

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
Unidad Ajusco, Sistema Escolarizado**

***PERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y DE LA RELACIÓN
PADRES-HIJOS POR ALUMNOS DE SEGUNDO AÑO DE
SECUNDARIA***

TESIS

**Que para obtener el grado académico de
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
Presenta**

ROCIO GONZÁLEZ MORALES

**DIRECTORA DE TESIS
MARÍA EUGENIA DORANTES GUEVARA**

MÉXICO, D.F., 2005

Í N D I C E

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	5
OBJETIVOS	12
General	12
Específicos	12
CAPÍTULO I. ORIENTACIÓN EDUCATIVA	13
1. Definición y concepto	13
2. Antecedentes	16
3. El psicólogo educativo como orientador escolar	22
CAPÍTULO II. RENDIMIENTO ESCOLAR	29
1. Definición y concepto	29
2. Evaluación	31
3. Factores determinantes	35
CAPÍTULO III. EL ADOLESCENTE Y LA FAMILIA	40
1. Definición y características de la adolescencia	40
2. Desarrollo físico, intelectual, psicológico y social	41
2.1. Desarrollo físico	41
2.2. Desarrollo intelectual	42
2.3. Desarrollo psicológico y social	46
3. Definición y concepto de familia	51
3.1. Relaciones en la familia	54
3.2. Percepción que los hijos tienen de la relación con sus padres	60
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	65
1. Hipótesis de investigación	65
2. Tipo de estudio y diseño de investigación	65
3. Duración	66

4. Sujetos	66
5. Escenario	66
6. Escuelas	66
7. Variables	67
8. Diseño muestral	68
9. Instrumentos de investigación	69
10. Equipo y material	73
11. Procedimiento	74
12. consideraciones éticas	75
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS	74
1. ESTADÍSTICA UTILIZADA	74
2. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO	75
2.1. Análisis factorial de la escala “hábitos de estudio”	75
2.2. Análisis factorial de la escala “Ambiente familiar de los adolescentes”	76
3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO	78
3.1. Características sociodemográficas de la muestra	78
3.2. Percepción del rendimiento académico	80
4. ANÁLISIS INFERENCIAL	84
4.1. Diferencias entre hombres y mujeres	84
4.2. Escolaridad de los padres	86
4.3. Convivencia con los padres	91
4.4. Percepción de la relación padres-hijos	94
4.4.1. Hostilidad y rechazo	94
4.4.2. Comunicación y apoyo	97
5. ANÁLISIS CORRELACIONAL	100
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	102
1. Escalas de hábitos de estudio y ambiente familiar	102
2. Características sociodemográficas de la muestra	102
3. Percepción del rendimiento escolar	104
4. Promedio de calificaciones	108
5. Percepción de la relación padres-hijos	109

6. Rendimiento escolar y relación padres-hijos	110
7. Análisis correlacional	111
ALCANCES Y LIMITACIONES	113
1. Alcances	113
2. Limitaciones	114
SUGERENCIAS	116
BIBLIOGRAFÍA	118
ANEXO	124
Cuestionario para adolescentes	125

R E S U M E N

Con el propósito de conocer el tipo de vínculo que existe entre la percepción del rendimiento escolar y de la relación padres-hijos se efectuó una investigación de campo no experimental de tipo correlacional transversal, cuyo diseño muestral fue no probabilístico intencional. Participaron 1,043 alumnos de segundo año de secundaria de 9 escuelas públicas del turno vespertino ubicadas en la Delegación Tlalpan. Se utilizaron como instrumentos de investigación: el cuestionario "Autopercepción del rendimiento académico" que incluye una escala de "Hábitos de estudio", "La relación padres-hijo: una escala para evaluar el ambiente familiar del adolescente" y las boletas oficiales de la SEP para comparar el promedio percibido con el promedio real.

Los resultados indicaron que los instrumentos de investigación utilizados fueron confiables para medir la percepción de la relación padres-hijos y los hábitos de estudio en estudiantes de secundaria. Las mujeres mostraron un mejor desempeño escolar que los hombres, ya que en su mayoría refirieron ser estudiantes de tiempo completo, faltar menos días a la escuela, interrumpir menos sus estudios y reportaron calificaciones más elevadas. Ambos sexos consideraron su desempeño académico como "regular" y mencionaron dedicar menos de 1 hora al estudio. La calificación más común fue 7, siendo en promedio significativamente más alta en el sexo femenino. La percepción de la relación padres-hijos, los hábitos de estudio y el tiempo dedicado a estudiar fue igual en ambos sexos.

Los estudiantes con padres que cursaron primaria o menor obtuvieron puntuaciones más bajas en sus porcentajes de su promedio de calificaciones a diferencia de aquellos cuyos padres tenían secundaria, bachillerato o mayor, quienes mostraron mejores hábitos de estudio y un incremento en la comunicación-apoyo entre padres e hijos. En su mayoría los alumnos que reportaron vivir con ambos padres obtuvieron menor promedio de calificaciones, mayor hostilidad-rechazo y no se presentaron diferencias en los hábitos de estudio. Finalmente, un hallazgo inesperado mostrado por el análisis correlacional fue que el ambiente familiar no se vincula directamente con el rendimiento escolar (promedio real de calificaciones), sino a través de los hábitos de estudio.

Los resultados generales del trabajo llevaron a concluir que la escolaridad de los padres, la convivencia con éstos y el factor comunicación-apoyo son importantes para el desempeño escolar de los alumnos, por lo que la participación de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos es fundamental para un buen rendimiento académico. Por lo anterior, la intervención del psicólogo educativo resulta de suma importancia no sólo a nivel de los estudiantes, sino también con los padres de familia a través de sensibilizarlos y concientizarlos sobre la colaboración y apoyo que deben dar a sus hijos tanto en casa como en la escuela.

I N T R O D U C C I Ó N

El rendimiento escolar o académico es una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual involucra a todos los agentes de la educación como son los profesores, alumnos, autoridades, personal de apoyo (orientadores, psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, etc.) y muy especialmente, a los padres de familia.

Entre los principales motivos asociados al bajo rendimiento académico por el que los alumnos de secundaria son remitidos por sus profesores al área de orientación se encuentran los siguientes: bajas calificaciones, materias reprobadas, falta de interés hacia las actividades escolares, incumplimiento en las tareas, ausentismo, etc. Situaciones que suelen exacerbarse en la adolescencia al ser una etapa de transición del desarrollo humano que se caracteriza por la presencia de grandes conflictos vinculados a los cambios físicos, emocionales y sociales que manifiestan los estudiantes en esta época de su vida.

El presente trabajo surge de la necesidad de contar con elementos de comprensión sobre los principales factores que se asocian al rendimiento académico de los alumnos del nivel de educación secundaria. Además de los mencionados en el párrafo anterior, uno de tales factores es la relación familiar, ya que la familia es la principal interlocutora, proveedora y testigo de las primeras experiencias cognoscitivas, emocionales y sociales de los niños y las niñas. No se pretende decir que los padres sean los únicos involucrados o responsables del rendimiento académico de sus hijos e hijas, pero se podría tener un mejor conocimiento de éste, si se atendieran y delimitaran los problemas que lo generan. Debido a la importancia de la participación de los padres en el rendimiento académico, la relación padres-hijos se considera un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hasta hace poco, se concedía mayor importancia al aspecto intelectual de los alumnos, pues se consideraba que era la principal variable relacionada a su desempeño en la escuela. Actualmente se ha observado que no es así, comprobándose la intervención de múltiples factores. Bricklin (1981) describe la influencia de los aspectos físicos, sociológicos, pedagógicos

y psicológicos. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones en el área educativa vinculan el rendimiento académico principalmente con las calificaciones escolares y/o la demanda de los maestros, padres de familia, empleadores, etc., sin considerar la opinión y necesidades de los alumnos. Por ello, la presente investigación tuvo como principal objetivo conocer y describir el tipo de vínculo que existe entre estas dos variables, el rendimiento académico o escolar y la relación padres-hijos, pero desde la perspectiva de los propios estudiantes.

El estudio se llevó a cabo como parte de los trabajos que el Centro Psicopedagógico de Atención a la Educación (CEPAED) de la Universidad Pedagógica Nacional realiza en las instituciones educativas del nivel básico de la Delegación Tlalpan. Participaron 1,043 alumnos (564 mujeres y 479 hombres) de segundo año de secundaria con edades entre 12 y 16 años inscritos en nueve escuelas oficiales del turno vespertino ubicadas en cuatro zonas de dicha delegación. Se realizó una investigación no experimental de campo de tipo correlacional transversal. El diseño muestral fue no probabilístico intencional lo que permitió incluir a la mayoría de los alumnos de las escuelas participantes, hecho que fue posible gracias a las facilidades que las autoridades de la SEP dieron para el ingreso a las secundarias y por el interés de realizar un seguimiento de los resultados como parte de otros estudios.

El presente trabajo se encuentra dividido en seis capítulos y un anexo. El primero aborda de manera general la orientación educativa, dado que es una de las áreas dedicadas a los problemas de los adolescentes entre los que se encuentra el rendimiento académico. Contiene una revisión teórica y conceptual sobre este tema, así como su ubicación en el campo de la psicología educativa. También se describe el papel que juega el psicólogo educativo como orientador escolar.

En el segundo capítulo se revisan las definiciones, conceptos y factores que determinan el rendimiento escolar, ya que es una de las principales variables de este trabajo. Se incluye la evaluación como uno de los elementos que deben considerarse en el estudio de éste.

En el tercer capítulo se presentan la definición y concepto tanto de adolescencia como de familia, al igual que el desarrollo intelectual, psicológico y social de los adolescentes y la percepción que los hijos tienen de la relación con sus padres, por constituir la otra variable de interés.

En el cuarto capítulo se describe la metodología empleada para el desarrollo de la investigación, el cual incluye las hipótesis planteadas, el tipo de estudio y diseño de investigación, la duración y el escenario en donde se realizó ésta, los sujetos participantes, las variables de interés, el diseño muestral, los instrumentos utilizados para la recopilación de los datos, el procedimiento que se siguió para su implementación y las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta por tratarse de seres humanos.

En el quinto capítulo se plasman los resultados obtenidos del análisis de los datos recolectados a través de los instrumentos de investigación, los cuales se ilustran por medio de tablas y gráficas que facilitan su manejo y comprensión.

En el capítulo seis se encuentran las principales conclusiones del estudio y la discusión de los resultados obtenidos considerando el marco teórico y conceptual revisado, así como los alcances, limitaciones y sugerencias derivadas del mismo.

Finalmente, la última parte incluye la bibliografía y el anexo que contiene una copia de los instrumentos utilizados, a saber: la ficha de identificación para conocer los datos de los sujetos participantes, el cuestionario “Autopercepción del rendimiento académico” de López Lugo (1994) y la escala de Villatoro Velázquez y colaboradores (1997) denominada “La relación padres-hijo: una escala para evaluar el ambiente familiar del adolescente”.

PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La educación en nuestro país se encuentra ante un gran reto enmarcado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el cual se plantea tres aspectos primordiales a través del acercamiento entre los gobiernos locales, la escuela, la vida comunitaria y los padres de familia, a quienes se pretende hacer partícipes en la educación formal de sus hijos (SEP, 2001), a saber:

- Elevar la calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje.
- Mostrar una cobertura con equidad e integración.
- Impulsar el buen funcionamiento del sistema educativo.

Igualmente, en dicho programa se expresa que "... los protagonistas del desarrollo de la educación no pueden ser otros que los alumnos y sus padres, los trabajadores de la educación y las autoridades del sistema" (SEP, op. cit.), dado que un punto de vital importancia es el apoyo y la participación de la familia en el desarrollo académico de los alumnos. Así, en relación a los problemas de la escuela es necesario que maestros, autoridades, padres de familia y personal de apoyo como orientadores y psicólogos educativos, trabajen y manejen en conjunto dichas situaciones de la mejor manera para obtener resultados favorables en la prevención y solución de los mismos.

Diversas investigaciones han abordado el problema del bajo rendimiento escolar relacionándolo a situaciones familiares como el nivel económico, la escolaridad de los padres, el número de integrantes de la familia y el nivel sociocultural, entre otras. Sin embargo, pocos trabajos han enfocado su atención al vínculo que los alumnos tienen con sus padres desde la perspectiva de los propios hijos, siendo precisamente este aspecto en el que se centra el presente trabajo. Se consideraron la comunicación y el apoyo de padres e hijos, así como la hostilidad y rechazo que se manifiestan en el seno de la familia como algunos de los factores que se relacionan con el rendimiento académico, visto no sólo a través del promedio de calificaciones, sino también desde los propios alumnos y alumnas que participaron como sujetos de estudio.

Pereira de Gómez (1987) plantea que la percepción es la identificación, discriminación, reconocimiento y juicio de los estímulos experimentados por el organismo a través de la información sensorial, la cual sólo tendrá sentido si se aplica a situaciones y circunstancias que muestren un manejo social que conduzca a entender la perspectiva del otro y darle una versión personal a los acontecimientos, es decir, atribuirles un significado. Por su parte, Coren y colaboradores (2001) consideran que la percepción es la experiencia consciente que sigue directamente a la sensación de los objetos externos, así como de sus cualidades y de las relaciones que se dan entre ellos, siendo dicho proceso sensorial el primer contacto entre el organismo y el entorno.

La percepción de las cosas cambia constantemente a través de las diferentes etapas de la vida. La adolescencia se caracteriza por ser el periodo en el que dan los mayores cambios y la percepción no es la excepción, siendo además la etapa crítica de la formación de la personalidad en donde las relaciones con el grupo de iguales, la familia y la comunidad escolar juegan un papel muy importante y en donde también se pueden comparar y comprender sus sensaciones y experiencias. Raven Bertram (1981) afirma que estos grupos pueden ofrecerle una relación intensa que muchas veces conlleva a una modificación de sus actitudes y percepciones. Esta teoría afirma que no buscamos simplemente la compañía de otras personas, sino la compañía de aquellos a quienes percibimos como comparables a nosotros, siendo la familia la fuente principal de éstas percepciones que se manifiestan a través de diferentes actitudes y capacidades. Por lo tanto, la percepción que los alumnos tengan de su ambiente familiar jugará un papel importante en el desempeño académico que manifiesten en la escuela.

Diversos especialistas han señalado la necesidad de realizar estudios enfocados al ambiente familiar, a fin de poder entender la influencia que ejerce la familia sobre los diversos aspectos asociados a los problemas de los adolescentes, entre los que se encuentra su aprovechamiento en la escuela. No obstante, las situaciones en el ámbito familiar son tan amplias que es necesario analizar los principales factores involucrados para lograr identificar con más exactitud el posible vínculo entre la relación padres-hijos y el rendimiento académico.

Gordillo y Santoyo (1990) realizaron una investigación en la que compararon 36 familias de nivel socioeconómico bajo con 34 familias de nivel socioeconómico medio para determinar el

desempeño intelectual y la calidad del ambiente familiar de niños entre tres y cuatro años de edad que cursaban el nivel preescolar. Por calidad del ambiente familiar consideraron los recursos materiales existentes para la estimulación de los niños, la participación directa de los padres en el desarrollo de sus hijos y la relación social entre padres e hijos. Ésta fue medida a través de 45 reactivos agrupados en seis subescalas: respuesta emocional y verbal de la madre, evitación del castigo y restricción, organización del ambiente físico y temporal, provisión de materiales apropiados de juego, involucración de la madre con el niño y oportunidades para una variada estimulación diaria (30 reactivos se basaron en la observación y 15 en el reporte verbal de los padres). A cada familia se le aplicó un cuestionario con el fin de determinar el ingreso mensual, la densidad y estructura familiar, la escolaridad de los padres, la estructura de la vivienda y los datos individuales de cada sujeto. Como indicador del desarrollo intelectual se utilizó la Escala de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primaria de Wechsler (WPPSI). Los datos evidenciaron que a menor escolaridad de los padres, menor calidad y cantidad de estimulación en el ambiente familiar y, por lo tanto, un desempeño intelectual inferior de los niños de escasos recursos en comparación con los de clase media.

El tipo de adaptación en los ámbitos familiar, escolar y social de los adolescentes y su repercusión en el desempeño académico fue explorado por Beltrán Guzmán y Torres Fermán (1999). Ellos estudiaron una muestra de 48 estudiantes del tercer grado de secundaria con una edad promedio de 15 años, mediante la “Escala Magallanes de Adaptación” desarrollada en España para explorar la adaptación familiar (40 reactivos), la adaptación escolar (31 reactivos) y la adaptación personal (19 reactivos). Los resultados mostraron problemas de ajuste familiar principalmente con el padre y aunque la adaptación con la madre mostró un nivel más alto también fue igualmente baja, repercutiendo en su desempeño académico. En el ámbito escolar no presentaban problemas para adaptarse con los maestros pero sí con los compañeros y el ambiente escolar en general. Estos autores concluyeron que en los estudiantes que enfrentaban serios problemas de adaptación también se encontraban afectados otros aspectos como el emocional, la autoestima y el autoconcepto, lo que ocasionaba a su vez bajo rendimiento en la escuela.

En nuestro país, Villatoro Velázquez y colaboradores (1997) desarrollaron una escala para evaluar el ambiente familiar de los adolescentes con indicadores específicos en las áreas de

comunicación, apoyo y hostilidad con el propósito de superar las deficiencias de otros instrumentos que no explicitaban sus características psicométricas como validez y confiabilidad y así poder evaluar con mayor precisión el ambiente familiar. Participaron 793 adolescentes de secundaria y preparatoria de la ciudad de México con un promedio de 15 años de edad, tanto de escuelas públicas como privadas. La escala estaba conformada por 31 reactivos con cuatro opciones de respuesta tipo Likert con una alta confiabilidad ($\alpha = 0.95$ para la escala total). Los resultados del análisis factorial con rotación varimax y método de extracción de mínimos cuadrados generalizados arrojaron 5 factores: comunicación de los padres, comunicación de los hijos, apoyo de los padres, apoyo de los hijos y hostilidad-rechazo. Los autores señalan la necesidad de realizar otras investigaciones que apoyen la validez predictiva del instrumento propuesto.

La importancia que reviste el rendimiento académico analizado desde el punto de vista del propio sujeto, llevó a López Lugo (1994) a investigar su autopercepción relacionada con el consumo de drogas a través de un cuestionario autoaplicable estandarizado previamente, valorando cuatro aspectos básicos: autopercepción del nivel de rendimiento, deserción escolar o interrupción de los estudios, tiempo dedicado a estudiar y dificultades académicas o hábitos de estudio. Para el consumo de drogas se realizó una clasificación basada en el número de veces que había sido utilizada cualquier droga adictiva. Participaron 61,779 alumnos a nivel nacional de secundaria y bachillerato con edades entre 13 y 18 años. El análisis de los resultados reveló que la deserción escolar, no estudiar o no trabajar, tener pocos hábitos de estudio y dedicar poco tiempo a estudiar, funcionan como factores de riesgo tanto para consumir drogas como para percibir el rendimiento académico como poco satisfactorio.

Guevara Niebla (1995) opina que la intervención familiar juega un papel decisivo en el rendimiento escolar de los hijos, visto desde el factor económico, el alfabetismo de los padres, el tamaño de la familia y el nivel cultural. Al respecto, Ojeda Ramírez (1993) afirma que en la actualidad ambos padres tienen que cubrir las necesidades económicas que demanda la familia por lo que han descuidado la educación de los hijos en los siguientes aspectos: no supervisando las actividades que les dejan para la casa (tareas, investigaciones, lecturas, materiales, etc.), no cumpliendo con los encargos del maestro, no acudiendo cuando los llaman a la escuela o

enviando a otras personas porque no pueden faltar a su trabajo. Situaciones que suelen traducirse en reprobación, ausentismo o deserción.

Tyler (1990) menciona que entre los alumnos que acuden al área de orientación por problemas de rendimiento escolar, un alto porcentaje lo constituyen los hijos de matrimonios divorciados, siendo el conflicto emocional derivado de la separación lo que los perturba y no propiamente ésta. Por lo tanto, él cree necesario que los programas educativos deben incluir el fortalecimiento de las relaciones familiares, lo que llevaría a una disminución de la necesidad de orientación encaminada a modificar los efectos de las situaciones hogareñas negativas de tales alumnos.

Varios autores mencionan la importancia de la intervención del psicólogo educativo en los problemas escolares. Bastín (1980) considera su intervención en diversas situaciones que se presentan en la escuela como son: los problemas familiares y emocionales de los alumnos, las relaciones conflictivas con las autoridades, los problemas de conducta, el bajo rendimiento académico, el ausentismo y la deserción, señalando que "la intervención del psicólogo escolar tiene que ver en cómo la escuela afecta a los alumnos en general y en cómo éstos interactúan con la escuela en específico".

Zepeda (1997) menciona la importancia del psicólogo educativo en el área de la orientación vocacional y educativa refiriendo que este profesionista tiene entre sus funciones ayudar a los alumnos en la búsqueda de opciones profesionales, así como identificar las causas de los problemas que les impiden lograr un mejor rendimiento en sus estudios.

En México se incorporó en 1993 la asignatura de Orientación Educativa a la currícula de secundaria, por lo que dejó de ser un servicio de asesoría y atención personalizada para convertirse en una actividad del plan de estudios de este nivel educativo a nivel nacional. Sin embargo, en el ciclo escolar 1999-2000 esta materia se modificó nuevamente denominándose Civismo para primer año y Formación Cívica y Ética para segundo año. A partir del ciclo escolar 2000-2001, la asignatura Orientación Educativa de tercer grado también tomó este nombre con el propósito de brindarle a los alumnos elementos para formar su propio juicio acerca de las conductas y situaciones sociales que se les presenten al relacionarse con las demás personas (sin dejar de lado la atención individual en cubículo).

Es de vital importancia que el psicólogo educativo o quien se encuentre a cargo del departamento de orientación esté preparado para abordar tanto los aspectos emocionales como los académicos de los alumnos, ya que de esta manera podrá manejar los diversos problemas que enfrentan y conducirlos a lograr una mejor adaptación tanto en el ambiente escolar como en el ambiente familiar en que se desenvuelven.

Por lo anteriormente expuesto, el objetivo principal de la presente investigación se orientó a establecer la relación que existe entre la percepción del rendimiento escolar con la percepción de la relación padres-hijos que tienen los alumnos de segundo año de secundaria.

La razón por la cual se seleccionó el segundo grado de secundaria fue debido a que los alumnos se encuentran más integrados a la escuela que los de primer año al haber cursado un ciclo escolar en este nivel educativo, lo que les ha permitido conocer el ambiente, el estilo y el ritmo de trabajo del período anterior, además de que se encuentran con menos tensión ante el egreso de la secundaria que los alumnos de tercer año.

Conocer de qué manera se vinculan la percepción del rendimiento escolar y la percepción de la relación padres-hijos de los estudiantes de secundaria, proporcionará elementos de prevención, intervención y atención para los problemas académicos de los alumnos de secundaria, tanto a los orientadores educativos y profesores como a los propios estudiantes y padres de familia. Contar con información acerca de ambos factores se considera de gran relevancia porque permite brindar a nivel educativo, orientación y apoyo a los estudiantes en la etapa que más lo necesitan: la adolescencia.

De las consideraciones anteriores surgió una gran cantidad de interrogantes relacionadas a los alumnos y alumnas de secundaria a las que se consideró necesario dar respuesta. Entre ellas se encontraban las siguientes:

¿Qué vínculo existe entre la percepción del rendimiento escolar y la percepción de la relación padres-hijos?

¿Cómo es la percepción del rendimiento escolar y de la relación padres-hijos?

¿Cómo es el rendimiento escolar de los estudiantes medido a través del promedio de calificaciones tanto el real como el percibido?

¿Qué diferencias se presentan referentes a la percepción del rendimiento escolar, la relación padres-hijos y el promedio de calificaciones vinculadas al sexo, la escolaridad de los padres y la convivencia con ellos?

Para dar respuesta a tales preguntas, se formularon los objetivos correspondientes tanto a nivel general como específico para tratar de dar respuesta a las mismas. En el siguiente apartado se enlistan éstos.

O B J E T I V O S

GENERAL.

- ❖ Describir el vínculo que existe entre la percepción del rendimiento escolar y la percepción de la relación padres-hijos que tienen los alumnos y las alumnas de segundo año de secundaria.

ESPECÍFICOS.

- ❖ Conocer la percepción que tienen los alumnos y las alumnas de segundo año de secundaria de su rendimiento escolar y de la relación padres-hijos.
- ❖ Conocer el rendimiento escolar de los alumnos y las alumnas de segundo año de secundaria medido a través de su promedio de calificaciones tanto el real como el reportado por ellos.
- ❖ Conocer las diferencias que presentan los alumnos y las alumnas de segundo año de secundaria referentes a la percepción que tienen de su rendimiento escolar, de la relación padres-hijos y de su promedio de calificaciones vinculadas a la escolaridad de los padres y la convivencia con ellos.

CAPÍTULO I

ORIENTACIÓN EDUCATIVA

1. DEFINICIÓN Y CONCEPTO.

Actualmente la orientación educativa se considera de suma importancia en la educación, principalmente en el nivel secundaria, debido a que no sólo se presenta como una materia más en la currícula, sino además sirve como ayuda, consulta y retroalimentación a los alumnos, profesores, autoridades y padres de familia, por lo que sus implicaciones no sólo alcanzan el nivel escolar sino también el nivel social.

Aunque no es intención de este trabajo puntualizar el acontecer histórico de la orientación educativa, es importante retomar algunas de sus concepciones y antecedentes para conocer el objeto de esta actividad y entender como se incorpora la labor orientadora del psicólogo educativo en los diversos problemas de los alumnos de educación secundaria respecto a su rendimiento escolar y la relación que guardan con sus padres.

Muchos son los autores que han tratado la orientación. Entre ellos, algunos la describen como un servicio que comprende un conjunto de prestaciones ofrecidas a los sujetos en un tiempo determinado.

Por ejemplo, Loredo (1962) define a la orientación como la ayuda que reciben los sujetos para pensar o realizar planes que los benefician, con la finalidad de contribuir a encontrar soluciones a las diversas problemáticas que enfrentan, a través de familiarizarlos con sus propias limitaciones y con el aprendizaje de maneras más efectivas de comportamiento en cualquiera de las áreas que comprende la creación humana. Roig Ibáñez (1994) señala que la orientación es un proceso de ayuda que se ofrece a los individuos para que puedan resolver los problemas que la vida les plantea, la cual implica asesoramiento, tutela y dirección, para alcanzar no sólo la madurez plena, sino también el bienestar personal y su integración total a la comunidad.

Otros autores que consideran a la orientación como un proceso de ayuda son Mora y García Cortés. Para Mora (1995) una buena orientación no puede llevarse a cabo como un simple consejo esporádico, ya que debe entenderse como un proceso permanente que conduzca a las personas a un crecimiento, tanto en lo individual como en lo social, no resolviéndoles sus problemas, sino más bien apoyándolos en la búsqueda de la solución de éstos a partir del conocimiento de ellos mismos y contribuyendo con su esfuerzo al enriquecimiento de la sociedad en la que viven. Igualmente, para García Cortés (1997) la orientación educativa es un proceso de ayuda personalizada y dirigida a alcanzar la madurez y el desarrollo personal de los individuos para su integración social y laboral.

Por su parte, Rodríguez (1991) hace una diferenciación entre los conceptos de orientación, consejo, y psicoterapia. Esta autora define a la orientación como un proceso de ayuda en donde los individuos puedan comprenderse a sí mismos y al mundo que los rodea, ayudándolos a tener presente la esencia de su vida en un clima de igualdad de oportunidades para que actúen como ciudadanos responsables, capaces y con derecho a usar su libertad, tanto en lo laboral como en su tiempo libre, es decir se enfoca en los problemas de los sujetos producidos en la escuela, profesión y familia. Ella considera al consejo, como un proceso en el que las personas con problemas son auxiliadas a sentir y comportarse de un modo personal más satisfactorio a través de la interacción con el consejero, el cual les proporciona información y condiciones que las estimulen a desarrollar conductas que les permitan relacionarse de una manera más eficazmente consigo mismas y con su medio. Finalmente, Rodríguez concibe a la psicoterapia como el tratamiento basado en procedimientos psicológicos que implican un conocimiento más profundo de la personalidad de los individuos y se ocupa de mejorar las condiciones de conducta más graves y serias, por lo tanto, los enfoques psicoterapéuticos tienden a marcar el material simbólico e histórico confiando en la reacción y reconsideración de los procesos inconscientes.

Por otro lado, se encuentran los autores que consideran a la orientación educativa como aquellas experiencias planificadas ofrecidas a los alumnos y dirigidas al logro de su máximo desarrollo, en donde lo personal, escolar y profesional se encuentran estrechamente relacionados jugando cada uno un papel muy importante. Por ejemplo, la Guía Programática de Orientación Educativa (SEP, 1992) la describe como un servicio que confronta a los alumnos

consigo mismos para la toma de decisiones, siendo un proceso permanente e integrativo con la finalidad de lograr el desarrollo de su identidad personal y una maduración psicosocial para su participación en grupo y la sociedad en que viven. El Sistema Nacional de Orientación Educativa (citado en Meuly, 1999) la considera como un proceso continuo que tiene que estar presente desde la educación básica hasta las etapas más avanzadas del nivel superior, jugando un papel muy importante la influencia de los padres de familia y los maestros.

Alonso Tapia (1995) ofrece una definición amplia de orientación educativa haciendo énfasis en que es un proceso recurrente y sistemático a través del que se describen y analizan distintos niveles de generalidad, los modos de funcionamiento de los miembros de una comunidad educativa concreta y a ésta como un sistema organizado con fines propios, con el objeto inmediato de detectar la ayuda precisa que permita el desarrollo de las capacidades y competencias de los alumnos.

Carmona Fernández (1997) profundiza en este concepto e indica que la orientación educativa es una disciplina que promueve el desarrollo integral de los individuos mediante un proceso dinámico que implica el autoconocimiento, la formación de hábitos, actitudes, habilidades y valores positivos, la comprensión del entorno, así como la realidad sociocultural del país para la toma de decisiones que permita la planeación y realización de un proyecto de vida. Complementando este concepto, Meuly (op. cit.) considera que la orientación necesariamente es educativa al considerar e integrar procesos formativos y no sólo informativos, ya que la principal función de los orientadores es promover la formación y el desarrollo de las capacidades personales de los educandos.

En las definiciones y conceptos expuestos en este apartado, aunque expresados de forma distinta, se aprecia que la **orientación** es un medio por el cual se ayuda a las personas a analizar y clarificar sus problemas y necesidades tomando en consideración los recursos con los que cuentan, que les permita tomar decisiones sobre su vida actual, responsabilizándose de las consecuencias que puedan presentarse en el futuro y beneficiándose tanto individual como socialmente. Por ello, para los diferentes autores la **orientación educativa** implica dicha ayuda como un proceso permanente en la vida escolar, familiar y social de los alumnos.

2. ANTECEDENTES.

A través de la historia la orientación ha pasado por 3 etapas que se diferencian por los cambios en sus funciones: *consejo profesional*, *orientación vocacional* y *orientación educativa*. Cabe mencionar la complementariedad de los tres campos, teniendo como objetivo contribuir a la adaptación de los alumnos al medio social en donde se desenvuelven (SEP, 1996).

La función principal del *consejo profesional* consistía en proporcionar atención especial a los alumnos que presentaban poco éxito en su rendimiento escolar, se ofrecía asesoría de manera individual en cubículo y hasta finalizar el ciclo escolar.

Algunos autores sitúan los orígenes de la orientación en 1908 en los Estados Unidos donde se establece la primera oficina de *Orientación Vocacional* creada por el economista Frank Parsons, quien acuñó este concepto con el fin de ayudar a los jóvenes que acudían a él en busca de preparación para desempeñar su trabajo adecuadamente. A Parsons le preocupaba la necesidad que tenía la juventud de encontrar puestos apropiados en el ámbito laboral, él consideraba que para que una persona hiciera una elección correcta necesitaba estar bien informada sobre las características de los diversos empleos y de sus propias aptitudes y limitaciones, por lo que estableció tres tareas básicas en el proceso de asesoramiento y de ayuda a los individuos que buscaban solución a su porvenir:

- ❖ Conocer cómo son las personas a las que se va a asesorar, explorando así su personalidad.
- ❖ Conocer las diversas tareas o trabajos que se ofrecen en el panorama laboral y ocupacional.
- ❖ Controlar el proceso de ajuste o integración de las personas con su opción, es decir, entre el ser y su quehacer, aplicando en cada caso las medidas correctivas y de apoyo pertinentes.

El proceso orientador propuesto por Parsons se fundamentaba en realizar una comparación de las características de las personas que aspiraban a una profesión con los requisitos y demandas de ésta. Individuos y sociedad se verían favorecidos si la acomodación

de ambos era adecuada o se acercaba mucho a la correlación positiva de rasgos; por lo que la tarea de los orientadores vocacionales consistía en ofrecer a los alumnos este tipo de información, ayudarlos a entenderla y ponerla en práctica, mediante la aplicación de la psicometría (SEP, 1996).

La asesoría en los planteles educativos se brindaba únicamente a los alumnos que se encontraban en el último grado escolar, antecedente al siguiente nivel educativo. Posteriormente se caracterizó como un proceso de desarrollo que buscaba proveer a los alumnos de conceptos e información que les permitiera tomar decisiones sobre su vida profesional futura con la finalidad de facilitar elecciones y decisiones prudentes.

El primer intento de integrar la orientación a los programas escolares se debe a J. S. Davis, quien como administrador escolar en Detroit introdujo en 1900 un programa de "Orientación vocacional y moral" en las escuelas secundarias. Posteriormente, en el año de 1914, Kelly y Bloomfield (citados por Rodríguez, op. cit.) utilizan el calificativo educativo referido a la orientación para describir el apoyo que se proporcionaba a las personas que tenían problemas de adaptación escolar o de elección de carrera ante las diversas alternativas académicas, siendo su principal propósito promover la adaptación o la salud mental de éstas. Posteriormente, se lleva a cabo a través de las instituciones docentes como una ayuda ante las necesidades que presentaban los estudiantes.

En 1926 se crea la sección de orientación educativa y vocacional en la misma secretaría, esto con la finalidad de fomentar investigaciones de tipo psicopedagógico, sin embargo se hace notar la inclinación hacia lo vocacional influyendo de manera considerable la aplicación de pruebas de interés y aptitudes con fines de ubicación profesional.

Bisquerra Alzina (1996) señala 14 factores pedagógicos y psicológicos que influyeron en el surgimiento y desarrollo de la orientación educativa, a saber:

- Los cambios sociales.
- La formación profesional.
- Los movimientos de renovación pedagógica.
- La investigación psicopedagógica.

- La educación especial.
- La investigación sobre la lectura.
- Las estrategias de aprendizaje.
- La psicología evolutiva.
- La psicología de la educación.
- El estudio de las diferencias individuales.
- La psicometría y las técnicas de medición.
- El movimiento de la higiene mental.
- El psicoanálisis.
- El conductismo.
- Las teorías del aprendizaje.
- La psicología humanista.

En México en el año de 1954, se estableció el Servicio de Orientación en las escuelas secundarias generales del Distrito Federal en forma de asesoría y ayuda para los alumnos con problemas escolares, familiares, de conducta y vocacionales, con la finalidad de disminuir la reprobación y deserción que en ese momento se presentaba, atendiéndose no sólo a los alumnos sino también a los profesores, directivos y padres de familia para descubrir, entender y atender las diferencias de los estudiantes.

En 1955 se creó la Escuela Secundaria anexa a la Normal Superior, en la cual se estableció el Servicio de Orientación Educativa y Vocacional para ayudar a los adolescentes a ajustarse a la escuela y a la vida. Se designaba a la orientación educativa y vocacional como un proceso que permitiera el desenvolvimiento integral de los alumnos, proporcionándoles ayuda en la formulación de un plan de vida y para progresar en él.

En 1966 se estableció el Servicio Nacional de Orientación Vocacional (SNOV), el cual elabora y difunde el material necesario con un enfoque psicopedagógico y psicométrico para auxiliar a los alumnos en su elección vocacional, durando este planteamiento solo cuatro años.

En 1974, la SEP establece un plan de estudios que suprime la hora semanal obligatoria de orientación para el tercer año que se tenía desde 1960, ofreciendo dos estructuras

programáticas para su desarrollo: por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias. La orientación educativa y vocacional no figuraba en el mapa curricular de la escuela secundaria siendo su papel eminentemente de apoyo, servicio y remedio disciplinario para los adolescentes.

En 1984 se establece el Servicio Nacional de Orientación Educativa (SNOE), el cual considera a la orientación como un proceso continuo que debe estar presente desde la educación básica hasta las etapas más avanzadas del nivel superior, jugando un papel muy importante la influencia de los padres de familia y de los maestros, en los servicios de orientación vocacional existentes, quienes coordinados adecuadamente podrían incrementar su eficiencia (Meuly, op.cit.).

Durante el período de gobierno 1988-1994 se plantea el Programa para la Modernización Educativa (PME), en donde la educación secundaria que consta de tres años después de los seis de primaria empieza a considerarse parte de la educación básica, aumentándose la escolaridad básica obligatoria a 9 años (primaria y secundaria). Se argumenta que el proceso de modernización tanto mundial como del país exige elevar los niveles de productividad y, por lo tanto, demanda una población más escolarizada.

Como tal se habla en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 (ANMEB), aunque su oficialización con tal rango se dió en 1993 con la modificación a los artículos 3º y 31º Constitucionales, confiriendo la ley general de educación de 1993 carácter obligatorio a la educación secundaria. Asumir la secundaria como parte de la educación básica, también respondía a las necesidades planteadas tiempo atrás que señalaban la pertinencia de vincularla clara y orgánicamente con ésta y acabar con su indefinición como nivel educativo.

Para la consolidación de este ciclo de nueve grados, además de la legislación se impulsó un trabajo tendiente a dar consistencia académica a tal objetivo. Como un primer paso se reformularon el plan y los programas de estudio con un enfoque que buscaba la articulación entre los niveles educativos primario y secundario, al sustituir las áreas de estudio por asignaturas y poner énfasis en la orientación educativa. Aquí se le da apertura para reencauzar el servicio de orientación dándole un campo de acción más amplio a la orientación educativa y no sólo restringirlo a la vocacional.

Se establece como asignatura curricular en el tercer grado la Orientación Educativa impartándose tres horas a la semana, aunque ya existía como servicio en las escuelas. De esta manera, los alumnos eran informados y podían reflexionar y discutir en forma grupal sobre temas de conservación de la salud, prevención de las enfermedades principalmente las relacionadas con las adicciones a sustancias tóxicas, el desarrollo de la sexualidad y la formación profesional, y laboral que les permitieran ir acrecentando sus potencialidades y preferencias; además de ser ayudados de manera individual en problemas que influían sobre su vida personal, localizando los casos en que era útil la intervención del orientador o la comunicación con los padres o tutores, es decir, la asignatura no sustituía al servicio individualizado, sino que se complementaban y permitía al orientador localizar los casos y asuntos en los que la intervención pudiera ser oportuna y positiva.

La estructura del servicio de orientación se da en el marco de la reforma para la educación básica en 1993. En el proceso hubo dos productos para la orientación educativa: la Guía Programática de Orientación Educativa y el Programa de Orientación para el tercer grado de educación secundaria, 1994-1995. Así, La orientación educativa se constituye en una labor de equipo que incluye a todos los docentes, directivos del plantel y a los padres de familia, presenta un enfoque formativo-preventivo al atender oportunamente a los educandos en sus necesidades y propiciar actitudes y hábitos para una actuación eficiente en la vida cotidiana. Aunque el principal enfoque de la orientación educativa es el formativo, no se descuida el remedial, al orientar a los alumnos en la solución de problemas que por falta de una atención oportuna se generan y son obstáculos en el desarrollo de la persona (SEP, 1996).

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 propone una formulación pedagógica que permite la acentuación de los propósitos formativos buscando un desarrollo en la calidad educativa que atienda no sólo la preparación académica en la adquisición de conocimientos, sino también la creación de experiencias para desarrollar actitudes propias de una personalidad sana y creadora, fomentando relaciones sociales basadas en el respeto, el apoyo mutuo y la legalidad, en donde “se hace necesario brindar al alumno la información y orientación sobre su maduración personal y su desenvolvimiento social, en el que existen factores que amenazan la integración física y emocional, la salud y la seguridad de las personas, dando prioridad al establecimiento de una mejor educación sexual” (SEP, 1997).

Durante los ciclos escolares 1999 y 2001 las asignaturas de Civismo y Orientación Educativa cambian por la asignatura denominada Formación Cívica y Ética, teniendo como propósito proporcionar a los alumnos elementos para formar su propio juicio acerca de las situaciones psicosociales que se le presentan en su interacción con los demás (SEP, 1999).

El campo de orientación educativa en secundaria ofrece atención no sólo a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje y a las derivadas de la identificación y afirmación de la personalidad, la relación maestro-alumno, alumno-alumno y adultos con quien se convive, sino también a la ubicación en las materias e información vocacional más acorde con su realidad personal y social. La finalidad de la orientación educativa según Arciga y Guerra (1996) se puede resumir en lo siguiente:

- ❖ Optimizar el proceso educativo desarrollando las capacidades intelectuales, afectivas y sociales de los actores del proceso educativo, esto con una clara finalidad preventiva.
- ❖ Dirigir la orientación a las jerarquías implicadas en la educación como la comunidad y la institución escolar, optimizando el proceso educativo, desarrollando las capacidades intelectuales, afectivas y sociales de los profesores, compañeros y alumnos.
- ❖ Evaluar la institución escolar realizando trabajos de investigación y evaluación continua.
- ❖ Utilizar modelos cualitativos de diagnóstico e intervención escolar.
- ❖ Incidir en los diferentes niveles educativos, analizando las situaciones escolares que sirven de soporte a la programación educativa.

Para abarcar el campo de la orientación educativa se han considerado tres áreas de trabajo: *pedagógico, afectivo psicosocial y vocacional*.

Pedagógico. Atiende las necesidades académicas respecto a los hábitos, técnicas de estudio, problemas de motivación y bajo rendimiento escolar.

Afectivo psicosocial. Atiende las necesidades de identidad, autoestima, afirmación de la personalidad, así como el establecimiento de relaciones positivas con los demás para colaborar en la superación propia y de la comunidad.

Vocacional. Lleva a los alumnos al conocimiento de sus intereses, aptitudes y otras cualidades personales que tiene como fin la ubicación de los mismos en las carreras y ocupaciones ante los perfiles profesionales para decidir su futuro ocupacional inmediato, siendo esta la culminación de un proceso completo de orientación educativa.

Como se puede observar, la orientación educativa ha ido adquiriendo gran relevancia y un valor de gran peso en aquellos alumnos con problemas específicos en el ámbito escolar. Problemas que van desde la reprobación, deserción y ausentismo, hasta situaciones de riesgo como drogadicción, depresión y alcoholismo. Aquí la intervención del orientador o psicólogo educativo se hace necesaria para la identificación de las causas que afectan el aprovechamiento y comportamiento de los alumnos y para proponer soluciones psicopedagógicas más convenientes a los problemas que se presentan en la escuela.

3. EL PSICÓLOGO EDUCATIVO COMO ORIENTADOR ESCOLAR.

En los últimos años el Sistema Educativo Nacional se ha propuesto elevar la calidad de la enseñanza en los diferentes niveles educativos, estableciendo diversas estrategias para el cumplimiento de sus objetivos. Una de éstas fue la especificación de las funciones del psicólogo en la educación. La psicología educativa es una ciencia aplicada que se interesa por el estudio científico de los procesos psicológicos humanos en el ámbito de la educación. Su actividad apunta hacia programas de entrenamiento de profesores, padres de familia, estudiantes, alumnos con problemas de aprendizaje y conducta y sobre todo brindar orientación a los alumnos en la elección de su vocación. Su campo de acción profesional se concentra en universidades, centros de educación superior, guarderías, primarias, secundarias, preparatorias, centros de educación especial, centros de terapia educativa, Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Salubridad y Asistencia, entre otros.

Según Harrsch (1992), el psicólogo educativo debe abocarse a la tarea de estudiar las condiciones, métodos y factores emocionales que faciliten los procesos de aprendizaje, así como los procedimientos de enseñanza adecuados a cada nivel, desde el desarrollo del niño hasta la educación profesional. Por otra parte, Zepeda (1997) plantea la acción del psicólogo en la educación mediante la orientación educativa y vocacional, ejerciendo su papel como *orientador escolar*.

Para Rodríguez (op.cit.) los orientadores serían aquellas personas que dirigen o gobiernan a los alumnos (o a los adultos no escolarizados) hacia ciertas finalidades o intenciones educativas y vocacionales, mientras que la SEP (1996) los ubica como las personas que tienen los elementos para brindar experiencias que promuevan la formación de actitudes y habilidades para la toma de decisiones, la solución de problemas y el mejor desenvolvimiento en el entorno social.

Por su parte, Ortega Amieva (1997) concibe al orientador como una pieza importante en el diseño de las soluciones que permitan una educación de calidad, que a su vez contribuya al desarrollo científico y tecnológico del país con un nivel adecuado de compromiso profesional con la sociedad y D' Angelo Hernández (1997) deposita en el orientador la función de guía, coordinador y asesor de las actividades de desarrollo integral humano no sólo de los alumnos sino también de los profesores.

Es importante que los orientadores educativos tengan claras las funciones que tienen que desarrollar para cumplir con los requerimientos que demanda la comunidad escolar. De manera general, la Asociación Británica de Orientación (citada en Hough, 1999) menciona que la finalidad de los orientadores es llevar a sus clientes a una autonomía personal, ayudándolos a examinar situaciones o comportamiento que los incomodan para llegar a ese punto casi imperceptible pero decisivo desde el cual sería posible iniciarse un cambio, independientemente del enfoque utilizado por los orientadores.

Rodríguez Pérez (1997) puntualiza que la función de los orientadores educativos es la de propiciar un autoconocimiento y reflexión del entorno familiar, escolar y social de los educandos, lo que les permitirá tomar decisiones para la planeación de su proyecto de vida, facilitándoles el proceso de adaptación en los diferentes ambientes, el autodescubrimiento y la afirmación de su

personalidad, la formación de actitudes y hábitos para enfrentar y responder a los problemas que se les presenten así como la toma de decisiones para su futuro educativo y ocupacional.

Tanto Rodríguez (op.cit.) como la guía programática de orientación educativa (SEP, 1992) hacen mención de las funciones básicas de los orientadores, entre las que se encuentran:

De ayuda. Prestar ayuda a los alumnos en cualquier momento o etapa de su vida y en cualquier contexto que presenten problemas de aprendizaje, afectivos psicosociales y vocacionales con la finalidad de prevenir desajustes, conseguir su adaptación y adoptar medidas correctivas en su caso, ya sea canalizándolos a otros servicios de asistencia educativa o a instituciones especializadas cuando el caso rebase la competencia de los orientadores; así como ofrecer orientación a los padres o tutores de los alumnos para que participen adecuadamente en el proceso educativo de sus hijos.

Asesoría y diagnóstico. Se recogen datos de la personalidad de los alumnos, cómo desarrollan sus posibilidades, cómo operan, estructuran e integran los conocimientos y actitudes, con la finalidad de ayudarlos en su decisión ocupacional.

Informativa. Dar información sobre la situación personal y del entorno sobre las posibilidades que la sociedad ofrece a los educandos (programas educativos, instituciones a su servicio, carreras y profesiones que deben conocer, fuerzas sociales y personales que pueden influir, etc.) y sobre las distintas opciones de educación media superior, capacitación y trabajo a las que se puedan incorporar al terminar la educación secundaria.

Educativa y evolutiva. Reforzar en los orientados todas las técnicas de resolución de problemas y adquisición de confianza en las propias fuerzas y debilidades, integrando los esfuerzos de los profesores, padres de familia, orientadores y administradores, así como la combinación de estrategias y procedimientos adecuados.

Otras funciones. Igualmente, los orientadores tendrán entre sus funciones dar apoyo y asesoría al profesorado, atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos que lo requieran; colaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para la comunidad escolar;

diseñar alternativas de intervención y realizar un seguimiento de los casos o situaciones que así lo requieran para llevar a cabo cambios o modificaciones que sean necesarios. De esta manera, su labor no sólo será formativa sino también preventiva.

No basta tener al orientador educativo detrás de un escritorio, hace falta que cuente con ciertas “herramientas” que le permita realizar su trabajo adecuadamente, ya que tendrá entre sus funciones no sólo detectar las necesidades de la comunidad escolar sino también planear, diseñar y desarrollar planes y programas formativos de entrenamiento a profesores, padres de familia y estudiantes, así como desarrollar programas de intervención eficientes en su labor orientadora.

De acuerdo a Tyler (op.cit.), los orientadores deben considerar lo siguiente en las estrategias de intervención que utilicen:

- ❖ Contar con elementos teóricos, es decir una teoría, considerándola como un cuerpo organizado de conceptos acerca de la vida y la naturaleza humana, que los capacite para tomar decisiones de lo que deben hacer o decir de inmediato, según sea el caso.
- ❖ Estar preparados para reflexionar sobre la información que le dicen sus consultantes.
- ❖ Mantener una actitud de aceptación hacia las diversas personas y situaciones a las que se enfrentan.
- ❖ Relacionar lo que oyen con un sistema suficientemente amplio como para abarcar todos los tipos nuevos de material, de manera que cualquier comunicación del sujeto no les cause sorpresa o confusión.

Rodríguez (op.cit.) propone algunas técnicas que pueden emplearse para llevar a cabo la labor orientadora:

- ❖ Pruebas estandarizadas.
- ❖ Entrevistas con los padres.
- ❖ Experiencias exploratorias.
- ❖ Técnicas de discusión (dinámicas de grupo).

- ❖ Experiencias en el aula.
- ❖ Role playing.
- ❖ Técnicas de tratamiento terapéutico.
- ❖ Estudios de caso.

A su vez Hough (op.cit.) enuncia:

- ❖ Escucha activa.
- ❖ Formulación de preguntas no exhaustiva.
- ❖ Reformular lo que el orientado dice para así aclarar sus pensamientos, ideas y sentimientos.
- ❖ Resumir el contenido de lo que se ha dicho.
- ❖ Ayudar a los orientados a ser más concretos.
- ❖ Enfocar zonas y cuestiones clave, lo que resulte difícil y problemático enfrentarse.

Para esto, los orientadores deben contar con un conjunto de conocimientos teóricos que su formación les haya proporcionado, aquellos que puedan explicarles: el porqué de dicha problemática, los factores que influyen en ella, los elementos que tienen para su solución y alguna o algunas teorías que los lleven a realizar con mayor éxito su intervención. Según Alonso tapia (op.cit.) existen diversos enfoques para el abordaje de los problemas que se presentan en orientación educativa, cuyos supuestos difieren en distinto grado sobre el objetivo del asesoramiento, a qué variables hay que prestar atención por ser las más relevantes para conseguir los objetivos del mismo, la forma de conceptualizar el estado inicial de los sujetos, el modo en que se reparten los roles de asesor-asesorado a lo largo del proceso, los instrumentos de evaluación que utilizan, cómo plantean la comunicación verbal, cómo interpretan la información, el uso y facilitación de ayudas externas y el grado en que el asesor se implique en la decisión final. Algunos de estos enfoques son:

Enfoque racionalista o de rasgos y factores. Es manejado por primera vez en 1890 por J. M. Cattell como integrador de los estudios sobre las diferencias individuales y el diagnóstico psicométrico. Utiliza en profundidad pruebas psicológicas, técnicas clínicas y diagnosis analíticas. Parte del supuesto que cada tipo de profesión tiene características que la

hacen particularmente apta para satisfacer las necesidades de unos sujetos y no de otros, por lo que el proceso de asesoramiento debe maximizar el ajuste entre las características personales (motivaciones, intereses, aptitudes, etc.) y las características del mundo educativo y profesional.

Consejo (counseling). El surgimiento del consejo es una característica de la evolución de la orientación entre 1914 y 1950. Se utilizó para definir el proceso psicopedagógico encaminado a ayudar al sujeto en la comprensión adecuada de la información vocacional en relación a sus propias aptitudes, intereses y expectativas. En este momento el consejo se considera un proceso adjunto a la orientación, una técnica de “consejo”.

Terapia centrada en el cliente. Rogers en 1951 da un nuevo enfoque al consejo-terapéutico, que no es médico ni psicoanalítico y se basa en premisas humanistas (denominado orientación no directiva o terapia centrada en el cliente). Se caracteriza por elevar el nivel de autoaceptación del alumno. La clave de la ayuda está en las características de la propia relación terapéutica. Durante ésta, el asesor debe comprender al cliente, ser empático con él y aceptarlo incondicionalmente. Se supone que estas condiciones contribuyen a que el sujeto vaya desplegando progresivamente los conceptos y sentimientos respecto a sí mismo lo que facilita su autopercepción, hecho que lo puede llevar a la solución de sus problemas. El consejo vocacional resulta secundario, ya que cuando el sujeto alcanza una percepción clara de sí mismo, el problema de la opción vocacional se resuelve por sí misma.

Teorías del aprendizaje y el enfoque cognitivo-conductual. El supuesto básico de este enfoque es que la toma de decisiones vocacionales es el resultado del modo en que se afronta la solución de los problemas. El asesoramiento busca ayudar a los sujetos a representarlos adecuadamente examinando el papel del modo en que están representadas, las emociones que generan las distintas opciones y las características personales y contextuales que juegan un papel en los mismos. Utiliza técnicas de modificación de conducta y estrategias para el manejo de diversas problemáticas.

Corriente existencialista y logoterapia. La filosofía existencialista se caracteriza por acentuar la libertad, el respeto y la comprensión por lo humano. La logoterapia deriva de la corriente existencialista y radica en la consideración de la persona como un ente espiritual, enfatizando la responsabilidad en el propio sujeto.

Eclécticismo. Caracterizado por el manejo de varias teorías, el orientador no se vincula a un enfoque teórico en específico, sino que toma lo más conveniente de cada uno de ellos, según las circunstancias concretas. La utilización de un solo método es algo limitado para el ecléctico, quien opina que deben ser utilizados muchos recursos para conocer mejor al sujeto y sus necesidades. El orientador cuenta con un amplio y variado repertorio de técnicas y procedimientos que utiliza para conocer la percepción, el sistema de aprendizaje, la personalidad, etc.

Cabe mencionar que dependiendo de la formación de los orientadores será su influencia en la intervención, ya que no sólo se encuentran psicólogos y pedagogos en el servicio de orientación sino también médicos, odontólogos, trabajadores sociales y profesores normalistas. Sin embargo, la presente investigación se enfocó principalmente a los psicólogos educativos, razón por la que se enfatiza su labor en este apartado. Este profesionista como orientador requiere de una constante actualización de su formación profesional, ya que las exigencias tanto biológicas, psicológicas, pedagógicas, sociales y educativas lo llevan a replantear y organizar constantemente las alternativas de intervención para conducir a los alumnos hacia el éxito esperado. Dado que el rendimiento escolar, es de fundamental importancia en la psicología educativa específicamente en la orientación, en el siguiente capítulo se aborda éste como uno de los principales elementos en la vida escolar de los alumnos.

CAPÍTULO II

RENDIMIENTO ESCOLAR

1. DEFINICIÓN Y CONCEPTO.

El rendimiento escolar comúnmente se aborda desde diversas perspectivas, utilizándose diferentes términos de manera indistinta para nombrarlo tales como aprovechamiento escolar, desempeño escolar o rendimiento académico, debido tal vez a que no se han podido precisar con claridad los factores que se relacionan a su desarrollo.

Etimológicamente la palabra rendimiento proviene del latín “rendere” que significa vencer, someter una cosa al dominio de uno, dar fruto o utilidad. Es decir, rendimiento es el producto de algo o lo que alguien produce o proporciona (Repetto, 1984).

Desde la perspectiva académica, algunos autores consideran que el rendimiento escolar se relaciona a los elementos con los que se dota a los alumnos. Consiste en la transformación de los conocimientos y habilidades adquiridas durante el curso escolar por lo que se esperan cambios en su manera de pensar, hablar y actuar.

Por su parte, Larrañaga Quiroz (1984) lo define como el desarrollo biopsíquico, social y cultural que propicia la escuela en un tiempo determinado, esto es, el desarrollo de todas las potencialidades de los alumnos en un ambiente apto a sus necesidades.

García Córdoba (1991) menciona que existen dos direcciones del rendimiento escolar: uno referido a lo que los alumnos aprenden y saben, así como con la capacidad que tienen para realizar y desempeñar actividades de carácter académico y el otro tiene que ver con el grado de aprovechamiento que un sistema educativo presenta con respecto a un objetivo central, por lo que si un estudiante obtiene bajas calificaciones, no es él, sino el sistema colectivo el responsable de esto.

Por su parte Terwillinger (citado en Repetto, op. cit.) presenta tres marcos de referencia de los propios alumnos para determinar el rendimiento:

Respecto a un criterio. Es el resultado bien definido y establecido previamente de la conducta.

Progreso durante el curso escolar. Se refiere al éxito o fracaso académico fundamentado en la promoción o no al siguiente grado de acuerdo con el calendario escolar.

Respecto a su propia capacidad. Cuando se interpreta el rendimiento en relación con la propia capacidad de los sujetos, se tiene el concepto de rendimiento satisfactorio o insatisfactorio.

Méndez (citado en Forzan, 1998) designa al rendimiento escolar como la expresión de calidad del proceso académico de los alumnos en la escuela, de la formación lograda y de su justificación social; así es el resultado de una tarea, actividad o meta, el cual se ha obtenido a partir de una serie de acciones encaminadas al logro de dicho resultado.

A nivel cuantitativo, el rendimiento escolar es la cantidad de conocimientos que los alumnos adquieren medido a través de pruebas elaboradas para ese fin, cuyo resultado se presenta por medio de números llamados calificaciones. A pesar de que no es la mejor medida, es la técnica que más se utiliza en los centros escolares.

Bajo esta línea tenemos varios autores, entre ellos se encuentra Matus (citado por López Lugo, 1994) quien lo considera como el grado de aprovechamiento que logran los alumnos en las calificaciones que obtienen mediante la aplicación de una evaluación.

García (citado por Oñate, 1994) se refiere al rendimiento escolar como aquella calificación que los alumnos han logrado, basado en ciertos objetivos anteriormente definidos desde el inicio hasta el final del proceso educativo.

Pizarro (citado por Forzan, op. cit.) sustenta que el rendimiento escolar puede manifestarse en un puntaje, nota o calificación obtenido en una prueba que traduce la cantidad y calidad del aprendizaje demostrado por los alumnos evaluados en la institución.

Andreani (1975) amplía el concepto y expresa que el rendimiento escolar es el resultado de la evaluación de los conocimientos que adquirieron los alumnos a través del maestro, quien para desarrollar el proceso de aprendizaje debe evaluar los resultados con cierta regularidad. Esta autora dice que en esa evaluación se encuentran implícitos la inteligencia y las aptitudes que confieren a la calificación o al examen un carácter de apertura hacia el futuro y no sólo de medir la capacidad para recordar lo que se ha aprendido en el pasado, por lo que el rendimiento escolar debe considerarse más formativo que evaluativo.

Para Oñate (op.cit.) hablar de rendimiento escolar es referirse a la emisión de un juicio en el que se le asigna un valor numérico al proceso de enseñanza-aprendizaje, reduciéndolo a una calificación seleccionada previamente de acuerdo a los cambios y progresos que los alumnos logran conforme a los objetivos planteados.

Las calificaciones son concebidas por la SEP (1994) como una medida individual de los conocimientos, habilidades, destrezas y en general, de los propósitos contenidos en los planes y programas de estudio, por lo que se recomienda que éstas sean producto de una evaluación permanente y que expresen el grado de aprovechamiento del nivel o grado que se está cursando.

Como se puede ver, varios autores definen al rendimiento escolar como la calificación, número o símbolo que se otorga en las escuelas al producto de la **evaluación** de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos o desarrollados en un periodo especificado. De este modo, se concede un gran peso a la evaluación por constituir un elemento central en la práctica educativa. En el siguiente apartado se tratará este proceso para su mejor comprensión.

2. EVALUACIÓN.

Algunos autores consideran que la evaluación es la asignación de alguna clave numérica (calificaciones), sin embargo, otros afirman que es un proceso multifactorial en donde las calificaciones son sólo la expresión del resultado de la misma.

Severino Lorenzo (1985) ofrece una descripción de la evaluación, considerándola como aquella que pone en juego aspectos de la vida presente o futura de los individuos, por lo que cree debe realizarse con la mayor objetividad posible. En particular lo que le preocupa es la evaluación educativa, ya que la considera un proceso complejo debido a los diversos factores que deben tomarse en cuenta como los elementos personales constituidos fundamental y naturalmente por los profesores y los alumnos: objetivos, programas, métodos, formas de enseñanza, circunstancias socioambientales o clima en el que se desenvuelven las instituciones escolares, ambiente, condiciones familiares, sociales y económicas del entorno próximo a los alumnos y centros educativos, así como los recursos didácticos y condiciones materiales.

Alonso Tapia (1995) establece que la evaluación constituye el criterio de referencia que define lo que los alumnos tienen que aprender en el contexto de las distintas disciplinas y que determina además, una experiencia de éxito o fracaso que puede tener repercusiones importantes tanto para la propia estima como para la consecución de objetivos externos al propio aprendizaje y la valoración por parte de otros. Para este autor es importante tener en cuenta la función de la evaluación, ya que permite al orientador educativo conocer qué aspectos de la forma de evaluar y comunicar los resultados tienen repercusiones positivas o negativas para el aprendizaje y la motivación, especialmente si hay alumnos que no progresan, o en el caso de materias específicas.

Por su parte, Brueckner (1986) plantea a la evaluación como un juicio acerca de la calidad de la conducta de los individuos, de sus reacciones, de la efectividad de sus métodos de trabajo y de sus procesos de pensamiento, en el que debe tomarse en cuenta no sólo el aspecto cuantitativo, es decir, los números que pueden salir con la aplicación de las diversas pruebas, sino también el aspecto cualitativo, en donde debe considerarse la participación, conducta, asistencia, integración de los escolares a la escuela, etc.

El modelo propuesto por Roig Ibáñez (1994) afirma que evaluar significa medir e interpretar dicha medida con tres sentidos procesuales: diagnóstico, pronóstico y control.

Evaluación-diagnóstico. Se refiere a la interpretación del grado de eficiencia de las capacidades y aptitudes de los sujetos en el contexto integral de la personalidad.

Evaluación-pronóstico. Es cuando la medición se orienta a interpretar el grado de eficiencia de tales capacidades y aptitudes en relación con los niveles de rendimiento alcanzables (expectativas de rendimiento).

Evaluación-control. Se refiere a valorar el grado de esfuerzo o nivel de progreso realizado por los sujetos con relación a los objetivos terminales o metas finales de logro.

Asimismo, Roig Ibáñez (op. cit.) hace referencia a las funciones de la evaluación, las cuales son:

- ❖ Ayudar a los alumnos a comprender y darse cuenta de cómo debe cambiar y desarrollar su comportamiento.
- ❖ Les permite obtener satisfacción cuando lo que hacen es debido.
- ❖ Los provee de una base para la toma de decisiones sobre lo que aprenden, es decir, para qué recursos están preparados, qué tratamiento necesitan como remedio y qué trabajo debe recomendárseles.
- ❖ Les ayuda a discernir el procedimiento y los métodos adecuados que mejor les convenga seguir.
- ❖ Suministra la información necesaria para poder revisar la totalidad del programa de estudio.

Sin embargo y además de proveer de estas reflexiones a los alumnos, Ruiz (citado por Forzan, op. cit.) describe a la evaluación como un proceso de análisis reflexivo que involucra el **¿qué?**, el cual permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa y el **¿quién?**, en donde se evalúa a los alumnos para darles una información de su aprendizaje, se evalúa a los profesores para que conozcan los resultados de su acción y se evalúa al sistema para certificar los resultados de sus estudiantes. Este autor, establece la diferenciación entre medición y evaluación, llegando a la conclusión que la medición es simplemente la obtención de datos y representa un medio para la asignación numérica a un objeto por lo que constituye un

componente de la evaluación, mientras que ésta es un proceso intencional y sistemático en el que tienen lugar procedimientos de recogida de información, de modo que se posibilite la emisión de un juicio de valor fundamentado para orientar la acción o la toma de decisiones.

Por otro lado, además del ¿qué? y ¿quién?, Rodríguez Cruz (1990) propone el **¿cuándo?**, que comprende un *antes* que se refiere a los objetivos que han de alcanzarse, un *durante* que corresponde al estado actual del proceso de enseñanza–aprendizaje y un *después* en donde se determina si se ha alcanzado el éxito propuesto, es decir si se lograron cumplir dichos objetivos.

Cassany y colaboradores (2000) no sólo ve en la evaluación una recogida de datos, sino además de tomar en cuenta el ¿qué?, el ¿quién? y el ¿cuándo?, hace énfasis en lo importante que es la planificación que permite abordar el **¿cómo?**, que involucra alumnos y profesores reuniendo información y su interpretación, de manera que permita modificar y corregir errores o desviaciones.

Cassany y colaboradores proponen que se deberían de evaluar a los alumnos (¿quién?), sus conocimientos iniciales, sus procesos de aprendizaje, los resultados finales conseguidos, las estrategias de intervención, el servicio, el material empleado, los programas, el sistema educativo, la administración educativa, los centros y todos los elementos y factores que intervienen en el proceso educativo (¿qué?). Igualmente, sugiere que se debería de evaluar de forma continuada, es decir, al iniciar el curso como diagnóstico para contar con información sobre los alumnos, durante el curso de forma permanente para saber si los alumnos progresan, si están motivados, si el ritmo de la clase los anima, si se cumplen los objetivos formulados en los plazos adecuados y si los alumnos son conscientes de su progreso y de los elementos que les ayudan a progresar y al final del curso para conocer la consecución de los objetivos por cada alumno lo que determina la promoción a otro nivel (¿cuándo?). Termina proponiendo una reflexión de **¿cómo?** evaluamos, ya que según este autor no sólo debemos evaluar a través de las calificaciones plasmadas en las pruebas, sino también evaluar por medio de la observación, es decir de manera tanto cuantitativa como cualitativa.

Esta observación debe ser sistematizada u organizada de manera que permita extraer conclusiones claras, ya sea comparando el trabajo del mismo alumno en momentos diferentes

del ciclo, contrastando su comportamiento de distintos grupos de trabajo, valorando la incidencia y la eficacia de algunos materiales en alumnos y grupos diferentes o que permita determinar qué sistemas de aprendizaje son más efectivos en grupos homogéneos de alumnos, etc.

Así, tenemos que la evaluación es un proceso complejo que exige un desarrollo en la forma de actuar y concebir las relaciones entre maestro-alumno, la manera de medir esta evaluación está en función de los criterios, normas y valores que permiten tomar decisiones basadas en las necesidades de los usuarios y responsables de dicha evaluación; así también se debe analizar no sólo a los alumnos, sino también a los maestros, materiales, etc. ya que éstos interfieren unos con otros. Para tener presente estos elementos, diversos autores mencionan algunos factores que influyen en la evaluación y a su vez en el rendimiento escolar de los alumnos.

3. FACTORES DETERMINANTES.

Frecuentemente se ha señalado que las causas que alteran el rendimiento escolar pueden ser internas o externas y se atribuyen a factores pedagógicos, psicológicos, fisiológicos, sociológicos, físicos, incompreensión social, familiar y escolar, coeficiente intelectual y expectativas del maestro, por lo que cuando estos factores se ven afectados producen problemas en el plano académico. García Córdoba (op.cit.) apunta cuatro factores, que revisten la mayor importancia en el proceso educativo:

Proceso educativo. Planes y programas: su inadecuación puede producir problemas en el rendimiento escolar de los alumnos. Por lo tanto los programas deben tener una organización de contenidos, propósitos planteados, una metodología de enseñanza-aprendizaje, criterios de evaluación, recursos materiales, actitud de los maestros. Para este autor, en muchas ocasiones la relación maestro-alumno reviste el carácter de una relación dominantes-dominados. Los primeros presentan una relación de poder por su edad, el saber, la autoridad y el poder de quien se sienta al frente del grupo. Los segundos por otro lado, presentan una actitud de inferioridad y de sumisión que se refleja en su pasividad. Los alumnos en este tipo de ambiente viven el proceso con miedo, angustia y se ven obstaculizados para plantear dudas, inquietudes e

intereses, lo cual muchas veces se ve reflejado en su rendimiento escolar. Relación alumnos-alumnos en donde uno de los retos es la relación con los demás y si los alumnos carecen de seguridad y aptitudes para relacionarse de forma competente sus logros y éxito escolar se verán limitados.

Referidos a los alumnos. Aptitudes, capacidades, habilidades y necesidades.

Familiares. Dinámica familiar, necesidades, valores e intereses del grupo.

Estructura social. Políticas educativas, nivel cultural, nivel socioeconómico y prioridades oficiales.

Bricklin (1981) realiza un amplio estudio sobre algunos factores implicados en la alteración del rendimiento escolar y menciona como causas las tensiones emocionales principalmente, los conflictos psicológicos.

Conflictos psicológicos. Cuando existen conflictos entre los padres, la seguridad del chico se siente amenazada, sus valores personales de fortaleza le faltan y puede desarrollar muchas reacciones negativas, una de las cuales puede ser el rendimiento escolar insuficiente. Los chicos no pueden observar un rendimiento satisfactorio por culpa de actitudes emocionales conflictivas, tales como: agresión pasiva, en donde el enojo no se expresa de forma abierta por temor al castigo o la pérdida del amor de las figuras paternas. De forma inconsciente los niños saben que con su rendimiento insuficiente hieren el orgullo de sus padres y también desconocen de forma consciente la relación entre su conducta y la ira que experimentan.

Otro aspecto, es una *baja autoestima* por el enojo que les produce a los menores la demanda adulta en términos de rendimiento y conducta que los conduce a negarse el éxito y la agresión interna que experimentan les produce sentimientos de culpa que los llevan a pensar que nadie puede sentir afecto por ellos; experimentando una tensión exagerada ante cualquier demanda escolar, mostrando poca tolerancia a la frustración y el fracaso implica pérdida del propio valor y de la autoconfianza.

Un aspecto más es el **temor al fracaso**, en donde los niños presentan determinadas conductas como no intentar nada que ponga en riesgo su seguridad personal, es decir, si no hacen cosas no pueden fracasar, desarrollando la creencia interna de que ellos son los mejores, con lo cual satisfacen en la fantasía las exigencias paternas de perfección, se aferran a ella con todos sus recursos psicológicos, restaurándoles parte de su confianza en si mismos y los hace sentir que sus padres los quieren. Junto con el temor al fracaso se presenta el temor a ser común y corriente trayendo algunos efectos secundarios como sentirse orgullosos y originales por su bajo rendimiento escolar. Los niños temen tanto ser comunes que cuando no logran calificaciones perfectas consiguen ser diferentes a través de sus malas calificaciones.

Un análisis efectuado por Papalia y Wendkos (1997) apoya estas teorías sobre la importancia de los aspectos emocionales y psicológicos en el rendimiento escolar. Estos autores concluyeron que el funcionamiento intelectual está relacionado estrechamente con el funcionamiento emocional y con el temperamento de los infantes. Los niños activos, seguros de sí mismos, curiosos y que recurren a la iniciativa tendrán éxito en las pruebas de CI y en la escuela. Además de los aspectos psicológicos Bricklin (op.cit.) añade los siguientes:

Físicos. Se refieren a los defectos orgánicos como problemas de la vista, oído y habla, entre otros.

Sociológicos. Se refieren a una posible desviación de los niños en sus estudios por el medio ambiente en el que viven.

Pedagógicos. Hacen referencia a los problemas con el profesor y una enseñanza deficiente.

Brueckner (op.cit.) enfatiza también estos factores, refiriendo además los siguientes:

Intelectuales. Abarcan el coeficiente intelectual, así como las limitaciones mentales de los individuos.

Neurológicos. Consideran el funcionamiento del sistema nervioso central, ya que cualquier alteración puede influir en el aprendizaje debido a la presencia de problemas en la memoria, percepción, coordinación, estado sensorial, etc.

Físicos y psicológicos. Se refiere a la salud de los individuos tanto física como psicológica, por ejemplo, una adecuada nutrición, las necesidades básicas debidamente cubiertas, un estado emocional estable, etc.

Sensoperceptuales. Incluyen las deficiencias auditivas y visuales que puedan alterar el proceso de aprendizaje.

Ambientales. Comprenden la familia, la escuela, los amigos, el medio socioeconómico y el aspecto cultural.

El análisis de cada uno de los factores relacionados al rendimiento escolar puede evidenciar el desempeño de los alumnos en la escuela marcando diferencias entre los mismos, otorgando privilegios en unos casos y etiquetando o rechazando en otros.

Durante muchos años, el rendimiento escolar había sido considerado únicamente como una función de la inteligencia, sin embargo a la fecha se toman en cuenta otros factores como los personales y/o ambientales, por lo que es importante identificar cada uno de ellos mediante diversas estrategias e investigaciones. Por ejemplo, López Lugo y colaboradores (1996) realizaron un estudio en adolescentes sobre los factores relacionados al consumo de drogas y rendimiento escolar, encontrando que el rendimiento escolar bajo es un problema en sí mismo en el que influyen una serie de circunstancias psicológicas, sociales y familiares, pero que principalmente es la familia la que otorga las funciones básicas en cada etapa del desarrollo psicológico, físico y social de los individuos, asegurando la subsistencia, lazos afectivos y la unión social, para así facilitar el desarrollo de su identidad personal y del manejo adecuado de los roles social y escolar.

Barwinck y Arbuckler (citados por Aranda y García, 1987) también se interesaron por el estudio de las relaciones familiares en el rendimiento escolar de los hijos. Los sujetos que formaron parte de la muestra fueron 90 alumnos divididos en tres categorías: bajo, medio y alto rendimiento escolar. Para llevar a cabo el estudio se les aplicaron los siguientes instrumentos: prueba de frases incompletas, prueba de apercepción temática y cuestionario situacional de relaciones padres-hijos. A los padres se les aplicó la escala de aceptación paterna de Porter. Al finalizar el estudio, se llegó a la conclusión que los chicos que mostraban un rendimiento alto,

informaron que sus padres los aceptaban mejor que los padres de hijos con bajo rendimiento. En el caso de las mujeres, al aumentar el rendimiento, aumenta la aceptación tanto materna como paterna y las chicas de todas las categorías percibieron que la aceptación materna era mayor que la paterna.

Asimismo, González y colaboradores (1998) llevaron a cabo una investigación con adolescentes para establecer la relación entre las variables: apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento escolar. Ellos encontraron que la familia opera directamente como promotora significativa del esfuerzo académico e indirectamente del rendimiento escolar, y que el nivel escolar de los padres tiene una notoria influencia en el desarrollo de los modelos académicos en la familia.

Aun cuando los adolescentes en su búsqueda de independencia adoptan la apariencia de adultos, requieren de un sentido de seguridad, pertenencia y saber que cuentan con sus padres cuando tienen problemas, principalmente en lo que se refiere a su desenvolvimiento académico. Es por ello que en el siguiente capítulo se tocan algunos aspectos relacionados a la adolescencia y la familia para entender más a fondo la vinculación entre padres e hijos.

CAPÍTULO III

EL ADOLESCENTE Y LA FAMILIA

1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA ADOLESCENCIA.

La adolescencia implica una serie de cambios fisiológicos, psicológicos y sociales, de ahí la importancia de que tanto el personal académico como los padres de familia conozcan el desarrollo integral de los alumnos para un mejor entendimiento de las transformaciones que se dan a lo largo de esta etapa, que a su vez conduzca a la creación de un ambiente armónico en los contextos escolar y familiar.

Aberastury y Knobel (1997) expresan que literalmente la palabra adolescencia proviene del latín *ad*: a, hacia + *oleré*: crecer; término que se usa para referirse a la condición o proceso de crecimiento del período de vida comprendido entre la pubertad y el desarrollo completo del cuerpo, que implica un proceso de crisis vital en el que se requiere distinguir, elegir, decidir y resolver, a partir de lo que se logrará la identidad personal. Asimismo, estos autores refieren que la adolescencia es la etapa durante la cual los individuos buscan establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objétales-parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social les ofrece.

Por su parte, Berryman (1994) define la adolescencia como un proceso psicológico que coincide con el de la pubertad, en el que se dan cambios físicos que conllevan a cambios psicológicos, que conducen a los individuos a desarrollar un conjunto de sentimientos y actitudes para sí y para la gente que los rodea que dan como resultado un sentido de identidad personal. De este modo, para esta autora la adolescencia comienza en la biología (pubertad) y termina en la cultura, cuando los adolescentes logran un grado razonable de independencia psicológica de sus padres.

Por lo tanto, paralelamente a la aparición de los cambios biológicos (caracteres sexuales secundarios) de los adolescentes, se producen cambios en su manera de pensar respecto al

mundo que los rodea y las relaciones que establecen con su entorno vinculadas a su desarrollo físico, intelectual y psicosocial. En el siguiente apartado se profundiza en estos cambios.

2. DESARROLLO FÍSICO, INTELECTUAL, PSICOLÓGICO Y SOCIAL.

2.1. Desarrollo físico.

Hernández y Sancho (1993) refieren que el primer indicador de la llegada de la adolescencia es de tipo fisiológico, produciéndose transformaciones físicas, cambios hormonales y un desarrollo sexual diferencial y del cuerpo a un ritmo desigual en los hombres que en las mujeres, lo que repercute en la esfera psíquica de los y las adolescentes de una manera distinta.

Para la descripción del resto de este apartado se tomó como referencia a Weiner (s/f), quien menciona que la edad promedio en que se alcanza la altura total y la madurez sexual se encuentra entre los 12 y los 20 años, cuyo ritmo de crecimiento y los límites de la madurez física están determinados en gran medida por la nutrición y la herencia. En relación a la estatura, los hombres comienzan este crecimiento acelerado algo más tarde que las mujeres, ya que al inicio de la adolescencia hay un período entre los 11 y los 13 años en el que la mayor parte son más altas que los hombres, pero una vez que empiezan a crecer los varones, alcanzan y pasan con rapidez la altura de las mujeres, siendo el aumento de peso, estatura y madurez sexual más grande en éstos que en aquellas.

La madurez de las características sexuales físicas de los varones se completa hasta el fin de la adolescencia aproximadamente a los 21 años como máximo, iniciándose su desarrollo sexual por un aumento en el tamaño del escroto y del pene y un engrosamiento de la piel en estas áreas, luego comienza el crecimiento del vello púbico, axilar y facial, acompañado por el desarrollo continuo de los genitales; en la mitad de este proceso se presentan las primeras eyaculaciones, asociándose su aparición a la capacidad sexual y no tanto a la reproducción.

El desarrollo físico de las mujeres comienza y termina dos años antes que el de los hombres, es decir, los cambios físicos de la pubertad pueden comenzar entre los 9 y 12 años de

edad como término medio, llegando la mayoría a la madurez física a los 19 años, a diferencia de los varones cuya edad promedio se encuentra entre los 11 y los 14 años, alcanzando la mayor parte de ellos a su madurez física a los 21 años.

Los primeros signos del crecimiento puberal en el sexo femenino son: el redondeamiento de las caderas como resultado del ensanche de la pelvis y del aumento de la grasa subcutánea en esta zona y cierta expansión alrededor de los pezones que se conoce con el nombre de yema. El desarrollo de los pechos suele iniciarse cuando ocurre la menarquia (por lo general dos años después del comienzo de los cambios puberales) y continúa durante varios años, creciendo cada vez más durante la mitad y el fin de la adolescencia. Los cambios en el vello son parecidos a los de los varones pero ocurren en una etapa más temprana. También aumentan las excreciones oleosas de la piel causando acné en un 70 a 80% de las adolescentes y la parte inferior de la cara y la nariz maduran y se hacen más pronunciadas.

En la mayoría de las mujeres, la primera menstruación se presenta después que se alcanza el máximo aumento de altura (entre los 11 y 14 años). Su llegada constituye un fenómeno trascendental, tanto desde el punto de vista físico como psicosocial. La reacción ante este fenómeno dependerá del significado que el grupo social le confiera, así como de la información que se tenga, lo que implica sobre todo a nivel social, que las niñas han dejado de ser tales para convertirse en "señoritas", es decir, han adquirido la capacidad de procrear.

2.2. Desarrollo intelectual.

Monroy (1996) describe que los cambios físicos traen como consecuencia el desarrollo cognoscitivo (capacidad para pensar de manera lógica y conceptual a futuro) y el desarrollo psicosocial (comprensión de uno mismo con relación a otros). Por ello, es necesario hablar en términos generales de las características que componen ambos aspectos.

La adolescencia va de la mano con la entrada a la secundaria, por lo que su ingreso marca un cambio en los saberes y demandas a las cuales los jóvenes no se habían enfrentado, al igual que otras relaciones sociales y diversas formas de autoridad. De este modo, el éxito académico, la conducta social, los valores y la elección vocacional, constituyen factores

importantes en la socialización de los adolescentes en los que participan tanto los padres como los maestros.

Para Weiner (op.cit.) existen diferencias entre las aptitudes de los hombres y las mujeres, ya que los primeros obtienen calificaciones bastante más altas en las materias de matemáticas y ciencias y ellas notas más altas en estudios sociales, idiomas y arte. De igual manera, Molina y García (1984) observaron un mejor rendimiento en las mujeres que en los hombres, llegando a la conclusión al preguntarse las razones que explicaban esta diferencia, que las pautas educativas familiares a través de asignar diferentes roles a los niños y a las niñas hace que las mujeres se adapten mejor al medio escolar.

Para González y Touron (1994), la percepción que los estudiantes tienen sobre sus capacidades académicas se basan ampliamente en el rendimiento escolar, es decir en la información que los alumnos reciben de sus profesores acerca de los resultados en sus calificaciones o en las distintas tareas relacionadas al aprendizaje de las asignaturas del nivel educativo que están cursando.

Weiner (op.cit.) considera que una de las ganancias de los adolescentes en la secundaria es que deben permanecer más tiempo sentados y tienen menos tiempo para entusiasmarse, lo que les da suficiente autocontrol para prestar mucho más atención y poderse mover de una aula a otra durante el horario escolar. Otra ganancia más de acuerdo a este autor, es el desarrollo de la capacidad para pensar en términos abstractos, por lo que se abandona el pensamiento concreto que se desarrolló durante la infancia para dar paso al pensamiento formal o hipotético deductivo al que Jean Piaget llamó *operaciones formales*; esto es, la capacidad de abstracción de los elementos externos es un tipo de pensamiento que permite crear hipótesis y comprobarlas o refutarlas, extrapolar ideas sobre una situación real o una situación imaginaria, simbolizar hechos y fenómenos externos, razonar sobre las posibles consecuencias de una acción, etc. Weiner considera que los jóvenes no utilizan el pensamiento formal operativo sólo para analizar sus propios procesos mentales, sino también los de las otras personas, lo cual les permite cuestionar el por qué de los valores, de la forma de vida, del comportamiento de los adultos y del mundo en general.

Hernández y Sancho (op.cit.) apoyan estas afirmaciones y mencionan que existe una tendencia en los adultos, especialmente en los profesores, a concebir las situaciones evolutivas desde una óptica global, por lo que su visión sobre los procesos de aprendizaje los llevan a plantearse si los alumnos han adquirido una noción o un procedimiento, pues la comprensión es lo que los hará capaces de aplicar lo aprendido en otros contextos. Ambos autores concluyen en lo que se refiere al pensamiento formal, que éste no constituye un sistema en conjunto, sino que pueden adquirirse o dominarse diversos esquemas por separado, lo que implica que los estudiantes hayan adquirido o no el pensamiento formal, puedan manejar los esquemas formales que sean capaces de aplicar y vislumbrar la relación de aquellos que presenten un grado mayor de dificultad.

Los autores citados señalan que el desarrollo del pensamiento formal confiere a su vez la capacidad de pensar en varias dimensiones al mismo tiempo, lo que hace posible numerosos logros nuevos: por un lado, ahora los estudiantes pueden entender el pensamiento científico y el método experimental conformado por muchos factores con algunas constantes y ciertas variaciones, y por otro, se abre un gran número de posibilidades ante sus ojos que a menudo es tan opresivo que, en muchas ocasiones conduce a los adolescentes a refugiarse en actitudes rígidas, indecisiones y dependencia ambivalente asociadas a las decisiones que deben tomar.

Los párrafos siguientes sobre el desarrollo intelectual de los adolescentes se tomaron de las ideas de Papalia y Wendkos (1997) quienes mencionan que el logro de las operaciones formales posibilita una creciente complejidad de la noción de espacio, tiempo y causalidad, por lo que los jóvenes adquieren un verdadero sentido del espacio geográfico, del manejo del tiempo en pasado, presente y futuro y también son capaces no sólo de diferenciar la causalidad física de la psicológica, sino también de darse cuenta de la complejidad que representa cada una de ellas. Estos autores consideraron que el manejo de la creciente complejidad del sentido de causalidad les abre a los adolescentes una extensa concepción de posibilidades; por ejemplo, ante un hecho físico como el cambio químico del color de un líquido reconocen de que el suceso se debe a múltiples causas que operan al mismo tiempo y en el ámbito psicológico son capaces de apreciar el hecho de que la conducta humana tiene muchas determinantes y que las personas no son todas buenas o malas.

Las habilidades perceptuales básicas de agudeza y discriminación llegan a su punto máximo al final de la infancia y de ahí en adelante se mantienen igual; por lo tanto, los alumnos aprenden a manejar y ubicar los símbolos que les permiten interpretar y comprender el uso diverso que puede darse a las cosas, gracias a las diferentes representaciones de la información que se da en clase: palabras, imágenes, sonidos y signos gráficos que les permitan conectar los nuevos conocimientos. Poder hacer uso de la interpretación implica no sólo saber pensar en lo que se está viendo u oyendo, sino también saber cuestionar o buscar lo más significativo de lo que se percibe en un contexto determinado.

Los adolescentes aprenden dentro de un marco conceptual general, lo que significa que el material determinado que estudian adquiere sentido en conjuntos más amplios de organización y concepción, es decir, comienzan a ser capaces de razonar sobre obstáculos hipotéticos y de manejar las posibilidades y probabilidades, esto es, probarán una serie de estrategias para descubrir cuáles son las más adecuadas, eligiendo la mejor, además de que se darán cuenta de que la mayoría de los problemas admiten múltiples modos de solución, fundamento de toda situación probabilística.

Respecto al lenguaje, éste se vuelve rápido, versátil y tiene un uso extenso, lo que hará que los adolescentes comiencen a buscar palabras y expresiones nuevas, haciendo que su mundo se vuelve más amplio y rico a nivel intelectual, conceptual y social, siempre con la necesidad de ser ellos mismos y de pertenecer a un grupo determinado. Al emplear la lengua hablada deben considerar la selección que ellos mismos realizan sobre la multiplicidad de significados que puede tomar el lenguaje para poder responder a lo que se espera de ellos, tanto si el aprendizaje se lleva en contextos de ejecución de tareas como de discusión de las mismas. Una vez que los jóvenes descubren que sus palabras no siempre representan sus pensamientos, se dan cuenta de que esto también ocurre en los demás y comienzan a preguntarse cómo los ven los otros y qué es lo que realmente piensan de ellos, este nuevo reconocimiento e interés por saber qué opinan los otros se manifiesta en lo que llamamos "autoconciencia".

2.3. Desarrollo psicológico y social.

Monroy (op.cit.) expresa que la edad no refleja a todos los jóvenes, sin embargo, la secuencia de transformaciones que se dan en la adolescencia encaminadas a la búsqueda de una identidad propia es generalmente la misma en todos ellos. Esta autora menciona tres momentos o fases importantes en el desarrollo de los adolescentes, en cada una de las cuales se presentan una serie de cambios que permiten identificar características generales aplicables a la mayoría de ellos, a saber: adolescencia temprana, media y tardía.

Adolescencia temprana. Va de los 10 a los 13 años, concurriendo con los primeros años de la escuela secundaria. Se caracteriza por cierto grado de rebelión contra los adultos, valores, narcisismo o desprecio por sí mismo, dependencia del grupo de iguales, sentimientos sexuales, incremento de la agresividad, así como la presencia de actitudes y conductas para experimentar situaciones nuevas. Es una edad de adquisición de independencia en la que se produce una separación sobre todo ideológica y afectiva de la familia y se establecen nuevos lazos de grupo, amistad y relación sexual.

Adolescencia media. De los 14 a los 16 años coincidiendo con los años superiores de la secundaria. Los jóvenes se preocupan principalmente por independizarse psicológicamente de sus padres y por aprender a manejarse en las relaciones heterosexuales y citas. Igualmente, surge una intensa preocupación por su crecimiento tanto mental como físico, así como de las expectativas que despiertan en los demás.

Berryman (op.cit.) menciona que las relaciones entre padres y adolescentes resultan mucho más problemáticas para los primeros que para los segundos, sobre todo para los padres que no desean que sus hijos se alejen de ellos, o quienes al tener matrimonios disfuncionales invierten toda su devoción en sus hijos. En la medida que los padres logren aceptar y comprender los cambios y crisis que enfrentan los adolescentes, estas dificultades se reducirán y permitirán una reelaboración de las relaciones familiares. Este autor considera que muchas familias se preocupan por los conflictos que surgen al conceder autonomía a los hijos adolescentes, sin embargo, muchos de éstos todavía se encuentran vinculados de manera positiva a sus hogares, quienes quieren participar menos en el marco parental y familiar extenso y más con sus iguales, cosa que los padres generalmente no aprueban y tratan por todos los

medios de evitarlo; situación ante la que algunos jóvenes pasivamente se rebelarán contra esto, otros protestarán más abiertamente y tratarán de defenderse, pero la mayoría finalmente continuará dependiendo de las figuras paternas para el apoyo emocional, buena voluntad y aprobación.

Ante esto, Aberastury y Knobel (op.cit.) mencionan que la hostilidad de los adolescentes hacia sus padres y al mundo en general, se expresa en su desconfianza, en la idea de no ser comprendidos, en su rechazo de la realidad, proceso que exige un desarrollo lento en el cual son negados y afirmados sus principios, luchando entre su necesidad de independencia y su nostalgia de reaseguramiento y dependencia.

Weiner (op.cit.) por su parte, refiere que la importancia de las relaciones con el grupo de pares surge tanto de la necesidad de una identificación con éste, así como de la búsqueda de independencia de sus padres, como quieren ser grandes les resulta difícil e insatisfactorio encontrar en éstos el cariño y afecto que tanto necesitan; por lo tanto, si desean disfrutar del placer de agrandar y ser aceptados sin sentirse demasiado dependientes, deben integrarse a un grupo donde gocen de buena reputación, no obstante, algunas conductas como la sexual que en la adolescencia se consideran problemáticas, son conductas de transición a la experiencia adulta. Con todo esto comienzan las citas y la heterosexualidad, existiendo tres factores que provocan este tipo de interés, a saber:

- Los cambios biológicos hormonales de la pubertad producen el surgimiento de sentimientos sexuales que hacen que busquen la compañía del sexo opuesto.
- Los adolescentes consideran que las relaciones heterosexuales y la actividad sexual son características típicas de la gente desarrollada y en consecuencia valoran la heterosexualidad como prueba de madurez.
- Los padres en particular y la sociedad adulta en general suponen y fomentan los intereses heterosexuales, las salidas y su creciente independencia.

Este autor menciona que los progresos de los jóvenes hacia su madurez social afectan las actitudes hacia sus padres, sus crecientes compromisos con el grupo de pares y las

actividades heterosexuales, en especial cuando comienzan a tener citas seriamente, significa que ahora dirigen hacia otro lado gran parte del interés, afecto y compromiso que antes reservaban para sus padres; es aquí donde se da un proceso de identidad que cambia a lo largo del ciclo de la vida. Sin embargo, la adolescencia resulta difícil para aquellos padres que han tenido éxito en su papel parental y que han dado máxima prioridad en los asuntos familiares a la crianza infantil, ya que para éstos, la madurez de sus hijos puede significar el fin de su autoridad sobre ellos. Esta pérdida se refiere también al hijo-niño al cual habrá que cuidar, educar y guiar; para los adolescentes significa la pérdida de una serie de privilegios que tenían de niños, y el enfrentamiento a exigencias y prohibiciones que aún no alcanzan a entender. Los padres que ejercen control y restricciones muy grandes debilitan la autoconfianza de sus hijos y su capacidad de autonomía, dando origen a que éstos mantengan una conducta infantil o que se rebelen contra la autoridad adulta. Los padres que son demasiado complacientes o incapaces de imponer su autoridad sobre los niños les dificultan la tarea de convertirse en adultos responsables y seguros de sí mismos. Así se tiene que, los padres que tienen capacidad y deseos de imponer un control razonable sobre sus hijos adolescentes al mismo tiempo que los guían en las situaciones que afirman su autonomía son los que maximizan la creciente autoconfianza de los adolescentes, su autocontrol, su autoseguridad y sus juicios maduros.

Según (Monroy, op.cit.) una de las manifestaciones más generalizadas en la adolescencia se refiere al rechazo hacia las normas y valores paternos, es decir hacia la autoridad familiar, negación que se hace extensiva a cualquier elemento o fenómeno que la presente. El rehusarse a lo socialmente establecido se debe, principalmente, al reconocimiento de la idea de mundo que les transmitieron durante la infancia no corresponde al mundo que están descubriendo y en el cual no encuentran ubicación, los modelos de hombre y de mujer, así como los valores y las costumbres que sustentaban su forma de vida en la niñez, no les brindan los elementos necesarios para definir su papel como individuos, como integrante de su grupo familiar y como parte de la sociedad. De ahí que se planteen múltiples interrogantes, por ejemplo, desde su ubicación familiar y social, a qué tiene derecho, a qué puede aspirar y qué deben hacer.

Esta autora refiere que hacia los 15 ó 16 años los adolescentes ya casi han logrado su altura adulta, tienen capacidad de procreación, están cerca del máximo de su capacidad intelectual y han reunido un considerable conocimiento del mundo que los rodea. Se sienten

seguros de manejar sus vidas y dignos de ser tratados como adultos. Les causa gran satisfacción mostrar su capacidad y asumir roles adultos para valorarse y no hay nada que les produzca tanto resentimiento y humillación como los adultos se inmiscuyen en su libertad y que dan poca importancia a su madurez. Sin embargo, viven varios años probando una variedad de identidades, buscan experiencias en diferentes roles y a través de una variedad de relaciones. Si los jóvenes fracasan en aclarar y dar sustancia a su identidad personal, es posible que experimenten depresión y aún, desesperación. Estos sentimientos pueden transformarse en lo que Erikson ha denominado “crisis”, para aquellos que en los últimos años de la adolescencia todavía no han resuelto su problema de independencia.

Posteriormente, en la **adolescencia tardía** que va de los 17 a los 19 años, los jóvenes han consolidado un sentido razonable, claro y coherente de su identidad personal, alcanzando logros como: la separación de sus padres, individuación, capacitación para el trabajo, capacidad para una relación de pareja más estable, con un sistema de valores y con metas de vida. La seguridad en sí mismo se va incrementando, y como parte fundamental del logro de su identidad se reconocen y funcionan como individuos independientes, con un derecho de ser, y cuya existencia no se condiciona por el ser percibidos por las otras personas que los rodean.

El reconocimiento de sus capacidades y limitaciones individuales, aunado a las exigencias sociales, los llevarán a precisar que van hacer en el futuro, que actividades van a realizar y qué posibilidades sociales tienen para ello. A pesar de esto, y gracias a que el pensamiento formal adquirido se ha venido desarrollando, así como a sus nuevas experiencias, tanto cognoscitivas como vivenciales, serán capaces de seleccionar aquellas actividades que sean más acordes a sus intereses y a las posibilidades que su ubicación social, económica y cultural les permitan.

Como consecuencia de este reconocimiento de sí mismo y de su entorno, se produce una disminución en el desafío a todo aquello que representa autoridad, la que no es percibida como algo tan ajeno y tan arbitrario. Las obligaciones por cumplir adquieren un sentido diferente, y dejan de percibir las como una imposición irracional para convertirse en un requisito necesario para la convivencia en el nivel personal, escolar y laboral.

Los autores anteriormente citados coinciden en describir a la adolescencia como una etapa de confrontación constante con sus padres, ya que su pensamiento lógico constituye una

prueba para los mismos cuando los hijos se preguntan ¿qué?, ¿quién?, ¿por qué? y por lo tanto cuestionan las situaciones sociales y familiares que se están presentando en su entorno; esto hace que se manifieste con mayor fuerza la necesidad de independencia emocional de la familia, situación que genera conflictos y cambios entre padres e hijos.

El reajuste necesario por efectuar puede resultar más o menos difícil dependiendo del tipo de familia, de la existencia de ambos padres o de la ausencia de alguno de ellos, así como de su estabilidad emocional y del tipo de relación entre ellos, de la relación que han establecido con sus hijos y del reconocimiento del hijo como individuo independiente y no como satisfactor de sus deseos no realizados (Aberastury y Knobel, op. cit.).

De lo anteriormente expuesto se puede afirmar que la adolescencia conlleva múltiples situaciones relacionadas con la historia social de los jóvenes, por lo que el ámbito escolar y familiar, juegan un papel muy importante en su vida como hombre, mujer, hijo e hija. El eje central a partir del cual gira la problemática adolescente, se refiere a la búsqueda de identidad, en donde la familia juega un papel muy importante en la consolidación de ésta. Hurlock (1980) expresa que el clima hogareño en el que crecen los adolescentes se refiere a la atmósfera psicológica del hogar, la cual tiene efecto notable sobre su adaptación en lo personal y en lo social. Este clima influye en forma directa sobre las pautas de conducta características de los jóvenes. Si el ambiente es adecuado, los muchachos reaccionarán frente a otras personas y cosas de una manera positiva; si por el contrario, es conflictivo, reaccionarán negativamente dentro y fuera del hogar. La influencia de la atmósfera hogareña puede también ser de tipo indirecto, por el efecto que produce en las actitudes de los adolescentes. Por regla general, la relación padres-hijos es la forma singular más importante para determinar el clima psicológico del hogar y el efecto de ese clima sobre los jóvenes. Por tal razón se considera importante definir y caracterizar a la familia en el siguiente apartado.

3. DEFINICIÓN Y CONCEPTO DE FAMILIA.

Entre los diversos factores que determinan lo que ha de ser un individuo, la familia forma el principal agente socializador que instituye y modela el comportamiento de sus miembros. Esto

se lleva a cabo usualmente a través de los padres, quienes se encargan de transmitir a sus hijos las normas, reglas, valores, creencias y comportamientos aceptados por la sociedad, la que les permitirá adaptarse a los diferentes estilos de vida que integran la misma. Por lo tanto, la familia tendrá que desempeñar dentro de muchas de sus funciones una muy importante: el desarrollo psicológico, ya que las experiencias que tengan los hijos en el núcleo familiar constituyen hechos de gran importancia en el desarrollo de su personalidad. Sin embargo, así como la familia interviene en el desarrollo psicosocial normal, también puede ejercer influencia en la presencia de conductas inadecuadas de sus integrantes, principalmente en los hijos, quienes suelen generalizarlas a otros escenarios entre los que se encuentra la escuela. Por ello, es importante describir a la familia para poder entender las interrelaciones que en ella se dan y como influyen en el comportamiento de los miembros que la componen.

Diversos autores coinciden que la familia es la unidad básica de desarrollo y experiencias en donde se satisfacen las necesidades afectivas, económicas y sociales de sus integrantes.

Barragán (1980) la define como la célula social integrada por una pareja de adultos con una tarea dual que comprende esposos y padres, pudiendo ocurrir ambos roles por separado o en forma simultánea según el momento que se considere en la vida familiar.

Leñero Otero (1994) afirma que la familia tiene una raíz de naturaleza biológica que aparece como una respuesta a las necesidades básicas del ser humano: protección y crianza cuando éste se encuentra en su primera edad, realización y expansión reproductiva durante su madurez, reconocimiento y resguardo en su vejez. Para este autor, las relaciones en la familia se manifiestan de dos maneras principales: *como fenómeno vincular de la sangre*, que da lugar a la existencia de las relaciones entre padres e hijos y de la parentela en general y, *como fenómeno de afinidad* manifestado principalmente a partir del impulso sexual y afectivo, que implica la búsqueda de la pareja marital y la vinculación entre las familias de la misma.

Haley (citado por Bautista Lozada, 1994) desde un punto de vista psicológico, precisa que la familia es una unidad fundamental de la sociedad que proporciona funciones preponderantes a los individuos en cada una de las etapas de su ciclo vital con el fin de asegurar su subsistencia promoviendo lazos de afecto y unión social, facilitando el desarrollo de su identidad personal y el adiestramiento de los roles sociales. Este autor menciona que la familia en cada fase de su ciclo

vital (cortejo, matrimonio, nacimiento de los hijos, con hijos en edad escolar y/o adolescentes y con hijo adultos) tiene que resolver las diferentes tareas o crisis que se van presentando para poder continuar con un desarrollo saludable, así como el de sus miembros.

Por su parte, Minuchin (1998) considera a la familia como la matriz del desarrollo psicosocial, siendo el primer grupo de socialización del niño, cumpliendo funciones de reproducción de la especie, reproducción cultural del grupo y restitución de la fuerza de trabajo, en donde los miembros que la componen son personas unidas emocionalmente y/o por lazos de sangre que han vivido juntos el tiempo suficiente como para haber desarrollado patrones de interacción. Minuchin afirma que la familia se compone de tres subsistemas: conyugal, parental y fraternal, los cuales se describen a continuación de acuerdo a este autor:

Subsistema conyugal. Se constituye cuando dos adultos de sexo diferente se unen con la intención de constituir una familia, quienes realizan tareas o funciones específicas. Las principales cualidades requeridas para la implementación de las mismas son la complementariedad y la acomodación mutua, es decir, la pareja debe desarrollar pautas en las que cada uno apoye la acción del otro en muchas áreas, así como desarrollar pautas que permitan a cada uno ceder sin sentir que se ha dado por vencido.

Subsistema parental. Comienza cuando nace el primer hijo. En una familia intacta el subsistema conyugal debe diferenciarse del subsistema parental, lo que permitirá desempeñar las tareas de socializar un hijo sin renunciar al apoyo mutuo que caracteriza al primer subsistema.

Subsistema fraternal. Comienza cuando nace el segundo hijo y se establece la relación entre hermanos. Es el primer laboratorio social en el que los niños pueden experimentar relaciones con sus iguales. En el marco de este contexto, los niños se apoyan, se aíslan, descargan sus culpas y aprenden mutuamente a negociar, cooperar y competir con otros.

Minuchin (op. cit) enriquece su concepción de familia al tomar en cuenta a la familia completa y la familia incompleta:

Familia completa. Sistema sociocultural en donde se encuentran presentes todos los subsistemas (conyugal, parental y fraternal), quienes intercambian continuamente sus experiencias de desarrollo, fomentando así el crecimiento psicosocial de cada uno de ellos.

Familia incompleta. La familia incompleta es el sistema sociocultural en donde falta alguno de los subsistemas, ya sea por separación, muerte, divorcio, matrimonio, empleo o estudio fuera del hogar u otra causa, dando lugar a la ausencia de algunas experiencias de desarrollo psicosocial, así como al intercambio de las mismas.

Por su parte, Linton (citado por Fromm y colaboradores, 1978) define a la familia conyugal como un grupo íntimo y fuertemente organizado en función de los lazos conyugales de los cuales se derivan los descendientes inmediatos y por otro lado define a la familia consanguínea constituida por un grupo más o menos amplio en el que predominan las normas derivadas del parentesco consanguíneo, es decir, las relaciones “padres-hijos”, las que existen entre hermanos, entre parientes colaterales, todas en función del vínculo sanguíneo.

Para Ackerman (1988) la familia es una unidad de intercambio, en donde los valores que se conjugan son el amor y los bienes materiales dados primeramente por los padres, en quienes recae el que las expectativas que pone cada miembro en otro estén destinadas a cumplirse razonablemente. Este autor menciona que, si la atmósfera familiar se encuentra llena de cambios y desvíos bruscos, pueden surgir profundos sentimientos de frustración acompañados de resentimiento y hostilidad, por lo que el intercambio de sentimientos entre los miembros de la familia gira fundamentalmente alrededor de la oscilación entre el amor y el odio. La tarea de la familia, según este autor, es socializar a los hijos y fomentar el desarrollo de su identidad, por lo que los fines sociales que debe cumplir son los siguientes:

- ❖ Provisión de alimento, abrigo y otras necesidades materiales que mantienen la vida y dan protección ante los peligros externos, función que se realiza mejor bajo condiciones de unidad y cooperación social.
- ❖ Provisión de unión social, que es la matriz de los lazos afectivos de las relaciones familiares.

- ❖ Oportunidad para desplegar la identidad personal ligada a la identidad familiar. Este vínculo de identidad proporciona la integridad y fuerza psíquicas para enfrentar experiencias nuevas.
- ❖ Moldeamiento de los roles sexuales, lo que prepara el camino para la maduración y realización sexual.
- ❖ Ejercitación para integrarse a los roles sociales y aceptar la responsabilidad social.
- ❖ Fomento del aprendizaje y apoyo a la creatividad e iniciativa individual.

Las diferentes definiciones y concepciones presentadas en los párrafos anteriores sobre lo que es la familia y su conformación, llevan a concluir que ésta sigue siendo el núcleo básico de la sociedad, en donde cada uno de sus miembros debe jugar el tipo de rol que le corresponde de acuerdo al subsistema al que pertenece, el cual en ocasiones puede verse alterado por situaciones internas y externas o ajenas a sus integrantes, afectando las relaciones interpersonales o creando conflictos que alteran la dinámica familiar.

3.1. Relaciones en la familia.

Ackerman (op.cit.) menciona que la estabilidad de las relaciones familiares depende de un patrón de equilibrio e intercambio emocional entre los miembros que la conforman, en donde cada uno influye en la conducta de los demás, por lo tanto, una inadecuada relación emocional de cualquiera de ellos altera los procesos de relación en la misma. Así, para Ackerman, la familia es una unidad flexible capaz de adaptarse sutilmente a las influencias que actúan sobre ella, tanto desde dentro como desde fuera, al igual que a las costumbres y normas morales prevalecientes, haciendo conexiones amplias y variables con fuerzas raciales, religiosas, sociales y económicas.

Para Leñero Otero (op. cit.) la constitución familiar sufre continuas variaciones que dan lugar a la conformación de familias extensas y familias nucleares, en donde las relaciones familiares se dan en un marco de consanguinidad, afinidad y unidad habitacional que comparten sus miembros. Este autor describen ambas de la manera siguiente:

Familia extensa. Se caracteriza por un grupo familiar residente en un solo hogar, con una economía compartida, compuesta por lo menos de tres generaciones biológicas: padres, hijos, nietos e incluso algún pariente o participante incorporado a la unidad familiar. La familia extensa, por lo tanto, comprende al menos dos parejas maritales y puede adoptar la modalidad patriarcal, en la cual el padre-abuelo representa la máxima autoridad, o bien responder a variantes significativas: matriarcal, de mayorazgo (jefatura del hermano mayor) u otra. La forma de integración y organización familiar dependerá del momento y las circunstancias por las que éste grupo atraviesa. Las familias tradicionales perpetúan la interdependencia a través de la proximidad física y el soporte económico hacia las parejas recién formadas. Posteriormente los familiares continuarán ayudando a las nuevas parejas a través de la participación en el cuidado de los hijos.

Familia nuclear. Consiste en una unidad integrada por los padres y los hijos, encontrándose conformada por personas de una generación y media; ya que se espera que los hijos permanezcan con los padres solamente hasta su juventud. Aquí, se considera natural que los viejos vivan juntos por su cuenta o con algún hermano soltero, separado o viudo.

La familia nuclear está ensamblada formando una cadena con la familia extensa, en donde cada miembro es responsable de los otros por lo que se crea una interdependencia grupal y un sentido de identidad familiar muy fuerte. El control del comportamiento social es ejercitado principalmente por ésta más que por las instituciones sociales.

Minuchin (op.cit.) menciona que la familia nuclear es un sistema que opera en contextos sociales específicos, contando para ello con tres componentes: uno *sociocultural* abierto, en proceso de transformación y en constante desarrollo a través de etapas que exigen una reestructuración, y uno más *adaptativo* a las circunstancias cambiantes de modo tal que mantiene la continuidad y fomenta el crecimiento psicosocial de cada miembro. Según este autor para que la familia nuclear funcione adecuadamente debe haber límites claros entre sus miembros, ya que cuando éstos no existen pueden aparecer tendencias disfuncionales, por tanto, si en la familia existe un conflicto o algún problema que rompa o altere su estabilidad, ésta tratará de recuperar nuevamente su equilibrio, su homeostasis, su estado constante que le permitirá el desarrollo funcional o adecuado de la misma, ya que de lo contrario se convertirá en

un ente disfuncional. Por ello, debe establecerse una diferenciación de lo que es la familia funcional y la familia disfuncional.

Familia funcional. Es el sistema sociocultural abierto en proceso de transformación, que muestra su desarrollo a través de etapas en continua reestructuración, en donde sus miembros se adaptan a las circunstancias cambiantes, manteniendo la continuidad y fomentando el crecimiento psicosocial de cada uno (Minuchin, op.cit.). Por su parte, Bautista Lozada (op.cit.) la considera como aquella que acepta a sus miembros, los conoce, se adapta a sus cambios y al mismo tiempo establece los límites necesarios, proporcionando un marco de referencia que ayude al desarrollo físico y emocional de cada uno de ellos.

Familia disfuncional. Minuchin (op.cit.) la considera como un sistema sociocultural inadaptado al proceso de transformación de sus etapas, las cuales no se reestructuran ni mantienen su continuidad limitando o entorpeciendo el crecimiento psicosocial de sus miembros. Él dice que la búsqueda de factores compensatorios en este tipo de familias, tales como centrar la atención en la vida de los hijos (para las esposas) o dirigir sus preocupaciones hacia el trabajo (para el esposo), representan las soluciones más comunes para mantener la cohesión matrimonial. En cambio para Bautista Lozada (op.cit.) tiene como características: la incapacidad de sus miembros para discutir el origen de sus problemas y para hablar sobre cualquier problemática existente, presentando roles rígidos en donde la comunicación se restringe y las declaraciones se adecuan a los roles que se juegan. Aquí, los miembros no tienen libertad para expresar sus experiencias problemáticas, deseos, necesidades y sentimientos; deben limitarse a jugar el papel que se adapte al de los demás negando aspectos principales de la realidad, por lo que permanece la rigidez de los roles.

Korbman en 1984, presentó un estudio de la presencia o ausencia de conflicto familiar y encontró que la familia nuclear de los niños con ausencia de conflicto poseen mayor grado de ayuda y apoyo entre los miembros, mayor interés en actividades sociales, políticas, intelectuales, culturales, mayor grado de participación en actividades sociales y recreativas, además (aunque no en forma significativa) tienen un énfasis moral-religioso y una organización más elevado en comparación con los niños de familias que presentan conflicto, los cuales manifiestan mayor hostilidad, agresión y conflicto entre sus miembros.

Además de las relaciones entre los diferentes tipos de familias, se encuentran aquellas dadas por el rol de género. Díaz Guerrero (1982) cuenta que en las familias mexicanas existe el dominio del sexo masculino sobre el sexo femenino, así como de los viejos sobre los jóvenes, especialmente la dominación del padre sobre la familia entera. Las relaciones esposo-esposa, masculino-femenina, se encuentran basadas en creencias firmemente sostenidas por la superioridad (biológica, intelectual y social) de los varones. Según este autor, lo femenino se valora como inferior y el comportamiento de las mujeres se ve rígidamente circunscrito y atado a los esposos asumiendo su identificación femenina con su propia autonegación y como madre sumisa. Para Díaz Guerrero, la naturaleza de las relaciones masculino-femenina en la sociedad mexicana es el producto de un proceso de socialización largo y consistente, en donde los hombres empiezan a aprender su rol desde la infancia (el ideal masculino no permite la elegancia, la belleza o el sentimentalismo, proponiendo y apoyando una actitud de fortaleza hacia la vida) y las mujeres tempranamente aprenden a ser sumisas y a cultivar sus encantos femeninos, por lo que cualquier signo de feminidad en los hombre es severamente reprimido, al igual que cualquier intento de autoafirmación y asertividad por parte de las mujeres.

Minuchin (op.cit.) menciona que generalmente los hombres son los únicos proveedores, mientras que el lugar de las mujeres se encuentra en el hogar, no sólo en su administración sino también en el desarrollo de los hijos, permaneciendo los padres a un nivel periférico, preocupados por la responsabilidad económica que tienen hacia la familia. También refiere que además de tener en cuenta las relaciones entre ambos sexos, se deben considerar las relaciones dadas entre cada uno de los miembros de la familia. A continuación se describen brevemente éstas:

Relación padres-hijos. El rol del padre para con los hijos consiste frecuentemente en estimular la disciplina y la educación hacia el respeto y la obediencia para con su persona. La comunicación por lo general es distante pero respetuosa, tendiendo en ocasiones a lo severa, lo cual puede influir en sentimientos de impotencia de los hijos hacia el padre, y por lo tanto, inhiben la posibilidad de relacionarse e identificarse con él. La fuerte imagen tiende a desmejorarse con el tiempo y para la adolescencia se habrá desvanecido, aún cuando la palabra paterna permanece como ley. El comportamiento adulto de los hijos a la larga, será una manifestación de su intento por crear en sí mismos la imagen que antaño sostuvieron con su

padre, encontrando seguridad únicamente en la repetición de la conducta de éste en el trato hacia su esposa e hijos.

Relación padre-hijas. El padre no tiende ordinariamente tanto a ser distante como severo, debido en parte a que no se espera que las hijas rivalicen con él, ni representan una amenaza a su estatus masculino. La actitud del padre hacia las hijas es más bien protectora y posesiva, ya que él desea sentir seguridad en el conocimiento de que las mujeres en su hogar no retarán su dominio.

Relación madre-hijos. En la infancia temprana las madres no sólo están cerca, sino que son dominantes hasta el punto de que los hijos puedan identificarse con ellas, pero ésta relación tan cercana se ve interrumpida por el nacimiento del siguiente hijo y conforme pasan los años ellas ayudan a sus hijos en su esfuerzo por independizarse. Las mujeres muestran una conducta más permisiva hacia los hijos para que sean “más hombres”, tal como lo concibe la cultura mexicana. La agresión les está permitida cuando son pequeños, cuando son mayores algunas de sus travesuras son pasadas por alto y les permiten salir solos y volver a casa tarde, lo cual generalmente no se les permite a las hijas. Estos hechos combinados con sus sentimientos maternales crean una actitud ambivalente hacia sus hijos, similarmente los hijos desarrollan una actitud ambivalente hacia su madre.

Relación madre-hijas. En los primeros años de vida, las madres por lo común se preocupan y alimentan a sus hijas con más atención que a sus hijos. Perciben una reflexión de sí mismas en sus hijas y empieza a vivir a través de ellas. Sin embargo, después de los primeros años las hijas son educadas con más severidad que los varones. El entrenamiento y control de esfínteres es presionado más tempranamente en las niñas. Las reacciones de modestia, educación y limpieza son enseñadas antes y más insistentemente a las niñas que a los niños. Las madres transmiten las responsabilidades domésticas y maternas tan pronto como sea posible y las hijas pronto asumen una satisfactoria identificación con su madre.

Relación hermano-hermano y hermana-hermana. Se resalta la importancia de los mayores sobre los menores, al igual que se fomenta y espera el respeto entre todos los hermanos y hermanas.

Numerosa literatura documenta el hecho de que las relaciones entre padre-madre e hijos explican consistentemente una marcada diferencia en el rendimiento escolar. En una investigación realizada por Laosa (1982), encontró que la escolaridad de la madre y del padre intervienen directamente en el desarrollo intelectual de los hijos, puesto que influye en la interacción de ambos y esto a su vez en el desarrollo de habilidades cognitivas. Este autor señala que los resultados de ello pueden traducirse en el grado de continuidad o discontinuidad que los niños encuentran en los valores, expectativas y habilidades relativas a la escuela.

Asimismo, se han hallado diferencias en el grado de participación de los padres en la educación de los hijos. Grolnick y Ryan (1989) hallaron que el grado de participación de la madre en la crianza de los niños y en su desempeño escolar se asociaban positivamente con su logro académico, su competencia valorada por los maestros y con algunos aspectos de su adaptación escolar. A diferencia de esto, la participación del padre no presentó asociación significativa con el rendimiento escolar.

Aguario y Suárez (1984) analizaron el rendimiento escolar de 200 niños de sexto año de primaria de escuelas oficiales, y encontraron una relación alta con un ambiente agradable en el hogar, aceptación entre los padres y entre padres e hijos, convivencia en actividades recreativas, interés de los padres en el desempeño escolar de los hijos, así como disponibilidad de los padres hacia ellos.

Por otra parte, Braverman en 1986 realizó una investigación con familias mexicanas relacionadas con aspectos psico-sociopedagógicos, encontrando que a mayor percepción de reglas y apoyo por parte de la familia, el alumno invertía más tiempo y esfuerzo con sus familiares que en sus intereses individuales como una forma de afecto, apoyo y responsabilidad hacia el núcleo primario.

Por lo anterior, podemos concluir que al haber alguna disfuncionalidad en el ámbito familiar se exacerban problemáticas específicas en sus integrantes, en donde cada uno de ellos expresará de diferente manera su inconformidad ante ello, en donde los padres y el género, son criterios importantes para el tipo de manejo en la solución de dichas alteraciones. Por lo tanto, es necesario abarcar el punto de vista de los hijos ante las mismas, pues como se observó

éstos suelen manifestarlas principalmente en la relación tanto con la escuela como con la familia.

3.2. Percepción que los hijos tienen de la relación con sus padres.

Ardila (1986) define la percepción como el contacto del organismo con su medio ambiente esencial para su adaptación y supervivencia. Sin embargo, la percepción según Luria (1981) es un sistema mucho más complicado que sólo se da al contacto con el medio ambiente, ya que resulta ser un proceso activo, complejo y completo que refleja los objetos o situaciones íntegras implicando una serie de operaciones cognoscitivas con *un carácter activo mediatizado*. Para esta autora la percepción se halla mediatizada por los conocimientos anteriores al hombre, fundamentados en base a la experiencia anterior, constituyendo una actividad analítico-sintética que incluye la creación de hipótesis sobre el carácter del objeto percibido y la toma de decisiones en cuanto a si éste corresponde realmente a dicha hipótesis.

Así mismo Luria (op. cit.) menciona una segunda peculiaridad de la percepción que se asienta en su *carácter objetivo y generalizado*, ya que el hombre no sólo percibe el conjunto de indicios que llegan a él, sino también evalúa dicho conjunto como un objeto determinado sin limitarse a establecer las peculiaridades individuales del mismo pero refiriéndolo siempre a una determinada categoría. Para Luria, este carácter generalizado de la percepción evoluciona con la edad y el desarrollo intelectual, haciéndose más nítido y reflejando el objeto percibido cada vez más a fondo con todo el crecido número de rasgos esenciales que lo caracterizan y de los nexos y relaciones que entran con el mismo.

Una tercera peculiaridad de la percepción que refiere Luria consiste en su *permanencia (constancia) y cabalidad (ortoscopia)*. A través de nuestra experiencia con el objeto obtenemos una información bastante exacta en cuanto a sus propiedades fundamentales, por lo que el conocimiento anterior del objeto se une a su percepción directa y la hace más constante (permanente) y más cabal (ortoscópica) e inserta una cierta encomienda a las singularidades que puede adquirir dicha percepción en condiciones cambiantes.

Este autor considera que la percepción cabal de los objetos complejos depende no sólo de la precisión con que funcionan nuestros órganos de los sentidos, sino también de muchas otras circunstancias esenciales, entre las que figuran: la experiencia anterior de los sujetos, la extensión y profundidad de sus representaciones, la tarea que se plantean al examinar el objeto dado, el carácter dinámico, consecuente y crítico de su actividad preceptora; la integridad de los movimientos activos que componen la estructura de la actividad perceptiva, y la facultad de interrumpir a tiempo las conjeturas sobre la entidad del objeto perceptible cuando éstas no armonizan con la información recibida.

Por su parte, De Quiros y Scharager (1996) concuerdan con estas afirmaciones y mencionan que la percepción, es el reconocimiento de la información sensorial o el mecanismo por el cuál el intelecto reconoce y otorga sentido a partir de la estimulación perceptual; siendo las sensaciones los estados elementales que no alcanzan la conciencia, originados por la acción de los estímulos sobre los órganos sensoriales.

De una manera más explícita Pereira de Gómez (1987) menciona que al nacer todos los seres humanos tienen la capacidad de experimentar sensaciones procedentes de su propio organismo y del mundo externo (**identificación**), atenderlas y organizarlas de manera coherente lo que da forma a sus percepciones (**discriminación**), asimismo pueden concentrarse en ellas, interpretarlas, comprenderlas y atribuirles un significado con base en otras experiencias similares (**reconocimiento**); también pueden reaccionar emocionalmente ante estas percepciones, hacer un juicio evaluativo y comportarse de acuerdo con el mismo (**juicio**). Experimentos en la psicología de la percepción han demostrado que un mismo estímulo puede ser percibido de tantas formas diferentes como individuos lo perciban, por ejemplo, una sonrisa puede interpretarse como un gesto de amabilidad, de burla o de interés malévolo.

Para Salas (citado por Ardila, op.cit.) las respuestas perceptuales incluyen dos tipos de procesos y dos tipos de respuesta: uno privado por definición perceptual y uno público que se refiere a la respuesta de categorización verbal del precepto. El primero es un juicio sobre lo que se percibe, mientras que el segundo es el informe verbal de lo que se ha percibido. De esta manera, cada individuo crea "su mundo", lo interpreta, le da significado, lo moldea y luego lo proyecta hacia el exterior convenciéndose a sí mismo de que lo que ve "allá afuera" es la

realidad. Salas considera tres aspectos importantes en la investigación de la percepción que se refieren a **las características** de la experiencia perceptual, **las propiedades** de los estímulos que afectan el proceso perceptual y **las variables específicas** seleccionadas en el amplio espectro cultural.

Respecto a la experiencia perceptual, Pereira de Gómez (op. cit.) considera cinco características principales: **inmediatez** que es el proceso perceptual que ocurre sin mediatización del pensamiento y de la interpretación, **estructura** que se relaciona a la percepción total organizada de un elemento del estímulo específico, **estabilidad** que es la capacidad de identificar un estímulo como tal a pesar de que existen cambios circunstanciales, **significación** en donde el organismo percibe los estímulos de acuerdo a la experiencia que tenga con éste y por la interacción que haya con otros estímulos y **selectividad** que se refiere a percibir sólo algunos de los estímulos a pesar de que éstos se encuentren en relación con otros en un momento dado y en circunstancias específicas.

Con relación a las propiedades de los estímulos que afectan alguna de las características del proceso perceptual, esta autora menciona cuatro: **valor** que se define en términos de los aspectos subjetivos que pueden adquirir los estímulos en función de la experiencia con ellos, **significado** que se refiere al umbral de reconocimientos de los estímulos que adquieren propiedades que desencadenan respuestas emocionales, **familiaridad** que se relaciona a la frecuencia de exposición a los estímulos e **intensidad** que corresponde a las propiedades físicas de los estímulos y su relación con los umbrales de percepción.

Además de las propiedades antes citadas, dentro de la investigación de la percepción se han considerado como variables importantes la **solvencia funcional** que se define como la facilitación de algunas discriminaciones perceptuales en función de las propiedades ecológicas del ambiente y los **sistemas de comunicación** en donde el principal sistema es el lenguaje, sin embargo, también se encuentran los símbolos visuales, auditivos y cualquier modo culturalmente aceptado de expresión.

Raven Bertram (1981) basándose en cómo percibimos a los demás, afirma que las personas no pueden desarrollarse independientes de los otros pues necesitan de los demás

para superar en parte su sentimiento de aislamiento dentro de una sociedad, por lo que los seres humanos forman grupos en los que pueden comparar y comprender mejor sus sensaciones y experiencias y les pueden ofrecer una relación intensa que muchas veces conlleva a una modificación de sus actitudes, percibiendo en las personas las características que se aproximen a lo que piensan, sienten y hacen.

Algunos estudios realizados en México han puesto de manifiesto la vinculación que existe entre la percepción del hijo sobre las relaciones entre los miembros de su familia y su rendimiento escolar. Macías (1988) realizó un estudio llevado a cabo con 132 estudiantes de licenciatura, mostrando diferencias significativas en las características de la dinámica familiar percibida por los alumnos que aprueban y reprueban. Los que aprueban perciben un mayor apoyo por parte de la familia, una estructura familiar flexible con progresión a la autonomía individual y delimitación clara de roles y funciones, encontrando también que a mayor percepción de apoyo y reglas, los alumnos pueden organizar y distribuir de manera más eficaz el tiempo que destinan a los estudios y recreación, a diferencia de los alumnos reprobados en donde la estructura familiar predominante era caótica, rechazante y podía ser aglutinada o desligada.

Cauce y Srebnik (citados por Dubow y colaboradores, 1991) encontraron que el soporte de la familia muestra relaciones más consistentes en la percepción del niño sobre sus competencias que el apoyo proveniente de los compañeros, probablemente porque la familia provee un rango más amplio de apoyo a los niños y adolescentes que les transmite un sentido de seguridad y autovalía que otro tipo de relaciones.

Espejel (1987) elaboró una escala de evaluación familiar en la que a través de la percepción de uno o varios de sus miembros se puede conocer su estructura. Ella menciona que en tanto la familia sea un sistema abierto en donde los individuos se influyen entre sí, se puede afirmar que la conducta alterada de los hijos o el malestar de uno de sus miembros nos está diciendo con hechos que esa familia está presentando una alteración, igualmente, el bienestar de la familia permite a cada uno de sus miembros sentirse bien y percibir adecuadamente a su familia. Esta percepción se puede evaluar a través de uno de los miembros, a través del subsistema parental o el de los hijos o bien, a través de toda la familia.

Por lo anteriormente expuesto, se observa que evaluar el ambiente familiar, al ser dinámico no es una labor sencilla, sin embargo, resulta importante la aplicación de instrumentos válidos y confiables que den información sobre cómo perciben ese ambiente alguno de sus miembros. Para los intereses de esta investigación resultó importante indagar la forma en cómo los alumnos de secundaria perciben su rendimiento escolar y la relación con sus padres, lo que proporcionará a la comunidad escolar y a los padres de familia, elementos que permitan una mejora de su relación con los jóvenes.

CAPÍTULO IV

M E T O D O L O G Í A

1. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.

- ❖ La percepción que tienen los alumnos sobre su rendimiento escolar se vincula a la percepción que tienen sobre la relación padres-hijos y su promedio de calificaciones.

- ❖ La percepción que los alumnos tienen de su rendimiento escolar, de la relación padres-hijos y de su promedio de calificaciones, es igual en los hombres que en las mujeres, no varía con el nivel de escolaridad de los padres y si viven o no con ambos padres.

2. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

La presente investigación fue un estudio de campo no experimental, porque **no** se manipularon las variables de interés sólo se describieron tal y como se presentaron en los escenarios escolares en donde se realizó el estudio, además de que los datos se recolectaron en el ambiente natural de los sujetos participantes sin realizarse modificación alguna.

El diseño utilizado fue correlacional. Fue correlacional debido a que se planteó como objetivo conocer la relación que existe entre la percepción que los alumnos tienen sobre su rendimiento escolar, la percepción que tienen de la relación padres-hijo y su promedio de calificaciones. Fue transversal porque se realizó una medición única en un tiempo determinado y no se hizo el seguimiento de la evolución de las variables.

3. DURACIÓN.

La investigación se llevó a cabo durante el tercer trimestre del año 2001, ocupando tres horas diarias en cada una de las escuelas participantes para la aplicación de los instrumentos a los sujetos de investigación, así como para la obtención del promedio de calificaciones plasmadas en las boletas de calificaciones oficiales expedidas por la Secretaría de Educación Pública.

4. SUJETOS.

Los sujetos que participaron en la presente investigación fueron 1,043 alumnos de segundo año de secundaria: 564 (54%) mujeres y 480 (46%) hombres, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años.

5. ESCENARIO.

El escenario en donde se aplicó el instrumento de investigación a los sujetos de estudio fueron los salones de clases de las escuelas secundarias participantes.

6. ESCUELAS.

Participaron 9 escuelas secundarias oficiales del turno vespertino de cuatro de las cinco zonas escolares de la Delegación Tlalpan, ya que una de ellas no cuenta con este turno. A continuación se enlistan éstas especificando la zona a la que pertenece cada una:

Zona 1:

Diurna No. 29. Moneda No.13, Col. Tlalpan Centro.

Diurna No.125. Arenal S/N, Col. Arenal Tepepan.

Diurna No. 155. Callejón del Zapote No. 48, Col. Isidro Fabela.

Diurna No. 276. Tarascos frente a Chontales, Col. Tlalcoligia.

Zona 2:

Diurna No. 230. Priv. De Guadalupe S/N, Col. Prados Coapa.

Zona 3:

Diurna No. 173. Querétaro S/N y Leona Vicario, Col. Miguel Hidalgo 1ª. Sección.

Diurna No. 181. Tixmehuac y Kantunil, Col. Pedregal de San Nicolás.

Diurna 195. Tizimín y Celestún S/N, Col. Ejidos de Padierna.

Zona 4:

Diurna No. 281. Contoy y Trueno, Col. Cuchilla de Padierna.

7. VARIABLES.

Las variables de interés seleccionadas para su estudio fueron tres: la percepción del rendimiento escolar, la percepción de la relación padres-hijos y el rendimiento académico.

Percepción del rendimiento escolar. Constituyó la variable dependiente. Su tipo y nivel de medición fueron ordinales. Su definición conceptual se basó en López Lugo (1996), considerándose de la siguiente manera: "Modo en que los alumnos perciben su desempeño académico". A nivel operacional se consideró como la "Puntuación obtenida en el cuestionario Autopercepción del rendimiento académico", de esta misma autora.

Percepción de la relación padres-hijos. Se tomó como la variable independiente y fue de tipo intervalar. Se definió conceptualmente basada en Villatoro Velázquez y colaboradores (comunicación personal) como "Percepción que tienen los hijos de la comunicación, apoyo y nivel de integración con sus padres". A nivel operacional se consideró como "Puntuación obtenida en el instrumento "Relación padres-hijo: una escala para evaluar el ambiente familiar de los adolescentes" de estos autores.

Rendimiento académico. También se le consideró como una variable dependiente, siendo una variable continua, cuyo tipo y nivel de medición fue intervalar; porque se pudo medir en forma numérica y su cuantificación correspondió a los números reales. López Lugo (op. cit) la definió conceptualmente como el “Grado de aprovechamiento que logran los estudiantes reflejado en las calificaciones que obtienen mediante la aplicación de una evaluación determinada”. Operacionalmente se consideró como “Promedio plasmado en las boletas de calificaciones expedidas por la Secretaría de Educación Pública al momento de la aplicación del instrumento de investigación”.

Variables antecedentes. En este rubaro se consideraron las siguientes variables: sexo, convivencia con los padres y escolaridad de éstos, con la finalidad de establecer su asociación con la percepción de la relación padres-hijos y el rendimiento escolar tanto el real como el percibido

8. DISEÑO MUESTRAL.

El diseño muestral fue de tipo intencional no probabilístico porque no se tomó una muestra de sujetos al azar, sino que se estudió toda la población de segundo año de las nueve secundarias oficiales del turno matutino de la Delegación Tlalpan localizadas en cuatro de las cinco zonas escolares de esta delegación, la unidad de análisis la constituyeron los alumnos de este grado escolar.

Los criterios de inclusión que se consideraron fueron los siguientes: que los estudiantes se encontraran inscritos en segundo año en cualquiera de las secundarias oficiales del turno matutino de la delegación Tlalpan, que contaran con la boleta oficial de calificaciones otorgada por la SEP y/o que estuvieran presentes el día y la hora de la aplicación del instrumento de investigación.

Los criterios de exclusión que se consideraron para no incluir a los sujetos en el análisis de los datos fueron los siguientes: que no contaran con la boleta oficial de calificaciones otorgada por la SEP, que estuvieran inscritos en escuelas privadas o en instituciones escolares

fuera de la Delegación Tlalpan y/o que estuvieran inscritos en grados diferentes al segundo grado de secundaria.

9. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

Para la recolección de los datos, se utilizaron los siguientes instrumentos de investigación: Ficha de datos personales y escolares, cuestionario "Autopercepción del rendimiento académico" y escala "Relación padres-hijos: una escala para evaluar el ambiente familiar de los adolescentes", los cuales se integraron en un sólo cuestionario para facilitar su aplicación y el análisis de las variables a estudiar, así como las boletas de calificaciones oficiales expedidas por la SEP. La aplicación total del cuestionario tuvo una duración de aproximadamente 45 a 60 minutos. A continuación se describe brevemente cada uno de los apartados que lo conformaron:

Ficha de identificación. Incluyó 5 preguntas que permitieron obtener los datos de identificación y escolares de los sujetos participantes tales como: nombre, edad, sexo, escuela, turno, convivencia con los padres y escolaridad de éstos.

Cuestionario "Autopercepción del rendimiento académico. Se utilizó para medir el rendimiento escolar. Fue elaborado y validado por López Lugo (op.cit.) en población mexicana con el objetivo de evaluar el rendimiento escolar desde la propia percepción de los estudiantes. Evalúa cuatro aspectos que constituyeron los indicadores de esta variable, a saber:

- *Autopercepción del nivel de rendimiento.* Explora la percepción que tienen los estudiantes de su propio desempeño escolar.
- *Deserción escolar o interrupción de los estudios.* Interroga acerca de los días que los estudiantes faltaron a la escuela y la existencia de períodos en los que interrumpieron sus estudios.
- *Tiempo dedicado a estudiar.* Cuestiona sobre la actividad preponderante de los estudiantes.
- *Dificultades académicas o hábitos de estudio.* Mide las habilidades que permiten el desarrollo de las actividades académicas tales como: atención, memoria, organización

de tiempo, elaboración de tareas, autoevaluación y concentración, a través de una escala conformada por 6 reactivos. Las opciones de respuesta de dichos reactivos son: muy fácil, fácil, regular, difícil y muy difícil, las cuales se codificaron asignándoles los números del 1 al 5 respectivamente. Con el objeto de tener la puntuación total de dicha escala se realizó la suma de los valores de cada uno de los reactivos, una mayor calificación en la escala indica menos habilidades para estudiar.

Escala “Relación padres-hijos: una escala para evaluar el ambiente familiar de los adolescentes”. Fue elaborada y validada por Villatoro Velázquez y colaboradores (op. cit.). Tiene por objetivo medir la percepción que tienen los adolescentes de la relación con sus padres. Los rubros que evalúa conformaron los indicadores de esta variable y fueron los siguientes:

- *Comunicación familiar.* Incluye reactivos que valoran tanto la percepción que los adolescentes tienen sobre la comunicación con sus padres, como sobre la comunicación de los hijos. Mide al grado en que los adolescentes perciben el intercambio de información entre los miembros de su familia.
- *Apoyo familiar.* Incluye la valoración del apoyo de los padres y del apoyo significativo de los hijos. Mide el grado en que los adolescentes perciben que su familia los ayudará a solucionar los problemas propios o comunes de la misma, así como la ayuda que proporcionan a los miembros que tienen problemas.
- *Hostilidad y rechazo.* Se refiere al grado de fricción y alejamiento existentes entre los miembros de la familia. Mide los niveles bajos de colaboración y entendimiento entre sus integrantes.

Cada pregunta se compone de cuatro opciones de respuesta: casi nunca, a veces, con frecuencia y con mucha frecuencia, a las que se les asigna un valor del 1 al 4. Se califica factor por factor de acuerdo a los reactivos que corresponden a cada rubro. Finalmente, se suman estos números y el resultado se divide entre los diferentes factores, obteniéndose una

calificación para cada uno de ellos. Una puntuación alta en el indicador comunicación-apoyo de los padres o en el indicador hostilidad-rechazo significa una mayor presencia del mismo.

Boletas de calificaciones oficiales de la SEP. Se utilizaron para conocer el promedio general de calificaciones obtenido por los alumnos participantes al momento de realizar el estudio, con la finalidad de comparar el promedio de calificaciones percibido por los alumnos con su promedio real.

10. EQUIPO Y MATERIAL.

Listado de las escuelas secundarias de la Delegación Tlalpan. Se utilizó con el objeto de conocer el número y ubicación de las escuelas secundarias pertenecientes a la Delegación Tlalpan, y de esta manera contar con información que permitiera realizar la solicitud de los permisos correspondientes para el ingreso a las mismas.

Boletas de calificaciones y listas de asistencia. Se utilizaron para conocer el promedio de calificaciones obtenido por los alumnos de segundo año de secundaria que colaboraron en la investigación.

Papelería, fotocopiadora, equipo de computo e impresora. Permitieron la elaboración y reproducción de los cuestionarios, la captura de la información, la recolección de los datos y el análisis de los mismos.

Paquetes estadísticos: SPSS (versión 10.07, 2000) y EQS (versión 6.0, Bentler y colaboradores. 2002). Facilitaron la captura, análisis e interpretación estadística de los datos, así como la elaboración de las tablas y gráficas que ilustraron los mismos.

11. PROCEDIMIENTO.

Como primer paso se integró el instrumento de investigación y se obtuvo por escrito el permiso de las autoridades de la SEP para realizar el estudio en las escuelas secundarias oficiales del turno vespertino de las zonas escolares correspondientes a la Delegación Tlalpan.

Una vez que se contó con el permiso de la SEP, se estableció contacto con las autoridades o responsables de las secundarias seleccionadas, con quienes se habló y explicó el motivo de la visita.

También se pidieron las listas de los grupos y el acceso a las boletas de los estudiantes para consultar su promedio de calificaciones que tenían hasta el momento de la aplicación.

Cuando los directores o responsables de las escuelas permitieron el acceso a las mismas, se pasó a los salones de clases y se explicó a los maestros el motivo de la visita, pidiendo su apoyo. Regularmente esto se hizo con la ayuda del orientador/a escolar o los trabajadores/as sociales. Para la aplicación de los cuestionarios en los salones de clases, se notificó a los alumnos el objetivo de la investigación y se pidió su colaboración. Para ello, se realizó la presentación ante el grupo explicando el motivo de la actividad. Así mismo, se enfatizó la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes, pidiendo honestidad al contestar y aclarando lo importante de su participación en el estudio.

El instrumento de investigación se aplicó a los alumnos en sus propios salones de clases. Durante la aplicación se encontraban presentes la aplicadora, un asistente y el profesor. Se leyeron la introducción y las instrucciones al grupo, pidiendo que contestaran el cuestionario en forma individual y que de preferencia lo hicieran con lápiz para que pudieran borrar y evitaran las tachaduras. Si existía alguna duda, debían levantar la mano para que la aplicadora fuera a su lugar. Cuando los alumnos terminaban de contestar los cuestionarios, la aplicadora y un asistente los revisaban rápidamente de manera que si faltaba alguna información se les pedía que la completaran antes de retirarse. Terminada la aplicación se agradecía su colaboración a maestros y alumnos y se acudía al área de orientación escolar de la escuela, en donde se pedían las boletas de calificaciones de los alumnos participantes, anotando el promedio que tenían hasta ese momento. Una vez reunidos todos los datos, se procedía a agradecer su colaboración a las autoridades y personal de la escuela.

Se capturó minuciosamente la información recabada en los cuestionarios. Se analizaron los datos recopilados por medios computarizados utilizando los paquetes estadísticos SPSS (op.cit.) y el EQS (op.cit.). Se procedió a la elaboración de las tablas y gráficas correspondientes para la presentación y descripción de los resultados. Se elaboraron las conclusiones y la

discusión de los resultados. Por último, se dieron a conocer los resultados de la investigación a cada escuela para los fines que consideraron convenientes.

12. CONSIDERACIONES ÉTICAS.

Para la realización del presente trabajo de investigación se obtuvo el permiso de las autoridades de la SEP y de las zonas escolares correspondientes a la Delegación Tlalpan, así como el permiso de los directores o responsables de cada una de las secundarias a las que se acudió, a quienes se les informó de los resultados obtenidos. Igualmente, se respetó la confidencialidad de la información y el anonimato de los alumnos, utilizándose los datos únicamente con fines estadísticos y de investigación, sin revelar la identidad de los sujetos participantes.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE DATOS Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

1. ESTADÍSTICA UTILIZADA.

En la presente investigación participaron un total de 1,043 alumnos, quienes respondieron un cuestionario para medir la percepción que tienen de su rendimiento escolar, de sus hábitos de estudio y de la relación con sus padres, con la finalidad de conocer la asociación entre estas variables. Los datos obtenidos se procesaron mediante los paquetes estadísticos SPSS versión 10.07 (2000) y EQS versión 6.0 (Bentler, 2002), realizando los siguientes análisis:

➤ **Psicométrico.** Para conocer la estructura factorial de las escalas de “Hábitos de estudio” y “Ambiente familiar de los adolescentes”, se llevó a cabo un análisis factorial utilizando el método de extracción de mínimos cuadrados generalizados (GLS) con rotación varimax, ya que permite un cálculo más robusto de las cargas factoriales al reducir los problemas de las distribuciones no normales en muestras grandes. Una vez conocida la estructura factorial de las escalas, se procedió a obtener el coeficiente de Alfa de Cronbach de las subescalas resultantes para conocer la confiabilidad interna de las mismas.

➤ **Descriptivo.** Tuvo como fin conocer las características más importantes de la muestra, mediante un análisis de frecuencias y tablas de contingencia, obteniéndose las medidas de tendencia central (media), desviación estándar y porcentajes.

➤ **Inferencial.** Se utilizó la ji cuadrada (χ^2) para dos o más grupos independientes con el fin de comparar la percepción del rendimiento escolar con la percepción del ambiente familiar, así como para establecer la relación entre la percepción del rendimiento escolar y las variables sociodemográficas (sexo, escolaridad de los padres y convivencia con éstos), debido a que fueron variables de tipo nominal en todos los casos. La probabilidad considerada para establecer la diferencia entre los grupos fue de 0.05.

Para la comparación de la percepción del ambiente familiar con el promedio de calificaciones considerando el género y la convivencia con los padres, se utilizó la “t” de Student ya que sólo se tenían dos muestras con dos opciones de respuesta cada una: sexo (hombres / mujeres) y convivencia con los padres (si / no).

Finalmente se realizó un análisis de varianza prueba F (ANOVA) para comparar la percepción del ambiente familiar, el promedio de calificaciones y la escolaridad de ambos padres, debido a que se tenían tres opciones independientes en cada reactivo.

➤ **Correlacional.** Se realizó un análisis correlacional mediante el paquete EQS (op. cit.) de las dos escalas utilizadas como instrumentos de investigación, con el objetivo de conocer si las variables de estudio podían funcionar como predictores del promedio de calificaciones de los alumnos.

2. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO.

Para la recolección de los datos de la presente investigación se aplicó la escala “Ambiente familiar de los adolescentes” de Villatoro Velázquez y colaboradores (1997) y el cuestionario “Autopercepción del Rendimiento Académico” que incluye una escala de “Hábitos de estudio” de López Lugo y colaboradores (1994) (ambas validadas en población mexicana), a una muestra de alumnos de las secundarias oficiales de la delegación Tlalpan del turno vespertino, obteniéndose la estructura factorial de dichas escalas y el coeficiente de confiabilidad (alfa de Cronbach) de los factores obtenidos.

2.1. Análisis factorial de la escala “Hábitos de estudio”.

El análisis factorial de la escala “Hábitos de estudio” sólo arrojó un factor conformado por 6 reactivos que explicaron el 21.63% de la varianza, cuya confiabilidad dió una media de 3.07, una desviación estándar de 0.64 y un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.62 (ver tabla 1).

HÁBITOS DE ESTUDIO

FACTOR	CARGA
Varianza explicada = 21.63, \bar{x} = 3.07, s = 0.64 y α = 0.62	
6. Concentrarte cuando haces tus trabajos escolares	0.518
1. Poner atención a lo que dice el maestro	0.505
3. Realizar trabajos escolares en el tiempo que lo requiera el maestro	0.496
4. Organizar tu tiempo de manera que puedas cumplir con todas tus actividades escolares	0.430
2. Memorizar lo más importante	0.422
5. Conocer por ti mismo si tus trabajos o tareas son adecuados	0.405

TABLA 1. Se muestran los datos (varianza explicada, \bar{x} = media, s = desviación estándar y α = alfa de Cronbach) del factor obtenido del análisis de la escala "Hábitos de estudio". También se muestran las cargas de los seis reactivos que conformaron dicho factor.

2.2. Análisis factorial de la escala "Ambiente familiar de los adolescentes".

El análisis factorial arrojó dos factores vinculados a la relación padres/hijos: hostilidad-rechazo con 10 reactivos y comunicación-apoyo con 19 reactivos, cuya varianza explicada fue de 10.15 y 19.04 respectivamente. Las cargas factoriales consideradas fueron superiores a 0.30 en todos los casos, a excepción de los reactivos 24 (Es agradable ayudar a mis papás a limpiar la casa) y 26 (Cuando mis papás me envían a algún mandado, me hago el desentendido), los cuales fueron eliminados porque obtuvieron una carga menor, además de que no se pudo definir con claridad su ubicación en alguno de los dos factores y conceptualmente tampoco fueron pertinentes. En la confiabilidad de ambos factores, las puntuaciones de hostilidad-rechazo arrojaron una media de 1.65 con una desviación estándar de 0.50 y un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.76; y las puntuaciones de comunicación-apoyo arrojaron una media de 2.57 con una desviación estándar de 0.63 y un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.90 (ver tabla 2).

F A C T O R	CARGA
HOSTILIDAD-RECHAZO (varianza explicada = 10.15, \bar{x} = 1.65, s = 0.50 y α = 0.76)	
33. Mis papás me ignoran cuando necesito que me escuchen	0.638
37. Mis papás piensan que sólo les doy problemas	0.580
22. Mis papás me rechazan	0.566
25. Mis papás me ignoran en sus pláticas	0.552
44. Cuando les platico mis inquietudes a mis papás, terminamos peleándonos	0.479
43. Mis papás muestran desinterés en lo que me sucede diariamente	0.441
35. Cuando mis papás tienen problemas no me toman en cuenta	0.420
29. A mis papás les es indiferente la convivencia familiar	0.392
19. Mis problemas personales pasan desapercibidos para mis papás	0.382
38. En situaciones difíciles no cuento con mis papás	0.318
COMUNICACIÓN-APOYO DE PADRES E HIJOS (varianza explicada = 19.04, \bar{x} = 2.57, s = 0.63 y α = 0.90)	
49. Mis papás me dan confianza para hablar de mis problemas personales	0.617
47. Mis papás me comunican sus planes	0.608
27. Mis papás me platican lo que les ocurrió durante el día	0.605
32. Platico con mis papás lo que me ocurrió durante el día	0.595
31. Cuando mis papás tienen problemas importantes me los platican	0.587
41. Mis papás me comunican las decisiones importantes	0.581
20. Cuando algo personal me preocupa se lo comento a mis papás	0.578
40. Mis papás platican conmigo sobre su trabajo	0.573
42. Platico con mis papás mis problemas personales	0.569
46. Me gusta convivir día a día con mis papás	0.558
39. Mis papás me apoyan en lo que emprendo	0.552
28. Si mis papás tienen problemas procuro ayudarlos	0.551
45. Siento que soy muy importante para mis papás	0.523
48. Mis papás son afectuosos	0.521
21. Mis papás me platican sus problemas más importantes	0.515
30. Trato de apoyar a mis papás cuando tienen problemas	0.511
34. Me agrada hablar con mis papás de mis problemas personales	0.470
23. Si hay una emergencia familiar, mis papás cuentan conmigo	0.453
36. Mis papás me motivan a salir adelante cuando tengo problemas	0.369

TABLA 2. Se muestran los datos (varianza explicada, \bar{x} = media, s = desviación estándar y α = alfa de Cronbach) y las cargas de cada uno de los reactivos que conformaron los dos factores obtenidos del análisis factorial de la escala "Ambiente familiar de los adolescentes": hostilidad-rechazo y comunicación-apoyo de padres e hijos.

3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

3.1. Características sociodemográficas de la muestra.

Edad y sexo de los estudiantes. La muestra estuvo constituida por 1,043 alumnos, de los cuales 480 (46%) fueron hombres y 563 (54%) mujeres. La edad de los sujetos fluctuó entre los 12 y 16 años con una media de 14 años para ambos sexos (ver tabla 3 y gráfica 1).

EDAD Y SEXO DE LOS ESTUDIANTES

SEXO	E D A D E N A Ñ O S											
	12		13		14		15		16			
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
Hombres	480	46.0	1	0.1	92	8.8	216	20.7	148	14.2	23	2.2
Mujeres	563	54.0	4	0.4	169	16.2	263	25.2	106	10.2	21	2.0
TOTAL	1043	100.0	5	0.5	261	25.0	479	45.9	254	24.4	44	4.2

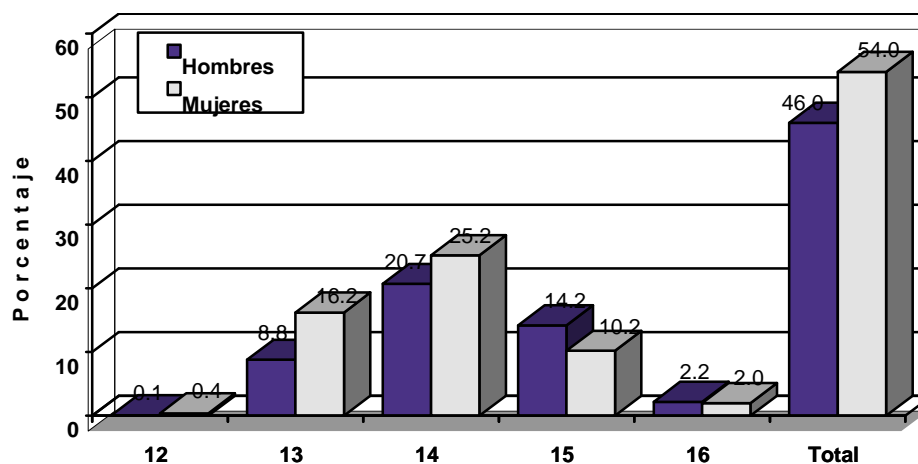
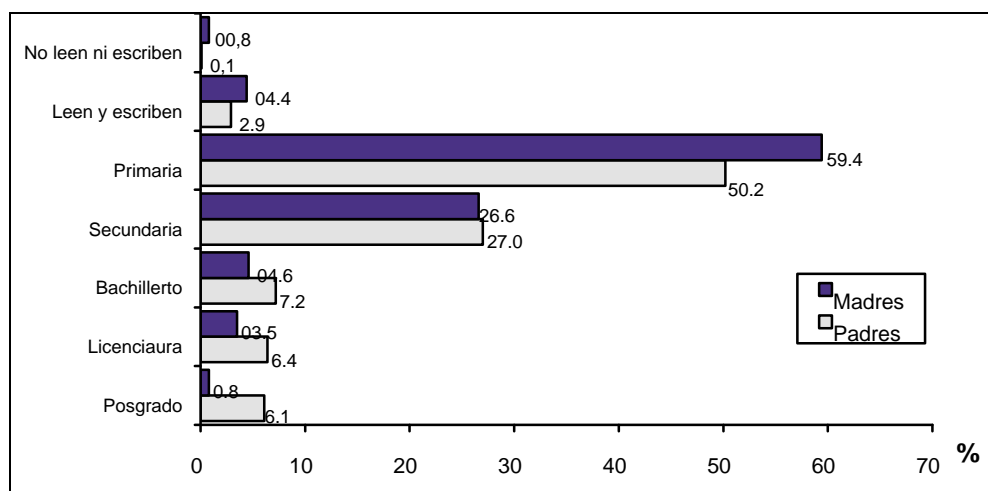


TABLA 3 y GRÁFICA 1. Se muestran las variables sexo y edad de la población estudiada. El porcentaje de mujeres (54%) fue mayor que el de los hombres (46%) con un rango de edad de 12 a 16 años y una media de 14 años para ambos sexos. Se observa que en las edades de 13 y 14 años participaron más mujeres que hombres pero en los 16 años esta relación se invirtió.

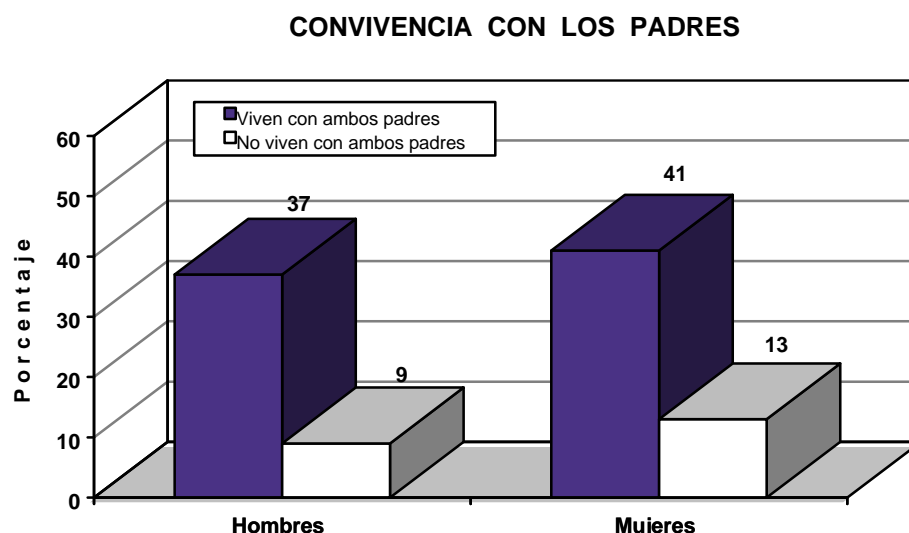
Escolaridad de los padres. Con relación a la escolaridad de los padres: 1 alumno dijo (0.1%) que su padre nunca fue a la escuela y no sabe leer ni escribir; 30 (2.9%) nunca fueron a la escuela pero saben leer y escribir; 524 (50.2%) estudiaron la primaria; 282 (27%) hicieron la secundaria; 75 (7.2%) cursaron el bachillerato; 67 (6.4%) realizaron una licenciatura y 64 (6.1%) estudiaron posgrado. Respecto a las madres: 8 (0.8%) estudiantes dijeron que sus madres nunca fueron a la escuela y no saben leer ni escribir y en una proporción igual que hicieron estudios de posgrado; 46 (4.4%) nunca fueron a la escuela pero saben leer y escribir; 620 (59.4%) cursaron la primaria, 277 (26.6%) estudiaron la secundaria; 48 (4.6%) hicieron el bachillerato y 36 (3.5%) realizaron estudios de licenciatura (ver gráfica 2).

ESCOLARIDAD DE LOS PADRES



GRÁFICA 2. Se observa que los padres tienen un nivel superior de escolaridad, dado que mostraron porcentajes más altos en bachillerato, licenciatura y posgrado, mientras que las madres los mostraron en las categorías de saber leer y escribir, así como en primaria.

Convivencia con los padres. Del total de alumnos participantes en el estudio, 815 (78.1%) reportaron que viven con ambos padres, de los cuales 384 (37%) eran hombres y 431 (41%) mujeres. Los 228 (21.9%) alumnos restantes sólo viven con uno de sus padres, de los cuales 96 (9%) correspondió a los hombres y 132 (13%) a las mujeres (ver gráfica 3).



GRÁFICA 3. Se observa que la mayoría de los alumnos viven con ambos padres (78%) y solamente cerca de una cuarta parte (22%) viven con un sólo padre, mostrando las mujeres los porcentajes más altos.

3.2. Percepción del rendimiento académico.

Inasistencia a la escuela. En lo relacionado a la inasistencia a clases 60 (12.5%) hombres y 96 (17.1%) mujeres dijeron que no habían faltado a la escuela, 259 (54.0%) hombres y 335 (59.5%) mujeres reportaron que faltaron en una o dos ocasiones, 156 (32.5%) hombres y 128 (22.7%) mujeres llegaron a faltar de 3 a 5 días en los últimos seis meses y una minoría, 5 (1.0%) hombres y 4 (0.7%) mujeres llegaron a faltar seis días o más (ver gráfica 4).

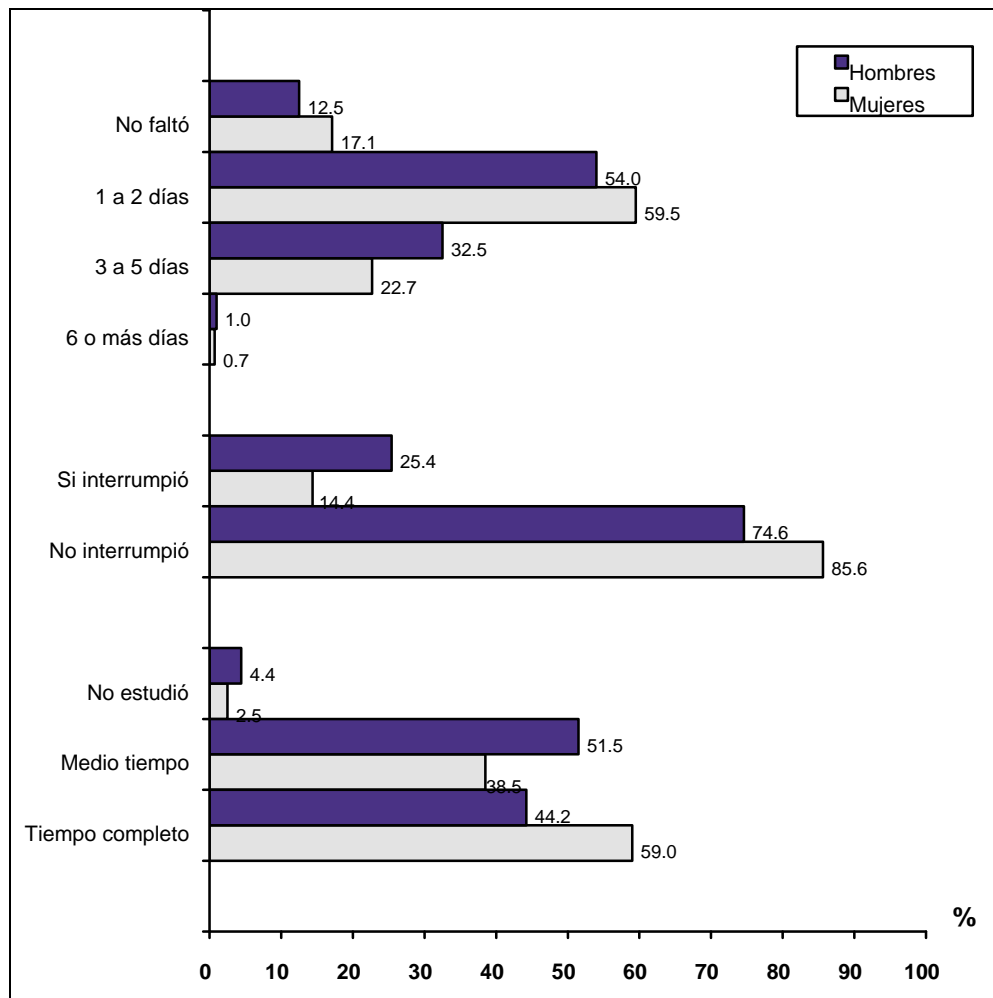
Interrupción de los estudios. Respecto a la interrupción de los estudios en seis meses o más, 358 (74.6%) de los hombres y 482 (85.6%) de las mujeres contestaron que no lo han hecho; mientras que 122 (25.4%) de los hombres y 81 (14.4%) de las mujeres sí lo hizo (ver gráfica 4).

Tipo de estudiante. Con relación al tipo de estudiante 212 (44.2%) hombres reportaron ser estudiantes de tiempo completo dado que es la única actividad que realizan fuera de clase y

247 (51.5%) contestaron ser estudiantes de medio tiempo porque tienen otras actividades adicionales a las escolares.

En las mujeres esta relación se invirtió dado que 332 (59%) indicaron ser estudiantes de tiempo completo y 217 (38.5%) respondieron ser estudiantes de medio tiempo. Con relación a no haber estudiado el año anterior, 21 (4.4%) hombres y 14 (2.5%) mujeres señalaron no haberlo hecho (ver gráfica 4).

INASISTENCIAS, INTERRUPCIONES Y TIPO DE ESTUDIANTE

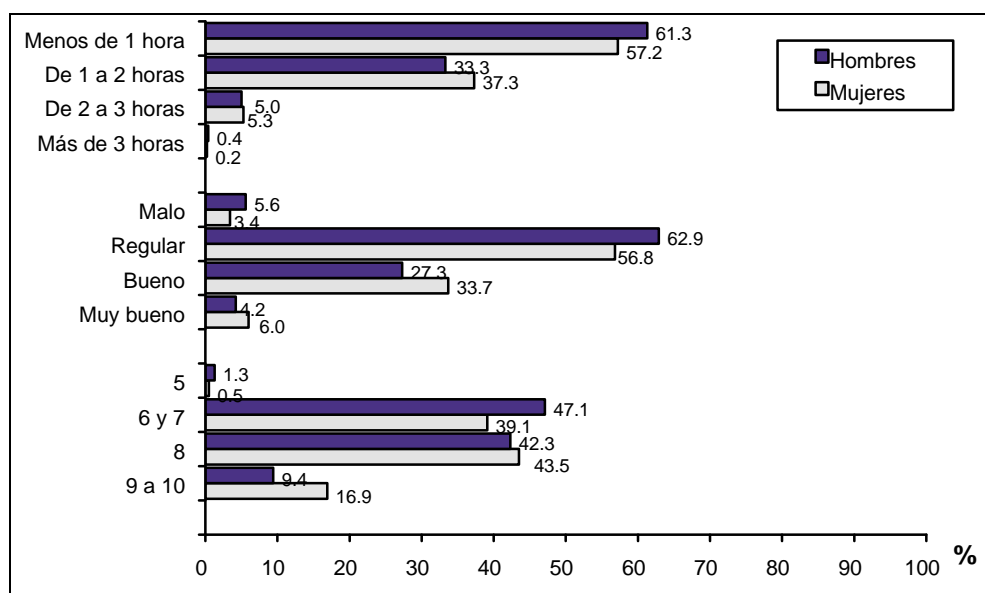


GRÁFICA 4. Se muestran los porcentajes respecto a los días no asistidos a clases, la interrupción de los estudios y el tipo de estudiante. Se observa que un mayor porcentaje de mujeres consideran faltar en menor medida a la escuela, interrumpir sus estudios y ser estudiantes de tiempo completo que los hombres.

Tiempo dedicado al estudio. Más del 50% de los alumnos (294 = 61.3% hombres y 322 = 57.2% mujeres) indicaron que el tiempo que le dedican al estudio fuera de la escuela es menos de una hora, alrededor de una tercera parte (160 = 33.3% hombres y 210 = 37.3% mujeres) manifestó estudiar entre una y dos horas, 24 (5.0%) hombres y 30 (5.3%) mujeres dedican entre 2 y 3 horas y solamente 2 (0.4%) hombres y 1 (0.2%) mujer reportaron estudiar más de tres horas (ver gráfica 5).

Autopercepción del desempeño académico. Los resultados obtenidos mostraron que los alumnos no se perciben en la categoría más alta del desempeño en la escuela, ya que sólo 20 (4.2%) hombres y 34 (6.0%) mujeres respondieron tener un desempeño “muy bueno”, 131 (27.3%) hombres y 190 (33.7%) mujeres consideraron su desempeño como “bueno”, 302 (62.9%) hombres y 320 (56.8%) mujeres dijeron que su ejecución en la escuela es “regular” y una minoría, 27 (5.6%) hombres y 19 (3.4%) mujeres consideró tener un desempeño “malo” (ver gráfica 5).

DEDICACIÓN, RENDIMIENTO Y CALIFICACIONES



GRÁFICAS 5. Se muestra que más de la mitad de los sujetos que participaron en el estudio dedican a estudiar menos de una hora fuera de clase y una tercera parte de 1 a 2 horas. Igualmente, cerca de la mitad reportaron un desempeño “regular”. Los hombres más que las mujeres lo consideraron malo y más mujeres que hombres muy bueno. El promedio de calificaciones de la mayoría se encuentra entre 6 y 8.

Calificaciones escolares más frecuentes. Respecto a las calificaciones que obtienen los alumnos estudiados, 45 (9.4%) hombres y 95 (16.9%) mujeres respondieron que entre 9 y 10, 245 (43.5%) mujeres que 8, mientras que 226 (47.1%) hombres contestaron que se encuentran entre 6 y 7 y solamente 6 (1.3%) hombres y 3 (0.5%) mujeres reportaron tener calificaciones reprobatorias de 5 o menos (ver gráfica 5).

Hábitos de estudio. Al analizar cada uno de los reactivos de la escala de Hábitos de estudio se encontró que, “Poner atención a lo que dice el maestro” (558 = 53.5%), “Organizar el tiempo para las actividades escolares” (463 = 44.5%), “Realizar los trabajos escolares en el tiempo requerido” (475 = 45.5%), “Conocer si éstos son adecuados” (520 = 50.0%) y “Concentrarse al realizar los mismos” (569 = 54.7%), se les hace fácil a los alumnos; sin embargo el reactivo “Memorizar lo más importante” lo encuentran difícil (485 = 46.6%), (ver tabla 4).

REACTIVOS	HÁBITOS DE ESTUDIO									
	Muy fácil		Fácil		Regular		Difícil		Muy difícil	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Poner atención a lo que dice el maestro	209	20.0	558	53.5	5	0.5	227	21.8	44	4.2
Memorizar lo más importante	8	0.8	400	38.5	58	5.6	485	46.6	89	8.6
Organizar el tiempo para las actividades escolares	9	0.9	463	44.5	138	13.3	336	32.3	94	9.0
Realizar los trabajos escolares en el tiempo requerido	5	0.5	475	45.5	142	13.6	353	33.8	68	6.5
Conocer por uno mismo si los trabajos son adecuados	5	0.5	520	50.0	96	9.2	358	34.4	61	5.9
Concentrarse cuando se hacen los trabajos escolares	6	0.6	569	54.7	22	2.1	350	33.7	93	8.9

TABLA 4. Se muestran las frecuencias y los porcentajes de los alumnos relacionados a las dificultades académicas o hábitos de estudio, en donde se observa que las opciones "fácil" se encuentra alrededor de la mitad, a excepción del reactivo "memorizar lo más importante", en donde más de la mitad la consideraron difícil o muy difícil y cerca del 40% fácil o muy fácil.

4. ANÁLISIS INFERENCIAL.

4.1. Diferencias entre hombres y mujeres.

Se encontraron diferencias significativas en la percepción del rendimiento escolar de acuerdo al género, reportando mayores porcentajes el grupo de mujeres que el de hombres en todos los reactivos excepto en "Tiempo dedicado al estudio" y en la escala "Hábitos de estudio", en donde no se presentaron diferencias significativas en hombres y mujeres (ver tabla 5).

Inasistencia a la escuela. Se presentaron diferencias significativas, encontrándose que las mujeres faltaron menos días a la escuela en los últimos seis meses que los hombres ($X^2 = 14.39$, $gl = 3$, $p < 0.05$) (ver tabla 5).

Interrupción de los estudios. Se observaron diferencias significativas, ya que las mujeres interrumpieron menos sus estudios que los hombres en los últimos seis meses ($X^2 = 20.11$, $gl = 1$, $p < 0.05$) (ver tabla 5).

Tipo de estudiante. Las mujeres refirieron ser estudiantes de tiempo completo en mayor medida que los hombres, quienes contestaron ser estudiantes de medio tiempo en un porcentaje más alto, obteniéndose diferencias significativas y una $X^2 = 23.35$, $gl = 2$, $p < 0.05$ (ver tabla 5).

Tiempo dedicado al estudio. No se observaron diferencias significativas ($X^2 = 2.44$, $gl = 3$, $p > 0.05$) situándose ambos sexos en estudiar menos de una hora (ver tabla 5).

Autopercepción del desempeño académico. En este rubro se presentaron diferencias significativas, ya que las mujeres consideraron tener un desempeño bueno en comparación a los hombres que lo percibieron como regular ($X^2 = 9.84$, $gl = 3$, $p < 0.05$) (ver tabla 5).

Calificaciones escolares más frecuentes. Se obtuvieron diferencias significativas, reportando la mayoría de las mujeres calificaciones de 8 y los hombres entre 6 y 7, ($X^2 = 16.37$, $gl = 3$, $p < 0.05$) (ver tabla 5).

RENDIMIENTO ACADÉMICO	SEXO DE LOS ESTUDIANTES															
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres					
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%				
Inasistencia a la escuela	Ninguno				1 a 2 días				3 a 5 días				6 o más días			
	60	12.5	96	17.1	259	54.0	335	59.5	156	32.5	128	22.7	5	1.0	4	0.7
Interrupción de los estudios	Si				No											
	122	25.4	81	14.4	358	74.6	482	85.6								
Tipo de estudiante	No estudió				Medio tiempo				Tiempo completo							
	21	4.4	14	2.5	247	51.5	217	38.5	212	44.2	332	59.0				
Tiempo dedicado al estudio	Menos de 1 hora				De 1 a 2 horas				De 2 a 3 horas				Más de 3 horas			
	294	61.3	322	57.2	160	33.3	210	37.3	24	5.0	30	5.3	2	0.4	1	0.2

Desempeño académico	Malo				Bueno				Regular				Muy bueno			
	27	5.6	19	3.4	131	27.3	190	33.7	302	62.9	320	56.8	20	4.2	34	6.0
Calificaciones más frecuentes	5				6 - 7				8				9 - 10			
6	1.3	3	0.5	226	47.1	220	39.1	203	42.3	245	43.5	45	9.4	95	16.9	

TABLA 5. Frecuencias y porcentajes de la percepción del rendimiento escolar según el sexo de los alumnos.

Hábitos de estudio. No se obtuvieron diferencias significativas en hombres y mujeres, ya que la probabilidad en todos los reactivos fue mayor a 0.05, indicando que el género no influye en la percepción de los hábitos de estudio (ver tabla 6).

HÁBITOS DE ESTUDIO	SEXO DE LOS ESTUDIANTES													
	H	M	H	M	H			M			H	M	H	M
	Muy fácil		Fácil		Regular						Difícil		Muy difícil	
	%				%	X ²	gl.	%	Sig.	%				
Atención	16.7	22.9	56.3	51.2	0.6	6.789	4	0.4	.147	22.1	21.5	4.1	4.4	
Memorización	0.8	0.7	37.5	39.4	6.5	1.591	4	4.8	.810	46.7	46.5	8.5	8.5	
Organización	0.6	1.1	42.5	46.0	12.1	6.026	4	14.4	.197	36.0	29.3	8.8	9.2	
Realización de trabajos	0.4	0.5	46.5	44.8	13.3	0.603	4	13.9	.963	33.8	33.9	6.0	6.9	
Conocer si son adecuados	0.0	0.9	50.8	49.2	8.3	5.387	4	10.1	.250	34.8	34.1	6.0	5.7	
Concentración	0.4	0.7	55.4	54.0	1.5	6.755	4	2.8	.149	31.9	35.0	10.8	7.5	

TABLA 6. Frecuencias, porcentajes y significancias en los hábitos de estudio según el sexo de los estudiantes (H= hombres, M= mujeres, X²= ji cuadrada, gl= grados de libertad, sig.=significancia).

Promedio de calificaciones. El análisis de los datos mostró que el promedio real de calificaciones fue de 7, es decir, término medio bajo; obteniendo promedios significativamente más altos las mujeres (7.49) en comparación con los hombres (7.09) ($t = 7.154$, $gl = 1011.59$, $p < 0.05$) (ver tabla 7).

Relación padres-hijos. En los factores de hostilidad-rechazo y comunicación-apoyo no existieron diferencias significativas, ya que tanto hombres como mujeres obtuvieron medias de 1.65, con una $t = 0.176$, $gl = 1040.15$, $p > 0.05$ en el primer factor y medias de 2.57 en el

segundo factor, con una $t = -0.080$, $gl = 1041$, $p > 0.05$, por lo que respecto al género no se presentaron diferencias en la percepción de la relación padres-hijos (ver tabla 7).

VARIABLES	Promedio de calificaciones y ambiente familiar						
	N		\bar{x}		t	gl	Sig.
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres			
Promedio de calificaciones	480	563	7.09	7.49	7.154	1011	0.000
Hostilidad y rechazo			1.65	1.65	0.176	1040	0.860
Comunicación y apoyo			2.57	2.57	- 0.080	1041	0.936

TABLA 7. Promedio de calificaciones y ambiente familiar según el sexo de los estudiantes ($t = t$ de student, \bar{x} = media, gl = grados de libertad, Sig.= significancia).

4.2. Escolaridad de los padres.

Inasistencia a la escuela. Se obtuvieron diferencias significativas entre los alumnos que tienen madres y padres con escolaridad de primaria o menor quienes reportaron faltar más días a la escuela que los alumnos de madres ($X^2 = 58.82$, $gl = 6$, $p < 0.05$) y padres ($X^2 = 38.54$, $gl = 6$, $p < 0.05$) con secundaria, bachillerato o mayor (ver tabla 8).

Interrupción de los estudios. Se presentaron diferencias significativas, por lo que aunque la mayoría de los alumnos no interrumpieron sus estudios en los últimos seis meses o más, se observó que a menor grado de escolaridad de las madres ($X^2 = 19.93$, $gl = 2$, $p < 0.05$) y de los padres ($X^2 = 13.29$, $gl = 2$, $p < 0.05$) mayor interrupción de éstos (ver tabla 8).

Tipo de estudiante. Se encontraron diferencias significativas, ya que los alumnos cuyas madres y padres tienen una escolaridad de primaria o menor reportaron ser estudiantes de tiempo completo y los que tienen madres con secundaria y padres con bachillerato o mayor mencionaron ser estudiantes de medio tiempo, obteniéndose una $X^2 = 20.33$, $gl = 4$, $p < 0.05$ y $X^2 = 14.06$, $gl = 4$, $p < 0.05$ respectivamente (ver tabla 8).

RENDIMIENTO ACADÉMICO	ESCOLARIDAD DE LOS PADRES																							
	Prim.		Sec.		Bach.		Prim.		Sec.		Bach.		Prim.		Sec.		Bach.							
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%						
Inasistencia a la escuela	Ninguno						1 a 2 días						3 a 5 días						6 o más días					
Padres	30	9.3	61	14.6	60	25.4	184	56.8	236	56.3	135	57.2	106	32.7	117	27.9	41	17.4	4	1.2	5	1.2	0	0.0
Madres	37	8.3	65	15.7	53	30.1	259	58.1	235	56.9	96	54.5	147	33.0	107	25.9	27	15.3	3	0.7	6	1.5	0	0.0
Interrupción de los estudios	No						Si																	
Padres	243	75.0	350	83.5	203	86.0	81	25.0	69	16.5	33	14.0												
Madres	338	75.8	341	82.6	154	87.5	108	24.2	72	17.4	22	12.5												
Tipo de estudiante	No fue estudiante						Medio tiempo						Tiempo completo											
Padres	13	4.0	13	3.1	4	1.7	149	46.0	225	53.7	145	61.4	162	50.0	181	43.2	87	36.9						
Madres	21	4.7	11	2.7	3	1.7	207	46.4	218	52.8	115	65.3	218	48.9	184	44.6	58	33.0						
Tiempo dedicado al estudio	Menos de 1 hora						De 1 a 2 horas						De 2 a 3 horas						Más de 3 horas					
Padres	206	63.6	257	61.3	97	41.1	104	32.1	140	33.4	119	50.4	13	4.0	22	5.3	18	7.6	1	0.3	0	0.0	2	0.8
Madres	284	63.7	245	59.3	83	47.2	144	32.3	148	35.8	74	42.0	16	3.6	19	4.6	19	10.8	2	0.4	1	0.2	0	0.0
Desempeño académico	Muy bueno						Bueno						Regular						Malo					
Padres	8	2.5	21	5.0	21	8.9	99	30.6	254	60.6	118	50.0	205	63.3	125	29.8	85	36.0	12	3.7	19	4.5	12	5.1
Madres	16	3.6	19	4.6	19	10.8	129	28.9	127	30.8	62	35.2	285	63.9	243	58.8	89	50.6	16	3.6	24	5.8	6	3.4
Calificaciones más frecuentes	9 - 10						8						6 - 7						5					
Padres	32	9.9	47	11.2	55	23.3	144	44.4	186	44.4	98	41.5	146	45.1	186	44.4	80	33.9	2	0.6	4	1.0	3	1.3
Madres	43	9.6	52	12.6	45	25.6	183	41.0	184	44.6	75	42.6	216	48.4	173	41.9	55	31.3	4	0.9	4	1.0	1	0.6

TABLA 8. Rendimiento académico y la escolaridad de los padres y las madres de los alumnos participantes (F = frecuencia, % = porcentaje, Prim. = primaria o menor, Sec. = secundaria y Bach. = bachillerato o mayor).

Tiempo dedicado al estudio. Se observaron diferencias significativas en los alumnos de madres y padres con escolaridad de secundaria y primaria o menor, ya que éstos reportaron dedicar menos de una hora a estudiar fuera de clases y los que tienen madres ($X^2 = 23.27$, $gl = 6$, $p < 0.05$) y padres ($X^2 = 14.89$, $gl = 6$, $p < 0.05$) con escolaridad de bachillerato o mayor contestaron dedicarse al estudio entre 1 y 2 horas (ver tabla 8).

Autopercepción del desempeño académico. Los alumnos de madres y padres con escolaridad de primaria o menor percibieron su desempeño como “regular” y aquellos alumnos de madres y padres con escolaridad de secundaria y bachillerato o mayor percibieron su desempeño como “bueno”, obteniéndose diferencias significativas con una $X^2 = 21.43$, $gl = 6$, $p < 0.05$ y $X^2=18.11$, $gl = 6$, $p < 0.05$ respectivamente (ver tabla 8).

Calificaciones escolares más frecuentes. Se presentaron diferencias significativas, ya que los alumnos que tienen madres con escolaridad de primaria consideraron tener promedios de 6 y 7; en tanto que aquellos que tienen madres con escolaridad de secundaria y bachillerato o mayor mencionaron calificaciones de 8 ($X^2 = 33.82$, $gl = 6$, $p < 0.05$). En el caso de los padres, al analizar las calificaciones más frecuentes referidas por los alumnos, se observan promedios más bajos en aquellos alumnos cuyos padres tienen escolaridad de primaria o menor ($X^2 = 27.02$, $gl = 6$, $p < 0.05$) (ver tabla 8).

Hábitos de estudio. Se obtuvieron diferencias significativas en los estudiantes que tienen padres con escolaridad de primaria o menor, secundaria y bachillerato o mayor, ya que los estudiantes de **padres** con escolaridad de primaria o menor y secundaria percibieron mayor dificultad en “Poner atención a lo que dice el maestro” ($X^2 = 24.25$, $gl = 8$, $p < 0.05$), “Memorizar lo más importante” ($X^2 = 17.91$, $gl = 8$, $p < 0.05$), “Realización de los trabajos en el tiempo requerido” ($X^2 = 16.99$, $gl = 8$, $p < 0.05$) y “Concentrarse al hacer los trabajos” ($X^2 = 17.08$, $gl = 8$, $p < 0.05$). En los reactivos “Organización del tiempo” ($X^2 = 12.76$, $gl = 8$, $p > 0.05$) y “Conocer si los trabajos son adecuados” ($X^2 = 10.76$, $gl = 8$, $p > 0.05$) no se presentaron diferencias significativas, por lo que la escolaridad de los padres no influye en las habilidades de los mismos.

Respecto a la escolaridad de las **madres** de los alumnos la diferencia fue significativa, a excepción de los reactivos “Poner atención a lo que dice el maestro” ($X^2 = 30.13$, $gl = 8$, $p < 0.05$) y “Conocer si los trabajos son adecuados” ($X^2 = 22.48$, $gl = 8$, $p < 0.05$); ya que a menor grado de escolaridad de las madres mayores porcentajes en la dificultad para dirigir la atención y percibir la optimización de los trabajos. En los reactivos restantes las significancias fueron mayores a 0.05, por lo que “Memorizar lo más importante” ($X^2 = 11.82$, $gl = 8$, $p > 0.05$), “Organizar el tiempo para actividades las escolares” ($X^2 = 2.03$, $gl = 8$, $p > 0.05$); “Realización de

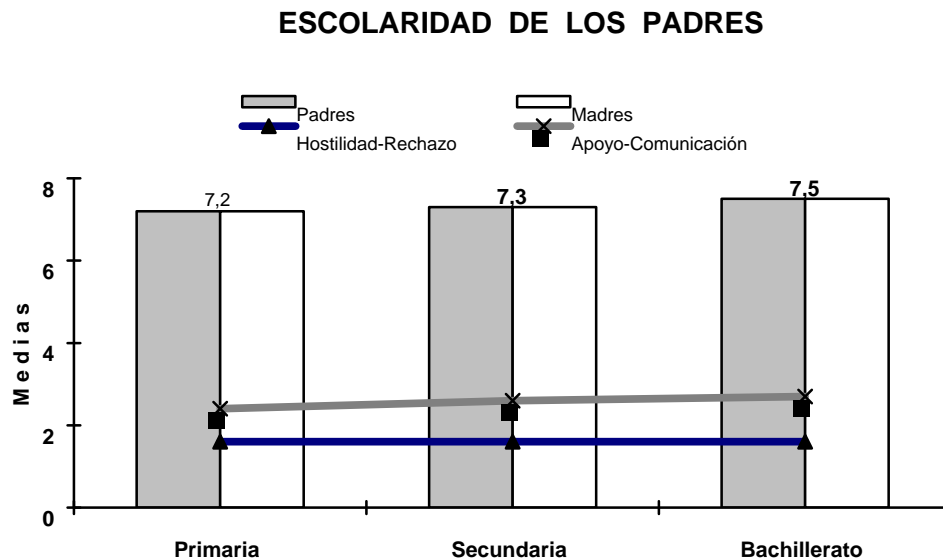
los trabajos en el tiempo requerido" ($X^2 = 8.3$, $gl = 8$, $p < 0.05$) y "Concentración al hacer los trabajos" ($X^2 = 6.03$, $gl = 8$, $p > 0.05$) fue igual entre quienes tienen madres con escolaridad de primaria, secundaria y bachillerato o mayor, por lo que estas habilidades no se ven alteradas por el nivel escolar de las mismas (ver tabla 9).

HÁBITOS DE ESTUDIO		ESCOLARIDAD DE LOS PADRES														
		P	S	B	P	S	B	P	S	B	P	S	B	P	S	B
		Muy fácil			Fácil			Regular			Difícil			Muy difícil		
Atención	Padres	17.3	17.2	30.5	53.1	56.8	46.2	0.0	0.7	0.8	24.4	21.2	19.1	5.2	4.1	3.4
	Madres	17.0	17.7	34.1	54.3	55.0	46.6	.4	.7	.0	24.4	22.5	14.2	3.8	4.1	5.1
Memorización	Padres	0.3	0.7	1.7	32.7	37.5	46.6	6.5	5.7	3.8	49.7	48.0	41.9	10.8	8.1	5.9
	Madres	0.7	0.5	1.7	36.1	37.3	47.2	6.3	5.3	4.5	47.3	47.9	41.5	9.6	9.0	5.1
Organización	Padres	0.3	1.0	1.7	40.7	44.4	50.4	17.0	11.7	10.6	33.0	32.9	29.7	9.0	10.0	7.6
	Madres	0.9	0.7	1.1	43.3	44.3	47.2	14.3	13.6	10.8	32.1	32.7	31.8	9.4	8.7	9.1
Realización	Padres	0.0	0.7	0.8	42.3	43.0	54.2	14.5	15.8	8.9	35.5	35.6	30.1	7.7	5.0	5.9
	Madres	0.4	0.5	0.6	43.7	44.8	52.3	15.2	13.3	10.2	35.4	34.1	29.0	5.2	7.3	8.0
Conocimiento	Padres	0.3	0.5	0.8	47.2	47.7	58.1	8.6	10.0	6.8	37.3	36.0	28.0	6.5	5.7	6.4
	Madres	0.4	0.5	0.6	43.0	53.8	59.1	9.4	9.4	9.1	39.0	32.7	26.7	8.1	3.6	4.5
Concentración	Padres	0.3	0.7	0.8	52.5	52.5	61.0	0.6	3.8	2.1	35.2	34.4	30.1	11.4	8.6	5.9
	Madres	0.7	0.5	0.6	53.4	55.0	56.8	1.3	3.4	1.7	35.7	31.7	33.0	9.0	9.4	8.0

TABLA 9. Porcentajes de la relación de los hábitos de estudio y la escolaridad de los padres de los alumnos participantes (P = primaria o menor, S = secundaria y B = bachillerato o mayor).

Promedio de calificaciones. Al comparar el promedio real de calificaciones de los alumnos con relación a la escolaridad de ambos padres se encontraron diferencias significativas en los 3 niveles de escolaridad analizados, obteniéndose medias de 7.2, 7.3, 7.5, en primaria o menor, secundaria y bachillerato o mayor, respectivamente, con una $F = 6.548$, $gl = 2$, $p < 0.05$, para las madres y $F = 5.406$, $gl = 2$, $p < .05$, para los padres (ver gráfica 6).

Relación padres-hijos. Se encontraron diferencias significativas entre el grado de escolaridad de ambos padres y el factor de comunicación-apoyo, dado que las puntuaciones de las medias tendieron a disminuir conforme disminuyó el grado escolar de ambos padres; así los alumnos que tienen padres y madres con escolaridad de primaria o menor, secundaria y bachillerato o mayor obtuvieron medias iguales de 2.4, 2.6 y 2.7 respectivamente, con $F = 11.850$, para los padres y $F = 8.596$ para las madres, siendo los $gl = 2$, $p < 0.05$ para ambos padres. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas para los tres niveles de escolaridad en el factor hostilidad-rechazo para las madres (media = 1.6, $F = 1.768$, $gl = 2$ y $p > 0.05$) ni para los padres ($F = 1.640$, $gl = 2$, $p > 0.05$) (ver gráfica 6).



GRÁFICA 6. Se observa la existencia de diferencias significativas entre los alumnos que tienen padres con escolaridad de primaria, secundaria y bachillerato o mayor en el factor comunicación-apoyo y en el promedio de calificaciones, no siendo significativas en el factor hostilidad y rechazo.

4.3. Convivencia con los padres.

Inasistencia a la escuela. Se presentaron diferencias significativas, teniendo que los alumnos que viven con ambos padres faltan menos días en comparación a los que no viven con ambos padres ($X^2 = 9.39, gl = 3, p < 0.05$) (ver tabla 10).

Interrupción de los estudios. Se observaron diferencias significativas en ambos grupos, ya que los que más interrumpen sus estudios son los que no viven con ambos padres ($X^2 = 9.31, gl = 1, p < 0.05$) (ver tabla 10).

Tipo de estudiante. Se encontraron diferencias significativas, dado que aquellos alumnos que viven con ambos padres refirieron ser estudiantes de medio tiempo en comparación a los que no viven con ambos padres, los cuales contestaron ser estudiantes de tiempo completo ($X^2 = 15.86, gl = 2, p < 0.05$) (ver tabla 10).

RENDIMIENTO ACADÉMICO	CONVIVENCIA CON LOS PADRES															
	SI		NO		SI		NO		SI		NO		SI		NO	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Inasistencia a la escuela	Ninguno				1 a 2 días				3 a 5 días				6 o más días			
	132	16.2	24	10.5	470	57.7	124	54.4	206	25.3	78	34.2	7	0.9	2	0.9
Interrupción de los estudios	No				Si											
	61	26.8	167	73.2	142	17.4	673	82.6								
Tipo de estudiante	No fue estudiante				Medio tiempo				Tiempo completo							
	21	2.6	14	6.1	118	51.8	346	42.5	96	42.1	448	55.0				
Tiempo dedicado al estudio	Menos de 1 hora				De 1 a 2 horas				De 2 a 3 horas				Más de 3 horas			
	475	58.3	141	61.8	289	35.5	81	35.5	48	5.9	6	2.6	3	0.4	0	0.0
Desempeño académico	Muy bueno				Bueno				Regular				Malo			
	42	5.2	12	5.3	267	32.8	54	23.7	470	57.7	152	66.7	36	4.4	10	4.4
Calificaciones más frecuentes	9 - 10				8				7 - 6				5			
	117	14.4	23	10.1	358	43.9	90	39.5	332	40.7	114	50.0	8	1.0	1	0.4

TABLA 10. Relación entre la percepción del rendimiento escolar y la convivencia con ambos padres.

Tiempo dedicado al estudio, autopercepción del desempeño y calificaciones escolares más frecuentes. No se obtuvieron diferencias significativas en estos reactivos, percibiendo los alumnos una media en sus calificaciones de 7 ($X^2 = 7.42$, $gl = 3$, $p > 0.05$), su desempeño como regular ($X^2 = 7.19$, $gl = 3$, $p > 0.05$) y manifestando estudiar menos de una hora ($X^2 = 4.87$, $gl = 3$, $p > 0.05$) (ver tabla 10).

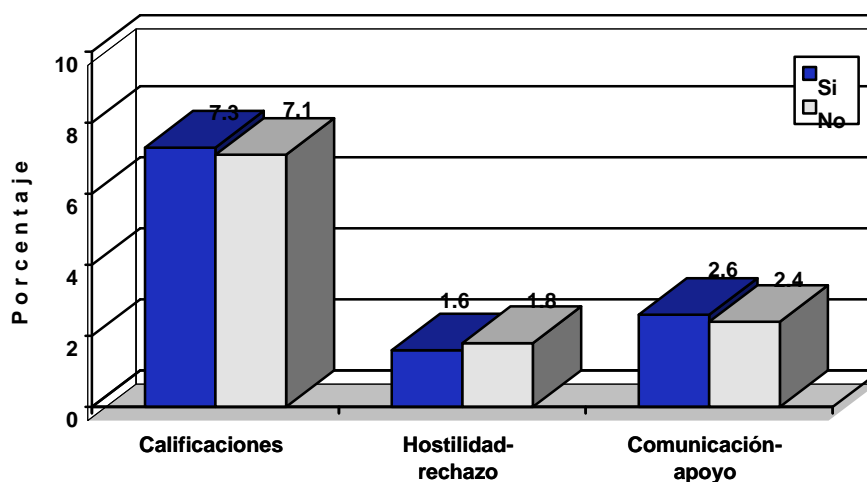
Hábitos de estudio. Al realizar el análisis de cada uno de los reactivos de la escala de hábitos de estudio se encontró que a pesar de que los alumnos que viven con ambos padres presentaron medias ligeramente más elevadas en comparación a los que no viven con los dos, éstas no resultaron significativas, por lo que la percepción de mayores dificultades en las habilidades para el estudio es igual entre quienes viven o no con ambos padres; teniendo así que en el reactivo “Poner atención a lo que dice el maestro” presenta una $X^2 = 7.40$, $gl = 4$, $p > 0.05$, “Memorizar lo más importante” es de $X^2 = 7.34$, $gl = 4$, $p > 0.05$, “Organización del tiempo” obtuvo una $X^2 = 3.48$, $gl = 4$, $p > 0.05$, en “Realización de los trabajos en el tiempo requerido” resultó una $X^2 = 4.86$, $gl = 4$, $p > 0.05$, “Conocer si los trabajos son adecuados” obtuvo una $X^2 = 3.96$, $gl = 4$, $p > 0.05$ y “Concentrarse al hacer los trabajos” fue de $X^2 = 6.55$, $gl = 4$, $p > 0.05$ (ver tabla 11).

HÁBITOS DE ESTUDIO	CONVIVENCIA CON LOS PADRES												
	Si	No	Si	No	Si		No		Si	No	Si	No	
	Muy fácil		fácil		Regular				difícil		Muy difícil		
	%				%	X ²	gl.	%	Sig.	%			
Atención	21.6	14.5	53.1	54.8	0.4	7.397	4	0.9	.116	20.7	25.4	4.2	4.4
Memorización	1.0	0.0	39.6	34.6	5.4	7.343	4	6.1	.119	46.4	47.4	7.6	11.8
Organización	0.9	0.9	45.6	39.9	13.3	3.479	4	13.6	.481	31.9	34.2	8.3	11.4
Realización de trabajos	0.6	0.0	45.6	45.2	13.7	4.859	4	13.2	.302	34.2	32.5	5.8	9.2
Conocer si son adecuados	0.5	0.4	51.0	46.1	8.5	3.956	4	12.3	.412	34.4	34.6	5.6	6.6
Concentración	0.7	0.0	55.3	52.2	2.0	6.554	4	3.1	.161	33.9	32.5	8.1	12.3

TABLA 11. Relación entre los hábitos de estudio y la convivencia con ambos padres ($X^2 = ji$ cuadrada, $gl =$ grados de libertad, $sig. =$ significancia).

Promedio de calificaciones. Se encontraron diferencias significativas en el promedio real de calificaciones de los alumnos que viven con ambos padres el cual difiere de los que sólo viven con uno de ellos, siendo menor el promedio alcanzado por éstos últimos (7.3 y 7.1, respectivamente, $t = 3.206$, $gl = 412.219$, $p < 0.05$) (ver gráfica 7).

Relación padres-hijos. En el factor de hostilidad-rechazo existen diferencias significativas, donde se observan medias más elevadas (1.8) en los alumnos que no viven con ambos padres comparándolas con las medias obtenidas en los alumnos que sí viven con ellos (1.6), $t = -4.833$, $gl = 318.162$, $p < 0.05$). En el factor de comunicación-apoyo, también se mostraron diferencias significativas teniendo que los alumnos que viven con ambos padres presentan medias más elevadas (2.6), que aquellos alumnos que no viven con éstos (2.4), $t = 3.787$, $gl = 1041$, $p < 0.05$ (ver gráfica 7).



GRÁFICA 7. Muestra el porcentaje del promedio real de calificaciones y las medias de los factores hostilidad y rechazo y comunicación-apoyo de la escala de ambiente familiar.

4.4. Percepción de la relación padres-hijos.

4.4.1. Hostilidad-Rechazo.

Respecto al rendimiento escolar y el factor hostilidad-rechazo, se observaron diferencias significativas en todos los reactivos, a excepción del reactivo “Conocer si tus trabajos son adecuados” de la escala hábitos de estudio ($X^2 = 15.05$, $gl = 8$, $p > 0.05$), en donde percibir la conveniencia de los trabajos es igual entre los alumnos con un nivel de hostilidad-rechazo bajo, medio y alto (ver tabla 12).

Inasistencia a la escuela. La mayoría de los alumnos reportó que faltaron de 1 a 2 días en los últimos seis meses, sin embargo a mayor hostilidad-rechazo mayor número de inasistencias a clases ($X^2 = 25.76$, $gl = 6$, $p < 0.05$) (ver tabla 12).

Interrupción de los estudios. Los alumnos que presentaron mayor hostilidad-rechazo sí han interrumpido sus estudios a diferencias de aquellos alumnos que presentaron menor puntuación en esta área ($X^2 = 25.76$, $gl = 6$, $p < 0.05$) (ver tabla 12).

Tipo de estudiante. Se observó que aquellos alumnos que presentaron mayor hostilidad y rechazo se percibieron como estudiantes de tiempo completo, a diferencia de los alumnos que presentaron menor puntaje y se percibieron como estudiantes de medio tiempo, ($X^2 = 18.16$, $gl = 4$, $p < 0.05$) (ver tabla 12).

Tiempo dedicado al estudio. La mayoría de los escolares reportó estudiar menos de una hora. Se observó también que las horas de estudio se incrementan conforme disminuyen los porcentajes en el factor de hostilidad-rechazo percibido ($X^2 = 16.23$, $gl = 6$, $p < 0.05$) (ver tabla 12).

Autopercepción del desempeño académico. La mayoría de los alumnos mencionaron que su desempeño era “regular”. Asimismo, resultó que a menor porcentaje, mejor es la percepción que los alumnos tienen de su desempeño escolar ($X^2 = 41.85$, $gl = 6$, $p < 0.05$) (ver tabla 12).

Calificaciones escolares más frecuentes. En este rubro se obtuvieron diferencias significativas y es que los alumnos que reportaron mayor hostilidad-rechazo, refirieron calificaciones entre 6 y 7, a diferencia de los alumnos con menor puntuación en este factor, quienes reportaron calificaciones de 8 ($X^2 = 29.9$, $gl = 6$, $p < 0.05$) (ver tabla 12).

DESEMPEÑO ACADÉMICO	HOSTILIDAD - RECHAZO					
	BAJO		MEDIO		ALTO	
	f	%	f	%	f	%
Inasistencia a la escuela en los últimos 6 meses: $X^2 = 25.76$, $gl = 6$, $p < 0.05$						
Ninguna	48	21.1	79	14.9	29	10.2
1 a 2 días	134	59.0	303	57.1	157	55.1
3 a 5 días	45	19.8	146	27.5	93	32.6
6 días o más	--	--	3	.6	6	2.1
Interrupción de los estudios seis meses o más: $X^2 = 25.76$, $gl = 6$, $p < 0.05$						
Si	32	14.1	99	18.6	72	25.3
No						
Tipo de estudiante el año anterior: $X^2 = 18.16$, $gl = 4$, $p < 0.05$						
No estudió	3	1.3	16	3.0	16	5.6
Medio Tiempo	84	37.0	240	45.2	129	45.3
Tiempo completo	140	61.7	275	51.8	140	49.1
Tiempo dedicado al estudio: $X^2 = 16.23$, $gl = 6$, $p < 0.05$						
Menos de una hora	117	51.5	315	59.3	184	64.6
Entre una y 2 horas	93	41.0	195	36.7	82	28.8
Entre 2 y 3 horas	16	7.0	21	4.0	17	6.0
Más de tres horas	1	.4	--	--	2	.7
Percepción del rendimiento académico: $X^2 = 41.85$, $gl = 6$, $p < 0.05$						
Muy bueno	20	8.8	26	4.9	8	2.8
Bueno	105	42.3	159	29.9	66	23.2
Regular	96	46.3	327	61.6	190	66.7
Malo	6	2.6	19	3.6	21	7.4
Calificaciones escolares más frecuentes: $X^2 = 29.9$, $gl = 6$, $p < 0.05$						
5	--	--	5	.9	4	1.4
6 a 7	78	34.4	227	42.7	141	49.5
8	98	43.2	234	44.1	116	40.7
9 a 10	51	22.5	65	12.2	24	8.4

TABLA 12. Relación entre rendimiento escolar y hostilidad-rechazo ($X^2 = ji$ cuadrada, $gl =$ grados de libertad).

HÁBITOS DE ESTUDIO	HOSTILIDAD - RECHAZO					
	BAJO		MEDIO		ALTO	
	f	%	f	%	f	%
Atención: $X^2 = 39.46, gl = 8, p < 0.05$						
Muy fácil	19	6.7	21	4.0	4	1.8
Fácil	73	25.6	125	23.5	29	12.8
Regular	1	.4	4	.8		
Difícil	152	53.3	282	53.1	124	54.6
Muy difícil	40	14.0	99	18.6	70	30.8
Memorización: $X^2 = 36.8, gl = 8, p < 0.05$						
Muy fácil	37	13.0	40	7.5	12	5.3
Fácil	132	46.3	262	49.3	92	40.5
Regular	25	8.8	28	5.3	5	2.2
Difícil	90	31.6	196	36.9	116	51.1
Muy difícil	1	.4	5	.9	2	.9
Organización: $X^2 = 46.62, gl = 8, p < 0.05$						
Muy fácil	42	14.7	38	7.2	14	6.2
Fácil	112	39.3	168	31.6	58	25.6
Regular	40	14.0	76	14.3	23	10.1
Difícil	90	31.6	242	45.6	131	57.7
Muy difícil	1	.4	7	1.3	1	.4
Realización de trabajos: $X^2 = 16.79, gl = 8, p < 0.05$						
Muy fácil	22	7.7	31	5.8	15	6.6
Fácil	105	36.8	186	35.0	62	27.3
Regular	47	16.5	72	13.6	23	10.1
Difícil	110	38.6	239	45.0	126	55.5
Muy difícil	1	.4	3	.6	1	.4
Conocer si son adecuados: $X^2 = 15.05, gl = 8, p > 0.05$						
Muy fácil	24	8.4	27	5.1	10	4.4
Fácil	106	37.2	182	34.3	71	31.3
Regular	32	11.2	49	9.2	16	7.0
Difícil	123	43.2	270	50.8	128	56.4
Muy difícil	--	--	3	.6	2	.9
Concentración: $X^2 = 27.77, gl = 8, p < 0.05$						
Muy fácil	40	14.0	45	8.5	9	4.0
Fácil	109	38.2	169	31.8	72	31.7
Regular	9	3.2	10	1.9	4	1.8
Difícil	126	44.2	304	57.3	140	61.7
Muy difícil	1	.4	3	.6	2	.9

TABLA 13. Relación entre hábitos de estudio y hostilidad-rechazo ($X^2 = ji$ cuadrada, $gl =$ grados de libertad).

Hábitos de estudio. Se observaron diferencias significativas en todos los reactivos del factor hostilidad-rechazo. En “Poner atención a lo que dice el maestro” ($X^2 = 39.46$, $gl = 8$, $p < 0.05$), “Memorizar lo más importante” ($X^2 = 36.8$, $gl = 8$, $p < 0.05$), “Organización del tiempo” ($X^2 = 46.62$, $gl = 8$, $p < 0.05$), “Realización de trabajos en el tiempo requerido” ($X^2 = 16.79$, $gl = 8$, $p < 0.05$) y “Concentrarse al hacer los trabajos” ($X^2 = 27.77$, $gl = 8$, $p < 0.05$), se obtuvieron porcentajes mayores en la opción “difícil”, sin embargo se observó que a menor hostilidad-rechazo mayores hábitos de estudio (ver tabla 13).

4.4.2. Comunicación-apoyo.

Inasistencia a la escuela. Se encontraron diferencias significativas ($X^2 = 23.71$, $gl = 6$, $p < 0.05$), ya que los alumnos con un nivel de comunicación-apoyo alto mencionaron no tener ninguna falta, a diferencia de aquellos alumnos que obtuvieron puntuaciones más bajas, quienes refirieron faltar de 1 a 2 días en los últimos seis meses (ver tabla 14).

Interrupción de los estudios. No se observaron diferencias significativas en el factor comunicación-apoyo ($X^2 = 4.71$, $gl = 2$, $p > 0.05$), por lo que la interrupción de los estudios en los últimos seis meses es igual en la percepción de una adecuada comunicación y apoyo entre padres e hijos (ver tabla 14).

Tipo de estudiante. Se presentaron diferencias significativas ($X^2 = 12.5$, $gl = 4$, $p < 0.05$) entre los alumnos que reportaron un alto y medio nivel de comunicación-apoyo y que se consideraron estudiantes de “medio tiempo”, a diferencia de los alumnos que obtuvieron un porcentaje menor y refirieron ser estudiantes de tiempo completo (ver tabla 14).

Tiempo dedicado al estudio. Se observaron diferencias significativas ($X^2 = 27.39$, $gl = 6$, $p < 0.05$) en los alumnos que percibieron un mayor nivel de comunicación-apoyo que los alumnos que obtuvieron menores porcentajes, dedicándose a estudiar menos de una hora, sin

embargo se observa que a mayor nivel de comunicación-apoyo mayor tiempo dedicado al estudio (ver tabla 14).

Autopercepción del desempeño académico. Se presentaron diferencias significativas ($X^2 = 44.11$, $gl = 6$, $p < 0.05$) entre los alumnos que percibieron un mayor nivel de comunicación-apoyo y los que obtuvieron menor porcentaje, percibiendo en su mayoría un desempeño "regular". No obstante, se observa que a mayor nivel de comunicación-apoyo mayor porcentaje en la autopercepción del desempeño académico (ver tabla 14).

DESEMPEÑO ACADÉMICO	COMUNICACIÓN - APOYO					
	BAJO		MEDIO		ALTO	
	f	%	f	%	f	%
Inasistencias los últimos 6 meses: $X^2 = 23.71$, $gl = 6$, $p < 0.05$						
Ninguna	25	9.2	77	14.8	137	55.0
1 a 2 días	151	55.5	306	58.6	54	21.7
3 a 5 días	92	33.8	134	25.7	58	23.3
6 días o más	4	1.5	5	1.0	--	--
Interrupción de los estudios 6 meses o más: $X^2 = 4.71$, $gl = 2$, $p > 0.05$						
Si	65	23.9	95	18.2	43	17.3
No						
Tipo de estudiante: $X^2 = 12.5$, $gl = 4$, $p < 0.05$						
No estudió	8	2.9	20	3.8	7	2.8
Medio Tiempo	121	44.5	276	52.9	147	59.0
Tiempo completo	143	52.6	226	43.3	95	38.2
Tiempo dedicado al estudio: $X^2 = 27.39$, $gl = 6$, $p < 0.05$						
Menos de una hora	189	69.5	307	58.8	120	48.2
Entre una y 2 horas	73	26.8	190	36.4	107	43.0
Entre 2 y 3 horas	9	3.3	24	4.6	21	8.4
Más de tres horas	1	.4	1	.2	1	.4
Autopercepción del desempeño académico: $X^2 = 44.11$, $gl = 6$, $p < 0.05$						
Muy bueno	5	1.8	24	4.6	25	10.0
Bueno	72	26.5	145	27.8	104	41.8
Regular	182	66.9	327	62.6	113	45.4
Malo	13	4.8	26	5.0	7	2.8

Calificaciones escolares más frecuentes: $\chi^2 = 36.58$, $gl = 6$, $p < 0.05$						
9 a 10	20	7.4	62	11.9	58	23.3
8	114	41.9	233	44.6	101	40.6
6 a 7	137	50.4	220	42.1	89	35.7
5	1	.4	7	1.3	1	.4

TABLA 14 Relación entre rendimiento escolar y comunicación-apoyo ($\chi^2 = ji$ cuadrada, $gl =$ grados de libertad).

HÁBITOS DE ESTUDIO	COMUNICACIÓN - APOYO					
	BAJO		MEDIO		ALTO	
	f	%	f	%	f	%
Atención: $\chi^2 = 40.02$, $gl = 8$, $p < 0.05$						
Muy difícil	4	1.8	21	4.0	19	6.7
Difícil	29	12.8	125	23.5	73	25.6
Regular	--	--	4	.8	1	.4
Fácil	124	54.6	282	53.1	152	53.3
Muy fácil	70	30.8	99	18.6	40	14.0
Memorización: $\chi^2 = 12.08$, $gl = 8$, $p > 0.05$						
Muy difícil	12	5.3	40	7.5	37	13.0
Difícil	92	40.5	262	49.3	132	46.3
Regular	5	2.2	28	5.3	25	8.8
Fácil	116	51.1	196	36.9	90	31.6
Muy fácil	2	.9	5	.9	1	.4
Organización: $\chi^2 = 50.55$, $gl = 8$, $p < 0.05$						
Muy difícil	14	6.2	38	7.2	42	14.7
Difícil	58	25.6	168	31.6	112	39.3
Regular	23	10.1	76	14.3	40	14.0
Fácil	131	57.7	242	45.6	90	31.6
Muy fácil	1	.4	7	1.3	1	.4
Realización de trabajos: $\chi^2 = 20.31$, $gl = 8$, $p < 0.05$						
Muy difícil	15	6.6	31	5.8	22	7.7
Difícil	62	27.3	186	35.0	105	36.8
Regular	23	10.1	72	13.6	47	16.5
Fácil	126	55.5	239	45.0	110	38.6
Muy fácil	1	.4	3	.6	1	.4
Conocer si son adecuados: $\chi^2 = 17.05$, $gl = 8$, $p < 0.05$						
Muy difícil	10	4.4	27	5.1	24	8.4
Difícil	71	31.3	182	34.3	106	37.2
Regular	16	7.0	49	9.2	32	11.2
Fácil	128	56.4	270	50.8	123	43.2

Muy fácil	2	.9	3	.6	--	--
Concentración: $X^2 = 21.73$, $gl = 8$, $p < 0.05$						
Muy difícil	9	4.0	45	8.5	40	14.0
Difícil	72	31.7	169	31.8	109	38.2
Regular	4	1.8	10	1.9	9	3.2
Fácil	140	61.7	304	57.3	126	44.2
Muy fácil	2	.9	3	.6	1	.4

TABLA 15. Relación entre hábitos de estudio y comunicación-apoyo (X^2 = ji cuadrada, gl = grados de libertad).

Calificaciones escolares más frecuentes. Se observaron diferencias significativas ($X^2 = 36.58$, $gl = 6$, $p < 0.05$) entre los alumnos que percibieron mayor nivel de comunicación-apoyo y los alumnos que obtuvieron una menor puntuación en éste factor, ya que los primeros refirieron calificaciones de 8 a diferencia de los segundos que reportaron calificaciones entre 6 y 7 (ver tabla 14).

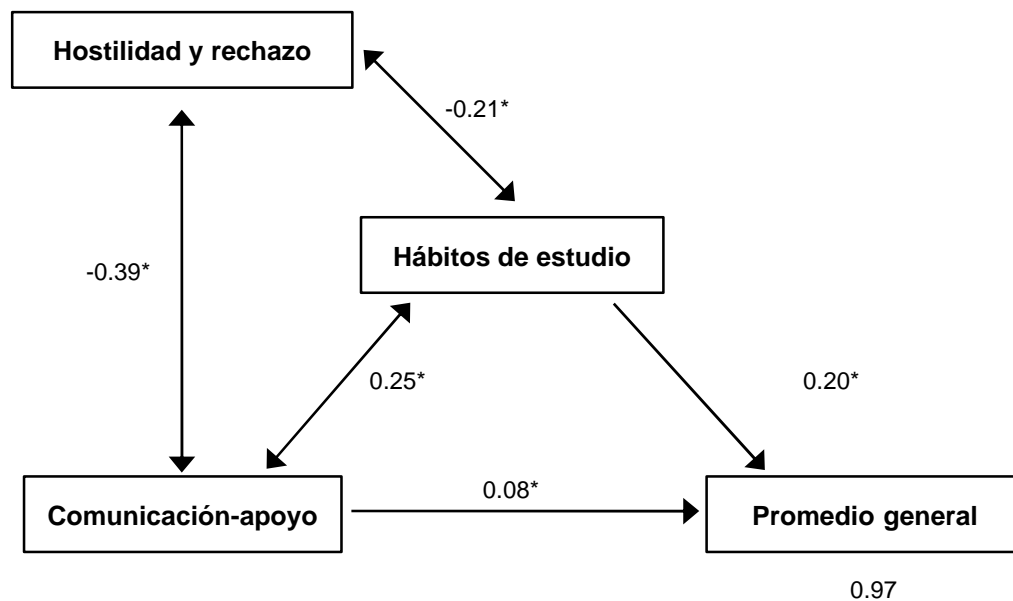
Hábitos de estudio. Se observaron diferencias significativas en los reactivos “Poner atención a lo que dice el maestro” ($X^2 = 40.02$, $gl = 8$, $p < 0.05$), “Organización del tiempo” ($X^2 = 50.55$, $gl = 8$, $p < 0.05$), “Realización de los trabajos en el tiempo requerido” ($X^2 = 20.31$, $gl = 8$, $p < 0.05$), “Conocer si los trabajos son adecuados” ($X^2 = 17.05$, $gl = 8$, $p < 0.05$) y “Concentrarse al hacer los trabajos” ($X^2 = 21.73$, $gl = 8$, $p < 0.05$), obteniendo porcentajes mayores en la opción “fácil”, sin embargo, se obtuvo que a menor nivel de comunicación-apoyo menores porcentajes en los mismos. Por otro lado, “Memorizar alguna tarea” no obtuvo diferencias significativas teniendo una $X^2 = 12.08$, $gl = 8$, $p > 0.05$, por lo que este reactivo es igual en los alumnos con un nivel de comunicación-apoyo bajo, medio y alto (ver tabla 15).

5. ANÁLISIS CORRELACIONAL.

Con el objetivo de conocer si las variables utilizadas en esta investigación podían funcionar como predictores del promedio de calificaciones de los alumnos, se realizó un análisis correlacional mediante el paquete EQS (op. cit.). Como resultado del mismo se obtuvo que el factor hostilidad-rechazo se relacionó en forma inversa con los factores comunicación-apoyo entre padres e hijos (- 0.39*) y hábitos de estudio (- 0.21*), es decir, a medida que el primer factor aumentó, los segundos disminuyeron. El factor comunicación-apoyo entre padres e hijos

se relacionó en forma directa con el factor hábitos de estudio (0.25^*), esto es, a mayor comunicación-apoyo entre padres e hijos, mayores hábitos de estudio. Igualmente, se observó que los hábitos de estudio predicen de manera positiva el promedio de calificaciones de los adolescentes (0.20^*) y en menor medida la comunicación-apoyo entre padres e hijos (0.08^*) ($\chi^2 = 0.7480$, $gl = 1$, $p = 0.387$, CFI [ajuste] = 1.0, $RMSEA$ [índice de error del modelo] = 0.0). por lo que debido a que el ajuste es mayor a 95 y el índice de error es menor a 1 se puede decir que el modelo se ajusta adecuadamente a los datos.

Lo anterior significa que el ambiente familiar opera de manera directa sobre los hábitos de estudio y de manera indirecta sobre el promedio de calificaciones, los cuales a su vez operan de manera directa sobre el promedio de calificaciones (ver esquema 1).



ESQUEMA 1. Se muestra la correlación entre las escalas y el promedio general de calificaciones en donde se muestra que el ambiente familiar influye directamente en los hábitos de estudio, los cuales se encuentran relacionados directamente con el promedio general de calificaciones

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. ESCALAS DE HÁBITOS DE ESTUDIO Y AMBIENTE FAMILIAR.

Los resultados del análisis factorial mostraron que la escala de hábitos de estudio tenía un sólo factor, mientras que la de ambiente familiar se conformó de dos factores: comunicación-apoyo y hostilidad-rechazo. Ambas escalas mostraron ser confiables en la población estudiada lo que permitió analizar los datos considerando estos tres factores en los estudiantes del nivel de educación secundaria participantes en la investigación.

2. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA.

Edad.

El rango de edad de los alumnos se encontró entre los 12 y 16 años. La edad que se presentó con mayor frecuencia fue 14 años con un 45.9%, probablemente debido a que los alumnos al iniciar la secundaria tienen en su mayoría entre 12 y 13 años, porque la edad para el ingreso a primaria según los requisitos de la Secretaría de Educación Pública es a los 6 años cumplidos. Respecto a los estudiantes de 16 años (4.2%), posiblemente reprobaron algún ciclo escolar o desertaron en algún momento de su formación académica, reintegrándose nuevamente para terminar la educación básica.

Sexo.

Con relación al sexo se observó que la mayoría fueron mujeres (54%) y en menor medida hombres (46%), presentándose una diferencia del 8%. Datos que no coinciden con los proporcionados por el INEGI (2003). Instancia que reporta una diferencia de solamente 1.46%,

ya que de un total de 488,886 estudiantes inscritos a secundaria, hubo 240,336 mujeres al inicio del ciclo 2001-2002 correspondientes al 49.16% y 248,550 hombres equivalente al 50.84%. La razón de la discrepancia podría deberse a que de acuerdo a este estudio, los hombres faltan más días a la escuela que las mujeres (32.5% vs. 22.7% reportaron faltar de 3 a 5), por lo que en el momento de la aplicación probablemente más alumnos del sexo masculino no se encontraban presentes.

Padres.

Nivel de escolaridad.

Respecto a la escolaridad de los padres, el porcentaje mayor correspondió a primaria o menor (50.2% padres y 59.4% madres), dato que podría explicarse porque el estudio se realizó en escuelas públicas, en donde se observa con más frecuencia que el nivel educativo de los padres es menor que en las escuelas privadas. En posgrado, la escolaridad fue mayor en los padres en comparación a las madres (6.1% y 0.8%, respectivamente), esto puede deberse a que como menciona Fromm y otros (1978) “los hombres encuentran en la esfera ocupacional sus mejores posibilidades de desarrollo, mientras que a las mujeres se les impide tomar esta misma dirección, ya que su problema consiste en su función del estatus de que la mujer casada es igual a ser ama de casa”. En secundaria, bachillerato o mayor, las diferencias observadas en los padres no fueron significativas.

Convivencia con los padres.

Respecto a la convivencia con los padres, la mayoría de los alumnos reportó que viven con ambos (78.1%), dato que se aproxima al expuesto por el INEGI (2003), puesto que de los 2 180 243 hogares que hay en el Distrito Federal, 1 433 358 correspondientes al 65.74% están conformados por familias nucleares.

3. PERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR.

Sexo.

Con respecto a las inasistencias a la escuela, aun cuando ambos sexos refirieron faltar de 1 a 2 días (hombres 54% y mujeres 59.5%), los hombres reportaron más días de inasistencia que las mujeres. Asimismo, de los alumnos que interrumpieron sus estudios en 6 meses o más, el 39.8% lo hizo, pero lo manifestaron mayoritariamente los hombres (25.4%) respecto a las mujeres (14.4%). Referente a las razones de esto, Papalia y Wendkos (1997) en un estudio realizado a un grupo de jóvenes desertores, los hombres mencionaron haberlo hecho debido a los bajos resultados académicos que obtuvieron (36%), al desagrado por la escuela (25%), por haber sido expulsados o suspendidos (13%) o tener que sostener una familia (26%). Por su parte, las mujeres atribuyeron la deserción escolar al matrimonio o planes para casarse (31%), sentir que la escuela no era para ellas (31%), a las bajas calificaciones (30%), por estar embarazadas (23%) o tener que trabajar (11%).

La deserción en secundaria según los datos del INEGI (op. cit.) es tan sólo del 8.3%, por lo que el resultado en este trabajo fue mayor. Referente a esto, el dato del INEGI se refiere a desertar en forma permanente de la escuela y aquí sólo se cuestionó en los últimos seis meses, por lo que quizá más del 30% de los adolescentes regresan a terminar la secundaria después de haber interrumpido sus estudios.

Del total de los alumnos encuestados, el 59% de las mujeres mencionaron ser estudiantes de tiempo completo (es decir no tienen otra actividad alterna a la escuela) y el 51.5% de los hombres refirieron ser estudiantes de medio tiempo (tienen actividades alternas a la escuela). Las diferencias encontradas del apoyo a las actividades extraescolares de los hombres y de las mujeres se pueden sustentar en los hallazgos de Stevenson y Baker (1987), quienes demostraron que los padres estimulan y apoyan más a los hijos varones que a las mujeres en el área social-recreativa, promoviendo en mayor medida la autonomía de los niños conforme crecen, cosa que ocurre en las niñas a la inversa: de los 6 a los 8 años éstas reciben más apoyo que los niños, pero va decrementando hasta llegar al nivel más bajo de los 11 a los 13 años de edad. Asimismo, ellos encontraron que los varones reciben mayor apoyo de sus madres en su desarrollo social y les ofrecen más actividades de recreación, sin importar la edad

y el grado escolar. Según estos autores, los resultados mostraron que se promueve más en los hombres el juego, los amigos, el deporte y se les da mayor libertad conforme crecen en comparación a las niñas a quienes se inculca las labores domésticas y a mayor edad se les restringen las actividades fuera del hogar manteniendo la autoridad sobre ellas indefinidamente.

Tanto hombres (61.3%) como mujeres (57.2%) indicaron dedicar menos de una hora a estudiar, lo que puede traducirse en un desempeño por debajo del promedio. Sin embargo, las mujeres reportaron notas más altas, ya que el 43.5% dijo tener calificaciones de 8 y el 47.1% de los varones entre 6 y 7. Esto tiende a confirmar lo encontrado por Molina y García (1984) de que el rendimiento escolar de las mujeres es mejor que el de los hombres por la educación diferenciada que recibe cada uno de los sexos, debido a que las niñas son educadas desde pequeñas para ejercer funciones de pasividad y aceptación de las normas preestablecidas, por lo que se ajustan mejor a las expectativas de los profesores respecto de lo que debe ser un “buen alumno”, además de que muestran una mayor dedicación en las actividades que realizan.

Ambos géneros percibieron su desempeño académico como “regular”, resultado que corresponde al encontrado por González y Touron (1994). Ellos demostraron que el rendimiento escolar influye en la formación del autoconcepto académico y éste a su vez afecta al rendimiento posterior, debido a que si éste es bajo, los alumnos se perciben como relativamente incompetentes y se sienten mal acerca de su actuación en la escuela, mostrando poco interés o placer hacia el aprendizaje y tendiendo a realizar lo mínimo que el sistema escolar les exige. Esta actitud conduce a niveles más bajos de rendimiento y el proceso nuevamente vuelve a iniciarse.

Al analizar la escala de “Hábitos de estudio” no se presentaron diferencias significativas entre éstos y el género, siendo la opción “fácil” la que obtuvo el mayor porcentaje de respuesta en cada reactivo (49.6% en promedio), sin embargo, en “Memorizar lo más importante”, la opción difícil obtuvo un 46.6%, cuestión que probablemente se relaciona a la dificultad o amplitud del contenido. Estos resultados muestran correspondencia con la investigación de González y Touron (op. cit), quienes encontraron que la percepción de la dificultad del contenido es una variable que afecta la implicación de la tarea, por lo que si el estudiante cree que el contenido es muy difícil y que no es capaz de realizar el procesamiento cognoscitivo requerido

para adquirir dicho contenido, experimentará una pérdida del sentido de la autoeficacia y en consecuencia, puede que se esfuerzarse poco por aprender o abandonar la escuela ante la primera dificultad.

Padres.

Nivel de escolaridad.

Respecto a la relación entre las faltas a la escuela en los últimos 6 meses y la escolaridad de los padres, se observó que a menor escolaridad de los padres mayor número de días que los hijos faltan a la escuela, dato que coincide con los hallazgos encontrados por Rama (1992), quien menciona que cuanto más elevado es el nivel educativo de los padres, la asistencia es regular y cuanto más bajo es aquel, se falta más a la escuela. En cuanto a la interrupción de los estudios en 6 meses o más, la mayoría no ha interrumpido sus estudios, no obstante se observó que a menor grado de escolaridad de los padres mayor interrupción de éstos.

Con relación al tipo de estudiante, se obtuvo que aquellos alumnos que tienen padres con escolaridad de primaria o menor reportaron ser estudiantes de tiempo completo y aquellos con secundaria, bachillerato o mayor mencionaron ser estudiantes de medio tiempo. Respecto al tiempo dedicado al estudio, aquellos alumnos de padres con escolaridad de primaria o menor y secundaria reportaron dedicar menos de una hora a estudiar y aquellos con escolaridad de bachillerato o mayor contestaron dedicarse al estudio entre 1 y 2 horas. Estos hallazgos corroboran lo expuesto por González, Corral y Frías (1998), autores que mencionan que los estudiantes que perciben a sus padres como los modelos académicos tienen una probabilidad mayor de ser alumnos esforzados.

En cuanto a la autopercepción del desempeño académico, los alumnos de padres con escolaridad de primaria o menor mencionaron que su desempeño era “regular”, a diferencia de de aquellos con padres de nivel escolar de secundaria y bachillerato o mayor, quienes percibieron su desempeño como “bueno”. Al analizar las calificaciones más frecuentes, los estudiantes que tienen padres con escolaridad de primaria o menor consideraron tener promedios de 6 y 7, en tanto que aquellos que tienen padres con escolaridad de secundaria y

bachillerato o mayor reportaron calificaciones de 8. Esta asociación coincide con los resultados de los estudios realizados por González, Corral y Frías (op. cit.), quienes concluyeron que el nivel educativo de los padres tiene una gran influencia en el desarrollo de los modelos académicos en la familia, es decir, los padres con mayores niveles académicos son aquellos que brindan más ejemplos de estudio a sus hijos. De esta manera, la familia opera como promotora significativa del esfuerzo académico y por tanto del rendimiento escolar.

En lo concerniente a los hábitos de estudio en los tres niveles educativos de los padres, se observaron diferencias significativas, ya que los alumnos que tienen padres con escolaridad de primaria o menor y secundaria alcanzaron porcentajes más elevados en las opciones de “difícil”, en comparación a aquellos alumnos de padres con escolaridad de bachillerato o mayor que consiguieron porcentajes más elevados en la opción “fácil”.

Convivencia con los padres.

Con relación al tipo de estudiante y la convivencia con los padres, se encontraron diferencias significativas, ya que aquellos alumnos que viven con ambos padres refirieron ser estudiantes de medio tiempo en comparación a los que no viven con ambos padres, los cuales contestaron ser estudiantes de tiempo completo. Según Papalia y Wendkos (op. cit.), los jóvenes que no viven con ambos padres presentan problemas en su autoestima y en sus relaciones interpersonales, lo cual les traerá problemas en su hogar y en lo relacionado con el ámbito escolar. Tal vez por eso se observó que los alumnos que no viven con ambos padres faltan más días a la escuela y suelen interrumpir sus estudios. Al analizar el tiempo dedicado al estudio, la autopercepción del desempeño y las calificaciones más frecuentes, no se obtuvieron diferencias significativas en ambos grupos, alcanzando una media en sus calificaciones de 7, percibiendo su desempeño como regular y manifestando estudiar menos de una hora. En lo que respecta a sus hábitos de estudio, no se encontraron diferencias significativas entre quienes viven y no con ambos padres, por lo que las habilidades son iguales en ambos grupos.

4. PROMEDIO DE CALIFICACIONES.

Sexo.

Al comparar las calificaciones reales de los estudiantes, ambos sexos obtuvieron un promedio general de 7 que coincide con el resultado encontrado por Beltrán Guzmán y Torres Fermán (op. cit). Así mismo, el promedio de calificaciones que reportaron los alumnos fue entre 6, 7 y 8, (que da un promedio general de 7). Estos resultados concuerdan con los referidos por González y Touron (op. cit.), autores que explican que la percepción de los estudiantes de sus capacidades académicas se basa ampliamente en el rendimiento escolar, es decir, sobre la información que los alumnos reciben de los profesores acerca de los resultados en las distintas tareas de aprendizaje o asignaturas, bien a través de comentarios o por medio de las calificaciones. Los resultados obtenidos sobre las diferencias relacionadas al género, corroboran las conclusiones a las que llegaron Papalia y Wendkos (op. cit.) en un estudio sobre el desarrollo de la personalidad, concluyendo que cuando los varones todavía son egocéntricos, las mujeres muestran conformidad social y cuando los primeros empiezan a ser conformistas, las segundas están llegando a la autoconciencia, por lo que el sexo femenino se juzga a sí mismo por sus responsabilidades logrando una fuerte identidad.

Padres.

Nivel de escolaridad.

En la literatura se reporta que la educación de los padres es un predictor significativo del rendimiento académico de los alumnos, en cuanto más bajo es el nivel de instrucción de los padres, más bajos son los resultados de sus hijos, es decir, los padres con mayores niveles académicos son aquellos que brindan más ejemplos de estudio a sus hijos (Rama, op. cit.). En esta investigación al vincular el promedio de calificaciones de los estudiantes con la escolaridad de ambos padres, se encontraron medias más elevadas en aquellos que tienen padres con escolaridad de bachillerato o mayor, en comparación a los que presentan padres con escolaridad de secundaria y primaria o menor.

Convivencia con los padres.

Por otra parte, se observó que existe cierta relación entre la permanencia de ambos padres en el hogar y el promedio de calificaciones, ya que es menor el promedio alcanzado por los alumnos que no viven con los dos padres. Esto puede deberse entre otras causas a lo que Papalia y Wendkos (op. cit.) denominan “estilo de paternidad”, en donde el problema de que uno de los padres falte genera que el otro sea más permisivo y no al hecho mismo de ser un sólo padre en el hogar.

5. PERCEPCIÓN DE LA RELACIÓN PADRES-HIJOS.

Sexo.

Referente a la relación padres-hijos no se encontraron diferencias significativas respecto al género, por lo que la percepción del ambiente familiar es similar en los hombres y las mujeres.

Padres.

Nivel de escolaridad.

Por otro lado, con respecto al grado de comunicación-apoyo que tienen los hijos con sus padres se observaron diferencias significativas entre los grupos, dado que las puntuaciones en las medias tienden a incrementarse conforme aumenta el nivel de escolaridad de los padres, sin embargo, no se observaron diferencias significativas en el factor de hostilidad-rechazo entre aquellos alumnos con padres de escolaridad de primaria o menor, secundaria y bachillerato o mayor, ya que este factor afecta de igual manera a los tres niveles de escolaridad mencionados.

Convivencia con los padres.

Igualmente, se observaron medias más elevadas en el factor de hostilidad-rechazo en los alumnos que no viven con ambos padres al compararlas con las medias obtenidas por los alumnos que sí viven con ellos, también se presentó algo similar en el factor comunicación-apoyo al presentar medias más elevadas los alumnos que viven con ambos padres que los que no viven con éstos.

6. RENDIMIENTO ESCOLAR Y RELACIÓN PADRES-HIJOS.

Por otro lado, los alumnos que mostraron mayor hostilidad-rechazo en la percepción de la relación con sus padres se percibieron como estudiantes de medio tiempo, indicaron faltar de 1 a 2 días a la escuela, interrumpieron sus estudios en 6 meses o más, reportaron calificaciones entre 6 y 7, percibieron su desempeño escolar como “regular” y señalaron que se dedican a estudiar menos de 1 hora. Según Farrel y Barnes (citados en González, Corral y Frías, op. cit.), los conflictos en las relaciones familiares producen problemas de conducta, sentimientos de depresión, agresividad y baja autoestima en los hijos, situaciones que se traducen y encuentran implicadas frecuentemente con el rendimiento escolar de éstos.

Aquellos alumnos que presentaron mayor comunicación-apoyo entre padres e hijos reportaron ser estudiantes de medio tiempo, faltar a la escuela de 1 a 2 días, tener calificaciones de 8, no interrumpir sus estudios, percibieron su desempeño escolar como regular y dijeron dedicar al estudio menos de 1 hora, sin embargo, se observó que a mayor nivel de comunicación-apoyo mayores resultados en cada uno de estos reactivos.

En la escala de hábitos de estudio, los alumnos que tuvieron mayores porcentajes en el factor de hostilidad-rechazo reportaron tener mayores dificultades en sus habilidades para el estudio, contrario a los alumnos que alcanzaron mayores porcentajes en el factor de comunicación-apoyo, los cuales manifestaron mejores destrezas en esta escala. Estos resultados confirman lo expuesto por Salas y Ferrant (1990), investigadores que mencionan que un buen programa de hábitos de estudio incrementa el rendimiento académico y reduce en los alumnos las actitudes negativas hacia el entorno escolar incluyendo a los maestros, las materias, los compañeros, la autoridad, etc.

Así, la relación observada entre el rendimiento escolar y el ambiente familiar confirma los resultados de investigadores diversos con respecto a la importancia que tiene el tipo de vínculo padres-hijos, en el desempeño académico de éstos.

7. ANÁLISIS CORRELACIONAL.

El análisis de correlación mostró que la percepción de la relación padres-hijo no se encuentra directamente vinculada con el rendimiento escolar de los alumnos (promedio de calificaciones), sino más bien influye en los hábitos de estudio que éstos tienen, mismos que a su vez se asocian al promedio de calificaciones. Es posible que el ambiente familiar sea un facilitador que promueva un adecuado medio para estudiar y así tener éxito en la escuela, es decir, los hábitos de estudio aparecen de manera significativa como una de las variables relacionadas con la percepción de la relación padres-hijos y más directamente relacionada con el promedio de calificaciones de los alumnos. Como se mencionó, Salas y Ferrant (op. cit.) realizaron un estudio sobre los efectos de un programa de hábitos de estudio en el rendimiento escolar de los alumnos de una escuela secundaria, concluyendo que éstos proporcionan bases para un mejor rendimiento escolar y una estancia más placentera en el aula.

8. CONCLUSIONES.

El presente estudio proporcionó información específica sobre la vinculación que existe entre la relación padres-hijos y el rendimiento escolar de éstos. Los instrumentos de investigación empleados al ser confiables pueden ser utilizados por el orientador y psicólogo educativo para conocer el ambiente familiar de los estudiantes, así como la percepción de su rendimiento académico y hábitos de estudio, datos que le serían de utilidad para elaborar un mejor diagnóstico y por ende una intervención más adecuada y oportuna.

Es indiscutible que una gran cantidad de factores se encuentren interviniendo, ya sea en forma positiva o negativa sobre el rendimiento escolar de los adolescentes, algunos se podrán ir modificando y trabajando, otros serán complejos y difíciles de manejar. No obstante el conocimiento de la importancia que tiene el papel de los padres en el logro académico de los

hijos permite vislumbrar una alternativa de intervención accesible en cualquier familia. En la población estudiada se encontró que ésta opera de manera indirecta como promotora significativa de los hábitos de estudio los que a su vez favorecen directamente el rendimiento escolar. Por lo que la intervención del psicólogo educativo y el orientador escolar tendrían que centrarse en la aplicación de estrategias que les permitan la mayor optimización de los recursos con que cuentan para lograr un incremento en las habilidades de estudio de los alumnos y como consecuencia mejores resultados en el aprovechamiento académico.

Si se considera que además de estas variables se encuentran relacionados otros aspectos del ambiente familiar (el sexo de los alumnos, la convivencia padres-hijos y la escolaridad de éstos), resulta clara la importancia del trabajo conjunto de ambos padres en las actividades que realiza la escuela para el establecimiento de un ambiente más estimulante y positivo para los alumnos. Por último, los resultados del presente estudio parecen mostrar que los instrumentos utilizados son adecuados para medir la percepción del rendimiento escolar y el ambiente familiar. Asimismo, la percepción que tienen los alumnos de su rendimiento escolar, sí se vincula aunque no de manera directa con la percepción que tienen de la relación con sus padres y con su promedio real de calificaciones, siendo diferente la percepción de las mujeres a la de los hombres, variando con el nivel de escolaridad de los padres y el tipo de convivencia que tienen con éstos.

ALCANCES Y LIMITACIONES

1. ALCANCES.

La presente investigación aporta información importante que puede ser aplicada por profesores, padres de familia, orientadores escolares y psicólogos, personas que se encuentran involucrados en la educación de los alumnos y quienes les proporcionan las habilidades para su crecimiento y desarrollo integral.

Aunque se han elaborado estudios similares, éstos no se han dirigido específicamente a indagar la percepción que los alumnos tienen de la relación con sus padres y de su rendimiento académico basado en las calificaciones escolares y en lo que los alumnos reportan como calificaciones, debido principalmente a que se hace con muestras muy extensas, dificultando la recolección de los datos.

Resultó de suma importancia contar con las escalas y cuestionarios utilizados en este trabajo, ya que facilitó el desarrollo del mismo, las cuales al mostrar una alta confiabilidad en la población adolescente mexicana pueden implementarse con confianza para explorar los hábitos de estudio, la percepción del rendimiento académico y el ambiente familiar de los estudiantes del nivel de educación secundaria, para así conocer como perciben la relación padres-hijos y su desempeño en la escuela.

El programa estadístico SPSS permitió capturar y analizar al mismo tiempo la información de las escalas de hábitos de estudio y ambiente familiar, así como las respuestas del cuestionario de autopercepción del rendimiento académico y del promedio de calificaciones de los alumnos, lo que enriqueció más la investigación al poder correlacionar la información recabada.

2. LIMITACIONES.

Los factores que intervienen en el rendimiento escolar de los adolescentes son múltiples y cada uno de ellos representa una importancia tal, que si alguno se ve alterado el rendimiento escolar de los alumnos tiende a desequilibrarse. Por otro lado, es difícil saber cuál es el que está influyendo de manera negativa en el rendimiento, por tanto, es importante tomar en cuenta tanto los factores físicos como psicológicos en los que influye la familia, los profesores y la relación con sus iguales, para que de esta manera se pueda tener un panorama más amplio sobre el diagnóstico y el manejo psicopedagógico. Por ello, debe considerarse a los profesores y la utilización de instrumentos entre los que podrían encontrarse los aquí empleados para conocer la percepción que tienen los alumnos de la relación con sus padres y del rendimiento escolar que presentan. Esto ayudaría a tener un campo más amplio en donde apoyar la evaluación e intervención del bajo rendimiento académico al no sólo considerar las calificaciones, sino los diversos factores que intervienen, lo que conduce en muchas ocasiones a etiquetar y segregar a los estudiantes obligándolos a dejar la escuela, al sentirse devaluados o sin la capacidad suficiente para desempeñarse adecuadamente en ella.

Una primera limitante a nivel metodológico en el desarrollo de esta investigación fue el tiempo y la dedicación que lleva hacer un estudio tomando toda la población de estudiantes y no una muestra seleccionada al azar. Una segunda limitante fue utilizar una muestra homogénea, al incluir en el estudio únicamente a los alumnos de segundo año de secundaria y no considerar otros grados y niveles educativos, ya que los jóvenes participantes pertenecían a un nivel social y económico muy similar, lo que permite con reserva la generalización de los resultados, pues como se observó influye la escolaridad de los padres en las expectativas y calificaciones de los hijos. De igual forma, se utilizó como muestra a los estudiantes pertenecientes a un sólo turno, así como a una única Delegación del Distrito Federal (Tlalpan). De haberse utilizado una muestra heterogénea, las diferencias entre la percepción de la relación padres-hijo y el rendimiento escolar hubieran sido probablemente más marcadas.

Otra limitante se centró en la falta de colaboración de los directores/as de las secundarias, quienes se mostraron renuentes para permitir el acceso a las mismas y poco colaboradores para consultar el promedio en las boletas de calificaciones oficiales de los

alumnos. Ellos solamente permitieron el ingreso a las escuelas cuando se mostró el permiso por escrito otorgado por la Secretaría de Educación Pública.

Inicialmente, también se dificultó la aplicación de los instrumentos de investigación al hacerlo una sola persona por ser muy numerosos los grupos, por lo que se tuvo que contar con la colaboración de un asistente, quien apoyó la entrega y revisión de los cuestionarios ayudando a solucionar las dudas de los alumnos participantes. Igualmente, en algunos casos las secundarias se encontraban localizadas en zonas poco accesibles por lo que se dificultó su localización y acceso.

Referente a los resultados, no se exploraron las razones de las respuestas de los estudiantes, lo que hubiera permitido contar con información útil a los psicólogos y orientadores escolares en el planteamiento e implementación de programas de intervención orientados a auxiliar a los estudiantes en sus problemas y necesidades, tanto escolares como familiares y personales.

S U G E R E N C I A S

Con la finalidad de ayudar a los adolescentes a obtener mejores resultados en su rendimiento escolar y evitar la reprobación, la deserción y demás problemas inherentes al proceso de desarrollo integral de éstos, se deben buscar alternativas que brinden apoyo no sólo dentro de la escuela sino fuera de ésta, de tal manera que se haga un manejo multidisciplinario de los problemas y dificultades que vayan externando.

Uno de los aspectos que pueden considerarse en este sentido, es el apoyo de los profesores quienes deberían mostrar una actitud no sólo de educador-educando, sino observadores, reflexivos y motivados de los conocimientos que proporcionan, dado que representan un factor importante en el manejo de los alumnos en conjunto con los psicólogos y los orientadores escolares. Si los jóvenes encuentran actitudes negativas en las personas que los rodean es muy difícil que se acerquen a ellos, quienes solamente se dan cuenta de los problemas que se generan, cuando los alumnos están a punto de desertar por diversas situaciones, entre las que se encuentran aquellas que se han descrito a lo largo del desarrollo de este trabajo.

La familia como medio inicial y básico del desarrollo biopsicosocial de los adolescentes tendría que permitir un acercamiento con la escuela para que en conjunto, los estudiantes adquirieran un mejor aprendizaje que los condujera a un mayor desempeño escolar y a un desarrollo personal más positivo. No se pueden separar el ambiente familiar de la acción docente, ya que ambos factores trabajan en constante retroalimentación buscando siempre un beneficio en el crecimiento y desarrollo integral de los educandos.

Los datos encontrados en la presente investigación suscitan la reflexión acerca de una de las variables que debe tomarse en cuenta en los programas de intervención que se formulen para evitar un rendimiento escolar insatisfactorio y prevenir desajustes psicológicos debido a conflictos entre los maestros, los alumnos y los padres de familia.

Al diseñar dichos programas, sería conveniente incluir talleres en los que se dote a los estudiantes de los hábitos de estudio que los ayuden a mejorar su rendimiento escolar y que al mismo tiempo constituyan un espacio de interacción entre los adolescentes y sus padres, con el propósito de disminuir las problemáticas tanto académicas como familiares a las que se enfrentan los jóvenes.

Es de notar que al llevar a cabo un trabajo como el presentado se tomen muestras del total de la población con diferentes características, para así acortar los tiempos y dedicación que requiere y esperando que los resultados denoten más riqueza en su contenido.

Cabe mencionar que antes de acudir a las escuelas, debe contarse con el permiso otorgado por la Secretaria de Educación Pública para el ingreso a éstas, ya que esto ahorra tiempo y esfuerzo al trabajo a realizarse. Por último, resulta por demás importante señalar que al realizar este tipo de investigaciones participen en las mismas dos o más personas, ya que la aplicación de los cuestionarios, su calificación, codificación y manejo estadístico se vuelve complicado y tortuoso para un solo investigador.

Respecto a la limitantes metodológicas se sugiere que se considere la inclusión en la muestra de sujetos pertenecientes a diversos niveles educativos como son primaria, secundaria, bachillerato y universidad, así como a diferentes grados escolares, pues de esta manera se podrán establecer comparaciones al estudiar poblaciones más heterogéneas. De igual forma, considerar el estudio de escuelas privadas para contar con alumnos de diferente estrato social y ver cómo se modifican las variables estudiadas en estudiantes de bajo, medio y alto nivel socioeconómico, lo que llevará a su vez a tener padres con mayor nivel de escolaridad.

En relación a la fundamentación de las respuestas de los alumnos, se recomienda que en investigaciones futuras se entreviste a una muestra seleccionada al azar, para explorar las razones del por qué los estudiantes se comportan así y contar con más elementos para brindar un atención positiva y adecuada por parte del equipo de apoyo escolar, entre los que se encuentran los psicólogos educativos, los pedagogos y los orientadores escolares.

BIBLIOGRAFÍA

1. Aberastury, A. & Knobel, M. (1997). La adolescencia normal. México: Paidós.
2. Ackerman, W. N. (1988). Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
3. Aguario, M. G. & Suárez, V. L. (1984). Rendimiento escolar y su relación con la percepción del niño de sus relaciones familiares. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Facultad de Psicología, UNAM.
4. Alonso Tapia, J. (1995). Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención. Madrid, España: Síntesis.
5. Andreani, D. O. (1975). Aptitud mental y rendimiento escolar. Barcelona, España: Herder.
6. Aranda, A. & García, C. (1987). Estudio correlacional entre autoconcepto y rendimiento escolar de los alumnos a nivel licenciatura de la UPIICSA. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Facultad de Psicología, UNAM.
7. Arciga, S. & Guerra, M. (1996). Orientación Educativa. Programa de orientación educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional.
8. Ardila, A. (1986). Psicología de la Percepción. México: Trillas.
9. Barragán, M. (1980). Interacción entre desarrollo individual y desarrollo familiar. Monografía I (segunda edición). Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México: Impresiones Modernas.
10. Bastín, G. (1980). Por qué fracasan nuestros escolares. México: Ediplesa.
11. Bautista Lozada, Y. (1994). El bajo aprovechamiento escolar y su relación con la dinámica familiar disfuncional. Tesina de especialización para obtener el título de terapeuta familiar. México: IFAC.
12. Beltrán Guzmán, F. & Torres Fermán, I. (1999). Adaptación social, dificultad escolar y salud emocional. México: Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana.
13. Bentler, P. M. & Wu. E. J. (2002). EQS for Windows 6.0 [software de computadora]. Encino, CA., EU: Multivariate Software, Inc.

14. Berriman, C. J. (1994). Psicología del Desarrollo. México: El Manual Moderno.
15. Bisquerra Alzina, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid: Narcea.
16. Braverman, R. (1986). Tipología familiar relacionada con aspectos psicopedagógicos. Tesis de Doctorado, México: UNAM, Facultad de Psicología.
17. Bricklin, B. & Bricklin, P. (1981). Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. México: Pax.
18. Brueckner, L. (1986). Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Madrid, España: Rialp.
19. Carmona Fernández, A. (1997). Diplomado en Orientación Educativa. Memorias del II Congreso Nacional de Orientación Educativa. México: Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A. C.
20. Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Evaluación. Programa Nacional de Actualización Permanente 2000. México: SEP.
21. Coren, S., Ward L. M. & Enns, J. (2001). Sensación y percepción. México: Mc Graw Hill.
22. D' Angelo Hernández, O. (1997). Formación y orientación para el desarrollo integral de los proyectos de vida. Memorias del II Congreso Nacional de Orientación Educativa. México: Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A. C.
23. De Quiros R. & Schragger J. B. (1996). El lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad. Buenos Aires, Argentina. Editorial Médica Panamericana.
24. Díaz Guerrero, R. (1982). Psicología del Mexicano. (Descubrimiento de la etnopsicología). México: Trillas.
25. Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A. & Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life event, social support and social problem-solving skills: contributions to childrens behavioral and academic adjustment. Child Development 62, 583-599.
26. Espejel, E. (1987). El cuestionario de evaluación familiar. Un instrumento de detección comunitaria. Tesis de maestría. México: UNAM, Facultad de Psicología.
27. Forzan, L. (1998). Influencia de la autoestima en el rendimiento escolar de adolescentes de secundaria. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional.

28. Fromm, E., Horkheimer, M. & Parsons, T. (1978). La familia. Barcelona, España: Península.
29. García Córdoba, F. (1991). ¿Qué es el Rendimiento escolar, cómo debemos medirlo y cuáles son sus causas? Caminos abiertos. Boletín Informativo 2 (1): 4 – 6.
30. García Cortés, R. (1997). La actualización y formación de los orientadores educativos. Memorias del II Congreso Nacional de Orientación Educativa. México: Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A. C.
31. González Lomelí, D., Corral Verdugo, V. & Frías Armenta, M. (1998). Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento en estudiantes de secundaria: un modelo estructural. Enseñanza e Investigación en Psicología 3 (1): 163 - 183.
32. González, M. C. & Touron, J. (1994). Autoconcepto y rendimiento escolar. España: Eunsa.
33. Gordillo, C. & Santoyo, C. (1990). Evaluación de la calidad del medio ambiente familiar de niños de diferente nivel socioeconómico. Revista Intercontinental de Psicología y Educación 3 (1-2): 183 - 193.
34. Guevara Niebla, G. (1995). Familia y éxito escolar. El Nacional, p. 2.
35. Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self regulation and competence in school. Journal of Educational Psychology 81 (2): 144-152.
36. Harrsch, C. (1992). ¿El psicólogo qué hace?. México: Alhambra Mexicana.
37. Hernández, F. & Sancho J. M. (1993). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Argentina: Paidós.
38. Hough, M. (1999). Técnicas de orientación psicológica. Madrid, España: Narcea.
39. Hurlock, E. (1980). Psicología de la adolescencia. México: Paidós.
40. Korbman, R. (1984). El dibujo de la familia como instrumento detector de conflicto familiar en niños. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Psicología, UNAM.
41. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2003). México: www.inegi.gob.mx.
42. Larrañaga Quiroz, M. (1984). La participación de los padres de familia en el rendimiento escolar de los niños de educación primaria. Tesis de Licenciatura en Pedagogía.

- Sistema de Educación a Distancia, Unidad 261. México: Universidad Pedagógica Nacional.
43. Laosa, L. M. (1982). School, occupation, culture and family. The impact of parental schooling on the parent-child relationship. Journal of Educational Psychology. 74, 791-827.
 44. Leñero Otero, L. (1994). Las familias en la ciudad de México. México: Instituto Mexicano de Estudios Sociales, A. C. (IMES).
 45. López Lugo, E. K. (1994). Relación entre la autopercepción del rendimiento académico y el consumo de drogas en estudiante de educación media y media superior. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
 46. López Lugo, E. K. Medina-Mora Icaza, M. E., Villatoro Velázquez, J. A., Juárez, F. & Berenzon, S. (1996). Factores relacionados al consumo de drogas y al rendimiento académico en adolescentes. La Psicología Social en México 7: 561 - 568.
 47. Loredó, O. (1962). Características teóricas y funcionales de la orientación educativa en México, Brasil y EE UU. Tesis de Maestría en Psicología. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
 48. Luria, A. R. (1981). Sensación y Percepción. Barcelona: Breviarios de conducta humana.
 49. Macías, M. A. (1988). La influencia de la estructura familiar en la reprobación escolar de los alumnos de licenciatura de la facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro durante el año escolar 1985-1986. Tesis de Maestría. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
 50. Meuly, R. R. (1999). Historia, conceptualización y caracterización de la orientación educativa en las secundarias generales de México. La práctica del orientador en dos escuelas secundarias diurnas oficiales ubicadas en la delegación Coyoacán del Distrito Federal. Tesis de Maestría en Pedagogía. México: Universidad Pedagógica Nacional.
 51. Minuchin, S. (1998). Familias y terapia familiar (segunda edición). Barcelona, España: Gedisa.
 52. Molina, G. S. & García, P. (1984). El éxito y el fracaso escolar en la escuela general básica. Barcelona, España: Laia.
 53. Monroy, A. (1996). Antología de la sexualidad humana, volumen II. México: Porrúa y CONAPO.
 54. Mora, J. A. (1995). Acción tutorial y orientación educativa (cuarta edición). Madrid, España: Narcea.

55. Ojeda Ramírez, J. (1993). ¿Más escuela o más familia?. México: El Sol de México, p 4.
56. Oñate, G. R. (1994). La percepción de la figura paterna y el rendimiento escolar del preadolescente. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Universidad Intercontinental.
57. Ortega Amieva, D. (1997). La orientación educativa en el marco de la nueva cultura profesional. Memorias del II Congreso Nacional de Orientación Educativa. México: Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A. C.
58. Papalia, D. E. y Wendkos, O.S. (1997). Desarrollo humano. México: Mc. Graw Hill.
59. Pereira de Gómez, M. N. (1987). La apercepción familiar del niño abandonado. México: Trillas.
60. Rama, G. W. (1992). ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos. Montevideo, Uruguay: CEPAL.
61. Raven Bertram, H. (1981). Psicología Social: las personas en grupos. México: Continental.
62. Repetto, E. (1984). Inteligencia, personalidad y rendimiento académico: un análisis de correlación canónica. Revista Española de Pedagogía, Año XLII (166): 157 - 169.
63. Rodríguez Cruz, H. M. (1990). Evaluación en el aula. México: Trillas.
64. Rodríguez Pérez, A. (1997). Creación de un centro de documentación en orientación educativa. Memorias del II Congreso Nacional de Orientación Educativa. México: Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A. C.
65. Rodríguez, M. L. (1991). Orientación educativa. Barcelona, España: CEAC.
66. Roig Ibáñez, J. (1994). Fundamentos de la orientación escolar y profesional. Barcelona, España: Anaya.
67. Salas, M. M. y Ferrant, J. E. (1990). Los efectos de un programa de hábitos de estudio en el rendimiento escolar y en las actitudes de los alumnos. Enseñanza e investigación en psicología, (XVI): 7-20.
68. Secretaría de Educación Pública (1992). Dirección General de Educación Secundaria. Guía Programática de Orientación Educativa. México: Autor.
69. Secretaría de Educación Pública (1994). Acuerdo número 200. Normas de evaluación del aprendizaje en educación Primaria, Secundaria y Normal. México: Autor.

70. Secretaría de Educación Pública (1996). Sugerencias didácticas para la asignatura de orientación educativa. México: Autor.
71. Secretaría de Educación Pública (1997). Programa de desarrollo educativo, 1995–2000. México: Autor.
72. Secretaría de Educación Pública (1999). Subsecretaría de Educación Básica. Plan y Programas de Estudio 1999. Educación Básica Secundaria. México: Autor.
73. Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación, 1995–2000. México: Autor.
74. SPSS, Inc. (2000). Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales para Windows versión 10.07 en español [Software de computadora]. Chicago, EU:SPSS Inc.
75. Severino Lorenzo, B. (1985). Evaluación del rendimiento escolar. Colección Práctica Educativa. Madrid, España: Escuela Española.
76. Stevenson, D. & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. Child Development, 58, 1348-1357.
77. Tyler, L. (1990). La función del orientador. México: Trillas.
78. Villatoro Velázquez, J., Andrade Palos, P., Fleiz, B. C., Medina-Mora, M. E., Reyes, L. I. & Rivera, G. E. (1997). La relación padres-hijo: una escala para evaluar el ambiente familiar de los adolescentes. Salud Mental 20 (2): 21 - 26.
79. Weiner, I. B. & Elkind, D. (S/F). Infancia y adolescencia (desarrollo normal y anormal). México: Paidós.
80. Zepeda, H. F. (1997). Introducción a la psicología. Una visión científico humanista. (tercera reimpresión). México: Alhambra Mexicana.

ANEXO

CUESTIONARIO PARA ADOLESCENTES

INTRODUCCIÓN.

Este cuestionario es parte de un estudio que se realiza en todas las escuelas secundarias de la Delegación Tlalpan. Las preguntas son acerca de cómo percibes la relación que llevas con tus padres y cómo percibes tu rendimiento escolar. También se preguntan otros datos como son: tu nombre, edad, sexo, etc.

Para que este estudio sea provechoso es muy importante que contestes a todas las preguntas con el mayor cuidado y sinceridad posibles. *Todas tus respuestas serán estrictamente confidenciales.*

Muchos jóvenes han contestado el cuestionario y les ha gustado cooperar con nosotros, esperamos que a ti también te agrade.

Asegúrate de leer cuidadosamente las instrucciones antes de empezar a contestar las preguntas.

INSTRUCCIONES:

Esto NO es un examen, por lo tanto NO hay respuestas correctas o incorrectas, pero por favor procura trabajar con cuidado.

Para cada pregunta busca la respuesta que para ti sea la mejor: coloca una "X" en el paréntesis al lado de la respuesta que hayas escogido. Sólo debes elegir una respuesta por cada pregunta.

Si no sabes la respuesta a alguna pregunta o si sientes que no puedes contestarla porque no la entiendes, entonces levanta la mano y pregunta a la encuestadora tus dudas.

GRACIAS POR TU COOPERACIÓN.

I.- DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1.- ¿Cuál es tu nombre?

2.- ¿Eres hombre o mujer?

() Hombre () Mujer

3.-¿Cuántos años tienes?

_____años.

4.- ¿Con quién vives?

() Mamá () Papá () Ambos

5.- ¿Cuál es la escolaridad de tus padres?

() Mamá () Papá

01. Nunca ha ido a la escuela y no sabe leer ni escribir

02. Nunca ha ido a la escuela pero sabe leer y escribir

03. Primaria incompleta

04. Primaria completa

05. Secundaria incompleta

06. Secundaria completa

07. Estudios comerciales, administrativos o técnicos (secretaria, auxiliar contable, etc.)

08. Preparatoria, C.C.H., Vocacional, Bachillerato, etc.

09. Lic. En educación primaria (Normalista o Maestro)

10. Carrera universitaria

11. Otros (especificar) _____

II. PERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

6.- ¿Cuántos días faltaste a la escuela en los últimos 6 meses?

- Ninguno
- De 1 a 2 días
- De 3 a 5 días
- 6 días o más

7.- ¿Has interrumpido tus estudios durante 6 meses o más?

- No
- Si

8.- ¿La mayor parte del año pasado fuiste estudiante de tiempo completo o de medio tiempo?

- No fui estudiante el año pasado
- Fui estudiante de medio tiempo
- Fui estudiante de tiempo completo

9.- Aproximadamente ¿Cuánto tiempo al día te dedicas a estudiar fuera de clases?

- Menos de una hora
- Entre una y dos horas
- Entre dos y tres horas
- Más de tres horas

10.-En general ¿Cómo consideras tu desempeño en la escuela?

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo

11.- ¿Que calificaciones sacas con más frecuencia?

- () 9-10
 () 8
 () 6-7
 () 5 ó menos

12. Marca con una cruz la opción que creas describe mejor la dificultad o facilidad con que realizas las actividades que a continuación se mencionan:

	MUY DIFÍCIL	DIFÍCIL	REGULAR	FACIL	MUY FACIL
Poner atención a lo que dice el maestro	()	()	()	()	()
Memorizar lo más importante	()	()	()	()	()
Organizar tu tiempo de manera que puedas cumplir con todas tus actividades escolares	()	()	()	()	()
Realizar trabajos escolares en el tiempo que lo requiera el maestro	()	()	()	()	()
Conocer por ti mismo si tus trabajos o tareas son adecuados	()	()	()	()	()
Concentrarte cuando haces tus trabajos escolares	()	()	()	()	()

III. PERCEPCIÓN DE LA RELACIÓN PADRES-HIJO.

13. Las siguientes preguntas tratan sobre la forma de cómo te relacionas con tus papás. Por favor contesta cada una de ellas.

	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Con mucha frecuencia
Mis problemas personales pasan desapercibidos para mis papás	()	()	()	()
Cuando algo personal me preocupa, se lo comento a mis papás	()	()	()	()
Mis papás me platican sus problemas más importantes	()	()	()	()
Mis papás me rechazan	()	()	()	()
Si hay una emergencia familiar, mis papás cuentan conmigo	()	()	()	()
Mis papás me ignoran en sus pláticas	()	()	()	()
Mis papás me platican lo que les ocurrió durante el día	()	()	()	()
Si mis papás tienen problemas procuro ayudarlos	()	()	()	()
A mis papás les es indiferente la convivencia familiar	()	()	()	()
Trato de apoyar a mis papás cuando tienen problemas	()	()	()	()
Cuando mis papás tienen problemas importantes me los platican	()	()	()	()
Platico con mis papás lo que me ocurrió durante el día	()	()	()	()
Mis papás me ignoran cuando necesito que me escuchen	()	()	()	()
Me agrada hablar con mis papás de mis problemas personales	()	()	()	()
Cuando mis papás tienen problemas, no me toman en cuenta	()	()	()	()
Mis papás me motivan a salir adelante cuando tengo problemas	()	()	()	()
Mis papás piensan que sólo les doy problemas	()	()	()	()
En situaciones difíciles no cuento con mis papás	()	()	()	()
Mis papás me apoyan en lo que emprendo	()	()	()	()
Mis papás platican conmigo sobre su trabajo	()	()	()	()
Mis papás me comunican las decisiones importantes	()	()	()	()
Platico con mis papás mis problemas personales	()	()	()	()
Mis papás muestran desinterés en lo que me sucede diariamente	()	()	()	()
Cuando platico mis inquietudes con mis papás, terminamos peleándonos	()	()	()	()
Siento que soy muy importante para mis papás	()	()	()	()
Me gusta convivir día a día con mis papás	()	()	()	()
Mis papás me comunican sus planes	()	()	()	()
Mis papás son afectuosos	()	()	()	()
Mis papás me dan confianza para hablar de mis problemas personales	()	()	()	()