaparse y llegar a su madriguera	
22	por un gato. Enfurecido por su habilidad	
23	un pequeño ratón era perseguido cada día	
<hr/>		
24	algunos al fútbol, al pillar o a correr	
25	estos últimos suelen jugar en el patio	
26	y a otros juegos más tranquilos y sedentarios.	
27	a la escuela acuden diferentes personas	
28	tanto profesores como alumnos	
<hr/>		
29	la Tierra, el lugar donde vivimos, y la Luna son astros	
30	y pueden ser estrellas, planetas, satélites...	
31	el Sol, la Tierra y la Luna, por ejemplo, lo son	
32	que giran alrededor de otro mayor	
33	los cuerpos celestes se llaman astros	

FLUIDEZ Y EXPRESIVIDAD

NIVEL:	PRUEBA:
04	22

INSTRUCCIONES PARA EL APLICADOR.

Si quiere aplicar esta prueba debe hacerlo de forma individual. Para ello debe hacer que el alumno lea el texto "El león y el cordero" que aparece en la página correspondiente del manual, indicándole la siguiente instrucción: "Lee con atención el siguiente texto en voz alta, recuerda hacer las pausas y dar la entonación que indican los diferentes signos de puntuación".

Valore de 0 a 7 los siguientes aspectos según lo observado en la lectura, dando mayor puntuación cuanto MEJOR haya sido la ejecución del alumno en cada uno. Recuerde medir el tiempo tardado en leer y anotarlo en la casilla de abajo.

FLUIDEZ	Silabeos	
	Vacilaciones y titubeos	
	Rectificación espontánea de errores	
EXPRESIVIDAD Y RITMO	Ritmo durante la lectura	
	Entonación ante puntos suspensivos	
	Entonación de interrogativas y de exclamativas	

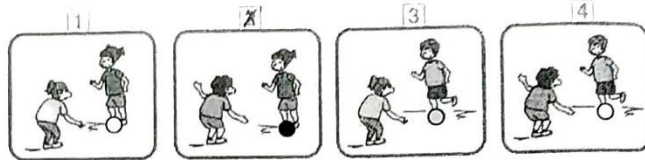
VELOCIDAD
SEGUNDOS EMPLEADOS

7

4ª TAREA MARCA EL DIBUJO QUE CORRESPONDA CON LA FRASE

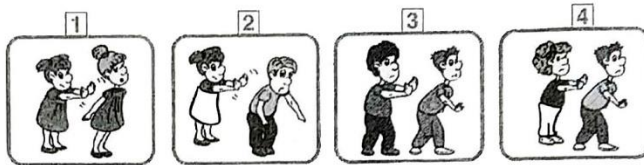
La tarea consiste en leer cada frase, luego marcas con una X el dibujo que corresponde a lo que se dice en ella. Veamos el ejemplo:

Ejemplo Ana y Roberto juegan con una pelota negra

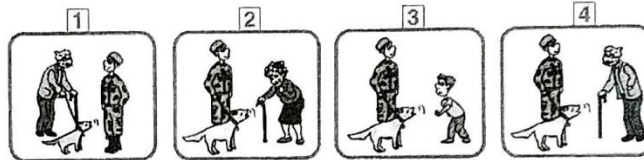


Hemos marcado el dibujo número 2, ya que es el único en el que hay un niño y una niña jugando con una pelota azul. ¿Alguna duda? Dispones de 4 MINUTOS para realizar la tarea. ¡Adelante!

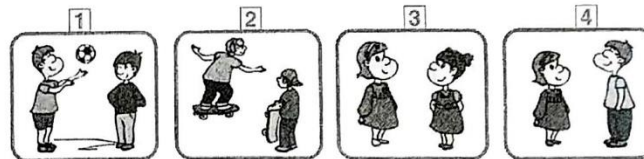
34 Andrea, toda de blanco con su bonito vestido, empujó a Felipe y le hizo caer.



35 Al acercarse el anciano, el perro del soldado se puso a ladrar como una fiera.



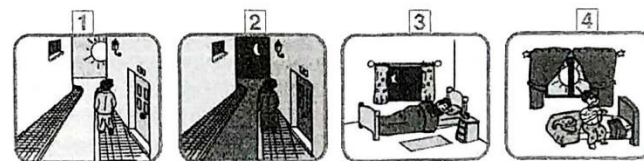
36 Querían jugar al fútbol, pero ni Luis ni Alberto tenían una pelota.



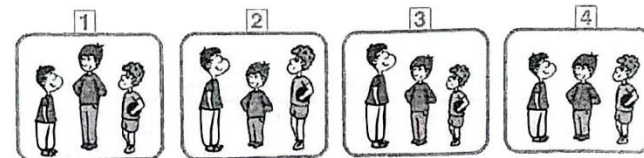
37 Aunque Esther era más alta, fue Isabel la que tomó la pelota.



38 No por mucho madrugar, amanece más temprano.



39 Luis, de pantalón blanco, es más alto que sus amigos.



8

5ª TAREA LEE EL TEXTO, ORDENA Y CONTESTA LAS PREGUNTAS

Lee el siguiente texto con atención, es una receta de cocina. Luego, numera cada acción en el orden en el que la receta indica que debe hacerse y, a continuación, contesta a las preguntas que aparecen al final de esta página. Dispones de 7 MINUTOS para realizar la lectura y las dos tareas.

BROCHETAS DE TOMATE Y POLLO (para 4 personas)

Toma ocho pinchos medianos de madera y sumérgelos en agua durante unos 30 minutos, para evitar que se quemen en la plancha.

Corta una pechuga completa de pollo en dados medianos; pon los dados en un bol o una bandeja, rocíalos con jugo de limón, aceite y sal, cúbrelos y deja que reposen en la nevera durante unos 30 minutos. Corta el tomate en dados del mismo tamaño que el pollo y sazónalos con una pizca de sal y orégano. Luego, ensarta los dados de pollo y de tomate en los pinchos, alternando un dado de pollo con uno de tomate. Por último, calienta una plancha o una sartén antiadherente a fuego medio y, cuando esté caliente, coloca las brochetas una junto a otra, dorando cada uno de los cuatro lados durante unos 3 minutos.

1. Numera cada acción en el orden en que la receta indica que debe hacerse.

40	Cortar el tomate en dados
41	Rociar el pollo con sal, aceite y limón
42	Poner las brochetas en la plancha o sartén
43	Poner a remojo los pinchos de madera
44	Poner el pollo en la nevera
45	Cortar el pollo en trozos

2. Responde a las siguientes preguntas.

1. ¿Qué forma debes dar al tomate? 46
2. ¿Qué intensidad debe tener el fuego? 47
3. ¿Cuánto tiempo debe estar cada lado de la brocheta la fuego? 48
4. ¿Qué ingrediente se sazona con orégano? 49
5. ¿Cuánto tiempo debe estar el pollo sazonado en el frigorífico? 50
6. ¿Por qué hay que poner un tiempo los pinchos en agua? 51
7. ¿Cuántos ingredientes se necesitan? 52 **9**

INSTRUCCIONES. Ahora vamos a realizar tareas que pretenden medir si comprendes lo que se dice y lo que se quiere decir en los textos. Te iré explicando cada tarea y te diré el tiempo de que dispones para cada una.

1ª TAREA BUSCA LA FRASE QUE RESUME EL TEXTO

Lee con atención cada uno de los siguientes textos y marca con una X la frase que MEJOR lo resume en cada caso, de entre las que aparecen a la derecha. Dispones de 5 MINUTOS para realizar la tarea.

- | | |
|---|---|
| <p>1 Los ríos modelan el paisaje. A su paso, erosionan el suelo y desgastan las rocas; luego transportan los materiales erosionados y los depositan en un lugar distinto, modificándolo.</p> | <p>1 Los ríos erosionan el suelo y las rocas.
2 Los ríos modelan el paisaje.
3 Los ríos depositan los restos de la erosión.
4 Los ríos depositan materiales erosionados.</p> |
| <p>2 Aunque su familia era millonaria, Margarita nunca fue una niña caprichosa. Sabía que había muchas personas que pasan hambre y penurias, de modo que cada día guardaba una parte de lo que le daban sus padres y, una vez al mes, llevaba ese dinero a Aldeas Infantiles, una organización que ayuda a niños con problemas.</p> | <p>1 Margarita era una niña rica.
2 Margarita no era una niña caprichosa.
3 Margarita era una niña consciente y generosa.
4 Aldeas Infantiles ayuda a niños con problemas.</p> |
| <p>3 La clase de los artrópodos, unos invertebrados, es la más numerosa entre los animales y, sin duda, una de las más variadas. Los escorpiones, las arañas, los cangrejos, los saltamontes, las gambas y otros muchos son artrópodos.</p> | <p>1 Los artrópodos son los invertebrados más numerosos.
2 Escorpiones, cangrejos, arañas, etc. son artrópodos.
3 Los artrópodos son invertebrados.
4 Los artrópodos son los animales más numerosos y variados.</p> |
| <p>4 Los crustáceos son artrópodos que viven en entornos acuáticos, como lagos, ríos o mares; respiran por branquias y tienen diez o más patas, pero nunca alas. Se alimentan de diferentes formas, por ejemplo, los cangrejos son omnívoros.</p> | <p>1 Los crustáceos son artrópodos.
2 Los crustáceos son artrópodos acuáticos.
3 Los cangrejos son artrópodos.
4 Los artrópodos se alimentan de formas diversas.</p> |
| <p>5 A menudo oímos historias sobre los tiburones que los retratan como asesinos fríos y eficientes, aunque lo cierto es que se trata de una especie con innumerables tipos de peces que, por lo general, tratan de mantenerse lejos de nosotros. Los tiburones raramente atacan a los seres humanos.</p> | <p>1 Los tiburones son asesinos fríos y eficientes.
2 Los documentales sobre tiburones suelen mentir.
3 Los tiburones temen a los seres humanos.
4 Los tiburones no suelen atacar a la gente.</p> |
| <p>6 Las células tienen formas muy diversas, dependiendo de la función que deben realizar en el organismo; pese a que las células animales suelen tener formas esféricas y las vegetales, formas poliédricas, hay miles de formas celulares diferentes en un animal o en un vegetal.</p> | <p>1 Las células pueden ser vegetales y animales.
2 Las formas de las células dependen de su función.
3 Las células pueden ser esféricas y poliédricas.
4 Las células tienen diversas funciones.</p> |
| <p>7 Hay islas grandes y pequeñas, habitadas y desiertas, tropicales y heladas, hermosas y desoladoras. También hay islas en el mar y en muchos lagos, pero lo que no hay, ni habrá nunca, es una isla que</p> <p>10 no esté rodeada de agua por todas partes.</p> | <p>1 Las islas son tierras rodeadas de agua salada.
2 Las islas son extensiones de tierra rodeadas de agua.
3 Hay una gran diversidad de islas.
4 En todas las islas suele haber mucha humedad.</p> |

2ª Y 3ª TAREA LEE EL TEXTO, COMPLETA EL MAPA CONCEPTUAL Y CONTESTA

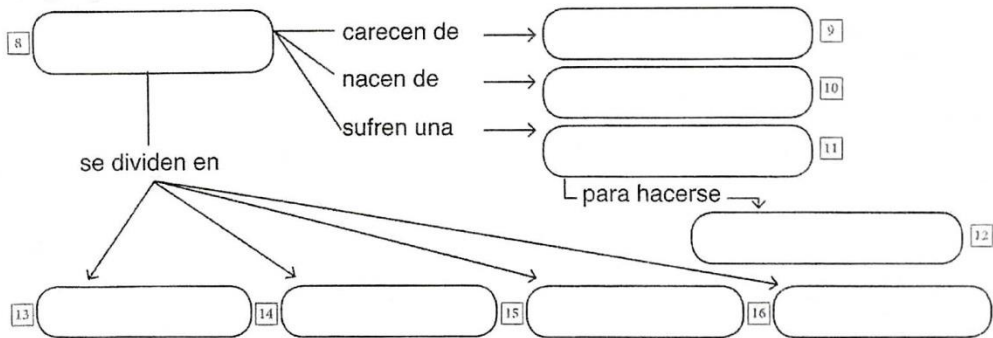
Lee el siguiente texto, completa el mapa conceptual escribiendo la palabra adecuada en cada uno de los recuadros y contesta a la cuestión planteada. Dispones de 7 MINUTOS para realizar la tarea.

Los **artrópodos** son animales *invertebrados* y *ovíparos*, de cuyos huevos salen pequeñas larvas muy diferentes al adulto; estas larvas deben sufrir una profunda *metamorfosis* hasta alcanzar la forma y el aspecto de sus padres.

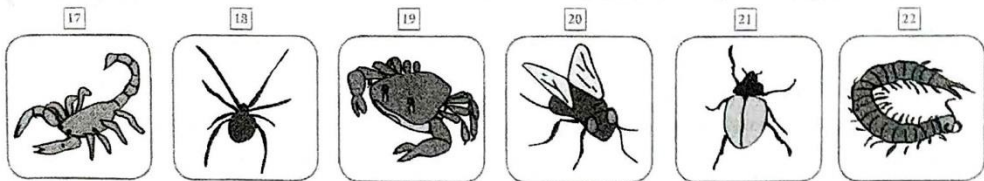
Se dividen en **cuatro clases** principales:

- Los **insectos**. Su cuerpo está dividido en tres partes, *cabeza*, *tórax* y *abdomen*. En su cabeza están los ojos, la boca y unas antenas, mientras que de su tórax salen seis patas y, en la mayoría de los casos, cuatro alas.
- Los **crustáceos**. Estos artrópodos suelen vivir en el mar, los lagos o los ríos. Tienen diez o más patas, pero no alas, y suelen respirar por unos órganos llamados branquias. Se alimentan de formas muy variadas.
- Los **ciempiés**. Son animales largos y delgados, que algunos confunden con una clase de insecto. Viven en la tierra y se desplazan caminando gracias a una gran cantidad de pequeñas patas.
- Los **arácnidos**. Son artrópodos que viven en la tierra, tienen ocho patas y son depredadores que se alimentan de otros animales, especialmente insectos.

2ª Tarea. Completa el siguiente mapa conceptual.



3ª Tarea. Marca con una X la clase de artrópodo que representa cada dibujo.



- | | | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 Insecto | <input type="checkbox"/> 1 Insecto | <input type="checkbox"/> 1 Insecto | <input type="checkbox"/> 1 Insecto | <input type="checkbox"/> 1 Insecto | <input type="checkbox"/> 1 Insecto |
| <input type="checkbox"/> 2 Crustáceo | <input type="checkbox"/> 2 Crustáceo | <input type="checkbox"/> 2 Crustáceo | <input type="checkbox"/> 2 Crustáceo | <input type="checkbox"/> 2 Crustáceo | <input type="checkbox"/> 2 Crustáceo |
| <input type="checkbox"/> 3 Ciempiés | <input type="checkbox"/> 3 Ciempiés | <input type="checkbox"/> 3 Ciempiés | <input type="checkbox"/> 3 Ciempiés | <input type="checkbox"/> 3 Ciempiés | <input type="checkbox"/> 3 Ciempiés |
| <input type="checkbox"/> 4 Arácnido | <input type="checkbox"/> 4 Arácnido | <input type="checkbox"/> 4 Arácnido | <input type="checkbox"/> 4 Arácnido | <input type="checkbox"/> 4 Arácnido | <input type="checkbox"/> 4 Arácnido |

4ª TAREA LEE EL TEXTO Y COMPLETA EL RESUMEN

Lee el siguiente texto y completa el resumen, reponiendo a las preguntas que te hacemos. Dispones de 6 MINUTOS para realizar la tarea.

RESUMEN

En un pueblecito de la selva amazónica vivió hace mucho un niño que vestía siempre pantalón negro y blusa amarilla. Era un hablador al que le gustaba repetir cuanto oía, dando a conocer a todos lo que decían los demás; además, a menudo se burlaba de la gente, de manera que se atrajo la antipatía y la mala voluntad de su pueblo.

En cierta ocasión habló mal de una vieja diciendo que era una bruja y que cabalgaba de noche en una escoba, y cuando la anciana, que era una hada disfrazada de campesina, lo supo, decidió darle un castigo: un día lo sorprendió en el campo y cuando lo tuvo cerca, le dio un golpecito con su varita mágica, convirtiéndolo en un pajarillo que conservó en su plumaje los colores con que siempre iba vestido.

Este pajarillo, el paucar, conserva también las mismas costumbres: imita a la perfección los sonidos de otros y sigue siendo un hablador que no para de cantar. Cuando canta, los indios dicen que anuncia visitas o buenas noticias. Dicen también que el paucar no olvida el castigo del hada y, para defender sus crías, hace el nido en los árboles más altos y junto a los avisperos.

23 ¿Dónde?

24 ¿Cuándo?

25 ¿Quién?

26 ¿Qué hacía?

27 ¿Qué pensaba la gente?

28 ¿Qué hizo en cierta ocasión?

29 ¿Qué pasó entonces?

30 Desenlace:

5ª TAREA SEÑALA LA INTENCIÓN DE CADA TEXTO

Lee los siguientes textos y marca de las opciones de la derecha la que corresponda, según la intención con la que crees que ha sido escrito en cada caso. Dispones para hacer esta tarea de 6 MINUTOS.

- 31 Un estudio de la Universidad de Colorado ha mostrado que las personas con ojos azules son menos propensas a padecer vitiligo, una enfermedad de la piel, y las personas con ojos marrones pueden tener menos probabilidad de padecer otra enfermedad, el melanoma. El estudio analizó a unas 3.000 personas con vitiligo y concluyó que el 27% tenía ojos azules o grises; el 43% tenía ojos marrones, y un 30% tenía los ojos verdes.
- 1 INFORMAR
 - 2 ENTRETENER AL LECTOR
 - 3 CONVENCERTE DE COMPRAR
 - 4 DAR ALGUNA ENSEÑANZA
- 32 Nuestra impresora láser en color KP-X290 es la impresora ideal para presentaciones, gráficos comerciales, dibujos y texto. Utiliza tecnología electrofotográfica de diodo láser para ofrecer imágenes y textos impresos con una calidad extraordinaria. Puede imprimir hasta 24 páginas por minuto (ppm) en blanco y negro y 6 ppm en el caso de trabajos en color. Puede utilizarla en escritorio o en red. Su precio es excepcionalmente barato durante este mes.
- 1 INFORMAR
 - 2 ENTRETENER AL LECTOR
 - 3 CONVENCERTE DE COMPRAR
 - 4 DAR ALGUNA ENSEÑANZA
- 33 Pensaba que me aburriría mortalmente en la fiesta, que no me gustaría bailar. En cambio... ¡me divertí con locura! Ferry y Pinky me enseñaron a bailar la salsa, el merengue, el rock acrobático, el hip-hop... Descubrí que las patatas fritas con ketchup están buenísimas y que es muy divertido hacerse un tatuaje con henna. Intentaron ponerme un piercing, pero me negué... ¡Todo tiene un límite!
- Me llamo Stilton, Gerónimo Stilton
- 1 INFORMAR
 - 2 ENTRETENER AL LECTOR
 - 3 CONVENCERTE DE COMPRAR
 - 4 DAR ALGUNA ENSEÑANZA
- 34 Al olmo viejo, hendido por el rayo y en su mitad podrido, con las lluvias de abril y el sol de mayo algunas hojas verdes le han salido. Antes que te descuaje un torbellino y tronche el soplo de las sierras blancas; antes que el río hasta la mar te empuje por valles y barrancas, olmo, quiero anotar en mi cartera la gracia de tu rama verdecida. Mi corazón espera también, hacia la luz y hacia la vida, otro milagro de la primavera.
- Antonio Machado
- 1 INFORMAR
 - 2 ENTRETENER AL LECTOR
 - 3 CONVENCERTE DE COMPRAR
 - 4 DAR ALGUNA ENSEÑANZA
- 35 En la Edición Platinum puedes convertirte en Ultra Strong, el guerrero definitivo, en los días más oscuros de la Guerra de los Khrones. Podrás enfrentarte a Red Skull y su ejército de khrones mutantes en una aventura épica. Alucinarás eliminando a varios enemigos a la vez con el Magnashoot, escalando muros blindados y dando saltos dimensionales. Juega on line gratis y supera a todos tus adversarios con los combos cuerpo a cuerpo, o en modo historia batiendo tu propio récord.
- 1 INFORMAR
 - 2 ENTRETENER AL LECTOR
 - 3 CONVENCERTE DE COMPRAR
 - 4 DAR ALGUNA ENSEÑANZA



HOJA DE RESUMEN Y ANÁLISIS DE DATOS

PERFIL DE HABILIDADES Y PROCESOS DE LECTURA

	Acceso Visual	Acceso Fonológico	Exactitud Lectora	Fluidez y Expresividad	Comprensión Literal	Comprensión Global	ÍNDICES GENERALES		
							EFICIENCIA LECTORA	COMPRESIÓN LECTORA	COMPETENCIA LECTORA
P.D.									
\bar{X}									
D.T.									
E.T.M.									
P.T.									
+3 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+2,5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+2 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+1,5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+1 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+0,5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
0 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-0,5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-1 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-1,5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-2 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-2,5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-3 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•

P.D.: Puntuación Directa; \bar{X} : Media del Baremo que se use; D.T.: Desviación Típica del Baremo que se utilice; E.T.M.: Error típico de la Media al 95%, que resulta de multiplicar la D.T. por la raíz cuadrada de 1 menos la fiabilidad (o) de la prueba y multiplicar ese resultado por 1.96; P.T.: Puntuación Tipificada, que resulta de restar a la P.D. la Media (\bar{X}) y dividir el resultado por la Desviación Típica.

COMPETENCIA LECTORA Y DISCREPANCIA CON CAPACIDAD GENERAL

	P.T.	DISCREPANCIA CON CAPACIDAD GENERAL		
EFICIENCIA LECTORA		NO <input type="checkbox"/>	BAJA <input type="checkbox"/>	ALTA <input type="checkbox"/>
COMPRESIÓN LECTORA		NO <input type="checkbox"/>	BAJA <input type="checkbox"/>	ALTA <input type="checkbox"/>
COMPETENCIA LECTORA		NO <input type="checkbox"/>	BAJA <input type="checkbox"/>	ALTA <input type="checkbox"/>

ANÁLISIS DE INDICADORES DE POSIBLE DIFICULTAD ESPECÍFICA EN LA LECTURA

Acceso Visual	
Acceso Fonológico	
Fluidez y Expresividad	
Comprensión Literal	
Comprensión Global	
Autorregulación Lectora	

CONCLUSIONES

• NIVEL LECTOR:

• DISCREPANCIA:

• PERFIL DE PROCESAMIENTO:

ISBN 978-84-9727-501-9



017884971275019



INSTITUTO DE EVALUACIÓN
PSICOPEDAGÓGICA EOS
WWW.INSTITUTOEOS.CL

La Concepción # 191 Oficina 905
Providencia, Santiago
Fono: 23278100

EVAMAT-4

Batería para la Evaluación de la Competencia Matemática

VERSIÓN CHILENA 2.0

NOMBRE

PRIMER APELLIDO

SEGUNDO APELLIDO

COLEGIO

CURSO

GRUPO

Nº DE LISTA

SEXO

EDAD

FECHA NACIMIENTO / /

FECHA APLICACIÓN / /

Ámbito óptimo de utilización:

Finales de 4º año Básico
Comienzos de 5º año Básico

AUTORES:

Jesús García Vidal
Beatriz García Ortiz
Daniel González Manjón
Ana Jiménez Fernández

COORDINADOR:

Jesús G. Vidal



PRUEBAS DE LA BATERÍA:

- NUMERACIÓN
- CÁLCULO
- GEOMETRÍA Y MEDIDA
- INFORMACIÓN Y AZAR
- RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Reservados todos los derechos por Instituto de Orientación Psicológica EOS

PAUTAS GENERALES PARA LA APLICACIÓN

1. Las pruebas de la Batería EVAMAT deben aplicarse en un ambiente tranquilo y motivador.
2. La Batería EVAMAT puede aplicarse en una sola sesión, aunque puede subdividirse aplicando por separado cada una de las pruebas que la componen.
3. Procuraremos dar las instrucciones de forma clara y precisa (tal como vienen en la propia prueba y/o en el Manual), intentando comprobar que todos han entendido la tarea, pero sin añadir ningún tipo de ayuda.
4. Esta Batería debería aplicarse, para que se ajusten mejor los baremos que se proponen, cuando el curso al que se refiere esté a punto de finalizar y/o al comienzo del curso siguiente.
5. Durante la aplicación de las pruebas debería controlarse la realización de las tareas por parte de los alumnos, especialmente en grupos numerosos, en los que puede ser recomendable la existencia de dos aplicadores.
6. Esta Batería es de aplicación individual y/o colectiva.
7. Es recomendable disponer del Manual para su consulta cuando sea necesario.

© Jesús García Vidal, Beatriz García Ortiz, Daniel González Manjón y Ana Jiménez Fernández

© Editorial EOS
Avda. Reina Victoria, 8. 2ª planta. 28003 MADRID

ISBN: 978-84-9727-337-4
Depósito Legal: M-43776-2009

Preimpresión: Ubica-t Soluciones Creativas
Impresión: GRÁFICAS NACIONES, S.L.

Printed in Spain - Made in Spain

Los datos que se incorporan en este documento, por parte de la persona que lo realiza, se aportan para la evaluación psicopedagógica y se autoriza con carácter confidencial su uso para tal fin. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta batería por cualquier medio o procedimiento.

NUMERACIÓN

NIVEL	PRUEBA
04	02

Vas a realizar tareas de NUMERACIÓN muy sencillas. En primer lugar las explicaré, a continuación diré el tiempo del que dispones para realizarlas y, finalmente, indicaré cuándo debes pasar a la siguiente.

1ª TAREA CONTINÚA LAS SERIES

Continúa las siguientes series, escribiendo el número correspondiente en los espacios sombreados. Fíjate en el ejemplo.

EJEMPLO 10-15-20- 25 -30- 35 -40

¿Alguna duda? Dispones de 2 MINUTOS.

1-2	28-25-22-	-16- -10	5-6	186-192-198-	-210- -222
3-4	47-43-39-	-31- -23	7-8	220-230-240-	-260- -280
	9-10	1,70-1,80-1,90-		-2,10- -2,30	

2ª TAREA ESCRIBE EL ANTECESOR Y EL SUCESOR

Ahora, escribe el antecesor y el sucesor de los siguientes números. Fíjate en el ejemplo.

EJEMPLO 788 - 789 - 790

¿Alguna duda? Dispones de 2 MINUTOS.

11-12	- 999 -	15-16	- 10.459 -
13-14	- 832.942 -	17-18	- 500 -
	19-20	- 2.928.534 -	

3ª TAREA DESCOMPONER NÚMEROS

Ahora vamos a descomponer los siguientes números, indicando las unidades, decenas, centenas, etc. Fíjate en el ejemplo.

EJEMPLO 369: -----> 9 Unidades 3 Centenas (Cienes) 6 Decenas (Dieces)

¿Alguna duda? Dispones de 2 MINUTOS.

21-23	102:----->	Decenas	Unidades	Centenas	
24-27	1.809:--->	Centenas	Decenas	Unidades	Unidades de Mil
28-32	36.909: ->	Unidades de Mil	Centenas	Decenas	Unidades Decenas de Mil

4ª TAREA COMPONER NÚMEROS

Ahora vamos a realizar lo contrario de lo que acabas de hacer, es decir, vamos a componer números a partir de unidades, decenas, centenas, etc. Fíjate en el ejemplo:

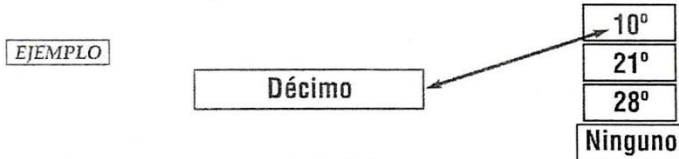


¿Alguna duda? Dispones de 2 MINUTOS.

33	2	decenas (Dieces)	4	unidades	→
34	3	unidades	1	centena	→
35	5	unidades	13	decenas	→
36	15	centenas	15	unidades	→
37	2	unidades de mil	13	decenas	→

5ª TAREA RELACIONA NÚMEROS ORDINALES

Relaciona con flechas cada escritura con el número ordinal, como en el ejemplo.


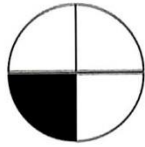
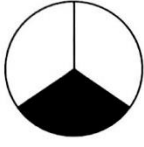
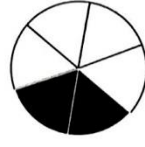


¿Alguna duda? Dispones de 2 MINUTOS.

	21º			
	28º			
38	Vigésimo	30º	Trigésimo	42
	12º			
39	Duodécimo	11º	Trigésimo tercero	43
	20º			
40	Decimosegundo	31º	Décimo uno	44
	15º			
41	Vigésimo octavo	33º	Trigésimo primero	45
	Ninguno			

6ª TAREA LOCALIZA LA FRACCIÓN QUE REPRESENTA LA ZONA OSCURA DEL DIBUJO

Marca con una cruz (X) la fracción que representa la parte negra de cada dibujo. Dispones de 2 MINUTOS.

<p style="text-align: right; margin-bottom: 0;">46</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <table style="margin: 0 auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">①</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">②</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">③</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">④</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{1}{1}$</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{1}{2}$</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{2}{2}$</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{1}{3}$</td> </tr> </table>	①	②	③	④	$\frac{1}{1}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{2}{2}$	$\frac{1}{3}$	<p style="text-align: right; margin-bottom: 0;">47</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <table style="margin: 0 auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">①</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">②</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">③</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">④</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{1}{3}$</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{2}{3}$</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{1}{4}$</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{2}{5}$</td> </tr> </table>	①	②	③	④	$\frac{1}{3}$	$\frac{2}{3}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{5}$
①	②	③	④														
$\frac{1}{1}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{2}{2}$	$\frac{1}{3}$														
①	②	③	④														
$\frac{1}{3}$	$\frac{2}{3}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{2}{5}$														
<p style="text-align: right; margin-bottom: 0;">48</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <table style="margin: 0 auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">①</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">②</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">③</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">④</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{2}{3}$</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{3}{2}$</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{2}{4}$</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{1}{3}$</td> </tr> </table>	①	②	③	④	$\frac{2}{3}$	$\frac{3}{2}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{1}{3}$	<p style="text-align: right; margin-bottom: 0;">49</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <table style="margin: 0 auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">①</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">②</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">③</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">④</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{1}{5}$</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{2}{6}$</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{2}{4}$</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">$\frac{2}{5}$</td> </tr> </table>	①	②	③	④	$\frac{1}{5}$	$\frac{2}{6}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{2}{5}$
①	②	③	④														
$\frac{2}{3}$	$\frac{3}{2}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{1}{3}$														
①	②	③	④														
$\frac{1}{5}$	$\frac{2}{6}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{2}{5}$														

7ª TAREA LOS NUMEROS ROMANOS Y SU VALOR DECIMAL

Une con flechas los números romanos con su valor decimal, como en el ejemplo. Dispones de 2 MINUTOS.

①	②	③	④	⑤	⑥																					
15	99	50	1.002	100	502																					
<p style="margin: 0;">EJEMPLO</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">X</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">⑤① XV</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">⑤② D</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">⑤③ L</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">⑤④ CIV</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">⑤⑤ C</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">DII</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">10</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">500</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">60</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">4</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">6</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">104</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">③</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">⑦</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">⑧</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">⑨</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">⑩</td> <td style="text-align: center; padding: 2px 5px;">⑪</td> <td></td> </tr> </table>						X	⑤① XV	⑤② D	⑤③ L	⑤④ CIV	⑤⑤ C	DII	10	500	60	4	6	104	③		⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	
X	⑤① XV	⑤② D	⑤③ L	⑤④ CIV	⑤⑤ C	DII																				
10	500	60	4	6	104	③																				
	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪																					

CÁLCULO

NIVEL: PRUEBA
04 03

1ª TAREA CALCULA MENTALMENTE

Realiza mentalmente estas operaciones y marca la alternativa correcta, como en el ejemplo.

EJEMPLO $530 + 20 =$ 500 550 520 Ninguna

¿Alguna duda? Dispones de 5 MINUTOS.

- | | | | | | | |
|---|--------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|--|
| | | ① | ② | ③ | ④ | |
| 1 | $210 + 90 =$ | <input type="checkbox"/> 250 | <input type="checkbox"/> 290 | <input type="checkbox"/> 300 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 2 | $200 - 20 =$ | <input type="checkbox"/> 190 | <input type="checkbox"/> 150 | <input type="checkbox"/> 200 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 3 | $970 - 50 =$ | <input type="checkbox"/> 920 | <input type="checkbox"/> 950 | <input type="checkbox"/> 910 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 4 | $2 \times 2 \times 4 =$ | <input type="checkbox"/> 16 | <input type="checkbox"/> 18 | <input type="checkbox"/> 20 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 5 | $2 \times 3 \times 10 =$ | <input type="checkbox"/> 28 | <input type="checkbox"/> 30 | <input type="checkbox"/> 60 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
-
- | | | | | | | |
|----|--------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|--|
| | | ① | ② | ③ | ④ | |
| 6 | $52 \times 4 =$ | <input type="checkbox"/> 208 | <input type="checkbox"/> 210 | <input type="checkbox"/> 206 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 7 | $600 : 10 =$ | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 60 | <input type="checkbox"/> 300 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 8 | $800 : 20 =$ | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 400 | <input type="checkbox"/> 40 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 9 | $1.200 : 60 =$ | <input type="checkbox"/> 120 | <input type="checkbox"/> 200 | <input type="checkbox"/> 20 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 10 | $6 \times 6 - 3 =$ | <input type="checkbox"/> 30 | <input type="checkbox"/> 33 | <input type="checkbox"/> 39 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 11 | $18 : 2 + 5 =$ | <input type="checkbox"/> 14 | <input type="checkbox"/> 15 | <input type="checkbox"/> 16 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |

Ahora voy a explicar el resto de tareas y tendrás 10 MINUTOS para realizarlas.

2ª TAREA COMPLETA

Completa los cuadros en blanco utilizando estrategias basadas en la descomposición y la propiedad distributiva, como en el ejemplo.

EJEMPLO	120×3 $\begin{matrix} \nearrow & 100 & \times & 3 \\ \searrow & 20 & \times & 3 \end{matrix}$	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr><td>80</td><td>10</td><td>100</td><td>50</td></tr> <tr><td>2</td><td>4</td><td>3</td><td>5</td></tr> </table>	80	10	100	50	2	4	3	5				
80	10	100	50											
2	4	3	5											
12-13	340×8 $\begin{matrix} \nearrow & 300 & \times & \square \\ \searrow & \square & \times & 8 \end{matrix}$	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr><td>2</td><td>7</td><td>6</td><td>8</td></tr> <tr><td>10</td><td>20</td><td>40</td><td>30</td></tr> </table>	2	7	6	8	10	20	40	30				
2	7	6	8											
10	20	40	30											
14-16	563×2 $\begin{matrix} \nearrow & 500 & \times & \square \\ \rightarrow & \square & \times & 2 \\ \searrow & 3 & \times & \square \end{matrix}$	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr><td>60</td><td>3</td><td>2</td><td>50</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>60</td><td>70</td></tr> <tr><td>3</td><td>1</td><td>4</td><td>2</td></tr> </table>	60	3	2	50	3	2	60	70	3	1	4	2
60	3	2	50											
3	2	60	70											
3	1	4	2											

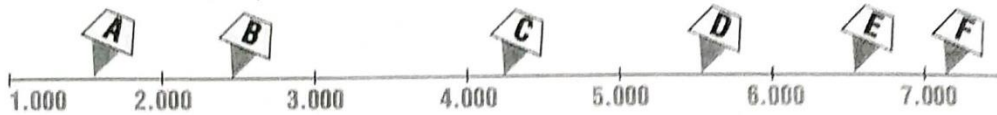
3ª TAREA APROXIMA

Aproxima los números siguientes tal y como se indica en la tabla:

	Número	Unidad de Mil más próxima	Centena más próxima	Decena más próxima
17-19	4.376			
20-22	7.297			

4ª TAREA ESTIMA LOS NÚMEROS EN LA RECTA NUMÉRICA

Observa la recta y los puntos indicados con letras en la misma. ¿Qué letra le corresponde a cada número de los que aparecen debajo? Marca la opción correcta.



- 23 4.376 A B C D E F
- 24 2.548 A B C D E F
- 25 7.297 A B C D E F

- 26 1.520 A B C D E F
- 27 5.611 A B C D E F
- 28 6.500 A B C D E F

5ª TAREA RELACIONA OPERACIONES

Relaciona cada división con la multiplicación que le corresponda, como en el ejemplo.

EJEMPLO $4:2$ is connected to 6×2 (1)

29 $12:6$ 30 $6:2$ 31 $8:4$ 32 $10:5$ 33 $9:3$ 34 $6:3$

1 6×2 2 2×4 3 2×2 4 5×2 5 3×3 6 2×3 7 4×3

6ª TAREA RESUELVE ESTAS OPERACIONES Y MARCA LA RESPUESTA

Realiza las siguientes operaciones y marca la opción correcta.

- 35 $422 + 819 + 356 =$ 1.597 1.697 1.595 1.820
- 36 $85 - 63 =$ 20 21 22 30
- 37 $454 - 368 =$ 85 86 84 82
- 38 $732 - 574 =$ 162 161 160 158
- 39 $738 \times 8 =$ 5.906 5.900 5.904 5.805
- 40 $645 \times 25 =$ 17.100 16.125 17.627 16.124
- 41 $4.284 : 7 =$ 512 312 722 612
- 42 $294 : 42 =$ 8 5 7 4

7ª TAREA FORMA LOS NUMEROS MAYORES Y MENORES

Escribe los números MAYOR y MENOR que pueden formarse con cada grupo de números.

	MAYOR	MENOR
43-44 2, 5, 9, 3		
45-46 7, 4, 1, 6, 7		
47-48 8, 3, 9, 1, 5, 2		






GEOMETRÍA

NIVEL	PRUEBA
04	04

Voy a dar las explicaciones de todas las tareas de Geometría. Para realizarlas, dispones de 15 MINUTOS.

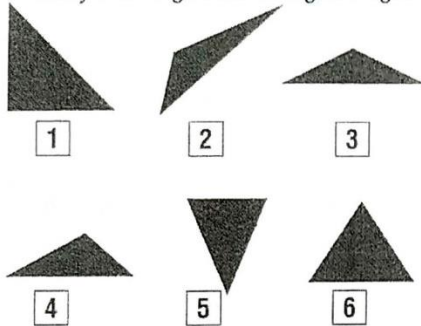
1ª TAREA COMPLETA LA TABLA

Completa la tabla teniendo en cuenta las figuras:

1-12	Figuras					
	Número de ángulos rectos					
	Número de pares de lados paralelos					

2ª TAREA CLASIFICA TRIÁNGULOS

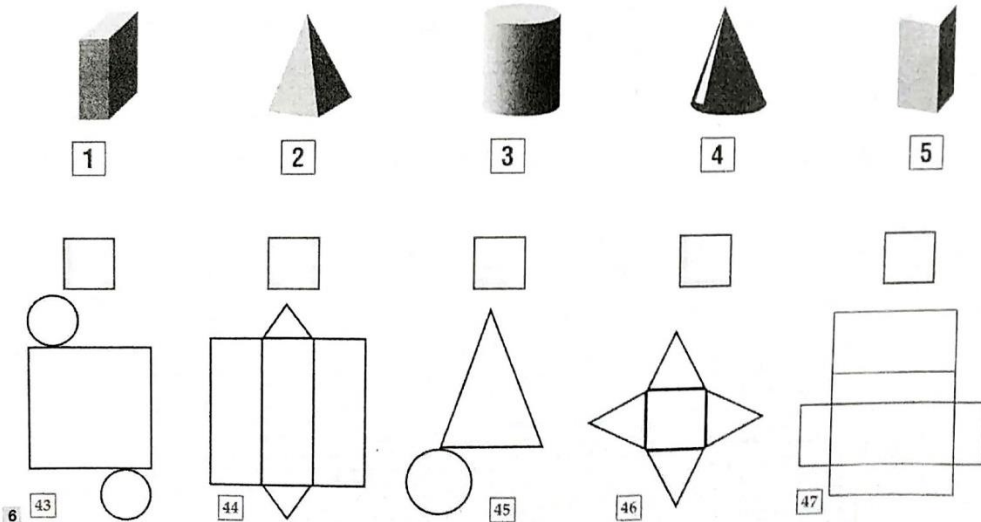
Clasifica los siguientes triángulos según sus lados y ángulos, marcando con una X donde corresponda.



13-42	1	2	3	4	5	6
Equilátero						
Isósceles						
Escaleno						
Acutángulo						
Rectángulo						

3ª TAREA RELACIONA CUERPOS GEOMETRICOS

Relaciona cada cuerpo geométrico con su expresión plana y escribe el número en las casillas sombreadas.



4ª TAREA INDICA LA PESA QUE FALTA

Marca la pesa que falta para equilibrar cada balanza.

<p>48</p>	<p>49</p>
<p>50</p>	<p>51</p>

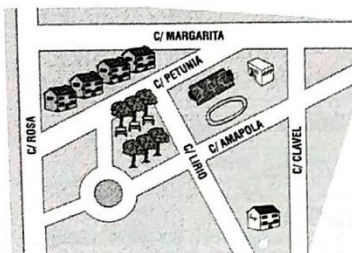
5ª TAREA BUSCA LA MISMA HORA

Escribe en cada casilla sombreada el número del reloj digital que marque la misma hora.

<p>1</p>	<p>2</p>	<p>RESPUESTA</p> <p><input type="text"/> 52</p>	<p>RESPUESTA</p> <p><input type="text"/> 53</p>
<p>3</p>	<p>4</p>	<p>RESPUESTA</p> <p><input type="text"/> 54</p>	<p>RESPUESTA</p> <p><input type="text"/> 55</p>

6ª TAREA OBSERVA EL PLANO

Observa el plano y contesta las preguntas.



RESPUESTA

¿Cuántas calles son paralelas? 56

¿Cuántas perpendiculares? 57

¿Cuántos grados tengo que girar en C/ Rosa para ir a C/ Margarita? 58

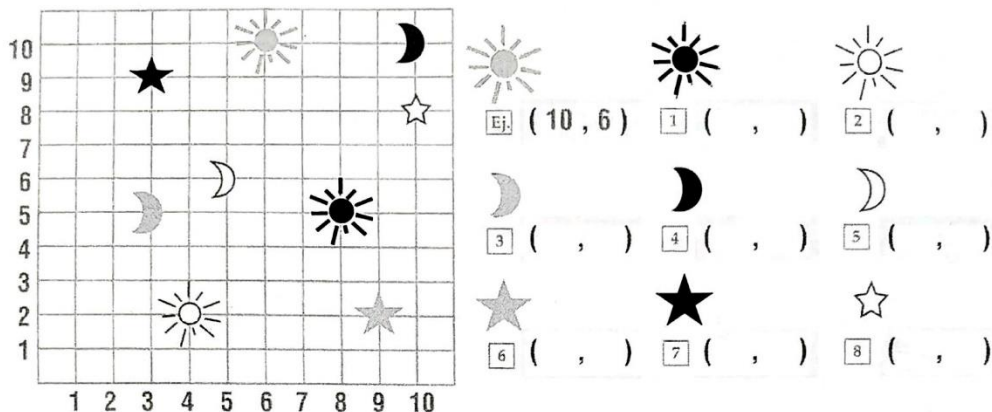
INFORMACIÓN Y AZAR

NIVEL PRUEBA	
04	05

Voy a presentar varias actividades, las explicaré y tendrás 7 MINUTOS para realizarlas todas.

1ª TAREA OBSERVA LA TABLA Y ESCRIBE LAS COORDENADAS

Observa la tabla y escribe las coordenadas de la figura, como en el ejemplo.



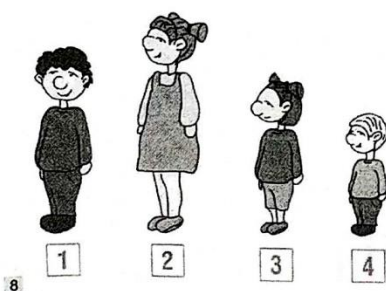
2ª TAREA MANEJAMOS RESULTADOS

Preguntamos al curso qué color era el favorito de cada alumno y el resultado fue el que aparece en la columna de registro. Tu tarea consiste en completar la tabla.

COLOR	REGISTRO	FRECUCENCIA	COLOR "DE MODA"	COLOR QUE NO LO ELIGIÓ NADIE
Azul	###			
Amarillo	###			
Rojo				
Verde	### ###			
Rosa				

3ª TAREA OBSERVA Y ESTIMA SU ESTATURA

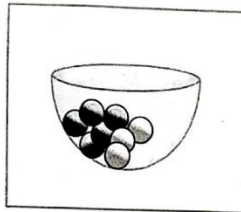
Observa la estatura de los niños. ¿Qué número le corresponde a cada uno?.



Nombre	Estatura	Número
Paula	140 cm.	
Pedro	160 cm.	
Inés	175 cm.	
Alberto	130 cm.	

4ª TAREA RESUELVE ESTOS PROBLEMAS

1) Une con flechas cada posibilidad según los dibujos.



20 Bolitas NEGRAS

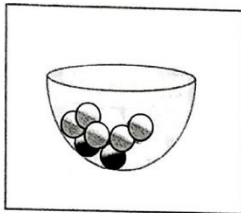
MENOS posibilidades ①

21 Bolitas GRISES

MÁS posibilidades ②

22 Bolitas BLANCAS

Posibilidad MEDIA ③



23 Bolitas NEGRAS

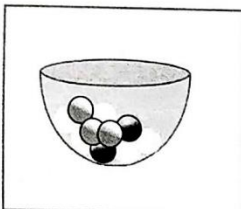
Posibilidad MEDIA ①

24 Bolitas GRISES

MENOS posibilidades ②

25 Bolitas BLANCAS

MÁS posibilidades ③



26 Bolitas NEGRAS

MENOS posibilidades ①

27 Bolitas GRISES

MÁS posibilidades ②

28 Bolitas BLANCAS

Posibilidad MEDIA ③

2) Manuel, Antonio, Bea y Sonia juegan a adivinar qué número saldrá al lanzar un dado, Manuel dice que saldrá par, Sonia dice que impar, Bea dice que saldrá 4 y Antonio dice que saldrá 7. ¿Qué probabilidad tiene cada uno de ganar?

¿Qué probabilidad tiene Manuel? 29

¿Qué probabilidad tiene Sonia? 30

¿Qué probabilidad tiene Bea? 31

¿Qué probabilidad tiene Antonio? 32

3) María tiene la siguiente cantidad de dinero: una moneda de 500, 3 de 50 y 2 de 10 pesos. ¿Cuántos pesos tiene en total?

33

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

NIVEL	PRUEBA
04	06

TAREA

Resuelve los siguientes problemas, contestando a todas las preguntas. Tienes 30 MINUTOS.

1. Un canguro avanza en cada salto igual que un hombre en tres pasos. ¿A cuántos pasos equivale cuando da 9 saltos?

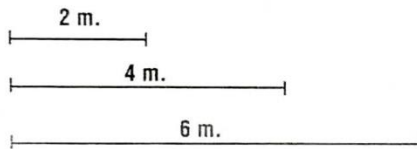


Un salto equivale a pasos

El canguro da saltos

9 saltos es igual a pasos

2. Una niña tiene 3 cuerdas que miden: 6 metros la mayor, 4 la mediana y 2 la pequeña. Uniendo las tres cuerdas. ¿Cuántos metros le faltarán para alcanzar una pelota que está a 14 metros?



La cuerda mayor mide metros

La cuerda mediana mide metros

La cuerda pequeña mide metros

En total tiene metros

Le faltan metros

3. Paloma fue a comprar dos docenas de huevos al supermercado. Si al volver a su casa se le rompieron 10 huevos. ¿Cuántos huevos le quedaron?

Dos docenas son huevos

Rompe huevos

Le quedan huevos

4. Dos amigos quieren un computador que cuesta 195.000 pesos. Si cada uno posee 81.127 pesos. ¿Cuánto les faltará para poder comprarlo?

¿Cuánto tienen entre los 2?

¿Cuánto cuesta el computador?

¿Cuánto les falta?

5. *Alba quiere comprar un videojuego de 4 componentes. Si cada componente vale 75.000 pesos. ¿Cuánto le costarán los 4?*

15

6. *Si en una caja hay 145 bolitas y un niño saca 37 y otro mete 16. ¿Cuántas bolitas habrá ahora?*

16

7. *Jesús, Ana y Daniel se han comprado cada uno 2 poleras que costaban 7.500 pesos cada una y 1 buzo, también cada uno, que costaba 5.000 pesos. ¿Cuánto dinero se han gastado entre los tres?*

17

8. *Hemos comprado en la tienda 30 metros de cerco metálico a 21.500 pesos el metro. ¿Cuánto dinero hemos gastado?*

18

9. *En un colegio se han comprado 500 libros para las bibliotecas que hay en cada curso. Sabiendo que hay 25 cursos. ¿Cuántos libros le tocará a cada curso?*

19

11

10. El agua de un pantano que tiene 10.000 litros se reparte entre 4 pueblos diferentes con 500 habitantes cada uno. ¿Cuántos litros le corresponde a cada habitante?

20

11. Si mi hermano Lorenzo tiene el doble de láminas que yo, que tengo la mitad de las que tiene Jorge, que tiene 20. ¿Cuántas láminas tenemos entre los tres?

21

12. Juan es el lector más rápido de su clase; es capaz de leer 160 palabras por minuto. ¿Cuántas palabras será capaz de leer en 4 minutos?

22

13. Si un árbol crece 15 cm. por año y observamos un árbol que tiene 30 metros de altura (3.000 cm.). ¿Cuántos años tendrá ese árbol?

23

14. Una abuelita quiere hacer una bufanda para su nieta. Para ello utiliza un ovillo de lana amarillo, uno verde y uno azul. ¿Qué fracción de ovillos es azul?

24



HOJA DE RESUMEN Y ANÁLISIS DE DATOS

PERFIL DE HABILIDADES Y PROCESOS MATEMÁTICOS

	Numeración	Cálculo	Geometría	Información y Azar	Resolución de Problemas	ÍNDICE GENERAL COMPETENCIA MATEMÁTICA
P.D.						
\bar{X}						
D.T.						
E.T.M.						
P.T.						
+3 D.T.	•	•	•	•	•	•
+2,5 D.T.	•	•	•	•	•	•
+2 D.T.	•	•	•	•	•	•
+1,5 D.T.	•	•	•	•	•	•
+1 D.T.	•	•	•	•	•	•
+0,5 D.T.	•	•	•	•	•	•
0 D.T.	•	•	•	•	•	•
-0,5 D.T.	•	•	•	•	•	•
-1 D.T.	•	•	•	•	•	•
-1,5 D.T.	•	•	•	•	•	•
-2 D.T.	•	•	•	•	•	•
-2,5 D.T.	•	•	•	•	•	•
-3 D.T.	•	•	•	•	•	•

P.D.: Puntuación Directa; \bar{X} : Media del Baremo que se usó; D.T.: Desviación Típica del Baremo que se utilizó; E.T.M.: Error típico de la Media al 95%, que resulta de multiplicar la D.T. por la raíz cuadrada de 1 menos la fiabilidad (α) de la prueba y multiplicar ese resultado por 1,96; P.T.: Puntuación Tipificada, que resulta de restar a la P.D. la Media (\bar{X}) y dividir el resultado por la Desviación Típica.

COMPETENCIA MATEMÁTICA Y DISCREPANCIA CON CAPACIDAD GENERAL

	P.T.	DISCREPANCIA CON CAPACIDAD GENERAL		
COMPETENCIA MATEMÁTICA		NO <input type="checkbox"/>	BAJA <input type="checkbox"/>	ALTA <input type="checkbox"/>

ANÁLISIS DE INDICADORES DE POSIBLE DIFICULTAD ESPECÍFICA EN MATEMÁTICAS

Numeración	
Cálculo	
Geometría	
Información y Azar	
Resolución de Problemas	

ISBN 978-84-9727-337-4



CONCLUSIONES

• NIVEL MATEMÁTICO:

• DISCREPANCIA:



INSTITUTO DE EVALUACIÓN
PSICOPEDAGÓGICA EOS
WWW.INSTITUTOEOS.CL

La Concepción # 191 Oficina 905
Providencia, Santiago
Fono: 23278100

EVALEC-5

Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora

VERSIÓN CHILENA 2.0

NOMBRE	
PRIMER APELLIDO	
SEGUNDO APELLIDO	
COLEGIO	
CURSO	
GRUPO	
Nº DE LISTA	
SEXO	
EDAD	
FECHA NACIMIENTO	/ /
FECHA APLICACION	/ /

Ámbito óptimo de utilización:

Finales de 5º Año Básico
Comienzos de 6º Año Básico

AUTORES:

Jesús García Vidal
Daniel González Manjón
Beatriz García Ortiz

COORDINADOR:

Jesús G. Vidal



PRUEBAS DE LA BATERÍA

- | | |
|---|---|
| <p>A. EFICIENCIA LECTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Acceso al léxico <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acceso visual ✓ Acceso fonológico 2. Automatización de la lectura <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exactitud lectora ✓ Fluidez y expresividad | <p>B. COMPRENSIÓN LECTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprensión literal ✓ Comprensión global <p>C. AUTORREGULACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuestionario de autorregulación lectora |
|---|---|

Reservados todos los derechos por Instituto de Orientación Psicológica EOS

PAUTAS GENERALES PARA LA APLICACIÓN

1. Las pruebas de la Batería EVALEC deben aplicarse en un ambiente tranquilo y motivador.
2. La Batería EVALEC puede aplicarse en una sola sesión, aunque puede subdividirse aplicando por separado cada una de las pruebas que la componen.
3. Procuraremos dar las instrucciones de forma clara y precisa (tal como vienen en la propia prueba y/o en el Manual), intentando comprobar que todos han entendido la tarea, pero sin añadir ningún tipo de ayuda.
4. Esta Batería debería aplicarse, para que se ajusten mejor los baremos que se proponen, cuando el curso al que se refiere esté a punto de finalizar y/o al comienzo del curso siguiente.
5. Durante la aplicación de las pruebas debería controlarse la realización de las tareas por parte de los alumnos, especialmente en grupos numerosos, en los que puede ser recomendable la existencia de dos aplicadores.
6. Esta Batería es de aplicación individual y/o colectiva.
7. Es recomendable disponer del Manual para su consulta cuando sea necesario.

© Jesús García Vidal, Daniel González Manjón y Beatriz García Ortiz

© Editorial EOS
Avda. Reina Victoria, 8. 2ª planta. 28003 MADRID

ISBN: 978-84-9727-502-6
Depósito Legal: M-18541-2013

Preimpresión: Ubica-t Soluciones Creativas
Impresión: GRÁFICAS NACIONES, S.L.

Printed In Spain - Made in Spain

Los datos que se incorporan en este documento, por parte de la persona que lo realiza, se aportan para la evaluación psicopedagógica y se autoriza con carácter confidencial su uso para tal fin. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta batería por cualquier medio o procedimiento.

INSTRUCCIONES. Vamos a realizar tareas de lectura rápida, es decir, se trata de leer lo más rápido posible. Yo te iré explicando cada tarea y te diré el tiempo del que dispones para cada una.

1ª TAREA MARCA LAS PALABRAS BIEN ESCRITAS

A continuación vas a encontrar una serie de palabras y tu tarea consiste en que vayas marcando con una X todas las palabras que puedas, que estén BIEN ESCRITAS. Fíjate en el ejemplo, está escrito oveja y como está bien escrita por eso la hemos marcado. Trabaja rápido, yo te avisaré cuando acabe el tiempo. Dispones de 2 MINUTOS. ¿Alguna duda? ¡Adelante!

Ejemplo oveja

1 pizarra <input type="checkbox"/>	14 gayina <input type="checkbox"/>	27 lentejas <input type="checkbox"/>	40 setuche <input type="checkbox"/>
2 amariyo <input type="checkbox"/>	15 uevera <input type="checkbox"/>	28 chaleko <input type="checkbox"/>	41 buey <input type="checkbox"/>
3 palneta <input type="checkbox"/>	16 colegio <input type="checkbox"/>	29 nebera <input type="checkbox"/>	42 crocodilo <input type="checkbox"/>
4 perrera <input type="checkbox"/>	17 blanco <input type="checkbox"/>	30 canteras <input type="checkbox"/>	43 raíces <input type="checkbox"/>
5 ielo <input type="checkbox"/>	18 cavallo <input type="checkbox"/>	31 alfonbra <input type="checkbox"/>	44 puerros <input type="checkbox"/>
6 güesos <input type="checkbox"/>	19 construir <input type="checkbox"/>	32 estrella <input type="checkbox"/>	45 bolcán <input type="checkbox"/>
7 secalera <input type="checkbox"/>	20 vacas <input type="checkbox"/>	33 fubolista <input type="checkbox"/>	46 invierno <input type="checkbox"/>
8 gimnasio <input type="checkbox"/>	21 sombra <input type="checkbox"/>	34 helados <input type="checkbox"/>	47 tiburón <input type="checkbox"/>
9 plalla <input type="checkbox"/>	22 almoada <input type="checkbox"/>	35 cactus <input type="checkbox"/>	48 plátanos <input type="checkbox"/>
10 golf <input type="checkbox"/>	23 zahorias <input type="checkbox"/>	36 llema <input type="checkbox"/>	49 calzones <input type="checkbox"/>
11 abujero <input type="checkbox"/>	24 boxear <input type="checkbox"/>	37 calcetín <input type="checkbox"/>	50 zapatos <input type="checkbox"/>
12 ceboya <input type="checkbox"/>	25 umedad <input type="checkbox"/>	38 jigantes <input type="checkbox"/>	51 cigüeña <input type="checkbox"/>
13 haser <input type="checkbox"/>	26 policía <input type="checkbox"/>	39 semilla <input type="checkbox"/>	52 hechar <input type="checkbox"/>

2ª TAREA BUSCA LA PALABRA DEL DIBUJO


En esta tarea tienes que marcar con una X el número de la palabra que corresponde al dibujo en cada caso. Veamos el ejemplo, como el dibujo es un libro, hemos marcado el 3, que es la palabra que le corresponde. Dispones de 2 MINUTOS. ¿Alguna duda? ¡Adelante!

Ejemplo



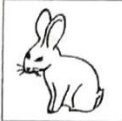
1	libre
2	libra
<input checked="" type="checkbox"/>	libro
4	librar

53



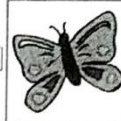
1	pátanos
2	platanal
3	palatanos
4	plátanos

54




1	concejo
2	conejo
3	concepto
4	conecto

55



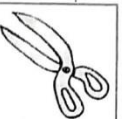
1	maripesa
2	maripepa
3	manirrota
4	mariposa

56




1	pileta
2	pelotero
3	piloto
4	pelota

57




1	torrijas
2	tijeras
3	tinajas
4	tirejas

58




1	perdiocico
2	periodista
3	periodo
4	periódico

59




1	caballero
2	caballa
3	caballo
4	cabalista

60




1	profesor
2	profeta
3	profecía
4	protesta

61




1	estibar
2	estorbar
3	estapar
4	estudiar

62




1	pizarta
2	pizarro
3	pistola
4	pizarra

63



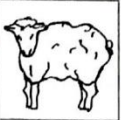
1	televisor
2	teléfono
3	telediario
4	televez

64



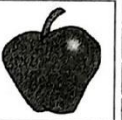
1	escalada
2	escalón
3	escarela
4	escalera

65




1	abeja
2	avija
3	oveja
4	ovija

66




1	manzanal
2	manzana
3	mantano
4	manzano

67



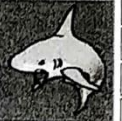
1	heladero
2	helada
3	elástico
4	helado

68




1	pocilia
2	política
3	pistola
4	policía

69




1	tiburcio
2	tribunal
3	tiburón
4	tiborun

70




1	payaso
2	payada
3	pillado
4	picado

71



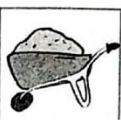
1	ladridos
2	ladrillos
3	ladrones
4	ladrilos

72




1	estatal
2	estudia
3	estatua
4	estauta

73



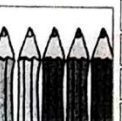
1	carrerilla
2	caretilla
3	carretilla
4	caretita

74




1	falta
2	falla
3	falda
4	faldon

75



1	colores
2	calores
3	colirios
4	corelos

76



1	cafetería
2	cafetera
3	cafetal
4	catefera

ACCESO FONOLÓGICO

NIVEL PRUEBA
05 12

INSTRUCCIONES. Ahora vamos a realizar tareas de lectura donde tendrás que descomponer y componer palabras o falsas palabras, no importando el significado. Lo más importante es la exactitud y la rapidez. Te explicaré cada tarea y te diré el tiempo del que dispones.

1ª TAREA FORMA UNA PALABRA CON LAS SÍLABAS

Marca con una X el número de la palabra que se forma al juntar las sílabas del recuadro, como en el ejemplo. Dispones de 1 MINUTO Y MEDIO. ¿Alguna duda? ¡Adelante!

Ejemplo

MA
RIO
AR

<input checked="" type="checkbox"/> 1	armario
<input type="checkbox"/> 2	amario
<input type="checkbox"/> 3	armorio

1 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">LE</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">CO</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">GIO</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>colegio</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>colega</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>colgado</td></tr> </table>	LE	CO	GIO	1	colegio	2	colega	3	colgado	2 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">VER</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">NAL</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">IN</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>verano</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>verimal</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>invernal</td></tr> </table>	VER	NAL	IN	1	verano	2	verimal	3	invernal	3 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">BRE</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">LI</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">CA</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>calibre</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>brecoles</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>libreta</td></tr> </table>	BRE	LI	CA	1	calibre	2	brecoles	3	libreta
LE																													
CO																													
GIO																													
1	colegio																												
2	colega																												
3	colgado																												
VER																													
NAL																													
IN																													
1	verano																												
2	verimal																												
3	invernal																												
BRE																													
LI																													
CA																													
1	calibre																												
2	brecoles																												
3	libreta																												
4 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">GLO</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">EN</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">BAR</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>barglone</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>enbogar</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>englobar</td></tr> </table>	GLO	EN	BAR	1	barglone	2	enbogar	3	englobar	5 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">CU</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">PER</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">TIR</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>recuperar</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>percutir</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>cutipren</td></tr> </table>	CU	PER	TIR	1	recuperar	2	percutir	3	cutipren	6 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">LOS</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">QUIO</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">BRON</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>bronqueado</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>bronquiolos</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>bronquitis</td></tr> </table>	LOS	QUIO	BRON	1	bronqueado	2	bronquiolos	3	bronquitis
GLO																													
EN																													
BAR																													
1	barglone																												
2	enbogar																												
3	englobar																												
CU																													
PER																													
TIR																													
1	recuperar																												
2	percutir																												
3	cutipren																												
LOS																													
QUIO																													
BRON																													
1	bronqueado																												
2	bronquiolos																												
3	bronquitis																												
7 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">QUI</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">LA</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">TAR</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>aquilatar</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>quitarla</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>lagartica</td></tr> </table>	QUI	LA	TAR	1	aquilatar	2	quitarla	3	lagartica	8 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">CHA</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">PER</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">DA</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>charpetrera</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>perrechada</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>apertrechar</td></tr> </table>	CHA	PER	DA	1	charpetrera	2	perrechada	3	apertrechar	9 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">CIA</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">CA</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">DEN</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>decencia</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>decadencia</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>cienciaden</td></tr> </table>	CIA	CA	DEN	1	decencia	2	decadencia	3	cienciaden
QUI																													
LA																													
TAR																													
1	aquilatar																												
2	quitarla																												
3	lagartica																												
CHA																													
PER																													
DA																													
1	charpetrera																												
2	perrechada																												
3	apertrechar																												
CIA																													
CA																													
DEN																													
1	decencia																												
2	decadencia																												
3	cienciaden																												
10 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">RO</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">DE</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">VER</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>verdadero</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>roverdear</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>dedavero</td></tr> </table>	RO	DE	VER	1	verdadero	2	roverdear	3	dedavero	11 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">SO</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">LA</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">MI</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>misalagro</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>milagroso</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>gromisalo</td></tr> </table>	SO	LA	MI	1	misalagro	2	milagroso	3	gromisalo	12 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">DEN</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">TE</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">CE</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>precidente</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>centeprede</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>precedente</td></tr> </table>	DEN	TE	CE	1	precidente	2	centeprede	3	precedente
RO																													
DE																													
VER																													
1	verdadero																												
2	roverdear																												
3	dedavero																												
SO																													
LA																													
MI																													
1	misalagro																												
2	milagroso																												
3	gromisalo																												
DEN																													
TE																													
CE																													
1	precidente																												
2	centeprede																												
3	precedente																												
13 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">RIO</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">PI</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">LA</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>ladapirio</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>piladirio</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>lapidario</td></tr> </table>	RIO	PI	LA	1	ladapirio	2	piladirio	3	lapidario	14 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">MI</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">DAD</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">TI</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>timidad</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>mitidad</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>intimidad</td></tr> </table>	MI	DAD	TI	1	timidad	2	mitidad	3	intimidad	15 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">CO</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">MA</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">RIO</td></tr> </table> <table style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 5px;"> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>camasorio</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>comisario</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>cosomario</td></tr> </table>	CO	MA	RIO	1	camasorio	2	comisario	3	cosomario
RIO																													
PI																													
LA																													
1	ladapirio																												
2	piladirio																												
3	lapidario																												
MI																													
DAD																													
TI																													
1	timidad																												
2	mitidad																												
3	intimidad																												
CO																													
MA																													
RIO																													
1	camasorio																												
2	comisario																												
3	cosomario																												

2ª TAREA BUSCA LA PALABRA AL REVÉS

En esta tarea debes marcar con una X el número de la palabra que corresponde a la escrita al revés. Dispones de 1 MINUTO Y MEDIO para realizar la tarea. Fíjate en el ejemplo. ¿Alguna duda? ¡Adelante!

Ejemplo



libreta
aírerbil
librero
<input checked="" type="checkbox"/> librería

16 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">aterac</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>carreta</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>carita</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>careta</td></tr> </table>	aterac	1	carreta	2	carita	3	careta	17 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">etnerrot</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>torete</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>entero</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>torrente</td></tr> </table>	etnerrot	1	torete	2	entero	3	torrente	18 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">rodarrob</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>borregar</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>borrador</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>barredor</td></tr> </table>	rodarrob	1	borregar	2	borrador	3	barredor	19 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">arerajap</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>pajarera</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>pajarería</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>pajadero</td></tr> </table>	arerajap	1	pajarera	2	pajarería	3	pajadero	20 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">aniuqám</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>maquinar</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>máquina</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>mecánica</td></tr> </table>	aniuqám	1	maquinar	2	máquina	3	mecánica
aterac																																							
1	carreta																																						
2	carita																																						
3	careta																																						
etnerrot																																							
1	torete																																						
2	entero																																						
3	torrente																																						
rodarrob																																							
1	borregar																																						
2	borrador																																						
3	barredor																																						
arerajap																																							
1	pajarera																																						
2	pajarería																																						
3	pajadero																																						
aniuqám																																							
1	maquinar																																						
2	máquina																																						
3	mecánica																																						
21 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">odaderne</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>enredado</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>enverado</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>enrejado</td></tr> </table>	odaderne	1	enredado	2	enverado	3	enrejado	22 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">oenanac</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>cancaneo</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>cananeo</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>canana</td></tr> </table>	oenanac	1	cancaneo	2	cananeo	3	canana	23 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">atolep</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>peloto</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>palito</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>pelota</td></tr> </table>	atolep	1	peloto	2	palito	3	pelota	24 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">ollirdal</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>ladrillo</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>ladino</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>toallita</td></tr> </table>	ollirdal	1	ladrillo	2	ladino	3	toallita	25 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">rodirba</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>dormida</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>abrileno</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>abridor</td></tr> </table>	rodirba	1	dormida	2	abrileno	3	abridor
odaderne																																							
1	enredado																																						
2	enverado																																						
3	enrejado																																						
oenanac																																							
1	cancaneo																																						
2	cananeo																																						
3	canana																																						
atolep																																							
1	peloto																																						
2	palito																																						
3	pelota																																						
ollirdal																																							
1	ladrillo																																						
2	ladino																																						
3	toallita																																						
rodirba																																							
1	dormida																																						
2	abrileno																																						
3	abridor																																						
26 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">ohcatsom</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>mostacho</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>móstoles</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>ochenta</td></tr> </table>	ohcatsom	1	mostacho	2	móstoles	3	ochenta	27 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">aceñum</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>meroño</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>muñeca</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>añejo</td></tr> </table>	aceñum	1	meroño	2	muñeca	3	añejo	28 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">oirucrem</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>cumerrío</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>mercurio</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>curmerío</td></tr> </table>	oirucrem	1	cumerrío	2	mercurio	3	curmerío	29 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">odadnuni</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>nunidado</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>imundado</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>inundado</td></tr> </table>	odadnuni	1	nunidado	2	imundado	3	inundado	30 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="padding: 2px;">odazirreta</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td>aterridiza</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td>aterrizado</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td>atezarrodi</td></tr> </table>	odazirreta	1	aterridiza	2	aterrizado	3	atezarrodi
ohcatsom																																							
1	mostacho																																						
2	móstoles																																						
3	ochenta																																						
aceñum																																							
1	meroño																																						
2	muñeca																																						
3	añejo																																						
oirucrem																																							
1	cumerrío																																						
2	mercurio																																						
3	curmerío																																						
odadnuni																																							
1	nunidado																																						
2	imundado																																						
3	inundado																																						
odazirreta																																							
1	aterridiza																																						
2	aterrizado																																						
3	atezarrodi																																						

3ª TAREA LEE LAS PALABRAS MAL ESCRITAS Y MARCA EL DIBUJO

Las palabras y expresiones que aparecen a continuación, aunque estén "mal escritas", al leerlas dicen el nombre de uno de los dibujos que hay debajo. Durante 1 MINUTO Y MEDIO lee tantas palabras "mal escritas" como puedas y MARCA con una cruz (X) el dibujo que corresponda a cada expresión, como en el ejemplo.

Ejemplo

Hunp hir ha tha			
			

¿Alguna duda? ¡Adelante!

31 la he s tanter y a

	e		
---	---	---	---


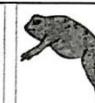
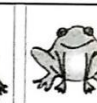
32 Eshun ka va yo

			
--	---	---	---

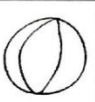

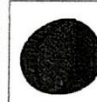
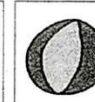
33 He Sha va yen ha

		a	
---	---	---	---


34 Lhara naes ban ca

			
--	---	---	---

35 Hunapel oh tha negrho

			
---	---	---	---

36 est had hormy do

			
--	---	---	---

37 Elnum Hero Zinc oh

1	3	5	7
---	---	---	---

38 laple histeision

p			
---	---	---	---

39 Sirb epar haes krib ir

			
---	---	---	---

40 ES Lhale trahé

a	e	o	u
---	---	---	---


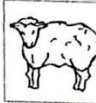
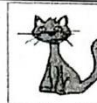

41 Lun hay hestre ya

			
---	---	---	---



42 Eshunae ramién tha

			
--	---	---	---

43 eShun an imal Sha va ge

			
---	---	---	---

44 Helco lor e Snhe gro

			
--	---	---	---

4

EXACTITUD LECTORA

NIVEL	PRUEBA
05	21

1ª TAREA MARCA LA PALABRA QUE TE DICTE

Tu tarea va a consistir en marcar con una X el recuadro inferior de la palabra que yo te dicte. Cada palabra la dictaré dos veces.

Ejemplo Marca la palabra *ventana*.

campana	ventana	sotana
	X	

Como yo he dicho *ventana*, por eso ha sido la que se ha marcado. ¿Lo has entendido?
Pues empezamos por el número 1.

- | | | | | | | | | |
|----|-------------|------------|------------|--|----|-------------|-------------|-------------|
| 1 | infesto | nifesto | infeto | | 14 | almizque | almicle | almizcle |
| | | | | | | | | |
| 2 | invierno | nivierno | ivierno | | 15 | enredo | onredo | onrero |
| | | | | | | | | |
| 3 | ganadero | canadero | ganalero | | 16 | endilgar | encilgar | endilcar |
| | | | | | | | | |
| 4 | vanícula | ganícula | cranicula | | 17 | oleguera | olejera | orejera |
| | | | | | | | | |
| 5 | romboide | cromboide | gromboide | | 18 | enzilado | ezilado | edilado |
| | | | | | | | | |
| 6 | melesinas | melicinas | medecinas | | 19 | Transisco | Frandisco | Francisco |
| | | | | | | | | |
| 7 | restarcido | destarcido | restracido | | 20 | cantajero | cataguero | cantaguero |
| | | | | | | | | |
| 8 | proglinfe | proginfle | proginfel | | 21 | ferropénico | berropénico | feropénico |
| | | | | | | | | |
| 9 | antígeno | antígueno | antiguajo | | 22 | otriguente | otrigente | ostringente |
| | | | | | | | | |
| 10 | nivertido | invretido | invertido | | 23 | arroqinoa | arroguinoa | arrogino |
| | | | | | | | | |
| 11 | zalober | zalobre | falobre | | 24 | blástula | plástula | bástula |
| | | | | | | | | |
| 12 | arrisgado | arriscado | ariscado | | 25 | ingratitul | ingratitur | ingratitú |
| | | | | | | | | |
| 13 | flautulenta | fatulenta | flatulenta | | 26 | escaecío | descaecío | esgaecío |
| | | | | | | | | |

COMPRENSIÓN LITERAL

NIVEL: PRUEBA
05 31

1ª TAREA COMPLETA LA FRASE

Lee las frases y marca con una X el número de la palabra que corresponda en cada caso, como en el ejemplo.

Ejemplo En _____ nos ponemos ropa abrigada porque hace mucho frío.

1	2	3	4
primavera	verano	otoño	invierno

Dispones de 4 MINUTOS. ¡Adelante!

- | | | | | | |
|---|---|-------------|-----------|------------|----------|
| 1 | Para no olvidarnos nada de lo que tenemos que hacer, anotamos las tareas en una _____. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | calendario | almanaque | libreta | agenda |
| 2 | El anciano de _____ años de edad estaba ingresado en la Unidad de Cuidados Intensivos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | veintidós | cincuenta | noventa | cuarenta |
| 3 | Cuando los jóvenes viajan con personas mayores, deberían _____ el asiento por cortesía. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | prestar | ceder | otorgar | dar |
| 4 | Aún hoy en día, se desconoce el _____ de especies animales que existe en la Tierra. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | tipo | número | cantidad | montón |
| 5 | Aunque estaba muy lejos, con los _____ pudo ver los ciervos que bajaban a berber al lago. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | binoculares | lentes | telescopio | ojos |
| 6 | El atún rojo está al borde de la _____ por culpa de una pesca excesiva en el Atlántico. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | extinción | muerte | amenaza | peligro |
| 7 | Estuvimos contemplando el _____ sentados en la playa, poco antes de irnos a cenar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | amanecer | verano | ocaso | otoño |
| 8 | Aunque habían hablado mucho por Internet, se sorprendió por su aspecto la _____ vez que se encontraron. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | última | primera | anterior | final |

2ª TAREA FRASES EQUIVALENTES

Relaciona cada frase de la izquierda con la que tiene el mismo significado de las de la derecha. Escribe en las casillas el número de la frase que corresponde en cada caso, como en el ejemplo. Dispones de 4 MINUTOS. ¡Adelante!

- | | | | |
|-----|--|--------------------------|---|
| Ej. | Los perros se abalanzaron sobre el hombre cuando entró a robar. | 2 | 1. Bebió aque brebaje amargo para no desairar a la mujer que se lo había ofrecido. |
| 9 | El huracán anciano vivía rodeado de decenas de perros y gatos. | <input type="checkbox"/> | 2. El ladrón fue atacado por los animales que vigilaban la fábrica. |
| 10 | Aunque odiaba el té, su sentido de la educación le hizo tomarlo. | <input type="checkbox"/> | 3. Para Juan fue un esfuerzo sobrehumano, pero logró terminar la carrera. |
| 11 | Haciendo de tripas corazón, llegó hasta la meta a pesar del enorme dolor que sentía. | <input type="checkbox"/> | 4. En su infancia y en su juventud no le faltó de nada. |
| 12 | Nadie podía alcanzar la velocidad de aquel niño pálido y flacucho. | <input type="checkbox"/> | 5. Dejó de verse con ellos a consecuencia de las malas relaciones que tenían. |
| 13 | En la primavera de su vida gozó de todas las ventajas de una posición desahogada. | <input type="checkbox"/> | 6. Mi amiga es la campeona nacional de natación. |
| 14 | Esther se impuso a todos sus competidores en la piscina. | <input type="checkbox"/> | 7. Dedicó muchos esfuerzos a conseguir su objetivo de ser uno de los mejores músicos del mundo. |
| 15 | Durante años, Javier dedicó horas y horas cada día para ser el mejor pianista. | <input type="checkbox"/> | 8. Con los años, sus mascotas se habían convertido en su única compañía. |
| 16 | Dejó de visitar a sus tíos porque cada visita era una discusión. | <input type="checkbox"/> | 9. Pese a su aspecto enfermizo, era el más rápido del colegio. |

3ª Y 4ª TAREA LEE EL TEXTO Y REALIZA LA 3ª Y 4ª TAREA

Lee el siguiente texto con atención. Luego, realiza las actividades que te proponemos acerca de lo que has leído. Dispones de 8 MINUTOS para realizar la tarea completa.

NOTA PARA LAS FAMILIAS

Estimados madres y padres:

El próximo jueves, día 25, de acuerdo con la programación de actividades complementarias que ya conocen, iremos de excursión al Parque de la Villa, donde realizaremos diversas actividades deportivas y juegos colectivos para celebrar la llegada de la primavera. Tras el descanso para la comida, disfrutaremos del espectáculo *El sueño de los hermanos Grimm*, que representarán alumnos del Taller Municipal de Cuentacuentos.

Las niñas y niños deberán llevar calzado deportivo, una camiseta blanca y buzo de color blanco; cada uno deberá llevar también una pequeña mochila para transportar su merienda, preferentemente un bocadillo, un par de piezas de fruta fresca, un yogurt y bebida (les rogamos evitar los refrescos azucarados y pasteles; también los dulces, que podrían ser sustituidos por algunos frutos secos o un chocolate).

En la mochila también deberán llevar cepillo, pasta de dientes y una toalla de mano.

A las 16.30 horas emprendemos el regreso a pie hasta el centro, donde esperamos llegar sobre las 17 horas.

Reciban un cordial saludo.

3ª Tarea. Marca con una X las cosas que debe llevarse o no llevarse en el cuadro correspondiente.

DEBE LLEVARSE	NO DEBE LLEVARSE

Pasa la página y contesta a las PREGUNTAS SOBRE LA LECTURA.

FLUIDEZ Y EXPRESIVIDAD

NIVEL PRUEBA
05 22

INSTRUCCIONES PARA EL APLICADOR.

Si quiere aplicar esta prueba debe hacerlo de forma individual. Para ello debe hacer que el alumno lea el texto "El Principito" que aparece en la página correspondiente del manual, indicándole la siguiente instrucción: "Lee con atención el siguiente texto en voz alta, recuerda hacer las pausas y dar la entonación que indican los diferentes signos de puntuación".

Valore de 0 a 7 los siguientes aspectos según lo observado en la lectura, dando mayor puntuación cuanto MEJOR haya sido la ejecución del alumno en cada uno. Recuerde medir el tiempo tardado en leer.

FLUIDEZ	Silabeos	
	Vacilaciones y titubeos	
	Rectificación espontánea de errores	
EXPRESIVIDAD Y RITMO	Ritmo durante la lectura	
	Entonación ante puntos suspensivos	
	Entonación de interrogativas y de exclamativas	

VELOCIDAD
SEGUNDOS EMPLEADOS

7

4ª Tarea. Responde a las siguientes PREGUNTAS SOBRE LA LECTURA.

1. ¿Cuándo se hará la excursión?..... 49
2. ¿A dónde se va a ir de excursión?..... 50
3. ¿Qué actividades se van a realizar?..... 51
4. ¿Qué espectáculo se va a representar? 52
5. ¿Quién va a representar el espectáculo? 53
6. ¿A qué hora está previsto regresar al colegio?..... 54

5ª TAREA ORDENA ESTAS FRASES

A continuación encontrarás unos textos que hemos dividido en partes y hemos desordenado. La tarea consiste en ordenar las partes, para ello debes poner el número de orden de cada parte en el recuadro correspondiente. Fíjate en el ejemplo. Dispones de 5 MINUTOS para realizar la tarea.

- Ejemplo**
- en primer lugar, están los elementos primarios → 2
 - sobre los secundarios actúan los terciarios → 4
 - un ecosistema está formado por diferentes tipos de alimentos → 1
 - y luego están los elementos secundarios → 3
 - finalmente, los restos salen por el sumidero → 5

- 55 la Tierra, el lugar donde vivimos, y la Luna son astros →
- 56 y pueden ser estrellas, planetas, satélites... →
- 57 el Sol, la Tierra y la Luna, por ejemplo, lo son →
- 58 que giran alrededor de otro mayor →
- 59 los cuerpos celestes se llaman astros →

- 60 algunos al fútbol, al pillar o a correr →
- 61 estos últimos suelen jugar en el patio →
- 62 y a otros juegos más tranquilos y sedentarios →
- 63 a la escuela acuden diferentes personas →
- 64 tanto profesores como alumnos →

- 65 pues nos permiten ver las diferencias y parecidos que hay entre distintos elementos
- 66 y en el primer cuadro de cada fila los aspectos en los que vamos a compararlos
- 67 finalmente, escribimos en las casillas las características de cada elemento comparado
- 68 luego escribimos en el cuadro superior de cada columna lo que vamos a comparar
- 69 las tablas comparativas son muy útiles a la hora de estudiar
- 70 para hacerlas, empezamos elaborando un cuadro con filas y columnas

8

INSTRUCCIONES. Ahora vamos a realizar tareas que pretenden medir si comprendes lo que se dice y lo que se quiere decir en los textos. Te iré explicando cada tarea y te diré el tiempo de que dispones para cada una.

1ª TAREA BUSCA LA FRASE QUE RESUME EL TEXTO

Lee con atención cada uno de los siguientes textos y marca con una X la frase que MEJOR lo resume en cada caso, de entre las que aparecen a la derecha. Dispones de 5 MINUTOS para realizar la tarea.

- 1 Cuentan que el gigante filisteo Goliath había derrotado a decenas de poderosos guerreros israelitas una y otra vez, hasta que se enfrentó al pequeño David. Debió divertirse al ver a aquel alfeñique sin espada ni escudo enfrentarse a él, hasta que una piedra lanzada hábilmente por David con su honda lo alcanzó.
- 1 La habilidad puede superar a la fuerza bruta.
 - 2 No debes fiarte de un tipo pequeño con una honda.
 - 3 Goliath era un tipo bruto y bastante creído de su fuerza.
 - 4 La mano de Dios guió a David en su lucha con Goliath.

- 2 Hay islas grandes y pequeñas, habitadas y desiertas, tropicales y heladas, hermosas y desoladoras. También hay islas en el mar y en muchos lagos, pero lo que no hay, ni habrá nunca, es una isla que no esté rodeada de agua por todas partes.
- 1 Las islas son tierras rodeadas de agua salada.
 - 2 Las islas son extensiones de tierra rodeadas de agua.
 - 3 Hay una gran diversidad de islas.
 - 4 En todas las islas suele haber mucha humedad.

- 3 Para sorpresa de todos, los entomólogos han descubierto que existe un insecto que no se reproduce poniendo huevos que abandona. La larva de la mosca tsé-tsé nace en el interior de su madre y se alimenta de la secreción de una glándula que produce un líquido parecido en cierto modo a la leche de los mamíferos.
- 1 Los libros mienten al decir que los insectos son ovíparos.
 - 2 La mosca tsé-tsé es un mamífero, no un insecto.
 - 3 Algunos insectos son muy extraños, como la tsé-tsé.
 - 4 La mosca tsé-tsé se reproduce como si fuese vivípara.

- 4 Hay muchas clases distintas de células, que difieren unas de otras tanto en sus formas como en su tamaño. Centrándonos en su tamaño, la mayoría son tan pequeñas que no se pueden observar a simple vista, sino tan sólo utilizando un microscopio; de hecho, en un solo milímetro se podrían poner en fila cincuenta o cien de ellas.
- 1 El microscopio se utiliza para observar las células.
 - 2 Caben decenas de células humanas en un solo milímetro.
 - 3 La mayoría de las células son tan pequeñas, que no se pueden observar a simple vista.
 - 4 Las células son diferentes unas de otras.

- 5 La "Guía de orquesta para jóvenes" fue elaborada por B. Britten, músico británico del s. XX que compuso ópera, música sinfónica y bandas sonoras para el cine. En ella Britten trata de enseñar a los niños todos los instrumentos que forman una orquesta sinfónica de forma práctica y divertida.
- 1 La Guía de orquesta para jóvenes pretende enseñar los instrumentos de la orquesta a los niños.
 - 2 B. Britten fue un gran profesor de música.
 - 3 B. Britten compuso numerosas obras musicales.
 - 4 B. Britten escribió la Guía de orquesta para jóvenes en el siglo XX.

2ª Y 3ª TAREA LEE EL TEXTO, COMPLETA Y HAZ EL RESUMEN

Lee el siguiente texto y observa las ilustraciones con mucha atención. Luego, realiza las dos actividades de comprensión de la siguiente página. Tienes 15 MINUTOS para leer el texto y hacer las actividades. ¡Adelante!

ROTACIÓN Y TRASLACIÓN

Como los demás planetas, la Tierra no está inmóvil en el espacio, sino que realiza dos movimientos principales: el de rotación, sobre su propio eje, y el de traslación, alrededor del Sol.

El **movimiento de rotación** lo realiza la Tierra girando sobre su eje de oeste a este y tiene una duración de 24 horas. Como consecuencia de este movimiento, cuando el Sol ilumina la mitad de la superficie terrestre (siendo de día en esa cara de la Tierra) en la otra mitad del planeta es de noche, al no recibir su luz.

La sucesión de los **días** y las **noches** es por tanto consecuencia directa del movimiento de rotación, y es por ello que los días y las noches no existen en la Luna: nuestro satélite no gira sobre sí mismo y tiene por ello una cara siempre iluminada y otra siempre oscura (la llamada "cara oculta" de la Luna).

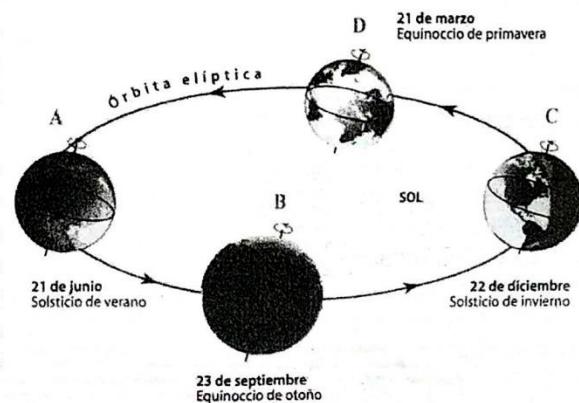
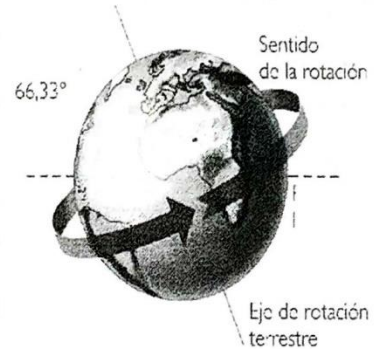
El **movimiento de traslación** lo realiza la Tierra alrededor del Sol siguiendo una trayectoria elíptica que se denomina **órbita**.

Aunque suele decirse que dura un **año** y que el año es, precisamente, el tiempo que tarda la Tierra en hacer una traslación completa alrededor del Sol, lo cierto es que este movimiento tiene una duración de 365 días y 6 horas. Es por este motivo por el que cada cuatro años tenemos un **año bisiesto**, ya que esas seis horas no se tienen en cuenta al medir cada año "normal" y se van acumulando hasta sumar un día completo, cada cuatro años.

El movimiento de traslación es el responsable de la sucesión de las **estaciones**, debido a la forma en que inciden los rayos del sol en la superficie del planeta en cada momento. Debido a la inclinación del eje de la Tierra, la radiación solar que reciben la mitad norte (el "hemisferio" norte) y la mitad sur es diferente, de manera que cuando en el hemisferio norte es verano, en el sur es invierno, y al contrario.

En la línea del **ecuador**, que divide a la Tierra en esos dos hemisferios, como la inclinación que ofrece al Sol es constante durante todo el año, no hay estaciones y el día y la noche tienen la misma duración todos los días de todos los meses.

10



4ª TAREA LEE EL TEXTO Y CONTESTA LAS PREGUNTAS

Lee el siguiente texto con atención y contesta a las preguntas que te hacemos. Dispones de 5 MINUTOS para realizar la tarea.

La Federación de Asociaciones de Padres y Madres considera que en los últimos años se ha incrementado el tiempo que los niños deben dedicar a las tareas escolares en casa, interfiriendo con la vida familiar, con las actividades extraescolares y con el tiempo mismo de juego de las niñas y niños, que consideran necesario. Por el contrario, otros consideran que los deberes aportan muchos beneficios, y que habría que exigir a los maestros más tareas para que los alumnos y alumnas puedan seguir incrementando sus conocimientos fuera del horario escolar, ya que el mundo actual es cada vez más exigente. Estas personas indican también que las tareas para casa son también imprescindibles para que los estudiantes vayan creando hábitos de trabajo y adquiriendo disciplina, ya que implican un esfuerzo y responsabilidad.

Entre ambas posturas quizá haya otras alternativas. Probablemente lo mejor sea que los deberes se puedan adaptar a cada niño y a cada edad, pues algunos pueden realizarlos rápidamente, tomándolos como algo divertido, mientras que a otros les cuesta mucho y, si no tienen ayuda, pueden acabar desmotivándose. Del mismo modo que la realidad de cada casa es diferente, las tareas también deberían serlo y se deberían poder adaptar a las condiciones de cada alumno. Aunque esto sería más complicado para los maestros.

1. Marca con una X el número que corresponde a la respuesta correcta en cada caso.

1. ¿Cuántas opiniones sobre los deberes se explican en el texto?

1	2	3	23
Una	Dos	Tres	

2. El autor del texto, ¿está a favor o en contra de los deberes?

1	2	3	24
A favor	En contra	No se sabe	

3. Según el autor, ¿para quién sería más complicado poner deberes adaptados a cada niño o niña?

1	2	3	25
Alumnos	Padres	Maestros	

2. Escribe junto a cada uno de los siguientes aspectos un 1 si se han citado A FAVOR de los deberes y un 2 si se han citado EN CONTRA de los deberes.

- 26. PROPORCIONAR DISCIPLINA
- 27. IMPIDEN JUGAR A LOS NIÑOS Y NIÑAS
- 28. INTERFIEREN CON LA VIDA FAMILIAR
- 29. PUEDEN EMPEORAR LA MOTIVACIÓN
- 30. AYUDAN A DOMINAR LOS CONOCIMIENTOS
- 31. AYUDAN A FORMAR HÁBITOS DE TRABAJO

12

— CUESTIONARIO DE AUTORREGULACIÓN LECTORA —

NIVEL	PRUEBA
05	41

INSTRUCCIONES. A continuación encontrarás una serie de afirmaciones. Debes **MARCAR** con una X la opción que mejor responde a lo que tú piensas y lo que tú haces cuando lees. Las opciones son: S (Siempre), CS (Casi Siempre), CN (Casi Nunca) y N (Nunca). Puedes empezar:

		S	CS	CN	N
1	Para seleccionar un texto suelo fijarme sobre todo en sus dimensiones e ilustraciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Cuando tengo que leer, me hago preguntas sobre el texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Tener objetivos de lectura claros ayuda a comprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Para mejorar el nivel de lectura deben leerse libros más fáciles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Cuando un lector tiene que llegar a conclusiones, una buena estrategia es releer el texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Cuando se lee un texto importan las intenciones o conclusiones del autor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Antes de leer un texto se deben explorar los títulos, gráficos, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Para preparar bien los exámenes es necesario estudiar durante varios días antes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Cuando se tiene poco tiempo para una lectura, lo mejor es leer las partes más importantes del texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Cuando hay que estudiar, es bueno hacer resúmenes de los textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Cuando se estudia un texto se debe leer de forma lenta, intentando comprenderlo y memorizarlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Para hacer un resumen no es necesario atender a las ideas más importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Saber lo que piensa el profesor de la asignatura ayuda a identificar las ideas importantes de un texto ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Cuanto mejor conoces el tema de un texto, más fácil será la comprensión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Se comprenden mejor los libros que son interesantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	La lectura de los textos de estudio precisa de mayor esfuerzo que otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Para estudiar un texto es bueno usar marcadores, subrayados, etc., para recordar lo más importante ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	La mejor forma de hacer un resumen es exponer lo más importante con mis propias palabras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Para comprender una frase se debe releer el párrafo en el que aparece para intentar comprenderla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Para comprender un texto debemos fijarnos en la estructura de las ideas expresadas, gráficos, detalles, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Cuando se estudia para un examen, te ayuda imaginar las preguntas que van a hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Lo importante de un examen es contestar rápidamente, porque las instrucciones suelen ser las mismas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Cuando no entiendes un texto es bueno pedir ayuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Un texto difícil debe leerse de forma lenta y comprensiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	En un examen tipo test, se deben leer con cuidado todas las alternativas posibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Conocer las partes de un texto (introducción, apartados, etc.) ayuda a comprenderlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Cuando tengo dificultades para entender una palabra, me la salto y paso a la siguiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Cuando necesitamos aclararnos en un texto se debe buscar información en otros textos, diccionarios, etc. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Conviene leer diariamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	El tipo de texto (estudio, entretenimiento...) importa para la comprensión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Al terminar de leer debemos evaluar si hemos comprendido la lectura o no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Tengo necesidad de volver a leer un texto para hacer cualquier tarea sobre él	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Cuando se entiende un texto, se debe básicamente a la competencia lectora del lector	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Yo compruebo que he comprendido un texto haciéndome preguntas sobre él	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Cuando se tiene poco tiempo se debe leer deprisa, aunque no se comprenda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Preparar un examen es sobre todo memorizar, sin preparar resúmenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Que los libros sean interesantes, ayuda a comprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Al finalizar una lectura, no tiene mucha importancia valorar lo comprendido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Los buenos lectores son los que leen más rápido, aunque no corrijan los errores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Los buenos lectores suelen leer de un texto la parte que les gusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Para ser un buen lector importan mucho las estrategias de comprensión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Una lectura se recuerda cuando se comprende lo leído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Los buenos lectores saben explicar las ideas de los textos con sus propias palabras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Un buen lector se da cuenta de los errores que comete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Para ser un buen lector se necesita aprender estrategias que ayuden a comprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



HOJA DE RESUMEN Y ANÁLISIS DE DATOS

PERFIL DE HABILIDADES Y PROCESOS DE LECTURA

	Acceso Visual	Acceso Fonológico	Exactitud Lectora	Fluidez y Expresividad	Comprensión Literal	Comprensión Global	Autorregulación Lectora	ÍNDICES GENERALES		
								EFICIENCIA LECTORA	COMPRESIÓN LECTORA	COMPETENCIA LECTORA
P.D.										
\bar{X}										
D.T.										
E.T.M.										
P.T.										
+3 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+2.5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+2 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+1.5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+1 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+0.5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
0 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-0.5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-1 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-1.5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-2 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-2.5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-3 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

P.D.: Puntuación Directa; \bar{X} : Media del Baremo que se usó; D.T.: Desviación Típica del Baremo que se utilizó; E.T.M.: Error típico de la Media al 95%, que resulta de multiplicar la D.T. por la raíz cuadrada de 1 menos la fiabilidad (α) de la prueba y multiplicar ese resultado por 1.96; P.T.: Puntuación Tipificada, que resulta de restar a la P.D. la Media (\bar{X}) y dividir el resultado por la Desviación Típica.

COMPETENCIA LECTORA Y DISCREPANCIA CON CAPACIDAD GENERAL

	P.T.	DISCREPANCIA CON CAPACIDAD GENERAL		
EFICIENCIA LECTORA		NO <input type="checkbox"/>	BAJA <input type="checkbox"/>	ALTA <input type="checkbox"/>
COMPRESIÓN LECTORA		NO <input type="checkbox"/>	BAJA <input type="checkbox"/>	ALTA <input type="checkbox"/>
COMPETENCIA LECTORA		NO <input type="checkbox"/>	BAJA <input type="checkbox"/>	ALTA <input type="checkbox"/>

ANÁLISIS DE INDICADORES DE POSIBLE DIFICULTAD ESPECÍFICA EN LA LECTURA

Acceso Visual	
Acceso Fonológico	
Fluidez y Expresividad	
Comprensión Literal	
Comprensión Global	
Autorregulación Lectora	

CONCLUSIONES

- NIVEL LECTOR:
- DISCREPANCIA:
- PERFIL DE PROCESAMIENTO:

ISBN 978-84-9727-502-6



9 788497 275026



INSTITUTO DE EVALUACIÓN
PSICOPEDAGÓGICA EOS
WWW.INSTITUTOEOS.CL

La Concepción # 191 Oficina 905
Providencia, Santiago
Fono: 23278100

EVAMAT-5

Batería para la Evaluación de la Competencia Matemática

VERSIÓN CHILENA 2.0

NOMBRE	
PRIMER APELLIDO	
SEGUNDO APELLIDO	
COLEGIO	
CURSO	
GRUPO	
N° DE LISTA	
SEXO	
EDAD	
FECHA NACIMIENTO	/ /
FECHA APLICACIÓN	/ /

Ámbito óptimo de utilización:

Finales de 5° Año Básico
Comienzos de 6° Año Básico

AUTORES:

Jesús García Vidal
Beatriz Garofa Ortiz
Dantel González Manjón

COORDINADOR:

Jesús G. Vidal

PRUEBAS DE LA BATERÍA:

- NUMERACIÓN
- CÁLCULO
- GEOMETRÍA Y MEDIDA
- INFORMACIÓN Y AZAR
- RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Reservados todos los derechos por Instituto de Orientación Psicológica EOS

PAUTAS GENERALES PARA LA APLICACIÓN

1. Las pruebas de la Batería EVAMAT deben aplicarse en un ambiente tranquilo y motivador.
2. La Batería EVAMAT puede aplicarse en una sola sesión, aunque puede subdividirse aplicando por separado cada una de las pruebas que la componen.
3. Procuraremos dar las instrucciones de forma clara y precisa (tal como vienen en la propia prueba y/o en el Manual), procurando comprobar que todos han entendido la tarea, pero sin añadir ningún tipo de ayuda.
4. Esta Batería debería aplicarse, para que se ajusten mejor los baremos que se proponen, cuando el curso al que se refiere esté a punto de finalizar y/o al comienzo del curso siguiente.
5. Durante la aplicación de las pruebas debería controlarse la realización de las pruebas por parte de los alumnos, especialmente en grupos numerosos, en los que puede ser recomendable la existencia de dos aplicadores.
6. Esta Batería es de aplicación individual y/o colectiva.
7. Es recomendable disponer del Manual para su consulta cuando sea necesario.

© Jesús García Vidal, Beatriz García Ortiz, Daniel González Manjón y Ana Jiménez Fernández

© Editorial EOS
Avda. Reina Victoria, 8. 2ª planta. 28003 MADRID

ISBN: 978-84-9727-370-1
Depósito Legal: M-12.085-2011

Preimpresión: Ubica-t Soluciones Creativas
Impresión: GRÁFICAS NACIONES, S.L.

Printed in Spain - Made in Spain

Los datos que se incorporan en este documento, por parte de la persona que lo realiza, se aportan para la evaluación psicopedagógica y se autoriza con carácter confidencial su uso para tal fin. Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta batería por cualquier medio o procedimiento.

NUMERACIÓN

NIVEL	PRUEBA
05	01

A continuación vas a encontrar una serie de tareas referidas a la Numeración. En primer lugar las explicaré y a continuación dispones de 10 MINUTOS. El tiempo comienza: "¡YA!".

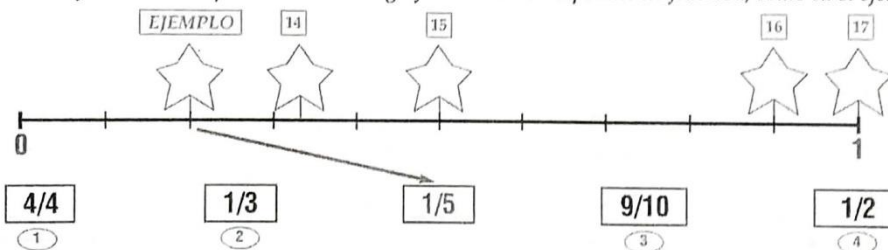
1ª TAREA ORDENA DE MAYOR A MENOR

Ordena los números de cada fila de MAYOR a MENOR, poniendo bajo cada uno el número de orden que le corresponda. Fíjate en los ejemplos:

A	52.070	2.750	27.550	23.847	240.543	1-3
	Ej. 2º				Ej. 1º	
B	6,41	11,22	30,15	6,47	54,28	4-8
C	$\frac{1}{4}$	0,5	$\frac{3}{4}$	0,8	$\frac{6}{2}$	9-13

2ª TAREA RELACIONA REPRESENTACIÓN EN LA GRÁFICA Y FRACCIÓN

Une con flechas cada representación en la gráfica con su correspondiente fracción, como en el ejemplo.





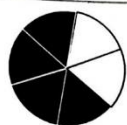



3ª TAREA SELECCIONA EL DIBUJO QUE REPRESENTA LA FRACCIÓN

Marca con una cruz (X) la representación gráfica de la parte oscura de cada dibujo que corresponde a cada fracción, como en el ejemplo.

EJEMPLO	2/3	1	2	3	4
	2/3				
18	2/5				
19	3/4				
20	2/6				
21	3/5				
22	2/2				

4ª TAREA LOCALIZA LA FRACCIÓN QUE REPRESENTA LA ZONA NEGRA DEL DIBUJO

Marca con una cruz (X) la fracción que representa la parte **negra** de cada dibujo. Fíjate en el ejemplo.

<p>EJEMPLO</p>  <p> <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input checked="" type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 </p> <table border="1"> <tr> <td>$\frac{1}{2}$</td> <td>$\frac{1}{3}$</td> <td>$\frac{1}{4}$</td> <td>$\frac{1}{6}$</td> </tr> </table>	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{6}$	<p>23</p>  <p> <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 </p> <table border="1"> <tr> <td>$\frac{1}{4}$</td> <td>$\frac{4}{3}$</td> <td>$\frac{3}{4}$</td> <td>$\frac{1}{3}$</td> </tr> </table>	$\frac{1}{4}$	$\frac{4}{3}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{1}{3}$	<p>24</p>  <p> <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 </p> <table border="1"> <tr> <td>$\frac{4}{6}$</td> <td>$\frac{3}{5}$</td> <td>$\frac{2}{6}$</td> <td>$\frac{1}{6}$</td> </tr> </table>	$\frac{4}{6}$	$\frac{3}{5}$	$\frac{2}{6}$	$\frac{1}{6}$
$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{6}$											
$\frac{1}{4}$	$\frac{4}{3}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{1}{3}$											
$\frac{4}{6}$	$\frac{3}{5}$	$\frac{2}{6}$	$\frac{1}{6}$											
<p>25</p>  <p> <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 </p> <table border="1"> <tr> <td>$\frac{2}{4}$</td> <td>$\frac{4}{6}$</td> <td>$\frac{3}{6}$</td> <td>$\frac{2}{6}$</td> </tr> </table>	$\frac{2}{4}$	$\frac{4}{6}$	$\frac{3}{6}$	$\frac{2}{6}$	<p>26</p>  <p> <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 </p> <table border="1"> <tr> <td>$\frac{2}{4}$</td> <td>$\frac{6}{8}$</td> <td>$\frac{2}{8}$</td> <td>$\frac{5}{8}$</td> </tr> </table>	$\frac{2}{4}$	$\frac{6}{8}$	$\frac{2}{8}$	$\frac{5}{8}$	<p>27</p>  <p> <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 </p> <table border="1"> <tr> <td>$\frac{5}{8}$</td> <td>$\frac{3}{6}$</td> <td>$\frac{2}{6}$</td> <td>$\frac{3}{8}$</td> </tr> </table>	$\frac{5}{8}$	$\frac{3}{6}$	$\frac{2}{6}$	$\frac{3}{8}$
$\frac{2}{4}$	$\frac{4}{6}$	$\frac{3}{6}$	$\frac{2}{6}$											
$\frac{2}{4}$	$\frac{6}{8}$	$\frac{2}{8}$	$\frac{5}{8}$											
$\frac{5}{8}$	$\frac{3}{6}$	$\frac{2}{6}$	$\frac{3}{8}$											

5ª TAREA COMPONER NÚMEROS

Lee las unidades de la izquierda y marca con una cruz (X) el número que corresponda entre los que aparecen a la derecha, como en el ejemplo.

		1	2	3	4	5
EJEMPLO	Tres decenas, cinco unidades y una centena	351	135	513	153	NINGUNA ES CORRECTA
28	Dos decenas y ocho unidades	208	82	802	28	NINGUNA ES CORRECTA
29	Una unidad de mil y cinco decenas	1.500	150	1.050	5.010	NINGUNA ES CORRECTA
30	Ocho decenas de mil, tres centenas y una decena	83.100	38.301	83.001	80.310	NINGUNA ES CORRECTA

6ª TAREA DESCOMPONER NÚMEROS EN UNIDADES

Ahora vamos a descomponer los siguientes números, indicando las unidades, decenas, centenas, etc. Fíjate en el ejemplo.

EJEMPLO	109 ----->	0 Decenas (Dieces)	9 Unidades	1 Centenas (Cienes)	
31-34	1.089 -->	Centenas	Decenas	Unidades	Unidades de Mil (Mieles)
35-39	10.090 -->	Decenas	Unidades de Mil	Unidades	Centenas Decenas de Mil
40-44	10.109 -->	Unidades de Mil	Decenas de Mil	Unidades	Decenas Centenas

CÁLCULO

NIVEL	PRUEBA
04	03

1ª TAREA CALCULA MENTALMENTE

Realiza mentalmente estas operaciones y marca la alternativa correcta, como en el ejemplo.

EJEMPLO $530 + 20 =$ 500 550 520 Ninguna

¿Alguna duda? Dispones de 5 MINUTOS.

- | | | | | | | |
|---|--------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|--|
| | | ① | ② | ③ | ④ | |
| 1 | $210 + 90 =$ | <input type="checkbox"/> 250 | <input type="checkbox"/> 290 | <input type="checkbox"/> 300 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 2 | $200 - 20 =$ | <input type="checkbox"/> 190 | <input type="checkbox"/> 150 | <input type="checkbox"/> 200 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 3 | $970 - 50 =$ | <input type="checkbox"/> 920 | <input type="checkbox"/> 950 | <input type="checkbox"/> 910 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 4 | $2 \times 2 \times 4 =$ | <input type="checkbox"/> 16 | <input type="checkbox"/> 18 | <input type="checkbox"/> 20 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 5 | $2 \times 3 \times 10 =$ | <input type="checkbox"/> 28 | <input type="checkbox"/> 30 | <input type="checkbox"/> 60 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
-
- | | | | | | | |
|----|--------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|--|
| | | ① | ② | ③ | ④ | |
| 6 | $52 \times 4 =$ | <input type="checkbox"/> 208 | <input type="checkbox"/> 210 | <input type="checkbox"/> 206 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 7 | $600 : 10 =$ | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 60 | <input type="checkbox"/> 300 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 8 | $800 : 20 =$ | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 400 | <input type="checkbox"/> 40 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 9 | $1.200 : 60 =$ | <input type="checkbox"/> 120 | <input type="checkbox"/> 200 | <input type="checkbox"/> 20 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 10 | $6 \times 6 - 3 =$ | <input type="checkbox"/> 30 | <input type="checkbox"/> 33 | <input type="checkbox"/> 39 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |
| 11 | $18 : 2 + 5 =$ | <input type="checkbox"/> 14 | <input type="checkbox"/> 15 | <input type="checkbox"/> 16 | <input type="checkbox"/> Ninguna | |

Ahora voy a explicar el resto de tareas y tendrás 10 MINUTOS para realizarlas.

2ª TAREA COMPLETA

Completa los cuadros en blanco utilizando estrategias basadas en la descomposición y la propiedad distributiva, como en el ejemplo.

EJEMPLO	120×3 $\begin{matrix} \nearrow & 100 & \times & 3 \\ \searrow & 20 & \times & 3 \end{matrix}$	<table border="1"> <tr><td>80</td><td>10</td><td>100</td><td>50</td></tr> <tr><td>2</td><td>4</td><td>3</td><td>5</td></tr> </table>	80	10	100	50	2	4	3	5				
80	10	100	50											
2	4	3	5											
12-13	340×8 $\begin{matrix} \nearrow & 300 & \times & \square \\ \searrow & \square & \times & 8 \end{matrix}$	<table border="1"> <tr><td>2</td><td>7</td><td>6</td><td>8</td></tr> <tr><td>10</td><td>20</td><td>40</td><td>30</td></tr> </table>	2	7	6	8	10	20	40	30				
2	7	6	8											
10	20	40	30											
14-16	563×2 $\begin{matrix} \nearrow & 500 & \times & \square \\ \rightarrow & \square & \times & 2 \\ \searrow & 3 & \times & \square \end{matrix}$	<table border="1"> <tr><td>60</td><td>3</td><td>2</td><td>50</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>60</td><td>70</td></tr> <tr><td>3</td><td>1</td><td>4</td><td>2</td></tr> </table>	60	3	2	50	3	2	60	70	3	1	4	2
60	3	2	50											
3	2	60	70											
3	1	4	2											

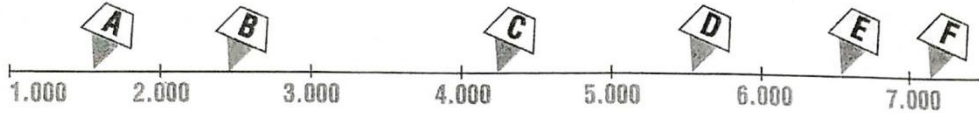
3ª TAREA APROXIMA

Aproxima los números siguientes tal y como se indica en la tabla:

	Número	Unidad de Mil más próxima	Centena más próxima	Decena más próxima
17-19	4.376			
20-22	7.297			

4ª TAREA ESTIMA LOS NÚMEROS EN LA RECTA NUMÉRICA

Observa la recta y los puntos indicados con letras en la misma. ¿Qué letra le corresponde a cada número de los que aparecen debajo? Marca la opción correcta.



23 4.376

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

26 1.520

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

24 2.548

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

27 5.611

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

25 7.297

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

28 6.500

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

5ª TAREA RELACIONA OPERACIONES

Relaciona cada división con la multiplicación que le corresponda, como en el ejemplo.

EJEMPLO

29	30	31	32	33	34
----	----	----	----	----	----

4:2 12:6 6:2 8:4 10:5 9:3 6:3

6 x 2	2 x 4	2 x 2	5 x 2	3 x 3	2 x 3	4 x 3
1	2		3	4	5	6

6ª TAREA RESUELVE ESTAS OPERACIONES Y MARCA LA RESPUESTA

Realiza las siguientes operaciones y marca la opción correcta.

35	$422 + 819 + 356 =$	<table border="1"><tr><td>1.597</td><td>1.697</td><td>1.595</td><td>1.820</td></tr></table>	1.597	1.697	1.595	1.820	39	$738 \times 8 =$	<table border="1"><tr><td>5.906</td><td>5.900</td><td>5.904</td><td>5.805</td></tr></table>	5.906	5.900	5.904	5.805
1.597	1.697	1.595	1.820										
5.906	5.900	5.904	5.805										
36	$85 - 63 =$	<table border="1"><tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>30</td></tr></table>	20	21	22	30	40	$645 \times 25 =$	<table border="1"><tr><td>17.100</td><td>16.125</td><td>17.627</td><td>16.124</td></tr></table>	17.100	16.125	17.627	16.124
20	21	22	30										
17.100	16.125	17.627	16.124										
37	$454 - 368 =$	<table border="1"><tr><td>85</td><td>86</td><td>84</td><td>82</td></tr></table>	85	86	84	82	41	$4.284 : 7 =$	<table border="1"><tr><td>512</td><td>312</td><td>722</td><td>612</td></tr></table>	512	312	722	612
85	86	84	82										
512	312	722	612										
38	$732 - 574 =$	<table border="1"><tr><td>162</td><td>161</td><td>160</td><td>158</td></tr></table>	162	161	160	158	42	$294 : 42 =$	<table border="1"><tr><td>8</td><td>5</td><td>7</td><td>4</td></tr></table>	8	5	7	4
162	161	160	158										
8	5	7	4										

7ª TAREA FORMA LOS NUMEROS MAYORES Y MENORES

Escribe los números MAYOR y MENOR que pueden formarse con cada grupo de números.

	MAYOR	MENOR
43-44 2, 5, 9, 3		
45-46 7, 4, 1, 6, 7		
47-48 8, 3, 9, 1, 5, 2		

GEOMETRÍA Y MEDIDA

NIVEL	PRUEBA
05	03

A continuación encontrarás tareas de Geometría, voy a dar las explicaciones de todas las tareas. Para realizarlas, dispones de 10 MINUTOS. Te avisaré cuando termine el tiempo.

1ª TAREA TRANSFORMA ESTAS UNIDADES DE MEDIDA

Transforma las siguientes medidas en la unidad que se indica en cada caso. Fíjate en el ejemplo.

	Medidas	Transformadas a	Son
EJEMPLO	2 hectómetros + 3 kilómetros	METROS	3.200
1	2 decámetros + 5 hectómetros + 2 metros	DECÍMETROS	
2	5 decámetros + 3 kilómetros + 20 decímetros	METROS	
3	3 decímetros + 50 milímetros + 9 metros	CENTÍMETROS	
4	2 hectolitros + 7 decalitros + 80 decilitros	LITROS	
5	2 hectogramos + 5 kilogramos	GRAMOS	

2ª TAREA SELECCIONA EL INSTRUMENTO APROPIADO

Marca con una cruz (X) el instrumento apropiado para medir en cada caso entre las opciones dadas. Fíjate en el ejemplo.

		1	2	3	4
EJEMPLO	Leche que hay en un vaso →	Metro	Probeta	Balanza	Cronómetro
6	Altura de una escalera →	Metro	Probeta	Balanza	Cronómetro
7	Capacidad de un barril →	Metro	Probeta	Balanza	Cronómetro
8	Duración de una carrera →	Metro	Probeta	Balanza	Cronómetro
9	Velocidad de un corredor →	Metro	Probeta	Balanza	Cronómetro
10	Agua que hay en un recipiente →	Metro	Probeta	Balanza	Cronómetro
11	Distancia entre dos lugares →	Metro	Probeta	Balanza	Cronómetro
12	Peso de una persona →	Metro	Probeta	Balanza	Cronómetro

3ª TAREA ELIGE EL SIGNO QUE CORRESPONDA






Marca con una cruz (X) el símbolo que corresponda en cada caso, para indicar si la cantidad es menor, igual o mayor. Fíjate en el ejemplo.

EJEMPLO	2 decalitros y 70 decilitros	<	=	>	23 litros
13	15 centilitros y 9 decilitros	<	=	>	3 decalitros
14	7 litros y 2 hectolitros	<	=	>	3 decalitros
15	30 centímetros y 12 decámetros	<	=	>	120 metros y 100 milímetros
16	24 metros y 397 centímetros	<	=	>	25 metros y 13 hectómetros
17	300 centímetros	<	=	>	2 metros
18	25 metros	<	=	>	250 decímetros
19	120 metros	<	=	>	12 decámetros
20	1 kilómetro	<	=	>	1.200 metros

5

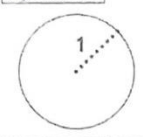
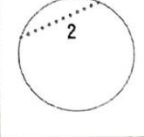
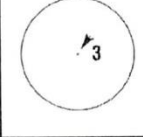
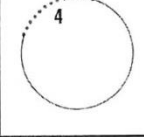
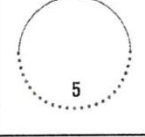
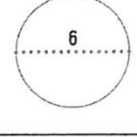
4ª TAREA COMPLETA LA TABLA DE ÁNGULOS Y LADOS

Completa la siguiente tabla escribiendo el número de cada tipo de ángulo y el número de pares de lados paralelos que tiene cada figura. Fíjate en el ejemplo.

21-36	Figuras					
	Nº de ángulos rectos		0			
	Nº de ángulos agudos			2		
	Nº de ángulos obtusos	0				
	Nº de pares de lados paralelos					0

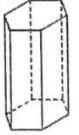
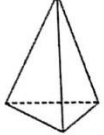
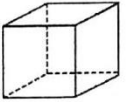
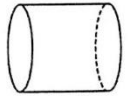
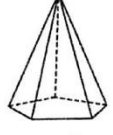
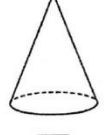
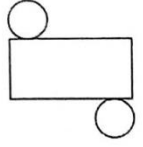
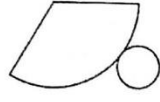
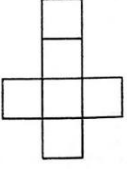
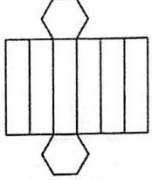
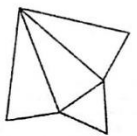
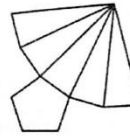
5ª TAREA IDENTIFICA EL ELEMENTO GEOMÉTRICO

Observa los elementos representados en cada circunferencia con línea punteada. Después, escribe en la casilla sombreada el número de cada elemento debajo del nombre que corresponda.

EJEMPLO						
	CUERDA	RADIO	ARCO	DIÁMETRO	CENTRO	SEMICIRCUNFERENCIA
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox" value="1"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6ª TAREA RELACIONA CUERPO GEOMÉTRICO Y EXPRESIÓN PLANA

Relaciona cada cuerpo geométrico con su expresión plana y escribe el número en las casillas sombreadas.

EJEMPLO						
	1	2	3	4	5	6
						
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	EJEMPLO <input type="checkbox" value="1"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

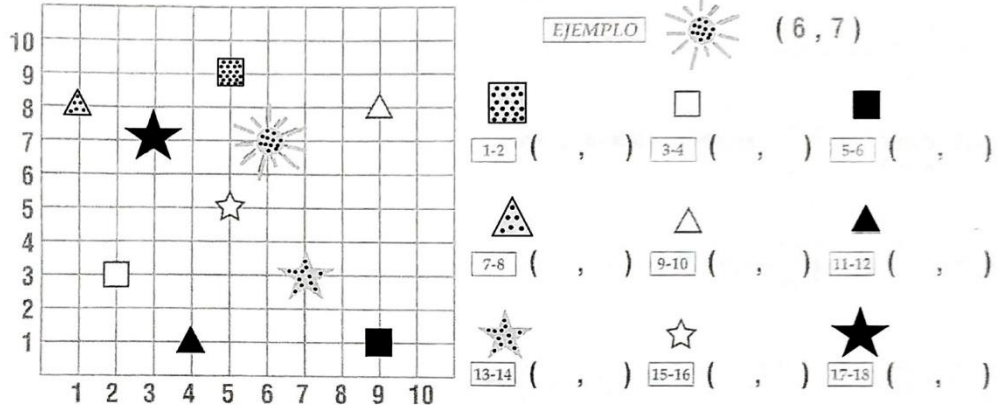
INFORMACIÓN Y AZAR

NIVEL	PRUEBA
05	04

Voy a presentar varias tareas de manejo de información, las explicaré y tendrás 8 MINUTOS para realizarlas todas.

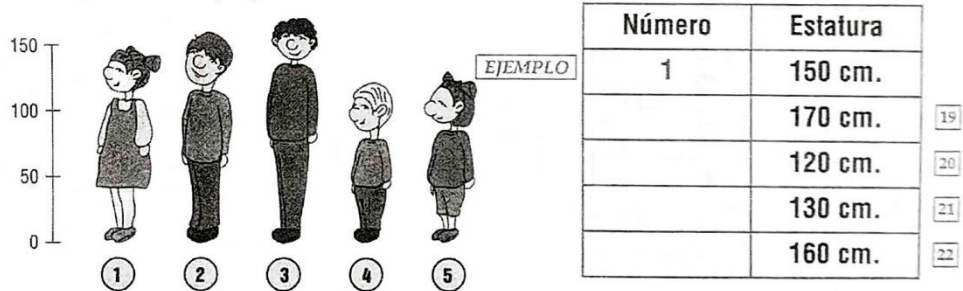
1ª TAREA OBSERVA LA TABLA Y ESCRIBE LAS COORDENADAS

Observa la tabla y escribe las coordenadas de la figura, como en el ejemplo.



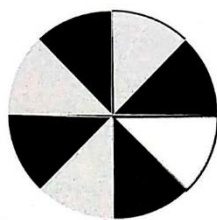
2ª TAREA OBSERVA Y ESTIMA SU ESTATURA

Observa la estatura de los niños. Escribe el número de cada niño o niña en la altura correspondiente, como en el ejemplo.



3ª TAREA OBSERVA Y ESTIMA LAS PROBABILIDADES

Observa la ruleta y contesta a las preguntas marcando con una cruz (X) la opción correcta.



- | | | | | | |
|---|-----------------|------|-------------|---------------------------|----|
| | (1) (2) (3) (4) | | | | |
| 1. ¿En cuántas partes está dividida la ruleta? → | 10 | 5 | 8 | 6 | 23 |
| 2. ¿Qué probabilidad hay de que salga BLANCO en una tirada? → | 3/6 | 2/8 | 1/8 | 2/6 | 24 |
| 3. ¿Qué probabilidad hay de que salga negro → | 3/4 | 4/8 | 3/8 | Ninguna de las anteriores | 25 |
| 4. ¿Qué es más probable, que salga negro o gris → | Rojo | Azul | Ambos igual | Ninguna de las anteriores | 26 |
| 5. Marcos ha apostado a que sale negro ¿qué probabilidad tiene de perder? → | 25% | 50% | 75% | Ninguna de las anteriores | 27 |
| 6. ¿Qué probabilidad hay de que salga gris → | 4/8 | 2/8 | 3/8 | Ninguna de las anteriores | 28 |

4ª TAREA ELIGE EL TIEMPO ADECUADO

Teniendo en cuenta el horario de programación de canal de TV que te presentamos a continuación, contesta a las siguientes preguntas marcando con una cruz (X) la opción correcta.

HORA	PROGRAMA
8:45	Despierta
11:25	Animales por el mundo
11:40	Periquines
12:25	Juana, Ana y sus hermanos
13:10	Pongo en el acantilado

- Si está empezando "Despierta", ¿cuánto falta para empezar Periquines?

①	②	③	
2 h. y 55 min.	3 horas	2 h. y 30 min.	29
- "Periquines" termina a las 12:13 horas. ¿Cuánto dura la publicidad que emiten a continuación?

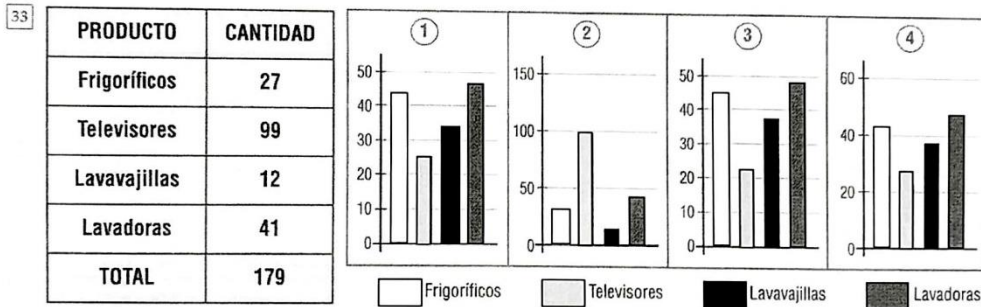
13 minutos	14 minutos	12 minutos	30
------------	------------	------------	----
- ¿Cuánto dura el programa "Despierta"?

2 h. y 30 min.	2 h. y 20 min.	2 h. y 40 min.	31
----------------	----------------	----------------	----
- ¿Qué tiempo pasa desde que comienza el programa "Despierta" hasta que empieza "Pongo en el acantilado"?

5 h. y 25 min.	4 h. y 25 min.	4 h. y 35 min.	32
----------------	----------------	----------------	----

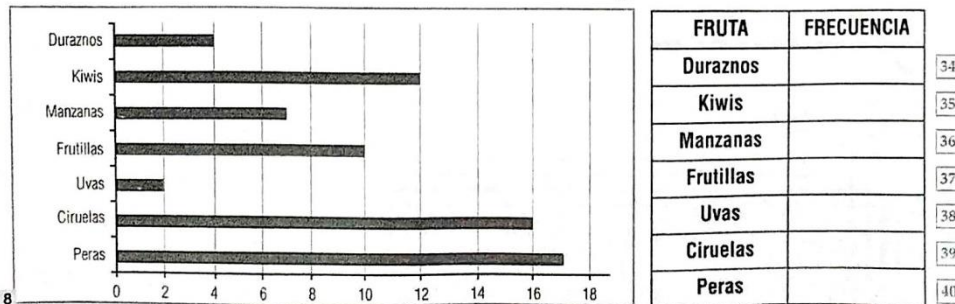
5ª TAREA OBSERVA Y ELIGE LA GRÁFICA CORRECTA

En la tabla que presentamos a continuación se muestran los electrodomésticos vendidos en una tienda en el último año. Marca la gráfica que la representa correctamente.



6ª TAREA COMPLETA LA TABLA DE FRECUENCIAS

Completa la tabla de frecuencias después de observar y leer atentamente la siguiente gráfica, que representa los kilos de fruta vendidos en una tienda a lo largo de un día.



RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

NIVEL	PRUEBA
05.	05

TAREA

Resuelve los siguientes problemas, contestando a todas las preguntas. Tienes 25 MINUTOS.

1. David tiene 125 estampillas de una colección de 250, Laura tiene 150 y María 100. Teniendo en cuenta esto, contesta a las siguientes preguntas:

- | | |
|---|---|
| ¿Cuántas estampillas le faltan a David para completar la colección? | estampillas <input style="width: 20px;" type="text" value="1"/> |
| ¿Cuántas estampillas le faltan a María? | estampillas <input style="width: 20px;" type="text" value="2"/> |
| ¿Cuántas estampillas le faltan a Laura? | estampillas <input style="width: 20px;" type="text" value="3"/> |
| ¿Cuántas les faltan entre los tres? | estampillas <input style="width: 20px;" type="text" value="4"/> |

2. Aurelio tenía \$ 50.000. Por su cumpleaños, sus abuelos le dieron \$ 20.000 cada uno y sus abuelas \$ 10.000 cada una. Sabiendo que, con lo que le dieron sus padres varios días después, le faltaban \$ 10.000 para tener \$ 150.000...

- | | |
|--|---|
| ¿Cuántos pesos tenía? | pesos <input style="width: 20px;" type="text" value="5"/> |
| ¿Cuántos le dieron los dos abuelos? | pesos <input style="width: 20px;" type="text" value="6"/> |
| ¿Cuántos le dieron las dos abuelas? | pesos <input style="width: 20px;" type="text" value="7"/> |
| ¿Cuántos pesos tenía después del cumple? | pesos <input style="width: 20px;" type="text" value="8"/> |
| ¿Cuántos pesos le dieron sus padres? | pesos <input style="width: 20px;" type="text" value="9"/> |

3. En una frutería hay 5 cajas de naranjas, 3 cajas de Kiwis, 6 de duraznos y 2 de higos. Sabiendo que cada una de las cajas de fruta tiene el peso que se indica, contesta a las siguientes preguntas:

Caja de naranjas: 25 kgs.
Caja de kiwis: 20 kgs.
Caja de duraznos: 10 kgs.
Caja de higos: 10 kgs.

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ¿Cuántos kilos de naranjas hay? | kilos <input style="width: 20px;" type="text" value="10"/> |
| ¿Cuántos kilos de kiwis hay? | kilos <input style="width: 20px;" type="text" value="11"/> |
| ¿Cuántos kilos de duraznos hay? | kilos <input style="width: 20px;" type="text" value="12"/> |
| ¿Cuántos kilos de higos hay? | kilos <input style="width: 20px;" type="text" value="13"/> |
| ¿Cuántos kilos de fruta hay en total? | kilos <input style="width: 20px;" type="text" value="14"/> |

4. Un monstruo de cuatro patas que pesaba 10.500 kilos salió de caza. Se comió cuatro gacelas de 50 kilos, tres búfalos de 300 y, de postre, la fruta de 2 árboles que tenían 100 kilos de fruta cada uno.

¿Cuántos kilos de gacela se comió? kilos

¿Cuántos kilos de búfalo se comió? kilos

¿Cuántos kilos de fruta se comió? kilos

¿Cuántos kilos se comió en total? kilos

¿Cuántos kilos pesaba después de comer? kilos

¿Cuántos kilos aguantó cada una de sus cuatro patas? kilos

5. A un hotel entran 2 grupos de 10 personas y 3 grupos de 5; al mismo tiempo salen 2 grupos de 5 y 5 grupos de 4. Si al principio había 100 clientes y 10 empleados, cuántas personas hay dentro ahora? Marca la opción correcta con una cruz (X).

130	115	70	Ninguna es correcta	<input type="text" value="21"/>
-----	-----	----	---------------------	---------------------------------

6. En una biblioteca hay 5.000 libros distribuidos por igual en 50 estanterías. Si compran 500 libros más y los distribuyen por igual en las estanterías, ¿cuántos libros habrá en cada una de ellas?

7. El padre de María y Beatriz trabaja haciendo collares y les ha prometido que los 2,50 metros que hace al día se los va a regular, repartidos a partes iguales para cada una de ellas. Si lleva una semana trabajando en los collares...

¿Cuántos metros de collar ha hecho el padre?

8,75	9,5	19,5	17,5	23
------	-----	------	------	----

¿Cuántos metros le corresponde a cada una?

7,5	8,75	2,5	Ninguna es correcta	24
-----	------	-----	---------------------	----

8. Una conexión de internet mide 0,10 dam. ¿Cuántos dam medirán 24 conexiones?

2,4	1,2	3,6	Ninguna es correcta	25
-----	-----	-----	---------------------	----

9. María tiene que leer dos libros, uno de 150 páginas y otro de 200 páginas. Si ha leído $\frac{1}{3}$ del primero y $\frac{2}{4}$ del segundo...

¿Cuántas páginas le faltan por leer del primer libro? páginas 26

¿Cuántas ha leído del segundo? páginas 27

¿Cuántas páginas ha leído entre los dos? páginas 28

¿Cuántas le faltan por leer? páginas 29

10. ¿Cuántos maestros varones hay en una escuela si, en total, hay 30 maestros y las maestras son dos tercios del total? Marca la opción correcta con una cruz (X).

10	30	20	Ninguna es correcta	30
----	----	----	---------------------	----

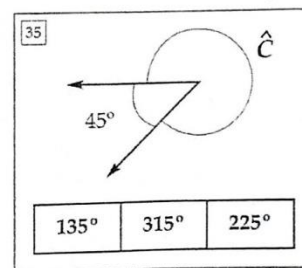
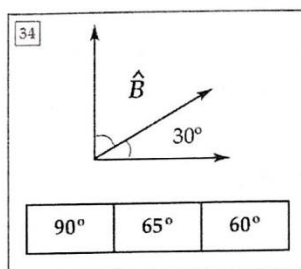
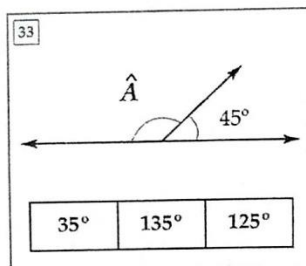
11. En un supermercado la venta de productos de limpieza es la mitad de los de alimentación, que suman tres veces la venta de productos de higiene corporal. Si en productos de higiene corporal se venden 100 productos al día, ¿cuántos productos se venden diariamente de los tres tipos? Marca la opción correcta con una cruz (X).

400	450	550	Ninguna es correcta	31
-----	-----	-----	---------------------	----

12. En una pastelería el martes vendieron 300 dulces más que el lunes. Si entre los dos días vendieron 1.000 dulces, ¿cuántos vendieron el lunes?

32

13. Observa con atención y marca con una cruz (X) lo que miden los ángulos \hat{A} , \hat{B} y \hat{C} , entre las opciones de respuesta que aparecen en la parte inferior.





HOJA DE RESUMEN Y ANÁLISIS DE DATOS

PERFIL DE HABILIDADES Y PROCESOS MATEMÁTICOS

	Numeración	Cálculo	Geometría	Información y Azar	Resolución de Problemas	ÍNDICE GENERAL COMPETENCIA MATEMÁTICA
P.D.						
\bar{X}						
D.T.						
E.T.M.						
P.T.						
+3 D.T.	•	•	•	•	•	•
+2.5 D.T.	•	•	•	•	•	•
+2 D.T.	•	•	•	•	•	•
+1.5 D.T.	•	•	•	•	•	•
+1 D.T.	•	•	•	•	•	•
+0.5 D.T.	•	•	•	•	•	•
0 D.T.	•	•	•	•	•	•
-0.5 D.T.	•	•	•	•	•	•
-1 D.T.	•	•	•	•	•	•
-1.5 D.T.	•	•	•	•	•	•
-2 D.T.	•	•	•	•	•	•
-2.5 D.T.	•	•	•	•	•	•
-3 D.T.	•	•	•	•	•	•

P.D.: Puntuación Directa; \bar{X} : Media del Baremo que se use; D.T.: Desviación Típica del Baremo que se utilice; E.T.M.: Error típico de la Media al 95%, que resulta de multiplicar la D.T. por la raíz cuadrada de 1 menos la fiabilidad (n) de la prueba y multiplicar ese resultado por 1.98; P.T.: Puntuación Tipificada, que resulta de restar a la P.D. la Media (\bar{X}) y dividir el resultado por la Desviación Típica.

COMPETENCIA MATEMÁTICA Y DISCREPANCIA CON CAPACIDAD GENERAL

	P.T.	DISCREPANCIA CON CAPACIDAD GENERAL		
COMPETENCIA MATEMÁTICA		NO <input type="checkbox"/>	BAJA <input type="checkbox"/>	ALTA <input type="checkbox"/>

ANÁLISIS DE INDICADORES DE POSIBLE DIFICULTAD ESPECÍFICA EN MATEMÁTICAS

Numeración	
Cálculo	
Geometría	
Información y Azar	
Resolución de Problemas	

CONCLUSIONES

• NIVEL MATEMÁTICO:

• DISCREPANCIA:

ISBN 978-84-9727-370-1



Anexo IV

Caracterización de la muestra

La muestra se compuso de 131 niños y sus respectivas madres y/o padres pertenecientes a tres escuelas, una de gestión pública provincial y dos de gestión pública municipal. Las familias son de estratos sociales medios y bajos, todos ellos, han sido la principal fuente de información para el estudio.

Es importante aclarar que la muestra se conformó con aquellos padres/niños, que habían respondido a la totalidad de las técnicas aplicadas en el estudio.

La dificultad de contar con más casos en las escuelas 1 y 2 ambas de gestión municipal, se debe a la dificultad de que los papás respondan las escalas, y a las ausencias reiteradas de los niños que nos impidió tomar todas las técnicas o bien completar las que se tomaban en más de una oportunidad a pesar de asistir reiteradas veces a las escuelas en intento de ello. Dadas sus continuas faltas, los docentes a veces no deseaban se los retirara del aula. Originariamente los grupos eran en la escuela 1, 59 niños/padres (31 T.M. y 28 T. T), y en la escuela 2, 43 niños/padres T.T. En las distintas técnicas aplicadas los dos casos perdidos, responden a que no contestaron uno o más ítems.

Como se indicó en el párrafo anterior, dos de las escuelas en las cuales se realizó el levantamiento de los indicios son de gestión municipal, una aportó 43 (32,8%) casos y la otra 21(16%) casos haciendo entre ambas un total de 64 casos los que representaron el 48,8 % del total de la muestra. La escuela de gestión pública provincial aportó 67 casos los que representaron un 51,1% del total de la muestra.

De los 131 niños, 68 (51,9 %) eran varones, 63 (48,1%) eran mujeres; 67 (51,1%) de ellos cursaban 4to grado y 64 (48,9%) cursaban 5to grado de la escolaridad primaria. El rango de edad era entre 9 y 11 años de edad; 45 (34,4%) tenían 9 años; 62 (47,3%) de 10 años; 24 (18,3%) de 11 años. La media de 9,84 años, la desviación estándar de 0,711 y la mediana de 10 años.

De los 131 padres, 109 (83,9%) eran mujeres y 21 (16%) eran varones, 1 (0,8 %) no contestó la variable sexo. La edad del padre respondiente fue de un rango entre los 25 y 62 años, con una mediana de 36 años, una moda (mayor frecuencia) también de 36 años y una media de edad igual a 36,68; un caso (0,8 %) no contestó la variable edad.

GRAFFAR MÉNDEZ CASTELLANOS

puntaje	Profesión del padre (jefe) de Familia	Nivel de instrucción de la madre	Principal fuente de ingreso de la familia	Condiciones de alojamiento
1	Profesión Universitaria, financistas, banqueros, comerciantes, todos de alta productividad, Oficiales de las Fuerzas Armadas (si tienen un rango de Educación Superior)	Enseñanza Universitaria o su equivalente	Bienes heredados o adquiridos Ganancias o beneficios, honorarios profesionales	Vivienda con óptimas condiciones sanitarias en ambientes de gran suntuosidad. (o elegantes)
2	Profesión Técnica Superior, medianos comerciantes o productores.	Técnica Superior completa, enseñanza secundaria completa, técnica media.	Empleados sin profesión universitaria, con técnica media, pequeños comerciantes o productores	Viviendas con óptimas condiciones sanitarias en ambientes con suntuosidad sin exceso y suficientes espacios.
3	Empleados sin profesión universitaria, con técnica media, pequeños comerciantes o productores	Enseñanza secundaria incompleta, técnica inferior	Sueldo mensual	Viviendas con buenas condiciones sanitarias en espacios reducidos o no, pero siempre menores que en las viviendas 1 y 2.
4	Obreros especializados y parte de los trabajadores del sector informal (con primaria completa)	Enseñanza primaria, o alfabeta (con algún grado de instrucción primaria)	Salario semanal, por día, entrada a esporádicas.	Viviendas con ambientes espaciosos o reducidos y/o con deficiencias en algunas condiciones sanitarias. (sin agua, sin electricidad, sin asfalto, etc.)
5	Obreros no especializados y otra parte del sector informal de la economía (sin primaria completa)	Analfabeta.	Salario universal por hijo. Plan jefe y jefa de familia. Donaciones de origen público o privado	Rancho o vivienda con condiciones sanitarias marcadamente inadecuadas

Estrato	Total de Puntaje Obtenido
Estrato I	4,5,6
Estrato II	7,8,9
Estrato III	10,11,12
Estrato IV	13,14,15,16

Estratos sociales y Niveles de la muestra

Para determinar los niveles de estratos medios y bajos, se reconoció la diferencia entre los grupos tomando en cuenta los cuatro indicadores socioeconómicos, (profesión del padre, nivel de instrucción de la madre, principal fuente de ingreso y condiciones ambientales) de la escala de Graffar Méndez Castellanos, luego se re-categorizaron los estratos reagrupando los estratos I, II y III en la categoría nivel medio, y los estratos IV y V en bajo. Junto con los datos solicitados por el método indicado se recogieron otros datos a través de preguntas de elaboración propia.

La muestra se conforma con 131 casos, 84 casos pertenecientes a sectores de nivel medio (64,12 %) y 45 casos pertenecientes a nivel socioculturales bajo (34,35 %), por las respuestas faltantes en alguno de los ítems en estos cuestionarios, se han perdido 2 casos (1,52%), para la caracterización se trabajó con 98,48%.

Caracterización según estrato socioeconómico

casos	escuela 1	% escuela 1	escuela 2	% escuela 2	escuela 3	% escuela 3	total s	% total 1
Total casos	43		21		67		131	100 %
Total casos respondidos escuela	42		21	100%	66		129	98,4 7
Cantidad de casos estrato I					5	7,5	5	3,8
Cantidad de casos estrato II	5	11,6			30	44,8	35	26, 7
Cantidad de casos estrato III	8	18,6	9	20,9	28	41,8	44	33, 6
Cantidad de casos estrato IV	29	67,4	11	25,6	3	4,5	44	33, 6
Cantidad de casos estrato V			1	2,3			1	,8

Fuente: Elaboración propia

La tabla muestra que 5 (3,8%) de las 131 familias pertenecen al estrato socioeconómico I, 35 (26,7%) al estrato II; 44 (33,6%) al estrato III; 44 (33,6%) al estrato IV y 1 (0,8%) al estrato V, según el método Graffar Méndez Castellanos.

Caracterización de los indicadores socioeconómicos del método Graffar Méndez Castellanos en la muestra.

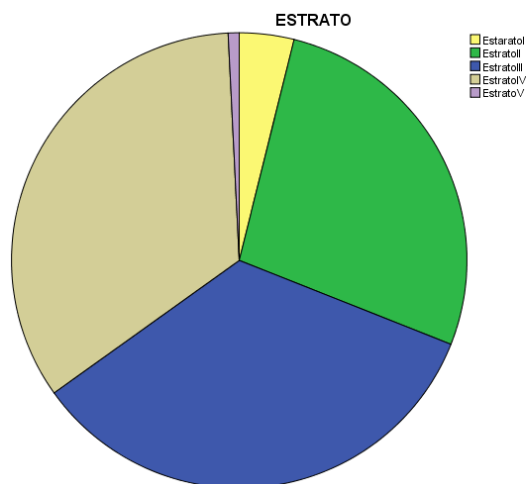
Profesión del jefe de familia: 16 casos (12,4%) el padre tiene profesión universitaria, financista, banquero, comerciante, todos de alta productividad, o bien son Oficiales de las Fuerzas Armadas con rango de Educación Superior; 20 casos (15,2%) corresponde a profesión técnico superior, medianos comerciantes o productores.; 43 casos (32,6%) son empleados sin profesión universitaria, con técnica media, pequeños comerciantes o productores; 39 (29,5%) se desempeñan como obreros especializados y parte de los trabajadores del sector formal (con primaria completa); 8 (6,1%) casos son obreros no especializados y otra parte del sector informal de la economía (sin primaria completa) No respondieron este ítem 3 casos.

Nivel de instrucción de la madre: 26 (19,7%) ha recibido enseñanza Universitaria o su equivalente; 54(40,9%) curso una carrera de técnica Superior completa, enseñanza secundaria completa, o técnica media; 36(27,3%) posee enseñanza secundaria incompleta, técnica inferior; 12(9,1%) ha recibido enseñanza primaria o alfabética (algún grado de instrucción primaria) y 2(1,5%) es analfabeta. No respondió este ítem 1 caso.

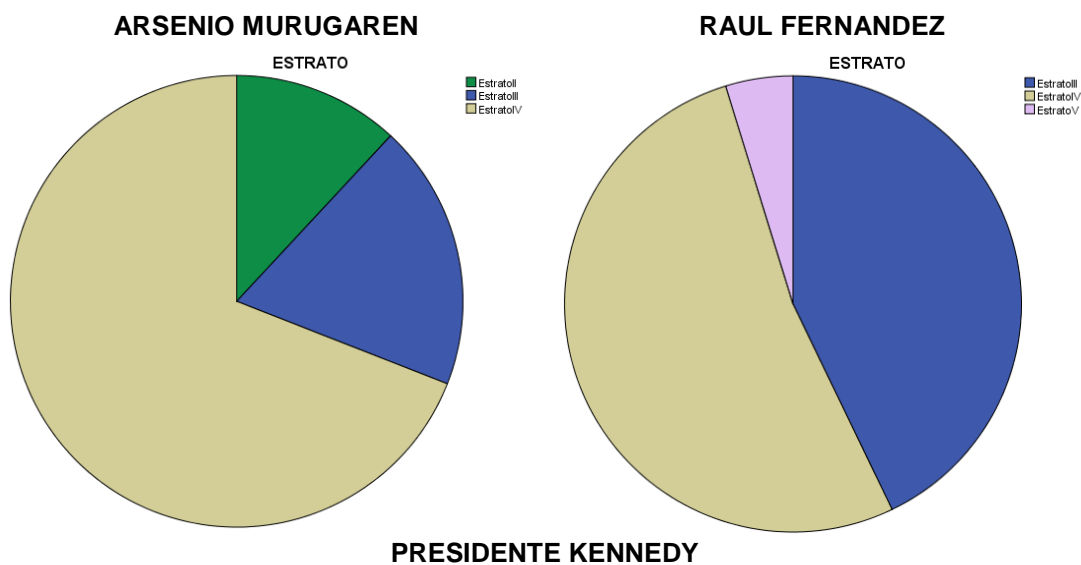
Principal fuente de ingreso: en un caso (0,8%) la principal fuente de ingreso familiar responde a fortuna heredada o adquirida; 20 (15,3%) casos el ingreso familiar es de ganancias, beneficios u honorarios profesionales; para 73(55,7%) de las familias el ingreso principal proviene de sueldo mensual; para 14(10,7%) el principal ingreso es de salario semanal, por día o entrada a destajo y 21(16%) casos el ingreso principal responde a donaciones de origen público o privado. No respondieron al ítem 2 casos (1,5%)

Condiciones del alojamiento: 44 (33,6%) casos respondieron vivir en viviendas con óptimas condiciones sanitarias en ambientes con lujo sin exceso y suficientes espacios; 78(59,5%) de los casos en viviendas con buenas condiciones sanitarias en espacios reducidos o no, pero siempre menores que en las viviendas 1 y 2; 7(5,3) participantes responden vivir en viviendas con ambientes espaciosos o reducidos y/o con deficiencias en algunas condiciones sanitarias; 1 (0,8) caso vive en rancho o vivienda con condiciones sanitarias marcadamente inadecuadas. En un caso no se respondió a este ítem.

Muestra total porcentaje de cada estrato



Muestra según cada escuela



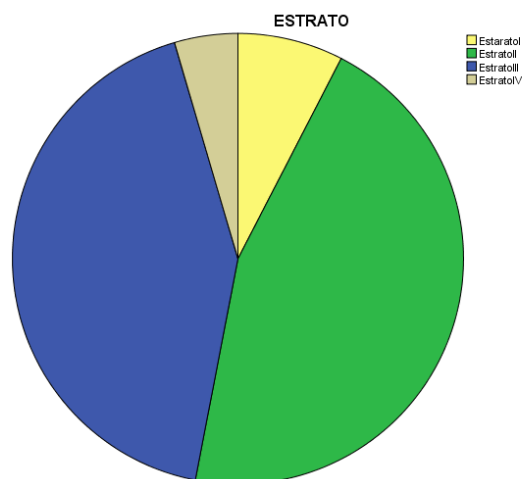
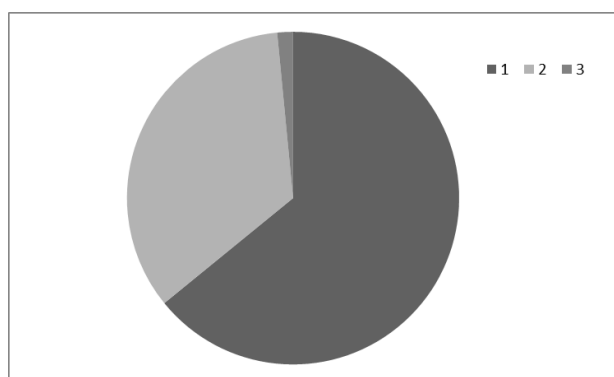


Gráfico circular que muestra porcentaje de casos pertenecientes a nivel socioeconómico medio y bajo.



1= Nivel Medio (total 84 ; %) 2 Nivel bajo (total 45; %) 3= Perdidos (total 2 ;%)

Cuadro comparativo de las escuelas de la muestra según los cuatro indicadores del Graffar Méndez Castellanos:

	%	Municipal I	%	Municipal II	%	Provincial
PROFESIÓN DEL JEFE DE FAMILIA	Mayor frecuencia (Moda)	52,4	Obreros especializados y parte de los trabajadores del sector informal (con primaria completa)	57,1	Obreros especializados y parte de los trabajadores del sector informal (con primaria completa)	Empleados sin profesión universitaria, con técnica media, pequeños comerciantes o productores
	Mayor nivel alcanzado	4,7	Profesión Universitaria, financistas, banqueros, comerciantes, todos de alta productividad, Oficiales de las Fuerzas Armadas (si tienen un rango de Educación Superior)	38,1	Empleados sin profesión universitaria, con técnica media, pequeños comerciantes o productores	Profesión Universitaria, financistas, banqueros, comerciantes, todos de alta productividad, Oficiales de las Fuerzas Armadas (si tienen un rango de Educación Superior)
	Menor nivel alcanzado	16,7	Obrero no especializados y otra parte del sector informal de la economía (sin primaria completa)	4,8	Obreros no especializados y otra parte del sector informal de la economía (sin primaria completa)	Obreros especializados y parte de los trabajadores del sector informal (con primaria completa)
NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LA MADRE	Mayor frecuencia (Moda)	37,2	Enseñanza secundaria	47,8	Enseñanza secundaria	Técnica Superior completa, enseñanza

			incompleta, técnica inferior		incompleta, técnica inferior		secundaria completa, técnica media.
	Mayor nivel alcanzado	4,8	Enseñanza Universitaria o su equivalente	42,9	Técnica Superior completa, enseñanza secundaria completa, técnica media	35,8	Enseñanza Universitaria o su equivalente
	Menor nivel alcanzado	28,6	Enseñanza primaria, o alfabeta (con algún grado de instrucción primaria)	9,5	Analfabeta	14,9	Enseñanza secundaria incompleta, técnica inferior
PRINCIPAL FUENTE DE INGRESO	Mayor frecuencia (Moda)	45,2	Sueldo mensual	47,6	Sueldo mensual	66,7	Sueldo mensual
	Mayor nivel alcanzado	4,8	Ganancias o beneficios, honorarios profesionales	4,8	Ganancias o beneficios, honorarios profesionales	1,5	Ganancias o beneficios, honorarios profesionales
	Menor nivel alcanzado	28,6	Donaciones de origen público o privado	38,1	Donaciones de origen público o privado	1,5	Donaciones de origen público o privado
CONDICIONES DEL ALOJAMIENTO	Mayor frecuencia (Moda)	76,2	Viviendas con buenas condiciones sanitarias en espacios reducidos o no, pero siempre menores que en las viviendas 1 y 2	66,7	Viviendas con buenas condiciones sanitarias en espacios reducidos o no, pero siempre menores que en las viviendas 1 y 2	50,7	Viviendas con óptimas condiciones sanitarias en ambientes con lujo sin exceso y suficientes espacios
	Mayor nivel alcanzado	19,0	Viviendas con óptimas condiciones sanitarias en ambientes con lujo sin exceso y suficientes espacios	9,5	Viviendas con óptimas condiciones sanitarias en ambientes con lujo sin exceso y suficientes espacios	50,7	Viviendas con óptimas condiciones sanitarias en ambientes con lujo sin exceso y suficientes espacios
	Menor nivel alcanzado	4,8	Viviendas con ambientes espaciosos o reducidos y/o con deficiencias en algunas condiciones sanitarias	4,8	Rancho o vivienda con condiciones sanitarias marcadamente inadecuadas	1,5	Viviendas con ambientes espaciosos o reducidos y/o con deficiencias en algunas condiciones sanitarias

Otros datos indagados

	1	2	3	4	5	6	7	8
Nivel de Instrucción del padre	Enseñanza Universitaria o su equivalente	Técnica Superior completa, enseñanza secundaria completa, técnica media	Enseñanza secundaria incompleta, técnica inferior	Enseñanza primaria, o alfabeta (con algún grado de instrucción primaria)	Analfabeta			
Profesión de la madre	Profesión Universitaria, financierista, banquera, comerciantes, todos de alta productividad, Oficiales de las Fuerzas Armadas (si tienen un rango de	Profesión Técnica Superior, medianas comerciantes o productoras	Empleadas sin profesión universitaria, con técnica media, pequeños comerciantes o productores	Obreras especializadas y parte de los trabajadores del sector informal (con primaria completa)	Obreras no especializadas y otra parte del sector informal de la economía (sin primaria completa)			

		Educación Superior)					
Estado civil del padre respondiente	casado	soltero	separado	conviviente	viudo/a		
Conformación del grupo familiar del niño	Familia nuclear papá y mamá con hijos	Familia nuclear con padres del mismo sexo e hijos	Familia monoparental papá e hijos o bien mamá e hijos.	Familia ensamblada papá y mamá con hijo/s de uno u otro de relaciones extra-unió n actual.	Abuelos cumpliendo funciones parentales y niños (nietos).	Un abuelo o abuela en función parental con niños.	Familia extendida (familia nuclear más otros parientes no-nucleares). Familia compuesta (formada por una familia nuclear o una familia extensa más otros no-parientes).
Barrio	Country	Barrio cerrado	Barrio con servicios de pavimento, agua, luz y cloaca.	Barrio con servicios de pavimento, agua y luz	Barrio con calles de tierra con servicios de agua y luz	Barrio tipo asentamiento sin pavimento, sin tendido eléctrico, sin servicio de agua potable	

Análisis de la muestra según otros datos indagados

Nivel de Instrucción del padre	Muestra	Perdidos	Total casos	escuela 1	porcentaje escuela 1	escuela 2	porcentaje escuela 2	escuela 3	porcentaje escuela 3	totales	Porcentaje del total
Total casos				43		21		67		131	100%
total casos respondidos escuela	131	14	117	36	30,77%	18	15,38%	63	53,85%	117	89,31%
Grupo 1				1	2,77%	-	0%	15	23,80%	16	13,67%
Grupo 2				11	30,55%	8	44,44%	34	53,97%	53	45,29%
Grupo 3				15	41,66%	7	38,88%	13	20,63%	35	29,91%
Grupo 4				9	25,00%	2	11,11%	1	1,59%	12	10,25%
Grupo 5				-	0%	1	5,55%	-	0%	1	0,87%

Profesión de la madre	Muestra	Perdidos	Total casos	escuela 1	porcentaje escuela 1	escuela 2	porcentaje escuela 2	escuela 3	porcentaje escuela 3	totales	Porcentaje del total
Total casos	131	29	102	43		21		67		131	100%
total casos respondidos escuela				30		13		59		102	
Grupo 1				1	3,33%	-	0%	14	23,73%	15	14,70%
Grupo 2				3	10%	1	7,69%	18	30,51%	22	21,57%
Grupo 3				6	20%	7	53,85%	20	33,90%	33	32,35%
Grupo 4				19	63,33%	5	38,46%	6	10,17%	30	29,41%
Grupo 5				1	3,33%	-	0%	1	1,69%	2	1,96%

Estado civil del padre respondiente	Muestra	Perdidos	Total casos	escuela 1	porcentaje escuela 1	escuela 2	porcentaje escuela 2	escuela 3	porcentaje escuela 3	totales	Porcentaje del total
Total casos	131	6	125	43		21		67		131	100%
total casos respondidos escuela				40		20		65		125	95,41%
Grupo 1				12	30	5	25%	25	38,46%	42	33,6
Grupo 2				7	17,5	5	25%	13	20%	25	20%
Grupo 3				2	5	1	5%	20	29,41%	23	18,4%
Grupo 4				19	47,5	9	45%	7	10,77%	35	28%
Grupo 5				--	0%	-	0%	-	0%	--	0%

Conformación del grupo familiar del niño	Muestra	Perdidos	Total casos	escuela 1	porcentaje escuela 1	escuela 2	porcentaje escuela 2	escuela 3	porcentaje escuela 3	totales	Porcentaje del total
Total casos	131	2	129	43		21		67		131	100%
total casos respondidos escuela				42		20		67		129	98,47%
Grupo 1				22	52,38%	8	40%	45	67,16%	75	58,14%
Grupo 2				1	2,38%	--	0%	--	0%	1	0,77%
Grupo 3				5	11,90%	5	25%	9	13,43%	19	14,73%
Grupo 4				12	28,57%	6	30%	8	11,94%	26	20,15%
Grupo 5				-	0%	1	5%	--	0%	1	0,77%
Grupo 6				1	2,38%	--	0%	--	0%	1	0,77%
Grupo 7				-	0%	--	0%	4	5,97%	4	3,10%
Grupo 8				1	2,38%	--	0%	1	1,49%	1	0,77%

Barrio	Muestra	Perdidos	Total casos	escuela 1	porcentaje escuela 1	escuela 2	porcentaje escuela 2	escuela 3	porcentaje escuela 3	totales	Porcentaje del total
Total casos				43		21		67		131	100%
total casos respondidos escuela	131	0	131	42		21		67		131	100%
Grupo 1				--	0%	--	0%	--	0%	--	0%
Grupo 2				--	0%	--	0%	1	1,49%	1	0,76%
Grupo 3				8	19,05%	3	14,28%	61	91,04%	72	54,96%
Grupo 4				22	52,38%	8	38,10%	2	2,98%	32	24,43%
Grupo 5				12	28,57%	9	42,86%	3	4,47%	24	18,32%
Grupo 6				--	0%	1	4,76%	--	0%	1	0,76%

Nivel de instrucción del padre: en 53 casos (45,29%)se indicó que el padre tienen una educación Técnica Superior completa, enseñanza secundaria completa, o técnica media; en 35 casos (29,91%) que recibió una enseñanza secundaria incompleta o técnica inferior, en 16 casos (13,67%) se respondió que el papá posee enseñanza universitaria o su equivalente, en 12 casos(10,25%) el papá sólo recibió enseñanza primaria, o alfabeto (con algún grado de instrucción primaria) y en sólo un caso (0,87%) el papá es analfabeta según las respuestas al ítems. No se respondió a este ítem en 14 casos.

Profesión de la madre: en 33 casos (32,35%) se indicó que la madre se desempeña como empleada sin profesión universitaria, con técnica media o son pequeñas comerciantes o productoras; en 30 casos (29,41%) las madres se desempeñan como obreras especializadas o son parte de los trabajadores del sector informal (con primaria completa) en 22 casos(21,57%) las mamás se desempeñan dentro de una profesión técnica superior , son medianas comerciantes o productoras; en 15 casos(14,70%)las madres tienen trabajan dentro con una profesión universitaria, son financieristas, banqueras o comerciantes, todos trabajos de alta productividad o pertenecen a fuerzas oficiales con formación universitaria. No se respondió a este ítem en 29 casos.

Estado civil del padre respondiente: 42 (33,6%) padres (mamá o papá que respondió a las escalas) se encontraban casados, 35 (28%) eran convivientes, 25 (20%) eran solteros, 23 (18,4%) tenían un estado civil de separados, ningún casos se registró como viudo/a y no respondieron a este ítems en 6 casos.

Conformación del grupo familiar del niño: 75 casos (58,14%) respondieron la conformación es de familia nuclear papá y mamá con hijos; en 26 casos (20,15%) la familia es de tipo ensamblada, papá y mamá con hijos e hijo/s de uno u otro de relaciones extra-uniión actual, 19 (14,73%) niños poseen familia monoparental papá e hijos o bien mamá e hijos; hay un caso (0,77%) de abuelos cumpliendo funciones parentales y niños (nietos); un caso de familia conformada por un abuelo o abuela en función parental con niños y 1 caso de familia nuclear con padres del mismo sexo e hijos. En dos casos no se respondió este ítem.

Barrio de residencia: 72 (54,96%) familias viven en barrio con servicios de pavimento, agua, luz y cloaca; 32 (24,43%) residen en barrio con servicios de pavimento, agua y luz sin cloacas, 24 (18,32%) viven en barrios con calles de tierra con acceso a servicios de agua y luz; un caso de la muestra la familia vive en barrio tipo asentamiento sin pavimento, sin tendido eléctrico, sin servicio de agua potable y también un caso de los 131, la familia vive en barrio cerrado. Los 131 casos respondieron a este ítem.

Anexo V

Caracterización de las escuelas

Dos de las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo corresponden al sistema educativo municipal, el mismo está integrado por 38 escuelas y 37 jardines maternos, y se encuentra distribuido en las zonas periféricas de la ciudad de Córdoba, atendiendo una población caracterizada por pertenecer a sectores de alta vulnerabilidad psico-social y económica. Su gestión, se centra fundamentalmente, en el desarrollo integral de las personas. En sus portales puede leerse:

Las escuelas municipales nacieron en el año 1984, como un sistema compensatorio del sistema educativo provincial, en el cual se evidenciaba un estancamiento en el número de unidades educativas que no se correspondía con el fuerte incremento poblacional registrado por esta época en el Departamento Capital ya sea por inmigraciones desde zonas rurales o desde otros sectores de la ciudad. De este modo, las escuelas municipales buscan justamente atender lo que no estaba siendo atendido, esto es, los sectores periféricos de la ciudad. <https://educacion.cordoba.gob.ar/escuelas-municipales/#origen> la política educativa municipal nació también como una prioridad orientada a la atención de quienes sufren la exclusión, la marginalidad y las tensiones sociales, las que se reflejan cotidianamente en nuestro extenso tejido urbano. <https://educacion.cordoba.gob.ar/sistema-educativo-municipal/>

En los últimos años, la periferia de la ciudad se ha extendido y ha crecido significativamente el número de su población, aumentando las demandas educativas, de salud y asistenciales en general. La realidad actual, desborda las posibilidades del equipo técnico municipal de llegar y cubrir las demandas de una población escolar que crece en cantidad y necesidades.

En ambas escuelas la población que reciben pertenece a sectores barriales caracterizados por la vulnerabilidad socioeconómica y cultural. Una de las escuelas ha quedado inserta en barrio Santa Cecilia, barrio con pavimento, y tendido eléctrico, que ha recibido los beneficios del desarrollo, no obstante la población escolar mayoritariamente proviene de barrios aledaños y vulnerables. La otra escuela se localiza en una zona de calles de tierra, en un barrio de tipo residencial, Villa Allende Parque, ubicado en la zona noroeste de la ciudad de Córdoba, recibe alumnos de barrios aledaños y con mayores carencias. El 5 de octubre del 2017 el diario La voz del Interior publica la noticia de la inauguración realizada por el intendente de la ciudad de un nuevo parque educativo, en dicha noticia puede leerse: “La idea de los parques educativos es sumar espacios que cambien la lógica de convivencia y encuentro en zonas con altos índices de vulnerabilidad. La decisión de hacerlo en Villa Allende Parque fue, en parte, por las desigualdades que se observaban en una zona que abarca otros 30 barrios”.

La escuela de gestión provincial en la que se realizó el trabajo de campo se encuentra situada, en barrio Villa Cabrera, un área central de la ciudad (noroeste de esta área), al norte del Río Suquía, antiguamente un típico barrio de clase media alta, hoy clase media caracterizado por ser comercial, residencial, e industrial, con todos los servicios y suficientes líneas de colectivos que lo comunican con distintos sectores de la ciudad.

Anexo VI

Consentimiento informado

El que suscribe..... acepto que mi hijo/a.....participe en la investigación dirigida por la Mgter. Elisa Azar.

Entiendo que la información que se recoja será **confidencial** y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

De tener preguntas sobre la participación de mi hijo en este estudio, puedo contactar al teléfono **0351 156198301**.

Entiendo que una copia de esta nota de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a al teléfono anteriormente mencionado.

Firma del Padre o Madre

Aclaración

Fecha- - - - / - - - - / - - - -

Anexo VII

Reactivos de la escala CPP-p adaptada a población argentina.

- (1) Felicito a mis hijos/as cada vez que hacen algo bien.
- (2) Apoyo en casa las reglas, normas y expectativas de conducta de la escuela
- (3) En casa intento y /o promuevo que cada uno exprese sus opiniones.
- (4) Consulto con el/la maestro/a el desempeño de mis hijos/as en el colegio.
- (5) Conozco los deberes y tareas que les dan en el colegio a mis hijos.
- (6) Concurro a lugares donde hay más niños/as para favorecer que mis hijos/as se relacionen.
- (7) Veo con mis hijos/as, ciertos programas de TV. y los comento con ellos después.
- (8) Me preocupo por incluir a mis hijos/as en actividades extraescolares.
- (9) Colaboro en las tareas del hogar.
- (10) Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en cuanto a hábitos de higiene.
- (11) Me mantengo en contacto-comunicación- frecuente con la escuela para estar al tanto de programas de ayuda disponibles para las familias.
- (12) Guardo de forma organizada la documentación (datos médicos, escolares, fotos, documentación legal, etc.) referida a mis hijos.
- (13) Estoy dispuesto/a a escuchar y comprender lo que me dice el personal de la escuela.
- (14) Respondo a las encuestas escolares que buscan averiguar los intereses, *aptitudes* y habilidades de mis hijos/as.
- (15) Planteo junto con el/la maestro/a las metas y objetivos de mi hijo/a
- (16) Mis hijos/as tienen un horario fijo para levantarse y acostarse.
- (17) Durante el día, dedico un tiempo para hablar con a mis hijos/as
- (18) Ayudo a mis hijos a que se organicen diariamente en relación al estudio
- (19) Hago pequeños paseos con la familia a plazas, parques, cine, museos, zoológico, etc.
- (20) Tengo suficiente tiempo para atender a mis hijos/as.
- (21) Asisto a las reuniones de padres y madres convocadas por la escuela.
- (22) Sé muy bien los cambios que implican en mi vida y en la de mi pareja la llegada de los hijos/as.

Anexo VIII

Reactivos de escala CPPh adaptada a población argentina. Nueva numeración

Número en escala original	Nuevo número de ítems	
1	1	Mis padres se ponen de acuerdo a la hora de tomar decisiones
2	2	Mis padres imponen su autoridad para conseguir que vaya por el camino que ellos quieren.
3	3	Mis padres apoyan las decisiones que se toman en la escuela.
5	4	Mis padres me obligan a cumplir los las penitencias/sanciones que me imponen.
6	5	Mis padres conocen las ayudas que existen en nuestra escuela y ciudad para las familias (Ej: Asignación universal por hijo, Paicor, boleto educativo, etc.).
9	6	Mis padres dicen frases como: “Con todo lo que yo hago por vos!”
10	7	Veo programas de TV con mis padres que luego comentamos.
11	8	Mis padres me imponen una sanción o una penitencia cada vez que hago algo malo.
12	9	Mis padres dejan sus tareas o actividades para atenderme.
14	10	Mis padres suelen hablar en confianza con el personal de la escuela.
17	11	Mis padres dedican algún momento durante el día para hablar/ conversar conmigo.
18	12	Participo junto a mis padres en actividades culturales (cine, museos, circo, lecturas, etc.).
19	13	Mis padres se interesan por conocer a mis amigos.
20	14	Me animan a que participe en proyectos y actividades de la escuela y el barrio.
21	15	Mis padres asisten a las reuniones que hay en la escuela.
24	16	Mis padres me demuestran sus sentimientos (alegrías, tristezas, enojos, etc.).
25	17	Mis padres comparten conmigo sus gustos (deportes, pasatiempos, hobbies).
26	18	Mis padres consiguen imponer orden en el hogar.
27	19	Les cuesta tener en cuenta mis decisiones.
28	20	En mi casa nos reunimos con familiares y amigos.
29	21	Mis padres conversan conmigo sobre cómo me va en la escuela.
31	22	Mis padres promueven que hablemos de todo tipo de temas.
32	23	Salgo con mis padres cuando podemos.
36	24	Mis padres dedican de su tiempo libre para atendernos.
40	25	Mis padres tienen tiempo para atendernos.
41	26	Mis padres insisten mucho para que cumpla con mis obligaciones.
43	27	Mis padres dedican un tiempo al día para charlar conmigo.
44	28	Mis padres me aconsejan y me hacen pensar sobre mi futuro.
45	29	En mi casa todos disfrutamos de las cosas que nos gusta hacer y las compartimos (hablamos de ello, las contamos)
46	30	Mis padres me indican una hora fija en la que tengo que estar en casa.
47	31	Mis padres piensan soluciones frente a los problemas.
48	32	Mis padres me ayudan en las tareas escolares.
49	33	Mis padres me piden perdón cuando se equivocan conmigo.
51	34	Consigo lo que quiero de mis padres.

Fuente: elaboración propia.