

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

Clima Social Familiar y Aprendizaje de los Alumnos de 5° de Secundaria de la Institución Educativa “Emilio Soyer” – 2018

Presentada por

Alex Rafael URIBE SALAS

Asesor

Fernando Antonio FLORES LIMO

Para optar al Grado Académico de
Maestro en Ciencias de la Educación
con mención en Docencia Universitaria

Lima – Perú

2021

**Clima Social Familiar y Aprendizaje de los Alumnos de 5° de
Secundaria de la Institución Educativa “Emilio Soyer” – 2018**

Esta tesis la dedico a mis padres, esposa e hijos por estar siempre en los momentos difíciles de mi vida.

Reconocimiento

A los docentes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación por su valiosa enseñanza y permanente orientación en mis estudios de maestría.

Al Dr. Fernando Antonio FLORES LIMO, por su asesoramiento en la realización de la presente investigación.

A los señores informantes y miembros del Jurado Evaluador de la presente tesis, por sus oportunas observaciones que permitieron mejorar la elaboración del informe final.

Asimismo, mi reconocimiento a todas las personas que colaboraron de una u otra manera en la ejecución de esta investigación.

Tabla de Contenidos

Titulo	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimiento	iv
Tabla de Contenidos	v
Lista de Tablas.....	ix
Lista de Figuras	xi
Resumen	xii
Abstract.....	xiii
Introducción.....	xiv
Capítulo I. Planteamiento del Problema	1
1.1 Determinación del Problema	1
1.2 Formulación del Problema.....	3
1.2.1 Problema general.....	3
1.2.2 Problemas específicos.	4
1.3 Objetivos.....	4
1.3.1 Objetivo general.	4
1.3.2 Objetivos específicos.	4
1.4 Importancia y Alcances de la Investigación	4
1.5 Limitaciones de la Investigación	5
Capítulo II. Marco Teórico.....	6
2.1. Antecedentes del Estudio	6
2.1.1 Antecedentes internacionales.	6
2.1.2 Antecedentes nacionales.	8
2.2 Bases Teóricas	10

2.2.1 Clima social familiar.....	10
2.2.1.1 Generalidades sobre la familia.....	10
2.2.1.2 Clima social.....	16
2.2.1.3 Los estudios de Moss.....	17
2.2.1.3 Definiciones de clima social familiar.....	18
2.2.1.4 Escala del clima social familiar de Moss.....	18
2.2.2 El aprendizaje.....	21
2.2.2.1 Generalidades.....	21
2.2.2.2 Características del aprendizaje.....	23
2.2.2.2.1 Conductual.....	23
2.2.2.2.2 Cognitivo.....	23
2.2.2.3 Adquisición de conceptos.....	24
2.2.2.4 Teorías de aprendizaje computacional.....	25
2.2.2.4.1 La teoría ACT de Anderson.....	26
2.2.2.4.2 La teoría de los esquemas de Rumelhart y Norman.....	29
2.2.2.4.3 La teoría de la inducción pragmática de Holland y cols.....	31
2.2.2.5 Dimensiones.....	35
2.3 Definición de Términos Básicos.....	36
Capítulo III. Hipótesis y Variables	38
3.1 Hipótesis	38
3.1.1 Hipótesis general.....	38
3.1.2 Hipótesis específicas.....	38
3.2 Variables.....	38
3.2.1 Variable 1.....	38
3.2.2 Variable 2.....	39

3.3 Operacionalización de Variables	40
Capítulo IV. Metodología	41
4.1 Enfoque de la Investigación	41
4.2 Tipo de Investigación	41
4.3 Diseño de Investigación.....	41
4.4 Población y Muestra	42
4.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	43
4.5.1 Técnicas.....	43
4.5.2 Instrumentos.	43
4.6 Tratamiento Estadístico	43
4.7 Procedimiento.....	45
Capítulo V. Resultados	47
5.1 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos	47
5.1.1 Validez.	47
5.1.2 Confiabilidad.....	47
5.2 Presentación y Análisis de los Resultados.....	47
5.2.1 Análisis descriptivos.	47
5.2.1.1 Descripción de la variable: clima social familiar.....	47
5.2.1.1.1 Dimensión: Relaciones.....	47
5.2.1.1.2 Dimensión: Desarrollo.	51
5.2.1.1.3 Dimensión: Estabilidad.	56
5.2.1.2 Descripción de la variable aprendizaje.	60
5.2.1.2.1 Dimensión: Actitudes y percepciones.	60
5.2.1.2.2 Dimensión: Adquirir e integrar el conocimiento.....	63
5.2.1.2.3 Dimensión: Extender y refinar el conocimiento.....	66

5.2.1.2.4 Dimensión: Uso significativo del conocimiento.	70
5.2.1.2.5 Dimensión: Hábitos mentales.....	73
5.2.2 Análisis inferencial.....	77
5.2.2.1 Contrastación de hipótesis.	77
5.3 Discusión de Resultados.....	81
Conclusiones.....	84
Recomendaciones	85
Referencias	86
Apéndices	90
Apéndice A. Matriz de Consistencia	91
Apéndice B. Instrumentos de Evaluación.....	92
Apéndice C. Confiabilidad del Instrumento	98
Apéndice D. Tabla de Distribución del Chi Cuadrado.....	99

Lista de Tablas

Tabla 1. Interpretación del clima social familiar	21
Tabla 2. Operacionalización de las variables de estudios	40
Tabla 3. Criterio de confiabilidad de valores (Kerlinger, 2002)	44
Tabla 4. Interpretación cualitativa del porcentaje	46
Tabla 5. Estadísticos descriptivos de cohesión.....	47
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de expresividad	48
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de conflicto.....	49
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de Autonomía.....	51
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de actuación	52
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de Intelectual-Cultural	53
Tabla 11. Estadísticos descriptivos de social-recreativo	54
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de moralidad-religiosidad	55
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la organización	56
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de control	57
Tabla 15. Frecuencias de clima social familiar	59
Tabla 16. ¿Considera Ud. que su actitud es positiva ante el aprendizaje?	60
Tabla 17. Considera Ud. que se encuentra motivado para su aprendizaje	61
Tabla 18. Actitudes percepciones frecuencias.....	62
Tabla 19. ¿Considera Ud. que los docentes de la I.E. Emilio Soyer ayudan a sus alumnos a relacionar la información nueva con la ya conocida y arribar a nuevos conocimientos?.....	63
Tabla 20. Considera Ud. que los alumnos saben organizan sus nuevos conocimientos y los integran a la memoria de largo plazo	64
Tabla 21. Adquirir integrar conocimiento frecuencias	65

Tabla 22. ¿Considera Ud. que se encuentra en condiciones de realizar un buen análisis del avance de su aprendizaje?	66
Tabla 23. ¿Considera Ud. que se encuentra en condiciones de comparar o razonar sobre los nuevos conocimientos, para incrementar su aprendizaje?.....	68
Tabla 24. Extender, refinar y conocimiento frecuencias	69
Tabla 25. ¿Considera Ud. que los conocimientos adquiridos le incrementan su rendimiento académico?.....	70
Tabla 26. ¿Considera Ud. que los conocimientos adquiridos le dan la certeza de optar por una buena alternativa de solución de problemas?.....	71
Tabla 27. Uso significativo conocimiento frecuencias.....	72
Tabla 28. ¿Considera Ud. que los nuevos conocimientos adquiridos les permite desarrollar su pensamiento crítico?.....	73
Tabla 29. ¿Considera Ud. que los nuevos conocimientos adquiridos por los alumnos de la Escuela de Ingeniería les desarrolla su imaginación creativa e innovadora?....	74
Tabla 30. Hábitos Mentales frecuencias.....	75
Tabla 31. Aprendizaje frecuencias	76
Tabla 32. Clima social familiar y el aprendizaje	77
Tabla 33. Chi-cuadrado de Pearson Razón de verosimilitud N de casos válidos.....	77
Tabla 34. Cuadro de cruzada relación con el aprendizaje	78
Tabla 35. Pruebas de chi-cuadrado.....	78
Tabla 36. Tabla e cruzada del desarrollo y el aprendizaje.....	79
Tabla 37. Pruebas de chi-cuadrado Razón de verosimilitud Asociación lineal por lineal	79
Tabla 38. Tabla cruzada estabilidad y el Aprendizaje.....	80
Tabla 39. Chi-cuadrado de Pearson Razón de verosimilitud asociación lineal por lineal	80

Lista de Figuras

Figura 1. Dimensión Relaciones.....	50
Figura 2. Dimensión desarrollo	56
Figura 3. Dimensión estabilidad.....	58
Figura 4. Media de la variable clima social familiar	58
Figura 5. Atributos de clima social familiar	59
Figura 6. Considera Ud. que su actitud es positiva ante el aprendizaje	60
Figura 6. Considera Ud. que se encuentra motivado para su aprendizaje.....	61
Figura 8. Considera Ud. que los docentes de la I.E. Emilio Soyer ayudan a sus alumnos a relacionar la información nueva con la ya conocida y arribar a nuevos conocimientos	63
Figura 9. ¿Considera Ud. que los alumnos saben organizan sus nuevos conocimientos y los integran a la memoria de largo plazo?.....	65
Figura 10. ¿Considera Ud. que se encuentra en condiciones de realizar un buen análisis del avance de su aprendizaje?	67
Figura 11. ¿Considera Ud. que se encuentra en condiciones de comparar o razonar sobre los nuevos conocimientos, para incrementar su aprendizaje?.....	68
Figura 12. ¿Considera Ud. que los conocimientos adquiridos le incrementan su rendimiento académico?.....	70
Figura 13. ¿Considera Ud. que los conocimientos adquiridos le dan la certeza de optar por una buena alternativa de solución de problemas?.....	71
Figura 14. Considera Ud. que los nuevos conocimientos adquiridos les permite desarrollar su pensamiento crítico.....	73
Figura 15. Considera Ud. que los nuevos conocimientos adquiridos por los alumnos de la Escuela de Ingeniería les desarrolla su imaginación creativa e innovadora	75

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar de qué manera se relacionan el clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer-2018. El enfoque fue de una investigación cuantitativa, de tipo descriptivo correlacional, de diseño no experimental. La población estuvo compuesta por 175 alumnos, de los cuales se tomó una muestra de 120, a quienes se les aplicó el Cuestionario de Moss del Clima Social Familiar que consta de 90 preguntas referidas a la variable Clima Social Familiar; con respuestas dicotómicas (Verdadero-Falso); y un cuestionario de 10 preguntas para la variable aprendizaje, con cinco alternativas de respuesta tipo Likert; el instrumento tuvo una fuerte confiabilidad (0.825). Se realizó el análisis correspondiente a los resultados de la encuesta llegando a la demostración empírica de que una mayoría significativa (82%) apoya o considera positivamente los requerimientos de los indicadores y las dimensiones propuestas en el instrumento; el 65.8% viven en climas familiares MUY BUENO y BUENO; esto fue ampliamente corroborado y contrastado empleando el chi cuadrado. Se concluyó que el clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

Palabras clave: clima social, familia, rendimiento, aprendizaje.

Abstract

The objective of the present investigation was to determine how the family social climate and the learning of the 5th grade students of the I.E. Emilio Soyer-2018. The focus was on quantitative research, of a correlational descriptive type, of non-experimental design. The population was composed of 175 students, of whom a sample of 120 was taken, to whom the Moss Questionnaire on Family Social Climate was applied, consisting of 90 questions referred to the variable Family Social Climate; with dichotomous answers (True-False); and a 10-question questionnaire for the learning variable, with five Likert-type response alternatives; the instrument had a strong reliability (0.825). The analysis corresponding to the results of the survey was made, arriving at the empirical demonstration that a significant majority (82%) supports or positively considers the requirements of the indicators and the dimensions proposed in the instrument; 65.8% live in family climates VERY GOOD and GOOD; this was widely corroborated and contrasted using the chi square. It was concluded that the family social climate is significantly related to the learning of the 5th grade students of the I.E. Emilio Soyer - 2018.

Keywords: social climate, family, performance, learning.

Introducción

El trabajo de investigación aborda dos temas: el clima social familiar y el aprendizaje. Para el efecto se toma la población de quinto año de secundaria del Colegio Emilio Soyer del distrito de Chorrillos, provincia y departamento de Lima.

En líneas generales, se entiende por clima social familiar el conjunto de las características socio-ambientales que circunda a toda familia, cada una con sus particularidades, su estructura básica; así como las relaciones interpersonales entre sus miembros, considerando los aspectos de desarrollo que tiene mayor importancia.

Para determinar nivel del clima social que tienen los alumnos, se empleó la Escala del Clima Social Familiar de Moss y Trickett que consta de 90 preguntas, mide 9 áreas y tienen 3 dimensiones: Relaciones, Desarrollo y Estabilidad.

De una manera general, el aprendizaje es concebido como el cambio de la conducta debido a la experiencia, es el proceso mediante el cual se adquiere una determinada habilidad, se asimila una información o se adopta una nueva estrategia de conocimiento y acción. El aprendizaje es el establecimiento de nuevas relaciones temporales entre un ser y su medio ambiental, es un proceso a través del cual la persona se apropia del conocimiento en sus distintas dimensiones: conceptos, procedimientos, actitudes y valores. Consecuentemente, el aprendizaje es la habilidad mental por medio de la cual conocemos, adquirimos hábitos, desarrollamos habilidades, forjamos actitudes e ideales. Es vital para los seres humanos, puesto que nos permite adaptarnos motora e intelectualmente al medio en el que vivimos, por medio de una modificación de la conducta.

La motivación principal de esta investigación radica en diagnosticar cómo se encuentra el desempeño de los alumnos; si su aprendizaje está arribando a situaciones esperadas y favorables, si su entorno familiar está permitiendo una armonía interior que redunde en el rendimiento de los alumnos.

Por lo tanto, el objetivo general fue determinar de qué manera se relacionan el clima social familiar con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer–2018. Los objetivos específicos fueron especificar cómo se relacionan las dimensiones relaciones, desarrollo y estabilidad del clima social familiar con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer–2018.

La Institución Educativa Emilio Soyer, es una de las instituciones que administra el Ejército del Perú, está situada en el distrito de Chorrillos, es para hijos de Técnicos y suboficiales, y la comunidad, con 1500 alumnos, sólo para el nivel secundario; su director es un Coronel del Ejército.

Este trabajo pretende demostrar la relación que existe entre el clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

El trabajo se ha desarrollado en cinco (05) capítulos.

El capítulo I, refiere al planteamiento del problema, en ella se preguntó ¿De qué manera se relaciona el clima social familiar con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018?; asimismo se determinaron los objetivos, importancia, alcance y limitaciones que se tuvieron para realizar esta investigación.

El capítulo II, refiere al marco teórico: antecedentes, bases teóricas de ambas variables y la definición de términos básicos.

El capítulo III, está referido a las hipótesis, variables y su operacionalización.

En el capítulo IV se describe la metodología que se empleó para desarrollar esta investigación: enfoque, tipo, diseño, población, muestra, técnicas, instrumentos, etc.

En el capítulo V se presenta los resultados de la investigación, su análisis, discusión, para terminar en las conclusiones y recomendaciones que hace el autor a la dirección.

El Autor.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1 Determinación del Problema

Los resultados esperados en el proceso enseñanza aprendizaje, en todas las escuelas del mundo, con diferentes niveles socioeconómicos, ya sean públicos o privados, están referidos al aprendizaje de sus alumnos.

Si bien es cierto las técnicas pedagógicas han cambiado y ahora los docentes enseñan a "aprender a aprender", en esta nueva tónica llamada constructivismo, finalmente la meta es la misma: lograr un adecuado aprendizaje.

Lamentablemente no siempre se alcanzan estos aprendizajes esperados. Existen variados factores que impiden que se llegue a esta meta. Estos factores pueden ser internos, o sea proveniente de la propia persona, llámese autoestima, llámese coeficiente de inteligencia, llámese problemas socioeconómicos o simplemente motivación.

Existen, además, los factores sociales, ya se ha producido por el ambiente donde uno se encuentra estudiando (el famoso bullying), pasando por planes educación institucionales o infraestructura organizacional. Pero además hay otro ambiente en el que alumno normalmente pasa más tiempo: su entorno familiar. Muchas veces este entorno familiar se torna perjudicial para las aspiraciones de aprendizaje de los alumnos ya sea por falta de recursos familiares o lo que es más importante, por la falta de dedicación familiar en apoyo al estudiante.

El escenario natural (en etapas escolares) que tienen los alumnos, para su desarrollo, es el colegio, y dentro de ello, el salón de clases o el aula. Pero no sólo es el salón de clase donde se desarrollan estos eventos, el entorno familiar, la "casa", el hogar, la familia también tiene mucho que ver, se entiende en un contexto ideal, que el estudiante debe vivir en un ambiente adecuado con un clima social familiar óptimo e integral, donde los padres e hijos muestren mutuo respeto, unión y pleno desarrollo personal con ejemplo y calidad de

vida. Así, el aprendizaje se desarrollará desde el seno familiar y las instituciones educativas se encargarán de fortalecer aún más dichas actitudes.

Según Gonzales y Pereda (2012), es la suma de las aportaciones personales de cada miembro de la familiar, traducida en algo que proporciona emoción. A su vez el clima se mejora en la medida en que se establecen relaciones entre dos personas, se define tres dimensiones fundamentales y cada una está constituida por elementos que las componen: relación, desarrollo y estabilidad.

Según Ausubel (2001), el aprendizaje tiene una importancia fundamental para el hombre, ya que, cuando nace, se halla desprovisto de medios de adaptación intelectuales y motores. En consecuencia, durante los primeros años de vida, el aprendizaje es un proceso automático con poca participación de la voluntad, después el componente voluntario adquiere mayor importancia (aprender a leer, aprender conceptos, etc.), dándose un reflejo condicionado, es decir, una relación asociativa entre respuesta y estímulo. A veces, el aprendizaje es la consecuencia de pruebas y errores, hasta el logro de una solución válida. El aprendizaje se produce también, por intuición, o sea, a través del repentino descubrimiento de la manera de resolver problemas.

El Ejército del Perú, dirige una serie de Instituciones Educativas, a lo largo y ancho del territorio nacional, como es el caso de la I.E. Emilio Soyer, que se encuentra ubicada en el distrito de Chorrillos y que es para hijos de los Técnicos y Suboficiales del Ejército, para nivel de secundaria, con aprox. 1500 alumnos; y es preocupación institucional la búsqueda de la calidad educativa. En esta preocupación por conseguir desarrollar en los alumnos un nivel académico adecuado que les permita desenvolverse con una actuación de calidad ante la sociedad, muchas veces se deja de lado lo “que trae de casa cada alumno”, el ambiente familiar, “el clima social familiar”, sin tomar en cuenta que este factor influye notablemente en el proceso de formación académica. Aunque, en muchos casos la

exigencia es mayor, tanto en conocimiento, como en disciplina, habida cuenta que “son hijos de militares”.

Es justo y meritorio reconocer la fortaleza de los hogares militares, en el sentido de que el papá militar, por razones de trabajo muchas veces tiene ausencias prolongadas y son las madres las que tienen que hacer el papel de papá y mamá, a fin de que sus hijos no “noten” la ausencia paterna, en cuanto a cariño, valores, armonía en el hogar, etc. A pesar de que en muchos casos tienen que estar combatiendo lejos, justo en momentos que más los necesitan sus hijos, llámese actuaciones, tareas, cumpleaños, graduaciones, enfermedades, etc. Pero siempre, de todas maneras, existe la posibilidad de que estas ausencias prolongadas debiliten el clima familiar.

Son estas razones que obligan al investigador a considerar de vital importancia hacer un diagnóstico, mediante un estudio de campo, de este clima social familiar en los alumnos del Soyer, el mismo que permitirá determinar si el bajo nivel de aprendizaje en los estudiantes de 5° de Secundaria tiene alguna relación con el clima social familiar que viven, de tal manera que los agentes comprometidos en la formación de dichos adolescentes estén en condiciones de tomar decisiones oportunas y adecuadas, caso contrario el proceso de socialización de los estudiantes no solo se llevaría de una forma confusa y desadaptada, sino que también puede desencadenar en conductas antisociales, los mismos que no harían otra cosa que reflejar una gestión de la educación totalmente ineficiente.

1.2 Formulación del Problema

1.2.1 Problema general.

Pg. ¿Cómo se relaciona el clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018?

1.2.2 Problemas específicos.

PE1. ¿Cómo se relaciona la dimensión relaciones del clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018?

PE2. ¿Cómo se relaciona la dimensión desarrollo del clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018?

PE3. ¿Cómo se relaciona la dimensión estabilidad del clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

OG. Determinar cómo se relaciona el clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

1.3.2 Objetivos específicos.

OE1. Determinar cómo se relaciona la dimensión relaciones del clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

OE2. Determinar cómo se relaciona la dimensión desarrollo del clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

OE3. Determinar cómo se relaciona la dimensión estabilidad del clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

1.4 Importancia y Alcances de la Investigación

Se demuestra la importancia del clima social familiar y su significancia en el aprendizaje de los alumnos, como parte fundamental del proceso enseñanza aprendizaje.

Al punto de vista teórico esta investigación contribuirá al desarrollo científico dentro del contexto del aprendizaje y sus resultados.

Al punto de vista práctico, servirá para que los involucrados en el proceso educativo tomen mayor conciencia sobre el estado del clima familiar de los alumnos, y en base a ello, de ser el caso, reorientar el proceso.

Al punto de vista metodológico, contribuirá a desarrollar la investigación científica y servirá de base para futuras investigaciones.

El alcance temporal, se realizó en el segundo semestre del año 2018.

El alcance social, alumnos y docentes de la I. E. Emilio Soyer

El alcance espacial, se realizó en las instalaciones de la I.E., en el distrito de Chorrillos, provincia y departamento de Lima.

1.5 Limitaciones de la Investigación

La gran limitación los escasos trabajos de investigación referida a ambas variables, relacionados con las instituciones educativas administradas por el Ejército, otra de menor intensidad fue el poco tiempo que disponen los sujetos de investigación, para las encuestas; pero nada que haya impedido terminar esta investigación, coordinamos con la dirección, y recibimos gran apoyo de parte de ella.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1. Antecedentes del Estudio

2.1.1 Antecedentes internacionales.

Hernández (2015), en su investigación demostró: *Clima social familiar y rendimiento académico en el Colegio Adventista Libertad de Bucaramanga, Colombia*, presentada en la Universidad de Montemorelos, Colombia, realiza una investigación con el propósito de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Existe relación entre el clima social familiar y el rendimiento académico de los estudiantes del grado noveno del Colegio Adventista Libertad de la ciudad de Bucaramanga, Santander, Colombia?, el enfoque fue cuantitativo, descriptivo correlacional. Las variables fueron medidas con dos instrumentos: Cuestionario del Clima social Familiar Moss, que mide el clima familiar, evaluando las características socio ambientales y las relaciones de familia y una prueba estandarizada para medir el rendimiento académico. Para comprobar la hipótesis, se utilizó la regresión simple del coeficiente de correlación de Pearson. La prueba de hipótesis mostró en este estudio que no existe una relación significativa entre los constructos clima social familiar y rendimiento académico. Se concluye que el constructo clima social familiar en esta investigación no es un predictor significativo del rendimiento académico; haciendo un análisis más profundo, se encontró una correlación significativa, aunque moderada, entre el rendimiento en el área de español y la dimensión intelectual y entre la dimensión organización y el área de competencia ciudadana.

Sotelo, Ramos, y Vales. (2013), en su investigación demostró: *Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*, del Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora en México el objetivo fue identificar la relación del rendimiento académico en estudiantes universitarios y su clima social familiar. Se considera que la participación de la familia en el proceso educativo es uno de los

factores primordiales que puede contribuir en el proceso de aprendizaje del alumno y desarrollo de valores en la formación integral del alumno. En la investigación participaron 439 estudiantes de una institución de educación superior. Para la recopilación de información se aplicó la escala de clima social familiar (FES) de Moss, la cual está dividida en tres dimensiones; relaciones, desarrollo y estabilidad, mismas que son una medida perceptual, personal e individual del medio ambiente familiar. La conclusión del estudio es favorecer el establecimiento de vínculos entre las universidades y la familia de los estudiantes para contribuir en el decremento de uno de los problemas del sistema educativo: el bajo rendimiento académico.

En términos generales los estudiantes muestran promedios aceptables, la mayoría cuenta con una familia nuclear (papá, mamá e hijos) y viven con ellos, por tanto se puede concluir que cuentan con el apoyo de ambos padres y con las condiciones favorables y recursos económicos suficientes para culminar sus estudios. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes presentan un clima familiar inestable en el cual el estudiante puede no contar con el apoyo familiar y ayuda, razón por la cual no cuentan con ciertos procesos de desarrollo personal. En cuanto a las tres dimensiones que conforman la escala social familiar (Relaciones, Desarrollo y Estabilidad) se encuentran relacionadas significativamente, por lo tanto se puede inferir que mientras exista ayuda, apoyo entre los miembros y expresión libre de sus sentimientos y emociones va a influir directamente con las otras dos dimensiones estudiadas, puesto que se necesita de todo lo anterior para que el estudiante se desarrolle de manera personal y exitosa y logre así poder pertenecer a un hogar con un clima familiar estable. En las puntuaciones de la escala total no se presentó una correlación positiva con el rendimiento académico, sin embargo, la dimensión de relaciones que conforma la escala, si resultó significativa. Este resultado confirma que el clima afectivo creado en la familia es un elemento esencial para la buena marcha

académica del alumno. Definiendo con esto un ambiente familiar positivo, considerado como la comprensión, el estímulo y la exigencia razonable; por lo tanto, el alumno que crece con un clima así, se siente integrado y adaptado a la familia. Los alumnos que mantienen relaciones estables, disponen de un clima familiar que ayuda y fomenta la actividad exploratoria, que orienta hacia la tarea, que estimula la evaluación de las consecuencias del comportamiento propio, que estimula la verificación y comprobación de sus acciones, que da con frecuencia feed-back positivos, ofrece índices e informaciones específicos y pertinentes, y plantea más preguntas y cuestiones. Bajo estos argumentos es indispensable buscar el mejoramiento de los distintos aspectos que conforman el clima social familiar, puesto que cada una de las dimensiones tiene una función especial en el desarrollo integral del estudiante.

Faggioni y Zhagñay (2012), en su investigación demostró: *Diagnóstico del clima familiar de las niñas/niños de educación básica en las Unidades Educativas Municipales de la ciudad de Loja durante el año lectivo 2012 – 2013*, presentada en la Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador, realizan una investigación con enfoque cuantitativo, de diseño descriptivo, no experimental, transversal con el propósito de diagnosticar el clima familiar. La muestra estuvo constituida por 202 alumnos, a quienes se les aplicó la Escala de Clima Familiar de Moss. Para el análisis de datos tuvo en cuenta los baremos estandarizados en Lima por Ruiz y Guerra (1993). Concluye que la dimensión que tiene mayor aceptación es la de Estabilidad (55.79%), seguida de la dimensión Desarrollo (51.72%), por último, la dimensión Relaciones (50.43%).

2.1.2 Antecedentes nacionales.

Castro (2015), en su investigación demostró: *Influencia del clima social familiar en el rendimiento académico de los alumnos del 3º, 4º y 5º grado del nivel secundario de la I.E. Divino Maestro N° 80016. Paragueda, Otuzco, La Libertad en el año de 2014*,

presentada en la Universidad Nacional de Trujillo, realiza una investigación con el objetivo de identificar la influencia del Clima social Familiar en el rendimiento académico. En la investigación participaron 45 alumnos. Para la recopilación de la información se aplicó la Escala de Clima Social Familiar (FES) de Moss, la cual está dividida en tres dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad; asimismo se utilizaron las actas consolidadas de evaluación de los alumnos. Los resultados indican una relación significativa entre la dimensión Relaciones y el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual nos indica que existe comunicación, libre expresión, y capacidad para resolver conflictos; un clima social inadecuado en la dimensión Desarrollo, debido a que los padres de familia no orientan a sus hijos a tener autonomía, ni promueven actividades sociales, recreativas, culturales e intelectuales que les permitan desarrollar sus habilidades; un clima social familiar adecuado en la dimensión Estabilidad lo cual implica que existe un buen funcionamiento familiar en cuanto a control y organización. El rendimiento académico de los alumnos es regular, debido a situaciones familiares conflictivas, educación permisiva de los padre y factores personales que repercuten en su rendimiento escolar, como la falta de concentración. Existe relación entre el clima social familiar adecuado y el rendimiento académico de los alumnos, la existencia de un entorno familiar positivo, favorecerá que los alumnos se sienten motivados a estudiar.

Aguilar (2015), en su investigación demostró: *Estudio comparativo del Clima Social Familiar en estudiantes de secundaria según su rendimiento académico de la Institución Educativa N° 1279 Huaycán, Zona R Ate-Vitarte, 2015*, presentada en la Universidad Peruana Unión, realiza una investigación de tipo descriptivo comparativo, cuyo objetivo fue determinar si existe diferencia significativa en el clima social familiar, de los estudiantes de secundaria con rendimiento académico; muy bueno, bueno, regular y deficiente, de la Institución Educativa N° 1279 de la Zona R de Huaycán – Ate – Vitarte,

2015. Se utilizó como instrumento la escala de clima social familiar (FES) de Moss, obteniendo como resultado que existe diferencia significativa en la dimensión relación familiar y estabilidad familiar, según el rendimiento académico de los estudiantes.

Salazar (2015), en su investigación demostró: *Relación entre el clima social familiar y el rendimiento académico alto en estudiantes del 3er grado del nivel secundario de la Institución Educativa Rosa Agustina Donayre de Morey. Iquitos, 2015*, presentada en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, realizan una investigación con el objetivo principal de determinar la relación entre el clima social familiar y el rendimiento académico de los estudiantes del 3er grado de secundaria de la Institución Educativa Rosa Agustina Donayre de Morey, Iquitos, en el año 2015. En lo metodológico, el estudio es de tipo descriptivo correlacional, el nivel es cuantitativo y el diseño es no experimental. Se utilizó como instrumento la escala de clima social familiar de Moss (FES) y el registro de notas. Para determinar la relación entre estas dos variables se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson. Se aplicó el cuestionario a 25 alumnos del 3er grado de secundaria. Luego del procedimiento de análisis de datos, se encontró, en cuanto al Clima Social Familiar, que la mayoría de alumnos se ubica en la categoría muy alto, alto y promedio. Por otro lado, en el cociente de rendimiento académico se concluye que existe relación significativa y positiva entre el rendimiento académico con las dimensiones del clima social familiar (FES): Desarrollo, Estabilidad y Relaciones.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Clima social familiar.

2.2.1.1 Generalidades sobre la familia.

Para comprender mejor el clima social familiar, es conveniente hablar, primero, de lo que significa la familia.

Definición de familia.

Según la Enciclopedia Wikipedia, son varias las definiciones que existen sobre la familia. Desde el punto de vista biológico, legal, etc. Desde el punto de vista social, se considera como un grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas. Desde el punto de vista psicológico se define como un grupo de personas íntimamente unidas, que conforma profundamente la personalidad de sus miembros.

Para Minuchin (1980), generalmente se plantea, el término familia, como una estructura social básica donde padres e hijos se relacionan. Para esta investigación se considera dicha definición sobre familia como la más adecuada y cercana a la visión que se tiene sobre ésta. Por lo tanto, familia es todo grupo donde existe una relación que se basa en lazos afectivos fuertes, por lo que sus miembros forman una comunidad unida en distintos aspectos de la sociedad: económicos, jurídicos, sociales y culturales. Además, la familia constituye una unidad e identidad en la que lo que afecta a un miembro o a todos de forma directa o indirectamente; por ello se puede hablar de un sistema familiar, de una comunidad que está organizada, ordenada y jerarquizada y, muchas veces, relacionada con su entorno. La familia influye con valores y pautas de conducta que son presentados por los padres, los cuales van conformando un modelo de vida para sus hijos. Estos enseñan normas, costumbres, valores, que contribuyen en la madurez y autonomía de sus hijos.

La ONU (1994) estipula que la familia es una entidad universal y tal vez el concepto más básico de la vida social; sin embargo, las familias se manifiestan de muy diversas maneras y con distintas funciones. El concepto del papel de la familia varía según las sociedades y las culturas. No existe una imagen única ni puede existir una definición universalmente aplicable, es así que, en lugar de referirnos a una familia, parece más adecuado hablar de familias, ya que sus formas varían de una región a otra a través de los tiempos, con arreglo a los cambios sociales, políticos y económicos.

Según Zavala (2001), la familia es el conjunto de personas que viven juntas, relacionadas unas con otras, que comparten sentimientos, responsabilidades, informaciones, costumbres, valores, mitos y creencias. Cada miembro asume roles que permiten el mantenimiento del equilibrio familiar. Es una unidad activa, flexible y creadora, es una institución que resiste y actúa cuando lo considera necesario. Red de relaciones vividas. La familia como institución social es un sistema de fuerza que constituye un núcleo de apoyo para sus miembros de la comunidad.

Tipos de familia.

Según Martín (2000), existen varias formas de organización familiar y de parentesco; entre ellas, distingue cuatro tipos de familias.

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

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

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

La familia de padres separados: Familia en la que los padres se encuentran separados. Se niegan a vivir juntos; no son pareja, pero deben seguir cumpliendo su rol de

padres ante los hijos por muy distantes que estos se encuentren. Por el bien de los hijos e hijas, se niegan a la relación de pareja, pero no a la paternidad y maternidad.

Funciones de la familia.

Según Ugarriza (1993); la familia asume 5 funciones principales:

- a. **Biológica:** Esta se refiere a las funciones más cotidianas que le corresponde cumplir a la familia: alimentación, salud y descanso, por las cuales todos los individuos reponen diariamente su existencia y capacidad de trabajo.
- b. **Socialización:** En lo que respecta a socialización la tarea primordial de la familia es transformar, en un tiempo determinado a un niño totalmente independiente de sus padres, en un individuo autónomo con plena independencia para desarrollarse en la sociedad.
- c. **Cuidado:** Se refiere a resolver de la manera más adecuada las necesidades de alimentación, vestido, seguridad física, acceso a la salud, educación de cada uno de sus miembros.
- d. **Afecto:** Consiste en propiciar amor y cariño en base a los subsistemas paternal, filial, conyugal, fraternal.
- e. **Reproducción:** El matrimonio, como institución legal y sacramento de la iglesia, nace para regular dos factores fundamentales dentro de la familia y la sociedad: el factor sexual y el de la reproducción.

Según Beltrán (1997), la familia desarrolla dos funciones básicas:

- a. *Función socializadora:* la familia es el principal agente o factor de la Educación, incluso podemos decir que es el factor fundamental del ser humano. Su función educadora y socializadora está en base a que, como institución, supone un conjunto de personas que aceptan, defienden y transmiten una serie de valores y normas interrelacionados a fin de satisfacer diversos objetivos y

propósitos. La meta 30 de la familia es socializar al individuo. En los primeros años de vida, el niño está todo el tiempo en contacto con la familia, y se van poniendo los cimientos de su personalidad antes de recibir cualquier otra influencia. Los padres en este proceso de socialización actúan como modelos que los hijos imitan. Tras los primeros años de influencia familiar, viene la Educación institucional escolar, que cobra gran importancia.

El proceso de socialización consiste en el hecho de que el individuo aprende por el contacto con la sociedad. El proceso de aprendizaje social se desenvuelve con la gente y entre la gente, y por consiguiente, implica siempre relaciones sociales. Se halla el proceso condicionado, por la comunicación de índole interpersonal. Los agentes de socialización están representados por la familia, la escuela, los pares, los medios de comunicación social, etc.

La socialización es un proceso que dura toda la vida e implica una influencia recíproca entre una persona y sus semejantes. La aceptación de las pautas de comportamiento social tiene importancia en el plano objetivo, por la socialización transmite la sociedad su cultura de generación en generación; y en el plano subjetivo nos encontramos ante un proceso que tiene lugar en la persona.

- b. *Función educadora.* La familia educa múltiples facetas de la personalidad a distintos niveles. En los primeros años de su vida, el vínculo afectivo es una verdadera necesidad biológica, como base de la posterior actividad fisiológica y psíquica. Se le enseñan actitudes y habilidades necesarias (andar, hablar, respuesta afectiva a la sonrisa, etc.), que, si no se educan en el momento oportuno, luego ya no es posible inculcarlas en el niño. El papel de la familia consiste en formar los sentimientos y educar la voluntad de sus hijos, su

capacidad de esfuerzo, de entrega y de sacrificio, su espíritu de cooperación y su capacidad para el amor.

Estos dos fundamentos nos dan a conocer que las funciones que cumple la familia son variadas en el sentido que el enfoque que le asignemos va a tener un significado primordial para el desarrollo de cada uno de los miembros que la conforman.

El ambiente familiar.

Según Aguirre (2008), la familia es, sin duda, la formación básica de la sociedad humana. Su origen es biológico como alguna de sus esenciales funciones, pero también es un factor cultural de trascendental importancia en la vida del hombre, tanto desde el punto de vista de su ser social, como de su personalidad sobre la cual ejerce una poderosa influencia, cuya profunda huella ha puesto en evidencia la psicología contemporánea. Como institución formativa de la personalidad social e individual, la familia desempeña un papel de primordial importancia en la formación del carácter personal y el desarrollo de la sociabilidad. En el seno de ella forman sus hábitos de convivencia las nuevas generaciones. Y en cuanto a lo individual, mucho del contenido emocional y de las actividades que dan tono y color a la conducta personal, es infundido en el subconsciente del sujeto por el ambiente familiar en la época de la vida de mayor plasticidad y menor discernimiento crítico, formando una de las modalidades más persistentes de la personalidad.

Según Molina (1997), el ambiente familiar puede ser un factor de inadaptación escolar manifestándose en una de sus formas en un rendimiento académico inadecuado como las bajas calificaciones. Para ello el autor menciona aspectos que son causales de dicha problemática, uno de ellos son los conflictos entre los miembros de la familia y de estos con el niño aparecen en primera línea como determinantes de los problemas de conducta. Al cavar profunda huella en la personalidad del niño, influyen sobre su actitud y humor en la escuela, pudiendo producirse manifestaciones graves de desviaciones y

problemas de conducta, alteraciones orgánicas de la salud, violencia y rebeldía. En algunos casos, se puede apreciar la predilección del padre hacia un hijo, generando rivalidad entre hermanos. Otra son las dificultades económicas y materiales en familias con baja adaptabilidad familiar constituyen terrenos propicios para la generación de conflictos entre los miembros de la familia. Además, la inseguridad, insatisfacción y el mal manejo de las emociones crean un clima en el que los problemas de conducta son frecuentes. A la insuficiencia de recursos, se aúna la falta de elementos necesarios para la calidad de vida que debe tener el niño y el hacinamiento en la vivienda. Y por último tenemos la baja cohesión familiar, la desintegración o la constitución anormal de la familia: familia incompleta, padres separados, madre soltera, etc. Estos acontecimientos en el niño pueden generar inseguridad afectiva que muchas veces no pueden sobrellevarla con equilibrio, pues para él significa una pérdida.

2.2.1.2 Clima social.

Cassullo, Álvarez y Pasman (1998), consideran que el análisis del contexto donde se realizan las actividades cotidianas es excepcional importancia en el estudio de la conducta de un sujeto, tanto para caracterizar la conducta en sí misma como para captar el valor de significación que tal conducta toma en el grupo de social de referencia. Además, manifiestan que la conducta humana se da en un espacio o contexto interviniente y significativo para el individuo, siendo el sujeto interactivo en el sentido que asimila, juzga e intenta modificar sus propios contextos a la vez que a sí mismo. El clima social es una de las más importantes conceptualizaciones en el estudio de la conducta humana en contextos sociales.

Antes de las investigaciones de los anteriores autores, ha existido múltiples trabajos referidos al tema, como las de Lewin en los años 30's, las de Litvin, Meyer y Schneider en los años 60's quienes propusieron para su análisis, algunas dimensiones de clima que

podieran afectar la motivación de los trabajadores. “Los resultados confirmaron que las dimensiones, tales como la estructura, responsabilidad, calidez humana y el apoyo, reconocimiento y recompensa, tolerancia para los conflictos, identidad y lealtad hacia la organización y el riesgo, constituían las dimensiones que pueden reducir, aumentar o sencillamente no afectar a las motivaciones hacia el logro, a la afiliación y al poder de las personas en una organización”. Citado por Williams (1993).

2.2.1.3 Los estudios de Moos.

Moos (1975), definió el clima social como la personalidad del ambiente en base a las percepciones que los habitantes tienen de un determinado ambiente y entre las que figuran distintas dimensiones relacionales. “Así una determinada clase de un centro escolar puede ser más o menos creativa, afiliativa, orientada a las tareas, etc. Asimismo, una específica familia puede ser más o menos controladora, cohesiva, organizada, etc. El objetivo de Moos y sus colegas ha sido encontrar invariantes de tales atributos a través de diferentes ambientes sociales.

Con el fin de hallar empíricamente estas características, Moos ha desarrollado una serie de trabajos que han permitido establecer las más importantes dimensiones de clima social. Estos trabajos los ha desarrollado en ambientes sociales representantes de cuatro contextos.

- Situaciones de tratamiento: comunitario psiquiátrico
- Instituciones: correccionales de adultos y adolescentes compañías militares residencias de ancianos
- Contextos educativos colegios mayores universitarios escuelas
- Ambientes comunitarios familia trabajo grupos sociales y terapéuticos

En estos contextos se han encontrado una serie de dimensiones básicas del ambiente social percibido. La dimensión relacional expresa la intensidad y la naturaleza de las

relaciones interpersonales que se dan en el lugar. La dimensión de desarrollo personal destaca el apoyo y promoción que un determinado grupo presta a mediadores de crecimiento positivo. La dimensión de mantenimiento y cambio (que en algunos contextos se presentan como una sola dimensión), expresan características de la organización, el orden, el control o la innovación. Cada una de estas dimensiones está constituida por una serie de subescalas.

2.2.1.3 Definiciones de clima social familiar.

Según Gonzales y Pereda (2012), es la suma de las aportaciones personales de cada miembro de la familiar, traducida en algo que proporciona emoción. A su vez el clima se mejora en la medida en que se establecen relaciones entre dos personas, se define tres dimensiones fundamentales y cada una está constituida por elementos que las componen: relación, desarrollo y estabilidad.

Según García (2005), la teoría del clima Social de Moos es aquella situación social de la familia que define 3 dimensiones fundamentales y cada una está constituida por elementos que la componen: la dimensión relaciones familiares cuyos elementos son cohesión, expresividad y conflicto; la dimensión desarrollo cuyos elementos son: autonomía, actuación, intelectual– cultural, social–recreativo, moral–religioso; y finalmente la dimensión estabilidad definida por los elementos de organización y control.

2.2.1.4 Escala del clima social familiar de Moss.

Descripción de la escala.

“Esta Escala evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica” (Moos, Moos y Trickett, 1989).

Dimensiones de la escala.

Está formada por tres dimensiones fundamentales que se detallan a continuación.

Dimensión relaciones.

Es la dimensión que evalúa el grado comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza. Está integrada por tres subescalas:

Cohesión (CO) Grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan entre sí. Por ejemplo, el ítem 1 “En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros”.

Expresividad (EX) Grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos. Por ejemplo, el ítem 12 “En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos”.

Conflicto (CT) Grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia. Por ejemplo, el ítem “En casa a veces nos enojamos tanto que golpeamos o rompemos algo”.

Dimensión desarrollo.

Esta dimensión evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados, o no, por la vida en común. Esta dimensión comprende cinco subescalas:

Autonomía (AU) Grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones. Por ejemplo, el ítem 4 “En general ningún miembro de la familia decide por su cuenta”.

Actuación (AC) Grado en que las actividades (tal como escuela o trabajo) se enmarcan en una estructura orientada a la acción o competitiva. Por ejemplo, el ítem 35 “Nosotros aceptamos que haya competencia y que gane el mejor”.

Intelectual-Cultural (IC) Grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales. Por ejemplo, el ítem 46 “En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales”.

Social-Recreativo (SR) Grado de participación en este tipo de actividades. Por ejemplo, el ítem 47 “Todos tenemos uno o dos hobbies”.

Moralidad-Religiosidad (MR) Importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso. Por ejemplo, el ítem 18 “En mi casa no rezamos en familia”.

Dimensión estabilidad.

Esta dimensión proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros. Lo forman dos subescalas:

Organización (OR) Importancia que se da a una clara organización y estructura para planificar las actividades y responsabilidades de la familia. Por ejemplo, el ítem 9 “Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente”

Control (CN) Grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos. Por ejemplo, el ítem 60 “En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor”.

Ficha Técnica

Nombre	: Escala fes de clima social en la familia
Autores	: R. H. MOOS y J. TRICKETT.
Estandarización	: Lima 1993 César Ruiz Alva-Eva Guerra.
Administración	: Individual / Colectiva.
Duración	: Variable (promedio 20 minutos).
Significación	: Evalúa las características socio ambientales y las relaciones personales en familia.

Número de preguntas: Son 90 preguntas en 10 escalas, con 9 preguntas cada una. Con solo 2 alternativas de respuestas, verdadero o falso.

Evaluación : Se considera 1 punto por cada respuesta correcta. Puntaje máximo: 90 puntos; Puntaje Mínimo: 0 puntos.

Interpretación de resultados:

Adaptada para las Instituciones Educativas administradas por el Ejército.

Tabla 1.

Interpretación del clima social familiar

Puntaje	Atributo
77-90	Muy Bueno
72-76	Bueno
63-71	Tendencia Buena
48-62	Media
41-47	Tendencia Media
34-40	Malo
0-33	Muy Malo

2.2.2 El aprendizaje.

2.2.2.1 Generalidades.

Proviene de la palabra “aprendiz”, que a su vez procede del bajo latín “aprehendivus”, y este de “apprēhendēre”, que significa aprender, y en donde el prefijo “ad” connota proximidad y dirección, y en donde el término “prēhendēre” significa “percibir”.

Según la enciclopedia Wikipedia, el aprendizaje es el proceso a través del cual se modifican y adquieren habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas

teorías del aprendizaje. El aprendizaje es una de las funciones mentales más importantes en humanos, animales y sistemas artificiales. En el aprendizaje intervienen diversos factores que van desde el medio en el que el ser humano se desenvuelve, así como los valores y principios que se aprenden en la familia. En ella, se establecen los principios del aprendizaje de todo individuo y se afianza el conocimiento recibido que llega a formar después la base para aprendizajes posteriores.

El aprendizaje tiene una importancia fundamental para el hombre, ya que, cuando nace, se halla desprovisto de medios de adaptación intelectuales y motores. En consecuencia, durante los primeros años de vida, el aprendizaje es un proceso automático con poca participación de la voluntad, después el componente voluntario adquiere mayor importancia (aprender a leer, aprender conceptos, etc.), dándose un reflejo condicionado, es decir, una relación asociativa entre respuesta y estímulo. A veces, el aprendizaje es la consecuencia de pruebas y errores, hasta el logro de una solución válida. El aprendizaje se produce también, por intuición, o sea, a través del repentino descubrimiento de la manera de resolver problemas. (Ausubel, 2001)

Kelly (2000), afirma que: «El aprendizaje supone una actividad mental por medio de la que se adquieren, retienen y utilizan el conocimiento y la habilidad. El aprender implica siempre que se ha producido un cambio o modificación en la respuesta, reacción, pensamiento, conducta o actitud del alumno».

Según Definiciona (2016), el aprendizaje, en la más de las veces, se da a nivel mental; no obstante, también hay aprendizaje a nivel instintivo, emocional, motor y sexual. En otras palabras, el aprendizaje no es sólo una cuestión intelectual, de acumulación de conocimientos, ni tampoco algo que se presente sólo a nivel humano.

En este sentido, y de acuerdo con investigaciones recientes botánicos del Instituto de Nebraska, las plantas tienen memoria, sienten y se comunican; tienen una memoria activa y son capaces de remitirse a ella.

2.2.2.2 Características del aprendizaje.

Ausebel (2001) menciona:

2.2.2.2.1 Conductual.

- Cambio de comportamiento: Este cambio se refiere tanto a las conductas que se modifican, como a las que se adquieren por primera vez, como: el aprendizaje de un nuevo idioma. Se debe tener en cuenta que los cambios son relativamente estables cuando nos referimos a los aprendizajes guardados en la memoria a largo plazo.
- Se da a través de la experiencia: Es decir que los cambios de comportamiento son producto de la práctica o entrenamiento. Como: Aprender a manejar un automóvil siguiendo reglas necesarias para conducirlo.
- Implica interacción Sujeto-Ambiente: La interacción diaria del hombre con su entorno determinan el aprendizaje.

2.2.2.2.2 Cognitivo.

- Las etapas cognoscitivas se relacionan con la edad.
- El desarrollo cognoscitivo es secuencial y se basa en crecimiento previo.
- La capacidad del estudiante es importante, los estudiantes talentosos son capaces de aprender más, más rápidamente que los demás.
- El aprendizaje se puede modificar como resultado de la interacción de la persona con el ambiente.

- El aprendizaje involucra la asimilación de nuevas experiencias con experiencias previas.
- El aprendizaje se logra mejor a través de la participación activa en el ambiente, el maestro puede mejorar el ambiente para estimular el aprendizaje.
- Existen varios componentes y tipos de inteligencia o tipos de comportamiento que indican comportamiento inteligente.
- Los estudiantes aprenden mejor cuando pueden generalizar la información, o sea aprendizaje entero a parcial.
- Los estudiantes que aprenden a aprender aprenderán más en la escuela que aquéllos que son dependientes del maestro para aprender.
- La transferencia de aprendizaje aumenta cuando los estudiantes tienen la oportunidad de resolver problemas.

2.2.2.3 Adquisición de conceptos.

Según Camacho (2001), las teorías del aprendizaje tratan de explicar cómo se constituyen los significados y como se aprenden los nuevos conceptos. Un concepto puede ser definido buscando el sentido y la referencia, ya sea desde arriba, en función de la intensión del concepto, del lugar que el objeto ocupa en la red conceptual que el individuo posee; o desde abajo, haciendo alusión a sus atributos. Los conceptos nos sirven para limitar el aprendizaje, reduciendo la complejidad del entorno; nos sirven para identificar objetos, para ordenar y clasificar la realidad, nos permiten predecir lo que va a ocurrir.

Hasta hace poco, los psicólogos suponían, siguiendo a Mill y a otros filósofos empiristas, que las personas adquirimos conceptos mediante un proceso de abstracción (teoría inductivista) que suprime los detalles idiosincráticos que difieren de un ejemplo a otro, y que deja sólo lo que se mantiene común a todos ellos. Este concepto, llamado prototipo, está bien definido y bien delimitado y tiene sus referentes en cada uno de sus

atributos En consecuencia, la mayoría de los experimentos han utilizado una técnica en la cual los sujetos tienen que descubrir el elemento común que subyace a un concepto.

Los conceptos cotidianos, en cambio, no consisten en la conjunción o disyunción de características, sino más bien en relaciones entre ellas. Otro aspecto de los conceptos de la vida diaria es que sus ejemplos pueden que no tengan un elemento común. Wittgenstein en sus investigaciones filosóficas: sostuvo que los conceptos dependen, no de los elementos comunes, sino de redes de similitudes que son como las semejanzas entre los miembros de una familia. Ferrater (1994).

Los conceptos cotidianos no son entidades aisladas e independientes, están relacionados unos con otros. Sus límites están establecidos, en parte, por la taxonomía en que aparecen. Las relaciones más claras son las jerarquías generadas mediante la inclusión de un concepto dentro de otro.

Existen dos vías formadoras de conceptos: mediante el desarrollo de la asociación (empirista) y mediante la reconstrucción (corriente europea).

Para la corriente asociacionista no hay nada en el intelecto que no haya pasado por los sentidos. Todos los estímulos son neutros. Los organismos son todos equivalentes. El aprendizaje se realiza a través del proceso recompensa-castigo (teoría del conductismo: se apoya en la psicología fisiológica de Pávlov). Es antimentalista. El recorte del objeto está dado por la conducta, por lo observable. El sujeto es pasivo y responde a las complejidades del medio. Citado por Gallego (1996).

2.2.2.4 Teorías de aprendizaje computacional.

Las teorías clásicas del aprendizaje son la conductista y la cognitiva, teniendo como bases estas, se han formado y ramificado otras subteorías muy conocidas. Pero en estos últimos tiempos han nacido teorías modernas de aprendizaje (Ayudados por la tecnología).

Pozo (1994) manifiesta que, dentro de las denominadas Teorías Computacionales, unas se desarrollan en el marco de la Inteligencia Artificial, sin buscar compatibilidad con datos psicológicos; y otras tantas teorías respetando los límites de la metáfora computacional, intentan ser psicológicamente relevantes, adecuándose a los datos que se conocen sobre el procesamiento humano de información, dentro de estas teorías que se ocupan de la adquisición de conceptos, las más prototípicas son:

- a. Las teorías ATC (Adaptive Control of Thought: Control Adaptativo del Comportamiento) de Anderson (1982, 1983),
- b. La teoría de los esquemas de Rumelhart y Norman (1978) y
- c. La teoría de la inducción pragmática de Holland y cols.

2.2.2.4.1 La teoría ACT de Anderson.

El ACT es una teoría unitaria del procesamiento de la información. La idea básica que subyace a la teoría es los mecanismos de aprendizaje están estrechamente relacionados con el resto de los procesos, especialmente con la forma en que se presenta la información en el sistema, "todos los procesos cognitivos superiores, como memoria, lenguaje, solución de problemas, imágenes, deducción e inducción son manifestaciones diferentes de un mismo sistema subyacente", Anderson (1983).

El ACT es un sistema de procesamiento compuesto por tres memorias relacionadas, que interactúan entre sí: una memoria declarativa, que contiene conocimientos descriptivos sobre el mundo; una memoria de producciones o procedural, que contiene información para la ejecución de las destrezas que posee el sistema y una memoria de trabajo. Las memorias declarativa y procedural almacenan dos tipos distintos de conocimiento que se corresponden con la distinción filosófica entre el "saber qué" declarativo y el "saber cómo" procedural.

La memoria declarativa está organizada en forma de red jerárquica, compuesta por "unidades cognitivas" o nodos y eslabones entre esos nodos. El conocimiento declarativo es estable y normalmente inactivo. Sólo los nodos que se hallan activados en la memoria de trabajo tendrán influencia sobre el conocimiento procedural.

El concepto de activación es central en el ATC. La activación puede proceder bien de los estímulos externos o bien del propio sistema, como consecuencia de la ejecución de una acción. El proceso de activación es continuo. La memoria de trabajo tiene una capacidad limitada, lo que limita también el número de nodos que pueden estar activos simultáneamente, accediendo aquellos que tengan mayor fuerza de activación. "La activación cumple en el ACT la función de un heurístico asociativo relevante. Es decir, la activación mide lo estrechamente asociada que una pieza de información está con respecto a la información actualmente usada". Anderson (1983).

La memoria procedural se basa en los sistemas de producción. La idea básica de estos sistemas es que el conocimiento se almacena en forma de producciones o pares condición-acción. Las producciones adoptan la forma de un condicional "sí... entonces...". Las producciones no suelen almacenarse aisladamente. Para que el conocimiento que contiene sea eficaz, deben encadenarse unas a otras, de tal forma que la acción de una producción satisfaga la condición de la siguiente.

Mecanismos de aprendizaje en el ACT.

Anderson (1983), citado por Laird (1990), propone una teoría del aprendizaje basada en tres estadios sucesivos. Toda destreza o concepto adquirido pasaría por tres fases: interpretación declarativa, compilación y ajuste. Todo aprendizaje comienza con una fase declarativa o interpretativa. La información que recibe el sistema es codificada en la memoria declarativa dentro de una red de nodos. Cuando el sistema recibe las instrucciones para la solución de un problema o, en el caso de la formación de conceptos,

información sobre la categorización de un objeto, se forma una copia en la memoria declarativa de esa información.

La automatización del conocimiento aumentará la eficacia del sistema. Esa automatización se logra en el segundo estadio del aprendizaje, mediante la compilación o transformación del conocimiento declarativo en procedural. La compilación implica dos subprocesos: La proceduralización y la composición. Durante la proceduralización, la información contenida en los nodos activados en la memoria de trabajo se traduce a producciones, provocando cambios cualitativos en el conocimiento, que se aplica de modo automático. Complementando este proceso, durante el mecanismo de composición, la secuencia de producciones se funde en una sola producción. Pero es condición, para la composición, que exista una "contigüidad lógica" entre las producciones, regida por criterios de semejanza entre sus metas.

Una vez formadas las producciones, éstas serán sometidas, como consecuencia de la práctica, a procesos de ajuste, que constituyen el tercer estadio. El ajuste se logra mediante tres mecanismos automáticos: generalización, discriminación y fortalecimiento. La generalización de una producción consiste en incrementar su rango de aplicación, mediante la sustitución de valores constantes en las condiciones de la producción por variables. La discriminación es un segundo mecanismo de ajuste de las producciones, por el cual se restringe el ámbito de aplicación de las mismas. El sistema busca las variables de la producción y elige, en forma aleatoria, una de ellas como base para la discriminación, disponiendo de casos de aplicación correcta e incorrecta de la producción. Ni la generalización ni la discriminación eliminan las producciones originales. Únicamente generan nuevas producciones que compiten con aquellas. Los procesos de ajuste se completan con un mecanismo de fortalecimiento de las producciones, emparejando, las

más fuertes, sus condiciones más rápidamente con la información contenida en la memoria de trabajo y teniendo más probabilidad de ser usadas. Citado por Laird (1990).

Aplicación del ACT a la formación de conceptos.

La teoría del aprendizaje basada en el ACT está orientada fundamentalmente a la adquisición de destrezas. Pero no sólo es aplicable a destrezas motoras relativamente simples. Incluye también, otro tipo de habilidades más complejas como la toma de decisiones, la solución de problemas matemáticos o la generación del lenguaje.

Según Pozo (1994), el ACT puede también considerarse una teoría del aprendizaje de conceptos, ya que ninguna destreza compleja puede efectuarse sin la intervención de un concepto.

2.2.2.4.2 La teoría de los esquemas de Rumelhart y Norman.

La teoría de los esquemas puede considerarse como una teoría de la representación y utilización de los conceptos almacenados en la memoria. Es una teoría general del procesamiento.

"Un esquema es una estructura de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria.". Rumelhart (1984).

Según Rumelhart, citado por Durán (1997), la teoría general de los esquemas se ocupa de cómo se representa el conocimiento y de cómo se usa el conocimiento almacenado. La unidad básica de procesamiento serían los esquemas, consistentes en "paquetes de información" sobre conceptos genéricos. Los esquemas representan conocimientos, son representaciones prototípicas de los conceptos.

Una de las características de los esquemas es su posición con respecto a la distinción entre conocimiento declarativo y procedural. Los esquemas tienen una naturaleza flexible que les permite ser utilizados tanto de modo declarativo como procedural.

Los esquemas son paquetes de conocimiento en los que, además del propio conocimiento hay información sobre cómo debe usarse ese conocimiento. El carácter jerárquico de la organización de los esquemas conlleva necesariamente la existencia de conceptos genéricos de diverso nivel de abstracción.

Aprendizaje por modificación y generación de esquemas.

Según Rumelhart y Norman desde un punto de vista lógico pueden distinguirse tres tipos de aprendizaje: el crecimiento, la reestructuración y el ajuste. Mediante el crecimiento se acumula nueva información en los esquemas ya existentes. Las leyes que rigen este crecimiento son básicamente asociativas:

"Siempre que se encuentra nueva información, se supone que se guarda en la memoria alguna huella del proceso de comprensión. Esta huella de memoria es la base del recuerdo. Generalmente, se supone que éstas son copias parciales del esquema original actualizado". Rumelhart (1984)

Según Nosnik y Elguea (1985), el crecimiento es el mecanismo básico por el que el sistema adquiere las bases de datos con las que rellena las variables de los esquemas. El crecimiento no modifica la estructura interna de los esquemas ni genera por sí mismo esquemas nuevos. Para que se formen conceptos nuevos es necesario que suceda la acción de los otros dos mecanismos: el ajuste y la reestructuración.

La modificación o evolución de los esquemas disponibles tiene lugar mediante un proceso de ajuste, que puede producirse de tres formas: a) mediante modificación de los valores por defecto de un esquema en función de la experiencia en la aplicación del mismo; b) por generalización del concepto; c) por especialización del concepto

La generación o creación de nuevos esquemas tiene lugar mediante el proceso de reestructuración que consiste en la "formación de nuevas estructuras conceptuales o nuevas formas de concebir las cosas. Mediante una reestructuración surgen estructuras conceptuales

o interpretativas que anteriormente no estaban presente en el sistema. El nuevo esquema puede surgir de dos formas. Mediante una generación pautada el nuevo esquema consiste en una copia, que se forma por un proceso analógico, con modificaciones de un esquema anterior.

El segundo mecanismo de reestructuración, la inducción de esquemas, se produciría cuando se detectase que cierta configuración de esquemas ocurre sistemáticamente según ciertas pautas espacio-temporales. Se trataría de un modo de aprendizaje por contigüidad.

Según Rumelhart y Norman (1978) el crecimiento, la reestructuración y el ajuste coexisten e interactúan durante todo el ciclo de aprendizaje de un sistema jerarquizado de conceptos, pero sus importancias relativas varían según una pauta temporal característica. Al comienzo del aprendizaje en un área conceptual predominaría el crecimiento. La acumulación de conocimiento acabaría produciendo una reestructuración de los esquemas. Una tercera fase se caracterizaría de nuevo por un crecimiento de los esquemas generados, que finalmente desembocaría en un ajuste progresivo de los mismos.

2.2.2.4.3 La teoría de la inducción pragmática de Holland y cols.

Según Durán (1997), la teoría de la inducción es una teoría general del procesamiento, que presenta una serie de restricciones básicas que le dan al proceso inductivo, un carácter pragmático. La representación del conocimiento mediante modelos mentales.

El sistema de representación propuesto por Holland y cols (1986), al igual que el ACT de Anderson (1983), está basado en reglas o sistemas de producción, pero se asemeja a la teoría de los esquemas en que sus unidades significativas de representación tienen un carácter más bien molar. Son los modelos mentales, compuestos por series de reglas o sistemas de producción.

Los esquemas constituyen representaciones estables, los modelos mentales se construyen con ocasión de cada interacción concreta. Son representaciones dinámicas e implícitas en la memoria, en lugar de estáticas y explícitas como los esquemas.

Los modelos mentales están formados por conjuntos de reglas relacionadas activadas simultáneamente. Consisten en producciones o pares condición - acción. Tanto la condición como la acción de la regla pueden estar compuestas por varios elementos. Se distinguen dos tipos fundamentales de reglas: empíricas e inferenciales. Las reglas empíricas representan el conocimiento sobre el mundo y a su vez se dividen en varios tipos. Las reglas sincrónicas representan la información descriptiva típica de la memoria semántica y se dividen en reglas categóricas, que informan sobre relaciones jerárquicas entre categorías y son la base de los juicios de identificación de conceptos, y reglas asociativas, que relacionan conceptos no vinculados jerárquicamente sino por su coocurrencia. Las reglas diacrónicas informan sobre los cambios que pueden esperarse en el entorno si se satisfacen sus condiciones. Pueden ser reglas predictivas, cuando proporcionan una expectativa, y efectivas, cuando causan una acción por parte del sistema. Citado por Calello y Neuhaus (1996).

Las reglas se activarán cuando su condición sea satisfecha por información activa en la memoria, que recibe el nombre de mensaje. Las acciones de las reglas se ejecutarán cuando sus condiciones sean satisfechas y pueden dirigirse tanto hacia el exterior como hacia el interior. En este último caso, se modificará el sistema de conocimientos y se producirá aprendizaje. El sistema dispone también de reglas inferenciales que constituyen los mecanismos básicos del aprendizaje, y de reglas operativas o principios generales de procesamiento del sistema, entre las que se halla el procesamiento en paralelo (múltiples reglas activadas al mismo tiempo). El sistema ha de construir modelos mentales basados en la activación simultánea de reglas relacionadas. Aquellas que suelen activarse juntas,

tienden a relacionarse y constituyen categorías. Estas están organizadas en jerarquías defectivas, compuestas por conceptos subordinados y supraordinados, donde los valores de los conceptos supraordinados actúan en ausencia de especificaciones concretas.

Los conceptos no se hallan definidos en la memoria sino sólo representados de un modo probabilístico, y se formarán a partir de reglas con condiciones similares.

El apoyo de una regla depende de la activación de otras reglas afines y depende, por tanto, de la propagación de la activación del sistema.

La activación se propagará de un concepto a otro cuando compartan reglas comunes, pero no por simple contigüidad o coocurrencia. La activación, en lugar de ser automática, se halla también pragmáticamente dirigida.

Según la teoría de Holland y cols. (1986), los conceptos serían modelos mentales, formados por reglas activadas simultáneamente en función de las demandas contextuales y de las metas del sistema, y constituidos en jerarquías defectivas que generan expectativas y dirigen la acción. Por tanto, el aprendizaje de conceptos consiste en la adquisición de nuevas reglas y las relaciones entre reglas. Esas nuevas reglas tienen su origen, según los autores, en procesos inductivos guiados pragmáticamente.

Aprendizaje por inducción pragmática.

Según Holland y cols. (1986) el sistema debe realizar tres tareas inductivas básicas:

- Evaluar y perfeccionar las reglas disponibles,
- Generar nuevas reglas y
- Formar asociaciones y racimos de reglas con el fin de crear estructuras de conocimiento más amplias;

Estas tareas se logran mediante dos mecanismos inductivos:

- El refinamiento de las reglas existentes y
- La generación de nuevas reglas.

En la medida en que un concepto es un deberá formarse por combinación del refinamiento y la generación de reglas.

El refinamiento de las reglas consiste en una reevaluación constante de la fuerza de las reglas en función de sus éxitos y fracasos.

Al disponer de un procesamiento paralelo, el sistema debe distribuir el éxito, o en su caso el fracaso, entre aquellas reglas que hayan sido realmente responsables del resultado obtenido.

La fuerza de una regla actúa de un modo conservador, impidiendo la ejecución de reglas nuevas o más débiles.

La formación de El proceso de refinamiento puede cambiar la fuerza de una regla, y con ella su probabilidad de uso, pero no puede introducir reglas nuevas. Cuando el sistema no disponga de reglas eficaces para un contexto, se verá obligado a poner en marcha el proceso de generación de reglas. El sistema genera nuevas reglas que dan lugar a conceptos nuevos mediante la activación de sus reglas inferenciales o sus mecanismos inductivos.

Su acción está restringida a la presencia de ciertas condiciones desencadenantes, como son el fracaso de una predicción o la ocurrencia de un hecho inesperado. Esas inferencias estarán sometidas a nuevas restricciones. Algunas de esas restricciones partirán de reglas generales e independientes de cualquier dominio concreto existentes en el sistema en el sistema, que recogen conocimiento sobre leyes causales, estadísticas o de razonamiento. Otras restricciones en la inducción provienen de las limitaciones en la capacidad. La generalización puede conseguirse de dos formas: mediante una simplificación de las condiciones de una regla o a partir de ejemplos concretos, en los que ciertas constantes son sustituidas por una variable. La especialización es el proceso inverso que, tiene como función evitar la sobregeneralización, que suele dar lugar a una predicción errónea categorías o conceptos depende del establecimiento de relaciones y asociaciones entre reglas mediante los procesos inductivos. Un concepto es un racimo de reglas

organizado de una jerarquía defectiva. El sistema tiende a asociar aquellas reglas que se activan juntas (relación sincrónica) o sucesivamente (relación diacrónica).

Un concepto se basa en relaciones sincrónicas entre reglas que comparten un elemento común entre sus condiciones. Cuando otra regla contenga ese mismo elemento en su acción se a las anteriores, ya que su ejecución satisfará las condiciones de las otras reglas. El elemento común a todas esas reglas se convertirá en la etiqueta del concepto.

Este proceso inductivo se basa en la asociación y la generalización de reglas. Esta generalización puede ser abusiva. Para corregir, el sistema dispone del proceso de especialización de las reglas, cuando una regla conduce a una expectativa errónea.

Los autores admiten la existencia de otro mecanismo de aprendizaje no inductivo, que consistiría en la inserción de reglas desde el exterior por medio de la instrucción.

En la terminología de la formación de conceptos diríamos que el cambio conceptual requiere, en algún momento, el paso de representaciones mediante modelos mentales o ejemplares a representaciones mediante conceptos explícitos o prototipos.

Dentro de una teoría computacional, los procesos de reestructuración deben reducirse necesariamente a los procesos más simples de crecimiento y ajuste. La única forma efectiva de adquirir nuevas reglas es, además de la instrucción o inserción externa, la inducción mediante generalización y especialización.

La teoría impone restricciones pragmáticas al proceso inductivo. Una inducción se realizará cuando se adecúe a los conocimientos activos en el sistema.

2.2.2.5 Dimensiones.

Según Roberto Mantura (2005), las dimensiones son 5:

Actitudes y percepciones.

Refiere que las actitudes y percepciones afectan las habilidades del alumno para aprender. Por ejemplo, si los alumnos ven un aula insegura, seguro que no aprenderán mucho.

Adquirir e integrar el conocimiento.

Refiere que cuando el alumno está aprendiendo información nueva, debe guiárseles para que relacionen el conocimiento nuevo con lo que ya saben, que organicen esa información y luego la hagan parte de su memoria a largo plazo.

Extender y refinar el conocimiento.

Refiere a que hay que analizar de manera rigurosa lo que han aprendido, al aplicar procesos de razonamiento que los ayuden a extender y refinar la información, se usan la comparación, razonamiento, análisis.

Uso significativo del conocimiento.

El aprendizaje más efectivo se presenta cuando usamos los conocimientos para llevar a cabo tareas significativas, como la toma de decisiones, solución de problemas.

Hábitos mentales.

Los aprendedores más efectivos han desarrollado hábitos mentales que les permiten pensar de manera crítica, pensar con creatividad y regular su comportamiento. Son el pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento autorregulado.

2.3 Definición de Términos Básicos

Aprendizaje.

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

Clima social familiar.

Atmósfera psicológica donde se describe las características psicológicas e institucionales de un determinado grupo humano situado sobre un ambiente.

Desarrollo.

Hacer que una cosa o persona pase por una serie de estados sucesivos, de manera que crezca, aumente o progrese.

Estabilidad.

La noción de estabilidad es aquella que hace referencia a la permanencia de las características de un elemento o de una situación a través del tiempo, de su condición de estable o constante. La estabilidad puede ser aplicada como característica a determinados fenómenos, entre ellos el social.

Familia.

Conjunto de ascendientes, descendientes y demás personas relacionadas entre sí por parentesco de sangre o legal.

Relaciones.

Personas con las que alguien mantiene un trato de amistad, laboral, social, etc.; especialmente, las que sirven para obtener algún favor personal.

Teorías del aprendizaje.

Las teorías del aprendizaje son aquellas que realizan la descripción de un proceso que permite que una persona o un animal aprendan algo. Estas teorías pretenden entender, anticipar y regular la conducta a través del diseño de estrategias que faciliten el acceso al conocimiento.

Capítulo III. Hipótesis y Variables

3.1 Hipótesis

3.1.1 Hipótesis general.

H_G. El clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

3.1.2 Hipótesis específicas.

H_{E1}. La dimensión relaciones del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

H_{E2}. La dimensión desarrollo del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

H_{E3}. La dimensión estabilidad del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

3.2 Variables

3.2.1 Variable 1.

- **Clima social familiar**

Definición conceptual. Se manifiesta en las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, aspectos de desarrollo como la comunicación, interacción, desarrollo personal que puede ser fomentado por la vida en común. Guerra (1999). También tenemos dentro del Clima Social Familiar la estructura y organización de la familia y el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre

los otros. Es por ello que se considera de suma importancia desarrollar este aspecto en la investigación.

3.2.2 Variable 2.

- El Aprendizaje

Definición conceptual. El proceso de aprendizaje es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural. Es el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores), se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos), que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron. Aprender no solamente consiste en memorizar información, es necesario también otras operaciones cognitivas que implican: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar. En cualquier caso, el aprendizaje siempre conlleva un cambio en la estructura física del cerebro y con ello de su organización funcional.

3.3 Operacionalización de Variables

Tabla 2.

Operacionalización de las variables de estudios

Variable	Dimensiones	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
V1. Clima Social Familiar	Relaciones	• Cohesión	• Análisis de contenido.	• Cuadros estadísticos.
		• Expresividad	• Observación.	• Observación directa
		• Conflicto	• Encuesta.	• Escala de Moss
	Desarrollo	• Autonomía	• Análisis de contenido.	• Cuadros estadísticos.
		• Actuación	• Observación.	• Observación directa
V2 Aprendizaje	Estabilidad	• Intelectual-Cultural	• Encuesta.	• Escala de Moss
		• Social-Recreativo		
	Actitudes y percepciones	• Moralidad-Religiosidad.		
		• Organización	• Análisis de contenido.	• Cuadros estadísticos.
		• Control	• Observación.	• Observación directa
Adquirir e integrar el conocimiento	• Actitudes	• Encuesta.	• Escala de Moss	
	• Percepciones	• Análisis de contenido.	• Cuadros estadísticos.	
V2 Aprendizaje	Extender y refinar el conocimiento	• Relación de conocimientos	• Observación.	• Observación directa
		• Práctica de habilidades	• Encuesta.	• Cuestionarios estructurados
	Uso significativo del conocimiento	• Comparación	• Análisis de contenido.	• Cuadros estadísticos.
		• Razonamiento	• Observación.	• Observación directa
	Hábitos mentales	• Análisis	• Encuesta.	• Cuestionarios estructurados
Hábitos mentales	• Toma de decisiones	• Análisis de contenido.	• Cuadros estadísticos.	
	• Solución de problemas	• Observación.	• Observación directa	
Hábitos mentales	• Pensamiento crítico	• Encuesta.	• Cuestionarios estructurados	
	• Pensamiento creativo	• Análisis de contenido.	• Cuadros estadísticos.	
Hábitos mentales	• Pensamiento creativo	• Observación.	• Observación directa	
		• Encuesta.	• Cuestionarios estructurados	

Capítulo IV. Metodología

4.1 Enfoque de la Investigación

Empleamos el enfoque cuantitativo, ya que partiendo de las variables buscaremos sus dimensiones hasta llegar a los “indicadores” de cada una de ellas, las que serán motivo de medición en el estudio y búsqueda de relación entre ellos, mediante técnicas e instrumentos, y posteriormente mediante la contrastación de hipótesis.

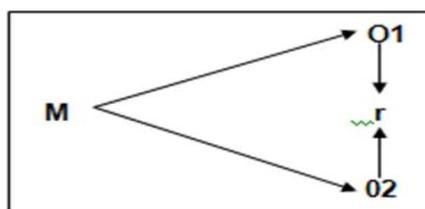
4.2 Tipo de Investigación

Es una investigación de tipo descriptivo – correlacional, ya que inicialmente describiremos la situación de la población en relación a las variables, dándoles un atributo según resultados, y posteriormente buscaremos la relación o asociación entre los resultados estadísticos de ambas variables.

4.3 Diseño de Investigación

Es una investigación de diseño no experimental, es decir, no manipulamos variable alguna, sino que observamos el fenómeno tal y como se da en su contexto natural en un momento determinado, para posteriormente evaluarlo y establecer la consistencia fundamental de llegar a saber las relaciones entre las variables de estudio. (Hernández y otros, 2010)

Desarrolla el diseño transversal descriptivo, porque indaga la incidencia y los valores en que se manifiestan las variables que se investigan en un momento determinado del tiempo.



M: Muestra

O: Observación y medición de una variable.

r: Relación.

Var 1: Representa la variable 1 controlada estadísticamente.

Var 2: Representa la variable 1 controlada estadísticamente.

4.4 Población y Muestra

Para realizar el presente estudio se ha trabajado en base a una población de 175 y una muestra de 120, resultado de un muestreo aleatorio y la aplicación de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \times Z^2 \times P \times q}{(N - 1) \times E^2 + Z^2 \times P \times q}$$

Donde:

n =	Muestra	
N =	Población	175
Z =	Nivel de aceptación 95%	1.96
E =	Grado de error 5%	0.05%
P =	Probabilidad de éxito 50%	0.5%
q =	Probabilidad de fracaso	0,5%

Reemplazando tenemos.

$$n = \frac{(175) \times (1.96)^2 \times (0.5) \times (0.5)}{(175-1) \times (0.05)^2 + (1.96)^2 \times (0.5) \times (0.5)}$$

$$n = \frac{168.07}{1.3954}$$

$$n = 120$$

Luego de aplicar la formula, tenemos una muestra formada por 120 alumnos.

Es decir, se encuestará 120 estudiantes tomados al azar. No se determinaron criterios de inclusión o exclusión dado que la muestra es homogénea.

4.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

4.5.1 Técnicas.

Las principales técnicas empleados en esta investigación son:

Análisis de contenido.

Dentro de este contexto hemos revisado tesis, libros, monografías, artículos científicos, ya sea en las bibliotecas públicas y privadas, y sobre todo virtuales. Los documentos que hemos trabajado son las fichas textuales, de resumen, y bibliográficas.

Observación.

La técnica que se trabajó en nuestro proyecto de investigación es la observación participante, es decir nos hemos identificado como investigadores y sobre esta base se ha recopilado la información.

Encuestas.

Para la ejecución de nuestro proyecto se ha considerado preguntas dirigidas a los alumnos.

4.5.2 Instrumentos.

Cuadros estadísticos

Observación directa.

Escala de Clima Social Familiar de Moss

Cuestionario estructurado

4.6 Tratamiento Estadístico

Para efectos de validación de instrumentos se empleó el juicio de expertos.

Para la confiabilidad se usó el coeficiente de Alfa de Cronbach, se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría

a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes.

Alfa es por tanto un coeficiente de relación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente, se parecen. Su interpretación será que, cuanto más se acerque al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,80.

Su fórmula es:

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

Siendo:

a: Coeficiente de Alfa de Cronbach

K: Número de ítems

ES_T^2 : Sumatoria de varianza e los ítems

S_T^2 : Varianza de la suma de ítems

Tabla 3.

Criterio de confiabilidad de valores (Kerlinger, 2002)

Criterio de confiabilidad	Rangos
Alta confiabilidad	0.90 – 1.00
Fuerte confiabilidad	0.76 – 0.89
Existe confiabilidad	0.70 – 0.75
Baja confiabilidad	0.61 – 0.69
No es confiable	0 – 0.60

En razón de que la Escala de Moss tiene confiabilidad internacional, no se consideró pasarlo por esta prueba.

Para los estadísticos descriptivos se trabajó con las medidas de tendencia central, que nos permiten identificar y ubicar el punto (valor) alrededor del cual se tienden a reunir los datos (“punto central”): media o promedio, mediana y moda o frecuencia; y las medidas de dispersión, que es la variación en un conjunto de datos que proporciona información adicional y permiten juzgar la confiabilidad de la medida de tendencia central: desviación típica o estándar y varianza, frecuencias. Para interpretar mejor las frecuencias, estos se graficarán empleando diagramas de barras y/o círculos. UNE (2014).

Para contrastación de las hipótesis se empleó la “distribución de Pearson”, más comúnmente llamado “estadístico chi cuadrado”, que es una distribución de probabilidad continua para un parámetro K que representa los grados de libertad de la variable aleatoria (asociación existente entre dos variables).

Su fórmula es:

$$\chi^2 = \sum \frac{(o - e)^2}{e}$$

X^2 : Chi cuadrado

O: Frecuencia observada

E: Frecuencia esperada

4.7 Procedimiento

La segunda parte de la investigación, mejor dicho, el recojo de datos y análisis estadístico, se llevó a cabo entre los meses de noviembre y diciembre. Luego de una entrevista con el Director y hacerle saber el objeto de la investigación, autorizó el ingreso a las instalaciones e inclusive nos dio información a título personal.

Se trabajó como estaba previsto en el proyecto. Se empleó el paquete estadístico SPSS (Statistical Package Ciencias Social) (Paquete Estadístico para Ciencias Sociales) y el Programa Excel.

Los métodos utilizados para el procesamiento de los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos de recogida de datos, así como para su interpretación posterior, han sido el de análisis y síntesis, que permitió una mejor definición de los componentes individuales del fenómeno estudiado; y el de deducción-inducción, que permitió comprobar a través de hipótesis determinadas el comportamiento de indicadores de la realidad estudiada.

Asimismo, para la interpretación cualitativa de los porcentajes obtenidos en cada respuesta, se estableció la tabla siguiente:

Tabla 4.

Interpretación cualitativa del porcentaje

Porcentaje	Interpretación
100%	Unanimidad
80% - 99%	Mayoría significativa
60% - 79%	Mayoría
50% - 59%	Mayoría no significativa
40% - 49%	Minoría significativa
20% - 39%	Minoría
1% - 19%	Minoría no significativa
0%	Desierto

Capítulo V. Resultados

5.1 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

5.1.1 Validez.

Para la validación de la encuesta se tomó en cuenta el juicio de expertos, para esta investigación fueron en total 5. (Ver apéndice 3: Validez del instrumento)

5.1.2 Confiabilidad.

En razón de que la Escala de Moss tiene confiabilidad internacional, no se consideró pasarlo por alguna otra prueba. El cuestionario relacionado a la variable aprendizaje tuvo una fuerte confiabilidad de 0.825.

5.2 Presentación y Análisis de los Resultados

Las respuestas individuales de los 120 alumnos de 5° de secundaria, tomados como muestras, se han pasado a un cuadro de resultados en Excel, que luego ha permitido continuar el trabajo.

5.2.1 Análisis descriptivos.

5.2.1.1 Descripción de la variable: clima social familiar.

5.2.1.1.1 Dimensión: Relaciones.

Indicador: Cohesión.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos de cohesión.

	Cohesión (CO)	N	Suma	Media	D.S.	Varianza
1	En mí familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.	120	102	.85	.359	.129
2	Muchas veces da la impresión de que en casa solo estamos "pasando el rato".	120	109	.91	.290	.084
3	Todas nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.	120	90	.75	.435	.189
4	En mi familia estamos fuertemente unidos.	120	97	.81	.395	.156
5	Cuando hay que hacer algo en casa es raro que se ofrezca algún voluntario.	120	106	.88	.322	.104
6	Las personas de mi familia nos apoyamos unas a otras.	120	107	.89	.312	.097
7	En mi familia hay poco espíritu de grupo. '	120	106	.88	.322	.104
8	Realmente nos llevamos bien unos a otros.	120	105	.88	.332	.110
9	En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.	120	94	.78	.414	.171
	N válido (por lista)	120	102	.85	.353	.127

Interpretación.

Los ítems que tuvieron mayor aceptabilidad por los entrevistados son:

- Muchas veces da la impresión de que en casa solo estamos “pasando el rato” ($\alpha = 0.91$).
- Las personas de mi familia nos apoyamos unas a otras. ($\alpha = 0.89$).
- Cuando hay que hacer algo en casa es raro que se ofrezca algún voluntario; realmente nos llevamos bien unos a otros; en mi familia NO hay poco espíritu de grupo, los tres con ($\alpha = 0.88$).
- El indicador “Cohesión” tuvo una $\alpha = 0.85$.

*Indicador: Expresividad.***Tabla 6.***Estadísticos descriptivos de expresividad*

Expresividad (EX)	N	Suma	Media	D.S.	Varianza
10 Los miembros de la familia guardan a menudo, sus sentimientos para sí mismos.	120	100	.83	.374	.140
11 En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.	120	113	.94	.235	.055
12 En mi familia es difícil desahogarse sin molestar a todos.	120	104	.87	.341	.117
13 En mi casa comentamos nuestros problemas personales. .	120	99	.83	.382	.146
14 En la casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.	120	106	.88	.322	.104
15 En mi familia, cuando uno se queja, siempre hay otro que se siente afectado.	120	97	.81	.395	.156
16 En mi familia los temas de pago y dinero se tratan abiertamente.	120	94	.78	.414	.171
17 Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.	120	100	.83	.374	.140
18 En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.	120	102	.85	.359	.129
N válido (por lista)	120	102	.85	.355	.129

Interpretación.

Los ítems que tuvieron mayor aceptabilidad por los entrevistados son:

- En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos ($\alpha=0.94$),
- En la casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más. ($\alpha=0.88$),
- En mi familia es difícil desahogarse sin molestar a todos ($\alpha=0.87$).
- El indicador “Expresividad” tuvo una $\alpha=0.85$

*Indicador: Conflicto.***Tabla 7.***Estadísticos descriptivos de conflicto*

	Conflicto (CT)	N	Suma	Media	D.S.	Varianza
19	En nuestra familia peleamos mucho.	120	102	.85	.359	.129
20	En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enojos.	120	102	.85	.359	.129
21	En la casa a veces nos molestamos tanto que a veces golpeamos o rompemos algo.	120	94	.78	.414	.171
22	Los miembros de mi familia, casi nunca expresamos nuestra cólera.	120	99	.83	.382	.146
23	Las personas de mi familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.	120	104	.87	.341	.117
24	En mi familia a veces nos peleamos y nos vamos a las manos.	120	96	.80	.402	.161
25	Si en mi familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.	120	98	.82	.389	.151
26	Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.	120	94	.78	.414	.171
27	En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.	120	98	.82	.389	.151
	N válido (por lista)	120	99	.82	.383	.147

Interpretación.

Los ítems que tuvieron mayor aceptabilidad por los entrevistados son:

- Las personas de mi familia NO nos criticamos frecuentemente unas a otras.

($\alpha=0.87$).

- En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enojos, y en nuestra familia peleamos mucho, ambos con ($\alpha=0.85$).
- Los miembros de mi familia, casi nunca expresamos nuestra cólera. ($\alpha=0.83$).
- El indicador “Conflicto” tuvo una $\alpha=0.82$.

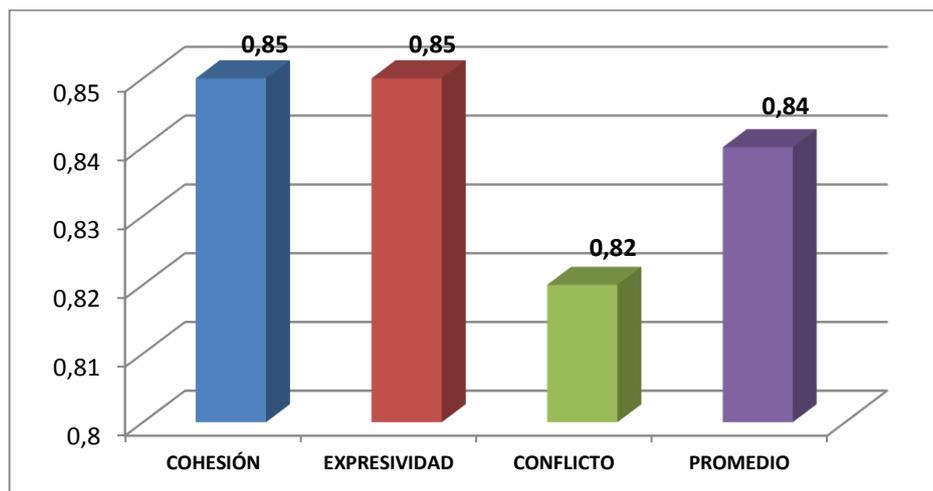


Figura 1. Dimensión Relaciones

En la Dimensión “Relaciones”:

El indicador “Cohesión” tuvo una $\alpha = 0.85$

El indicador “Expresividad” tuvo una $\alpha = 0.85$

El indicador “Conflicto” tuvo una $\alpha = 0.82$

La Dimensión “Relaciones” tuvo una $\alpha = 0.84$

5.2.1.1.2 Dimensión: Desarrollo.

Indicador: Autonomía.

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos de Autonomía

	Autonomía (AU)	N	Suma	Media	D.S.	Varianza
28	En general algún miembro de la familia decide por su cuenta.	120	106	.88	.322	.104
29	En mi familia nos esforzamos mucho por mantener la independencia de cada uno.	120	100	.83	.374	.140
30	En mi familia cada uno decide por sus propias cosas.	120	97	.81	.395	.156
31	Cada uno entra y sale de la casa cuando quiere.	120	108	.90	.301	.091
32	En mi familia las personas tienen poca vida privada o independiente.	120	100	.83	.374	.140
33	Generalmente, en mi familia cada persona confía sólo en sí mismo cuando surge un problema	120	98	.82	.389	.151
34	Las personas de mi familia reaccionan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos	120	103	.86	.350	.123
35	En mi casa es difícil ser independiente sin herir los sentimientos de los demás.	120	97	.81	.395	.156
36	En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.	120	95	.79	.408	.166
	N válido (por lista)	120	100	.84	.368	.136

Interpretación.

Los ítems que tuvieron mayor aceptabilidad por los entrevistados son:

- Cada uno entra y sale de la casa cuando quiere ($\alpha=0.90$).
- En general algún miembro de la familia decide por su cuenta ($\alpha=0.88$).
- Las personas de mi familia reaccionan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos ($\alpha=0.86$).
- El indicador “Autonomía” tuvo una $\alpha=0.84$.

*Indicador: Actuación.***Tabla 9.***Estadísticos descriptivos de actuación*

Actuación (AC)	N	Suma	Media	D.S.	Varianza
37 Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos. '	120	103	.86	.350	.123
38 Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.	120	99	.83	.382	.146
39 Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno.	120	100	.83	.374	.140
40 Nosotros aceptamos que haya competencia y "que gane el mejor".	120	97	.81	.395	.156
41 Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor.	120	94	.78	.414	.171
42 En la casa nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las notas en el colegio.	120	92	.77	.425	.180
43 En nuestra familia apenas nos esforzamos por tener éxito.	120	101	.84	.367	.134
44 "Primero es el trabajo, luego la diversión" es una norma en mi familia.	120	101	.84	.367	.134
45 En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o en el estudio	120	105	.88	.332	.110
N válido (por lista)	120	99	.83	.378	.144

Interpretación.

Los ítems que tuvieron mayor aceptabilidad por los entrevistados son:

- En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o en el estudio. ($\alpha=0.88$)
- Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos ($\alpha=0.86$),
- En nuestra familia apenas nos esforzamos por tener éxito, y "primero es el trabajo, luego la diversión" es una norma en mi familia ($\alpha=0.84$).
- El indicador "Actuación" tuvo una $\alpha=0.83$.

Indicador: Intelectual-Cultural.

Tabla 10.*Estadísticos descriptivos de Intelectual-Cultural*

	Intelectual-Cultural (IC)	N	Suma	Media	D.S.	Varianza
46	A menudo hablamos de temas políticos s sociales en familia.	120	99	.83	.382	.146
47	Casi nunca asistimos a reuniones culturales (exposiciones, conferencias, etc.)	120	98	.82	.389	.151
48	En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.	120	100	.83	.374	.140
49	Nos interesan poco las actividades culturales.	120	92	.77	.425	.180
50	En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.	120	90	.75	.435	.189
51	Algunos de nosotros toca algún instrumento musical.	120	102	.85	.359	.129
52	Las personas de mi familia vamos con frecuencia a la biblioteca o leemos obras literarias.	120	97	.81	.395	.156
53	En mi casa ver la televisión es más importante que leer.	120	82	.68	.467	.218
54	A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.	120	95	.79	.408	.166
	N válido (por lista)	120	95	.79	.404	.164

Interpretación:

Los ítems que tuvieron mayor aceptabilidad por los entrevistados son:

- Alguno de nosotros toca algún instrumento musical ($\alpha=0.85$).
- En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente, y A menudo hablamos de temas políticos s sociales en familia, ambos con ($\alpha=0.83$).
- Casi nunca asistimos a reuniones culturales (exposiciones, conferencias, etc.) ($\alpha=0.82$).
- El indicador “Intelectual-Cultural” tuvo una $\alpha=0.79$.

Indicador: Social-Recreativo

Tabla 11.*Estadísticos descriptivos de social-recreativo*

	Social-Recreativo (SR)	N	Suma	Media	D.S.	Varianza
55	Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.	120	92	.77	.425	.180
56	Frecuentemente vienen amistades a visitarnos a casa.	120	96	.80	.402	.161
57	Alguno de mi familia practica habitualmente algún deporte.	120	92	.77	.425	.180
58	Vamos con frecuencia al cine, excursiones, paseos.	120	96	.80	.402	.161
59	En mi casa casi todos tenemos una o dos aficiones	120	104	.87	.341	.117
60	Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o del colegio	120	102	.85	.359	.129
61	Los miembros de la familia asistimos a veces a cursillos o clases particulares por afición o por interés	120	73	.61	.490	.240
62	Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos.	120	97	.81	.395	.156
63	Nuestra principal forma de diversión es ver la televisión o escuchar radio.	120	107	.89	.312	.097
	N válido (por lista)	120	95	.80	.394	.158

Análisis:

Los ítems que tuvieron mayor aceptabilidad por los entrevistados son:

- Nuestra principal forma de diversión es ver la televisión o escuchar radio ($\alpha=0.89$),
- En mi casa casi todos tenemos una o dos aficiones ($\alpha=0.87$),
- Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o del colegio ($\alpha=0.85$).
- El indicador “Social-Recreativo” tuvo una $\alpha=0.80$.

Indicador: Moralidad-Religiosidad.

Tabla 12.*Estadísticos descriptivos de moralidad-religiosidad*

	Moralidad-religiosidad	N	Suma	Media	D.S.	Varianza
64	Los miembros de mi familia asistimos con bastante frecuencia a las diversas actividades de la Iglesia.	120	100	.83	.374	.140
65	En mi casa no rezamos en familia.	120	103	.86	.350	.123
66	A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Semana Santa, Sama Rosa de Lima, etc.	120	102	.85	.359	.129
67	No creemos en el cielo o en el infierno	120	76	.63	.484	.234
68	Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal.	120	96	.80	.402	.161
69	Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe.	120	93	.78	.419	.176
70	En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que es bueno o malo.	120	92	.77	.425	.180
71	En mi casa, leer la Biblia es algo importante.	120	94	.78	.414	.171
72	En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo.	120	99	.83	.382	.146
	N válido (por lista)	120	95	.79	.401	.162

Interpretación.

Los ítems que tuvieron mayor aceptabilidad por los entrevistados son:

- En mi casa rezamos en familia ($\alpha=0.86$),
- A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Semana Santa, Sama Rosa de Lima, etc. ($\alpha=0.85$),
- Los miembros de mi familia asistimos con bastante frecuencia a las diversas actividades de la Iglesia, y en mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo, ambas con ($\alpha=0.84$).
- El indicador “Moralidad-Religiosidad” tuvo una $\alpha=0.79$

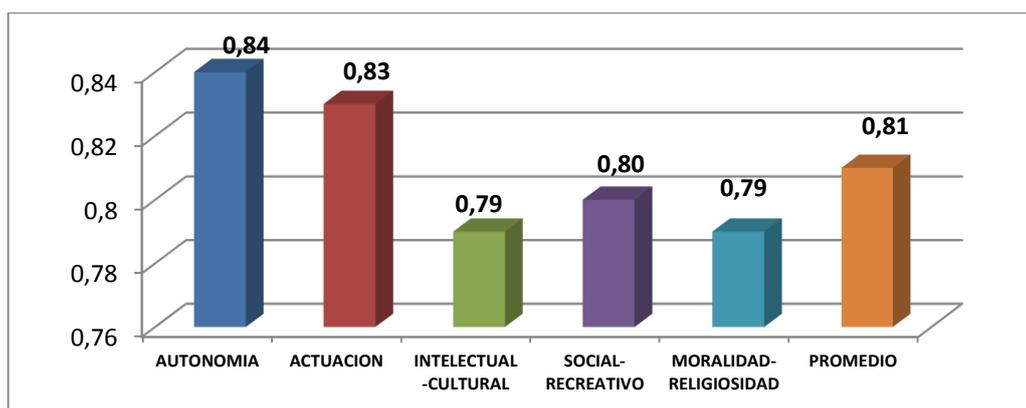


Figura 2. Dimensión desarrollo

En la Dimensión “Desarrollo”:

El indicador “Autonomía” tuvo una $\alpha = 0.84$

El indicador “Actuación” tuvo una $\alpha = 0.83$

El indicador “Intelectual-Cultural” tuvo una $\alpha = 0.79$

El indicador “Social-Recreativo” tuvo una $\alpha = 0.80$

El indicador “Moralidad-Religiosidad” tuvo una $\alpha = 0.79$

La Dimensión “Desarrollo” tuvo una $\alpha = 0.81$

5.2.1.1.3 Dimensión: Estabilidad.

Indicador: Organización.

Tabla 13.

Estadísticos descriptivos de la organización

Organización (OR)	N	Suma	Media	D.S.	Varianza
73 Las actividades de nuestra familia se planifican con cuidado	120	101	.84	.367	.134
74 En mi casa somos muy ordenados y limpios.	120	95	.79	.408	.166
75 En mi casa muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos	120	90	.75	.435	.189
76 En mi familia la puntualidad es muy importante,	120	102	.85	.359	.129
77 En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.	120	102	.85	.359	.129
78 En la casa nos aseguramos de que nuestros dormitorios queden limpios ordenados.	120	99	.83	.382	.146
79 En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.	120	95	.79	.408	.166
80 En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.	120	101	.84	.367	.134
81 En mi casa generalmente la mesa se recoge inmediatamente después de comer.	120	102	.85	.359	.129
N válido (por lista)	120	99	.82	.382	.147

Interpretación.

Los ítems que tuvieron mayor aceptabilidad por los entrevistados son:

- En mi familia la puntualidad es muy importante, en mi familia NO cambiamos de opinión frecuentemente, y en mi casa generalmente la mesa se recoge inmediatamente después de comer, los tres con ($\alpha=0.85$),
- Las actividades de nuestra familia se planifican con cuidado, y en mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado; ambos con ($\alpha=0.84$).
- El indicador “Organización” tuvo una $\alpha=0.82$

*Indicador: Control.***Tabla 14.***Estadísticos descriptivos de control*

Control (CN)	N	Suma	Media	D.S.	Varianza
82 En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces.	120	92	.77	.425	.180
83 En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.	120	97	.81	.395	.156
84 En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.	120	99	.83	.382	.146
85 En la casa las cosas se hacen de una forma establecida.	120	105	.88	.332	.110
86 En mi casa se dan mucha importancia a cumplir las normas,	120	90	.75	.435	.189
87 En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor.	120	104	.87	.341	.117
88 En mi familia cada uno tiene libertad para lo que quiera.	120	95	.79	.408	.166
89 En mi casa las normas son muy rígidas y “tienen” que cumplirse.	120	92	.77	.425	.180
90 En mi familia uno no puede salirse con la suya.	120	100	.83	.374	.140
N válido (por lista)	120	97	.81	.391	.154

Interpretación.

Los ítems que tuvieron mayor aceptabilidad por los entrevistados son:

- En la casa las cosas se hacen de una forma establecida ($\alpha=0.88$),
- En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor ($\alpha=0.87$),
- En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones, en mi familia

uno no puede salirse con la suya, ambas con ($\alpha=0.83$).

- El indicador “Control” tuvo una $\alpha=0.81$

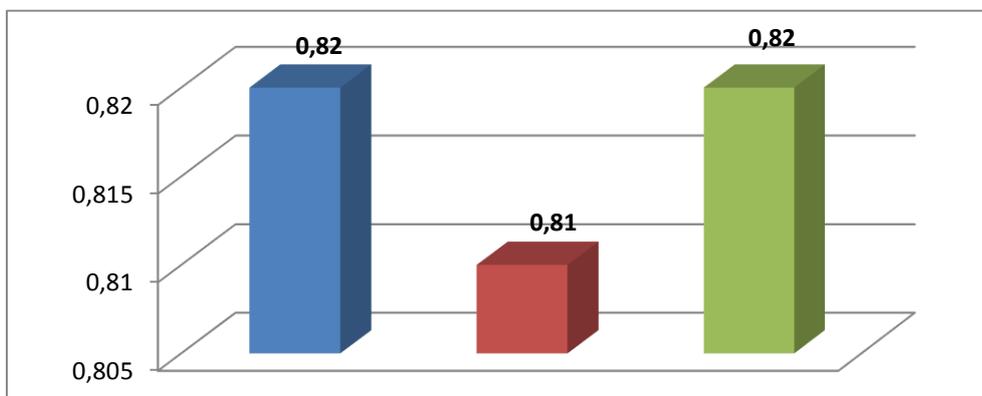


Figura 3. Dimensión estabilidad

En la Dimensión “Estabilidad”:

El indicador “Organización” tuvo una $\alpha = 0.82$

El indicador “Control” tuvo una $\alpha = 0.81$

La Dimensión “Estabilidad” tuvo una $\alpha = 0.82$

Análisis de la variable clima social familiar.

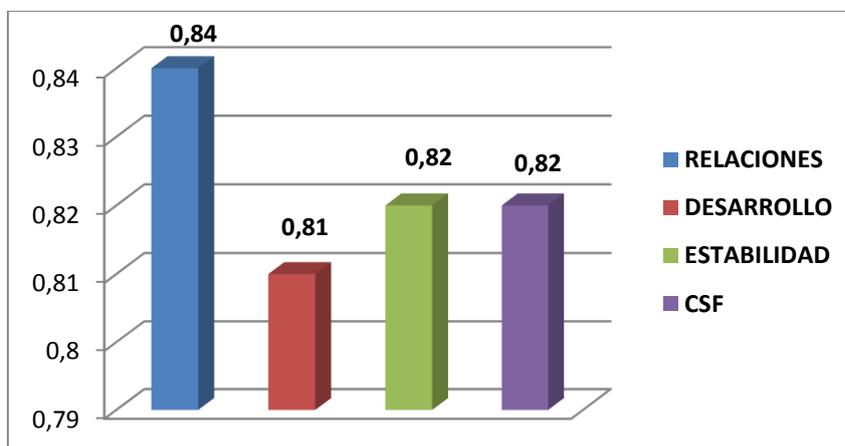


Figura 4. Media de la variable clima social familiar

Interpretación.

A nivel grupo, la Dimensión “Relaciones” es la que tiene mayor aceptación, con una media de 0.84 (84%), seguido de la Dimensión “Estabilidad” con una media de 0.82 (82%), finalmente la Dimensión “Desarrollo” con una media de 0.81 (81%). La variable

“Clima Social Familiar” tiene la aceptación del 82% de los entrevistados, que representa mayoría.

Tabla 15.

Frecuencias de clima social familiar

		Clima Social Familiar			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bueno	40	33,3	33,3	33,3
	Bueno	39	32,5	32,5	65,8
	Tendencia bueno	33	27,5	27,5	93,3
	Media	8	6,7	6,7	100,0
Total		120	100,0	100,0	

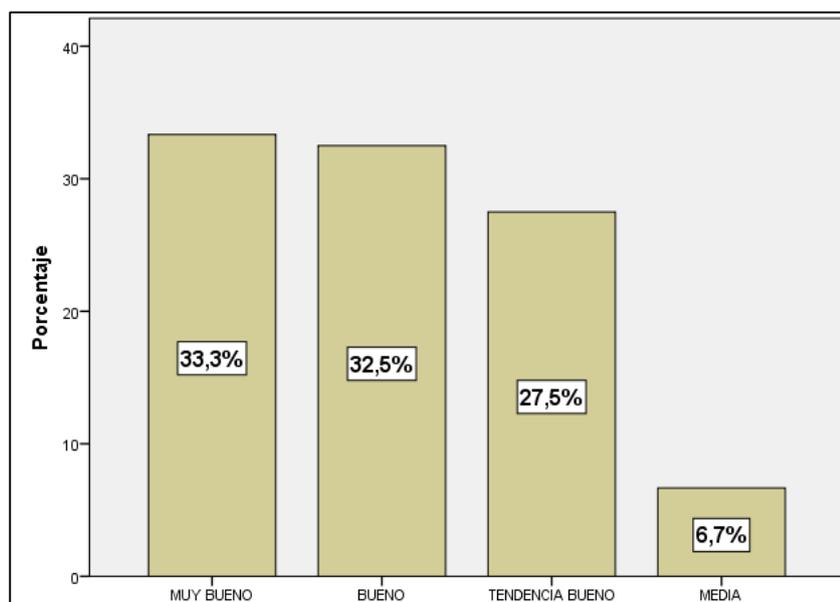


Figura 5. Atributos de clima social familiar

Interpretación.

A nivel individual, y teniendo en consideración los atributos asignados por Moss se tiene que:

- El 33.3% (40 alumnos) interactúan en un clima familiar MUY BUENO
- El 32.5% (39 alumnos) interactúan en un clima familiar BUENO
- El 27.5% (33 alumnos) interactúan en un clima familiar TENDENCIA

BUENO

- El 6.7% (8 alumnos) interactúan en un clima familiar MEDIO

5.2.1.2 Descripción de la variable aprendizaje.

5.2.1.2.1 Dimensión: Actitudes y percepciones.

Pregunta 1. ¿Considera Ud. que su actitud es positiva ante el aprendizaje?

Tabla 16.

¿Considera Ud. que su actitud es positiva ante el aprendizaje?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	51	42,5	42,5	42,5
	Casi siempre	50	41,7	41,7	84,2
	Algunas veces	16	13,3	13,3	97,5
	Casi nunca	3	2,5	2,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

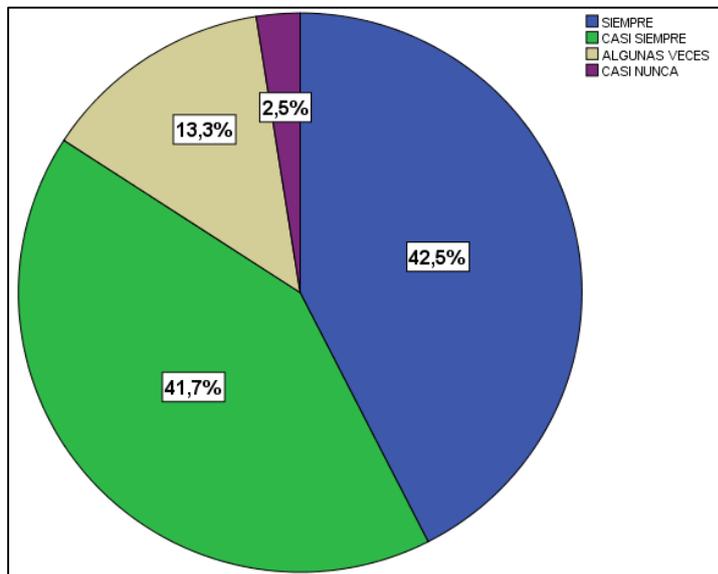


Figura 6. Considera Ud. que su actitud es positiva ante el aprendizaje

Interpretación.

1. El 42.5% de los encuestados considera que siempre sus actitudes son positivas ante el aprendizaje.
2. El 41.7% de los encuestados considera que casi siempre sus actitudes son

positivas ante el aprendizaje.

3. El 13.3% de los encuestados considera que algunas veces sus actitudes son positivas ante el aprendizaje.

4. El 2.5% de los encuestados considera que casi nunca sus actitudes son positivas ante el aprendizaje.

Pregunta 10. ¿Considera Ud. que se encuentra motivado para su aprendizaje?

Tabla 17.

Considera Ud. que se encuentra motivado para su aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	61	50,8	50,8	50,8
	Casi siempre	48	40,0	40,0	90,8
	Algunas veces	10	8,3	8,3	99,2
	Casi nunca	1	,8	,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

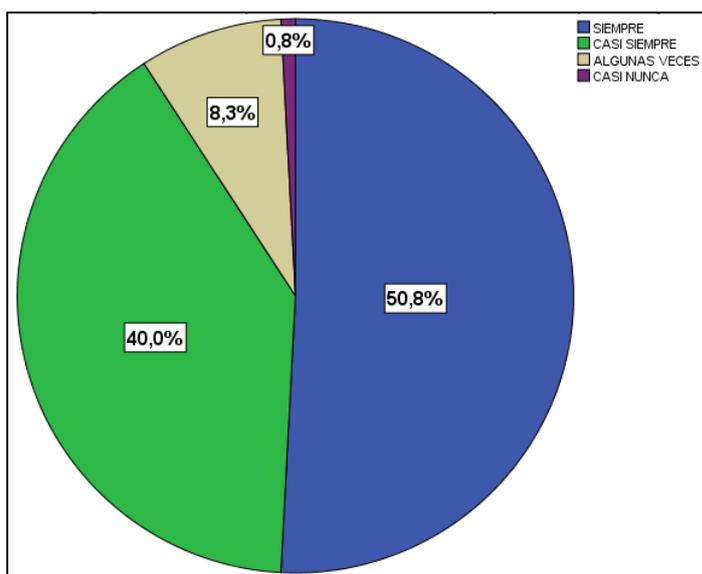


Figura 7. Considera Ud. que se encuentra motivado para su aprendizaje

Interpretación.

1. El 60.8% de los encuestados considera que siempre se encuentran motivados para su aprendizaje.
2. El 40% de los encuestados considera que casi siempre se encuentran motivados para su aprendizaje.
3. El 6.458.3% de los encuestados considera que algunas veces se encuentran motivados para su aprendizaje.
4. El 0.8% de los encuestados considera que casi nunca se encuentran motivados para su aprendizaje.

Tabla 18.

Actitudes percepciones frecuencias

		Respuestas		Porcentaje de
		N	Porcentaje	casos
Actitudes y Percepciones ^a	Casi nunca	4	1,7%	3,3%
	Algunas veces	26	10,8%	21,7%
	Casi siempre	98	40,8%	81,7%
	Siempre	112	46,7%	93,3%
Total		240	100,0%	200,0%
a. Grupo				

Análisis de los resultados de la dimensión “Actitudes y percepciones”.

Al realizar el análisis de los resultados de la dimensión “Actitudes y percepciones” se tiene que un 46.7% de los encuestados considera que siempre sus actitudes son positivas ante el aprendizaje, y que se encuentran motivados para su aprendizaje; pero si se le adiciona los que consideran casi siempre se alcanza un 87.3% que es mayoría significativa (de 80% a 99%), el 10.8% consideran algunas veces, y el 1.7% consideran casi nunca.

5.2.1.2.2 Dimensión: Adquirir e integrar el conocimiento.

Pregunta 11. ¿Considera Ud. que los docentes de la I.E. Emilio Soyer ayudan a sus alumnos a relacionar la información nueva con la ya conocida y arribar a nuevos conocimientos?

Tabla 19.

¿Considera Ud. que los docentes de la I.E. Emilio Soyer ayudan a sus alumnos a relacionar la información nueva con la ya conocida y arribar a nuevos conocimientos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	62	51,7	51,7	51,7
	Casi siempre	49	40,8	40,8	92,5
	Algunas veces	7	5,8	5,8	98,3
	Casi nunca	2	1,7	1,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

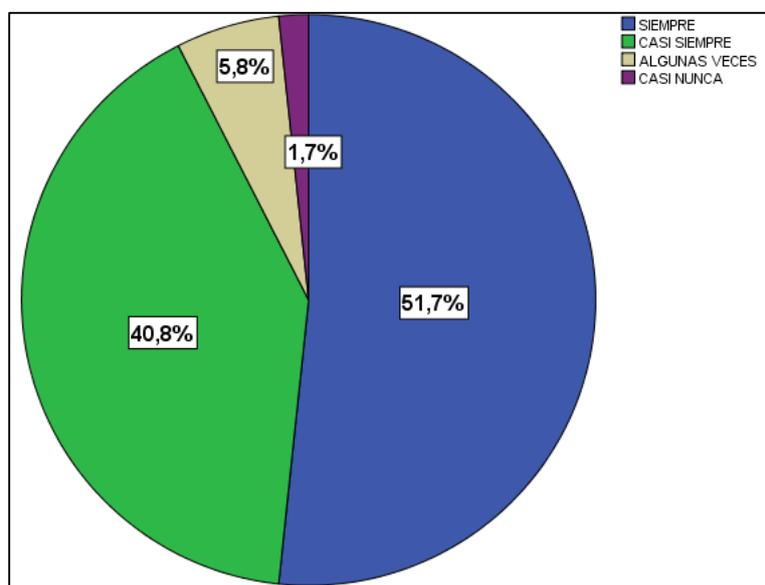


Figura 8. Considera Ud. que los docentes de la I.E. Emilio Soyer ayudan a sus alumnos a relacionar la información nueva con la ya conocida y arribar a nuevos conocimientos

Interpretación.

1. El 51.7% de los encuestados considera que siempre los docentes de la I.E. Emilio Soyer ayudan a sus alumnos a relacionar la información nueva con la ya conocida

- y arribar a nuevos conocimientos.
2. El 40.8% de los encuestados considera que casi siempre los docentes de la I.E. Emilio Soyer ayudan a sus alumnos a relacionar la información nueva con la ya conocida y arribar a nuevos conocimientos.
 3. El 6.8% de los encuestados considera que algunas veces los docentes de la I.E. Emilio Soyer ayudan a sus alumnos a relacionar la información nueva con la ya conocida y arribar a nuevos conocimientos.
 4. El 1.7% de los encuestados considera que casi nunca los docentes de la I.E. Emilio Soyer ayudan a sus alumnos a relacionar la información nueva con la ya conocida y arribar a nuevos conocimientos.

Pregunta 12. ¿Considera Ud. que los alumnos saben organizan sus nuevos conocimientos y los integran a la memoria de largo plazo?

Tabla 20.

Considera Ud. que los alumnos saben organizan sus nuevos conocimientos y los integran a la memoria de largo plazo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	51	42,5	42,5	42,5
	Casi siempre	50	41,7	41,7	84,2
	Algunas veces	15	12,5	12,5	96,7
	Casi nunca	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

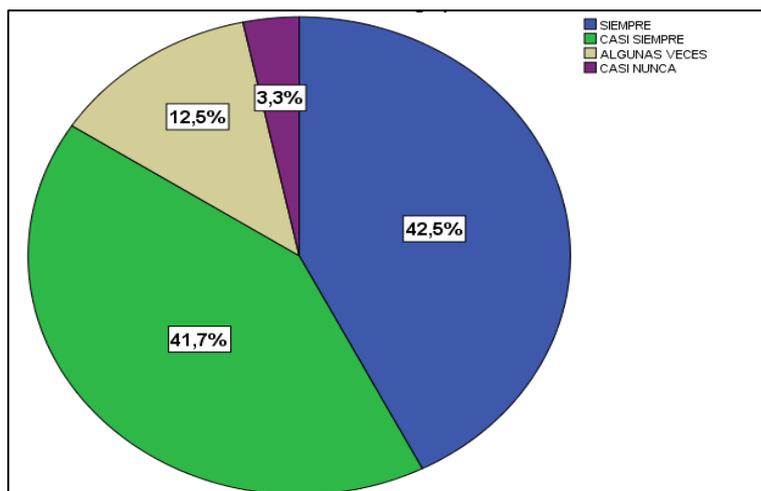


Figura 9. ¿Considera Ud. que los alumnos saben organizar sus nuevos conocimientos y los integran a la memoria de largo plazo?

Interpretación.

1. El 42.5% de los encuestados considera que siempre saben organizar sus nuevos conocimientos y los integran a la memoria de largo plazo.
2. El 41.7% de los encuestados considera que casi siempre saben organizar sus nuevos conocimientos y los integran a la memoria de largo plazo.
3. El 12.5% de los encuestados considera que algunas veces saben organizar sus nuevos conocimientos y los integran a la memoria de largo plazo.
4. El 3.3% de los encuestados considera que casi nunca saben organizar sus nuevos conocimientos y los integran a la memoria de largo plazo.

Tabla 21.

Adquirir integrar conocimiento frecuencias

		Respuestas		Porcentaje de
		N	Porcentaje	casos
Adquirir E Integrar El Conocimiento	Casi nunca	6	2,5%	5,0%
	Algunas veces	22	9,2%	18,3%
	Casi siempre	99	41,3%	82,5%
	Siempre	113	47,1%	94,2%
Total		240	100,0%	200,0%
a. Grupo				

Análisis de los resultados de la dimensión “Adquirir e integrar el conocimiento”.

Al realizar el análisis de los resultados de la dimensión Adquirir e integrar el conocimiento se tiene que un 47.1% de los encuestados considera que siempre los docentes de la I.E. Emilio Soyer ayudan a sus alumnos a relacionar la información nueva con la ya conocida y arribar a nuevos conocimientos, y que saben organizar sus nuevos conocimientos y los integran a la memoria de largo plazo; pero si se le adiciona los que opinan casi siempre se alcanza un 88.4% que muestra que una mayoría significativa de ellos (de 80% a 99%) afirma tales percepciones. El 9.2% considera que algunas veces, y el 2.5% considera casi nunca.

5.2.1.2.3 Dimensión: Extender y refinar el conocimiento.

Pregunta 13. ¿Considera Ud. que se encuentran en condiciones de realizar un buen análisis del avance de su aprendizaje?

Tabla 22.

¿Considera Ud. que se encuentra en condiciones de realizar un buen análisis del avance de su aprendizaje?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	52	43,3	43,3	43,3
	Casi siempre	51	42,5	42,5	85,8
	Algunas veces	10	8,3	8,3	94,2
	Casi nunca	7	5,8	5,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

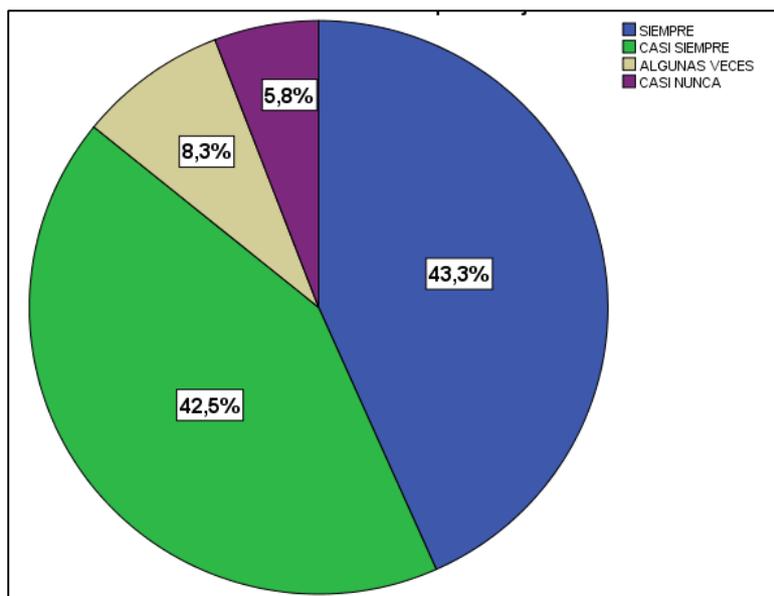


Figura 10. ¿Considera Ud. que se encuentra en condiciones de realizar un buen análisis del avance de su aprendizaje?

Interpretación.

1. El 43.3% de los encuestados considera que siempre se encuentran en condiciones de realizar un buen análisis del avance de su aprendizaje.
2. El 42.5% de los encuestados considera que casi siempre se encuentran en condiciones de realizar un buen análisis del avance de su aprendizaje.
3. El 8.3% de los encuestados considera que algunas veces se encuentran en condiciones de realizar un buen análisis del avance de su aprendizaje.
4. El 5.8% de los encuestados considera que casi nunca se encuentran en condiciones de realizar un buen análisis del avance de su aprendizaje.

Pregunta 14. ¿Considera Ud. que se encuentran en condiciones de comparar o razonar sobre los nuevos conocimientos, para incrementar su aprendizaje?

Tabla 23.

¿Considera Ud. que se encuentra en condiciones de comparar o razonar sobre los nuevos conocimientos, para incrementar su aprendizaje?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	49	40,8	40,8	40,8
	CASI SIEMPRE	58	48,3	48,3	89,2
	ALGUNAS VECES	10	8,3	8,3	97,5
	CASI NUNCA	3	2,5	2,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

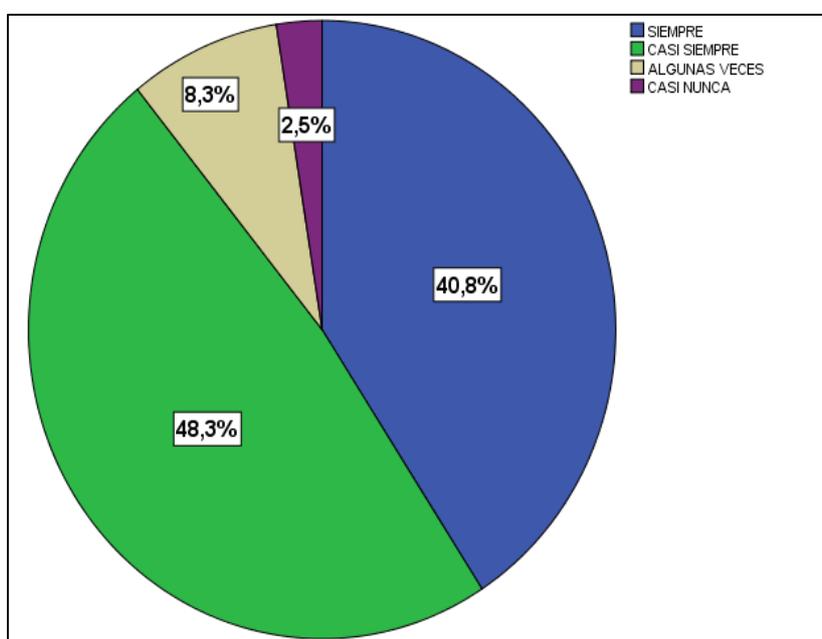


Figura 11. ¿Considera Ud. que se encuentra en condiciones de comparar o razonar sobre los nuevos conocimientos, para incrementar su aprendizaje?

Interpretación.

1. El 40.8% de los docentes encuestados considera que siempre se encuentran en condiciones de comparar o razonar sobre los nuevos conocimientos, para incrementar su aprendizaje.
2. El 48.3% de los encuestados considera que casi siempre se encuentran en condiciones de comparar o razonar sobre los nuevos conocimientos, para

- incrementar su aprendizaje.
3. El 8.3% de los encuestados considera que algunas veces se encuentran en condiciones de comparar o razonar sobre los nuevos conocimientos, para incrementar su aprendizaje.
 4. El 2.5% de los encuestados considera que casi nunca se encuentran en condiciones de comparar o razonar sobre los nuevos conocimientos, para incrementar su aprendizaje.

Tabla 24.*Extender, refinar y conocimiento frecuencias*

		Respuestas		Porcentaje de
		N	Porcentaje	casos
Extender y Refinar el Conocimiento ^a	Casi nunca	10	4,2%	8,3%
	Algunas veces	20	8,3%	16,7%
	Casi siempre	109	45,4%	90,8%
	Siempre	101	42,1%	84,2%
Total		240	100,0%	200,0%
a. Grupo				

Análisis de los resultados de la dimensión “Extender y refinar el conocimiento”.

Al realizar el análisis de los resultados de la dimensión Extender y refinar el conocimiento se tiene que un 42.1% de los encuestados consideran que siempre se encuentran en condiciones de realizar un buen análisis del avance de su aprendizaje, y que se encuentran en condiciones de comparar o razonar sobre los nuevos conocimientos, para incrementar su aprendizaje; pero si se le adiciona los que consideran casi siempre se alcanza un 87.5% que muestra que una mayoría significativa de ellos (de 80% a 99%). El 8.3% consideran algunas veces, y el 4.2% consideran casi nunca.

5.2.1.2.4 Dimensión: *Uso significativo del conocimiento.*

Pregunta 15. ¿Considera Ud. que los conocimientos adquiridos le incrementan su rendimiento académico?

Tabla 25.

¿Considera Ud. que los conocimientos adquiridos le incrementan su rendimiento académico?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	53	44,2	44,2	44,2
	Casi siempre	54	45,0	45,0	89,2
	Algunas veces	11	9,2	9,2	98,3
	Casi nunca	2	1,7	1,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

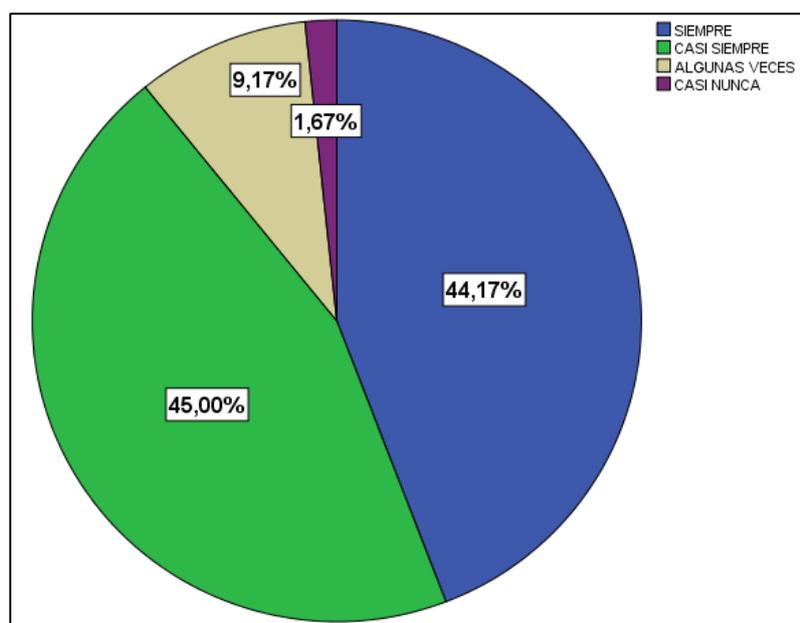


Figura 12. ¿Considera Ud. que los conocimientos adquiridos le incrementan su rendimiento académico?

Interpretación.

1. El 44.2% de los encuestados considera que siempre los conocimientos adquiridos le incrementan su rendimiento académico.
2. El 45% de los encuestados considera que casi siempre los conocimientos adquiridos le incrementan su rendimiento académico.

3. El 9.2% de los encuestados considera que algunas veces los conocimientos adquiridos le incrementan su rendimiento académico.
4. El 1.7% de los encuestados considera que casi nunca los conocimientos adquiridos le incrementan su rendimiento académico

Pregunta 16. ¿Considera Ud. que los conocimientos adquiridos le dan la certeza de optar por una buena alternativa de solución de problemas?

Tabla 26.

¿Considera Ud. que los conocimientos adquiridos le dan la certeza de optar por una buena alternativa de solución de problemas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	49	40,8	40,8	40,8
	Casi siempre	56	46,7	46,7	87,5
	Algunas veces	13	10,8	10,8	98,3
	Casi nunca	2	1,7	1,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

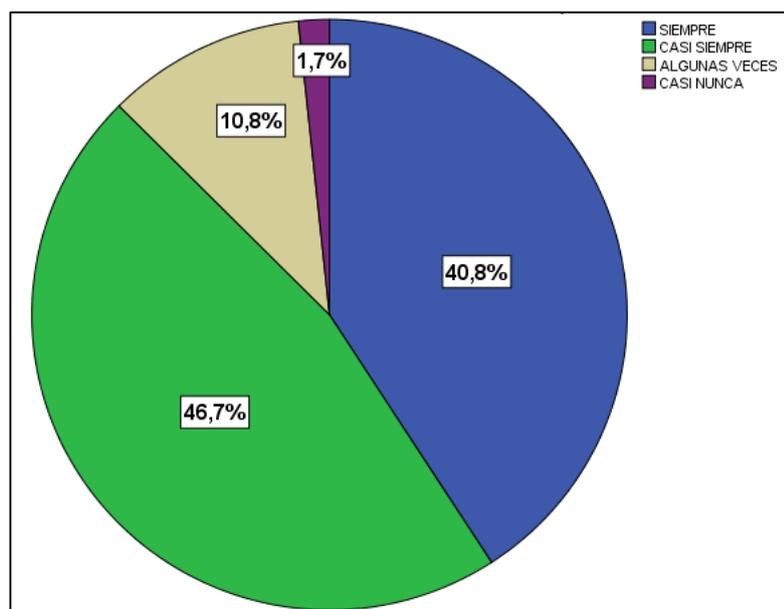


Figura 13. ¿Considera Ud. que los conocimientos adquiridos le dan la certeza de optar por una buena alternativa de solución de problemas?

Interpretación.

1. El 40.8% de los encuestados considera que siempre los conocimientos adquiridos le dan la certeza de optar por una buena alternativa de solución de problemas.
2. El 46.7% de los encuestados considera que casi siempre los conocimientos adquiridos le dan la certeza de optar por una buena alternativa de solución de problemas.
3. El 10.8% de los encuestados considera que algunas veces los conocimientos adquiridos le dan la certeza de optar por una buena alternativa de solución de problemas.
4. El 1.7% de los encuestados considera que casi nunca los conocimientos adquiridos le dan la certeza de optar por una buena alternativa de solución de problemas.

Tabla 27.*Uso significativo conocimiento frecuencias*

		Respuestas		Porcentaje de
		N	Porcentaje	casos
Uso Significativo del Conocimiento	Casi nunca	4	1,7%	3,3%
	Algunas veces	24	10,0%	20,0%
	Casi siempre	110	45,8%	91,7%
	Siempre	102	42,5%	85,0%
Total		240	100,0%	200,0%
a. Grupo				

Análisis de los resultados de la dimensión “Uso significativo del conocimiento”.

Al realizar el análisis de los resultados de la dimensión Uso significativo del conocimiento se tiene que un 42.5% de los encuestados considera que siempre los conocimientos adquiridos le incrementan su rendimiento académico, y les dan la certeza de optar por una buena alternativa de solución de problemas; pero si se le adiciona los que

consideran casi siempre se alcanza un 88.3% que es mayoría significativa de ellos (de 80% a 99%). El 10% consideran algunas veces, y el 1.7% consideran casi nunca.

5.2.1.2.5 Dimensión: Hábitos mentales.

Pregunta 17. ¿Considera Ud. que los nuevos conocimientos adquiridos les permite desarrollar su pensamiento crítico?

Tabla 28.

¿Considera Ud. que los nuevos conocimientos adquiridos les permite desarrollar su pensamiento crítico?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	62	51,7	51,7	51,7
	Casi siempre	41	34,2	34,2	85,8
	Algunas veces	13	10,8	10,8	96,7
	Casi nunca	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

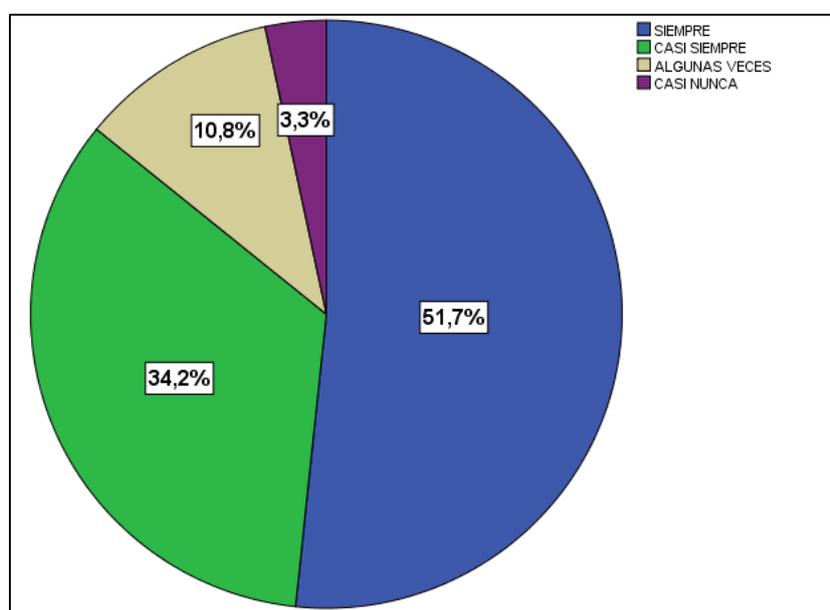


Figura 14. Considera Ud. que los nuevos conocimientos adquiridos les permite desarrollar su pensamiento crítico

Interpretación.

1. El 51.7% de los docentes encuestados considera que siempre los nuevos conocimientos adquiridos les permite desarrollar su pensamiento crítico.
2. El 34.2% de los encuestados considera que casi siempre los nuevos conocimientos adquiridos les permite desarrollar su pensamiento crítico.
3. El 10.8% de los encuestados considera que algunas veces los nuevos conocimientos adquiridos les permite desarrollar su pensamiento crítico.
4. El 3.3% de los encuestados considera que casi nunca los nuevos conocimientos adquiridos les permite desarrollar su pensamiento crítico.

Pregunta 18. ¿Considera Ud. que los nuevos conocimientos adquiridos por los alumnos de la Escuela de Ingeniería les desarrolla su imaginación creativa e innovadora?

Tabla 29.

¿Considera Ud. que los nuevos conocimientos adquiridos por los alumnos de la Escuela de Ingeniería les desarrolla su imaginación creativa e innovadora?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	48	40,0	40,0	40,0
	Casi siempre	57	47,5	47,5	87,5
	Algunas veces	13	10,8	10,8	98,3
	Casi nunca	2	1,7	1,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

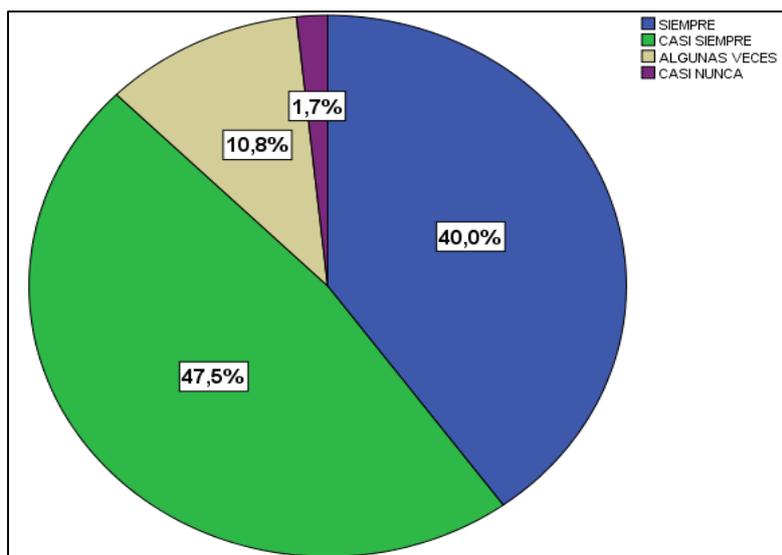


Figura 15. Considera Ud. que los nuevos conocimientos adquiridos por los alumnos de la Escuela de Ingeniería les desarrolla su imaginación creativa e innovadora

Interpretación.

1. El 40% de los docentes encuestados considera que siempre los nuevos conocimientos adquiridos les desarrolla su imaginación creativa e innovadora.
2. El 47.5% de los encuestados considera que casi siempre los nuevos conocimientos adquiridos les desarrolla su imaginación creativa e innovadora.
3. El 10.8% de los encuestados considera que algunas veces los nuevos conocimientos adquiridos les desarrolla su imaginación creativa e innovadora.
4. El 1.7% de los encuestados considera que casi nunca los nuevos conocimientos adquiridos les desarrolla su imaginación creativa e innovadora.

Tabla 30.

Hábitos Mentales frecuencias

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Hábitos Mentales ^a	Casi nunca	6	2,5%	5,0%
	Algunas veces	26	10,8%	21,7%
	Casi siempre	98	40,8%	81,7%
	Siempre	110	45,8%	91,7%
Total		240	100,0%	200,0%

a. Grupo

Análisis de los resultados de la dimensión “Hábitos mentales”.

Al realizar el análisis de los resultados de la dimensión Hábitos mentales se tiene que un 45.8% de los encuestados considera que siempre los nuevos conocimientos adquiridos les permite desarrollar su pensamiento crítico, y les desarrolla su imaginación creativa e innovadora; pero si se le adiciona los que consideran casi siempre se alcanza un 86.6% que es mayoría significativa (de 80% a 99%). El 10.8% consideran algunas veces, y el 2.5% consideran casi nunca.

Variable: Aprendizaje.

Tabla 31.

Aprendizaje frecuencias

		Respuestas		Porcentaje de
		N	Porcentaje	casos
Aprendizaje	CASI NUNCA	30	2,5%	25,0%
	ALGUNAS VECES	118	9,8%	98,3%
	CASI SIEMPRE	514	42,8%	428,3%
	SIEMPRE	538	44,8%	448,3%
Total		1200	100,0%	1000,0%
a. Grupo				

Análisis de los resultados de la variable “Aprendizaje”.

Al realizar el análisis de los resultados de la variable “Aprendizaje” se tiene que el 87.6% de los encuestados (los que opinan siempre y casi siempre) consideran positivos los requerimientos hechos en los diversos instrumentos, esto demuestra que el Aprendizaje está en un nivel alto y tiene mayoría significativa (entre 80 % a 99%). El 9.8% considera algunas veces, y el 2.5% considera casi nunca.

En las cinco dimensiones se ha encontrado aceptación. En la dimensión “adquirir e integrar el conocimiento” se alcanza el 88.4%, seguido de la dimensión “uso significativo del conocimiento” que llega al 88.37%, la dimensión “extender y refinar el conocimiento”

con 87.5%, la dimensión “actitudes y percepciones” con el 87.3%, y la dimensión “hábitos mentales” con el 86.6%.

5.2.2 Análisis inferencial.

5.2.2.1 Contrastación de hipótesis.

Hipótesis principal de investigación.

El clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer – 2018.

Hipótesis principal nula.

El clima social familiar NO se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer – 2018.

Tabla 32.

Clima social familiar y el aprendizaje

		Aprendizaje																	Total
		28	30	31	32	33	35	36	37	38	40	41	43	45	46	47	49	50	
Clima	Bueno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	4	28	0	0	0	0	39
Social	Media	1	1	1	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	
Familiar	Muy bueno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	4	3	5	18	40
	Tendencia bueno	0	0	0	0	0	6	2	1	3	21	0	0	0	0	0	0	33	
Total		1	1	1	3	1	7	2	1	3	26	2	4	38	4	3	5	18	120

Tabla 33.

Chi-cuadrado de Pearson Razón de verosimilitud N de casos válidos

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	272,137 ^a	48	,000
Razón de verosimilitud	229,090	48	,000
N de casos válidos	120		

a. 60 casillas (88,2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,07.

Como la probabilidad de ocurrencia de 0.000 (estadísticamente 0.001) es menor que 0.05, entonces se rechaza la hipótesis principal nula y se acepta la hipótesis principal de investigación

“El clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018”.

Hipótesis específica de investigación 01.

La dimensión relaciones del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

Hipótesis nula 01.

La dimensión relaciones del clima social familiar NO se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

Tabla 34.

Cuadro de cruzada relación con el aprendizaje

		Aprendizaje																Total	
		28	30	31	32	33	35	36	37	38	40	41	43	45	46	47	49		50
Relaciones	14	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	15	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	16	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	18	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	19	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	20	0	0	0	0	0	6	2	1	3	3	0	0	0	0	0	0	0	15
	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	0	0	0	0	0	0	0	17
	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2	4	1	0	0	0	0	13
	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25	0	0	0	0	25
	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	8
	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	3	3	0	14
	26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	14	16
	27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4
	Total		1	1	1	3	1	7	2	1	3	26	2	4	38	4	3	5	18

Tabla 35.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	844,935 ^a	192	,000
Razón de verosimilitud	376,989	192	,000
Asociación lineal por lineal	109,921	1	,000
N de casos válidos	120		

a. 217 casillas (98,2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,01.

Como la probabilidad de ocurrencia de 0.000 (estadísticamente 0.001) es menor que 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula 01 y se acepta la hipótesis específica de investigación 01 “La dimensión relaciones del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018”.

Hipótesis específica de investigación 02.

La dimensión desarrollo del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

Hipótesis nula 02.

La dimensión desarrollo del clima social familiar NO se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

Tabla 36.

Tabla e cruzada del desarrollo y el aprendizaje

	Aprendizaje																	Total	
	28	30	31	32	33	35	36	37	38	40	41	43	45	46	47	49	50		
Desarrollo	29	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	30	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	31	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	32	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	33	0	0	0	0	0	0	2	1	3	6	0	0	0	0	0	0	12	
	34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7	
	35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	8	
	36	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	4	10	0	0	0	0	21	
	37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	0	0	0	0	22	
	38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2	0	0	0	8	
	39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	5	
	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	7	
	41	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	
	42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	12	
	43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Total	1	1	1	3	1	7	2	1	3	26	2	4	38	4	3	5	18	120	

Tabla 37.

Pruebas de chi-cuadrado Razón de verosimilitud Asociación lineal por lineal

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	824,960 ^a	224	,000
Razón de verosimilitud	388,583	224	,000
Asociación lineal por lineal	109,175	1	,000
N de casos válidos	120		

a. 253 casillas (99,2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,01.

Como la probabilidad de ocurrencia de 0.000 (estadísticamente 0.001) es menor que 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula 02 y se acepta la hipótesis específica de investigación 02 “La dimensión desarrollo del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018”.

Hipótesis específica de investigación 03.

La dimensión estabilidad del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

Hipótesis nula 03.

La dimensión estabilidad del clima social familiar NO se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

Tabla 38.

Tabla cruzada estabilidad y el Aprendizaje

	Aprendizaje																Total		
	28	30	31	32	33	35	36	37	38	40	41	43	45	46	47	49		50	
Estabilidad	10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	11	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	12	0	0	0	2	1	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
	13	0	0	0	0	0	0	0	1	3	21	0	0	0	0	0	0	0	25
	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	4	9	0	0	0	0	20
	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	0	0	0	0	19
	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	8
	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	3	5	6	20
	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
Total		1	1	1	3	1	7	2	1	3	26	2	4	38	4	3	5	18	120

Tabla 39.

Chi-cuadrado de Pearson Razón de verosimilitud asociación lineal por lineal

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	611,735 ^a	128	,000
Razón de verosimilitud	336,204	128	,000
Asociación lineal por lineal	103,739	1	,000
N de casos válidos	120		

a. 148 casillas (96,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,01.

Como la probabilidad de ocurrencia de 0.000 (estadísticamente 0.001) es menor que 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula 03 y se acepta la hipótesis específica de investigación 03 “La dimensión estabilidad del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018”.

5.3 Discusión de Resultados

Teniendo como soporte los resultados obtenidos en la investigación sobre las variables y sus derivados, entiéndase dimensiones, indicadores, se ha comprobado que la hipótesis general (“El clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018”) es validada y ratifica una relación directa entre ambas variables; si a estos resultados le acoplamos o lo encuadramos dentro de las diversas teorías como las de Moss y Likert, lo hacemos más consistente; todas estas acciones no han hecho más que justificar que el clima social familiar tiene estrecha relación con el aprendizaje que poseen los alumnos; además tiene el respaldo de investigaciones anteriores como las de Faggioni, y Zhagñay (2012), Castro (2015), Aguilar (2015) y Salazar (2015), quienes encuentran relación significativa entre el clima social familiar y el rendimiento académico (logro de aprendizaje); sin embargo otros investigadores opinan contrariamente, como Hernández (2015), quien concluye que el constructo clima social familiar en su investigación no es un predictor significativo del rendimiento académico; y lo que manifiestan Sotelo, Ramos y Vales. (2013), en las puntuaciones de la escala total del clima social familiar no se presentó una correlación positiva con el rendimiento académico, sin embargo los mismos autores consideran que los alumnos que mantienen relaciones estables, disponen de un clima familiar que ayuda y fomenta la actividad exploratoria, que orienta hacia la tarea, que estimula la evaluación de las consecuencias del comportamiento propio, que estimula

la verificación y comprobación de sus acciones, que da con frecuencia feed-back positivos, ofrece índices e informaciones específicos y pertinentes, y plantea más preguntas y cuestiones. Bajo estos argumentos es indispensable buscar el mejoramiento de los distintos aspectos que conforman el clima social familiar, puesto que cada una de las dimensiones tiene una función especial en el desarrollo integral del estudiante.

Según los resultados obtenidos, producto de la contrastación de la hipótesis “La dimensión relaciones del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018”, se puede apreciar que con lo comprobado con respecto a la dimensión “relaciones” se establece un grado de relación directa, se recoge lo manifestado por los alumnos y las teorías, particularmente de Moss y Likert; acentuado con la investigación de Sotelo, Ramos y Vales. (2013), quienes encuentran correlación positiva entre la dimensión relaciones y el logro académico, este resultado confirma que el clima afectivo creado en la familia es un elemento esencial para la buena marcha académica del alumno, y la de Castro, L. (2015), quien encuentra que los resultados indican una relación significativa entre la dimensión Relaciones y el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual indica que existe comunicación, libre expresión, y capacidad para resolver conflictos

De otro lado, al conjugar los resultados alcanzados, producto de la contrastación de la hipótesis. “La dimensión desarrollo del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018”, se puede apreciar que con lo comprobado con respecto a la dimensión “desarrollo” se establece un grado de relación directa, se recoge lo manifestado por los alumnos y las teorías, particularmente de Moss y Likert; esta dimensión fue la que tuvo mayor aceptación de parte de los alumnos 79.3%, a pesar de lo manifestado por Castro, L. (2015), quien encontró un clima social inadecuado en la dimensión Desarrollo, debido a

que los padres de familia no orientan a sus hijos a tener autonomía, ni promueven actividades sociales, recreativas, culturales e intelectuales que les permitan desarrollar sus habilidades.

Según los resultados obtenidos, producto de la contrastación de la hipótesis “La dimensión estabilidad del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5º de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018”, se puede apreciar que con lo comprobado con respecto a la dimensión “estabilidad” se establece un grado de relación directa, se recoge lo manifestado por los alumnos y las teorías, particularmente de Moss y Likert; acentuado con las investigaciones como la de Hernández, G. (2015), quien encuentra correlación significativa en el indicador organización y el rendimiento académico; Faggioni y Zhagñay (2012), quienes concluyen que la dimensión que tiene mayor aceptación es la de Estabilidad (55.79%); Castro (2015), quien encontró un clima social familiar adecuado en la dimensión Estabilidad lo cual implica que existe un buen funcionamiento familiar en cuanto a control y organización. El rendimiento académico de los alumnos es regular, debido a situaciones familiares

Conclusiones

1. Teniendo en consideración la hipótesis específica 1 que plantea: “La dimensión relaciones del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018”, se ha podido establecer su validez, comprobada por las teorías, lo manifestado por los entrevistados y los resultados estadísticos que existe relación significativa entre relaciones y el aprendizaje. De esta manera se comprueba fehacientemente la hipótesis específica 1.
2. Teniendo en consideración la hipótesis específica 2 que plantea: “La dimensión desarrollo del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018”, se ha podido establecer su validez, comprobada por las teorías, lo manifestado por los entrevistados y los resultados estadísticos que existe relación significativa entre desarrollo y el aprendizaje. De esta manera se comprueba fehacientemente la hipótesis específica 2.
3. Teniendo en consideración la hipótesis específica 3 que plantea: “La dimensión estabilidad del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018”, se ha podido establecer su validez, comprobada por las teorías, lo manifestado por los entrevistados y los resultados estadísticos que existe relación significativa entre estabilidad y el aprendizaje. De esta manera se comprueba fehacientemente la hipótesis específica 3.
4. Se ha podido determinar que existe buen clima social familiar en los núcleos familiares, 33.3% (40 alumnos) viven en clima MUY BUENO, 32.5% (39 alumnos) viven en clima BUENO, 27.5% (33 alumnos) viven en clima con TENDENCIA BUENO, y 6.7% (8 alumnos) viven en clima MEDIO.
5. Se ha podido determinar, a la luz de toda la información obtenida y analizada, que El clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.

Recomendaciones

Al término de la presente investigación y teniendo en consideración los resultados de la misma, se recomienda lo siguiente:

1. Que la Dirección haga conocer estos resultados a los docentes y alumnos, a fin de que se aprovechen las fortalezas del clima producido por el entorno familiar, y/o se optimicen las debilidades producto de la mala o inapropiada intervención familiar.
2. Que el departamento de Psicología refuerce su trabajo en los alumnos que tienen los puntajes más bajos, a fin de buscarles solución a esta problemática, u orientar a los padres de familia en el conocimiento de técnicas para mejorar las relaciones padres-hijos.

Referencias

- Aguilar, F. (2015). *Estudio comparativo del Clima Social Familiar en estudiantes de secundaria según su rendimiento académico de la Institución Educativa N° 1279 Huaycán, Zona R Ate-Vitarte, 2015*. Tesis de Licenciatura. Universidad Peruana Unión.
- Aguirre, I. (2008). *Cohesión Familiar y su relación en el Rendimiento académico en los Alumnos de educación Primaria*. Costa Rica. EDT: Congreso Nacional de investigación Educativa política y gestión.
- Anderson, R. (1983). *La arquitectura del conocimiento*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ausubel, D. (2001) *Psicología Educativa*. México. Trillas
- Beltrán, J. y Bueno, J. (1997) *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Calello, H. y Neuhaus, S. (1996). *La Investigación en las Ciencias Humanas. Método y Teoría Crítica*. Caracas: Tropikos.
- Camacho, H. (2001). *Enfoques Epistemológicos y Secuencias Operativas de Investigación*. Tesis Doctoral. URBE. Maracaibo Venezuela.
- Cassullo, G., Álvarez L. y Pasman, P. (1998) *Adaptación de las escalas de clima social escolar y familiar, VI Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires: 186-198.
- Castro, L. (2015). *Influencia del clima social familiar en el rendimiento académico de los alumnos del 3º, 4º y 5º grado del nivel secundario de la I.E. Divino Maestro N° 80016. Paragueda, Otuzco, La Libertad en el año de 2014*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Trujillo, Perú.
- Cronbach, J. (1951). *Coeficient alpha and the internal structure of tests*. *Psychometrika* 16(3): pp. 247-334.

- Duran, S. (1997). *Modelos Mentales y Prácticas Deductivas*. Barcelona: Paidós.
- Faggioni, P. y Zhagnay, B. (2012). *Diagnóstico del clima familiar de los niñas/niños de educación básica en las Unidades Educativas Municipales de la ciudad de Loja durante el año lectivo 2012 – 2013*. Tesis de Licenciatura. Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. España: Ariel.
- Gallego, R. (1996). *Discurso constructivista sobre las ciencias experimentales. Una concepción actual del conocimiento científico*. Colombia: Magisterio.
- García, C. (2005). *Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes Universitarios*. Revista de Psicología Liberabit. Lima (Perú) 11: 63-74, 2005. Universidad San Martín de Porres.
- Gonzales, O. y Pereda, A. (2009). *Relación entre el clima social familiar y el rendimiento escolar de los alumnos de la institución educativa N° 86502 San Santiago de Pamparomás en el 2006*. Tesis de maestría en educación. Universidad César Vallejo. Chimbote. Perú.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Holland, J., Holyoak, K., Nisbett, R. y Thagard, P. (1986). *Induction: Processes of inference, learning and discovery*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.
- Kelly, W. (2000). *Psicología de la Educación*. Madrid. Ed. Morata. Décima edición.
- Kerlinger, F. y Lee, N. (2002). *Investigación del comportamiento. Método de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Laird, J. (1990). *El ordenador y la mente*. Barcelona: Paidós.

- Likert R. (1976). *Una técnica para la medición de actitudes*. En C.H. Wainerman (Coms.). *Escalas de medición en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 199 -260.
- Martín, E. (2000). *Familia y sociedad: Una introducción a la sociología de la familia*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Minuchin, S. (1980) *Familias y Terapia Familiar*, Madrid: Ediciones Gedisa.
- Molina, S. (1997). *El Fracaso en el Aprendizaje Escolar (I): Dificultades Globales de Tipo Adaptativo*. Málaga: Aljibe.
- Moos, R. (1975) *Evaluating correctional environment with implications for community setting*, New York: Willey.
- Moos, R., Moos, B. y Trickett, E. (1989) *Escala de Clima Social, Familia, Trabajo, Instituciones Penitenciarias, Centro Escolar*. Adaptación Española, Manual 3ra Edición, TEA Investigación y Publicaciones Psicológicas: Madrid.
- Nosnik, A. y Elguea, L. (1985). *La Discusión sobre el Crecimiento del Conocimiento Científico en el Centro de la Filosofía de la Ciencia*. Recuperado de: www.hemerodigital.unam.mx/anuies/Estudio/estudio02/sec5.
- Organización de las Naciones Unidas – ONU (1994). *La familia unidad básica de la sociedad*. <http://www.un.org/es/events/familyday/themes.shtml> recuperado el 29 de junio del 2012.
- Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press
- Pozo, J. (1994). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid.: Morata
- Rosales, C. y Espinoza, M. (2010). *La percepción del clima familiar en adolescentes miembros de diferentes tipos de familias*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://tuxchi.iztacala.unam.mx/ojs/index.php/pycs/article/viewFile/17/15>

Rumelhart y Norman (1978). *Accretion, Tuning, and Restructuring: Three Modes of Learning*. University of California, San Diego.

Sotelo, M., Ramos, D. y Vales, J. (2013). *Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 1. Aprendizaje y Desarrollo Humano / Ponencia. Recuperado

Ugarriza, N. (1993) *Tipos de familia y comunicación del adolescente con sus padres*. Lima: U.N.M.S.M.

UNE (2014). *Manual de Estadística Aplicada a la Investigación Científica con SPSS*. La Cantuta, Lima: UNE.

Williams, N. (1993) *Una aproximación a la medición del clima o ambiente de un sistema social-familiar*, *Comportamiento*, Vol. 2, N°1, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.

Zavala, G. (2001). *El clima familiar, su relación con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos del 5to. Año de secundaria de los colegios nacionales del distrito del Rímac*. Tesis para optar por el grado de Licenciado en psicología. UNMSM.

Apéndices

Apéndice A. Matriz de Consistencia
Clima social familiar y aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la Institución Educativa “Emilio Soyer” – 2018

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e dimensiones	Metodología
<p>Problema general ¿De qué manera se relaciona el clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>a. ¿De qué manera se relaciona la dimensión relaciones del clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018?</p> <p>b. ¿De qué manera se relaciona la dimensión desarrollo del clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018?</p> <p>c. ¿De qué manera se relaciona la dimensión estabilidad del clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018?</p>	<p>Objetivo general Determinar de qué manera se relaciona el clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>a. Determinar de qué manera se relaciona la dimensión relaciones del clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.</p> <p>b. Determinar de qué manera se relaciona la dimensión desarrollo del clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.</p> <p>c. Determinar de qué manera se relaciona la dimensión estabilidad del clima social familiar y el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.</p>	<p>Hipótesis general El clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>a. La dimensión relaciones del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.</p> <p>b. La dimensión desarrollo del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.</p> <p>c. La dimensión estabilidad del clima social familiar se relaciona significativamente con el aprendizaje de los alumnos de 5° de secundaria de la I.E. Emilio Soyer - 2018.</p>	<p>Variables</p> <p>Variable 1: Clima social familiar</p> <p>Variable 2: Aprendizaje</p> <p>Dimensiones</p> <p>Para variable X:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones • Desarrollo • Estabilidad <p>Para variable Y:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes y percepciones • Adquirir e integrar el conocimiento • Extender y refinar el conocimiento • Uso significativo del conocimiento • Hábitos mentales 	<p>Tipo y Diseño de la Investigación. Investigación cuantitativa de naturaleza descriptiva correlacional, analizaremos la relación entre clima social familiar y aprendizaje.</p> <p>Población y muestra La población lo constituyen 175 alumnos y la muestra es de 120.</p> <p>Técnicas de recolección de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de contenidos. • Observación • Encuestas. <p>Instrumentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuadros estadísticos • Observación directa • Cuestionario CSF de Moss. • Cuestionario Estructurado



Apéndice B. Instrumentos de Evaluación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
ALMA MATER DEL MAGISTERIO NACIONAL
ESCUELA DE POSGRADO

Cuestionario

Clima Social Familiar de Moss

Buenos días, estamos realizando una encuesta para evaluar el Clima Social Familiar de los alumnos de 5° de secundaria. Conteste con honestidad.

Instrucciones:

A continuación se presenta en este impreso, una serie de frases, los mismos que Ud. tiene que leer y decir si le parecen verdaderos o falsos en relación con su familia.

Si Ud. cree que la frase es verdadera o casi siempre verdadera, marcar en la hoja de respuestas con una X en el espacio correspondiente a la V (VERDADERO). Si por el contrario piensa que es falsa o casi siempre falsa marcar en la hoja de respuestas con una X en el espacio correspondiente a la F (FALSO).

Si Ud. considera que la frase es verdadera para unos miembros de la familia y para otros falsa, marque la respuesta que corresponda a la mayoría.

Recuerde que se pretende conocer lo que piensa Ud. sobre su familia, no intente reflejar la opinión de los demás miembros de la familia.

	Relaciones	V	F
	Cohesión		
1	En mí familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.		
2	Muchas veces da la impresión de que en casa solo estamos “pasando el rato”.		
3	Todas nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.		
4	En mi familia estamos fuertemente unidos.		
5	Cuando hay que hacer algo en casa es raro que se ofrezca algún voluntario.		
6	Las personas de mi familia nos apoyamos unas a otras.		
7	En mi familia hay poco espíritu de grupo. '		
8	Realmente nos llevamos bien unos a otros.		
9	En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.		
	Expresividad		
10	Los miembros de la familia guardan a menudo, sus sentimientos para sí mismos.		
11	En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.		

12	En mi familia es difícil desahogarse sin molestar a todos.		
13	En mi casa comentamos nuestros problemas personales. .		
14	En la casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.		
15	En mi familia, cuando uno se queja, siempre hay otro que se siente afectado.		
16	En mi familia los temas de pago y dinero se tratan abiertamente.		
17	Generalmente tenemos cuidada con lo que nos decimos.		
18	En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.		
	Conflicto		
19	En nuestra familia peleamos mucho.		
20	En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enojos.		
21	En la casa a veces nos molestamos tanto que a veces golpeamos o rompemos algo.		
22	Los miembros de mi familia, casi nunca expresamos nuestra cólera.		
23	Las personas de mi familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.		
24	En mi familia a veces nos peleamos y nos vamos a las manos.		
25	Si en mi familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.		
26	Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.		
27	En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.		
	Desarrollo		
	Autonomía		
28	En general algún miembro de la familia decide por su cuenta.		
29	En mi familia nos esforzamos mucho por mantener la independencia de cada uno.		
30	En mi familia cada uno decide por sus propias cosas.		
31	Cada uno entra y sale de la casa cuando quiere.		
32	En mi familia las personas tienen poca vida privada o independiente.		
33	Generalmente, en mi familia cada persona solo confía en sí misma cuando surge un problema.		
34	Las personas de mi familia reaccionan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos.		
35	En mi casa es difícil ser independiente sin herir los sentimientos de los demás.		
36	En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.		
	Actuación		
37	Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos. '		
38	Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.		
39	Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno.		
40	Nosotros aceptamos que haya competencia y "que gane el mejor".		
41	Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor.		

42	En la casa nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las notas en el colegio.		
43	En nuestra familia apenas nos esforzamos por tener éxito.		
44	"Primero es el trabajo, luego la diversión" es una norma en mi familia.		
45	En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o el estudio.		
	Intelectual-Cultural		
46	A menudo hablamos de temas políticos s sociales en familia.		
47	Casi nunca asistimos a reuniones culturales (exposiciones, conferencias, etc.		
48	En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.		
49	Nos interesan poco las actividades culturales.		
50	En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.		
51	Algunos de nosotros toca algún instrumento musical.		
52	Las personas de mi familia vamos con frecuencia a la biblioteca o leemos obras literarias.		
53	En mi casa ver la televisión es más importante que leer.		
54	A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.		
	Social-Recreativo		
55	Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.		
56	Frecuentemente vienen amistades a visitarnos a casa.		
57	Alguno de mi familia practica habitualmente algún deporte.		
58	Vamos con frecuencia al cine, excursiones, paseos.		
59	En mi casa casi todos tenemos una o dos aficiones.		
60	Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o del colegio.		
61	Los miembros de la familia asistimos a veces a. cursillos o clases particulares por afición o por interés.		
62	Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos.		
63	Nuestra principal forma de diversión es ver la televisión o escuchar radio.		
	Moralidad-Religiosidad		
64	Los miembros de mi familia asistimos con bastante frecuencia a las diversas actividades de la Iglesia.		
65	En mi casa no rezamos en familia.		
66	A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Semana Santa, Sama Rosa de Lima, etc.		
67	No creemos en el cielo o en el infierno.		
68	Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal.		
69	Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe.		
70	En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que es bueno o malo.		
71	En mi casa, leer la Biblia es algo importante.		
72	En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo.		

	Estabilidad		
	Organización		
73	Las actividades de nuestra familia se planifican con cuidado.		
74	En mi casa somos muy ordenados y limpios.		
75	En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.		
76	En mi familia la puntualidad es muy importante,		
77	En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.		
78	En la casa nos aseguramos de que nuestros dormitorios queden limpios ordenados.		
79	En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.		
80	En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidada.		
81	En mi casa generalmente la mesa se recoge inmediatamente después de comer.		
	Control		
82	En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces.		
83	En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.		
84	En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.		
85	En la casa las cosas se hacen de una forma establecida.		
86	En mi casa se dan mucha importancia a cumplir las normas,		
87	En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor.		
88	En mi familia cada uno tiene libertad para lo que quiera.		
89	En mi casa las normas son muy rígidas y “tienen” que cumplirse.		
90	En mi familia uno no puede salirse con la suya.		



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
ALMA MATER DEL MAGISTERIO NACIONAL
ESCUELA DE POSGRADO

Cuestionario
El aprendizaje

Buenos días, estamos realizando una encuesta para evaluar el aprendizaje de los alumnos de 5° año de secundaria, por favor, contesten las preguntas sin apasionamiento, pero con la verdad, eso nos ayudará a lograr los objetivos de nuestra investigación.

INSTRUCCIONES

- ✓ Emplee bolígrafo de tinta negra o azul para rellenar el cuestionario.
- ✓ No hay respuestas buenas o malas. Estas simplemente reflejan su opinión personal.
- ✓ Marque con claridad la opción elegida con un aspa o un check.
- ✓ Recuerde: no se deben marcar dos (02) opciones o más.
- ✓ Sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales.
- ✓ Si no se entiende alguna pregunta, hágalo saber al encuestador, él le explicará el sentido de la pregunta.
- ✓ ¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

N°	PREGUNTA	S	CS	AV	CN	N
	ACTITUDES Y PERCEPCIONES	5	4	3	2	1
1	¿Considera Ud. que su actitud es positiva ante el aprendizaje?					
2	¿Considera Ud. que se encuentra motivado para su aprendizaje?					
	ADQUIRIR E INTEGRAR EL CONOCIMIENTO	5	4	3	2	1
3	¿Considera Ud. que los docentes de la I.E. Emilio Soyer ayudan a sus alumnos a relacionar la información nueva con la ya conocida y arribar a nuevo conocimiento?					
4	¿Considera Ud. que sabe organizar sus nuevos conocimientos e integrarlo a su memoria de largo plazo?					
	EXTENDER Y REFINAR EL CONOCIMIENTO	5	4	3	2	1
5	¿Considera Ud. que se encuentra en condiciones de realizar un buen análisis del avance de su aprendizaje?					
6	¿Considera Ud. que se encuentra en condiciones de comparar o razonar sobre los nuevos conocimientos, para incrementar su aprendizaje?					
	USO SIGNIFICATIVO DEL CONOCIMIENTO	5	4	3	2	1

7	¿Considera Ud. que los conocimientos adquiridos le incrementa su rendimiento académico?					
8	¿Considera Ud. que los conocimientos adquiridos le da la certeza de optar por una buena alternativa de solución de problemas?					
	HÁBITOS MENTALES	5	4	3	2	1
9	¿Considera Ud. que los nuevos conocimientos adquiridos le permite desarrollar su pensamiento crítico?					
10	¿Considera Ud. que los nuevos conocimientos adquiridos le desarrolla su imaginación creativa e innovadora?					

Apéndice C. Confiabilidad del Instrumento

Coefficiente De Confiabilidad - Alfa de Cronbach

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	TOTAL
1	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	31
2	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	47
3	5	4	5	5	3	4	4	3	4	4	41
4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	42
5	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	43
6	4	4	3	4	4	3	3	4	4	5	38
7	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	44
8	4	4	3	5	3	4	4	3	5	5	40
9	4	5	4	4	4	4	4	3	3	4	39
10	4	4	3	5	4	4	5	4	3	5	41
VARP	0.16	0.29	0.6	0.44	0.49	0.4	0.4	0.56	0.6	0.44	16.24
	Sumatoria de las Varianzas de las preguntas										4.18

A partir de las varianzas [\[editar\]](#)

A partir de las varianzas, el alfa de Cronbach se calcula así:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right],$$

donde

- S_i^2 es la varianza del ítem i ,
- S_t^2 es la varianza de los valores totales observados y
- k es el número de preguntas o ítems.

$$\alpha = \frac{[10]}{9} \left[1 - \frac{(4.18)}{16.24} \right] = 1.111 \times 0.7426 =$$

α = 0.825

Alta confiabilidad	De 0.900 a 1.00
Fuerte confiabilidad	De 0.751 a 0.899
Existe confiabilidad	De 0.700 a 0.750
Baja confiabilidad	De 0.601 a 0.699
No existe confiabilidad	De 0.000 a 0.600

Apéndice D. Tabla de Distribución del Chi Cuadrado

g d.l	0,001	0,005	0,01	0,02	0,025	0,03	0,04	0,05	0,10	0,15	0,20	0,25	0,30	0,35	0,40	g d.l
1	10,828	7,879	6,635	5,412	5,024	4,709	4,218	3,841	2,706	2,072	1,642	1,323	1,074	0,873	0,708	1
2	13,816	10,597	9,210	7,824	7,378	7,013	6,438	5,991	4,605	3,794	3,219	2,773	2,408	2,100	1,833	2
3	16,266	12,838	11,345	9,837	9,348	8,947	8,311	7,815	6,251	5,317	4,642	4,108	3,665	3,283	2,946	3
4	18,467	14,860	13,277	11,668	11,143	10,712	10,026	9,488	7,779	6,745	5,989	5,385	4,879	4,438	4,045	4
5	20,515	16,750	15,086	13,388	12,833	12,375	11,644	11,070	9,236	8,115	7,289	6,626	6,064	5,573	5,132	5
6	22,458	18,548	16,812	15,033	14,449	13,968	13,198	12,592	10,645	9,446	8,558	7,841	7,231	6,695	6,211	6
7	24,322	20,278	18,475	16,622	16,013	15,509	14,703	14,067	12,017	10,748	9,803	9,037	8,383	7,806	7,283	7
8	26,124	21,955	20,090	18,168	17,535	17,010	16,171	15,507	13,362	12,027	11,030	10,219	9,524	8,909	8,351	8
9	27,877	23,589	21,666	19,679	19,023	18,480	17,608	16,919	14,684	13,288	12,242	11,389	10,656	10,006	9,414	9
10	29,588	25,188	23,209	21,161	20,483	19,922	19,021	18,307	15,987	14,534	13,442	12,549	11,781	11,097	10,473	10
11	31,264	26,757	24,725	22,618	21,920	21,342	20,412	19,675	17,275	15,767	14,631	13,701	12,899	12,184	11,530	11
12	32,909	28,300	26,217	24,054	23,337	22,742	21,785	21,026	18,549	16,989	15,812	14,845	14,011	13,266	12,584	12
13	34,528	29,819	27,688	25,472	24,736	24,125	23,142	22,362	19,812	18,202	16,985	15,984	15,119	14,345	13,636	13
14	36,123	31,319	29,141	26,873	26,119	25,493	24,485	23,685	21,064	19,406	18,151	17,117	16,222	15,421	14,685	14
15	37,697	32,801	30,578	28,259	27,488	26,848	25,816	24,996	22,307	20,603	19,311	18,245	17,322	16,494	15,733	15
16	39,252	34,267	32,000	29,633	28,845	28,191	27,136	26,296	23,542	21,793	20,465	19,369	18,418	17,565	16,780	16
17	40,780	35,718	33,409	30,995	30,191	29,523	28,445	27,587	24,769	22,977	21,615	20,499	19,511	18,633	17,824	17
18	42,312	37,156	34,805	32,346	31,526	30,845	29,745	28,869	25,989	24,155	22,760	21,605	20,601	19,699	18,868	18
19	43,820	38,582	36,191	33,687	32,852	32,158	31,037	30,144	27,204	25,329	23,900	22,718	21,689	20,764	19,910	19
20	45,315	39,997	37,566	35,020	34,170	33,462	32,321	31,410	28,412	26,498	25,038	23,828	22,775	21,826	20,951	20
21	46,797	41,401	38,932	36,343	35,479	34,759	33,597	32,671	29,615	27,662	26,171	24,935	23,858	22,888	21,991	21
22	48,268	42,796	40,289	37,659	36,781	36,049	34,867	33,924	30,813	28,822	27,301	26,039	24,939	23,947	23,031	22
23	49,728	44,181	41,638	38,968	38,076	37,332	36,131	35,172	32,007	29,979	28,429	27,141	26,018	25,006	24,069	23
24	51,179	45,559	42,980	40,270	39,364	38,609	37,389	36,415	33,196	31,132	29,553	28,241	27,096	26,063	25,106	24
25	52,620	46,928	44,314	41,566	40,646	39,880	38,642	37,652	34,382	32,282	30,675	29,339	28,172	27,118	26,143	25
26	54,052	48,290	45,642	42,856	41,923	41,146	39,889	38,885	35,563	33,429	31,795	30,435	29,246	28,173	27,179	26
27	55,476	49,645	46,963	44,140	43,195	42,407	41,132	40,113	36,741	34,574	32,912	31,528	30,319	29,227	28,214	27
28	56,892	50,993	48,278	45,419	44,461	43,662	42,370	41,337	37,916	35,715	34,027	32,620	31,391	30,279	29,249	28
29	58,301	52,336	49,588	46,693	45,722	44,913	43,604	42,557	39,087	36,854	35,139	33,711	32,461	31,331	30,283	29
30	59,703	53,672	50,892	47,962	46,979	46,160	44,834	43,773	40,256	37,990	36,250	34,800	33,530	32,382	31,316	30
31	61,098	55,003	52,191	49,226	48,232	47,402	46,059	44,985	41,422	39,124	37,359	35,887	34,598	33,431	32,349	31
32	62,487	56,328	53,486	50,487	49,480	48,641	47,282	46,194	42,585	40,256	38,466	36,973	35,665	34,480	33,381	32
33	63,870	57,648	54,776	51,743	50,725	49,876	48,500	47,400	43,745	41,386	39,572	38,058	36,731	35,529	34,413	33
34	65,247	58,964	56,061	52,995	51,966	51,107	49,716	48,602	44,903	42,514	40,676	39,141	37,795	36,576	35,444	34
35	66,619	60,275	57,342	54,244	53,203	52,335	50,928	49,802	46,059	43,640	41,778	40,223	38,859	37,623	36,475	35
40	73,802	66,766	63,691	60,436	59,342	58,428	56,946	55,758	51,805	49,244	47,269	45,616	44,165	42,848	41,622	40
60	99,607	91,952	88,379	84,580	83,298	82,225	80,482	79,082	74,397	71,341	68,972	66,981	65,227	63,628	62,135	60
80	124,839	116,321	112,329	108,069	106,629	105,422	103,459	101,879	96,578	93,106	90,405	88,130	86,120	84,264	82,566	80
90	137,208	129,299	124,116	119,648	118,136	116,869	114,806	113,145	107,565	103,904	101,054	98,650	96,524	94,581	92,761	90
100	149,449	140,169	135,807	131,142	129,561	128,237	126,079	124,342	118,498	114,659	111,667	109,141	106,906	104,862	102,946	100
120	173,617	163,648	158,950	153,918	152,211	150,780	148,447	146,567	140,233	136,062	132,806	130,055	127,616	125,383	123,289	120
140	197,451	186,847	181,840	176,471	174,648	173,118	170,624	168,613	161,827	157,352	153,854	150,894	148,269	145,863	143,604	140

Distribución χ^2 cuadrada - P&C