



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

CICLO DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título: “EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LAS PAUTAS DE CRIANZA EN LAS FAMILIAS”

Autoras:

Salles, Moira L. L. – N° DNI: 40.831.659

Solano, Amalia – N° DNI: 31.428.230

Tutora:

Lic. Clavero, Madelaine

Lugar:

Rosario, Santa Fé

Fecha de presentación

30/08/2024

Firmas de autores/as

TÍTULO:

“EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Y LAS PAUTAS DE CRIANZA EN LAS FAMILIAS”

Salles, Moira L. L.



Solano, Amalia



Lic. Clavero, Madelaine



MADELAINE CLAVERO
LIC. EN PSICOPEDAGOGIA
MAT. N° 987

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todas las personas que nos han motivado y acompañado en este camino transcurrido. En particular y muy especialmente, a nuestras familias y amigos, quienes nos apoyaron, acompañaron y alentaron

en todo momento. Como así también a los participantes de la investigación y a la institución que nos abrió sus puertas. Por último, le agradecemos a nuestra tutora, Licenciada en Psicopedagogía, Madelaine Clavero por orientarnos y acompañarnos, pero, sobre todo, por su calidad humana, disponibilidad y

buena predisposición.

RESUMEN

La intención de la presente investigación es abordar las categorías conceptuales rendimiento escolar, familias y pautas de crianza, desde un enfoque psicopedagógico. Por ello, su objetivo general es analizar y describir el rendimiento escolar de niños y niñas de tercer grado, en una institución educativa de Colón, Buenos Aires, considerando las pautas de crianza adoptadas por las familias. Este trabajo presenta un diseño de tipo no experimental, ya que no se manipulan variables, sino que busca indagar y detallar. Además, es de alcance transversal, ya que los datos se recolectaron en un momento puntual. Quienes participaron de ella fueron familias y docentes, estos últimos pertenecientes a diferentes áreas curriculares. Como instrumentos de recolección de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas para los docentes y encuestas autoadministradas para las familias. Se puede mencionar que entre los datos más relevantes los participantes refieren a diversos factores como elementos que se relacionan con el rendimiento escolar del sujeto aprendiente, pudiendo ser estos internos o externos a él. Otros resultados significativos están vinculados a las familias, su organización y a las pautas de crianza que ellas adoptan. Entre las cuales se nombran a la comunicación, el diálogo y el afecto; como así también la presencia, el apoyo y sostén que ellas brindan a los niños y niñas, sin importar cuál sea su composición. Las principales conclusiones a las cuales se arriba describen ciertos factores relacionados a las pautas de crianza adoptadas por las familias y su relación con el rendimiento escolar de los niños y niñas. Se señalan, además, limitaciones que se hallaron y lineamientos para futuras investigaciones.

PALABRAS CLAVES: Rendimiento escolar. Familias. Pautas de crianza.

ÍNDICE	1
INTRODUCCIÓN.....	
4 1. MARCO TEÓRICO	8
1.1. RENDIMIENTO ESCOLAR	8
Rendimiento escolar vs. rendimiento académico	8
Factores que inciden en el rendimiento escolar	11
1.2. FAMILIA	12
Historicidad del concepto	12
Las familias y la escuela	14
Las familias y el rendimiento escolar	16
1.3. PAUTAS DE CRIANZA	18
Definición de pautas de crianza	18
Pautas de crianza y estilos educativos parentales	19
2. METODOLOGÍA	
23 2.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
23 2.2. OBJETIVOS	
23 2.3. ENFOQUE METODOLÓGICO	
23 2.4. DISEÑO Y ALCANCE	
24 2.5. PARTICIPANTES	
24 2.6. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	
24 2.7. PROCEDIMIENTOS	
25 2.8. ANÁLISIS DE DATOS	
26 3. RESULTADOS.....	28
3.1. ESTUDIO I (ENTREVISTA).....	28

3.2. ESTUDIO II (ENCUESTAS)	32
4. CONCLUSIONES.....	38 5.
REFERENCIAS	41
	2
6. ANEXOS	
47 6.1. ENTREVISTA A DOCENTES.....	
47 6.2. ENCUESTA PARA LAS FAMILIAS	49
6.3. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN I	53
6.4. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN II	54
7. CURRICULUM VITAE.....	
55 7.1. CURRICULUM VITAE I	55
7.2. CURRICULUM VITAE II	
56	

INTRODUCCIÓN

La presente investigación abordará las categorías rendimiento escolar, familias y pautas de crianza; sus consideraciones y concepciones. En este sentido, se abre la posibilidad de conocer, describir y analizar las mismas, como así también descubrir las relaciones que entre ellas se establecen. Los niños a través de su rendimiento escolar, de algún modo, dejarán entrever aquellas pautas de crianza que son adoptadas por sus familias. En relación a estas categorías, podemos mencionar una serie de investigaciones realizadas previamente, en Latinoamérica, que se refieren por un lado a las pautas de crianza y por otro lado al rendimiento escolar, siendo la familia

una categoría transversal.

Entre las investigaciones que indagan las pautas de crianza, se encontró, en Perú, la de Izzedin Bouquet y Pachajoa Londoño (2009), cuyo objetivo fue estudiar las diferentes concepciones de la infancia, realizando una amplia indagación y análisis bibliográfico de fuentes abiertas. Concluyeron que es recomendable proponer nuevos estudios que den cuenta de las condiciones político-legislativas que determinan gran parte de la crianza. Otro trabajo de

investigación es el realizado por Aracena et al. (2002), en Chile, que tuvo como objetivo indagar sobre la conceptualización de pautas de crianza en relación al maltrato infantil dentro del sistema familiar, mediante la técnica de grupo focal aplicada a adultos. Arribaron a la conclusión de que la conceptualización de

pautas de buen trato y maltrato intrafamiliar, se presentan en cinco categorías: continuo de buen trato al maltrato, valores predominantes, maltrato físico, maltrato emocional y abuso sexual.

Por su parte, desde Colombia, Pulido et al. (2013), desarrollaron una investigación con el objetivo de describir las pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional; mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a familias, historias de vida y observación de campo. Concluyeron que la composición familiar y su tipología afecta de manera directa los procesos de socialización y que es necesario promover mejores prácticas de crianza, dirigidas a todos los encargados de educar a los niños y niñas cuando están en casa. En la misma dirección el

estudio de Cuervo Martínez (2010),⁴ proveniente también de Colombia, tuvo como objetivo investigar la relación entre las pautas y los estilos de crianza y el desarrollo socioafectivo durante la infancia. Mediante consultas a fuentes bibliográficas abiertas, concluyó que la familia es importante como facilitadora de conductas prosociales, en la autorregulación emocional y en la prevención de la salud mental en la infancia.

Por otra parte, respecto al rendimiento escolar, también hay diversas

investigaciones que han abordado la temática desde diferentes perspectivas. Una de ellas, originaria de Venezuela, es la de Ramírez et al. (2011), cuyo objetivo fue analizar los factores escolares que influyen en el alto rendimiento escolar de un grupo de estudiantes en situación de pobreza, entre los 16 y 18 años de edad, a través de su historia personal. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron la observación, técnicas autobiográficas (historia de vida), entrevistas semiestructuradas y toma de notas paralelas. Se concluyó en que la pobreza como condición social, el significado de la escuela, el apoyo familiar, el autoconcepto, la superación de las adversidades y la influencia del entorno socioeducativo influyen en la formación escolar de los estudiantes. Respecto a la misma temática, otra investigación que se refiere a ella, procedente de México, es la de BarriosGaxiola y FríasArmenta (2016), cuyo objetivo fue analizar las variables que influyen en el aprovechamiento escolar de los jóvenes, especificar los efectos de los recursos familiares y escolares en el desarrollo positivo del adolescente y su resultado en el rendimiento escolar. Para tal fin se usaron encuestas para medir la autoeficacia, autodeterminación, autorregulación, aspectos del contexto escolar y familiar, y espiritualidad. Arribaron a la conclusión de que la variable de contexto escolar tuvo una influencia directa en el factor familiar y este, a su vez, en el desarrollo positivo del joven, el cual afectó directamente al promedio de los alumnos.

Teniendo en cuenta los antecedentes hasta aquí mencionados, podemos visibilizar que las investigaciones, en su mayoría, provienen de otros países de Latinoamérica, siendo escasas en Argentina. Además, las categorías no fueron abordadas de manera conjunta, ni desarrolladas desde una

perspectiva psicopedagógica. Por un lado, dos de las investigaciones (Izzedin Bouquet & PachajoaLondoño, 2009, CuervoMartínez, 2010) abordan los aspectos que conlleva el desarrollo de la infancia de los niños, teniendo en cuenta las pautas de crianza, a través de consultas bibliográficas. Mientras que

otras dos (Aracena et al. 2002, Pulido et al. 2013), indagaron dentro del sistema familiar para la obtención de conceptualizaciones y descripciones de las pautas de crianza en relación a otros aspectos propios de cada investigación. Por otro lado, con respecto al rendimiento escolar, una investigación (Ramírez et al. 2011), se centró en el análisis de los factores escolares que influyen sobre él, en relación a la situación económica de un grupo de estudiantes, a través de su historia personal. Por último, otro estudio sobre la misma categoría (BarriosGaxiola & FríasArmenta, 2016), analizó diversas variables familiares y escolares que inciden sobre el rendimiento de los adolescentes, mediante la aplicación de encuestas.

Estas investigaciones no indagan de manera simultánea las categorías abordadas en el presente trabajo, no se centran en los primeros años de educación primaria, ni lo hacen desde el posicionamiento psicopedagógico. Por tales motivos, se considera pertinente investigar acerca de cómo es el rendimiento escolar de niños y niñas de tercer grado, considerando las pautas de crianza adoptadas por las familias y poder identificarlas; conocer el rendimiento escolar desde el punto de vista de los docentes y los factores que inciden en él; como así también determinar si existe asociación entre las categorías. Así, la pregunta que orienta la investigación es ¿cómo es el rendimiento escolar de niños y niñas de tercer grado de educación primaria, de la ciudad de Colón, provincia de Buenos Aires, considerando las pautas de crianza adoptadas por las familias?

Pensar desde la psicopedagogía el rendimiento escolar y las pautas de crianza adoptadas por las familias, implica conocer y entender qué factores o elementos del contexto familiar están presentes en el desarrollo del sujeto en situación de aprendizaje; si influyen en él de algún modo y cómo lo hacen. Es decir, brindan información para tener una mirada atenta, que vaya más allá de lo meramente pedagógico, considerando de manera integral la trayectoria

escolar del niño. En función de lo explicitado, es que situamos como objetivo general de la misma, analizar y describir el rendimiento escolar de niños y niñas de tercer grado, considerando las pautas de crianza

adoptadas por las familias. A partir de él, los objetivos específicos que se desprenden se orientan a identificar las pautas de crianza adoptadas por las familias; conocer el rendimiento escolar de los niños y niñas; y por último, determinar si existe asociación entre los objetivos específicos anteriormente nombrados.

La estructura de la investigación se presenta en capítulos y apartados, que la constituyen y organizan; en ella se encuentran tres capítulos los cuales se denominan Marco Teórico, Metodología y Resultados, y un apartado final de Conclusiones. El primer capítulo, se organizó en base a las categorías conceptuales rendimiento escolar, familias y pautas de crianza. En el segundo capítulo de la investigación se encuentra planteada la problemática, junto al objetivo general y los objetivos específicos, el enfoque metodológico, el diseño y alcance de la misma, la presentación de los participantes, la descripción de los instrumentos aplicados, los procedimientos y el análisis de los datos obtenidos. Por otra parte, en el tercer capítulo se encuentran los resultados del desarrollo de los estudios I (entrevistas a docentes) y II (encuestas a familias).

Por último, se halla un apartado final destinado a las principales conclusiones arribadas. Las cuales describen factores relacionados a las pautas de crianza adoptadas por las familias y su relación con el rendimiento escolar de los niños y niñas. Se señalan, también, las limitaciones que se hallaron y lineamientos para futuras investigaciones.

1. MARCO TEÓRICO

Schlemenson (2013), considera que el aprendizaje, es un complejo

proceso de incorporación activa de nuevos objetos de conocimiento; en cuya dinámica singular, cada sujeto aprendiente, simboliza el mundo de acuerdo a sus experiencias afectivas y a las oportunidades sociales que se le brinden, o se le hayan brindado. Además, coincide con Emmanuelle (2009), en que el conocimiento, es un proceso de construcción e inventiva; que es a la vez contradictorio, discontinuo, dialéctico e inconcluso; hallándose condicionado por cambios históricos y sociales.

De este modo, como dice Baravalle (1995), el objeto disciplinar de la *psicopedagogía* es un sujeto en posición de aprendiente, creativo, deseante; creador y autor de las significaciones de su aprendizaje. Este sujeto, según Emmanuelle (2009), desde una perspectiva epistemológica, forma parte de una compleja realidad histórica; el sujeto es producto del entrecruzamiento de múltiples prácticas sociales. Así, refiriendo a palabras de Fernández (2007), la *psicopedagogía* debe considerar los posicionamientos enseñante–aprendiente, en general, y no alumno–docente específicamente; como también la intersección problemática y compleja, pero necesaria, entre el conocer y el saber; porque el sujeto aprende no solo en el ámbito escolar, sino en todos los ámbitos de la vida, principalmente en el familiar.

Desde este posicionamiento, se abordarán las siguientes categorías conceptuales: rendimiento escolar, familias y pautas de crianza. Se buscará exponer cómo es definida cada una, su desarrollo histórico, sus implicancias y las clasificaciones que puedan surgir dentro de ellas.

1.1. RENDIMIENTO ESCOLAR

Rendimiento escolar vs. rendimiento académico

Usualmente, los conceptos rendimiento escolar y rendimiento académico, suelen emplearse como sinónimos, pero existen diferencias en las definiciones de cada categoría. Ante todo, no se puede desconocer la definición que brinda Beltran Llera (2002), sobre el término rendimiento, refiriendo a que proviene del latín *redeere*, que significa restituir, pagar; por lo

el esfuerzo hecho para obtenerlo. Llevando este concepto al ámbito de la educación, se encuentra Pizarro (2000), quien enuncia que el rendimiento académico es entendido como una medida que muestra en forma aproximada, lo que una persona aprendió como resultado de un proceso de instrucción o formación. Lo define como la capacidad que da respuesta a estímulos educativos y que puede ser interpretado según objetivos preestablecidos. Al respecto, Cano (2001) enuncia que el mismo va unido a la calidad y a la eficiencia del sistema y es presentado como un simple número, ponderando las calificaciones. Adicionalmente, Varela et al. (2011), lo mencionan como la dimensión de medición de resultados, por ende de la eficiencia de obtención de productos deseados. Además, dicen que históricamente, orientado por una concepción positivista del aprendizaje, es definido con sentido economicista; desde una concepción tradicional el rendimiento, denominado académico, es considerado satisfactorio cuando va unido a altas calificaciones y un buen nivel de conocimientos asimilados; o insatisfactorio cuando los alumnos obtienen calificaciones negativas, repiten cursos o tienen bajos niveles de conocimientos.

Tomando distancia del posicionamiento anteriormente mencionado, se sitúa una *concepción multidimensional*, que permite considerar tres niveles diferentes del rendimiento: el individual del alumno, el de las instituciones y el del sistema educativo (Sánchez Morales et al., 2016). Desde esta concepción, el rendimiento se denomina escolar; de este modo no es considerado de una forma simplista, sino de carácter complejo, ya que depende de diversos *factores*, los cuales pueden obstaculizarlo o potenciarlo. Estos últimos, múltiples y variados, deben ser considerados desde diferentes dimensiones, como lo son la psicológica, la sociológica y la pedagógica (Cano, 2001).

Por su parte Lamas (2015), enuncia que:

“La complejidad del rendimiento académico se inicia desde su conceptualización. En ocasiones se le denomina aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero, generalmente, las diferencias de concepto

sólo se

9

explican por cuestiones semánticas ya que se utilizan como sinónimos. Convencionalmente se ha determinado que rendimiento académico se debe usar en poblaciones universitarias y rendimiento escolar en poblaciones de educación básica regular y alternativa” (p. 315).

Así, el *rendimiento escolar* es definido como un concepto de carácter complejo, utilizado desde una *concepción* multidimensional, para referirse al rendimiento de los alumnos de educación básica. Que además, no puede reducirse a su dimensión cuantitativa ni a un valor meramente numérico, sino que también, se debe tener en cuenta su dimensión cualitativa.

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede evidenciar que en educación, al término *rendimiento*, se lo puede emplear acompañado de otros dos conceptos: académico o escolar. El uso de una u otra asociación, no es inocente, ya que si se elige la primera, se adoptará una concepción de *rendimiento* simplista y tradicionalista, centrada en los resultados; pero si se elige la segunda, se optará por una concepción multidimensional, considerando el proceso y los factores que sobre él puedan incidir. Algunos autores, como es el caso de Benitez et al. (2000), buscan describir este fenómeno desde diferentes ángulos, considerando los aspectos socioeconómicos, culturales, curriculares, la dificultad de emplear una determinada enseñanza y el desarrollo intelectual.

La supuesta objetividad del *rendimiento* reside en el hecho de evaluar el conocimiento expresado en notas, pero en realidad es un fenómeno complejo, resultado de características subjetivas que es preciso comprender y vincular con la acción educativa (Erazo Santander, 2012). Al respecto, Arancibia (2008) expresa que existen factores, tanto sociales como educacionales, que establecen un constructo complejo y multidimensional, que va más allá de las definiciones que lo sitúan como un simple reflejo de

la capacidad intelectual de los sujetos.

Al diferenciar el concepto rendimiento escolar del concepto de rendimiento académico, es preciso indicar que, mientras el primero hace

referencia tanto a factores cualitativos como cuantitativos; el segundo, ¹⁰ principalmente considera los factores cuantitativos. El rendimiento escolar toma distancia de la idea de que un sistema educativo es eficaz midiendo únicamente los logros académicos de sus estudiantes. En cambio, se orientará hacia una educación integral, buscando un desenvolvimiento global de la persona humana (Cano, 2001, p. 27).

Factores que inciden en el rendimiento escolar

Como expresa Fernández (2008), el aprender sucede dentro de un

vínculo humano, los primeros se dan entre madrepadrehijohermano. Pues la prematurez del humano, impone a un otro adulto para que el niño, mientras aprende y crece, pueda vivir. El aprendizaje resulta ser un proceso vincular y lúdico, de raíz corporal. Así, para comprender las rupturas en el aprendizaje, es necesario atender a los procesos que surgen en la trama vincular de las familias, y no solo centrarse en los resultados o rendimientos.

Por tal motivo, resulta necesario hablar de *rendimiento escolar* y no del rendimiento académico, ya que como fue expuesto anteriormente, este último se centra en el resultado, solo en el factor cuantitativo. Al respecto, Cano (2001), menciona que los factores que inciden en el *rendimiento escolar* de niños y niñas son variados. Algunos de ellos dependen del contexto escolar, es decir, de una dimensión pedagógica; mientras que otros son externos a este, relacionándose con una dimensión psicológica y/o sociológica.

El autor indica que factores correspondientes a la dimensión pedagógica son los propios del currículo (objetivos, contenidos, actividades, metodología, criterios de evaluación, adaptaciones a alumnos con necesidades educativas especiales), de la planificación y programa, de los medios y

recursos, de los procesos, estrategias y metodología aplicados, el liderazgo de los directivos; el clima escolar, tanto áulico como institucional, la matrícula, entre otros.

Así mismo, menciona que se debe desterrar la idea de que la eficiencia se mide únicamente por los logros académicos de los alumnos, y que se debe contemplar el desenvolvimiento global de los mismos, el cual se ve modificado

11

por las dimensiones sociológica y psicológica. En esta última, inciden los procesos motivadores, ya que para que haya aprendizaje resulta necesario contar con la participación activa del propio sujeto que aprende, por lo que cobran importancia algunos rasgos de la personalidad como la motivación, el autoconcepto, la comunicabilidad y las ganas de aprender. Cano (2001), continua diciendo que el autoconcepto implica la autoimagen, la imagen social y la imagen ideal, y que en su configuración tienen importancia tanto la *familia* como la situación que progresivamente se va viviendo en la escuela. El autor, también expone que la comunicabilidad, hace partícipes a los demás de lo que uno tiene; por último, enuncia que las ganas de aprender serían la disposición favorable y abierta a nuevas situaciones. Con respecto a la dimensión sociológica, expresa que se considera el rendimiento del alumno como un fenómeno condicionado por factores ambientales, socioeconómicos, culturales y de la *familia* (composición, creencias, prácticas y *pautas de crianza, estilos parentales*).

Como lo menciona AguirreDávila (2002), el apoyo que le dan los adultos a los niños, durante su crianza, les brinda soporte social, alentando su independencia y autocontrol. Esta acción, se relaciona con la expresión de *afecto* de los padres hacia sus hijos y el *sostén*, que brindan éstos, para que los niños puedan expresar libremente sus emociones. Pero si se presenta alguna dificultad en ellos, la influencia sobre el comportamiento de los niños se tornará negativa, generando inhibición y limitaciones en la confianza, dificultando la relación con los otros.

1.2. FAMILIA

Historicidad del concepto

Como menciona Furstenberg (2003), en pocas décadas, el modelo de *familia* afianzado en la inmediata posguerra, ampliamente difundido bajo el rótulo de familia nuclear, fue cediendo espacio a una creciente diversidad de formas y estilos de vida familiar. Paralelamente al tipo nuclear tradicional, comenzaron a cobrar relevancia numérica y social, los tipos de familia

monoparental y reconstituida o ensamblada. Estas transformaciones se

iniciaron en Europa y Estados Unidos entre las décadas de los 60' y 70',¹² extendiéndose a la gran mayoría de los países occidentales en los últimos años del siglo XX. El autor enuncia al respecto:

“Nuestraspreciadas nociones de familia pueden estar interfiriendo con la posibilidad de que los niños que carecen de recursos familiares reciban una atención adecuada. Sin duda que estaríamos mucho mejor si todos los niños pudieran crecer en familias estables y armoniosas...Sin embargo, esa es una aspiración poco realista. En cualquier caso, esa expectativa sigue imponiendo una carga cada vez mayor a los padres con ingresos bajos y medios que no pueden satisfacer los crecientes requisitos de la educación...” (p.31).

El tipo de familia tradicional conyugal está cambiando. Este modelo, de los años cincuenta, donde el hombre se encargaba de trabajar afuera, la mujer organizaba el hogar y el cuidado de los niños y todos conviven en una vivienda separada de la parentela mayor, cada vez es menos frecuente, convirtiéndose en una excepción (Peri, 2003). En los últimos años el cambio y la diversidad, en la configuración de las *familias*, han suscitado inquietudes acerca del impacto que estas pueden tener sobre el bienestar y el desarrollo de los niños. Debido al aumento de la ruptura de parejas y la formación de parejas

posteriores, como también a la formación de nuevos núcleos familiares, los tipos de *familias* que han crecido más son las de tipo ensamblada y monoparental (Smith, 2003).

En las últimas décadas, ha habido una incorporación masiva de mujeres al mercado laboral, en muchos casos con hijos en edad escolar; esto implica un desafío en cuanto a la organización del cuidado de los menores. En las *familias* de nivel socioeconómico bajo o medio, ante la necesidad de la salida laboral de las mujeresmadres, muchas veces son las abuelas, tías, hijas mayores o algún otro familiar, quienes se hacen cargo del cuidado de los niños. En el caso de las familias de nivel socioeconómico más alto, al cuidado y bienestar que puedan brindar miembros del grupo familiar a los más

pequeños, se suman los cuidadores contratados, dentro o fuera del hogar. Así, las familias se tornan una institución central en la producción de bienestar (Esquivel et al., 2012).

Las familias y la escuela

Refiriendo a los factores que intervienen en el *rendimiento escolar*, se mencionó que uno de los que integra la dimensión sociológica, es la *familia*. Según Rodrigo y Palacios (1998), la misma es considerada como una institución y/o grupo de personas con lazos consanguíneos o no, que viven bajo un mismo techo. La definen como la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común, en el que se generan sentimientos de permanencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen relaciones de intimidad, reciprocidad, pertenencia y dependencia.

“La familia es el grupo primario de pertenencia de los individuos e influye significativamente en las trayectorias vitales. En su concepción más conocida, está constituida por la pareja y su descendencia. Sin embargo, el proceso histórico y social evidencia diferentes estructuras familiares. Ello indica

que la familia está ligada a la transformación de la cultura... Esto establece grados de diversidad y desigualdad entre las familias” (Quintero Velásquez, 2013, p. 94).

Así definida, resulta ser el núcleo fundamental de la sociedad, con una determinada estructura de valores y que varía según la cultura. Sirve de contexto socializador y de desarrollo de sus integrantes, brindando beneficios socioeconómicos, pero también puede reproducir y transmitir riesgos educativos, humanos y culturales, a las futuras generaciones (Pulido et al., 2013). Se la considera como la institución social central, que está a cargo del cuidado de las personas dependientes, entre ellas los niños y niñas. Aunque existe una idea prevaleciente de que los vínculos familiares resultan en relaciones de cuidado y calidad, basadas en relaciones afectivas y fuerte

14
sentido de la responsabilidad, a menudo hay abusos y maltratos dentro de los hogares y las familias, que no deben dejar de ser tomados en cuenta (Esquivel et al., 2012).

Entonces, se la reconoce como el principal tejido para el desarrollo humano; es en ellas donde se gestan los principales procesos de *socialización* y formación de la persona (Rodrigo & Palacios, 1998). Según Fernández (2008), el sujeto aprendiente se encuentra situado en una escena vincular, que en nuestra cultura se da en la *familia*. Por su parte Bronfenbrenner (1987), la reconoce como el primer agente de socialización e interacción para los niños. Sin importar su composición, el contexto familiar será el que les permita a los niños y niñas desarrollarse como seres humanos, aprender la resolución de conflictos, compartir y manejar sus emociones. Mientras que a la escuela, el autor, la concibe como la institución en la que el ser humano puede apropiarse de conocimientos, habilidades, competencias y principios sociales que le permiten relacionarse mejor en la sociedad y que, en términos generales, no son aprendidos en el hogar. De este modo, para él, la escuela y la *familia* resultan ser dos instituciones indispensables en el desarrollo del individuo.

Si bien, esta última, ha sido la institución por excelencia de las prácticas de crianza y cuidado, con el paso del tiempo, los procesos de modernización y las nuevas formas de relaciones sociales y de trabajo, han contribuido al establecimiento de otros dispositivos institucionales externos. Entre ellos se encuentra la escuela, a la cual se le encarga la función de socialización primaria. La *familia* es el eje central del desarrollo personal de los individuos, y dentro de ellas son las madres quienes, principalmente, ocupan un lugar relevante en este proceso. Sin desestimar el hecho de que el padre, y los demás miembros del grupo familiar, ejercen una influencia vital y determinante en la infancia y en el desarrollo del ser humano. Los procesos de socialización, dentro de este contexto, se ven influenciados por los sistemas de *comunicación* e interacción, la transmisión de normas, actitudes y patrones de comportamientos. Constituyen la dinámica de la vida cotidiana del grupo y se encuentran directamente relacionadas a las características propias de su cultura (Triana et al., 2010).

15

Las familias y el rendimiento escolar

“Hoy como ayer, las escuelas en tanto instituciones educativas necesitan que se fortalezca el rol familiar como espacio social de crianza, transmisión de cultura y costumbres sociales. También la familia, independientemente de su condición social, requiere de la escuela en tanto aliada en la transmisión de valores sociales y culturales ya que comparte la tarea de educar a los niños, niñas y jóvenes.

La participación de la familia en el proceso educativo formal es considerada por la ley como un derecho inalienable, que tiene como contrapartida la obligación de comprometerse con la tarea de la escuela. Para ello es necesario afianzar los vínculos creando un clima de confianza, cooperación y entendimiento entre las familias, los estudiantes y la escuela.

Por un lado, la familia asume la responsabilidad de la crianza y educación de sus hijos y por otro, la escuela acompaña a las familias en este proceso” (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2023).

La escuela no es la única institución abocada a la educación, las *familias* también lo son. El ámbito afectivo de estas propicia la primera socialización, transmitiendo actitudes, valores, claridad y constancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, entre otras cosas. Por lo que su implicación en la educación de los niños y niñas es imprescindible para el logro de aprendizajes. Sin embargo, en la actualidad, la escuela como institución, está asumiendo nuevas funciones, entre ellas la formación en aspectos de socialización primaria, que antes estaban principalmente a cargo de las *familias*. Estas últimas, desempeñan un papel crítico en los niveles de logro de los alumnos, los esfuerzos por mejorar los resultados son más efectivos si hay acompañamiento y *apoyo* por parte de ellas (Bolívar, 2006).

16

Como lo menciona García Bacete (2003), tradicionalmente ha sido la *familia* la institución encargada de la formación de los más pequeños; sobre ella recaía la responsabilidad de satisfacer las necesidades infantiles. Con el paso del tiempo y los cambios socioculturales, la escuela se fue convirtiendo en un contexto de desarrollo integral de los niños y niñas, por lo que resulta cada vez más necesario plantearse la importancia de las relaciones entre ella y las *familias*. Se trata de dos contextos diferentes, que comparten una meta; es esta unidad la que las obliga a ponerse de acuerdo en qué es lo mejor para el niño y su desarrollo.

Es importante que los adultos tengan conocimiento sobre la atención, cuidado y desarrollo de los niños y las niñas a su cargo; y la capacidad de transmitir seguridad, confianza y autoestima. Así, como también, reconocer la importancia de su rol como adultos significativos y mediadores de sus

experiencias de aprendizaje. Ellos serán quienes apoyen la organización de su sistema de pensamiento y faciliten la aplicación de los nuevos conocimientos

en la cotidianidad. Esta acción mediadora, determinará de manera positiva o negativa el potencial de su crecimiento en todos los aspectos. Cuando la cotidianidad de las *familias* transcurre de manera afectuosa, favorece el desarrollo de los niños y las niñas. En cambio, si se presentan trastornos

habituales, se generarán situaciones conflictivas. Resulta relevante, mencionar que cada *familia* se organiza de acuerdo a sus propias prácticas y *pautas de crianza*, las cuales son culturalmente heredadas. La influencia de esta en el proceso de educación y desarrollo de los infantes puede determinar tanto los logros escolares, como los fracasos. Cada nueva experiencia, puede llegar a ser un facilitador u obstaculizador para la adaptación en cualquiera de los entornos donde se desenvuelven los niños y las niñas (Guiamaro & López, 2015/2016).

Según Rodríguez Aguilar (2019), son los padres los que con su crianza hacen que los niños y las niñas se desarrollen de forma íntegra y se preparen para la vida. Si estos, por las razones que sean, no ejercen una crianza adecuada, por otorgarles todo lo que demandan o si solo los reprenden y castigan, esto tendrá repercusiones en el desarrollo conductual, social y

emocional de los niños. Es importante que el adulto atienda no solo las necesidades físicas y materiales que presentan los niños y niñas, sino que además atienda las necesidades afectivas y emocionales. Por su parte, Fernández (2002), expresa que son los adultos quienes deben poder brindar a los niños y niñas respuestas saludables que les otorguen sostén y acompañen el aprendizaje de los mismos. Deben permitirles indagar y experimentar, para mantener el deseo de aprender, que se reconozcan como sujetos pensantes.

Así mismo, Romagnoli y Cortese (2015), distinguen tres grandes categorías de variables, de las *familias*, que afectan el éxito escolar de los niños. Por un lado, las actitudes y conductas de los padres frente al aprendizaje, que implican el nivel de compromiso y participación en las

actividades escolares, el nivel de valoración activa y manifiesta de las capacidades de sus hijos y el nivel de expectativas sobre los logros. Por otro lado, los recursos relacionados con el aprendizaje, como la disponibilidad de espacios para el estudio, la disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la participación de la *familia* en actividades recreativas y culturales. Por último, el clima familiar y los estilos de crianza, es decir, la calidad del vínculo y las relaciones, el estilo de disciplina, el estilo de comunicación y resolución de conflictos y la formación socio afectiva (emociones, autoestima, autoconcepto).

1.3. PAUTAS DE CRIANZA

Definición de pautas de crianza

Como dijo Vygotsky (1978), el desarrollo humano debe entenderse dentro del contexto y de la cultura en los que se produce, ya que el niño en desarrollo imita aquello que observa en la cotidianidad. El hombre es un ser histórico, porque los comportamientos no vienen inscriptos genéticamente, sino solo la posibilidad de adquirirlos, es decir, son transmitidos de generación en generación. Así, “el modo de criar un hijo, de comer, de hablar, no se heredan, se aprenden” (Fernández, 2008, p. 58).

18

Cuando las *familias* tienen una estructura establecida, se conforman y transmiten tres componentes, por medio de los cuales se llevará a cabo la crianza:

a) *Pautas*, que hacen referencia a cómo se espera que se comporten los niños y niñas. Están relacionadas con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia, y son válidas para un grupo social dependiendo de quién define lo que es normal o valorado (Triana et al., 2010).

b) Creencias, que consisten en el conocimiento básico del modo en que se debe criar a los niños y niñas. Es compartido por quienes participan en

el proceso de crianza, es decir, son las justificaciones de por qué una práctica es mejor que otra (AguirreDávila, 2002).

c) Prácticas, entendidas como las acciones con las que los sujetos adultos comunican al niño o niña las diferentes exigencias de las actividades cotidianas. Actúan como un mecanismo de socialización que facilita su incorporación a la sociedad, transmitiendo los valores, las formas de pensar y las conductas deseadas (AguirreDávila, 2002).

Con respecto a las *pautas de crianza*, Villegas (2006) dice que las mismas son aprendidas por los padres, de sus propios padres; que son transmitidas de generación en generación, algunas veces sin modificaciones ni cuestionamientos. Por su parte, IzzedinBouquet y PachajoaLondoño (2009), consideran que son los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación a la salud, nutrición, el ambiente físico-social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar.

Pautas de crianza y estilos educativos parentales

Tanto el afecto, como la comunicación y el *control* que tienen los progenitores hacia sus hijos, como el grado de madurez que esperan que estos posean, son características frecuentes en los procesos de crianza (Moreno & Cubero, 1990). Cada *familia*, origina y desarrolla estas características en el contexto del hogar, para facilitar el desarrollo de los hijos y prepararlos para la vida en sociedad. Los padres eligen y utilizan determinadas estrategias de socialización y comunicación para regular la conducta de sus hijos. Estas, se

expresan en estilos educativos parentales y su elección, consciente o inconsciente, dependen tanto de variables personales de los padres como de los hijos (Ceballos & Rodrigo, 1998).

Retomando el concepto de la *familia* como núcleo, que sirve de contexto para el desarrollo y la socialización de sus miembros, debemos mencionar que dentro de ella se reproducen generacionalmente las formas de

cuidar y educar a los niños y a las niñas. Dicha socialización, conocida como transmisión generacional, estará determinada por un sistema de creencias, que le es propio a cada grupo social, en el que intervendrán diversos factores (Benavides, 2003).

Muchas veces, las creencias y las prácticas acerca de la crianza que tienen y adoptan los padres, no siempre se relacionan entre sí. Las creencias hacen referencia a unas pautas preestablecidas que plantean cómo educar a los hijos. Mientras que las prácticas, describen los comportamientos concretos que tienen los padres para encaminar a los niños hacia una adecuada socialización (SolísCámara & Díaz, 2007).

A su vez, dos dimensiones fundamentales con las que los padres realizan la socialización son el apoyo y el control. Este último, está relacionado con el mandato parental; mientras que el primero, está vinculado a la comunicación que favorece el razonamiento, el afecto y la comprensión. Así, se originan determinados modelos de crianza o estilos educativos parentales, los cuales tienen en cuenta aspectos como: el involucramiento o aceptación, que implica el grado de atención y conocimiento que los padres tienen de las necesidades de sus hijos; y la exigencia y supervisión, que indica en qué medida los progenitores establecen reglas claras de comportamiento y vigilan las conductas de sus hijos (VallejosCasarín & MazadiegoInfante, 2006).

Los estilos resultantes de la combinación de estas dimensiones son cuatro. El autoritario o represivo, es rígido y remite a la obediencia y la disciplina como una virtud. Otorga protagonismo a los castigos y hay poca comunicación con los hijos, limitando así la autonomía y la creatividad de estos (Baumrind, 1966). Este modelo provoca que los niños y niñas sean muy obedientes, parecen carentes de espontaneidad, curiosidad y originalidad,

20
generalmente son dominados por sus compañeros. Estos efectos son más marcados en los niños que en las niñas (VallejosCasarín & MazadiegoInfante, 2006). El estilo permisivo o no restrictivo refleja una relación parental no

directiva, basada en la flexibilidad (Baumrind, 1966). Con este estilo educativo, los hijos tienen falta de control de su impulsividad, lo que los hace ser inmaduros para su edad, con pocas habilidades sociales y cognitivas (Vallejos Casarín & MazadiegoInfante, 2006). En cuanto al estilo democrático o también denominado equilibrado, los padres responden a las necesidades de sus hijos, les dan responsabilidades, permitiendo que ellos mismos resuelvan problemas cotidianos, favoreciendo así la elaboración de sus aprendizajes, la autonomía y la iniciativa personal; fomentando el *diálogo* y la comunicación (Baumrind, 1966). Los niños y niñas que han crecido con padres de este estilo son competentes social y académicamente, con buena autoestima y un ajuste psicológico adecuado a su edad (VallejosCasarín & MazadiegoInfante, 2006). Finalmente, Maccoby y Martin (como se cita en IzzedinBouquet & Pachajoa Londoño, 2009) sugieren un cuarto estilo educativo parental, el permisivo negligente. En el cual no hay exigencia paterna ni comunicación abierta y bidireccional. Como lo enuncian Sorribes y García (1996), los progenitores que adoptan este modelo suelen ser indiferentes, no ejercen ningún tipo de control, delegando su responsabilidad a otras personas; complacen a los niños en todo y los dejan hacer lo que quieran para no verse involucrados en sus acciones, no establecen normas, ni castigos, no orientan ni dan recompensas.

Es necesario mencionar que la mayoría de los progenitores, no tienen un estilo de crianza definido, o bien presentan *pautas de crianza* contradictorias. La elección de estilo que hagan tendrá repercusiones, es decir, consecuencias en la conducta y adaptación de los niños y niñas (Torío et al., 2008). En consecuencia, los padres y madres funcionarán como los principales agentes de socialización de sus hijos, serán el nexo entre estos y la sociedad. Las *familias* al socializar con el niño, le permiten interiorizar normas, valores culturales y desarrollar las bases de su personalidad (IzzedinBouquet & PachajoaLondoño, 2009).

Según Fernández (2007), este desarrollo de personalidad se basa en un esquema o molde para operar en la cotidianidad, utilizado en diferentes situaciones de aprendizaje. Dicho esquema es relacional, es decir, es fruto de

la relación entre el sujeto aprendiente, un objeto de conocimiento y un otro. En este caso los adultos, responsables de su cuidado, lo harán desde sus particulares modos de enseñanza. El molde, es lo que la autora denomina

modalidad de aprendizaje. Esta, obra como una matriz que está en permanente reconstrucción, a ella se irán incluyendo nuevos aprendizajes que la transformarán. Una modalidad de aprendizaje saludable será aquella que brinde la posibilidad de descubrir y cambiar herramientas que le sirvan para el desarrollo del aprendizaje en diferentes situaciones. Cada persona, tiene tanto una singular modalidad de aprendizaje como de enseñanza.

2. METODOLOGÍA

2.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo es el rendimiento escolar de niños y niñas de tercer grado de educación primaria, de la ciudad de Colón, provincia de Buenos Aires,

considerando las pautas de crianza adoptadas por las familias?

2.2. OBJETIVOS

Objetivo general

- Analizar y describir el rendimiento escolar de niños y niñas de tercer grado, considerando las pautas de crianza adoptadas por las familias.

Objetivos específicos

- Identificar las pautas de crianza adoptadas por las familias.
- Conocer el rendimiento escolar de los niños y niñas.
- Determinar si existe asociación entre las pautas de crianza adoptadas por las familias y el rendimiento escolar de los niños y niñas.

2.3. ENFOQUE METODOLÓGICO

Como lo enuncia Sampieri (2014), una *investigación* es la suma de procesos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema, de modo sistemático, crítico y empírico. La misma puede ser desarrollada desde diferentes enfoques metodológicos, a saber: cuantitativo, *cualitativo* o mixto. En la presente investigación, se opta por un enfoque *metodológico cualitativo*, debido a que permite conocer y analizar teóricamente una *experiencia única*.

Siguiendo con el autor, se puede decir que las investigaciones que responden a este enfoque metodológico permiten acceder a información a través de los participantes (en este caso docentes y familias) y a la relación de ésta con lo desarrollado teóricamente. A su vez, comprende las respuestas o resultados de los instrumentos elegidos, es decir, los *datos textuales* obtenidos de la recolección, mediante la aplicación de instrumentos (Sampieri, 2014).

Una investigación de tipo *cualitativa* puede llevar a desarrollar hipótesis y preguntas antes, durante o después del desarrollo de la misma. Se basa en

un *proceso lógico e inductivo*, de exploración y descubrimiento, para luego producir perspectivas teóricas. Es *naturalista* porque estudia los hechos en su

contexto natural, sin manipular la realidad. El *enfoque cualitativo* puede ser concebido como *prácticas interpretativas*, permitiendo ver el mundo desde una *concepción holística*, porque es preciso considerar todo, no solo las partes. No busca generalizar, sino *profundizar en los datos*, a través de las *descripciones* de las representaciones de los participantes en forma de observaciones y/o anotaciones, buscando sentido al fenómeno, según el significado que le den los mismos (Sampieri, 2014).

2.4. DISEÑO Y ALCANCE

El *diseño*, será el plan o/y estrategias de abordaje para llevar a cabo una investigación (Sampieri, 2014). En este caso se trata de un *diseño* de tipo *no experimental*, en tanto no se manipulan variables, sino que se observan fenómenos tal como suceden. Su propósito es *describir* y comprender las vivencias de la población.

Además de ser *no experimental* y *descriptiva*, es una investigación *transversal*, debido a que se toman datos en un momento temporal dado, tratándose del estudio de un corte puntual en el tiempo (Buendía Eisman, 1998).

2.5. PARTICIPANTES

Los sujetos a los que se les administraron los instrumentos de recolección de datos son 13 *familias* y 5 docentes de diferentes áreas; ambos grupos pertenecen a una institución educativa de la ciudad de Colón, provincia de Buenos Aires.

2.6. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de datos, se emplearon como instrumentos la *entrevista personal semiestructurada* y la *encuesta autoadministrada*. Se escogieron estos instrumentos por ser los que mejor se adecuan a la presente investigación.

Según Marradi (2007), la *encuesta autoadministrada* es la que permite que el participante complete por sí mismo los datos solicitados, sin la guía de un encuestador. La misma fue enviada a un integrante de cada una de las *familias* participantes. Está formada por 16 interrogantes, de los cuales 7 indagan sobre el *rendimiento escolar* de los niños y 9 sobre las *pautas de crianza* adoptadas por las *familias*.

La *entrevista es personal semiestructurada*. *Personal*, porque el entrevistador y el entrevistado se encuentran cara a cara de modo presencial; y *semiestructurada*, porque si bien se predeterminan una serie de preguntas, las respuestas a las mismas podrán ser desarrolladas libremente por el entrevistado y, a su vez, el entrevistador podrá hacer otras preguntas si es necesario o alterar el orden de las existentes (Marradi, 2007). La misma fue administrada a cada uno de los docentes convocados para la investigación. Está formada por 9 interrogantes, de las cuales 5 abordan el *rendimiento escolar* de los niños y 4 las *pautas de crianza* adoptadas por las *familias*.

2.7. PROCEDIMIENTOS

El proceso de relevamiento de datos se llevó a cabo como se detalla a continuación. Como primera medida, se produjo un acercamiento a la institución escolar escogida. Allí, personalmente, se les consultó a los directivos sobre la posibilidad de entrevistar a los docentes que se desempeñan en tercer grado de dicha institución. Y a su vez, permitir que nos presentemos con las *familias* de los niños, del grado en cuestión, para generar un primer contacto con aquellos integrantes interesados en participar.

Luego, se procedió al encuentro individual con cada docente, otorgándoles el consentimiento informado de participación, para ser completado y firmado. Las entrevistas fueron llevadas a cabo finalizando el ciclo lectivo, en horario escolar, dentro de un aula desocupada. Cada entrevista fue administrada en un tiempo promedio de 20 minutos, siendo grabadas con celular, para su posterior desgrabado.

En cuanto a las *familias*, a aquellas que decidieron ser partícipes, se les entregó el consentimiento informado de participación para que sea

completado y firmado. La encuesta fue enviada a un integrante de cada una de ellas, mediante la aplicación Whatsapp, en formato de formulario de Google; al cual accedieron a través de un link. Luego de ser autoadministradas, fueron devueltas por el mismo medio a las encuestadoras, para su posterior análisis y descripción de los datos brindados.

2.8. ANÁLISIS DE DATOS

A partir de la información obtenida, a través de la administración de las *entrevistas* a docentes y las *encuestas* a las *familias*, se realizó un análisis *cualitativo* del contenido, considerando los objetivos específicos planteados en la metodología. A partir de dichos objetivos, se desglosaron categorías de contenido de tipo *deductivo*, identificando núcleos temáticos con anterioridad, resultando ser éste el criterio de separación.

Para organizar y sintetizar los datos obtenidos mediante los instrumentos aplicados, se realizaron *matrices* para cada una de las categorías. En las columnas se ubicó las subcategorías, mientras que en las filas se colocaron los participantes. En cada casillero se incluyeron los datos significativos, aportados por cada uno de ellos, sobre la subcategoría en cuestión.

En la Tabla 1, que se presenta a continuación se detallan las categorías y subcategorías utilizadas para el proceso de análisis de datos.

Tabla 1.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
RENDIMIENTO ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> · DEFINICIÓN/CONCEPTO DE RENDIMIENTO ESCOLAR · FACTORES QUE INCIDEN
FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> · CONCEPCIÓN DE FAMILIA · RELACIÓN FAMILIA /ESCUELA · RELACIÓN FAMILIA/RENDIMIENTO ESCOLAR
PAUTAS DE	<ul style="list-style-type: none"> · COMUNICACIÓN/DIÁLOGO · SOCIALIZACIÓN/AFECTO

CRIANZA	<ul style="list-style-type: none">• APOYO/SOSTÉN• CONTROL (FLEXIBILIDAD, LÍMITES, OBEDIENCIA, DISCIPLINA)• ESTILO EDUCATIVO PARENTAL EXPRESADO SEGÚN LAS PAUTAS DE CRIANZA ADOPTADAS POR LAS FAMILIAS.
---------	--

3. RESULTADOS

En el presente apartado se pueden observar los resultados obtenidos a partir de la realización de dos estudios. El estudio I (uno), donde se aplicaron *entrevistas semiestructuradas* a docentes; y el estudio II (dos), donde se autoadministraron *encuestas a familias*. La información reflejada, fue organizada según las *categorías* y *subcategorías* establecidas para el análisis

de datos.

Considerando que la presente investigación responde a un enfoque *cualitativo*, se buscó analizar y describir los puntos de coincidencia o discrepancia, surgidos de la articulación entre las respuestas obtenidas de la aplicación de los instrumentos y las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico; lo cual se organizó en base a los objetivos específicos planteados, bajo los apartados ESTUDIO I y ESTUDIO II.

3.1. ESTUDIO I (ENTREVISTA)

En este primer estudio, se indagó acerca del objetivo específico número 2, conocer el *rendimiento escolar* de los niños y niñas, y el objetivo específico número 3, determinar si existe asociación entre las *pautas de crianza adoptadas* por las *familias* y el *rendimiento escolar* de los niños y niñas. Los datos obtenidos de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, permitieron evidenciar coincidencias entre ellos y a su vez, de estos con el marco teórico.

Por un lado, en relación al objetivo específico número 2, se buscó indagar al respecto de las subcategorías que refieren a la definición/concepto de *rendimiento escolar* que tienen los docentes y los factores que inciden en él. Con respecto a la primera subcategoría, la mayoría de los docentes consideraron al *rendimiento escolar*, como una capacidad de los niños/as, para poder adaptarse, resolver y apropiarse, no solo de lo académico, sino también de lo social. Algunos mencionaron que puede ser bueno o positivo; mientras

que algunos otros enunciaron que, actualmente, el mismo está en decadencia. Varios lo ven como un proceso, que se da durante toda la trayectoria escolar y mencionaron que lo evalúan diariamente, por los avances o progresos de los

28
alumnos, en la realización de tareas áulicas y para el hogar; pero enunciaron también que consideran lo comportamental, la participación y la comunicación.

Además, en su mayoría, los participantes indicaron que el *rendimiento escolar*, dependerá de distintos factores, causas externas y características subjetivas; en coincidencia con lo que indican

BarriosGaxiola y FríasArmenta (2016), el *rendimiento escolar*, debe ser visto como un proceso psicosocial inserto en la historia y la cultura, en el cual se incluyen variables contextuales y sociales. Algunos de los entrevistados, entre las causas exteriores, mencionaron factores como aquello que el docente enseña o lo que éste tiene en cuenta al momento de evaluar; también la situación vincular, lo social, y ambiental, tanto en el aula como en el hogar. Así mismo, consideraron como factores a las características subjetivas del alumno, como su forma de aprender, el modo de comunicarse, la motivación, el interés y sus gustos. Estos datos se hallan en sintonía con lo enunciado por Cano (2001), quien desde una concepción *multidimensional*, considera al *rendimiento escolar* como de carácter complejo, dependiendo de diversos factores, los cuales lo pueden obstaculizar o potenciar. Dichos factores, múltiples y variados, deben ser considerados desde diferentes dimensiones, como lo son la psicológica, la sociológica y la pedagógica; las cuales incluyen, entre otros, varios de los factores mencionados por los docentes.

Por otro lado, para el abordaje del objetivo número 3, se indagó sobre las subcategorías referidas a la concepción de familia que tienen los docentes, las pautas de crianza, la relación escuela/familia y además sobre la relación familia/rendimiento escolar. Con respecto a la primera

subcategoría abordada, una de las respuestas obtenidas enunció que la *familia* es la primera institución donde nos formamos. Del mismo modo García Bacete (2003), enuncia que la misma ha sido tradicionalmente la institución encargada de la formación de los más pequeños, y que sobre ella recae la responsabilidad de satisfacer las necesidades infantiles. Coincidiendo con ello, Esquivel et al.

(2012) menciona que es la institución social central, encargada del cuidado de las personas dependientes, entre ellas los niños y niñas. Otra investigación que

29
aborda el tema del *rendimiento escolar* y su relación con los contextos familiares (BarriosGaxiola & FríasArmenta, 2016), indica que el hogar es la

primera escuela del ser humano, que en él se adquieren las primeras nociones de la vida, se inculcan valores y es donde se prepara al niño para que enfrente los retos escolares y de su vida entera. Por su parte, Triana et al. (2010), también la conciben como la institución por excelencia de las prácticas de crianza y cuidado, destacando que con el correr del tiempo la escuela ha pasado a ser la encargada de la socialización primera.

La totalidad de los entrevistados resaltaron la importancia de la comunicación/diálogo y la organización por parte de las *familias*, por sobre la composición o constitución de la misma. Al respecto algunos de los participantes manifestaron que pueden ser tradicionales o ensambladas, pero que será su dinámica u organización lo que influirá sobre el *rendimiento escolar*. Resaltaron, a su vez, la importancia de que esté presente en ellas la responsabilidad, la contención, el afecto y el buen trato entre sus miembros.

Esto coincidió con lo que enuncia Bronfenbrenner (1987), quien reconoce a la *familia* como el primer agente de socialización e interacción para los niños.

Menciona además, que sin importar su composición, el contexto familiar será el que le permita a los infantes desarrollarse como seres humanos, aprender la resolución de conflictos, compartir y manejar sus emociones.

En cuanto a la relación familia/escuela, algunos de los entrevistados enunciaron que aquello que el niño hace en la casa será reproducido en la escuela. En menor medida, mencionaron que a la *familia* le corresponde cumplir con el rol de contención (apoyo y sostén) y primera formadora, mientras que la escuela colabora con ello. Mayormente, aludieron a que según cómo las *familias* encaren la educación, según cuáles sean sus prioridades, mantendrán una comunicación abierta con la escuela, lo que resultará beneficioso para el niño, resaltando así la importancia de la misma; esto junto con el apoyo y sostén se verán reflejados en el cumplimiento de las tareas para el hogar. Coincidiendo con palabras de Bronfenbrenner (1987), las dos instituciones, tanto la escuela como las *familias*, son indispensables para el desarrollo del individuo.

Al abordar la subcategoría relación familia/rendimiento escolar, los participantes enunciaron que el ambiente familiar, el diálogo y la presencia

serán determinantes, porque aunque haya una dificultad de aprendizaje el niño tendrá voluntad para superarse, resultando ser así la *familia* el principal tejido para el desarrollo humano (Rodrigo & Palacios, 1998). Como lo enuncia Bolívar (2006), ellas desempeñan un papel crítico en los niveles de logro de los alumnos, los esfuerzos por mejorar los resultados son más efectivos si hay acompañamiento y apoyo de su parte. Unos cuantos de los entrevistados expresaron que las *familias* podrían brindar ayuda de calidad y motivar a los niños y niñas a seguir creciendo, sin que ello implique compararlos, sobreexigirlos o ser autoritarios, para no influir de manera negativa en su autoestima y personalidad.

Al respecto Romagnoli y Cortese (2015), distinguen

tres categorías de variables familiares que afectan el éxito escolar de los niños.

Por un lado, las actitudes y conductas de los padres frente al aprendizaje, que implican el nivel de compromiso y participación en las actividades escolares y el nivel de expectativas sobre sus logros. Por otro lado, los recursos relacionados con el aprendizaje, como la disponibilidad de espacios para el

estudio, la disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la participación de las *familias*

en actividades recreativas y culturales. Por último, el clima familiar y

los estilos de crianza, es decir, la calidad del vínculo y las relaciones, el estilo de disciplina, el estilo de comunicación y la formación socioafectiva (emociones, autoestima, autoconcepto).

En relación a las *pautas de crianza* los datos obtenidos, permitieron observar que la totalidad de los participantes hicieron referencia a los límites (control) como uno de los elementos que debe ser considerado por las *familias*. Algunos de ellos, mencionaron que en el *rendimiento escolar* se puede evidenciar cuando en el contexto familiar se plantean límites o si hay ausencia de ellos; mientras que otros hicieron mención a que es necesario plantearlos de manera consensuada.

Remitiendo a algunos criterios enunciados por la mayoría de los docentes en cuanto al objetivo número 3, vincularon la estructura y

organización de las *familias*, con la predisposición, costumbres, prioridades o

31

conflictos que se dan dentro de las mismas, lo que puede beneficiar o perjudicar el *rendimiento escolar*. Por un lado, algunos identificaron como aspectos significativos en la crianza, la presencia, apoyo, afecto y acompañamiento por parte de las *familias* hacia los menores. Por otro lado, algunos otros refirieron a la falta de apoyo y sostén, a la ausencia, desinterés, desapego y a la falta de transmisión de valores en el hogar; manifestando que esto se puede evidenciar en el comportamiento que tienen los niños y niñas en la escuela. La exigencia y supervisión, indican en qué medida los progenitores establecen reglas claras de comportamiento y vigilan las conductas de sus hijos/as (VallejosCasarín & MazadiegoInfante, 2006). Además, unos pocos hicieron mención a que las exigencias y sobreexigencias por parte de las *familias*, así como las formas autoritarias de crianza, influyen en la autoestima y personalidad de los niños; y que estas a su vez afectan su aprendizaje y trayectoria escolar. Por último, algunos participantes hicieron hincapié en que los adultos referentes deben demostrar interés por las tareas que realizan los niños, ser empáticos y respetuosos, permitirles la libre expresión, dar lugar al error, motivarlos y elogiarlos.

Finalizando con la descripción y el análisis de los resultados obtenidos

en este estudio, es importante destacar que los criterios mencionados por los docentes, respecto al *rendimiento escolar* y a los aspectos vinculados con la crianza de los niños y niñas, se encuentran relacionados entre sí, lo cual conlleva a entendimientos entre las respuestas de los dos objetivos abordados.

3.2. ESTUDIO II (ENCUESTAS)

En este segundo estudio, se indagó acerca del objetivo específico número 1, identificar las *pautas de crianza* adoptadas por las *familias* y el objetivo específico número 3, determinar si existe asociación entre ellas

y el *rendimiento escolar* de los niños y niñas. Al igual que en el estudio I, los datos obtenidos de la aplicación de las encuestas, han permitido evidenciar coincidencias entre los objetivos planteados y a su vez, entre ellos y el marco teórico.

32

Por un lado, en relación al objetivo específico número 1, se buscó indagar al respecto de las subcategorías que refieren a la comunicación. La mayoría de las *familias* la describieron en relación a sus hijos/as, como fluida y constante; y en menor medida, como breve y precisa. Seguidamente, gran parte de ellas coincidió en definirse como comunicativas; algunas se describieron como amorosas y otras como unidas. Al respecto, de la comunicación/diálogo, BarriosGaxiola y FríasArmenta (2016), enuncian en su investigación que uno de los factores que componen un ambiente familiar positivo es la buena comunicación entre los miembros de *familia*; que cuando mejor sea esta, más probable será que si surge un conflicto, este pueda resolverse. Por su parte, algunos de los docentes del estudio I coinciden en que dicho factor se halla presente en varias *familias*, mientras que otros entrevistados manifestaron que está ausente. En ambos casos, concordaron en que tanto la presencia como la ausencia de comunicación, puede evidenciarse en el aula. En relación a esto, Ramírez et al. (2011), mencionan que en la formación escolar, ella es central en las relaciones interpersonales, que es a través de la comunicación interactiva, que se pueden observar interrelaciones que aseguren entendimiento entre padres e hijos, así como entre maestros y estudiantes.

Por último, algunas pocas *familias* se describieron como tradicionales, flexibles, contenedoras y democráticas. En la mayoría de los casos prevaleció la comunicación, sostén y transmisión de valores; mientras que en menor medida además de ello, prevaleció en su forma de crianza, el control, obediencia y disciplina. En cuanto a la tolerancia y flexibilidad en la toma de decisiones, gran parte de ellas mencionaron que son importantes para la crianza; en menor medida dijeron que en ocasiones es necesario justificar y explicar, mientras que otras pocas mencionaron que se debe

dialogar con ternura y cariño.

Puntualmente, en cuanto al control, como otra *pauta de crianza*, la mayoría de las *familias* respondieron que les ponen límites a sus hijos; mientras que otras, en menor medida, respondieron que solo lo hacen a veces. Por un lado, gran parte de ellas concordaron en el hecho de que los aplican

33

porque son necesarios. Mientras que algunas otras, coincidieron en que los

emplean para que los niños no hagan lo que quieran todo el tiempo o porque favorecen la convivencia; otros los usan como una herramienta para educarlos. Por último, unas pocas *familias* manifestaron que los aplican por otros motivos, porque son un acto de amor y cuidado o por las buenas costumbres. Como se puede observar, existe coincidencia con lo que establecieron los docentes en el estudio I, ya que las *familias* también consideraron necesarios los límites en la crianza de los niños y niñas. A su vez, hubo concordancia con lo que enuncian Moreno y Cubero (1990), quienes mencionan que el amor, la comunicación y el control que tiene los progenitores hacia sus hijos, y el grado de madurez

que esperan que estos posean, son características frecuentes en la crianza.

Otra *pauta de crianza* que se vio reflejada en el presente estudio resultó ser la socialización. La *familia* influye en el desarrollo socioafectivo del niño, porque los modelos, valores, normas, roles y habilidades se aprenden durante la infancia, mediante la crianza (CuervoMartínez, 2010). Al respecto Triana et al. (2010), mencionan que este proceso, que se da dentro del grupo familiar, se ve influenciado por los sistemas de comunicación e interacción, la transmisión de normas, actitudes y patrones de comportamiento; constituyendo la dinámica de la vida cotidiana del grupo y encontrándose directamente relacionado con características propias de la cultura. O como lo enuncian Pulido et al. (2013), cuando dicen que la *familia* sirve de contexto socializador y de desarrollo de sus integrantes.

Cada *familia*, en su hogar, origina y desarrolla características, para regular las conductas de sus hijos y prepararlos para la vida en sociedad. Así, las *pautas de crianza* se expresan en estilos educativos parentales, los

cuales según Ceballos y Rodrigo (1998), dependen tanto de variables personales de los padres como de los hijos.

El control y el apoyo fueron otras dos dimensiones consideradas fundamentales por las *familias*. Según la concepción de VallejosCasarín y MazadiegoInfante (2006), el primero está relacionado con el mandato parental; mientras que el segundo, está vinculado a la comunicación que favorece el razonamiento, el afecto y la comprensión. Así, se pueden determinar diferentes

34

modelos de crianza o estilos educativos parentales, los cuales tienen en cuenta aspectos como el involucramiento, el grado de atención y conocimiento que los padres tienen acerca de las necesidades de sus hijos. Esto, se puede apreciar cuando algunos de los participantes expresaron que es importante compartir tiempo de calidad, realizando actividades juntos. Indagando al respecto, la mayoría de las *familias* manifestaron que en el tiempo compartido prefieren charlar o jugar juntos; en menor medida, otras mencionaron que eligen hacer actividades recreativas variadas (cocinar, hacer deporte, arte, ver películas). En este punto existe concordancia con el estudio I, ya que los docentes entrevistados también consideraron a estos conceptos como relevantes.

Lo expuesto hasta aquí sirve para entender el contexto del hogar en el cual los niños y niñas conviven, donde los adultos son quienes eligen y utilizan determinadas estrategias de control, socialización y comunicación para regular las conductas de estos. Dicha elección de estrategias se expresan en estilos educativos parentales (Ceballos & Rodrigo, 1998). Los cuales, según CuervoMartínez (2010), pueden verse afectados por cambios en la *familia*, en las interacciones y en las *pautas de crianza*. Así de acuerdo con Baumrind (1966), los mismos pueden ser: autoritario o represivo, permisivo o no restrictivo y democrático o equilibrado; a los cuales Maccoby y Martin (como se cita en IzzedinBouquet & Pachajoa Londoño, 2009) sugieren agregar el estilo permisivonegligente.

Si bien los progenitores no indicaron tener un estilo de crianza definido, según lo que la mayoría de los encuestados manifestaron, habría ciertas

coincidencias en emplear estrategias del estilo democrático. Las *familias* con este estilo promueven un adecuado desarrollo socioafectivo (CuervoMartínez, 2010). En el mismo, los padres responden a las necesidades de sus hijos, les dan responsabilidades, permitiendo que ellos mismos resuelvan problemas cotidianos, favoreciendo así la elaboración de sus aprendizajes, la autonomía y la iniciativa personal, fomentando el diálogo y la comunicación (Baumrind, 1966); estas cuestiones fueron mencionadas oportunamente en el desarrollo del estudio.

35

Aquí se pudo establecer también, una coincidencia con lo expresado por los entrevistados del estudio I, cuando señalaron que las *familias* pueden beneficiar el *rendimiento escolar* de los niños y niñas, con afecto, apoyo, sostén, comunicación y límites consensuados. Mientras que si las *familias* optan, de modo consciente o inconsciente, por el desapego, desinterés, ausencia, falta de apoyo y sostén; o por el contrario, eligen sobreexigir o formas autoritarias de crianza; influirán de modo negativo en el comportamiento, la personalidad, autoestima y aprendizajes de los niños y niñas.

Con respecto al objetivo número 3, el cual buscó determinar si existe asociación entre las *pautas de crianza* adoptadas por las *familias* y el *rendimiento escolar* de los niños y niñas, la mayoría de los participantes coincidieron en que el clima del hogar puede ser una influencia para el *rendimiento escolar*.

Algunos mencionaron que esta influencia puede ser negativa cuando por ejemplo, hay cambios en el grupo familiar, mudanzas, ausencia de uno de los progenitores por cuestiones laborales, problemas familiares o vivencias personales. Lo cual se halló en relación a lo que expone CuervoMartínez, (2010), cuando dice que la *familia* debe considerar los cambios en su estructura y dinámica que puedan alterar las *pautas de crianza* (valores, normas, comunicación, solución de problemas y regulación emocional, entre otros) para evitar inconsistencias y conflictos o para generar estrategias de afrontamiento y resolución de problemas que faciliten el desarrollo adecuado durante la infancia. Gran cantidad de las

familias enunciaron que cuando el *rendimiento escolar* es bajo, recurren al diálogo, mientras que unas pocas, piden ayuda o asesoramiento al respecto.

Mientras que otros indicaron que desde el hogar también pueden haber influencias positivas, que incentiven en el niño la curiosidad y el deseo de aprender, cómo por ejemplo charlar, investigar y realizar las tareas de la escuela juntos; y que además, un clima familiar armonioso, de contención, seguro y de buenos tratos, también influirá en su confianza, autoestima y desarrollo personal, lo cual favorece un buen *rendimiento escolar*. Estas

36

descripciones por parte de las *familias*, tuvieron una gran coincidencia con lo que expresa Fernández (2008), en cuanto a que el aprendizaje resulta ser un

proceso vincular y lúdico, surgido en la trama familiar. Cuando se da un buen *rendimiento escolar* en los niños y niñas, la mayoría de los encuestados

indicaron que los incentivan a continuar así, por medio de las palabras.

Retomando la cuestión de las tareas escolares, gran parte de las *familias* indicaron que en la mayoría de los casos quien acompaña la realización de las mismas es la madre, quedando en un segundo lugar el padre.

Esto se halla vinculado con el hecho de que sin importar cuál sea el progenitor que se aboque a dicha tarea o el adulto responsable de ello,

lo harán desde sus particulares modos de enseñanza/aprendizaje (Fernández, 2007). Como lo indican Ramírez et al. (2011), cada *familia* enseña desde su

estilo particular los valores, forma de pensar y mirar el mundo; será el espacio privilegiado de aceptación y amor, de gran importancia para la seguridad, equilibrio emocional y sustento de las relaciones humanas. Los modos y estilos particulares de enseñanza y aprendizaje, serán saludables cuando brinden al niño la posibilidad de descubrir y cambiar herramientas que le sirvan para el desarrollo del aprendizaje en diferentes situaciones (Fernández, 2007).

Así las expectativas que las *familias* tengan sobre el aprendizaje, deben ser consideradas en relación al *rendimiento escolar*

de los niños y niñas. Respecto a ello, algunas reconocieron que el mismo les brinda a los hijos confianza, seguridad y autonomía; otras pocas lo

vieron como una herramienta para el futuro, su profesión o vocación; y las restantes lo relacionaron con el disfrute.

37

4. CONCLUSIONES

En este apartado, presentaremos algunas reflexiones a modo de conclusión, sin intención de dar respuestas definitivas, sino de sumar un aporte a las prácticas psicopedagógicas.

Para comenzar, consideramos importante mencionar que el objetivo general que ha orientado el proceso de la investigación, ha sido analizar y describir el rendimiento escolar de los niños y niñas de tercer grado, considerando las pautas de crianza adoptadas por las familias.

Según lo manifestado, el rendimiento escolar es descripto como un proceso que involucra la capacidad de niños y niñas para desenvolverse tanto en el ámbito escolar como en el ámbito social. De este modo, el mismo resulta ser complejo, ya que no solo involucra el desenvolvimiento del sujeto en situaciones de aprendizaje de modo intelectual, haciendo foco en lo meramente académico; sino que también abarca los aprendizajes desde lo social, contemplando lo vincular y comportamental.

Además, se visibiliza en los resultados que el rendimiento escolar es multidimensional y que varía según ciertos factores. Estos podrán ser internos al sujeto aprendiente, dependiendo de sus capacidades, su comportamiento, autoestima; o externos a él, provenientes del contexto escolar y/o familiar. Estando estos últimos relacionados con la flexibilidad en la toma de decisiones

y límites consensuados, al afecto, apoyo y sostén; como así también a la comunicación y al diálogo. Además se vinculan, por un lado, con el desapego, desinterés y ausencia de las familias; y por otro lado, con la sobreexigencia y formas autoritarias de crianza.

Otro resultado obtenido caracteriza a la familia como la principal encargada de la formación de los niños. Y declara que sin importar su composición, será su dinámica y organización lo que influirá en el rendimiento escolar de los mismos. Así, teniendo en cuenta las prioridades familiares, lo adquirido en el hogar se verá reflejado en la escuela, en la comunicación con esta, en el comportamiento de los niños, en su personalidad, autoestima y aprendizajes, por lo tanto en su trayectoria y rendimiento escolar.

38

Es por ello, que se puede inferir que el rol y presencia de las familias resulta de importancia para el rendimiento escolar; ya que en parte, este va a depender de las pautas de crianza adoptadas por las mismas. Las cuales determinarán las rutinas diarias, la distribución del tiempo (realización de tareas escolares, tiempo compartido en familia, actividades de ocio, recreativas y/o deportivas, entre otras), la función que desempeña cada integrante, sin importar la cantidad de miembros que compongan el grupo familiar ni el lazo que los una.

En este sentido podemos plantear que los aportes que la presente investigación hace a la psicopedagogía, se vinculan primeramente con el abordaje de las categorías rendimiento escolar, familias y pautas de crianza, en los primeros años de escolaridad. En segundo lugar, el análisis y descripción del concepto de rendimiento escolar y la concepción que actualmente tienen ciertos docentes sobre el mismo, junto con las pautas de crianza adoptadas por las familias, nos permite como psicopedagogas entender qué factores inciden sobre él y cómo lo hacen. Es decir, que los resultados de este estudio brindan información relevante para considerar la trayectoria escolar de los niños

de manera integral, sin centrarnos solo en lo pedagógico.

Conocer y considerar la multiplicidad de factores que pueden influir sobre el rendimiento escolar, nos invita a pensar en intervenciones que los aborden a través de diversos talleres y charlas informativas, tanto para las familias como para los docentes, cuya finalidad sería abordar la crianza y las pautas adoptadas, ofrecer acompañamiento a los/las docentes para detectar situaciones del contexto familiar que podrían estar impactando en el rendimiento de los niños y niñas; asesorar, tanto a las instituciones educativas como a las familias, sobre la importancia de mantener una buena comunicación, ya que ambas partes participan de la crianza, brindando cuidados y educación a los niños y niñas.

De igual modo que evidenciamos las fortalezas de esta investigación y los aportes que la misma brinda al quehacer psicopedagógico, es necesario mencionar sus limitaciones. Una de ellas resulta ser la escasa producción de investigaciones desde la perspectiva psicopedagógica sobre la temática. Otra

limitación se vincula a la búsqueda y hallazgo de investigaciones que mencionan las categorías seleccionadas. Por un lado, se hallaron algunas que abordaban solo una de ellas sin vincularla con las demás. Por otro lado, aquellas que establecían alguna vinculación lo hacían en relación a poblaciones de mayor edad (adolescentes o jóvenes). Y por último, la mayoría de los antecedentes eran provenientes de otros países latinoamericanos, resultando ser escasas las investigaciones realizadas en Argentina.

Para finalizar, como sugerencia para futuras investigaciones, podemos mencionar la importancia de profundizar sobre otros elementos que vinculan las pautas de crianza con el rendimiento escolar, como los estilos educativos parentales y los diferentes contextos de aprendizaje. Además, sería conveniente contar con un mayor número de participantes, para que las respuestas puedan ser más enriquecedoras y variadas. Resultaría interesante que la presente investigación fuera tomada como antecedente para estudios posteriores.

5. REFERENCIAS

- Aguirre Dávila, E. (2002). Prácticas de crianza y pobreza. Diálogos: Discusiones en la Psicología Contemporánea. *Psicología Social*, 1124
- Aracena, M., Balladares, E., Román, F. & Weiss, C. (2002). Conceptualización de las pautas de crianza de buen trato y maltrato infantil, en familias del estrato socioeconómico bajo: Una mirada cualitativa. *Revista de Psicología*, XI (2), 3953.
- Arancibia V., Herrera P. & Strasser K. (2008). Manual de Psicología Educativa. Ediciones Universidad Católica de Chile. Cap. VI, p. 205-233, Cap. VIII, p. 290-315
- Ariza, C. P., Toncel, L. Á. R., & Blanchar, J. S. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Revista Boletín Redipe*, 7 (7), 137-141.
- Baravalle, L. (1995) La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectiva como campo disciplinar. Jornadas

latinoamericanas de estudios sociales de la ciencia y tecnología Quilmes Bs. As. https://www.esocite.la/wpcontent/uploads/2019/02/ESOCITE_1995.pdf

Barrios Gaxiola, M. I., & Frías Armenta, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista colombiana de psicología*, 25(1), 6382.

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907.

Beltrán Llera, J. A. (2002). *Enciclopedia de pedagogía*. Universidad Camilo José Cela.

Benavides, J. (2003). La transmisión generacional del maltrato infantil. *Revista del Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ceso*, 24, pp. 537

Benítez, M. G. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?

Bolívar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146

41

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Las estructuras interpersonales como contextos del desarrollo humano, 77-104, Los roles como contextos del desarrollo humano, 105-128. Barcelona: Paidós.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M.P. & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGrawHill.

Cano SánchezSerrano, J. S. (2001). Rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 1580.

Ceballos, E & Rodrigo, M. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En Rodrigo, M & Palacios, J (Ed). *Familia y desarrollo humano*, Madrid: Alianza

CuervoMartínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. Dueñas, G. (2013) Importancia del abordaje clínico de los problemas de aprendizaje frente a la tendencia a medicalizar a las infancias y adolescencias

actuales <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/148>

Emmanuelle, E. S. (1998). *Educación, Salud, Discurso pedagógico*. Cap.

1. Educación y salud: relevancia de la posición epistemológica, 1, (1), 28

31. Novedades Educativas

Enriquez Villota, M. F. & Garzón Velásquez, F. (2018). Pautas de crianza, familia y educación. *Revista de Psicología GEPU*, 9 (1), 146169

Erazo, O. A. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica: Clínica*

Teórica Y Práctica, 2 (2), 144173

Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico.

Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4(2), 221
238.

Esquivel, V., Faur, E., & Jelin, E. (2012). Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*, 1143.

42

Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión. Cap. VII.

Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión. Cap. I, II, VI y VII.

Fernández, A. (2008). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión. Cap. 3

Fontana, D. (1992). *La disciplina en el aula*. México: Editorial Santillana.

Furstenberg Jr., F. (2003). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Universidad de la República (UDELAR). *Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales*. Temas de coyuntura, (48), 1135.

García Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela familia: un reto educativo. Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, vol. 26, N° 4, 425437

Guamaro, Y. & López, G. (2015/2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *IXAYA, Revista Universitaria de desarrollo social: Infancia y Juventud*,

6(10), 3155. Universidad de Guadalajara.

- GuzmánMarín, L.L. (2017). La familia. Escuela para padres. Colegio de Ciencias y Humanidades. Dirección General. Portal Padres de Familia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006) Metodología de la investigación. México, McGrawHill.
- Izzedin Bouquet, R. & Pachajoa Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, Revista Peruana de Psicología, 15(2), 109115.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y Representaciones, 3(1), 313386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Marradi, A. Archenti, N. & Piovani, J.I. (2007) Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé.

43

- Meza Rueda, J. L. & Páez Martínez, R. M. (2016). Familia, Escuela y Desarrollo Humano. *Rutas de investigación educativa*. Cap. 3, 7595; cap 5, 115 132; cap 6, 133146.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. (2023). *Escuela, Familia y Comunidad*. 79.
- Molina Estévez, Mirian Luisa. (2015). Valoración de los criterios referentes al rendimiento académico y variables que lo puedan afectar. *Revista Médica Electrónica*, 37(6), 617626.
- Montes IC, Lerner J. (2012). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad de EAFIT. Grupo de Estudios en Economía y Empresa (Línea de Investigación Economía de la Educación), Departamento de Desarrollo Estudiantil. Dirección de Planeación. Universidad de EAFIT. Cap. I, p. 1323
- Moreno, M & Cubero, R_(1990). Relaciones sociales: familias, escuela, compañeros. Años escolares. En Palacios, J, Coll, C & Marchesi, A. (Ed). Desarrollo psicológico y educación I., 219 232.
- Paredes, M. (2003). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Universidad de la República (UDELAR). *Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales*. Temas de coyuntura, (48), 73101.

Peri, A. (2003). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Universidad de la República (UDELAR). *Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales*. Temas de coyuntura, (48), 141161.

Pizarro, R. &. (2000). Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares.

Pulido, S., CastroOsorio, J., Peña, M., & ArizaRamírez, D. P. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 245259.

Quintero Velásquez, Á. M. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Buenos Aires: LumenHvmanitas.

44

Quintero Velásquez, A. M. (2013). *La familia según un enfoque de convergencia: diversidad familia, género y sexualidad*. Katharsis, 15, 89-111. Envigado, Colombia.

Ramírez, M., Quiñones, R. E. D., & Salazar, R. A. L. (2011). Pobreza y rendimiento escolar: estudio de caso de jóvenes de alto rendimiento. *Educere*, 15(52), 663672.

Rodrigo, J. & Palacios, J. (coords.). (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez Aguilar, J. M., (2019). Crianza y manejo emocional: factores que intervienen en el rendimiento escolar. *Revista vinculando*

Rodríguez Pérez, A., (2007). PRINCIPALES MODELOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR. Foro de Educación, 9, p. 9197

Romagnoli, C. & Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1ª edición "Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos" (2007). Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl

Sánchez, L. A. M., Sánchez, V. M., & Quiñones, S. H. (2016). Rendimiento escolar. *Revista Electrónica: Humanidades, tecnología y Ciencia*,

15. Santander, O. A. E. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2(2), 144173.

Schlemenson, S. (2013) *Psicopedagogía clínica: propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Eudeba. Bs. As. Cap. 2.

Smith, K. (2003). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Universidad de la República (UDELAR). *Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales*. Temas de coyuntura, (48), 3754.

Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y educación*, 8 (4), 1117.

SolísCámara, P & Díaz, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños, 23(2), 177184.

45

Sorribes, S & García, F. (1996). Los estilos disciplinarios paternos. En Clemente, R & Hernández, C. (Ed.), Málaga: Aljibe.

Torío, S, Peña, J & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. 6270.

Triana, A. N., Avila, L. & Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidados de los niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 933945.

Varela, B. J., Irigoyen, J. J., Acuña, C. F., & Jiménez, M. Y. (2011). Concepto y criterios para la evaluación del desempeño docente. Hermosillo, Sonora, México: Universidad de Sonora.

Vallejos Casarín, A. & Mazadiego Infante, T. J., (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5.

Villarroel, G. (1990). Modos de socialización familiar y sus efectos en el niño. *Estudios Pedagógicos*, 16. Universidad Austral. Chile.

Villegas, M. (2006). Pedagogía para la comprensión, un modelo didáctico para propiciar la inclusión social. Universidad Central de Venezuela. *Revista Paradigma de Pedagogía*, 307350. Recuperado de <http://biblioteca.unicafam.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=32750>

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos*

6. ANEXOS

6.1. ENTREVISTA A DOCENTES

Presentación: Mediante la siguiente entrevista se intentará recabar información acerca del *rendimiento escolar* de los niños y niñas, y también si existe relación entre éste y las *pautas de crianza* adoptadas por las familias. Todo lo aquí mencionado es de suma confidencialidad.

Lugar y fecha: Área en la que ejerce: Preguntas que responderán al objetivo: conocer el rendimiento escolar de los niños y niñas

1. ¿Cuánto tiempo hace que ejerces la docencia?
2. ¿Qué nos podrías comentar sobre el rendimiento escolar? ¿Cómo lo definirías?
3. ¿Cómo evalúas el rendimiento escolar de tus alumnos? ¿Qué tenés en cuenta al momento de hacerlo?
4. ¿A qué causas atribuías el cumplimiento o no de las tareas áulicas? ¿Y las que son para realizar en el hogar?
5. ¿Considerás que las características subjetivas de cada alumno (su comportamiento, su modo de comunicarse, su personalidad) influyen en su

rendimiento escolar?

Preguntas que responderán al objetivo: determinar si existe asociación

entre las *pautas de crianzas* adoptadas por las *familias* y el *rendimiento escolar* de los niños y las niñas.

6. ¿Consideras que hay relación entre el rendimiento escolar y el apoyo y sostén que brindan las familias a los niños y niñas? (motivación, contención, afecto, interacción, comunicación, entre otros) ¿Nos podrías mencionar algún ejemplo?

7. ¿Consideras que el control autoritario y los límites que establecen las familias en sus hogares se relacionan con el rendimiento escolar de los alumnos/as? ¿Podrías contarnos algún ejemplo?

8. ¿Cómo crees que inciden los diferentes modos de comunicación que adoptan las familias para con sus hijos, el diálogo e intercambio de información, sobre el rendimiento escolar de los mismos?

9. Para vos, ¿la composición familiar incide sobre el rendimiento? Es decir, familias tradicionales, familias monoparentales, familias ensambladas, familias con muchos hijos, familias con un hijo, etc. Si la respuesta es positiva, ¿nos contarías alguna experiencia?

6.2. ENCUESTA PARA LAS FAMILIAS

La presente encuesta indaga sobre la crianza de los niños/as y el rendimiento escolar de los mismos. No hay respuestas correctas o incorrectas. Todas las respuestas e información proporcionada, son estrictamente confidenciales. Agradecemos tu amabilidad y colaboración.

**Indica que la pregunta es obligatoria.*

Correo Electrónico *

Parentesco con el menor *

¿Cómo se conforma el grupo familiar? *

1) Frente a la comunicación con tu hijo/a, ¿cómo la podrías definir?

* *Marca solo un óvalo.*

Fluida y constante.

Breve y precisa.

2) ¿Pones límite al niño/a? *

Marca solo un óvalo.

Si.

No.

A veces.

3) Según tu respuesta anterior, ¿podrías comentarnos el por qué de tu elección? *

4) Marcá la opción que se adecua con la forma de crianza que prevalece con tu hijo/a. *

Marca solo un óvalo.

Comunicación, sostén y transmisión de valores.

Control, obediencia y disciplina.

Ambas opciones.

Ninguna de las anteriores.

5) Si en el enunciado anterior tu respuesta fue “ninguna de las anteriores”, ¿cuál es la forma de crianza que prevalece con tu hijo/a?

6) ¿Qué consideras acerca de los límites, normas de convivencia y la disciplina como pautas en la crianza? *

7)

¿Qué consideras acerca del diálogo, la tolerancia, la comunicación, la flexibilidad en algunas decisiones, como pautas de crianza? *

8) ¿Qué haces con tu hijo/a cuando pasan tiempo juntos? *

9) ¿Cómo describirías a tu familia según su forma de relacionarse entre sí? *

10) Si tu hijo/a tiene un bajo rendimiento escolar, ¿de qué manera es considerado por ustedes? *

Marca solo un óvalo.

Lo reprendo y lo castigo.

Pierdo la paciencia y me enojo.

Dialogamos al respecto.

Lo paso por alto y no le doy importancia.

Pedimos ayuda o asesoramiento.

11) Si tu hijo/a tiene un buen rendimiento escolar, ¿de qué manera es considerado por ustedes? *

Marca solo un óvalo.

Lo felicito.

Lo recompenso (comprándole algo o llevándolo a algún lugar).

Lo incentivo a continuar así (por medio de las palabras).

No lo considero significativo.

No le digo nada.

12) ¿Consideras que el clima de tu hogar influye sobre el rendimiento escolar de tu hijo/a? *

Marca solo un óvalo.

Sí.

No.

A veces.

13) Según tu respuesta anterior, ¿podrías comentarnos por qué lo consideras de ese modo? *

14) ¿Frecuentemente quién ayuda a su hijo/a a realizar las tareas escolares en el hogar? *

Marca solo un óvalo.

Mamá.

Papá.

Hermano/a.

Tío/a.

Abuelo/a.

Otro/a.

15) En el caso de que hayas seleccionado la opción "otro/a", ¿quién es el/la encargado/a de hacerlo? (Por ejemplo: maestra particular, maestra de apoyo,

psicopedagoga, entre otros), ¿por qué motivo? (Por ejemplo: falta de tiempo, desconocimiento, mejor predisposición, entre otras).

51

16) ¿Cómo incentivas a tu hijo/a frente a la curiosidad y el deseo de aprender?

*

17) ¿Qué expectativas tenés sobre su aprendizaje? *

52

6.3. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE **PARTICIPACIÓN I**

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada: El rendimiento escolar en educación primaria y las pautas crianza en las familias, cuyas responsables son Amalia Solano DNI: 31.428.230 y Moira Salles DNI: 40.831.659

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es analizar y evaluar el

rendimiento escolar de niños y niñas de tercer grado, considerando las pautas de crianza adoptadas por las familias.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas, de manera presencial a los docentes de la institución.

La participación de este proyecto es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente,

yo..... DNI..... acepto participar de la presente investigación.

Firma, aclaración y DNI:

..... Lugar y fecha:

.....

6.4. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN II

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada: El rendimiento escolar en educación primaria y las pautas crianza en las familias, cuyas responsables son Amalia Solano DNI: 31.428.230 y Moira Salles DNI: 40.831.659

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es analizar y evaluar el rendimiento escolar de niños y niñas de tercer grado, considerando las pautas de crianza adoptadas por las familias.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizará una encuesta autoadministrada, enviado a través de la aplicación WhatsApp.

La participación de este proyecto es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente,

yo..... DNI..... acepto participar de la presente investigación.

Firma, aclaración y

DNI:.....

Lugar y fecha:

7. CURRICULUM VITAE

7.1. CURRICULUM VITAE I

Nombre y Apellido: Moira Lorena Lujan Salles

Profesión: Psicopedagoga

Matrícula: 246969 (RUP)

DATOS PERSONALES

D.N.I: 40.831.659

Fecha de Nacimiento: 22 de diciembre de 1997

Lugar de Nacimiento: Colón (Buenos Aires)

Correo electrónico: moira_salles15@hotmail.com

FORMACION ACADEMICA

FORMACION TERCIARIA

Tecnicatura Superior en Psicopedagogía. Instituto Superior en Formación Docente y Técnica N° 5 “Región Norpampa”.

FORMACION COMPLEMENTARIA

Curso virtual de Acompañante Terapéutico en Autismo y TGD.
Desir Salud Asociación Civil.

Curso Nivelador para Acompañantes Terapéuticos Empíricos (Resolución 1014). Escuela de Formación en Salud Dir.Pcial. de Gobierno en Salud Floreal Ferrara.

EXPERIENCIA LABORAL

Apoyo Escolar domiciliario, en nivel primario. 20202022

Acompañante Terapéutico, a niños con diferentes trastornos y patologías, domiciliario e institucional. 20202024

Maestra de Apoyo en institución escolar, nivel primario. 20222024

Asistente externo en institución escolar, nivel primario. 20232024

55

7.2. CURRICULUM VITAE II

Nombre y Apellido: Amalia Solano

Profesión: Psicopedagoga

Mat: 174845 (R.U.P.)

DATOS PERSONALES

D.N.I: 31.428.230

Fecha de Nacimiento: 16/08/1985

Lugar de Nacimiento: Colón (2720), Buenos Aires, Argentina

Correo electrónico: amaliasolano08@hotmail.com

FORMACION ACADEMICA

FORMACION TERCIARIA

2012, Psicopedagogía, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 5 Región de la Norpampa. Completa.

FORMACION UNIVERSITARIA

2024, Ciclo de Complementación Curricular: Lic. en Psicopedagogía, Universidad del Gran Rosario. En curso.

FORMACION COMPLEMENTARIA

2007, Estrategias grupales para la enseñanza y el aprendizaje; La convivencia escolar en contextos sociales violentos; Estrategias áulicas para la formación ética y social.

2016, Inclusión Educativa, Atención a la Diversidad y Adecuaciones Curriculares; Orientación Vocacional y Ocupacional; Actualización en Diagnóstico y Tratamiento en Psicopedagogía Clínica.

2018; Curso virtual sobre Dislexia; Diplomatura Superior en Escuela, Bullying y Salud Mental.

EXPERIENCIA LABORAL

20122017, Apoyo escolar para Nivel Primerio y Secundario.

20122018, Estimulación de las Funciones Cognitivas de niños y adultos.

20122024, Maestra de apoyo a la inclusión escolar.

20202024, Apoyo escolar para Nivel Primerio y Secundario.