



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**EL APEGO INFANTIL, EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN
CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR.**

TESIS

Para obtener el título de:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Presenta:

MARTHA GONZÁLEZ GALLEGOS

ASESOR: DRA. ELIZABETH ALVAREZ RAMÍREZ

Agradecimientos

A mi amada Andrea, eres el más grande motivo para iniciar este hermoso camino y... ¡lo que aún nos falta!

A Victoria, infinitas gracias por tu paciencia, compañía, complicidad, comprensión y ayuda todo este tiempo, le das color y alegría a cada momento en mi vida; ¡va por ti!

A Juan, gracias por tu amor y apoyo incondicional, ¡sin ti hubiera sido muy difícil!

A mis padres, por su cariño y confianza en mí siempre.

A Meri, por estar cada día, cada instante a pie de lucha conmigo, por que nunca soltaste mi mano, por que juntas aprendimos lo que significa la palabra lealtad aún con un océano de por medio; ¡mi sunbae por siempre!

Dra. Elizabeth Alvarez, mil gracias por siempre creer y confiar en mí y en este proyecto, ¡lo logramos!

A mis lectores y profesores, por sus enseñanzas, gracias.

A todos mis compañeros de clase, una grata experiencia aprender a su lado.

A Ana Díaz, Claudia Chávez, Wendy Cortés y Mara Estrada por las palabras de aliento y su invaluable amistad, ¡muchas gracias!

A mi querida UPN, encontré mi pasión en la vida.

¡Y a la vida por enseñarme que si en verdad lo queremos podemos tener una segunda oportunidad!

INDICE

	Página
Introducción	5
Capítulo I	
1.1 Familia, definición y estructura	14
1.2 La relación emocional – afectiva en el núcleo familiar	19
1.3 Estilos de crianza	22
1.4 El papel de la familia en el establecimiento del apego	27
1.5 Apego	29
1.6 Estudios realizados sobre el apego	37
1.7 Relación familia- escuela	40
Capítulo II	
2.1 Definición de autoconcepto académico	44
2.2 Modelos y teorías explicativas del autoconcepto académico	49
2.3 Autoconcepto académico en niños de primaria	56
2.4 Relación de autoconcepto académico y apego	58
Capítulo III	
3.1 ¿Qué es el rendimiento escolar?	65
3.2 ¿Cómo se evalúa el rendimiento escolar?	70
3.3 La relación entre rendimiento escolar y apego	81
3.4 La relación entre rendimiento escolar y autoconcepto académico	85
3.5 Teorías y modelos explicativos del tema	89
3.6 Algunas investigaciones sobre el tema	98
Capítulo IV	
4.1 Planteamiento del problema	105

4.2 Pregunta de investigación	109
4.3 Objetivo	109
4.4 Tipo de estudio	109
4.5 Variables	110
4.6 Hipótesis estadística	110
4.7 Participantes	112
4.8 Escenario	113
4.9 Instrumentos	113
4.1.1 Procedimiento y consideraciones éticas	118
Resultados	119
Discusión	123
Conclusión	130
Referencias	132
Anexos	140

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el referente principal del primer contacto social del ser humano ha sido la familia, es en ésta donde el individuo adquiere sus primeras experiencias, valores y la concepción del mundo. Así, desde el inicio de los tiempos es llamada célula, conjunto o grupo originario de la sociedad; que está formada por todas aquellas personas con las cuales se comparten objetivos de vida. Asimismo, se ha considerado como el espacio que permite a cada persona crecer y compartir con otros los valores, normas, creencias, tradiciones, comportamientos, conocimientos, experiencias y afectos que resultan indispensables para su pleno desarrollo en la sociedad (Minuchin y Fishman, 1985; Rolland, 2000).

Actualmente, existen en la sociedad diferentes tipos de familias, lo cual dificulta tener una definición única y general de la misma. Levi-Strauss (1981), menciona que la familia es una organización única, que constituye la unidad básica de la sociedad, por el hecho de ser un grupo de personas relacionadas entre sí, biológica, legal o emocionalmente y que comparten una historia en común, reglas, costumbres y creencias en relación con distintos aspectos de la vida.

La familia, por ser una realidad dinámica de la sociedad y un sistema que evoluciona, nos muestra como se ha ido transformando y adaptando a las condiciones actuales de la vida. Por tanto, sigue siendo un referente de identidad de los individuos; por lo que se le han atribuido contribuciones a la estabilidad y el orden social (Minuchin y Fishman, 1985; Bohannan, 1996).

Con esta investigación, se pretende describir si existe relación entre los vínculos de apego desarrollados entre padres e hijos en la infancia y el autoconcepto académico que estos últimos han desarrollado, para intentar explicar la influencia de estas dos variables en el rendimiento académico.

En el primer capítulo se hace una breve definición de la familia, su estructura, la relación emocional afectiva dentro de la misma; así como su papel en el establecimiento del apego y su relación con la escuela.

De esta forma, encontramos que, como nuestro primer contacto, la familia se vuelve una forma de vida, el medio por el cual satisfacemos nuestras necesidades emocionales a través de la interacción con los diferentes miembros que la integran. El cariño, amor, odio, afecto, placer y demás sentimientos aprendidos en este contexto llamado “familia” enseñarán a cada individuo a relacionarse y actuar en las diferentes situaciones que se le presenten. Pero es en ella en donde inicialmente se practican la rabia, el enojo y miedo; así como los más nobles sentimientos, pues es un lugar seguro, ya que, proporciona seguridad e intimidad, basados en el afecto incondicional de sus miembros (Minuchin y Fishman, 1985; Bohannon, 1996; Tuirán y Salles, 1997, Bowlby, 1982).

Sin embargo, no es un ente cerrado, sellado, en donde el individuo queda aislado de lo que ocurre fuera de ella. Por el contrario, es un sistema abierto que, interactúa con más sistemas como la escuela, el trabajo, los vecinos y cada uno de sus integrantes se tienen que enfrentar a ellos, por tanto; la preparación que en ella se recibe durante los primeros años de vida es fundamental (Minuchin y Fishman, 1985; Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner (1979), señala que a la persona la hemos de entender no sólo como un ente sobre el que influye el ambiente, sino como una entidad dinámica y en constante desarrollo, que progresivamente se va implicando en el ambiente y es por eso que influye e incluso, reestructura el medio en el que vive. A este proceso, el autor lo llama acomodación mutua, ya que existe una interacción entre ambos y además es bidireccional caracterizada por su reciprocidad. Así entonces, concibe el ambiente como una serie de estructuras concéntricas, es decir, en donde cada una está contenida en la siguiente y dinámicas con

propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que la persona en desarrollo vive.

Por otro lado, se hace una revisión a los estilos de crianza que, de acuerdo con Pérez y Mestre (1999), mencionan que el tipo de reglas, así como los recursos y procedimientos que una familia establece para hacerlas cumplir; aunado a la comunicación y apoyo que exista entre ambos padres y sus hijos, son fundamentales para el desarrollo y crecimiento personal de éstos últimos. Sobre todo en situaciones sociales difíciles, en las cuales se deban tomar decisiones.

Sobre el tema, Del Barrio (2016) refiere que cualquier tipo de estructura en la familia es capaz de llevar a cabo su función educativa, siempre y cuando sea coherente en la aplicación de las normas que ha establecido, exista apoyo para cada uno de los miembros de ésta y en conjunto, se esté implicado en la labor de crianza de los hijos.

Ahora bien, una de las grandes tendencias que tiene el ser humano es aquella que le lleva en busca de la unión, la intimidad y el placer en las relaciones con los demás (Bowlby, 1976, 1989).

Así desde que nace, y a lo largo de su desarrollo está en constante búsqueda de ello, pero no está solo en el camino, durante el proceso de construcción de la personalidad intervienen diferentes aspectos como la familia, la educación, el proceso de socialización, el ambiente, los acontecimientos vitales y otras. Todas ellas se pueden considerar importantes, sin embargo, existe una que podría ser clave en dicho proceso; el apego, ese vínculo afectivo que se establece con las personas que satisfacen las necesidades emocionales y cuidados básicos, normalmente son los progenitores u otros familiares que responden a la necesidad afectiva más fuerte y estable a lo largo del ciclo vital (Bowlby, 1983,).

Esta necesidad humana universal para formar vínculos afectivos estrechos está especificada en la Teoría del Apego, desarrollada por John Bowlby (1976), en el núcleo de esta teoría se encuentra la necesidad recíproca madre-hijo de las relaciones tempranas.

Bowlby (1982) define apego como la tendencia del ser humano a establecer lazos emocionales íntimos con la madre principalmente o con el cuidador principal.

En el segundo capítulo se define el autoconcepto académico, se especifica cómo se presenta en niños de primaria y la relación que existe entre éste y el apego desarrollado por los niños con sus padres

De acuerdo con Mineduc, (1998), el niño, durante sus primeros años de vida, dentro de la familia afianzará y reconocerá los valores morales, como ya se ha mencionado. Al entrar a la escuela, dichos valores los fortalecerá con ayuda del docente, con la finalidad de formar una persona integral, que pueda desenvolverse en la sociedad y por tanto, adaptarse a los constantes cambios que en ésta ocurren.

Así, tenemos que el tema del desarrollo emocional en la infancia implica cambios continuos, sobre todo, en la capacidad del niño para relacionarse con el medio y en la manera cómo se percibe a sí mismo y a quienes lo rodean.

Indudablemente, la primera relación que se establece y que ocupa un lugar central en el desarrollo emocional se da entre madre e hijo, y por esta razón, se ha llegado a afirmar que ésta constituye una base sobre la cual se cimientan las demás relaciones a lo largo de la vida (Main, Kaplan y Cassidy 1985).

Sin embargo y por lo general se espera que mientras el niño va creciendo, también vaya adquiriendo la capacidad de establecer relaciones firmes y seguras con los otros y pueda adaptarse de la mejor forma posible a sus roles como hijo,

hermano, amigo, y estudiante, y más tarde como pareja y padre de familia (Mead, 1934).

Dos contextos que lo ayudarán en este proceso y que son importantes para ello son la familia y la escuela. En ellos, el niño aprende a conocerse a sí mismo, a explorar, experimentar e intervenir en su medio de forma cada vez más autónoma y eficaz. En la familia, los padres principalmente, son el eje fundamental. Son personas en las que se confía, con quienes se establece un vínculo afectivo determinante en la vida y con quienes los niños aprenden valores, comportamientos, actitudes, la forma de representar su entorno, las normas que regulan sus conductas y por lo tanto se configuran como un modelo a seguir (Piaget, 1973, Montagu, 1983, Main et. al., 1985).

Así, uno de los aspectos más importantes en la vida que se considera una característica propia del individuo y que se forma, en primera instancia, a partir de la información que recibe en el entorno familiar es el autoconcepto, que involucra el juicio que le permite reconocerse, conocerse y definirse; es decir, identificar cada elemento que lo compone. Forma parte de la razón de ser o estar de cada persona en cualquier ámbito de su vida y a lo largo de ella, considerando y adaptándose a los constantes cambios de contextos, personas con las que se interactúa en el día a día y de acuerdo a las experiencias vividas (Mead, 1934).

De acuerdo con Núñez y González (1994), el autoconcepto no es heredado, sino que resulta de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente. Conforme pasan los años, el autoconcepto es cada vez más estable y con mayor capacidad para dirigir la conducta.

De este modo, González (1999), menciona que el autoconcepto se refiere al conocimiento y las creencias que el sujeto tiene de él mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona: corporal, psicológico,

emocional y social, Es decir, es una descripción de uno mismo, que contiene elementos o atributos que sirven para distinguir a una persona como única y diferente de todas las demás. La importancia del concepto de sí mismo que tenga el individuo, radica en su aportación a la formación de la personalidad, pues tiene que ver con la competencia social, al influir en la forma en que el individuo se siente, piensa, aprende, se valora, se comporta y en consecuencia en cómo se relaciona con los demás.

Por lo tanto, el autoconcepto es un factor mediador de las relaciones del hombre con su entorno, una realidad a la que se enfrenta el ser humano, que incluye sus pensamientos y sentimientos hacia sí mismo y que siempre está en la posibilidad de cambiar, pues depende de la información que reciba de los otros lo que hará que su conducta se modifique o se mantenga, así como el concepto de sí mismo (González, 1999).

Llegada la edad de escolarización, el contexto escolar, se convierte en uno de los entornos más importantes para el niño y en el que pasa más tiempo. Es por ello que es importante hacer una revisión del autoconcepto en la edad escolar, específicamente en la Educación Primaria ya que, es aquí donde el niño comenzará a buscar el conocimiento de sí mismo, lo que le ayudará a distinguirse de sus compañeros.

En esta etapa comienza el desarrollo del autoconcepto académico de los alumnos, el cual se forma sobre su capacidad y propia valía personal y como estudiante, la percepción que tiene sobre sí mismo y sus actitudes, se construye por medio de la experiencia e interacción con las personas que le rodean, familia, maestros, compañeros de escuela y sociedad en general. Sin embargo, se verá reforzado por la motivación que el maestro fomente en el aula, evitar comparaciones y competencias entre alumnos, ayudarlos en sus limitaciones y reconociendo sus fortalezas, para de esta forma ayudarlos a evitar en la medida

de lo posible, frustraciones innecesarias, así como crisis en su desarrollo (Marchago, 1991; Rodríguez, 2010).

Goñi y Fernández (2007) mencionan que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica.

De acuerdo con Shavelson et al. (1976), el autoconcepto académico se subdivide en la percepción de la competencia que se tiene respecto a las diversas materias escolares tales como inglés, historia, matemáticas o ciencias.

Cuando se trata de establecer una relación entre autoconcepto académico y rendimiento escolar, se pueden encontrar diferentes posturas como la que proponen en un primer modelo Núñez y González (1994) la cual refiere que el autoconcepto académico está determinado por el rendimiento escolar.

Sin embargo para esta investigación, lo que se desea comprobar es si la autoimagen académica influye en el rendimiento escolar de los niños, por lo tanto, esta tesis se inclina hacia el planteamiento que hace Marchago (1991) quien menciona que un alumno obtendrá un rendimiento académico satisfactorio si cuenta con una autoimagen académica positiva.

Ahora bien, en el tercer capítulo, se trata otro rubro importante en esta investigación, el rendimiento escolar, su evaluación, así como la relación entre éste el apego y el autoconcepto académico.

El rendimiento escolar se refiere al nivel de conocimientos que el alumno demuestra tener en el campo, área o ámbito que es objeto de evaluación; es decir el rendimiento académico es lo que el alumno demuestra saber en las áreas,

materias, asignaturas, en relación a los objetivos de aprendizaje y en comparación con sus compañeros de aula o grupo (Caballero et, al., 2007).

De acuerdo con Martínez (2007), el rendimiento escolar es “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (P. 34).

Jiménez (2000) menciona que el propósito del rendimiento escolar o académico es alcanzar una meta educativa, un aprendizaje. Son procesos de aprendizaje que promueve la escuela e implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo en el nivel académico de los alumnos; dicho proceso va tomando diferentes elementos cognitivos y de estructura en la cual intervienen el sistema educativo, el núcleo familiar y el propio alumno como persona en evolución.

Así pues, el rendimiento escolar está determinado por las calificaciones que los alumnos obtienen; por lo que, la evaluación tiene como finalidad informar los avances y limitaciones del proceso enseñanza-aprendizaje para el logro de una formación académica continua, permanente y de calidad del alumno. Es decir, seguir un proceso que permita observar de forma cualitativa y cuantitativa el desarrollo de actitudes, capacidades y conocimientos de todos los que intervienen en el proceso educativo (Jiménez, 2000).

Hoy en día, la evaluación escolar, se dirige a la medición de los conocimientos de los alumnos en forma individual, así como sus habilidades, destrezas y el logro alcanzado. Este proceso tiene como principal función en la formación de los estudiantes, la de motivarlos para realizar cambios en sus hábitos y estrategias de estudio, ya que dicha evaluación se realizará periódicamente para medir su desempeño escolar (MINED, 1997; DOF 2012)

El cuarto capítulo correspondiente al marco metodológico, se señala el tipo de investigación realizada, la cual corresponde a una investigación empírica transversal, correlacional de 2 muestras independientes, de carácter cuantitativo. Se define la población y la muestra, así como la conceptualización de las variables en estudio, apego autoconcepto académico y rendimiento escolar. Asimismo, se presentan los instrumentos utilizados y las técnicas de análisis para el análisis de los resultados.

Considerando los resultados obtenidos, se encontró una relación importante que marca una relevancia a los vínculos afectivos y el autoconcepto como factores que potencian o disminuyen el desarrollo óptimo en el ámbito académico de los niños.

Dicha información podrá ser utilizada, como punto de partida, por el Psicólogo educativo como una herramienta dentro de su campo de acción, así como para futuras investigaciones, siendo punto de referencia respecto a las variables apego infantil, autoconcepto académico y rendimiento escolar.

Los profesionales en psicología educativa podrán realizar propuestas en el aula, orientando a los docentes para desempeñar su función como mediador con sus alumnos; con los padres de familia en el diseño e implementación de talleres que los orienten en su participación activa dentro del proceso enseñanza aprendizaje y con los mismos alumnos; elaborando estrategias que les ayuden a enfrentar sus puntos débiles y fortalecer sus áreas de oportunidad como estudiantes.

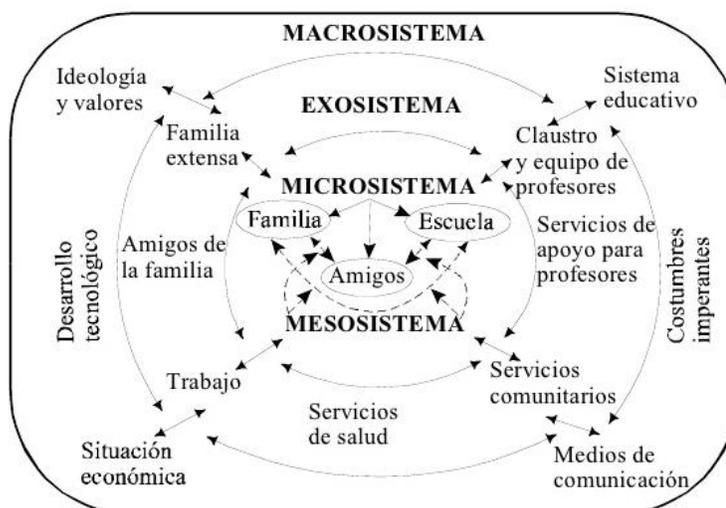
Esta tesis, de acuerdo a lo antes expuesto, surge de una reflexión personal y la necesidad de conocer cómo se relacionan los vínculos de apego entre padres e hijos en la infancia y el autoconcepto académico que estos últimos han desarrollado, para intentar explicar sus efectos en el rendimiento escolar.

CAPÍTULO I

1.1 Familia Definición y estructura

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (2017), la familia es “Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas” “Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje”.

Desde la perspectiva evolutiva, Bronfenbrenner (1979) propone el modelo ecológico del desarrollo. Este modelo hace hincapié en la importancia del contexto social en los diferentes ámbitos del desarrollo humano y en particular en las relaciones familiares. La propuesta básica de este modelo consiste en tomar en cuenta el ambiente “ecológico” que delimita a la persona. Es decir, el desarrollo humano es visto como una adaptación progresiva entre el sujeto activo y sus entornos inmediatos, los cuales también están en constante cambio. Cada sistema está contenido en una superior y se explican de la siguiente manera (Ver figura 1)



**Figura 1. Modelo Ecológico del desarrollo
Recuperado de Bronfenbrenner (1979)**

En donde

Microsistema - Es el nivel más cercano al individuo. Incluye los comportamientos, roles y relaciones que establece en los contextos cotidianos en los que pasa sus días, como el hogar, trabajo y amigos.

Mesosistema - En éste están interrelacionados dos o más contextos en los que la persona se desarrolla activamente como pueden ser su familia, trabajo y vida social. Puede ser ampliado en el momento en que el individuo forma parte de un nuevo sistema.

Exosistema - Son contextos que en los que no participa directamente la persona, pero su actividad afecta los entornos con los que sí está relacionado como su trabajo, escuela, familia.

Macrosistema Finalmente, se consideran factores característicos de la cultura y momento histórico-social, que nos ayudan a identificar las propiedades ecológicas de los diferentes grupos sociales (Bronfenbrenner, 1979).

Por lo tanto, el ecosistema familiar es entendido como un ecosistema en interacción con su ambiente. El autor expone los principios del modelo a saber

1.- **Desarrollo en contexto:** Los niños y adolescentes se ven influenciados por su ambiente- familia, amigos, compañeros de curso, así como por sus vecinos, comunidad y cultura; pero no solo los más jóvenes se ven modelados, sino también los padres. Para el autor, el cuidado y educación de los hijos, es una función de la comunidad y de la cultura en donde habita.

2.- **Habitabilidad social:** Los padres necesitan en su vida diaria tanto de relaciones formales e informales, que les apoyen y guíen en la crianza y cuidado de los hijos, en este caso se refiere a que los hijos tengan una buena “calidad de vida”.

3.- Acomodación mutua individuo- ambiente: En este caso, se requiere de centrarse en la interacción de las personas y la situación en la que se encuentran en el continuo temporal, con el fin de comprender el comportamiento humano.

4.- Efectos de segundo orden: Gran parte del comportamiento y el desarrollo humano tiene lugar como resultado de interacciones que son modeladas e incluso controladas por agentes que no se encuentran en contacto directo con los individuos en interacción.

La capacidad de los padres para cuidar y educar a los hijos depende en gran parte del contexto social en que la familia vive, de la medida en que padres e hijos mantienen conexiones duraderas con otros fuera del hogar. Es decir, son de vital importancia las relaciones que se establecen fuera de la familia, ya que penetran en el hogar y regulan las interacciones paterno- filiales, como pueden ser las normas de cuidado de los niños en el entorno inmediato y del lugar donde se encuentren a lo largo del curso vital.

La aportación que hace este modelo a las relaciones de familia, es la atención a las interconexiones ambientales y el impacto que tienen sobre la persona y su desarrollo psicológico, ya que considera al individuo en progresiva acomodación a sus entornos inmediatos por la relación que se establece entre estos contextos. (Bronfenbrenner, 1979).

Por otro lado, Castellán (1982), menciona que la familia es la reunión de individuos, unidos por los vínculos de la sangre, que viven bajo el mismo techo o en un mismo conjunto de habitaciones compartiendo los mismos servicios. Desde la propuesta del autor, la familia es considerada como un grupo unido por lazos de parentesco, transmisora de tradición y, con ello, de las distintas formas de memoria familiar, donde se dará la aceptación de algunas actitudes y el rechazo de otras.

Minuchin y Fishman (1985) describen a la familia como el grupo natural que elabora pautas de interacción en el tiempo y que tiende a la conservación y la evolución. Es decir, como el grupo celular de la sociedad, una institución que ha existido a lo largo de la historia, ha compartido siempre las mismas funciones entre ellas la crianza de los hijos, la supervivencia y unión de los miembros. No es una entidad estática, sino que está en un cambio continuo igual que sus contextos sociales.

.La familia, contiene a los miembros que crecen en ella, por lo que se le concibe como una totalidad en donde cada integrante está íntimamente relacionado con el otro y, por lo tanto, su conducta influirá en los demás (Minuchin y Fishman, 1985).

Así, al ser la familia nuestro primer contacto, se vuelve una forma de vida, el medio por el cual satisfacemos nuestras necesidades a través de la interacción con los diferentes miembros

Minuchin (1986) señaló que los miembros de una familia se relacionan de acuerdo con reglas que constituyen la estructura familiar a la cual define como un conjunto intangible de funciones que deberán llevar a cabo los miembros de ésta, las cuales, les permitirán organizar la forma de interacción entre ellos. Dentro de ella se pueden identificar las siguientes formas de interacción:

Los límites los constituyen las reglas que determinarán cómo será la participación de cada miembro de la familia con el fin de proteger diferenciación del sistema (Minuchin, 1986).

Los límites al interior del sistema se establecen entre los subsistemas familiares (individual, conyugal, parental y fraterno) y pueden ser de tres tipos:

a) Claros, que definen las reglas de interacción con precisión, es decir, todos saben qué se debe hacer y qué se puede esperar.

b) Difusos, donde las reglas no son claras ni firmes, permitiendo múltiples intromisiones y caracterizan a las familias con miembros muy dependientes o intrusivos entre sí.

c) Rígidos, los cuales definen interacciones en las que los miembros de la familia son independientes, desligados y con poca disposición a aceptar la entrada o salida de miembros al sistema familiar.

Bohannan (1996) refiere que

“La familia es un proceso evolutivo, una construcción social que va adquiriendo rasgos distintos. La familia es el determinante primario del destino de una persona. Proporciona el tono psicológico, el primer entorno cultural; es el criterio primario para establecer la posición social de una persona joven. La familia, construida como está sobre genes compartidos, es también la depositaria de los detalles culturales compartidos, y de la confianza mutua “(Pp 72)

Es decir, el autor lo considera una realidad dinámica de la sociedad, un sistema que evoluciona, que se va transformando y adaptando a las diferentes condiciones y situaciones que se le presentan a cada integrante de ésta, por tanto, es un referente de identidad de los individuos.

De acuerdo con Tuirán y Salles (1997) la familia, al ser considerada la base de una sociedad, como institución, se encargará de preparar a los miembros de la misma para resolver o enfrentar situaciones de cualquier índole, como grupo o de forma individual y de esta forma, darles un sentido a cada uno.

Para Satir (2005), la familia es un microcosmos que representa el mundo en el cual habita la persona. Por tanto, nuestra representación del mundo y cómo lo habitamos proviene de lo que aprendimos dentro de ella.

Es el contexto en el cual se desarrolla una persona (hijos) y quienes se encuentra a cargo de ella son responsables de crear a esa persona (los padres).

De acuerdo con la autora cada persona tiene dentro de la familia:

- Un sentimiento de valía, ya sea positivo o negativo.
- Tiene la capacidad para comunicarse.
- Obedece a ciertas reglas.
- Tiene un enlace con la sociedad.

En el caso particular de México, a lo largo de la historia, la familia se ha tenido que enfrentar a diferentes cambios tanto en su estructura como en su conformación, siendo un proceso complejo ya que, se ha dado como respuesta a diversos fenómenos sociales, políticos y económicos como la migración, que las mujeres se vieron en la necesidad de salir a trabajar, movimientos sociales referentes a temas laborales y educativos que trajeron consigo políticas de género que dieron lugar a cambios en la composición de la familia (Gutiérrez et al, 2016).

Hoy en día, diferentes ramas de la ciencia como la sociología, la psicología, historia, entre otras se han ocupado del estudio del proceso evolutivo de la estructura de la familia. Por medio de estos estudios, se puede comprobar que dicha institución, ha tenido modificaciones en su composición y estructura como consecuencia de diversos cambios sociales, económicos, políticos y demográficos, que han sido factores influyentes en este proceso a través del tiempo (Gutiérrez et al, 2016).

1.2 La relación emocional – afectiva en el núcleo familiar

Como todo sistema, la familia, tiene una organización jerárquica, es decir, se coloca a la cabeza quién elabora las reglas que regularán el buen funcionamiento de ésta. Los miembros de cada una conocen, con diferentes niveles de conciencia y detalle su territorio, con lo que cada uno sabe lo que tiene permitido y lo que está

prohibido, de la misma forma en dónde se encuentra el control del grupo (Minuchin y Fishman, 1985).

Cada familia es diferente, sus creencias dan coherencia a la vida familiar, construyen patrones de comportamiento y una realidad compartida, que a su vez se va pasando generación tras generación. Las familias desarrollan paradigmas o creencias compartidas acerca de cómo funciona el mundo. Estas creencias determinarán la interpretación de los hechos y comportamientos de su entorno (Rolland, 2000).

De esta manera, el comienzo de la socialización se relaciona directamente con la interacción entre los miembros de la familia, es decir, las actitudes, conductas, expresiones tanto físicas como verbales que se generan de los padres hacia sus hijos y viceversa, por medio de los cuales se transmiten valores, creencias y normas; que no comienza y termina en la niñez, sino que sigue y perdura durante toda la vida de la persona ((Minuchin y Fishman, 1985; Rolland, 2000).

Ahora bien, de acuerdo con Nardone (2003), los estilos de interacción entre padres e hijos pueden clasificarse de la siguiente forma:

1) Padres hiperprotectores. Enfatizan en su comunicación, tanto a nivel verbal como analógico, la dulzura, el cariño, el calor, la protección y el amor por parte de los padres. La asistencia rápida ante cualquier dificultad de su hijo, la preocupación por la salud física, la alimentación, el aspecto estético, el éxito y el fracaso escolar, la socialización y el deporte. En caso de que el hijo desee tomar la iniciativa, la actitud de los padres es desalentarlo y proporcionarle la estrategia segura a seguir. La madre es responsable de la educación y comportamiento de los hijos y para ambos lo más importante es su rol de padres antes que el de pareja; tanto que se ven imposibilitados de sancionar a su hijo, pues consideran que deben proporcionarle todos los privilegios.

2) Padres democrático- permisivos. La característica principal es la ausencia de jerarquías. No consideran que las reglas deban ser impuestas con firmeza y decisión, y tampoco consideran necesaria la sanción. Las reglas solo se dan a conocer, se explican y se argumentan verbalmente, cada uno puede modificarla según le convenga. En los momentos en que surge la necesidad de una intervención educativa es cuando los padres pierden la calma, pero evitan el conflicto cediendo. Por lo que, los padres conquistan el poder un tanto como ocurre entre iguales; se vuelven confidentes y cómplices cuando es posible; y se comportan más como amigos de los hijos, que como guías con autoridad.

3) Padres sacrificantes. Los padres consideran que si sacrifican sus propios deseos podrán tener una buena relación con su hijo y por tanto su aceptación. El resultado es la falta de satisfacción de los deseos personales y la continua satisfacción de las necesidades y deseos de los demás. Como padre, se espera correspondencia por parte de los hijos en su vida adulta, sin embargo, los hijos desarrollan la idea de que es un deber de los padres dar a los hijos lo que necesitan o, por el contrario, que es un deber del hijo satisfacer a los padres. Ante esta situación, los hijos, se muestran poco entusiastas, descontentos e incluso pueden desarrollar actitudes y comportamientos de rechazo o de violencia en la relación con sus padres.

4) Padres intermitentes. La relación de ambivalente, en la que el padre alterna posiciones de hiperprotección seguidas de conductas democrático-permisivas, para después asumir el papel de víctima sacrificante. Los padres, de esta manera, pueden pasar de posiciones rígidas a posiciones flexibles, de posiciones que revalorizan a posiciones que descalifican, en sus relaciones con los hijos. Los hijos, por otro lado, en algunas ocasiones son obedientes y colaboradores y en otras rebeldes y opuestos. Las familias que han desarrollado este sistema de comunicación, afrontan situaciones problemáticas.

5) Padres delegantes. La pareja formada no desarrolla un sistema autónomo de vida, en un clima de plena libertad, sino que se inserta en un contexto de relaciones familiares fuertemente estructurado: el de la familia de origen de uno de los cónyuges. Los beneficios pueden ser disponer de una casa o el cuidado de los hijos. Este delegar de tareas educativas es muy cómodo, cuando los hijos son muy pequeños y dependen totalmente del que los cuida, aunque los problemas llegan a medida que los hijos crecen y requieren necesidades diferentes. A los adolescentes que viven en estas familias les faltan ejemplos de comportamiento autónomo, pues se dan cuenta que sus mismos padres no han alcanzado este estado.

6) Padres autoritarios. Uno de los padres o ambos intentan ejercer el poder sobre los hijos, quienes tienen que aceptar los dictámenes impuestos por los padres, prevaleciendo la poca flexibilidad con las diversiones del momento, se alienta el estudio, y la adquisición de habilidades para obtener éxitos y afirmaciones personales. En ausencia del padre autoritario, el clima es más relajado, y se establece una relación más genuina entre madre e hijos. Se configura así una jerarquía con el padre dominante y los demás en posición de sumisión; la madre asume, casi siempre, el papel de mediadora, cuando las posiciones son divergentes entre padre e hijos. En estas familias existe poca comunicación entre padres e hijos.

Tanto la permisividad como la protección excesiva pudieran considerarse extremistas, lo interesante sería encontrar el equilibrio que de buenos resultados tanto al niño como a los padres en su labor diaria, en su relación como familia y su actuar como individuos.

1.3 Estilos de Crianza

Los padres contribuirán, de manera valiosa, en el desarrollo cognoscitivo de sus hijos, sobre todo en la niñez media, mediante la estimulación de destrezas de

pensamiento en la realización de sus actividades cotidianas, les enseñen a analizar las situaciones que se les presenten con pensamiento crítico y a aprender de sus errores, entre muchas otras, por medio de la interacción con ellos, (Marzano, Hutchins y Maxwell, 1987 en Rice, 1997).

Así, los estilos de crianza, se diferencian de las prácticas de crianza, en que éstas últimas están dirigidas a atender objetivos específicos, como por ejemplo alentar el rendimiento académico de sus hijos, lo que las hace menos importantes en la predicción de bienestar de éstos, ya que, los estilos son patrones más amplios y consistentes, (Darling, 1999).

Los lineamientos básicos necesarios para el crecimiento personal de las hijas, así como la interiorización de valores y la toma de decisiones ante situaciones de conflicto, dependen básicamente del tipo de normas que se han establecido en la familia por los padres, los recursos y procedimientos que se utilizan para hacerlas cumplir; así como la afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, (Pérez y Mestre, 1999).

Aspectos como el desarrollo de la personalidad del niño, su autoconcepto, la internalización de valores morales y el desarrollo de la competencia social, son influenciados por conductas de los padres, como la calidez y el control hacia sus hijos (Craig, 2001)

De un contexto familiar específico, que a su vez está insertado en una cultura, los niños nacen y como miembros de ese grupo, son moldeadas sus conductas, valores, creencias, actitudes y metas. Es en la familia, donde se forman y establecen los estilos de interacción social, es en ella donde el niño aprenderá, primero a interrelacionarse con sus padres y esta relación impactará en la manera como se hará con otras personas. Es por eso que a la familia se le concibe como la célula de la sociedad, (Díaz y Vargas, 2004)

De acuerdo con Papalia, Wendkoss y Duskin (2005), los estilos de crianza se refieren a las conductas que los padres tienen hacia los hijos, ya que son ellos

los principales responsables de su cuidado y protección, desde la infancia hasta la adolescencia.

Baumrind (1966 citada en Papalia et. al., 2005), menciona dos dimensiones en la formación de los hijos; la aceptación y el control parental, con ellos hace la propuesta de tres estilos de crianza

- ✓ Estilo Con Autoridad – Los padres controlan pero al mismo tiempo son flexibles, su control es racional y la supervisión sobre sus hijos es alto, en la toma de decisiones la participación de sus hijos la valoran, reconocen y la respetan, promueven la responsabilidad en ellos. Valoran su individualidad, independencia, intereses, opiniones y personalidad, exigiéndoles buen comportamiento.

En el cumplimiento de las normas, se mantienen firmes, son cariñosos, por lo que, las sanciones se dan en un ambiente de apoyo y calidez. Existe una buena comunicación con los niños, de esta forma, les hacen saber las razones de sus exigencias.

Con este estilo de crianza, continúa la autora, los niños saben lo que se quiere de ellos, entonces, se espera que se desempeñen de forma adecuada ya que, al cumplir con las responsabilidades y lograr los objetivos que persiguen, tendrán un sentimiento de satisfacción. En caso de situaciones difíciles, el padre puede enseñar a su hijo alternativas de solución pues, existe una comunicación positiva entre ellos y el niño puede expresar su punto de vista, (Papalia et. al., 2005).

- ✓ Estilo Autoritario – Los padres tiene una actitud dominante con sus hijos, así como un alto nivel de control y supervisión en él. La obediencia es incuestionable, los castigos son tanto en forma física como psicológica por lo que, ante el no cumplimiento de las reglas se muestran arbitrarios y enérgicos. Se involucran poco en lo que se refiere a sus hijos y no toma en cuenta su opinión.

Ante este estilo de crianza, los hijos se muestran descontentos, retraídos y desconfiados. No pueden elegir su propio comportamiento ya que, deben responder a lo que sus padres les están exigiendo con ello, se convierten en niños dependientes de los adultos, (Papalia et. al., 2005).

- ✓ Estilo Permisivo – Los padres son muy tolerantes con sus hijos, se involucran en gran medida en cuestiones de éstos y valoran su autoexpresión y autorregulación. El nivel de exigencia hacia sus hijos es bajo y casi nunca ejercen control sobre su comportamiento. Su actitud hacia ellos es cálida, les consultan sobre las decisiones que se tomarán respecto a las normas en la familia y los castigos son poco utilizados.

Los niños que están bajo este estilo de crianza, pueden expresar sus sentimientos con libertad si embargo, son hijos que tienen menos control sobre sí mismos y son más temerosos del medio que les rodea. Reciben poca orientación por parte de sus padres lo que les provoca inseguridad y ansiedad sobre si lo que están haciendo está bien o no, (Papalia et. al., 2005).

A partir del planteamiento de Baumrind (1966), Maccoby (1980 citada en Papalia et. al., 2005) agrega un cuarto estilo

- ✓ Estilo negligente - En este, los padres no muestran afecto a sus hijos, los límites que establecen son deficientes, la responsabilidad material y afectiva se las delegan a ellos, su atención está en sus propias necesidades y no en las de sus hijos.

Romero, Robles y Lorenzo (2006), mencionan que estilo de crianza es el conjunto de actitudes, sentimientos y patrones de conducta que los padres asumen con sus hijos que influyen psicológica y socialmente en ellos.

De acuerdo con Vega (2006) dentro de las acciones que los padres toman con sus hijos, están aquellas que realizan con la finalidad de ejercer su autoridad y establecer relaciones afectivas así como normas claras y la aplicación de sanciones. En caso de incumplimiento de las mismas, establecer técnicas de disciplina específicas, responder de forma oportuna a las necesidades de los niños, acompañarlos en su proceso educativo y la existencia de una comunicación clara entre padres e hijos.

Así, Vega (2006) propone cuatro estilos de crianza:

1. Estilo democrático. En este caso, los padres tratan de dirigir las actividades de sus hijos en forma racional considerando su edad, características individuales y circunstancias particulares.
2. Estilo indiferente. Los padres no tienen control en la disciplina y exigencias de sus hijos, existe un distanciamiento emocional y rechazo hacia los padres por parte de los hijos.
3. Estilo permisivo. Los padres permiten que los niños rijan y dirijan sus actividades, el niño es quien tiene el control de la familia, por lo que, los padres suelen doblegarse ante sus demandas y caprichos.
4. Estilo autoritario. Los padres imponen de forma inflexible las normas y disciplina a sus hijos, sin tomar en cuenta su edad, características individuales y circunstancias de la vida.

Los padres son, entonces, quienes dan las bases en lo referente a principios, conocimiento, valores, actitudes, roles y hábitos que se transmitirán de generación en generación. Considerando estos aspectos, la función de los padres es biológica, educativa, social, económica y de apoyo psicológico (Vega, 2006)

De acuerdo con Darling y Steinberg, (1993 citados en Flores, Cortés y Góngora 2009), estilo de crianza se refiere a aquellas actitudes y conductas que tienen los padres hacia sus hijos, con las cuales les comunica y crea un ambiente emocional determinado, en dicho ambiente, ocurrirá la interacción entre padre (madre) e hijo.

Los autores mencionan que, si los padres son sensibles a las necesidades de sus hijos, les muestran afecto y regulan sus conductas, éstos serán personas más competentes, con una mayor independencia y autoestima, desarrollo moral y control emocional, a diferencia de los niños que son criados con un estilo diferente, (Darling y Steinberg, 1993 citados en Flores et. al. 2009).

1.4 El papel de la familia en el establecimiento del apego

Al nacer ninguna persona es capaz de regular sus propias emociones, por eso la primera relación cercana que el individuo establece es tan importante.

Estos lazos o vínculos afectivos que se establecen y perduran en el tiempo, hacen sentir al individuo los primeros sentimientos positivos como seguridad, afecto, confianza y negativos como inseguridad, abandono o miedo (Bolwby, 1982)

Para Bolwby (1982) el concepto de vinculación consiste en la capacidad de la madre para reconocer la existencia de necesidades primarias de su bebé y ocurre en la interacción madre-hijo. El vínculo cumple una doble función: una función de protección, que es la seguridad proporcionada por el adulto capaz de defender al niño, y una función de socialización positiva, que le permite al niño tener la certeza de reemprender el contacto con su madre si lo desea y en el momento que lo desee para así llegar a ser capaz de explorar su entorno.

Así las funciones del vínculo son:

- ❖ Mantener la proximidad del cuidador principal
- ❖ Procurar el sentimiento de seguridad que promueva la exploración
- ❖ Regular las emociones
- ❖ Dar estrategias para hacer frente al estrés
- ❖ Favorecer la sociabilidad

La familia, al ser la institución principal de nuestra sociedad y el primer contacto del ser humano, es en donde éste necesita establecer y mantener un vínculo afectivo, esto es, una relación de cariño, cálida y cercana con los padres o las personas que lo cuidan.

De acuerdo con Bowlby (1982), es en la familia, en donde las relaciones afectivas son recíprocas, no condicionadas, en la relación afectiva con las personas que lo rodean, el niño adquiere seguridad, aprende a expresar sus sentimientos, a conocerse, a confiar en sí mismo y a desarrollar su autoestima, que consideró una condición necesaria para que desarrolle seguridad, confianza y el sentimiento de sentirse querido. El autor menciona que el apego es la tendencia del ser humano a establecer lazos emocionales íntimos con la madre principalmente o el cuidador principal, lo anterior se considera un componente básico de la naturaleza humana que se encuentra en el niño en forma embrionaria y que continúa a lo largo de todo el ciclo vital.

Sin embargo, no se puede negar que, existe la posibilidad de que haya familias en las que las relaciones y condiciones de vida sean inadecuadas en los primeros años de los niños y entonces, tener efectos negativos en su desarrollo.

1.5 Apego

Durante los primeros años de vida, se experimenta la ansiedad de separación de la madre o cuidador principal, es una respuesta al peligro real o imaginado de ser abandonado así como el miedo a la pérdida del objeto amado, del amor y aprobación de esta persona. Este miedo, puede ser general, aunque en diferente intensidad (Bolwby, 1982).

Por su parte, Ainsworth diseñó una situación experimental, la Situación del Extraño (Ainsworth y Bell, 1970 en Delval, 1978), para examinar el equilibrio entre las conductas de apego y de exploración, bajo condiciones de alto estrés.

De acuerdo con Ainsworth y Bell (1970 en Delval, 1978) la Situación del Extraño consiste en introducir a la madre y al niño en una habitación donde se incorpora un desconocido quien se pone a jugar con el niño. Mientras esto sucede, la madre sale de la habitación, regresa y vuelve a salir, pero esta vez en compañía de la persona extraña.

Ainsworth y Bell encontraron que los niños exploraban y jugaban más en presencia de su madre, y que esta conducta disminuía cuando entraba la persona desconocida y sobre todo, cuando salía la madre. Estas diferencias le permitieron describir tres patrones conductuales que eran representativos de los distintos tipos de apego establecidos:

1. Niños con apego seguro

En este caso, los niños utilizan a su madre como una base para comenzar a explorar, cuando la madre salía de la habitación, su conducta exploratoria disminuía, sin embargo, a su regreso, ellos se alegraban y se acercaban buscando contacto físico con ella y regresaban al juego.

Al revisar la información obtenida en los hogares de estos niños, se observó que las madres habían sido calificadas como sensibles y respondían a los llamados del bebé, mostrándose disponibles si sus hijos las necesitaban.

2. Niños con apego inseguro-evitativo

En este caso, los niños se mostraban independientes frente a la persona extraña. Comenzaban a explorar e inspeccionar, aunque sin utilizar a su madre como base segura, ellos no la miraban para comprobar su presencia, más bien la ignoraban. Si la madre abandonaba la habitación no parecía que les afectara y tampoco se acercaban a ella cuando regresaba. Incluso si su madre buscaba el contacto, ellos rechazaban el acercamiento.

Ainsworth y Bell intuyeron que se trataba de niños con dificultades emocionales; su desapego era semejante al mostrado por los niños que habían experimentado separaciones dolorosas.

De acuerdo a los datos obtenidos en los hogares de estos niños apoyaban esta interpretación, ya que las madres se habían mostrado relativamente insensibles a las peticiones del niño además de rechazarlo (Ainsworth y Bell, 1970 en Delval, 1978).

La interpretación global de Ainsworth y Bell era que estos niños no podían contar con el apoyo de su madre y reaccionaban de forma defensiva, adoptando una postura de indiferencia.

3. Niños con apego inseguro-ambivalente.

Estos niños se mostraban sumamente preocupados por el paradero de sus madres que apenas exploraban frente al extraño. Pasaban un mal rato cuando ésta salía de la habitación, y a su regreso se mostraban ambivalentes. Estos niños vacilaban entre la irritación, la resistencia al contacto, el acercamiento y las conductas de mantenimiento de contacto.

Los datos obtenidos en los hogares, indican que las madres de estos niños habían procedido de forma inconsistente, es decir, se habían mostrado sensibles y cálidas en algunas ocasiones y frías e insensibles en otras. Lo que llevo al niño a la inseguridad sobre la disponibilidad de su madre cuando la necesitasen (Ainsworth y Bell, 1970 en Delval, 1978).

Bowlby (1976) basa su postura en el modelo evolutivo el cual describe de la siguiente forma : habla de que la conducta es instintiva (se da de manera similar y es identificable entre los miembros de una misma especie), ya que los sistemas de conducta se desarrollan y existen dentro del organismo y tienen diferentes grados de complejidad, por lo tanto la conducta es el resultado de la activación e interrupción de estos sistemas.

Los sistemas de conducta son el resultado de la interacción entre la genética y el ambiente en el cual se desarrolla la persona.

Para poder dar sentido a estos sucesos, Bowlby (1993) definió la conducta de apego como

“cualquier forma de comportamiento que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido. En tanto que la figura de apego permanezca accesible y responda, la conducta puede consistir en una mera verificación visual o auditiva del lugar en que se halla y en el intercambio ocasional de miradas y saludos. Empero, en ciertas circunstancias se observan también seguimiento o aferramiento a la figura de apego, así como tendencia a llamarla o a llorar, conductas que en general mueven a esa figura a brindar sus cuidados”. (p, 60)

En términos generales, el autor plantea que estos vínculos se establecen con los padres o tutores en la infancia, a los que se recurre buscando protección, consuelo y apoyo. La teoría del apego propuesta por el autor, sugiere que el ser humano tiene la necesidad universal de formar lazos afectivos íntimos.

Así también menciona que el vínculo que se establece entre madre (cuidador principal) e hijo, resulta de una serie de conductas con la cuales el niño intenta mantener proximidad. Por lo que el apego es, entonces, innato, instintivo y determinado biológicamente (Bowlby, 1982)

Bowlby (1983) menciona que la conducta de apego tiene un significado propio para el sujeto, es decir, que durante el transcurso evolutivo, establecerá vínculos afectivos. Dicho vínculo o apego, será en un principio entre la madre y el hijo, posteriormente será entre adultos. Por lo que, esta conducta se mantendrá durante toda la vida y los vínculos que se establezcan, serán permanentes, activos y presentes por siempre para cada persona. Asimismo, considera que en la conducta de apego existe cierta flexibilidad, pues a lo largo de la vida de una persona, irán apareciendo nuevos vínculos que pueden ser igual de significativos que los primeros.

Entonces, una conducta de apego es, de acuerdo con Bowlby (1983), un comportamiento, cualquiera que sea, que logre que una persona tenga y conserve cercanía con otra y que además, ésta sea su persona preferida o “Figura de apego”. Y mientras esta figura de apego este dispuesta y responda, la conducta puede ir desde el intercambio de una mirada, un sonido o un saludo. Sin embargo, hay ocasiones en las que las señales son mas evidentes, como seguir constantemente a la figura de apego, aferrarse a ella, llamarla o llorar. Sea cual sea la conducta, hará que la figura de apego brinde atención o cuidados.

Bowlby (1983), señala la importancia de reconocer la perdurabilidad del vínculo de apego en el tiempo, mientras que las diferentes conductas de apego, sólo se presentan cuando es necesario, ya que son funcionales y adaptativas en lo que se refiere a la supervivencia y la reducción del riesgo de daño. Así también, el cuidar de otra persona, es una conducta que complementa la conducta de apego ya que se protege al individuo apegado.

Se considera un error, si las personas adultas mantienen activa alguna o varias conductas de apego, decir que cuentan con alguna patología, inmadurez o regresión, pues la teoría menciona que éstas se mantienen a lo largo de todo el ciclo vital (Bowlby, 1983).

Ahora bien, para que se dé esta relación íntima entre padres e hijos, necesita haber lo que ya se mencionó anteriormente, la figura de apego que, de acuerdo con Bowlby (1986) es quién desempeña el rol de cuidador principal y la base segura y esta relación no necesariamente se tiene que dar en edades tempranas, el autor refiere que a cualquier edad, una persona se puede desarrollar mejor si sabe que cuenta con alguien en quién confiar en momentos difíciles o con quién compartir momentos de felicidad. Por lo tanto, la persona en quien se deposita toda la confianza es la “figura de apego”.

Bowlby (1986) menciona que para que una persona se apegue a una base segura, existen dos factores a considerar. Por una lado están los factores internos, son aquellos que están representados por la capacidad del individuo para reconocer a aquella persona en la que puede depositar su confianza y una vez que lo ha reconocido, contribuir a que esa relación se mantenga y en ella exista la reciprocidad. Y por otro lado, están los factores externos o ambientales, que contemplan la disposición de la persona en la que se ha confiado para proporcionar una base segura en cada etapa de la vida.

Para Bowlby (1986) el funcionamiento sano en una persona da como resultado el reconocimiento de las figuras adecuadas que le proporcionarán esa base segura de acuerdo a su edad y serán con quienes establecerá relaciones basadas en la ayuda mutua. Así mismo, menciona el autor, las personas que tienen una personalidad sana, confiarán en los otros, cuando la ocasión así lo amerite y sabrá quiénes son los adecuados para ello.

En lo que se refiere al sistema de exploración, menciona el autor que la conducta de apego y la exploratoria son mutuamente excluyentes ya que, cuando

se activan las conductas de apego, disminuye la exploración del entorno y viceversa. Por ejemplo, puede presentarse la situación en donde el niño está jugando relativamente alejado de su madre, de pronto, el niño se cae; es entonces que buscará a su mamá. En este momento se activa la conducta de apego y disminuirá la exploratoria (Bowlby, 1989).

El sistema afiliativo, de acuerdo con el autor, se relaciona con el interés que muestran los individuos, no sólo de la especie humana, por mantener proximidad e interactuar con otros sujetos, incluso con aquellos con quienes no se han establecido vínculos afectivos. Una necesidad básica del ser humano es la de socializar, en este caso es conveniente que el niño se encuentre cómodo con otras personas que le inspiren confianza (Bowlby, 1989).

Bowlby (1989), al referirse al ambiente y el vínculo entre el niño y el cuidador principal, menciona que cuando a los niños y adolescentes se les ha dado una base segura y estén en contacto con el exterior, se sentirán confiados y serán más estables emocionalmente, por lo tanto, como padres o cuidadores principales estarán contribuyendo a la autonomía de los hijos.

Por su parte, Díaz y Vargas (2004), propone siete factores, los cuales muestran siete diferentes estilos de apego, Estos se pueden ordenar considerando si las conductas se presentan en ausencia o en presencia de otros, en especial del objeto o persona de apego de la siguiente manera (Ver tabla 1)

Tabla 1

Siete factores y Estilos de Apego

	Seguro	Ansioso	Evitante
Presencia del objeto de amor (apego)	Factor 2 Seguro dependiente Factor 8 Independencia cercanía	Factor 7 Ansioso manipulador	Factor 1 Evitante-ansioso agresivo
Ausencia del objeto de amor (apego)	Factor 4 Seguro independiente	Factor 6 Preocupado amistoso	Factor 5 Evitante independiente

Recuperado de Diaz y Vargas (2004)

Otra forma de analizar los estilos de apego propuestos por los autores, es con base en el tipo de emociones que producen.

Así, dentro de los factores, se pueden encontrar emociones negativas como el enojo, agresión, llanto o aislamiento y positivas como expresividad de afecto.

Por ejemplo, dentro del estilo “Evitante ansioso agresivo”, se presentan emociones como el enojo y la agresión, en el “Preocupado amistoso” se pueden encontrar el llanto y la búsqueda de atención. La tranquilidad y el aislamiento son características del estilo “Evitante independiente”, mientras que todo tipo de expresiones de afecto se pueden presentar en el estilo “Seguro externo”, “Seguro interno” y en el de “Interdependencia y cercanía” (Diaz y Vargas, 2004).

Diaz y Vargas (2004) mencionan las características de cada uno de los estilos antes señalados.

Estilos seguros

Las emociones que se presentan en éste son de tranquilidad y bienestar en su relación con otras personas y en las actividades que realiza cotidianamente.

- Seguro externo, el niño tiene confianza ya que, se muestra accesible en su trato con las personas y más, con las que mantiene una relación cercana. Sabe que esas personas estarán cuando él las necesite, sobre todo en la etapa escolar, en donde dicha seguridad, les permite relacionarse con personas que no forman parte de su círculo cercano, como sus padres quienes le proporcionan protección y seguridad.
- La seguridad interna, se refiere a la desvoltura e independencia de los niños, ellos interiorizan esa seguridad , lo cual les permite llevar a cabo sus actividades con más confianza e interactuar de forma más libre con otras personas manteniendo esa relación por largo tiempo, teniendo la certeza de que las personas que le son significativas, no dejan de ser parte de su vida aún cuando no están presentes.
- Interdependiente cercano expresivo, manifiestan su afecto con abrazos y sonrisas, o compartiendo sus experiencias emocionales. En este caso, el niño busca una interdependencia con otras personas, preferentemente figuras de apego, buscando la seguridad emocional (Diaz y Vargas, 2004)

Estilo inseguro

- Amistoso preocupado, en este caso, el niño no tiene confianza de que las personas que están cerca de él lo estarán por mucho tiempo. Le gusta tener amigos, pero más como una necesidad de no sentirse solo y por su preocupación constante de ser abandonado.
- Ansioso manipulador, el niño tiene una dependencia excesiva hacia sus padres, la cual manifiesta por medio de ansiedad, enojo y reclamos. Busca la atención de éstos sin importar la forma. En caso de la ausencia o la amenazas de la ausencia de la figuras de apego, utiliza la manipulación (Diaz y Vargas, 2004).

Estilo evitante

- Evitante-ansioso agresivo, las relaciones que el niño establece, no son constructivas ni duraderas, por lo regular, manifiestan enojo ante situaciones en las que se sienten invadidos o se le acercan sin que él lo desee; así también lo hace cuando percibe posible abandono de alguien con quien ha logrado establecer una relación cercana. Ante estas actitudes, se refuerza la idea de que nadie quiere estar con él, con ello su reacción es de agresión hacia la persona o alejarse de ella.
- Evitante independiente, el niño está convencido de que lo mejor para él es no establecer relaciones o vínculos estrechos y constantemente en sus expresiones refleja una considerable independencia y autonomía. Regularmente se siente invadido, por lo tanto, su interés por relacionarse con alguna persona o conocer nuevas es nulo por tanto, prefiere el aislamiento (Diaz y Vargas, 2004).

En definitiva, la función básica del apego, de acuerdo a lo antes expuesto, es la de brindar y recibir protección, confianza y seguridad.

1.6 Estudios realizados sobre el apego

John Bowlby (1976) considerado el pionero en el estudio del apego infantil, basó sus estudios en la teoría evolutiva que coincide con la biología moderna, dejando de lado la teoría del impulso secundario que sostienen que el niño solo busca a la madre con el propósito de reducir la tensión acumulada originada por el hambre.

Moneta (2014) realizó una revisión del trabajo realizado por Bowlby, respecto al apego en niños, en un inicio Bowlby había propuesto la hipótesis de que la privación materna no sólo causaba depresión en la niñez, sino también hostilidad e incapacidad para establecer relaciones saludables en la vida adulta, posteriormente, refirió que los efectos inmediatos y a largo plazo que median la

salud mental del niño eran resultado de una experiencia de relación cálida, íntima y continua entre la madre y su hijo, por la cual, ambos encuentran satisfacción y alegría. La teoría del apego desarrollada por este autor durante los años 1960 a 1980, refiere que en el desarrollo de los niños, tanto las experiencias que vive en sus primeros años de vida, así como la relación que se establece entre él y su madre o el cuidador principal, tienen efectos importantes. Posteriormente, Bowlby encontró que el tipo de apego o vínculo que los infantes establecían con su madre o cuidador principal, influía en cómo los niños reaccionaban ante situaciones complejas o estresantes.

Dentro de esta teoría, se sostiene que los niños biológicamente se apegan a sus padres, no sólo para satisfacer sus necesidades sino porque son seres profundamente sociales.

En los años 50 Lorenz (1903-1989 como se citó en. Repetur, y Quezada 2005) utilizó para su investigación gansos y patos, encontró que estas aves desarrollaban un vínculo estrecho con su madre, pudo observar que las aves podían desarrollar un fuerte vínculo con la madre (teoría instintiva) no importando si estaba de por medio el alimento. Identificó que estas aves sobreviven logrando llegar a la madurez por que, en cuanto salen de su cascarón siguen a cualquier objeto que esté en movimiento, sea o no su madre ya que, la condición es que sea el primer objeto que ven en los primeros 30 minutos de vida.

Harlow (1905-1981 citado en Repetur et al 2005), llevó a cabo sus investigaciones utilizando monos pequeños a los cuales se les separaba de su madre de forma parcial o total. Observó que su actitud era de desesperación ante la separación y la forma en que buscaban el volverse a acercarse a ella, era a través de gritos y recorriendo en la jaula de un lado a otro, mientras tanto sus madres reaccionaban en forma agresiva en contra de los cuidadores. Lo que el investigador encontró, fue que los monos pequeños, al estar separados de su madre, no les interesaba el juego ni relacionarse con otros monos que estaban en

su misma situación. En cambio, al volverse a reunir con su madre, el contacto con ella era intenso aún más que el que mostraban antes de ser separados de ella. Posteriormente, realizó otras investigaciones en las que el periodo de separación era mayor, en estos casos, los monos se percibían retraídos, con síntomas de depresión e incluso rechazaban el alimento que se les daba.

El principal descubrimiento con estas investigaciones, es que el contacto entre la madre y su hijo es una necesidad de gran importancia para el buen desarrollo y supervivencia de éste último (Harlow, 1905-1981 citado en Repetur, et al 2005)

Ainsworth (1913-1999, citado en Siegel y Hartzel, 2005) realizó investigaciones con niños de Uganda. Con estos trabajos obtuvo información que le permitió realizar estudios acerca de las diferentes formas en las que se relaciona una madre con su hijo y cómo éstas influyen en el establecimiento de un vínculo más o menos fuerte o apego. Así, Ainsworth planteó tres patrones principales de apego:

1. Niños de apego seguro – estos niños podían explorar el espacio en el que se encontraban y lloraban poco siempre que su madre estuviera presente.
2. Niños de apego inseguro, aún en presencia de sus madres, estos niños lloraban frecuentemente.
3. Niños que parecían no mostrar apego, su conducta no variaba si estaban o no sus madres.

Estos comportamientos dependían de la sensibilidad de la madre a las peticiones del niño Ainsworth (1913-1999, citado en Siegel y Hartzel, 2005).

1.7 Relación familia – escuela

Schmelkes (1979) menciona que la familia se forma determinada concepción y expectativas respecto a la escuela.

Mientras que la institución está dentro de su quehacer diario, tanto hacia dentro de las aulas como hacia la comunidad; a través de sus miembros, envía mensajes de lo que son como institución educativa, los cuales, refuerzan o modifican su imagen y por tanto las expectativas que las familias se han formado de ella. Es decir, entre la escuela y la familia se establece una comunicación directa a través de la relación con los hijos e indirecta a través de aquellos mensajes no verbales pero sí significativos.

De acuerdo con Rich (1985) si los padres se involucran en la educación académica de sus hijos, ambos obtendrán resultados positivos ya que, habrá una mayor asistencia a la escuela, mejor actitud y conducta en ésta, una mejor comunicación entre padres e hijos; además de un mayor apoyo de la comunidad a la institución.

Por su parte Guevara (1996) señala, que en sentido inverso, si los padres se muestran indiferentes o desatienden a los hijos, traerá como consecuencia rechazo o el declive en los aprendizajes.

Es en la familia en donde el niño, durante sus primeros años de vida, afianzará y reconocerá los valores morales que posteriormente, cuando entre a la escuela, el docente se encargará de complementar, fortalecer y afianzar, con el fin de formar una persona integral, capaz de desenvolverse en la sociedad y adaptarse a los constantes cambios que en ella ocurren (Mineduc, 1998).

Al respecto, Martinic (1999) señala que el desempeño escolar tiene múltiples dimensiones en las que la familia está presente o puede involucrarse activamente para obtener mejores resultados académicos. El autor continúa

diciendo que respecto el éxito del rendimiento escolar se debe, específicamente, al origen familiar y que sólo una pequeña parte se le puede atribuir a las reformas educativas.

Ante la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos, Martiniello (1999) propone una taxonomía que indica las categorías que se deben considerar

- Padres como responsables de la crianza del niño.
En ésta, desempeñan las funciones propias de la crianza como cuidado y protección de sus hijos, así como proveer las condiciones necesarias para que asista a la escuela.
- Padres como maestros.
Continúan y refuerzan el proceso de aprendizaje en casa, supervisando y ayudando a sus hijos con las tareas escolares, así como con proyectos de aprendizaje.
- Padres como agentes de apoyo a la escuela.
Contribuciones que los padres hacen a la escuela para su mejora en cuanto a los servicios que ofrece, tales como dinero, tiempo, trabajo y materiales.
- Padres como agentes con poder de decisión.
Los padres toman decisiones que afectan las políticas de la escuela, así como sus operaciones por medio de su participación en consejos escolares (consultivos y directivos), siempre con el fin de mejorar la función de la institución.

Según Tedesco (2000) es la familia la célula en donde las personas a lo largo de su vida cubren sus necesidades de protección, compañía, alimento y cuidado y es a través de ella que las sociedades, transmiten a los hijos sus valores y costumbres.

Por lo tanto, se puede decir, que la familia es un apoyo, no sólo hacia dentro del hogar sino también en el proceso educativo de los hijos. La premisa es

que su participación se concibe como condición para que los niños puedan ser capaces de superar situaciones difíciles estableciendo redes de apoyo que los sostengan y ayuden en las mismas. Es entonces el hogar el espacio de aprendizaje por excelencia para los hijos y la escuela, el lugar donde continúan y fortalecen su conocimiento especializado (Musitu, 2001).

Marchesi (2001) menciona que en el progreso educativo de los alumnos, tanto el ambiente de la familia como el compromiso de la escuela tienen una importante repercusión. De esta forma, los recursos familiares, el nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y apoyo académico, actividades culturales extra clase que realizan con sus hijos, los libros que leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos, así como las expectativas que los padres plantean a los niños sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar, son factores determinantes en la educación. Así entonces, la familia, influye en los hijos por medio de ternura, comunicación y exigencia.

La familia favorece el proceso educativo de sus hijos, aunado a la provisión de lo necesario, como condiciones materiales para el estudio, generando para ellos, un clima cultural, valorativo y educativo que les permitirán responder de forma efectiva a las demandas de la escuela (López, 2002).

Por otro lado Slicker (2003) refiere que el factor que se considera más importante en la educación de los hijos, dentro de la familia, es que los padres les transmitan amor siempre y que este sea consistente.

En conclusión, para que la participación familia-escuela resulte en un desarrollo de competencias académicas y por lo tanto, un buen rendimiento académico de los niños, es necesario que los padres de familia proporcionen a sus hijos disciplina, aprendizaje y autonomía (Jiménez, 2009).

Como se ha revisado, en la integración y adaptación de una persona a una sociedad intervienen diverso factores. Uno de ellos es el vínculo afectivo o apego

que se desarrolla entre los padres o el cuidador principal y el niño. Así, la forma en cómo se establecen esas relaciones dentro de una familia, darán como resultado el tipo de vínculo que prevalecerá, sea adecuado o inadecuado, y las consecuencias que de él vengan como puede ser la interpretación que el hijo de a las experiencias que viva a lo largo de su vida.

De esta forma, cómo una persona se desenvuelva en la sociedad, se determinará también por otro factor, motivo de esta investigación, el autoconcepto académico que a continuación se revisa.

CAPÍTULO II

2.1 Autoconcepto académico

El concepto de sí mismos, es un componente del desarrollo de la personalidad humana y no es innato; puesto que se construye y define a lo largo del desarrollo del individuo. Para ello, el factor más importante es, de acuerdo con Machargo (1991) la influencia de las personas significativas como la familia, el grupo de iguales, compañeros de escuela y profesores, etc., así como el contexto social en el que se desenvuelve el niño y por último, es consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso las cuales experimentará en cualquier momento de su vida, con todas las personas con las que interactúe y en cualquier lugar en el que se desenvuelva.

La función más importante de la autoimagen es la de orientar lo que la persona tiende a ser en respuesta a la evaluación de sí misma.

Podría parecer obvio, que los alumnos que obtienen buenas calificaciones, tienen un buen rendimiento escolar por lo que, tendrán una opinión positiva de sí mismos y de su capacidad como estudiante; mientras que si su rendimiento es bajo se construirá un esquema negativo de sus capacidades y posibilidades en la escuela. Sin embargo y como se verá más adelante no siempre ésta es una relación perfecta, como ya lo menciona Machargo (1991) "el autoconcepto académico positivo es condición para lograr un rendimiento académico satisfactorio, pero no es suficiente." (p. 62)

Durante el desarrollo de una persona, la interacción con otros cada vez va siendo más amplia y por tanto más compleja, lo que trae consigo un sin número de aprendizajes para ella.

Nisbet (1991) menciona que, conforme va creciendo el niño va formando, por un lado, un autoconcepto cognitivo o de las capacidades mentales en general, que ya se ha definido anteriormente y por otro lado el autoconcepto académico o de las capacidades mentales en relación con el ámbito escolar. Esta autoevaluación será de acuerdo a lo que el niño vaya aprendiendo en su ámbito escolar, por lo que puede ser que desarrollen diferentes conceptos de sí mismo dependiendo de su desempeño en las materias escolares como matemáticas, español, ciencias, etc.

De esta forma, los alumnos se perciben de distintas maneras en el proceso de aprendizaje, por lo que, obtendrá distintos resultados. Por ejemplo, si se percibe como muy bueno en matemáticas sus resultados serán buenos, en cambio si su percepción en ciencias es mala, sus resultados serán de la misma forma (Nisbet, 1991).

Continuando con Nisbet (1991), se puede considerar posible una relación de causa efecto entre concepto de sí mismo y el logro académico, aunque se debe tomar en cuenta la edad de los alumnos, el tipo de experiencias de logro (positivas, normales o muy negativas) y el intervalo de tiempo en que se está midiendo esta relación, ya que todos los niños son diferentes, viven en contextos familiares diferentes y por tanto sus experiencias y formas de vivirlas son diferentes.

Y aunque la autoimagen general va a condicionar la académica, podremos contemplar la existencia de otras fuentes importantes en el ámbito educativo que van a afectar a las percepciones que los alumnos tienen acerca de su competencia académica.

Así, González y Tourón (1992) señalan al rendimiento previo, las valoraciones de los otros significativos, la comparación social, la comparación interna, las atribuciones de los resultados de éxito o fracaso y la estructura de la

clase y clima escolar como factores que influyen en la construcción de la noción de sí mismo. Si consideramos que este término es un producto social que se forma con la información que la persona recibe de los otros significativos como son padres, profesores e iguales.

Mencionan, además, que una forma en cómo los estudiantes miden la percepción que tienen de sí mismos es a través de la comparación de su capacidad o rendimiento con el de sus compañeros, esto repercutirá de forma positiva o negativa, dependiendo del grupo que esté considerando como base de comparación y por lo regular lo hacen con los de mayores calificaciones.

Pero, afirman los autores, no solo hace las comparaciones de forma social, sino también de manera interna, es decir, hacen una comprobación de sus capacidades en las diferentes áreas académicas y cómo se perciben en ellas (González y Tourón, 1992).

Al respecto, Urquijo (2002), señala que el autoconcepto tiene especial importancia desde el punto de vista educativo. Los sujetos con una baja autoimagen tienden a desmerecer su talento, son influenciables, evitan situaciones que le provocan ansiedad y se frustran con mayor facilidad.

Menciona el autor que, a través de múltiples estudios se ha podido sustentar la idea de que la cognición y los sentimientos al respecto de sí mismo son factores determinantes en el éxito académico de los individuos. Pero, además de su complejidad, las autodescripciones también varían respecto a las áreas más significativas como la familia, los amigos y la escuela.

Por su parte Rodríguez (2010) menciona que el autoconcepto son aquellos conocimientos que una persona tiene sobre si misma es decir, lo que conoce sobre su forma de ser y actuar y que puede utilizar al momento de describirse.

La autora precisa que esta definición se refiere a la apreciación descriptiva de uno mismo desde una perspectiva cognitiva (Rodríguez, 2010).

Ahora bien, Rodríguez (2010) refiere que un factor que influye de forma importante en el desarrollo del autoconcepto general y académico del niño, es el grupo de compañeros de clase ya que, al interactuar todos los días en la escuela, dan y reciben información sobre sus características físicas, como estudiantes, amigos y compañeros de aula. Lo anterior se verá reforzado por la aceptación del grupo (empatía), lo agradables que puedan ser sus compañeros, el liderazgo entre el grupo, el querer o no compartir tareas escolares, entre otras.

De acuerdo con la autora, después del hogar, la escuela será uno de los contextos más importante en la vida de los niños, pues ahí pasarán gran parte de su tiempo. Entonces, los maestros dentro de su práctica educativa, serán para sus alumnos un modelo a seguir por lo que, sus acciones y mensajes hacia los estudiantes influirán de manera considerable en la formación y desarrollo de la autoevaluación académica de éstos (Rodríguez, 2010).

En este sentido, nos da algunas consideraciones de actuación que, como docente, se deben tomar en cuenta durante la práctica; esto con el único propósito de favorecer el desarrollo de un autoconcepto académico positivo en los alumnos

- Expresar de forma positiva lo que espera que sus alumnos aprendan. Estas acciones motivarán a los alumnos a poner interés y empeño durante las clases.
- Crear un clima de clase positivo. Así los alumnos confiarán en expresar sus ideas y dudas favoreciendo el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Contribuir para que el ambiente en el salón de clase sea propicio para que ellos se sientan bien en la interacción con sus compañeros de clase y consigo mismos y así les será más fácil mostrarse tal como son sin temor a recibir críticas negativas o malos comentarios.

- Hacer a los alumnos participes en las decisiones que se tomen dentro del aula, así como motivarlos a que participen durante la exposición de los temas.
- Reconocer de manera positiva los logros de sus alumnos ya que con ello, contribuirá a fortalecer la confianza en si mismos.
- Estar dispuesto a ayudar a sus alumnos con aquellas actividades o tareas que lo requieran, siempre con una actitud de fortalecer lo que han aprendido sin tratar de ridiculizarlos en caso de que se equivoquen.
- Fomentar la participación de los alumnos durante cada clase, evitando siempre dar comentarios que inhiban esta práctica.

Como se puede ver, el papel de los docentes, en el ámbito educativo, es crucial ya que, con sus comentarios y calificaciones, valoran el rendimiento del alumno y con ellos deben reconocer el esfuerzo puesto por los éstos en la realización de los trabajos y en caso necesario, darles sugerencias para obtener mejores resultados (Rodríguez, 2010).

Es importante reconocer la participación del maestro en el desarrollo del autoconcepto académico de los alumnos ya que, tiene la responsabilidad de guiarlos de forma individual y grupal en su autoconocimiento, motivarlos a aceptar, reconocer y fortalecer sus habilidades, así como de ayudarlos a superar sus limitaciones, siempre con el fin de fomentar la valoración de cada uno en forma individual y como grupo (Rodríguez, 2010).

La autoimagen se va formando sobre la base de las descripciones y evaluaciones que el sujeto realiza sobre sí mismo y su comportamiento ante las personas con las que se relaciona por lo que, de acuerdo con Salum, Marín y Reyes (2011), el autoconcepto se compone de las descripciones y evaluaciones que una persona recibe de otra sobre si mismo. Esta información le sirve para saber la forma en cómo se representa, conoce y valora, ya que es, finalmente, lo

que transmite por medio de su conducta a los demás; así que también lo ayudará a entenderse y guiarse en su actuar pues en la medida que tome conciencia de ello, regulará su forma de conducirse.

De acuerdo con Balsa y Barreira (2013) uno de los aspectos más importantes estudiados por la psicología es el que se refiere a lo que cada persona piensa de sí misma, es decir su noción del yo. La importancia de la autoimagen está en la forma en cómo influye en la persona al relacionarse consigo misma, pero además, se refiere también a la forma de experimentar el mundo y de vincularse con los demás.

Actualmente el autoconcepto académico se considera una variable fundamental en el rendimiento escolar y en la interacción social de una persona (Balsa y Barreira, 2013).

2.2 Modelos y teorías explicativas del autoconcepto académico

Hoy en día podemos encontrar diversas clasificaciones y modelos de autoconcepto. Pese a esto entre los ámbitos más aceptados están el académico, social, emocional y físico.

Para el desarrollo de esta investigación, nos enfocaremos al autoconcepto académico.

Relacionar el autoconcepto con los logros académicos ha llevado a muchos autores a buscar las bases teóricas y las evidencias de investigación que respalden dicha relación. Así tenemos que, quien desarrollo una teoría del autoconcepto por primera vez fue James a finales del siglo XIX (Rodríguez, 2008 citado en Cazalla-Luna y Molero, 2013).

De acuerdo con Rodríguez (2008 citado en Cazalla-Luna y Molero, 2013), en 1890 James plantea que el ser humano puede ser consciente del medio

ambiente en el que se desenvuelve y reflexionar sobre lo que él es como persona a través del conocimiento. Para llevar a cabo este proceso se unirán el conocedor (yo sujeto) y el conocido (yo – objeto), en donde ninguno puede existir sin el otro.

Ahora bien, en su investigación, James (1890) toma como punto central el Yo como conocido (Mí o autoconcepto), el cual se divide en tres aspectos

1) Elementos constituyentes del Mí (Yo conocido)

a) Mí material, se refiere al cuerpo y a los aspectos materiales y personales que el individuo posee y considera que forman parte de sí mismo;

b) Mí social, es el reconocimiento que la persona recibe de los otros. Está relacionado con las percepciones que el individuo tiene de los juicios y calificaciones que recibe de los demás sobre su persona. James (1890), afirma que una persona tiene tantos yoes sociales de acuerdo a la cantidad de individuos le reconocen y que conservan mentalmente una imagen de él.

c) Mí espiritual, esta compuesto por los sentimientos y emociones, capacidades, facultades, disposiciones psíquicas, y por todas las aspiraciones intelectuales, morales y religiosas que constituyen la parte más íntima de la persona; es decir, es la parte que contiene el pensamiento y el sentimiento.

2) Los sentimientos y emociones. Son las imágenes que el individuo tiene, en lo material, social y espiritual, y a partir de ellos se presentan diversas emociones y sentimientos como la autoapreciación o complacencia, hasta el autodescontento.

3) Los actos a que conduce. Con su conducta, los seres humanos tratan de conservar y en lo posible, de mejorar la imagen que tienen de sí mismos con el fin de mejorar su autoestima (Rodríguez, 2008 citado en Cazalla-Luna y Molero, 2013).

Para el Psicólogo humanista Carl Rogers (1951), desde una perspectiva fenomenológica (La fenomenología se refiere en general al estudio de los diferentes modos en que las cosas aparecen o se manifiestan en la conciencia), opina que la conducta tiene como finalidad mantener el sistema de creencias (motivo de la autoconsistencia) y engrandecer la visión del sí mismo (motivo de autoestima). A partir de sus experiencias, desarrolló una terapia centrada en el cliente para modificar el autoconcepto y reorganizarlo, pues considera que la persona es madura cuando existe una congruencia entre la realidad subjetiva (el campo fenoménico) y la realidad externa (el mundo tal como es) y cuando se establece un grado de correspondencia entre la imagen real que uno tiene de sí mismo y la imagen ideal o deseada.

De acuerdo con Rogers (1951), el concepto de sí mismo se compone de tres factores diferenciados

1. La imagen de ti mismo, o cómo te ves.

Es importante darse cuenta de que la autoimagen no coincide necesariamente con la realidad. Las personas pueden tener una autoimagen elevada y creer que son mejores las cosas de lo que realmente son. Por el contrario, las personas también son propensas a tener autoimagen negativa y percibir o exagerar los defectos o debilidades.

2. La autoestima, o cuánto te valoras.

Una serie de factores puede afectar a la autoestima, incluso cómo nos comparamos con los demás y cómo responden los demás ante nosotros. Cuando las personas responden positivamente a nuestra conducta, somos más propensos a desarrollar una autoestima positiva.

3. El Yo ideal, o cómo te gustaría ser.

En muchos casos, la forma en que nos vemos y cómo nos gustaría vernos a nosotros mismos no coincide.

De forma general, lo que esta teoría plantea, es que los autoconceptos no siempre están perfectamente alineados con la realidad. Para Rogers (1951), la incongruencia tiene sus primeras raíces en la infancia, es decir, cuando los padres ponen condiciones al afecto que ofrecen a sus hijos, por ejemplo, si sólo expresan su amor si los niños “lo ganan” a través de ciertos comportamientos, o satisfacen las expectativas de los padres. De esta forma los niños empiezan a distorsionar los recuerdos de experiencias en los que se han sentido indignos del amor de sus padres. El amor incondicional, ayuda a fomentar la congruencia. Los niños que experimentan este tipo de amor no sienten ninguna necesidad de falsear continuamente sus recuerdos para creer que otras personas los aceptan como realmente son.

Por otro lado, Scandroglio, López, y San José (2008), dentro de la línea humanista, refieren la Teoría de la Identidad Social (TIS). Los inicios de la TIS se encuentran en el trabajo llevado a cabo por Henry Tajfel (1957, citado en Scandroglio et. al., 2008) en la década de los cincuenta en el área de la percepción categorial.

La TIS se origina en la idea de que por muy rica y compleja que sea la imagen que los individuos tienen de sí mismos en relación con el mundo físico y social que les rodea, algunos de los aspectos de esa idea son aportados por la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales, por lo que Tajfel (1957, citado en, citado en Scandroglio et. al., 2008), propuso que el autoconcepto de un individuo está conformado por su identidad social, es decir, cuando una persona sabe que pertenece a un grupo o grupos sociales y este conocimiento se suma a

lo significativo que es para ella en el aspecto emocional además de valorado, por ejemplo, a un grupo de amigos o a su familia.

Asimismo, señala que el comportamiento social de un individuo variaba a lo largo de un continuo unidimensional, semejante a una línea recta con dos extremos y dos variables, en uno de ellos se encuentra el intergrupalo, en el cual la conducta está determinada por la pertenencia a diferentes grupos o categorías sociales; y en el segundo el interpersonal, en el que la conducta está determinada por las relaciones personales con otros individuos y por las características personales idiosincráticas (Tajfel, 1957, citado en Scandroglio et. al, 2008).

Al día de hoy el autoconcepto académico, ha recibido atención dentro de la investigación a partir de la conducta escolar, pues ésta no se podría entender sin antes considerar la percepción que la persona tiene de sí misma y de su capacidad en lo que se refiere al ambiente académico (Goñi, 2009).

Goñi (2009), hace referencia al modelo multidimensional jerárquico de autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976, citado en Goñi, 2009), en este modelo, el autoconcepto general aparece en la parte superior de la jerarquía dividiéndose posteriormente en académico y no académico, subdividiéndose estos a su vez en otras dimensiones más concretas y específicas (Ver figura 2) .

En este caso, la definición de autoconcepto a grandes rasgos es: La percepción que una persona tiene de sí misma, la cual se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde participan de forma importante los refuerzos ambientales, así como los otros significativos.

Las principales premisas teóricas de este modelo son

- Está estructurado y organizado. Las personas categorizan la información acerca de sí mismas y la relacionan.

- Es multifacético. Las facetas específicas reflejan el sistema de categorías; la estructura multidimensional es además jerárquica.
- Varía en estabilidad según el nivel jerárquico. El autoconcepto general es estable, mientras que las facetas más específicas dependen de las situaciones concretas.
- El autoconcepto tiene un carácter evolutivo, se diferencia internamente a medida que avanza la edad.
- Tiene un aspecto descriptivo y otro evaluativo. Se diferencian el autoconcepto y la autoestima
- Es diferenciable de otros constructos teóricamente relacionados con él, por ejemplo, de personalidad.

Es importante considerar que esta clasificación jerarquizada puede ser modificada o adaptada en función de las apreciaciones subjetivas del propio sujeto. Las adecuaciones dependerán de la escala de valores que posea cada individuo y sus prioridades.

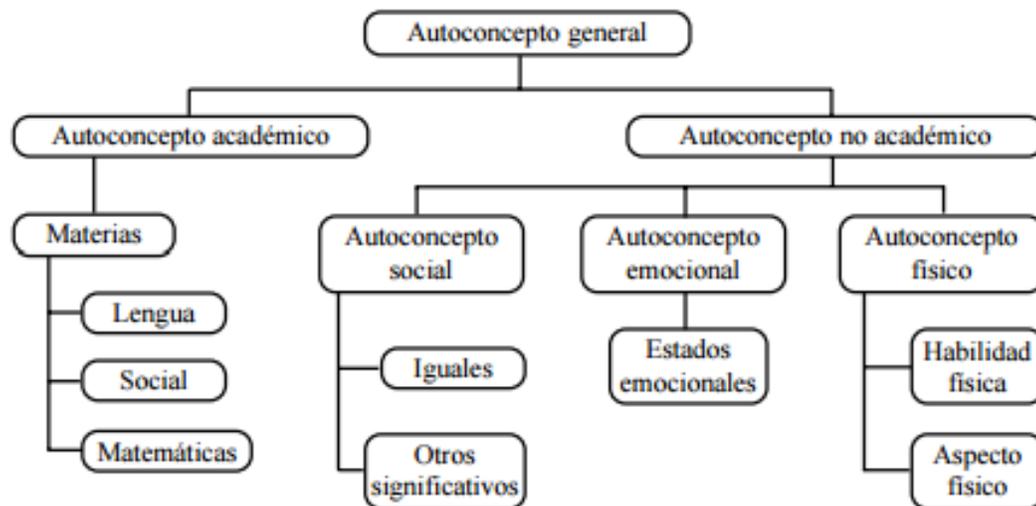


Figura 2. Modelo de Autoconcepto General de Shavelson, et. al. (1976)

Recuperado de Goñi (2009)

Miras (2004 citado en Coll, Palacios y Marchesi 2001) por otra parte, menciona que la autoimagen académica es entendida como la forma en que un alumno se representa a si mismo como aprendiz, es decir, considerando sus características y/o habilidades dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, el contexto escolar influye de forma importante en la construcción de la autoevaluación académica, ya que tanto los docentes como los compañeros de clase serán la fuente de donde se obtendrá la información (Miras, 2004 citado en Coll, et al 2001).

La estructura interna de la autoimagen académica se basa en el modelo propuesto por Shavelson et. al. (1976, citado en Goñi, 2009). El autoconcepto académico se subdivide en la percepción de la competencia que se tiene respecto a las diversas materias escolares como inglés, historia, matemáticas o ciencias. En niveles más abajo, podemos encontrar percepciones a puntos más específicos y que dependen de situaciones concretas. Además, conforme mayor va siendo la edad, es más identificable internamente y más específico con respecto a otras áreas como por ejemplo el logro matemático (Goñi, 2009).

El estudio que los lleva a plantear este modelo es el que realizan con un grupo de estudiantes en donde comprueban que el autoconcepto matemático y el lingüístico mantienen una fuerte relación con el concepto de sí mismo general de orden superior, pero que no se relacionan de forma importante entre sí. Por lo tanto, se tienen dos autoevaluaciones académicas (Goñi, 2009).

Entonces, se presenta el modelo alternativo al propuesto inicialmente por Shavelson et al (1976 citado en Goñi, 2009), en donde se planteaban solo dos factores, académico y no académico. Ahora, de acuerdo a los datos obtenidos en el estudio realizado, se consideran tres factores: académico verbal, matemático y no académico; es importante mencionar que este modelo es el que actualmente tiene un mayor reconocimiento (Goñi, 2009) (Ver Figura 3).

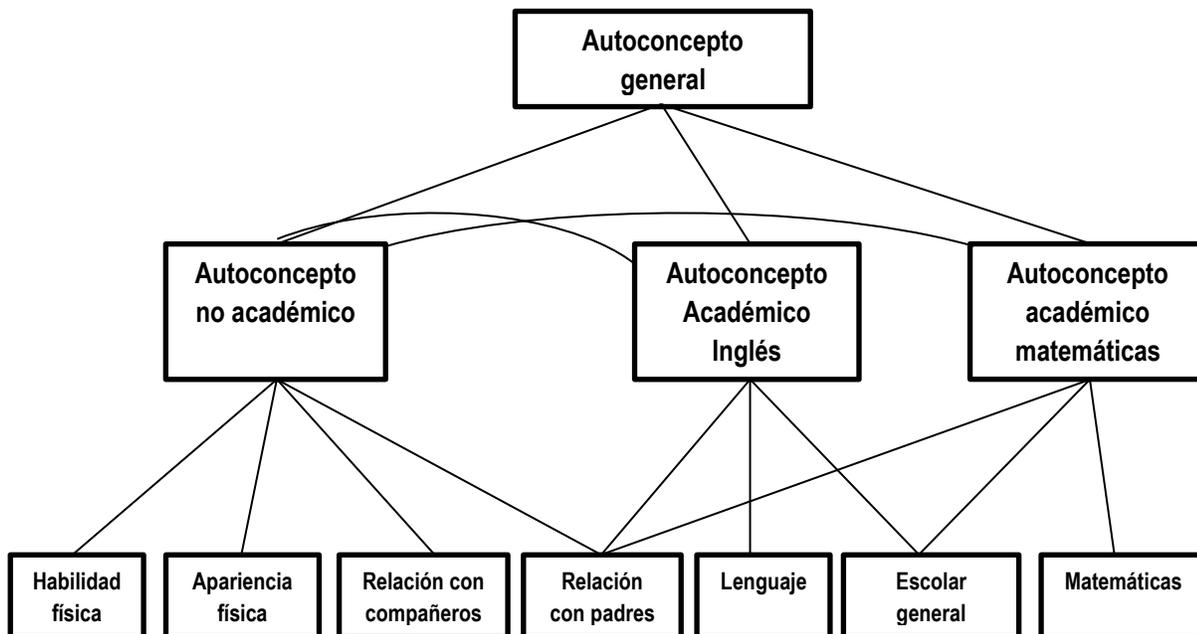


Figura 3. Modelo alternativo de autoconcepto académico
Recuperado de Goñi (2009)

Parte del nivel de autoestima del alumno lo obtiene o está dado por las aprobaciones o reprobaciones de sus logros escolares, sobre todo cuando éstas vienen de las personas que le son significativas, especialmente los padres y profesores. Entre mejores calificaciones y más premios obtengan, mayores aprobaciones y consecuentemente, mayor nivel de autoestima tendrán y su autoimagen será más positiva (Goñi, 2009).

2.3 Autoconcepto académico en niños de primaria

Arancibia, Maltes y Álvarez (1990) definen autoconcepto académico como la forma en la que el alumno guiará su comportamiento en la escuela y que además es parte importante en su rendimiento escolar.

En este sentido, las experiencias escolares son afectadas por una autoevaluación positiva o negativa ya que, la autoimagen determina la percepción

de sí mismo y de su entorno influyendo, por lo tanto, en su forma de actuar y en los resultados que obtiene de dicha actuación.

De esta forma, Arancibia et al (1990) mencionan que, la importancia del autoconcepto en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe a que, en el éxito o fracaso escolar, influyen no sólo las capacidades de los alumnos, sino que comienzan desde lo que cree que es capaz de hacer, por lo que, el éxito escolar conlleva satisfacción para los alumnos, padres y profesores, mientras que el fracaso escolar, trae consigo sensaciones de incompetencia, insatisfacción, ansiedad y hasta sentimiento de rechazo.

De acuerdo con Marchago (1991) es durante la etapa escolar que se irá desarrollando el autoconcepto académico, al cual califica como activo y en constante evolución y que además se verá influenciado por las calificaciones, la retroalimentación del docente y la información que reciba por parte de sus compañeros. Además, menciona que, para que se de una manera positiva, deberá existir un clima adecuado en el que el niño se vea estimulado a aceptarse a sí mismo y a los demás. Para lograr lo anterior, será el profesor quien lo facilite siendo un intermediario entre la aceptación y el respeto a las diferencias entre sus alumnos ya que, afirma el autor, el concepto que cada niño tiene de sí mismo es condicionante de su actividad escolar, el esfuerzo que ponga en ella, así como de sus niveles de motivación y aceptación.

Considerando todo aquello que influye en el desarrollo del autoconcepto académico en la escuela, el autor propone algunas actividades con el objetivo de fomentar el conocimiento de sí mismo (Marchago, 1991)

- Proyectar expectativas positivas sobre los alumnos por parte del profesor.
- Evitar el aprendizaje cooperativo y la comparación, favoreciendo el trabajo en equipo.
- Favorecer la integración del alumno en el grupo-clase.

- Favorecer la autonomía de los estudiantes.
- Mantener una conducta estable por parte de los profesores

Asimismo, Marchago (1991), defiende la idea de que se facilita el desarrollo del concepto de sí mismo académico cuando en el aula existe un ambiente en donde se inspira confianza y no donde se infunde temor, un lugar donde se da oportunidades para decidir e, incluso, para equivocarse.

“El autoconcepto se construye y define a lo largo del desarrollo por influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso” (Marchago, 1991, p.33).

Por lo que, con el comienzo de la vida escolar, los profesores tienen la responsabilidad de ayudar a los alumnos en el logro de una autoimagen positiva, que podrán lograr por medio de la retroalimentación constructiva, ayudándolos a enfrentarse al éxito y al fracaso escolar, reforzándolos con autoinstrucciones positivas, procurando que las estrategias sean específicas de acuerdo a las necesidades de los alumnos (Marchago, 1991).

2.4 Relación de autoconcepto académico y apego

La primera definición científica del autoconcepto seguramente se le puede atribuir a Cooley (1909 citado en Díaz, 2003) cuando propone el “Self del Espejo”, metáfora con la cual se explica como el ser humano construye su autoimagen como reflejo de las respuestas que recibe de los otros, es decir, su interés está puesto en cómo las otras personas o grupos de referencia como espejos reflejan a través de sus respuestas a sus conductas la imagen de sí mismos.

Este proceso es más relevante cuando el individuo tiende a depender de otras personas, ya sea por estatus social o por inmadurez, ya sea biológica o psicológica, este puede ser el caso de los niños. Para ellos los padres, maestros,

compañeros de escuela, hermanos mayores, etc., son factores que determinan su autoimagen a través de los mensajes que transmiten, no solo se considera si hay aceptación o rechazo hacia el niño, si no que ellos perciben su reacción ante sus acciones o la aprobación de sus logros o desaprobación ante sus fracasos (Cooley 1909 citado en Díaz, 2003).

Mead (1934) refiere que conforme el niño va creciendo, también va aumentando la conciencia de sí mismo, es decir, es el inicio de la construcción de la autoimagen, un proceso personal que va más allá de la etapa de la niñez, pues lo que se construya en ésta, repercutirá en la edad adulta. Se refiere a la imagen que la persona tiene de sí mismo y que influye en su conducta como mediador entre él y su contexto, es una la forma en cómo va organizando la información que recibe y así puede comprender su propio mundo. De acuerdo con el autor, de todos los juicios a los que se enfrenta el ser humano, el más importante es la evaluación de sí mismo, ya que al obtener un concepto de sí mismo no solo interviene la percepción y objetivación del yo de manera aislada, sino que ésta se complementa con las actitudes recibidas de las personas con las que el bebé interactúa en la vida diaria.

En el desarrollo de todo ser humano existen dos ámbitos fundamentales y determinantes.

El primero es el contexto emocional, su familia, el cual es el primer referente. Cuando este ambiente socioemocional es bueno, brinda a la persona seguridad que le permitirá canalizar sus emociones de tal forma que en el futuro podrá tener una mejor calidad de vida, ya que el aprendizaje integral no solo se refiere al aspecto cognitivo, sino que también hace referencia a las emociones y los sentimientos (Piaget, 1973; Montagu, 1983).

Piaget (1973) menciona que, a lo largo del desarrollo del ser humano la afectividad va cambiando; hay nuevos sentimientos morales, una organización de la voluntad, la cual lo lleva a una mejor identificación de sí mismo y mejor regulación de sus emociones y afectos. Además de que son más sensibles a lo que otras personas piensen de ellos y entonces, pueden discriminar de entre diferentes opiniones.

Así, desde la psicología cognitiva que se refiere a los cambios físicos y psicológicos que una persona experimenta como resultado de su interacción con el medio, la autoimagen se ve como un proceso en constante evolución, que no se construye de manera aislada sino desde la relación del individuo con otras personas, es una estructura dual cognitivo-afectiva, es decir, contiene información personal como creencias, emociones, evaluaciones de sí mismo y su entorno y al mismo tiempo está en constante proceso a través de la atención, memoria y utilización de la información que recibe de su entorno Piaget (1973).

Delval (1996) menciona que de acuerdo con Piaget, durante el desarrollo, es a través de las acciones u operaciones que los niños adquieren el conocimiento, es decir, debido a las transformaciones que hace en el mundo que le rodea desde que es un bebé. Para ello, planteó cuatro estadios los cuales son: 1. Sensoriomotriz, 2. Preoperacional, 3. De las operaciones concretas y 4. De las operaciones formales.

Para los fines de esta investigación, se considera la tercera etapa, de las operaciones concretas, en la cual se encuentran los niños con edad entre los siete y los doce años. A partir de este periodo, el niño ya cuenta con la capacidad de utilizar la lógica y las operaciones mentales, lo que le permite enfrentar las situaciones de manera sistemática. Además, su pensamiento ya no es rígido, adquiere mas flexibilidad para comprender su entorno, dicha comprensión lo lleva a no centrarse solamente en lo que percibe a simple vista (Flavell, 1977 citado en Delclaux y Seaone 1982).

Piaget (1975) plantea que, en la tercera etapa, de las operaciones concretas del desarrollo cognoscitivo, en la vida escolar es en donde el niño cuenta con mecanismos de reversibilidad operatoria con los cuales podrá hacer una reflexión sobre sí mismo, pero siempre considerando el punto de vista de los demás, nunca será una autocrítica independiente. La imagen de sí mismo será un espejo en el cual se verá reflejado lo que él cree que los otros piensan de él. De acuerdo con el autor, se trata de un “sí mismo” no independiente que representa el núcleo alrededor del cual se va ampliando y objetivando con el tiempo y sus correspondientes confrontaciones en la escuela, familia, pares y amigos.

Por otro lado, Alcántara (1993) menciona que las experiencias tempranas de cada individuo, así como el ambiente familiar en el que se desarrolle son de gran importancia, pues éstas tendrán un impacto en la vida del individuo, no solo en la etapa de la niñez, sino posteriormente, reflejándose en su personalidad.

Factores como la experiencia del niño con su medio, sea en el hogar, la escuela, etc., en cuanto a la identificación con sus padres, u otras personas significativas, influyen limitando o impulsando su autoconcepto.

El segundo es el que se refiere al aspecto cognitivo. Al respecto, Main, Kaplan y Cassidy (1985) señalan que desde los modelos cognitivos se entiende que, el resultado que se obtiene de la experiencia emocional, es que los bebés desarrollan expectativas respecto a la conducta que pueden esperar de su madre o del cuidador principal. Si ellos responden de forma rápida y adecuadamente a las demandas de ayuda del niño o búsqueda de afecto, el bebé puede confiar en que estarán cuando los necesite y será menos probable que llore cuando se quede solo. También la madre puede aprender, a partir de su experiencia como cuidadora, una forma de ser más afectiva con el bebé

Es aquí, donde los padres tienen el papel más importante en el desarrollo del niño, ya que de acuerdo a su comportamiento y actitudes hacia el influirán de

forma determinante en el autoconcepto que el menor vaya construyendo con el tiempo. Es importante recordar que las relaciones de afecto que se establecen en los primeros años de vida, proporcionan seguridad a los infantes, así como la satisfacción de sus necesidades básicas, emociones y sentimientos como hambre, miedo, ira, ansiedad, etc. De este modo, la relación que se establezca entre el bebé y la madre o cuidador principal dependerá de la respuesta que éstos presten a las demandas del niño (Main et. al., 1985).

Por otro lado, Bruner (1994), menciona que la cultura es una forma de transmitir prácticas sociales de una generación a otra, en cuestión de crianza de los hijos; y otra es a través del genoma humano.

Es decir, la cultura le da al ser humano las costumbres, tradiciones hábitos, creencias; todo a partir de la herencia, es un comportamiento aprendido. De acuerdo con el autor, este comportamiento aprendido regula, satisface y controla la conducta de los individuos de acuerdo a los significados que cada uno tenga, las normas que se hayan establecido y las costumbres sociales que se hayan adquirido, lo que lo hace significativo.

Desde el nacimiento, las personas entran en este proceso de transmisión – adquisición, el primer contacto es con su madre o con el cuidador principal y será por un largo período de tiempo, mientras él no sea capaz de valerse por sí mismo y pueda prescindir de sus cuidados y del contexto social en donde se ha desarrollado inicialmente (Bruner, 1994).

Ibarrola (2008) refiere que el desarrollo intelectual será tan importante, dentro del contexto educativo, considerando aspectos de la persona como el cuidado de su salud física y mental, desarrollo emocional y el desarrollo de sus valores. Continúa la autora diciendo que hoy en día, en los centros escolares dentro de sus programas están contemplados los temas que se refieren al desarrollo socio-emocional de los alumnos, sin embargo, el verdadero reto es

llevarlos a la práctica, utilizar acciones concretas y continuas de estos programas y hacer una revisión y ajuste periódico de los mismos con el fin de mantenerlos vigentes.

Es ir más allá de la teoría que, sin dejar de ser importante, no es lo único. Es necesario la planeación y desarrollo de actividades que ayuden a crear una cultura organizacional dentro de los centros con el fin de ayudar en el crecimiento emocional de los estudiantes, los docentes y toda la comunidad escolar (Ibarrola, 2008).

Así también, señala la autora que de esta manera, se promoverá el desarrollo de un autoconcepto académico en los alumnos más equilibrado. Para ello la autora propone, que el docente lleve a cabo una reflexión sobre su propia inteligencia emocional, conocerse a sí mismo. Esto le ayudará a establecer formas de comunicación e interacción adecuadas dentro del aula como:

- ✓ Expresar adecuadamente sus sentimientos hacia sus alumnos.
- ✓ Su planificación estará en función de metas y solución de problemas, mediante la utilización de una metodología específica.
- ✓ Utilizará estrategias de convivencia y trabajo en grupo.
- ✓ Podrá manejar sus estados de ánimo y sus emociones.
- ✓ En la relación con los alumnos, le será más fácil mostrar empatía y podrá poner en práctica su capacidad de escucha.
- ✓ Frente a los conflictos dentro del aula, tendrá herramientas para tomar decisiones más asertivas.

De esta forma el profesor, sabrá identificar sus sentimientos y emociones, lo cual le permitirá controlar expresiones tanto físicas como verbales hacia sus estudiantes, de modo que al final su relación con ellos sea respetuosa (Ibarrola, 2008).

La inteligencia emocional del profesor es uno de los factores más importantes en la creación de un clima de aula emocionalmente saludable, así quienes participan en la clase pueden expresarse sin miedo a ser juzgados o ridiculizados; además de que tiene el deber de enseñar y ayudar a sus alumnos a ver en su interior para conocer y reconocer sus emociones y el por qué están de esa forma.

La autora hace una recomendación final, considerando que la gran mayoría de los niños acuden a la escuela, y ésta es un lugar que les puede ofrecer lecciones de vida, se requiere por una parte que los docentes lleven su labor más allá de solo impartir contenidos y transmitir conocimientos y por otro, que la familia y en general la sociedad se involucren más en la actividad que lleva a cabo la escuela (Ibarrola, 2008).

Después de realizar esta revisión, encontramos que el autoconcepto, tanto general como académico, es uno de los aspectos más importantes en la vida de una persona ya que, a lo largo de su desarrollo, los niños serán capaces de establecer relaciones con otras personas además de sus padres e irá adaptándose a los diferentes roles en su vida.

Para ello, tanto la familia como la escuela, serán contextos determinantes pues es en ellos donde el niño irá conociéndose a si mismo a partir de la información que reciba de las personas con las que interactúe en cada uno de ellos. Dicha información ayuda a cada persona a identificarse y valorarse permitiéndole así, desenvolverse y establecer relaciones duraderas e interactuar en su entorno.

Ahora bien, el objetivo de este trabajo es identificar como el apego infantil y autoconcepto académico influyen en el rendimiento escolar de los niños. A continuación se hará una revisión del tema y la relación que existe entre estas tres variables.

CAPÍTULO III

3.1 ¿Qué es el rendimiento escolar?

Ante cualquier situación educativa se considera necesario especificar qué se entiende por rendimiento escolar, y cuándo se considera que un alumno obtiene un alto o bajo rendimiento.

Es en sí complejo determinar la conceptualización del rendimiento escolar, ya que se le puede nombrar de diferentes formas como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, sin embargo, revisando los textos son utilizadas como sinónimos.

Covington (1984) menciona que, para los alumnos, ante una situación de éxito, las autopercepciones en cuanto a sus habilidades y esfuerzo puestos en su labor escolar, no perjudican de manera negativa su autoestima y el autoconcepto construido por medio de los valores otorgados por el maestro y sus compañeros de clase. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Si el alumno tiene la percepción de haber puesto gran esfuerzo y el resultado no es el que esperaba, sentirá que posee poca habilidad, con ello se genera en él un sentimiento de humillación. De esta forma, el esfuerzo se convierte en una amenaza para los estudiantes ya que, deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor y de sus compañeros, pero en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad. Para ello, establece tres tipos de estudiantes:

1. Los orientados al dominio.

Son aquellos alumnos que alcanzan el éxito, pues se consideran con la capacidad suficiente para lo que se les presente en la escuela, su motivación es alta y tienen confianza en sí mismos.

2. Los que aceptan el fracaso.

Son los alumnos que por lo regular tienen una autoimagen baja, por lo general creen que el control sobre su ambiente es difícil o imposible, por lo tanto, prefieren no esforzarse.

3. Los que evitan el fracaso.

Estos estudiantes no se sienten aptos para realizar las tareas escolares, el concepto de sí mismos es bajo y el esfuerzo que ponen en su desempeño es muy poco o nulo. Con el fin de proteger su imagen ante los demás y evitar posibles fracasos, prefieren participar lo menos posible en clase, postergan la realización de las tareas, hacen trampas en los exámenes, entre otras.

Pizarro (1985) por su parte, se refiere al rendimiento escolar como una medida de las capacidades correspondientes o indicativas que, de forma estimativa, representan lo que el alumno ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado "Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género", plantean que: las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje, son importantes ya que, están de por medio prejuicios, actitudes y conductas las cuales afectan y pueden resultar en beneficio o perjuicio para el alumno en su tarea escolar y sus resultados, asimismo mencionan que el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado. Es decir, si se quiere conceptualizar el rendimiento escolar a partir de la evaluación, no solo se debe considerar el desempeño individual del alumno, sino también la forma en cómo es influido por sus compañeros de clase, el docente, su contexto educativo y familiar.

Jiménez (2000) define el rendimiento escolar como un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma de edad y nivel académico. De acuerdo con el autor, encontramos que el rendimiento del alumno se explicará a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, podría ser algo muy subjetivo ya que, no constaría de todos los elementos necesarios para determinar las acciones que se requieren para el mejoramiento de la calidad educativa.

Por otro lado, menciona que el rendimiento escolar puede entenderse como el sistema por medio del cual se miden los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes. Estos conocimientos son creados por la intervención de didácticas educativas que se evalúan con la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia (Jiménez, 2000).

Cascón (2000 citado en Edel, 2003) en su estudio “Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico” atribuye la importancia del tema a dos razones principales:

- 1) La atención de políticos, profesionales de la educación, padres de familia y sociedad en general está centrada en un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los estudiantes un lugar en el cual pueda desarrollar su potencial.
- 2) El indicador del nivel educativo que han adquirido los alumnos son y seguirán siendo las calificaciones escolares que son el reflejo de las evaluaciones o exámenes en los que el alumno tiene que demostrar los conocimientos adquiridos en las diferentes áreas académicas, que el sistema ha considerado necesarios para poderse desarrollar como parte de la sociedad en la que vive.

Sin embargo, en su estudio “Predictores del rendimiento académico”, el autor menciona que, el factor psicopedagógico determinante en la predicción del

rendimiento escolar es la inteligencia por lo que, es necesario utilizar instrumentos de inteligencia estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar (Cascón, 2000 citado en Edel 2003).

Edel (2003) en su artículo “Rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo”, concluye con la siguiente definición “Constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 12).

De acuerdo con Figueroa (2004) rendimiento escolar se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, el cual será representado por medio de calificaciones dentro de una escala convencional y establecida.

Dicha escala, refleja el resultado de las diferentes etapas del proceso educativo y es en sí una de las metas hacia donde se dirigen los esfuerzos de las instituciones, docentes, padres de familia y por supuesto alumnos.

Así también el autor lo refiere como el conjunto de transformaciones en el alumno a través del proceso de enseñanza –aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación. De esta forma lo divide como se muestra en la Figura 4

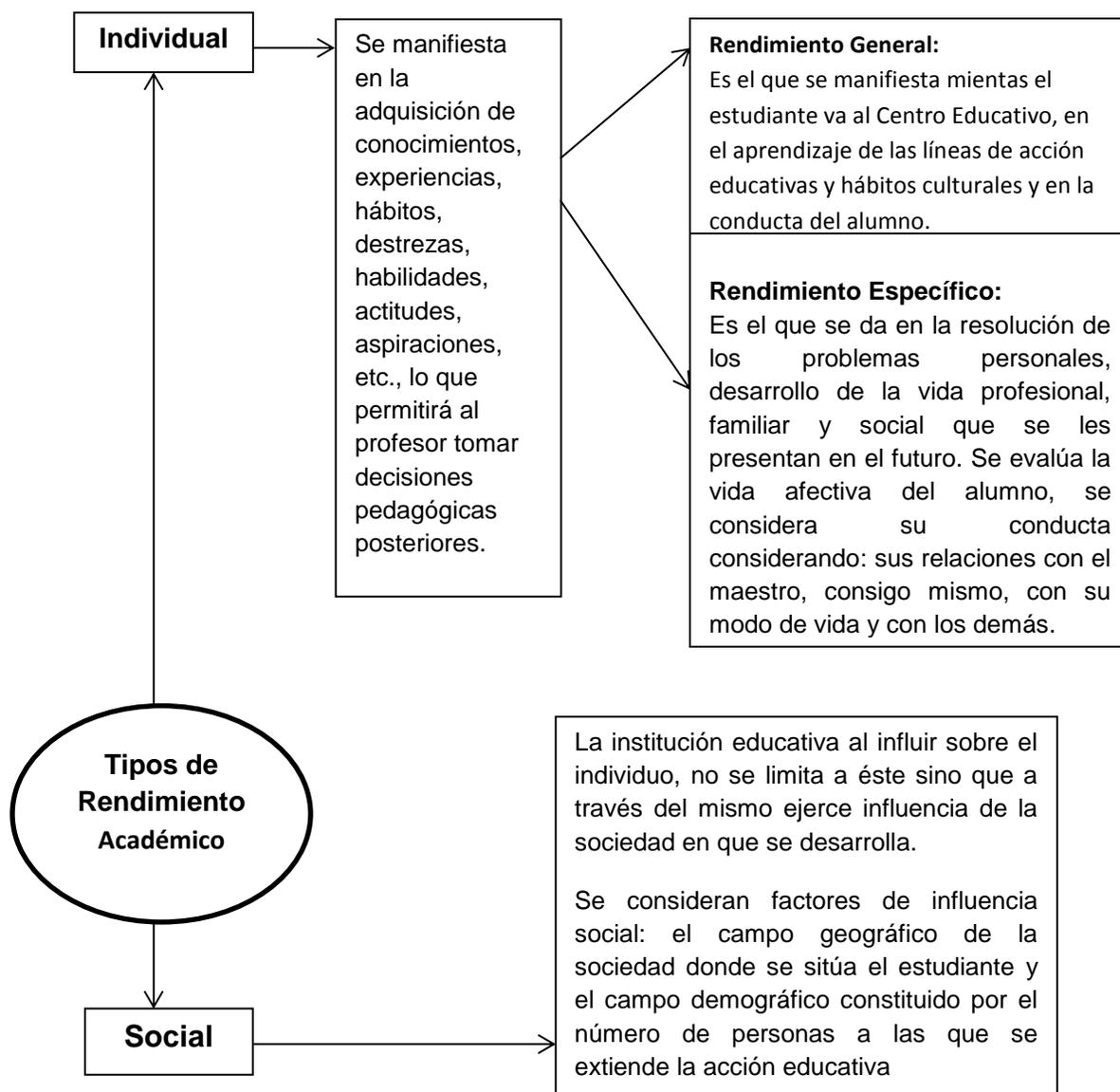


Figura 4. Tipos de rendimiento académico
Recuperado de Figueroa (2004)

Por otro lado, Martínez (2007), define el rendimiento escolar como “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p. 34).

Para Caballero, Abello y Palacio (2007) el alumno tiene buen rendimiento académico cuando demuestra que, de manera adecuada, ha alcanzado el cumplimiento de los objetivos que se plantearon en los planes y programas del nivel educativo que cursa. Para ello, no sólo se consideran las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las evaluaciones y que representan el número de materias que ha aprobado, sino también factores como el interés que muestra en dichas materias y la habilidad adquirida para comunicarse con respecto a esos temas.

En general, el propósito del rendimiento escolar o académico es alcanzar una meta educativa, un aprendizaje.

3.2 ¿Cómo se evalúa el rendimiento escolar?

Salvia y Hughes (1990), desde una perspectiva conductual, mencionan que la evaluación es considerada como un proceso continuo y además inseparable de otro proceso, el de enseñanza – aprendizaje.

Siendo así, existe la posibilidad de evaluar el desarrollo conductual de los alumnos desde que inician su vida escolar, los avances que va teniendo de acuerdo al programa educativo y al grado escolar en el que se encuentran y por lo tanto los avances en relación al programa nacional general.

A través de esta evaluación constante, es posible observar el logro de objetivos establecidos por el sistema educativo y al mismo tiempo evaluar la eficacia del propio programa.

Generalmente, la evaluación del rendimiento escolar se dirige al cumplimiento de los objetivos establecidos al inicio de un periodo, el ciclo escolar, cada bimestre o por unidades en las diferentes materias (Salvia Y Hughes, 1990).

Dentro de esta evaluación están las calificaciones escolares, las cuales son el resultado de evaluaciones periódicas o parciales que los profesores van realizando a sus alumnos a lo largo del curso escolar y constituyen el criterio social y legal del rendimiento de un estudiante en el contexto de la institución escolar. Sin embargo, menciona Álvaro (1990), las calificaciones escolares tienen un valor relativo como medida del rendimiento pues no hay un criterio estandarizado para todos los centros, para todas las asignaturas, para todos los cursos y para todos los profesores.

Por otro lado, Latapí (1994) refiere que con el propósito de desarrollar acciones que permitan diseñar, formular y producir nuevos valores, teorías, modelos, sistemas de evaluación y procedimientos en el ámbito educativo es necesario realizar una evaluación de los elementos que constituyen la enseñanza en primera instancia.

Al respecto Bloom (1995) junto con un equipo de evaluación educativa propuso un sistema de evaluación por objetivos educativos denominados "Dominios".

Las categorías o tipos de dominios son

1. Dominio Cognoscitivo – Los objetivos que se pretenden alcanzar se refieren a la memoria comenzando desde el nivel básico de conocimiento hasta niveles superiores de razonamiento.
 - Conocimiento.
El alumno debe ser capaz de recordar y reconocer información que ya ha revisado, no importando si la ha entendido, por ejemplo hechos históricos.

- **Comprensión.**
Los temas que se le enseñan al estudiante, los puede entender no importando si los relaciona con algo que ya conoce. Lo que se pretende es que el alumno desarrolle su capacidad de traducir, interpretar o explicar la información, lo cual le permitirá llevar a la práctica lo que aprendido en situaciones de su vida cotidiana.
 - **Aplicación.**
En este caso el alumno, podrá analizar información yendo de lo general a lo particular. Lo que le permitirá analizar la información con una visión crítica.
 - **Síntesis.**
Reunir los elementos y las partes para integrar un todo. El alumno ya estará en posibilidad de redactar un escrito por medio de la planeación y clasificación de la información.
 - **Evaluación.**
El alumno podrá valorar la información con la que cuenta y evaluar el método que se debe emplear en una situación en particular.
2. **Dominio Afectivo –** Se refiere al desarrollo personal y social de los alumnos, con el fin de que cumplan los objetivos planteados. Para ello, los avances que vaya teniendo serán medidos considerando el interés y empeño que pongan durante el proceso.
- **Recibir.**
El alumno estará consciente de todo lo que le rodea como cosas, personas o sucesos, sin que esto implique que obtenga necesariamente algún compromiso sobre todos ellos.
 - **Responder.**
El estudiante reaccionará de acuerdo a las situaciones que se le presenten sin que esto implique se esté adquiriendo un compromiso en ellas ya sea total o parcialmente.
 - **Valorar.**

Mostrar un verdadero compromiso ya que, el estudiante se planteará una serie de opciones de actuación que lo llevarán a adquirir un compromiso con la convicción de lo que está haciendo.

- Organizar.

El alumno tendrá la posibilidad de priorizar de acuerdo a su escala de valores cada experiencia que se le presente.

- Calendarización del valor.

Una vez establecida su escala de valores, el estudiante podrá encaminar sus acciones de acuerdo a lo que para el es más importante en un momento determinado, esta actuación la llevará a cabo con plena convicción y será firme en su decisión.

3. Dominio Psicomotor – Intervienen procesos sensoriales y motores de las personas que se relacionan con los objetivos educativos.

- Percepción.

El alumno, por medio de sus sentidos, percibirá todo aquello que hay en su entorno como objetos, personas con las que se relaciona y cualidades de esas personas y de las cosas.

- Predisposición o presteza.

Se refiere a estar listo para actuar, ya que el alumno utilizará su mente, cuerpo y emociones para aprender, concentrándose en lo que está haciendo consiguiendo con ello el desarrollo de una habilidad. Es importante en este caso, la disposición que muestre en la tarea ya que de esta forma, persistirá hasta conseguir dominarla.

- Respuesta guiada.

El alumno requiere de una guía, que en este caso es el maestro, para realizar la tarea ya que, aun no ha desarrollado la acción motriz compuesta,

- Hábito o mecanismo.

Una vez que el alumno logra el dominio de la tarea que se la ha puesto, logrará hacerla de forma automática y sin supervisión del maestro.

- Respuesta completa manifiesta.

Es el nivel más alto, la habilidad motriz se realiza de forma automática. El alumno puede realizar una acción compuesta (compleja) con facilidad y un alto grado de control muscular pues ha llegado al nivel más alto.

De acuerdo con el autor, pueden considerarse como punto de partida para cualquier sistema de valuación (Bloom, 1995).

Al ser la evaluación un aspecto de gran importancia en el proceso de enseñanza – aprendizaje, Lanza (1996) menciona que, en lo que se refiere a la calidad del sistema educativo, la atención, no solo en México sino en toda Iberoamérica se ha centrado en dos aspectos, primero al ámbito académico y la elaboración de conocimientos y teorías referentes a las causas de la disminución en la calidad de los sistemas de educación y segundo, a partir de que se pusieron en práctica procesos de evaluación del rendimiento académico y las experiencias obtenidas, aunadas a las comparaciones que se hacen a nivel internacional, se dio lugar a que se hiciera evidente y por tanto, señalado el desfase existente de los resultados obtenidos en relación a los esperados, incluso en los países considerados con mayor desarrollo.

González, Núñez, González, y García (1997) refieren que independientemente de las categorías empleadas para medir el rendimiento escolar, éste puede ser de tres tipos, dependiendo del tipo de aprendizaje que se evalúe: cognitivo, afectivo y procedimental.

El logro que los alumnos alcancen de cada uno de estos aprendizajes, se deberá a causas como

- 1) La capacidad cognitiva del alumno. Que se refiere a su inteligencia o las aptitudes con que cuente.
- 2) La motivación que tenga hacia el aprendizaje.

- 3) El modo de ser de la persona, es decir, su personalidad
- 4) El “saber hacer”

De acuerdo a lo ya expuesto, probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares.

Cascón (2000 citado en Ruiz, Ruiz, y Ruiz 2010) refiere que las calificaciones han sido un reflejo de las evaluaciones y/o exámenes en los que los alumnos han tenido que demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias que el sistema educativo ha establecido como necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad.

Por su parte, Cano (2001) indica que la evaluación del rendimiento escolar tiene un doble interés

- ✓ Indica hasta qué punto logran los alumnos obtener los aprendizajes a los que dirigen su principal esfuerzo
- ✓ Proporciona conocimientos sobre la eficacia de la escolarización, es decir, no es fácil que la escuela consiga objetivos complejos y abstractos, por ejemplo, la adquisición de valores, la formación del carácter, creación de hábitos de estudio y de trabajo, el amor por la cultura, etc., si no consigue al menos, objetivos menos complicados y más concretos como objetivos de aprendizaje, que generalmente son los que se le exigen por los propios alumnos, padres de familia y la sociedad en general.

Sin embargo, un alumno puede fracasar en la escuela por varias causas, entre ellas

1. Desinterés por todo lo relacionado con la escuela.
2. Pasividad escolar, cuando se realizan las tareas solo con estímulo constante.

3. La oposición escolar, si el alumno presenta malestar y rechazo al colegio de forma clara. (Díaz et. al., 2002).

Martínez, Harb y Moreno (2006) hacen una clasificación del tipo de rendimiento escolar, de acuerdo a las características de los alumnos que los obtienen

- Alto rendimiento o excelente, se refiere al estudiante poseedor de conocimientos con suficiencia y promoción al próximo grado.
- Bueno o aceptable, es la tenencia de conocimientos en forma irregular en los alumnos, logrando la promoción, pero con seguimiento pedagógico.
- Bajo o deficiente, los alumnos no logran la creación de conocimientos teniendo que recuperarse a través de refuerzo y reevaluación, para obtener la promoción.
- Inferior o fracaso escolar, expresa la ausencia de conocimientos y el fracaso de la acción pedagógica en la construcción de aprendizajes. El estudiante con bajo rendimiento escolar realiza la reevaluación y reincide, generalmente, en la pérdida, no obteniendo la promoción de la materia (Martínez et. al. 2006).

Sin embargo, Marti (2003), menciona que, en el rendimiento académico intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno por lo que, cuando se produce un desfase entre el rendimiento académico y el rendimiento que se espera del alumno se está ante un rendimiento discrepante.

Entonces, continua el autor, un rendimiento académico insatisfactorio, es aquel que se sitúa por debajo del rendimiento esperado y no necesariamente tiene que ser responsabilidad solo del alumno, en ocasiones puede estar relacionado con los métodos didácticos.

Por otro lado, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2003) refiere que, la evaluación educativa es realizar una comparación entre el resultado de una medición o prueba y un punto de referencia, que determina lo que el alumno debe saber de acuerdo al grado que está cursando. Es decir, cuando se lleva a cabo la evaluación se emitirá un juicio, que será el resultado de la comparación entre la calificación obtenida en una prueba y un parámetro estandarizado preestablecido el cual, representa el resultado que se espera deben obtener en la prueba los estudiantes.

Estas comparaciones se realizan a través de las pruebas aplicadas por las evaluaciones nacionales e internacionales, con el fin de conocer si el nivel del aprendizaje, cobertura entre otros indicadores, es satisfactorio. Todo ello hace posible identificar fortalezas y debilidades así como las acciones que se deben tomar para mejorar en el nivel de aprendizaje de los alumnos, políticas educativas y del sistema educativo en general (INEE, 2003).

Por su parte, Andere (2003) sugiere que, para llevar a cabo reformas en las políticas educativas, se deben tener registros que aporten la suficiente información sobre el nivel alcanzado por el programa educativo nacional vigente. De esta forma, los cambios que se hagan se sustentarán en datos claros y estarán encaminados a la mejora continua.

Un buen registro histórico del sistema educativo, debe contar con los programas y políticas, las reformas que se han hecho y determinando de esta forma, aquellos que han dado buenos y malos resultados.

Guevara y Macotela (2005) consideran que en México, con el propósito de mejorar el sistema educativo, es importante que la evaluación sea objetiva y sistemática con ello, se podrán identificar tanto los aciertos como las deficiencias en el mismo. Además, debe considerar aspectos como el proceso de aprendizaje de los alumnos, la didáctica de los docentes en el aula, los materiales de estudio, las actividades en el aula y el nivel de eficacia de los programas.

En lo referente a la evaluación del nivel de eficacia de los programas, sugieren los autores, debe ser de manera permanente y sistemática en todos los niveles de educación y a nivel nacional. Entre los aspectos que se deben considerar están los datos del aprendizaje, que consideran la medición de habilidades que tienen los alumnos y las que aún no han logrado. Esta evaluación debe hacerse a lo largo de cada ciclo escolar y especificando el tipo de errores que tienen los alumnos con el fin de establecer las acciones correctivas y así mejorar su desarrollo académico.

De esta forma, habrá una retroalimentación que incluirá cada aspecto del sistema educativo y también podrá ser una guía (Guevara y Macotela, 2005).

De acuerdo con Guevara, et. al. (2008) el proceso de evaluación puede resultar no tan confiable, debido a que solo permite conocer el logro académico de los alumnos al término de un ciclo escolar, la comparación se hace con base en las calificaciones por zona geográfica y nivel sociocultural. Para México, esta información resulta poco útil ya que no se obtienen datos sobre aspectos como errores específicos de los alumnos, fallas de los docentes y carencias en el proceso de aprendizaje dentro de las aulas. De acuerdo con los autores, en este país no existe una evaluación que considere la forma de cómo se deben llevar a cabo las actividades dentro del aula, los materiales que se utilizan, los contenidos que se abordan y los que se dejan de lado, así como la práctica docente; es decir, una retroalimentación entre la evaluación y el sistema educativo con el fin de guiar las acciones educativas que se deben llevar a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En México, en el Diario Oficial de la Federación (2012) se publicó el Acuerdo número 648, donde se especifica cómo se regulará la evaluación, acreditación, promoción y certificación para la educación básica. Este acuerdo tiene su fundamento en el artículo tercero de la Constitución Política Mexicana.

Respecto a la evaluación menciona que, de acuerdo con el artículo número 50, los estudiantes serán evaluados considerando solo la medición de sus conocimientos en forma individual así como sus habilidades, destrezas y el logro alcanzado en los propósitos planteados en los planes y programas de estudio. Asimismo, refiere que, la evaluación deberá llevarse a cabo de forma permanente y sistemática, de tal forma que permita la realización de adecuaciones en los procedimientos educativos, el diseño y actualización de los planes y programas, que permitirán a los docentes ayudar de mejor manera a sus alumnos en el proceso de aprendizaje (DOF, 2012).

Considerando las prácticas de evaluación internacionales, la Secretaría de Educación Pública implementó un enfoque de evaluación en el que no sólo se tomará en cuenta el juicio de valor sobre los logros de aprendizaje alcanzados por los alumnos, también se han establecido acciones que mejorarán el proceso educativo, entre éstas están:

- ✓ Que el alumno participe de forma activa en su formación académica al mismo tiempo que reciba información sobre sus avances y áreas de oportunidad para mejorar.
- ✓ Que la evaluación se lleve a cabo con la única intención de formar a los alumnos, considerando los aprendizajes esperados y las competencias previamente indicadas en el currículo nacional.
- ✓ Es importante que se tomen en cuenta las necesidades del alumno y el contexto en el que se desarrolla.
- ✓ La retroalimentación entre los actores del proceso educativo, maestros, alumnos y padres de familia se debe fortalecer en forma continua.
- ✓ La intervención de los docentes, debe estar orientada al logro del aprendizaje por lo que, de ser necesario deberán llevarse a cabo ajustes en la práctica con el propósito de mejorar el desempeño de los estudiantes. (DOF, 2012).

De acuerdo a lo anterior, se establecieron procesos específicos sobre evaluación, acreditación, promoción y certificación de los estudios del tipo básico cursados en el sistema educativo nacional.

Así entonces, para la evaluación de los alumnos, se tendrán en cuenta las evidencias que se hayan reunido en el proceso educativo durante un período determinado y el docente utilizará los siguientes niveles, tanto de desempeño como de referencia numérica, para ubicar a cada alumno y asignarles una calificación (Ver Tabla 2)

Tabla 2

Niveles de desempeño y escala de calificaciones en educación primaria y secundaria

<i>Nivel de desempeño</i>	<i>Colaboración requerida por parte de la familia, docentes y directivos</i>	<i>Referencia numérica</i>
A: Muestra un desempeño destacado en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Para conservar este nivel es necesario mantener el apoyo que se le brinda.	10
B: Muestra un desempeño satisfactorio en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Necesita apoyo adicional para resolver las situaciones en las que participa.	8 o 9
C: Muestra un desempeño suficiente en los aprendizajes que se esperan en el bloque	Requiere apoyo y asistencia permanente para resolver las situaciones en las que participa.	6 o 7
D: Muestra un desempeño insuficiente en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Requiere apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente para resolver las situaciones en las que participa.	5

Recuperado de DOF (2012)

En realidad, el sentido educativo y formativo de la evaluación debe estar fundado en la motivación y orientación que de ella reciben los alumnos, ya que de ella obtendrán la información necesaria para consolidar sus fortalezas y conocer sus debilidades para trabajar en la superación de ellas.

3.3 Relación de rendimiento escolar y apego

De acuerdo con el modelo de Bowlby (1969, citado en Fonagy, 2004) el apego se considera una conducta instintiva adaptativa por medio de la cual se crea un vínculo afectivo, duradero a lo largo del tiempo. Es una base para los seres humanos y una necesidad primaria (biológica) es decir, brinda seguridad y confort, le permite adaptarse y sobrevivir en el ambiente en el que se desarrolle. Esta conducta de apego, es evidente, principalmente, ante situaciones de estrés en el niño y éste se tranquiliza si se presenta la persona que representa la figura de apego. De esta forma, los vínculos de apego resultan determinantes en el desarrollo afectivo del niño para toda la vida, intervienen en las relaciones interpersonales y en cómo interactúa con las personas significativas padres, amigos, maestros, etc.

Por otro lado, Bowlby (1989) plantea que el apego está relacionado con el sistema de exploración. Dependiendo de la seguridad de una persona, estará en posibilidades de dirigirse al mundo exterior, entre mayor seguridad tenga mejor será su desarrollo social, emocional e intelectual. Esto dependerá del soporte de seguridad que el cuidador principal haya proporcionado para que el niño se enfrente a las situaciones difíciles asumiéndolas como propias.

La Fuente (2000) al realizar una revisión sobre las consecuencias del estilo de apego (seguro e inseguro) sobre el desarrollo cognitivo de los niños, encontró que la calidad del apego se relaciona con el funcionamiento cognitivo y que la conducta de los cuidadores principales influye en el rendimiento infantil de forma directa e indirecta de diferentes maneras. Así pues, la sensibilidad del cuidador en interacción con el niño es responsable de

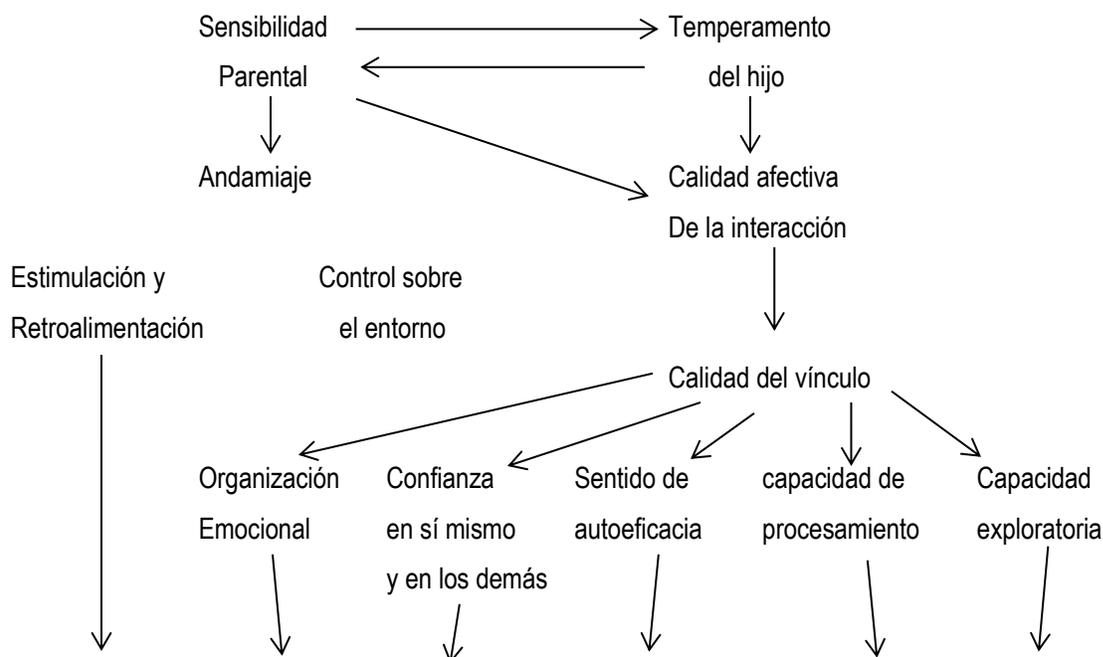
- La cantidad, tipo y calidad de estimulación y retroalimentación positiva.

- El control ejercido sobre el entorno físico, se refiere a lo que le permite hacer o no al niño, si se le permite hacer solo o con ayuda, dándole actividades interesantes y apropiadas a su edad, crear un clima tranquilo o ruidoso durante la realización de las mismas, de armonía o conflicto, poniendo especial atención al seleccionar el centro escolar, etc.

Con esto lo que se pretende es mostrar que a través de la estimulación, retroalimentación y control del entorno por parte de los cuidadores principales se construya un andamiaje (de buena o mala calidad) que influirá en las capacidades cognitivas y rendimiento del niño.

- La calidad afectiva de la relación, es lo que va a potenciar o no la confianza del niño en sí mismo, en su medio y en las personas que le rodean.

Si la interacción con él es de buena calidad, le dará seguridad para ir y explorar el mundo y poder relacionarse con otras personas. Estas conductas son necesarias para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Esta seguridad, también le permitirá tener más apertura y flexibilidad, podrá procesar la información que reciba, ya sea congruente e incongruente con respecto a sus propios esquemas y la interprete de forma más positiva y realista en situaciones neutras o ambiguas; lo cual favorecerá su perseverancia y motivación. Estas situaciones, para los niños inseguros, traen consigo estrés, confusión y situaciones difíciles de resolver (Ver figura 5)



Desarrollo cognitivo y rendimiento académico

**Figura 5. Vías de influencia de apego desarrollo cognitivo
Lafuente (2000)**

Así, los niños con apego seguro se consideran más inteligentes y su rendimiento académico es alto, en comparación, con los niños que desarrollan un apego ansioso.

El autor menciona que entre las causas está que los padres de alumnos con apego seguro proporcionan las condiciones necesarias que favorecen el aprendizaje, generan en el niño la sensación de confianza en sí mismo que le permite obtener y aceptar la ayuda de sus cuidadores, en la percepción que tienen sus hijos de sus propias capacidades facilitándole la exploración, la persistencia, el entusiasmo, la curiosidad en las tareas que emprende y en la interpretación y significación que dan a la información que reciben del entorno (La Fuente, 2000).

Por otro lado, La Fuente (2000) menciona que, los padres de un niño con apego ansioso o inseguro, tienen una interacción con él de rechazo e inaccesibilidad, no hay control sobre el entorno físico ya que, ignoran sus características y por lo tanto no hay actividades apropiadas a su edad, ni juegos y la actitud hacia él es o muy rígidos y exigentes o negligentes. La estimulación es escasa o inadecuada. Estas situaciones hacen que los niños no se concentren en las tareas, su atención esté dispersa, los incapacita para esforzarse en el logro de alguna cosa y no confían en las personas que quieren ayudarlos a fortalecer sus aprendizajes.

De acuerdo con Lafuente (2000), el tipo apego influye en las características tanto cognitivas, sociales y conductuales de los niños; y por lo tanto en un buen o mal desempeño académico.

Entre los factores que son determinantes entre los estilos de apego y los procesos cognitivos, Del Barrio y Carrasco (2016) mencionan que, lo mejor que pueden hacer los padres es desarrollar la sensibilidad, es decir, poner atención a la estimulación, retroalimentación y control del medio físico de su hijo, aceptación del niño, capacidad de anticipación, capacidad de equilibrio entre el control y la autonomía del niño, apoyo intelectual y afectivo durante la realización de sus tareas.

Sanchis (2008) refiere que cuando las personas cuentan con un estilo de apego seguro, en la realización de sus tareas llevan a cabo una búsqueda activa de información, están abiertos a ella y cuentan con estructuras cognitivas flexibles, esto es debido a que su nivel de ansiedad es muy bajo, su capacidad de incorporar nueva información es alto, lo que les permite adaptarse a los cambios en el ambiente y se proponen metas realistas.

Mientras que las personas con estilo de apego evitativo, no toman información que les puede crear confusión, sus estructuras cognitivas son rígidas,

así también las personas ansiosas ambivalentes pueden acceder a nueva información, sin embargo, sus conflictos hacen que al final la hagan a un lado.

3.4 Relación de rendimiento escolar y autoconcepto académico

El autoconcepto al momento de referirse a la formación de la personalidad, resulta de gran importancia su contribución ya que, influye en la forma cómo se percibe, cómo aprende, cómo se relaciona con los demás y cómo se comporta.

De acuerdo con Shavelson et. al. (1976, citado en Goñi, 2009) el autoconcepto es la percepción propia, formada a partir de las experiencias, la relación con el entorno y la intervención de las personas significativas en la vida.

De esta definición se derivan siete características:

1. Tiene una dimensión psicológica, interviene en la formación de la personalidad.
2. Es multidimensional, está presente en diferentes ámbitos de la vida de una persona.
3. Esta organizada jerárquicamente, es decir, va de un autoconcepto general a unos más específicos.
4. Es estable mientras se mantenga en el mismo nivel jerárquico; sin embargo, a medida que baja en su nivel es susceptible a cambios específicos.
5. Sus facetas se van diferenciando más de acuerdo con la edad y las experiencias vividas.
6. Incluye aspectos descriptivos y evaluativos, entre más se conoce la persona más se exige pues conoce y reconoce sus habilidades.
7. Puede diferenciarse de otros constructos entre ellos, el rendimiento académico.

Núñez y González (1994), se dan a la tarea de establecer modelos o patrones de causalidad entre noción del yo y rendimiento escolar.

1. El rendimiento académico determina el autoconcepto.

De acuerdo a este modelo, las experiencias que el alumno tiene en el colegio, de éxito o fracaso, son determinantes en el concepto de sí mismo. Los autores retoman para su explicación la teoría de la comparación o identificación social de Tajfel y Turner (1986, citado en Núñez y González 1994) o el papel de las evaluaciones de los otros significativos.

La idea principal de la TIS está en que la imagen que cada individuo tiene de sí mismo respecto al mundo físico y/o social en el que se desenvuelve, está construida por aportaciones que han recibido de los grupos a los que pertenece o categorías sociales.

De acuerdo con esto, los autores mencionan que una parte de la autoimagen de los individuos está conformada por su identidad social, es decir, su pertenencia a un grupo o grupos, aunado a lo que ello significa emocionalmente el valor que le representa esa pertenencia Tajfel y Turner (1986, citado en Núñez y González 1994).

2. Los niveles de autoconcepto determinan el grado de logro académico.

En este modelo, se plantea el caso contrario, la autoevaluación determina el éxito o fracaso escolar. Los docentes tienen una tarea importante, mantener y/o elevar la autoimagen de sus alumnos (efecto Pigmalión), el reconocimiento de los logros de sus alumnos ayudará en la construcción de una autoevaluación positiva.

3. Autoconcepto y rendimiento académico se influyen y determinan mutuamente.

En este caso, se consideraría un equilibrio entre ambos factores, sin embargo, se tiene que estar al cuidado de la motivación y satisfacción de los alumnos.

4. Terceras variables causantes del rendimiento académico y la autoevaluación.

Se han propuesto variables adicionales como personales, ambientales, académicas y no académicas Tajfel y Turner (1986, citado en Núñez y González 1994).

Hay, Ashman y Van-Kraayenoord (1998) mencionan que, generalmente un alumno con autoconcepto alto es cooperativo, persistente en el trabajo de clase, tiene menor nivel de ansiedad, el apoyo recibido de su familia es mayor y sus expectativas de futuro son más altas.

Por otro lado, Huxham y Land (2000) así como Macintyre e Ireson (2002) (citados en Omar, 2004) señalan que, si los alumnos cuentan con una noción de sí mismos de acuerdo con el grupo asignado en la escuela, él se sentirá más cómodo porque el sentido de pertenencia será el correcto lo que traerá consigo resultados como un trabajo constante en clase y por tanto la obtención de mejores resultados. Mientras que si el estudiante no siente que su grupo es acorde con la percepción que tiene de sí mismo, seguramente no trabajará con las mismas ganas, se sentirá decepcionado y con sentimiento negativos hacia el maestro y sus compañeros de clase.

Ante esta situación, los autores señalan que, la interacción diaria entre maestros y alumnos hace que la percepción que el estudiante tiene sobre sí mismo y lo que espera que sus compañeros de clase y profesor perciban, se verá influenciado por la forma de actuar del maestro durante las clases y al final, esto se verá reflejado en la autoimagen académica que desarrolle cada alumno (Huxham y Land, 2000; Macintyre e Ireson, 2002, citados en Omar, 2004).

Si la imagen de si mismo que finalmente tenga el alumno no concuerda con las personas con las que estará interactuando a lo largo de un periodo, puede traer como resultado demandas cognitivas y conductuales equivocadas por parte de los profesores y podrían ser la causa de que los alumnos respondan de forma negativa desde el no cumplimiento con las tareas y trabajos asignados hasta la deserción escolar (Omar, 2004).

Carr y Kurts (1992, citado en Omar, 2004) menciona que, otro factor que influye en rendimiento académico de los alumnos, así como en su autoevaluación académica, son las expectativas al inicio del curso de los profesores sobre los estudiantes. Que aunque éstas se van modificando conforme va avanzando el ciclo, al final el docente hace mayor énfasis en la evaluación de factores como la dedicación y el esfuerzo que de acuerdo con McMillan, Myran y Workman| (2002, citado por Omar 2004) favorecen el rendimiento escolar, de esta forma, es determinante la función de las expectativas del docente como “modelador” del autoconcepto académico de los alumnos por lo que, si éstas son inapropiadas podrían resultar en una percepción equivocada de las verdaderas habilidades de los alumnos.

La explicación que los autores encuentran a tal situación es que los alumnos que son considerados como “buenos” al momento de resolver algún problema o situación académica en clase, buscan y encuentran la estrategia de forma automática, además de presentar un patrón atribucional acorde con el juicio del maestro por el hecho de asumirse como alumnos de buen rendimiento.

Mientras que, para los alumnos de bajo rendimiento encontrar la estrategia adecuada para la solución de la tarea les lleva más tiempo y energía, no consideran el modo de trabajo de su profesor y lo que espera como resultado, además de asumirse como un estudiante regular, es decir, poco estudioso y despreocupado (McMillan, et. al. 2002, citados por Omar, 2004).

En este caso, el papel del profesor es crucial ya que, dependerá de su habilidad para transmitir esas estrategias a los alumnos y a la forma de utilizarlas, lo cual se verá reflejado en los resultados y avances que obtengan durante el ciclo escolar. Probablemente el resultado más satisfactorio lo encontrará en los alumnos de bajo rendimiento ya que, aprenderán a utilizarlas de manera adecuada y cada vez más automatizada.

Con todo ello y a pesar de las diferencias individuales, todos los estudiantes podrán tener la oportunidad de ser exitosos en la escuela y sentirse confiados en sus habilidades. Los maestros se verán recompensados en sus esfuerzos por comprender a sus alumnos desde sus motivaciones, afectos y nivel cognitivo (McMillan, et. al. 2002 citados por Omar 2004).

3.5 Teorías y modelos explicativos del tema

En el estudio del rendimiento escolar la inteligencia y las aptitudes son las variables que con mayor frecuencia se han considerado como predictoras de éste debido a que, las tareas y actividades académicas requieren la utilización de procesos cognitivos (Rojas, 2005).

De acuerdo con Rojas (2005)

“La inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable; es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos/fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc. Los científicos, empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a qué denominar una conducta inteligente.” (p. 18)

Cattell (1963) por su parte, identifica dentro de su modelo de inteligencia, dos factores generales:

1. El factor Gf o Inteligencia fluida - Se refiere a la capacidad general para percibir relaciones. Indica la capacidad biológica, básica y heredada.

Se define como

- Inducción, es decir, la capacidad de razonamiento inductivo (I)
- Deducción (capacidad de razonamiento deductivo) (D)
- Amplitud de memoria (Ms)

Representa el tipo de habilidades que permiten pensar y razonar en términos abstractos, desde propuestas de analogías con figuras, problemas en series y clasificaciones de figuras, entre otras.

2. El factor Gc o Inteligencia cristalizada - Hace mención al conjunto de aptitudes específicas orientadas a percibir relaciones en áreas concretas. Se refiere a la capacidad intelectual modificable resultado de la historia de aprendizaje de la persona, expresada en las habilidades que posee para la adquisición cultural por medio de pruebas de vocabulario e información adquirida del medio. Está representada por

- La comprensión verbal (V)
- El conocimiento mecánico (Kk)
- La facilidad numérica (N)
- La evaluación relativa a las experiencias (EMS)
- El juicio (J)

El autor incluye tres factores más como componentes para explicar el funcionamiento de las capacidades humanas:

- El factor Gs o Rapidez cognoscitiva – Se refiere a la capacidad de actuar con precisión en situaciones en las que se dispone de tiempo limitado para realizar la tarea.
- El factor Gr o Recuperación de memoria – El cual está implicado en la resolución de tareas que requieren el recuerdo de datos.
- El factor Gv o Poder de visualización – Es la capacidad para resolver problemas que exigen representación mental en gran medida (Cattell, 1963).

Las aportaciones de Vygotsky (1979) han sido importantes debido a que considera que el aprendizaje no es una actividad individual, por el contrario, es una actividad social debido a que el alumno aprende en un contexto de colaboración e intercambio constante con sus compañeros de escuela.

La “Teoría sociocultural de la inteligencia” formulada por Vygotsky (1979) se refiere al aprendizaje de lo humano y de las habilidades cognitivas. Para el autor, la inteligencia es un producto social; debido a que el desarrollo de la misma es fruto de la interacción de la persona con el medio social. El autor plantea que, en la representación mental, los significados están en el mundo externo en donde maduración y aprendizaje, son dos procesos interdependientes. Por otro lado, Los procesos psicológicos superiores como el razonamiento, el lenguaje y la comunicación se adquieren mediante la interacción del sujeto con el contexto social. Dichos procesos después se internalizan para después dar lugar a los comportamientos cognitivos.

Distingue dos tipos de funciones mentales: por un lado, las inferiores que están determinadas genéticamente y por el otro, las superiores que son adquiridas y su desarrollo depende de la interacción social.

En su teoría, Vygotsky (1979) contempla el nivel de desarrollo real (ZDR), que es el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí mismo, la zona de desarrollo próximo (ZDP) que se refiere a la capacidad de una persona

para resolver problemas de forma independiente o sin ayuda y zona de desarrollo potencial (ZDP) que es la posibilidad de que el individuo solucione problemas con la guía de un adulto, profesional o compañero y es producto del aprendizaje social así como de los estímulos sociales del ambiente donde vive el niño.

Así, el desarrollo no se da de manera pasiva, retrospectivo o como un suceso necesario; sino es más bien, activo, prospectivo y como un acontecer impulsado por los agentes de la socialización y entre ellos la escuela. Por tanto, es facilitador de los procesos de aprendizaje, (Vygotsky, 1979).

En los trabajos de Dweck (1986), está el origen de la Teoría Cognitiva de la Motivación-Logro la cual plantea que el comportamiento del estudiante está condicionado por el deseo de alcanzar objetivos particulares. Al respecto Fenollar, Cuestas, y Román (2008), mencionan que los trabajos que han considerado este marco teórico se han centrado en dos motivaciones u orientaciones:

- ✓ Orientación al aprendizaje, la cual está enfocado hacia el incremento de la propia competencia (aprender).
- ✓ Orientación al resultado, su enfoque es hacia la ejecución (quedar bien ante los otros, o su vertiente de evitación: miedo al fracaso)

Cattaneo, Huertas y De la Cruz (2004) afirman que el individuo, en la búsqueda de una u otra orientación, afronta las tareas de formas diversas. Por ejemplo, los individuos con motivaciones/orientaciones al aprendizaje tienden a utilizar atribuciones internas; mientras que los individuos con motivaciones/orientaciones de ejecución/al rendimiento, atribuciones externas.

Así, el hecho de que predomine una u otra meta de aprendizaje influye en las formas de pensar y actuar de la persona cuando resuelve una tarea, como también, la de enfrentar y procesar una situación de fracaso (Schiefele, 1991 citado en Cattaneo et. al., 2004). Entonces sucede que, quienes buscan aprender suelen interpretar el fracaso como un mero error, en cambio, los que buscan

quedar bien interpretan una falla en la realización de una tarea como fracaso personal (Cattaneo et. al., 2004).

Seifert y O'Keefe (2001 citados en Cattaneo et. al., 2004), mencionan que dentro de la investigación se ha considerado una tercera motivación, la cual se entiende como otra variable capaz de explicar parte del rendimiento académico del alumno.

- ✓ Motivación a evitar tareas, definida como la preocupación por evitar llevar a cabo tareas desafiantes; reduciendo las tareas a realizar en la escuela. Es decir, realizar el trabajo (o tarea) con el menor esfuerzo posible. Sin embargo, aún son poco los trabajos que la contemplan.

Por otro lado, Bandura (1986) plantea la "Teoría de la autoeficacia" la cual sostiene que la percepción que el estudiante tiene de sí mismo, refiriéndose a su capacidad para llevar a cabo de forma exitosa las acciones necesarias para la obtención de una meta deseada, está relacionada con el resultado final obtenido. Asimismo, aquellos estudiantes que se sienten competentes, no sólo se orientan a posibles éxitos académicos, sino también al aprendizaje y al rendimiento académico.

Bandura (2001 citado en Olivari y Urra 2007) menciona que: la autoeficacia influye en cómo la persona siente, piensa y actúa. Entonces, si su sentido de autoeficacia es bajo, puede presentar estados de depresión, ansiedad y desamparo y las creencias de eficacia influirán en:

- ❖ Los pensamientos de las personas, que podrán ser autoestimulantes o autodesvalorizantes.
- ❖ En su grado de optimismo o pesimismo.
- ❖ En los cursos de acción que elijan para lograr las metas que se plantean para sí mismas

- ❖ En su compromiso con estas metas
(Bandura, 2001 citado en Olivari y Urra 2007)

Los niveles de autoeficacia pueden aumentar o reducir la motivación. Por ejemplo, si una persona cuenta con alta autoeficacia elegirá desempeñar tareas más desafiantes, fijándose metas y objetivos más altos. Cuando ya ha iniciado un curso de acción, invertirá más esfuerzo, será más persistente y mantendrá mayor compromiso con sus metas frente a las dificultades, a diferencia de un individuo con menor autoeficacia.

Por lo que, si el individuo cuenta con un alto sentido de eficacia, se facilita el procesamiento de información y el desempeño cognitivo en distintos contextos, incluyendo la toma de decisiones y el logro académico (Bandura, 1997 citado en Olivari y Urra 2007).

Fenollar, et. al. (2008), considerando de forma conjunta la teoría cognitiva de la motivación-logro y de la autoeficacia, han propuesto un modelo conceptual que está formado por tres grupos de variables:

- La autoeficacia (como antecedente de la motivación).

Se establece como resultado directo de la disposición al aprendizaje, al rendimiento y a evitar tareas, sobre el rendimiento académico, el aprendizaje percibido y la nota esperada.

- La motivación y el logro.

Se refieren al papel de la autoeficacia en el rendimiento académico, ya sea de forma indirecta a través de las orientaciones a evitar tareas o de forma directa al aprendizaje recibido.

- El rendimiento académico (efecto del aprendizaje percibido sobre la nota esperada).

Los autores mencionan que, va más allá de la calificación que tradicionalmente se le pone al alumno, ya que se pueden considerar factores cualitativos como el aprendizaje percibido que es la evaluación subjetiva que el propio estudiante hace respecto a su conocimiento declarativo como son hechos o definiciones y su conocimiento procedimental, es decir, saber cómo terminar una tarea. Y la nota esperada, lo que el alumno piensa obtener en la asignatura. (Ver figura 6)

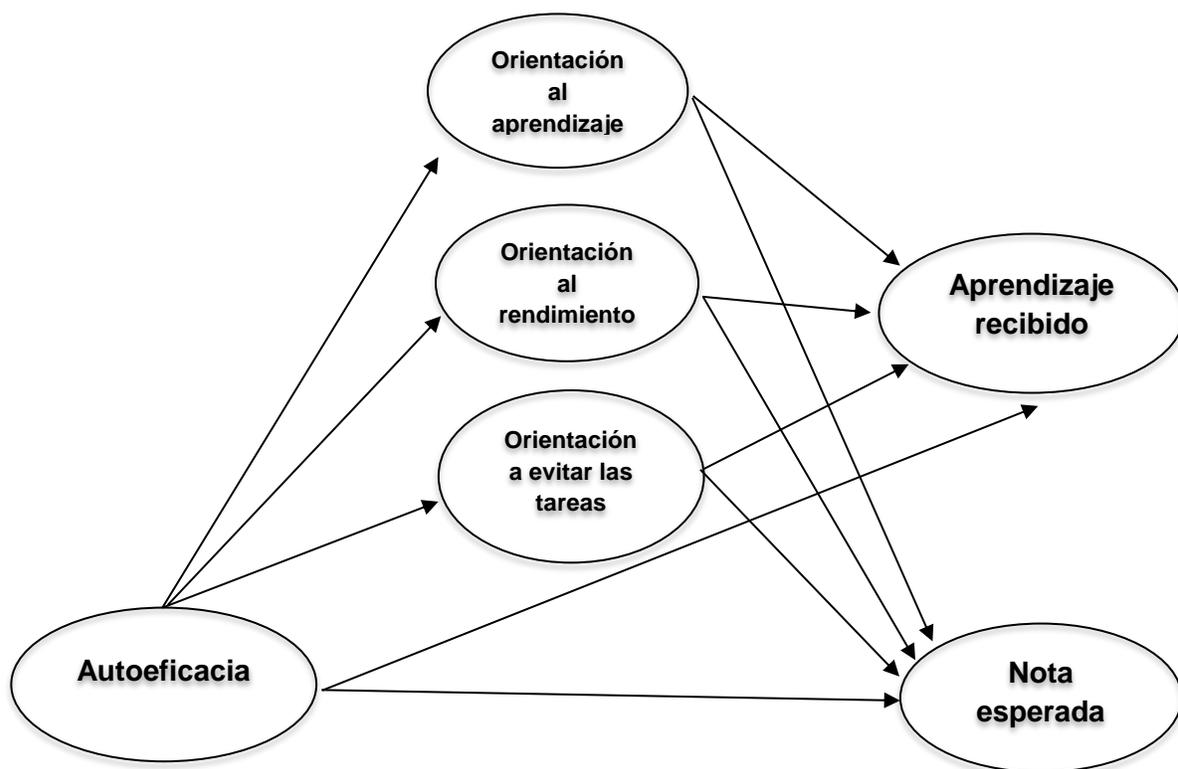


Figura 6. Modelo conceptual de los antecedentes del rendimiento académico
Recuperado de Fenollar et al (2008)

De esta forma, los alumnos que tienen una orientación al aprendizaje se esforzarán por mejorar su competencia y aumentar los conocimientos por medio de un aprendizaje continuo y una mayor perseverancia en el estudio (Murphy y Alexander, 2000 citado por Fenollar et al 2008).

Kaplan y Midgley, (1997 citados en Fenollar et al 2008) refieren, además, que los alumnos orientados al aprendizaje, orientan su estudio a la comprensión de los contenidos con la finalidad de poder aplicarlos más tarde por lo que van relacionando los conceptos que adquiere.

Castejón, Navas, y Sampascual (1996), tratando de explicar el rendimiento académico, pero en el área de matemáticas, consideran variables motivacionales, intelectuales, de personalidad y atribucionales.

El principal objetivo de los autores es, proponer un modelo en el cual se establezcan interrelaciones entre las variables del alumno que influyen en la determinación de su rendimiento escolar y el análisis de la eficacia diferencial de diferentes centros:

Las variables que se tomaron en cuenta son:

Variables relacionadas con el alumno:

- Aptitud verbal
- Aptitud numérica
- Razonamiento abstracto
- Inteligencia general
- Nivel socioeconómico familiar
- Nivel profesional de los padres
- Rendimiento anterior
- Autoconcepto
- Motivación
- Percepción de las características físicas del centro educativo
- Percepción de las características instruccionales del centro
- Percepción de las características organizativas del centro
- Percepción de las características psicosociales del centro
- Satisfacción de los alumnos del centro
- Calificaciones finales en varias asignaturas

VARIABLES RELACIONADAS CON LA ESCUELA:

- Variables relativas a los alumnos (las mismas que las anteriores)
- Variables relativas a los profesores:
- Nivel académico y formativo
- Años de experiencia profesional
- Años de permanencia en el centro
- Motivación personal y profesional
- Satisfacción con el centro
- Percepción de las características del centro

Para llevar a cabo este procedimiento, utilizan la técnica de análisis causal, el cual les lleva a plantear lo siguiente

1. El concepto de sí mismo está determinado por el rendimiento escolar anterior. Siempre el alumno realizará una comparación entre el logro obtenido anteriormente con lo actual.

2. El autoconcepto específico del área se ve influido por el general. Si la autoevaluación general de los estudiantes es alta, entonces, en una específica, ahora nos referimos a las matemáticas, será de la misma forma. Mientras que si su autoimagen es negativa o baja, aunque él tenga la capacidad de salir bien en el área, será influenciado de la misma forma.

3. Las expectativas iniciales están determinadas por el nivel intelectual, por el rendimiento académico previo y por la autoevaluación. Serán un punto de partida para los alumnos y una referencia en el momento de plantearse hasta dónde pueden llegar y así evitar en lo posible el fracaso.

4. De acuerdo a lo que se plantea el alumno inicialmente, sus expectativas finales serán en consecuencia.

5. Las atribuciones causales dependerán de las expectativas y de la valoración del resultado como éxito o fracaso.

6. Los sentimientos están básicamente determinados por la valoración del resultado; es decir, el alumno se sentirá satisfecho o desmotivado con su resultado.

7. El rendimiento escolar es el resultado de la relación existente entre los siguientes factores causales: rendimiento escolar previo, notas en los exámenes, autoconcepto general y expectativas.

8. Es más razonable si se consideran a las atribuciones y dimensiones causales como efectos del rendimiento y no como causas, ya que su influencia para poder predecir resultados es mínima (Castejón et. al., 1996).

3.6 Algunas investigaciones sobre el tema

Una vez planteada la relación entre apego, rendimiento académico y autoconcepto, cabe mencionar algunas investigaciones al respecto.

En el estudio “Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria” realizado por Vélez, Schiefelbein, y Valenzuela (1994), los autores se dieron a la tarea de examinar diversas investigaciones (18 informes de investigación) sobre factores como material educativo, prácticas pedagógicas o características del maestro, entre otras que resultaran más efectivos para elevar el rendimiento de los estudiantes a nivel primaria.

El objetivo central de la revisión fue, incrementar el conocimiento de los factores críticos que afectan la calidad de la educación primaria en América Latina, con el fin de diseñar políticas de inversión en educación primaria adecuadas.

Después de realizado este análisis, encontraron que existen 13 factores que intervienen significativamente en el fenómeno (Vélez et. al., 1994)

1. Los métodos de enseñanza activos resultaron más efectivos que los pasivos ya que, tienen por más tiempo la atención de los alumnos.
2. El acceso a libros de texto y otro material instruccional, los alumnos siempre requerirán de un apoyo en el proceso de aprendizaje.
3. La educación formal que recibe el maestro previo a su incorporación, se refiere a la formación docente pre-servicio (educación formal), es más efectiva que la realizada en servicio puesto que le dará los sustentos teóricos a lo que transmitirá en clase a los alumnos.
4. Docentes con mayor capacitación y actualización profesional, al estar frente a un mundo globalizado el docente como todos, se enfrenta a constantes cambios lo cual lo obliga a estar en constante preparación para que su actuación en un grupo escolar sea basada en hechos actuales, más dinámica y veraz.
5. La provisión de infraestructura básica como electricidad, agua y mobiliario en la institución, trabajar en un espacio cómodo y con todo lo necesario para hacerlo, incrementarán la motivación y bienestar tanto del docente como de los alumnos.
6. La experiencia de los profesores y el conocimiento de los temas de la materia, siempre será necesaria una adecuada planeación de clase con el estudio preciso de cada tema, lo que le permitirá abordar éstos de forma confiada y segura facilitando el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.
7. El período escolar y la cobertura del currículo, El tiempo en la tarea y cubrir adecuadamente el curriculum están relacionados positivamente con el rendimiento académico de los alumnos; mientras que el ausentismo, tanto de maestro como de los alumnos, ocasionará que éste se vea afectado en forma negativa.
8. Las actitudes de los estudiantes hacia los estudios, la disposición, motivación, apoyo recibido por parte de los padres, motivación,

autoconcepto, entre otros factores, son determinantes para un buen desempeño escolar.

9. La atención preescolar, los conocimientos previos adquiridos durante la primera infancia, serán la base para relacionar y asentar la nueva información recibida ahora y durante la educación primaria.
10. La repetición de grado escolar, este factor se relaciona de forma negativa con el rendimiento escolar de los alumnos, ya que es posible que no le sea satisfactorio estar con compañeros más pequeños, volver a revisar contenidos que ya ha visto en otro curso, lo cual puede traer consigo además baja en autoconcepto y autoestima.
11. La distancia entre el lugar de residencia y la escuela, entre más cerca mayor rendimiento, recorrer grandes distancias puede resultar cansado para los alumnos y mermar su rendimiento. Factores como levantarse más temprano, desayunar rápido o no hacerlo, aspectos del clima como mucho calor, frío o lluvia, pueden incrementar el ausentismo.
12. El tamaño del grupo, el cual parece no tener efecto en el aprendizaje, pero el tamaño de la escuela está relacionado positivamente con el rendimiento escolar, mientras más pequeño sea el grupo habrá más control, la atención será más personalizada y las actividades más dinámicas.
13. La práctica de tareas en casa que incluye la participación de los padres y que los padres se involucren en lo que sus hijos aprenden y realizan en la escuela, influye de forma positiva en el rendimiento escolar (Vélez et. al., 1994).

Por otro lado, Fragoso y Alcántara (2001) con su estudio “Influencia de los factores estresantes en el rendimiento escolar en alumnos de segundo de secundaria”, se clasificó y categorizó el rendimiento académico de los alumnos con el fin de especificar los factores estresantes que influyen en éste. Para ello utilizaron la prueba psicométrica de Sucesos de Vida que evaluó el área personal, escolar, problemas de conducta, los logros y fracasos, la salud y el área escolar.

Los resultados que obtuvieron, muestran que los factores que generan estrés en los estudiantes son

1. Personales – Condiciones familiares, conflictos y violencia en la familia, el desarrollo en la etapa adolescente y la madurez de personalidad.
2. De tipo escolar – Las clases, enfrentarse a temas que no son fáciles de comprender por ellos, las tareas y trabajos escolares (Fragoso y Alcántara, 2001)

La importancia de realizar este tipo de estudios, es que, considerando los resultados, se pueden elaborar los programas educativos abarcando áreas como el aspecto familiar, salud y social, la vida personal, problemas de conducta, proyecto de vida en la adolescencia, para de esta forma se logren los objetivos escolares ya que, con ello se conseguirá una mejor comprensión por parte de los alumnos que presentan un rendimiento académico bajo (Fragoso y Alcántara, 2001).

González et. al. (2003) mencionan que, de acuerdo con las investigaciones realizadas en los últimos años, se han aportado datos que confirman una relación importante entre el ambiente familiar y el rendimiento escolar de los niños.

Toman como referencia dos tipos de estudios, por un lado están aquellos que tratan de explicar cómo las diferentes conductas de los padres tienen influencia en la motivación, concepto de sí mismo, concentración, esfuerzo y actitud hacia la educación de sus hijos.

Los autores asumieron a través de estos estudios, que factores como expectativas en el rendimiento y la capacidad para alcanzar logros importantes, interés en los trabajos escolares de los hijos, el grado de insatisfacción o satisfacción con el nivel alcanzado por el niño en la escuela, el nivel y tipo de ayuda que prestan los padres a sus hijos en sus tareas académicas en el hogar además del reforzamiento con respecto a su logros son determinantes ya que,

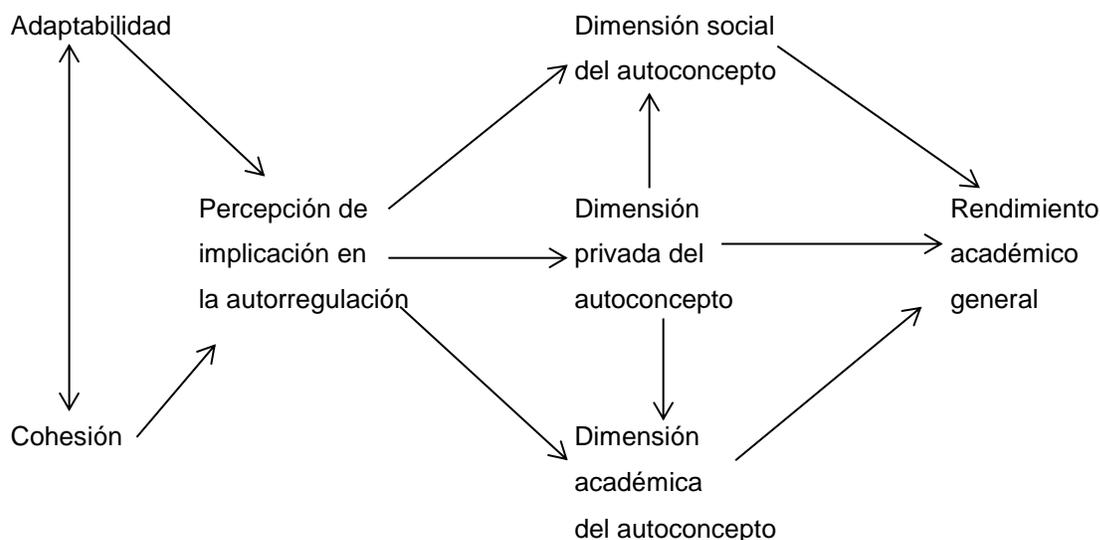
sensibilizan a los alumnos en la utilización de sus conocimientos previos en procesos y estrategias cognitivas que se verán reflejadas en su aprendizaje y en su rendimiento, esta influencia no será de forma directa sino indirectamente, es decir, el resultado se podrá ver en un mejor autoconceito y una autoestima más alta como estudiantes en los niños, en el patrón típico de las causalidad de éxito y fracaso académico así como en sus aptitudes para los aprendizajes académicos (González et al., 2003).

Y el segundo tipo de estudio se refiere a aquellas investigaciones que se llevan a cabo para analizar la forma en cómo los padres se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos por medio de su intervención en las conductas de autorregulación. Martínez (1996, citado por González et al 2003) divide la implicación de la familia en el proceso de autorregulación en cuatro tipos de conductas:

1. Modelado, dar a través de la propia conducta de autorregulación, ejemplos para que sean observados e imitados por sus hijos.
2. Estimulación o apoyo motivacional, en condiciones adversas o de éxito los padres animan a sus hijos a seguir adelante en su labor académica.
3. Facilitación o ayuda, por medio de recursos o medios ayudan a sus hijos en el proceso de aprendizaje.
4. Recompensa, los padres refuerzan conductas o procesos que requirieron algún grado de autorregulación por parte de sus hijos.

A través de esta investigación, los autores obtuvieron evidencia de la influencia que tienen los padres en la autorregulación del aprendizaje y por tanto, en el rendimiento escolar de sus hijos con este tipo de conductas.

De esta forma, “El Modelo causal objeto de contrastación” propuesto por González et al (2003), es la base para explicar cómo la dinámica de la familia influye sobre el comportamiento autorregulado (Ver figura 7).



**Figura 7. Modelo Causal Objeto de Contrastación
Recuperado de González et al (2003)**

Cuando se habla sobre rendimiento escolar, básicamente se refiere al avance que los alumnos tienen en sus aprendizajes escolares. Estos avances se verán reflejados a través de las calificaciones que obtengan después de ser evaluados, ya sea cuantitativa y/o cualitativamente. Como se ha revisado, no es cuestión sólo del trabajo que el alumno realiza durante su estancia en el aula, sino que también es importante la participación de la familia, el sistema educativo en general y el docente en particular.

De acuerdo a lo mencionado en este apartado, en dichos resultados intervienen dos aspectos personales de los alumnos, el apego y el autoconcepto académico. El apego por ser la primer relación afectiva que el niño desarrolla desde sus primeros años de vida, le proporciona seguridad para desenvolverse en los diferentes contextos y por otro lado, a partir del punto de vista que los amigos, familia, compañeros de escuela y maestros tienen sobre él, el niño construye la imagen de si mismo, de este modo ambos son factores con una

influencia importante tanto en su desempeño escolar como en la forma cómo el alumno se conduzca en el ámbito académico y personal.

En el siguiente capítulo se da paso a una visión práctica de cómo estas tres variables se interrelacionan e influyen en los estudiantes.

CAPITULO IV

4.1 Planteamiento del problema

A lo largo de esta tesis, se revisaron algunos de los estudios que se han realizado sobre los temas apego, autoconcepto académico y rendimiento escolar, los cuales sirvieron de base para la realización de este trabajo de investigación en donde se pretende saber si existe una relación entre las tres variables.

Así se encontró que, en la interacción que exista entre los padres y sus hijos lo más importante es que, si se basa en el amor que éstos transmiten a los niños, se les brinda confianza en todo lo que realizan en cualquier contexto donde se encuentren, ya sea la casa o la escuela, además de la disciplina, aprendizajes, autonomía y si fomentan en ellos una autoimagen positiva, contribuirán a que como individuos y como estudiantes, tengan un desarrollo cognitivo adecuado y con ello un buen rendimiento escolar (Marzano, et. al 1987 en Rice, 1997; Slicker, 2003),

Por lo que, el logro de buenos resultados académicos no sólo se deben a que el niño realiza un arduo trabajo en la escuela, sino también por la participación de sus padres quienes le harán saber al niño que es aceptado por ellos, además reforzar constantemente la relación con él a través de la retroalimentación, la búsqueda de un equilibrio entre el control y la autonomía que desean que tenga, además del apoyo que le brindan en la realización de su tareas, ya sea afectivo o asesorándolo en los temas académicos. Entonces tenemos que, si la relación con los padres es buena, el niño alcanzará un mejor rendimiento escolar, mientras que si se muestra una actitud indiferente hacia él y lo referente a sus actividades escolares su rendimiento académico se verá afectado de manera negativa (Marzano, et. al 1987 en Rice, 1997; Slicker, 2003).

Por lo tanto, es necesario que los niños cuenten con un estilo de apego que les ayude a tener seguridad en sí mismos y en las personas con quienes interactúa y se relaciona, para que de esta forma, confíen en su capacidad para resolver y enfrentar las situaciones que se les presenten, recurriendo a sus propios recursos y poco a poco sentir cada vez menos necesaria la aprobación o ayuda de otras personas. Así entonces, el estilo de apego influirá en el niño y sus características cognitivas y sociales las cuales serán a su vez influyentes en su rendimiento escolar. (Valdez y Reyes, 1992; Lafuente, 2000).

Y entonces, esas experiencias escolares, también serán influidas por la autoimagen académica que tenga el alumno, positiva o negativa, pues será a partir de la información que reciba de sus compañeros de clase, el maestro y sus propios padres, que determinará qué tan capaz se siente de hacer las cosas, lo que traerá como consecuencia la forma en cómo se comporte y en los resultados que obtiene en la escuela, ya sea cuantitativa o cualitativamente (Arancibia et al, 1990).

De acuerdo con Sassenfeld (2012) desde el momento en que nace una persona se inician los procesos vivenciales que le permiten apropiarse, en forma gradual, de la experiencia de pertenencia, primero a una díada (madre e hijo) y después a un grupo (familia). En este proceso la adaptación entre la madre o cuidador principal y el bebé es un aspecto esencial, la naturaleza de esta adaptación ha permitido que se suponga la formación de un sistema cognitivo y afectivo complejo y recíproco.

Según el autor, el desarrollo del niño es expresión de la dialéctica entre la dinámica biológica y la configuración de un sistema de naturaleza social, que en principio se establece entre él y sus padres en donde el entendimiento mutuo juega un papel importante. Esto implica que los niños y los adultos van construyendo formas de relación e interacción en el proceso de socialización (Sassenfeld, 2012).

Lo más importante en este proceso es que cuanto más estable y equilibrada sea la dependencia entre madre e hijo y menor la separación entre ellos, el niño mostrará después un funcionamiento emocional, cognitivo y social más efectivo en contextos extra familiares, es decir, es más capaz de desenvolverse con mejor éxito utilizando su propia evaluación de las situaciones (Sassenfeld, 2012).

Diversos investigadores han descrito que el aprovechamiento escolar es influenciado por diversos factores entre ellos los estilos de apego desarrollados por los niños y el autoconcepto académico que les permite autoevaluarse como capaces de lograr las metas planteadas.

Al respecto del apego, se pueden decir que son las experiencias tempranas entre los niños y sus padres o cuidadores principales las cuales, proporcionan una base para sus relaciones en la vida posterior, es decir, que a través de ellas se adquieren una serie de características conductuales y de apego que los niños presentan más adelante en sus diferentes contextos de vida y especialmente en el escolar. Así, se verán influidos por estos patrones de apego aprendidos en primera instancia con su figura primaria (Bowlby, 1969, citado en Fonagy, 2004; Bowlby, 1989; La Fuente, 2000).

La teoría del apego sugiere que en un ambiente de cuidado estable se pueden esperar patrones estables de conducta y apego mientras que, en ambientes caracterizados por cambios significativos y con un estilo de apego inseguro, se esperaría menos estabilidad. De acuerdo a lo anterior, tanto la conducta como el apego deben adaptarse a las exigencias ambientales en las que se desenvuelve el niño como sería el caso de un contexto escolar, en donde se les establecen una serie de parámetros de conductas esperables para un buen desempeño escolar. Es así como existe abundante evidencia empírica que respalda el rol fundamental del apego en el desarrollo integral del ser humano (Bowlby, 1982).

De acuerdo con Bowlby (1986), para que se dé esta relación íntima entre padres o cuidador principal e hijos, se necesita la figura de apego que es quién desempeña el rol de cuidador principal y la base segura. Esta relación, no necesariamente se tiene que dar en edades tempranas, el autor refiere que a cualquier edad una persona se puede desarrollar mejor si sabe que cuenta con alguien en quien confiar en momentos difíciles o con quien compartir momentos de felicidad.

Es importante mencionar, que la mayoría de los estudios y mediciones realizados sobre estilos de apego son dirigidos a los primeros años de vida, cuando los niños se van formando.

Al respecto Duck (1994 citado en Díaz y Vargas 2004), señala que son pocas las investigaciones realizadas sobre el tema en niños en edad escolar (niñez media y tardía), es la etapa en la que el individuo expande su interrelación con otros adultos y niños, además de su familia. Continúa el autor mencionando que la infancia y la pubertad son puntos clave en el establecimiento del estilo de apego, así como su desarrollo hacia la adolescencia y la adultez. En esta etapa aprenden a regular su conducta buscando con ello su propia seguridad y cuentan con la capacidad de construir modelos internos flexibles, diferenciando detalles de cada situación que se les presenta, obteniendo con ello la habilidad de convencer a otros de sus intenciones sobre tareas específicas o actividades de la rutina diaria.

Ahora bien, teniendo en consideración que el contexto escolar es un escenario donde los niños actúan de acuerdo a cada una de las características que se desprenden de los diferentes estilos de apego adquiridos desde los primeros años de vida con sus padres o cuidadores principales, es importante analizar cómo se reflejan posteriormente en sus comportamientos y su autoconcepto en el ambiente escolar.

En este sentido, el autoconcepto desempeña principalmente dos funciones: primero, la organización de la comprensión personal del ambiente social que permite al individuo relacionarse congruentemente con el medio, asumir y desempeñar distintos roles, e interpretar la experiencia y segundo, la regulación de la conducta a través de los autoesquemas que definen y delimitan los aspectos o áreas sobre las que los individuos creen tener control o se hacen responsables de las mismas (Duck , 1994 citado en Diaz y Vargas 2004).

De acuerdo a lo anterior, surge la necesidad de conocer cómo se relacionan los vínculos de apego desarrollados entre padres e hijos en la infancia y el autoconcepto académico que estos últimos han adquirido para intentar explicar la influencia de estas dos variables en el rendimiento escolar. Por lo que se formuló la siguiente pregunta:

4.2 Pregunta de investigación

¿Cómo influye la relación entre los estilos de apego y el autoconcepto académico en niños con bajo y alto rendimiento escolar?

4.3 Objetivo

Analizar la relación existente entre el estilo de apego y autoconcepto académico en niños de primaria con alto y bajo rendimiento escolar.

4.4 Objetivos específicos

1. Identificar la relación existente entre el estilo de apego y autoconcepto académico en niños de primaria con alto rendimiento escolar.
2. Identificar la relación existente entre el estilo de apego y autoconcepto académico en niños de primaria con bajo aprovechamiento escolar.

4.5 Tipo de estudio

Se realizó una investigación empírica transversal, correlacional de 2 muestras independientes.

4.6 Variables

Apego

Definición conceptual:

Para Bowlby (1982) apego, es la tendencia del ser humano a establecer lazos emocionales íntimos con la madre principalmente o el cuidador principal en la infancia a quien se recurre buscando protección, consuelo y apoyo.

Definición operacional:

Las respuestas emitidas por los niños al cuestionario “Estilos de apego e interacción para niños y niñas mexicanos” Díaz y Vargas (2004), el cual evalúa 7 estilos de apego (Ver tabla3).

Tabla 3

Factores obtenidos por Análisis Factorial

Factor	Nombre
<i>Factor 1</i>	<i>Evitante – Ansioso Agresivo</i>
<i>Factor 2</i>	<i>Seguro Externo</i>
<i>Factor 3</i>	<i>Seguro Interno</i>
<i>Factor 4</i>	<i>Evitante Independiente</i>
<i>Factor 5</i>	<i>Preocupado Amistoso</i>
<i>Factor 6</i>	<i>Ansioso Manipulador</i>
<i>Factor 7</i>	<i>Interdependencia–Cercanía expresividad</i>

Recuperado de Díaz y Vargas (2004)

Autoconcepto Académico

Definición conceptual

Nisbet (1991) menciona que conforme va creciendo el niño va formando, por un lado un autoconcepto cognitivo o de las capacidades mentales en general y por otro lado el autoconcepto académico o de las capacidades mentales en relación

con el ámbito escolar. Esta autoevaluación será de acuerdo a lo que el niño vaya aprendiendo en su ámbito escolar por lo que puede ser que desarrollen diferentes conceptos de sí mismo dependiendo de su desempeño en las materias escolares como matemáticas, español, ciencias, etc.

Definición operacional

Las respuestas emitidas por los niños al cuestionario “Escala de autoconcepto académico” de Chávez (2014)

El rendimiento escolar

Definición conceptual

De acuerdo con Jiménez (2000), se entiende como el sistema por medio del cual se miden los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes. Dichos conocimientos se crean por medio de didácticas educativas, las cuales son evaluadas con la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia.

Definición operacional

Las calificaciones que hacen referencia que el alumno está teniendo un desempeño adecuado. Se utilizaron los siguientes niveles, tanto de desempeño como de referencia numérica, para ubicar a cada alumno y asignarles una calificación (Ver tabla 4).

Tabla 4

Niveles de desempeño y escala de calificaciones en educación primaria y secundaria

Nivel de desempeño	Colaboración requerida por parte de la familia, docentes y directivos	Referencia numérica
A: Muestra un desempeño destacado en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Para conservar este nivel es necesario mantener el apoyo que se le brinda.	10
B: Muestra un desempeño satisfactorio en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Necesita apoyo adicional para resolver las situaciones en las que participa.	8 o 9
C: Muestra un desempeño suficiente en los aprendizajes que se esperan en el bloque	Requiere apoyo y asistencia permanente para resolver las situaciones en las que participa.	6 o 7
D: Muestra un desempeño insuficiente en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Requiere apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente para resolver las situaciones en las que participa.	5

Recuperado de (DOF, 2012)

Tipo de análisis estadístico: Correlación producto momento de Pearson. Es una prueba estadística usada para determinar la relación entre dos o más variables. Trata de establecer la correlación o dependencia que existe entre las dos variables que intervienen en una distribución bidimensional.

Se realizó un análisis estadístico en el programa SPSS a través de la prueba de correlación producto momento de Pearson con el objetivo de identificar correlaciones entre los factores de ambos instrumentos.

4.7 Hipótesis estadística

H1 Existe correlación estadísticamente significativa entre el estilo de apego y el autoconcepto académico en niños con bajo rendimiento escolar.

H0 No existe relación estadísticamente significativa entre el estilo de apego y el autoconcepto académico en niños con bajo rendimiento escolar.

H1 Existe correlación estadísticamente significativa entre el estilo de apego y el autoconcepto académico en niños con alto rendimiento escolar.

H0 No existe relación estadísticamente significativa entre el estilo de apego y el autoconcepto académico en niños con alto rendimiento escolar.

4.8 Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística intencional de 232 niños, en donde una mitad fue de 5° año y la otra de 6° año de educación primaria con un rango de edad entre 10 y 12 años, que radican en la Ciudad de México

4.9 Instrumentos

a) Instrumento de estilos de apego e interacción para niños y niñas mexicanos Díaz y Vargas (2004) constituido de 50 reactivos en escala tipo Likert, con opciones de respuesta desde 1= nunca, 2= pocas veces, 3 = a veces si a veces no, 4 = muchas veces, 5 = siempre.

Este instrumento está compuesto por 7 factores que explican más del 50% de la varianza total. En donde los 50 reactivos tienen pesos factoriales superiores a .40, que después de agruparlos se revisó la consistencia interna de las dimensiones a través del Alfa de Cronbach (Ver tablas 5-8)

Tabla 5
Factores obtenidos por Análisis Factorial

Factor	Nombre	Alpha
Factor 1	Evitante – Ansioso Agresivo	.7778
Factor 2	Seguro Externo	.8368
Factor 3	Seguro Interno	.6569
Factor 4	Evitante Independiente	.7111
Factor 5	Preocupado Amistoso	.7292
Factor 6	Ansioso Manipulador	.7033
Factor 7	Interdependencia – Cercanía Expresividad	.7781

Recuperado de Díaz y Vargas (2004)

Tabla 6
Estilos de Seguridad y Cercanía

Factor 2 Seguro externo		.8368
Reactivo		Carga Factorial
1.	Platico con mi mamá cuando me siento triste	.329
2.	Platico con mi mamá lo que me pasa con mis amigos	.353
3.	Me gusta enseñarles y compartir mis juguetes con otros niños y niñas	.493
4.	Sonrío a las personas que me miran	.337
5.	Me gusta conocer personas nuevas y platicar con ellas	.389
7.	Cuando un niño me dice que se quiere juntar conmigo le digo que si con gusto	.401
Factor 3 Seguro interno		.6569
Reactivo		Carga Factorial
8.	Puedo platicar con otras personas diferentes de mis papás	.478
9.	Puedo estar mucho tiempo jugando con otros niños	.427
10.	Cuando voy de visita a alguna casa, puedo ir a jugar a donde me inviten	.433
11.	Me gusta invitar a mis amigos a mi casa	.355
12.	Me es fácil mantener una amistad por algún tiempo	.419
13.	Si mi amigo quiere juntarse con otro amigo, sé que sigue siendo mi amigo	.382
Factor 7 Interdependencia-Cercanía Expresividad		.7781
Reactivo		Carga Factorial
14.	Me es fácil abrazar a mi mamá	.303
15.	Platico con mi papá lo que me pasa con mis amigos	.492
16.	Platico con mi mamá cuando me siento triste	.324
17.	Platico con mi papá cuando me siento triste	.643
18.	Me es fácil abrazar a mi papá	.572

Recuperado de Díaz y Vargas (2004)

Tabla 7***Estilos de Dependencia e Inseguridad*****Factor 5 Amistoso Preocupado**

	Reactivo	Carga Factorial
19.	Cuando van niños de visita a mi casa juego con ellos	.497
20.	Cuando una niña me invita a su casa le digo que con gusto que si voy	.582
21.	Me gusta platicar de mis cosas con mis amigas	.586
22.	Cuando una amiga se quiere alejar de mi me pongo triste	.588
23.	Me es fácil hacer amigas	.499
24.	Cuando una amiga se quiere alejar de mi le digo que no se enoje conmigo	.625
25.	Cuando van de visita niñas a mi casa no dejo que se vayan	.349
26.	Cuando un amigo se quiere alejar de mi me pongo triste	.359

Factor 6 Ansioso Dependiente Manipulador**.7033**

	Reactivo	Carga Factorial
27.	Cuando mis papás no me dan algo que quiero, les reclamo	.4421
28.	Cuando mi papá me regaña, me enojo	.488
29.	Cuando alguien me dice algo volteo a ver qué cara hace mi mamá	.321
30.	Cuando mi mamá me regaña, me enojo	.447
31.	Cuando mi mamá me regaña, lloro para que me consuelen	.545
32.	Cuando mi papá me regaña, lloro para que me consuelen	.506
33.	Cuando estoy lejos de mi papá y regresa, lloro para que vea lo que sufrí	.310
34.	Quiero que mi mamá me ayude en lo que hago	.356
35.	Quiero que mi papá me ayude en lo que hago	.303
36.	Cuando quiero conseguir algo, hago berrinche para que me lo den	.426
37.	Cuando llegan familiares a mi casa quiero que mi mamá me ponga atención a mi	.330
38.	Cuando algo me molesta prefiero estar con gente para que me consuele	.317

Tabla 8***Estilos de Ansiedad y Evitación*****Factor 1 Evitante –Ansioso Agresivo****.7778**

	Reactivo	Carga Factorial
39.	Cuando juego con otros niños, no pasa mucho tiempo cuando ya me peleo	.509
40.	Cuando algún niño me quiere ayudar en algo me alejo	.400
41.	Cuando tengo un amigo terminamos peleados en poco tiempo	.407
42.	Cuando una amiga se quiere alejar de mí, yo me alejo primero	.360
43.	No dejo a otro niño jugar conmigo	.453

Factor 4 Evitante Independiente**.7111**

	Reactivo	Carga Factorial
44.	Siento que mi mamá quiere intervenir en todas mis cosas	.313
45.	Cuando un amigo se quiere alejar de mí, yo me alejo primero	.385
46.	Me gustan los juegos que puedo jugar solo / sola	.424
47.	Cuando alguien que no conozco viene de visita a mi casa me encierro en mi cuarto y hago cosas que me interesen mas	.479
48.	Prefiero jugar con juguetes que con personas adultas	.341
49.	Siento que mi papá quiere intervenir en todas mis cosas	.346
50.	Cuando juego con otros niños, me aburro pronto	.415

Recuperado de Díaz y Vargas (2004)

b) La escala de autoconcepto académico de Chávez (2014), consiste en una lista de 31 ítems que tienen un formato tipo Likert con siete opciones de respuesta. Es importante mencionar que para la elaboración de las preguntas se tomaron en cuenta los resultados de las redes semánticas que permitieron conocer la percepción que tenía el alumno sobre su rendimiento en las materias escolares: matemáticas, español, historia, ciencias naturales, educación física y educación artística (Ver tabla 9).

Tabla 9 Factores y reactivos que conforman la escala final

Area	Factores	Reactivos	Peso de Reactivos	Alfa de Cronbach
Matematica II	1	27.Soy bueno para recordar problemas matematicos	.772	.771
		5 . Aunque me tardo hago bien los ejercicios de matematicas	.696	
		18 .Estudio poco matematicas por que se me facilita la materia	.693	
		1.Tengo interes por estudiar las sumas y las restas	.673	
		21 .Cuando realizo los trabajos de matematicas los Hago sin errores	.572	
Español	1	25. Como la clase de español me interesa mucho, le pongo atención al maestro	.788	.754
		2 . Tengo facilidad pára realizar los trabajos de español	.783	
		7 .Hago bien y rapido las tareas de español	.756	
		14 .Mis trabajos de la clase de esapñol deben estar perfectos	.676	
		Indica- dores 30 .Tengo poco interes de estudiar sobre oraciones	.817	
	10 .Soy malo para hacer cuento o historias	.647		
Educacion				
Fisica	1	22.Aprendo rápido los ejercicios de la clase de E.F.	.824	.714
		12 .Logro realizar a la perfección los trabajos de la clase de E.F.	.771	
		29 .Soy bueno realizando algún deporte	.766	
Historia	1	26 .Aprendo rápido las cosas que pasaron en la Revolución	.761	.618
		20.Me interesa estudiar la historia de mi país	.708	
		31.Obrtengo buenas calificaciones en la clase de historia	.628	
		17 .Los trabajos de historia los realizo sin equivocaciones	.614	
		13 .Pongo poca atención al maestro cuando es la clase de		
		Indicadores Historia por que me aburre	.777	
	6.Soy malo para recordar sucesos de la independencia	.777		
Ciencias				
Naturales	1	24.Pongo atención para aprender cosas relacionadas con la Naturaleza	.789	.560
		28.Como me interesa la clase de C.N. pongo mucha atención al maestro	.682	
		16.Soy malo en la clase de C.N.	.615	
		8.Tengo poco interes en conocer sobre plantas y animales	.503	
		Indicadores 4.Realizo los trabajos de C.N. sin cometer errores	.831	
		11.Me aprendo rápido las partes del cuerpo y sus funciones	.779	
Educación				
Artistica	1	15.Soy malo para hacer manualidades	.767	.504
		23.Soy malo para aprenderme los ritmos de las canciones	.667	
		19.Aún cuando pongo atención en las actividades artisticas se me dificulta	.594	
		Indicadores 9.Tengo facilidad para estudiar las canciones que me enseñan	.759	
		3.Los trabajos artisticos los hago sin errores	.663	

Recuperado de Chávez (2014)

4.1.1 Procedimiento y consideraciones éticas

a) Procedimiento.

Se solicitó permiso de la dirección de cinco escuelas primarias y se entregó el consentimiento informado a los padres de familia de los alumnos de 5° y 6° año para aplicar el instrumento de “Estilos de apego e interacción para niños y niñas mexicanos” Díaz y Vargas (2004) y la “Escala de autoconcepto académico” (Chávez, 2014).

Durante la aplicación de los instrumentos antes mencionados, se pidió a los alumnos participantes que contestaran los reactivos, para lo cual se leyeron las instrucciones y se les dio un ejemplo. La prueba se realizó en una sola sesión y durante el desarrollo de la misma, el examinador estuvo presente para solucionar posibles dudas, no así proporcionando información accesorio sobre los ítems con el fin de no variar la homogeneidad de la presentación de los mismos. No se comenzó hasta que todos los evaluados habían comprendido cómo responder los reactivos.

b) Consideraciones éticas.

Para la realización de este trabajo de investigación empírica, se asumió la responsabilidad de actuar, en el desempeño de las actividades profesionales, académicas y científicas, bajo un criterio rector de garantizar en todo momento la privacidad de datos de todos aquellos individuos o grupos que participaron en ella. La persona que administró, calificó, interpretó o usó técnicas de valoración se cercioró de que éstas se basaran en datos sólidos que garantizaran la confiabilidad, validez y normas, así como la aplicación apropiada para usos de las técnicas y/o instrumentos que empleó. Asimismo, tomó decisiones, reconociendo los límites de la certidumbre con la que es posible diagnosticar, emitir juicios o hacer predicciones acerca de individuos o grupos,

Por consideraciones éticas, se omitió el nombre de las escuelas en las que se aplicaron los instrumentos y datos personales de los alumnos participantes.

RESULTADOS

Para dar respuesta a las hipótesis propuestas se realizaron dos análisis de correlación producto momento de Pearson en el programa estadístico SPSS 21, ambos análisis mostraron correlaciones positivas y negativas, significativas que van de bajas a moderadas, a continuación se explica los resultados para el grupo de niños con bajo y alto rendimiento.

Tabla 10
Resultados del análisis de correlación entre los estilos de apego y autoconcepto académico en niños con bajo rendimiento

	<i>Matemáticas</i>	<i>Español</i>	<i>Educación Física</i>	<i>Historia</i>	<i>Ciencias Naturales</i>	<i>Educación Artística</i>
<i>Evitante Ansioso Agresivo</i>	-.068	.110	.070	-.0146	-.095	.083
<i>Seguro Externo</i>	-.138	.114	.088	-.048	.075	-.192*
<i>Seguro Interno</i>	.175	.424**	.427**	.248**	.528**	.424**
<i>Evitante Independiente</i>	.047	-.169	-.004	-.201*	-.254**	.011
<i>Amistoso Preocupado</i>	.046	.152	.017	.098	.040	-.129
<i>Ansioso Dependiente Manipulador</i>	-.094	.024	.047	-.154	-.052	.071
<i>Interdependencia Cercanía Expresividad</i>	-.058	.019	-.054	.250**	.159	-.097
<i>M y DE</i>	4.88 (1.06)	4.92 (1.17)	6.22 (0.87)	4.23 (0.73)	4.61 (0.75)	4.19 (0.96)

Nota: Propia autoría

En el caso de los niños con bajo rendimiento escolar, que de acuerdo con los niveles establecidos por la SEP en el DOF (2012) cuentan con un promedio entre 5 y 7 de calificación, se puede observar que el estilo de apego que cuenta

con las correlaciones más altas es el Seguro interno, esto es cuando se correlaciona significativamente con todas las materias excepto matemáticas. Es decir, los niños, con este estilo de apego, se sienten poco competentes en esa área, mientras que en las demás asignaturas, se perciben como buenos estudiantes. Lo que nos lleva a inferir, que la seguridad que han adquirido a lo largo de sus experiencias, les permite desenvolverse de una forma adecuada en la escuela y tienen la confianza de que están realizando correctamente las actividades que se le piden en la misma y la interacción que mantiene con sus compañeros y profesores, le permite obtener buenos resultados en la mayoría de sus materias.

Además, el estilo Evitante independiente, tiene correlación significativa con la materia de Ciencias naturales, seguida de Historia. El autoconcepto académico que los estudiantes afianzan a través de su estancia en la escuela, los hace ver como poco competitivos en las áreas de matemáticas, educación física y educación artística principalmente, mejorando dicha percepción en el área de español. Lo anterior puede ser resultado de su poco interés por relacionarse con otros (compañeros de clase) y preferir su independencia y autonomía en el trabajo manteniéndose aislado.

El estilo Interdependencia, Cercanía, Expresividad presenta una correlación positiva y significativa en la materia de Historia, mostrando correlaciones negativas algunas otras como matemática, educación física y educación artística, por lo que se percibe un concepto de sí mismo deficiente, de acuerdo con las características de este estilo de apego, probablemente enfocará su atención en mantener relaciones emocionales estables con sus compañeros de clase e incluso con los profesores dejando en segundo lugar lo referente a la parte académica.

Por otro lado, el estilo Seguro Externo sólo se relaciona de forma negativa pero significativa con la materia de educación artística, que quizá por la naturaleza de la materia, el niño puede relacionarse con confianza con sus compañeros y

maestro durante la clase, teniendo un desenvolvimiento y por tanto, resultados satisfactorios, sin embargo, las materias restantes, obtienen una puntuación baja que se puede relacionar con un autoconcepto académico pobre y por lo tanto, se favorece un bajo rendimiento escolar (Ver tabla 8).

Tabla 11
Resultados del análisis de correlación entre los estilos de apego y autoconcepto académico en niños con alto rendimiento

	<i>Matemáticas</i>	<i>Español</i>	<i>Educación Física</i>	<i>Historia</i>	<i>Ciencias Naturales</i>	<i>Educación Artística</i>
<i>Evitante Ansioso Agresivo</i>	.027	.130	.061	.211*	.044	.045
<i>Seguro Externo</i>	.275**	.176	.148	.084	.148	-.180
<i>Seguro Interno</i>	.065	.490**	.256**	.260**	.475**	.255**
<i>Evitante Independiente</i>	-.112	.033	-.124	.132	-.055	.059
<i>Amistoso Preocupado</i>	.109	.022	-.100	-.042	-.003	-.163
<i>Ansioso Dependiente Manipulador</i>	-.063	.064	.004	.082	-.062	.010
<i>Interdependencia Cercanía Expresividad</i>	.002	-.010	.102	-.151	-.096	-.295**
<i>M y DE</i>	4.98 (1.09)	4.85 (0.67)	5.97 (1.09)	4.40 (0.64)	4.53 (0.68)	4.09 (0.93)

Nota: Propia autoría

Por otro lado, los resultados obtenidos en los niños con alto rendimiento escolar, que son aquellos que cuentan con promedio entre 8 y 10 de calificación, se encontró que, de manera similar, el estilo de apego que cuenta con las más altas y significativas correlaciones es el Seguro interno en donde todas las

materias, excepto matemáticas que incluso muestra un puntaje muy bajo, reflejan una relación positiva e importante lo que se podría considerar como niños con un concepto de sí mismo alto, debido a la confianza y seguridad con la que se desenvuelven dentro del aula y en la realización de las actividades que le son encomendadas.

Se encontró también una correlación positiva y significativa, en los estilos Seguro Externo, que es el único que correlaciona más alto y significativamente con la materia de matemáticas y el de Interdependencia-Cercanía, que desfavorece la percepción de ser bueno en la materia de educación artística, no obstante, en las demás materias mantiene un nivel aceptable, lo que se podría atribuir al trato accesible que mantiene con sus compañeros de clase, maestros y padres, lo que le permite acudir a ellos en caso de necesitar ayuda, además el puede mantener cercanía con las personas que le representan una figura de apego.

Por último, el estilo Evitante ansioso solo muestra una correlación positiva en la materia de historia, esta relación indica que el niño que posee este estilo de apego tiene una buena concepción de si mismo como estudiante que lo motiva a mantenerse en el grupo de niños reconocidos con alto rendimiento (Ver tabla 9).

DISCUSIÓN

La educación debe preparar al individuo para la vida, es decir, tiene como finalidad el desarrollo humano, por lo tanto, debe atender de forma prioritaria los aspectos emocionales (Bisquerra, 2005).

De la misma forma, las autopercepciones de los alumnos respecto a sus habilidades y esfuerzo en su labor como estudiantes deben ser consideradas factores primordiales ya que, ante una situación de éxito favorecen su autoestima y autoconcepto académico construido a lo largo de su estancia en el aula por medio del valor y reconocimiento recibido por parte tanto del maestro como de sus compañeros de clase. Sucediendo lo contrario en caso de que el alumno no obtenga los resultados esperados, aún con la percepción de haber puesto su mayor esfuerzo (Covington, 1984).

Desde los primeros años de vida los menores adquieren un estilo de apego con sus padres o con sus cuidadores principales mismos que, en edad escolar y dentro del contexto del colegio, los niños de acuerdo a las características de dichos estilos de apego, los reflejaran a través de su comportamiento y su autoconcepto escolar. Éste último tendrá dos funciones, la primera es la organización de cómo percibe el ambiente en el que se desenvuelve lo que le permitirá relacionarse de forma adecuada con los demás, asumir y desempeñar diferentes roles. Y la segunda función es la regulación de la conducta a través de autoesquemas que delimitan aspectos o áreas de las que ya se hacen responsables (Bowlby, 1969, citado en Fonagy, 2004; Bowlby, 1989; La Fuente, 2000).

Los resultados de esta investigación permiten aceptar la hipótesis estadística planteada debido a que, tanto para los niños de alto rendimiento escolar como los de bajo rendimiento mostraron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre el apego y el autoconcepto académico. Particularmente el estilo de Apego Seguro Interno que se refiere al aquellos niños que se desenvuelven de forma adecuada en cualquier lugar, además de ser independientes en sus actividades. Dicha seguridad les permite realizar cualquier

actividad con confianza en lo que están realizando, además de poder interactuar con las personas que están a su alrededor de forma libre, incluso poder mantener esa relación por un largo tiempo con la confianza y seguridad de que las personas que llegan a ser significativas en su vida, no lo dejarán de ser si en algún momento no están presentes (Díaz y Vargas, 2004)

Relacionado al desempeño académico, una parte importante y determinante para un buen desempeño escolar del niño, es la participación de los padres. Por un lado, su contribución en el desarrollo cognoscitivo por medio de estimular la destreza de pensamiento en la realización de sus actividades cotidianas y escolares, analizar cada situación que se le presente antes de actuar por impulso, aprendiendo de sus errores y así, de esta forma, irá desarrollando un pensamiento crítico (Marzano, Hutchins y Maxwell, 1987 en Rice, 1997). Por otro lado, la educación de los hijos en la familia como parte complementaria y de acuerdo con Slicker (2003), lo más importante es que los padres les transmitan amor, que aunado a la disciplina, aprendizaje y autonomía resultará en un buen rendimiento académico.

En el caso del autoconcepto académico en la materia de matemáticas, en ambos grupos presentó menor correlación en cada estilo de apego. Esto puede estar relacionado con la complejidad que representa para los individuos los procesos matemáticos, pues como lo mencionan González y Lupiádez (2005) el conocimiento matemático es tradicionalmente reconocido como un área complicada en donde se requiere de que el alumno tenga la disposición y ponga toda su atención para poder identificar y comprender la utilidad de las matemáticas en el mundo. Entonces, de lo que se trata es de persuadir al niño con la idea de que las matemáticas les serán útiles en la medida que sea capaz de llevar a cabo razonamientos que le permitirán utilizarlas para la solución de situaciones en su vida cotidiana permitiéndole así, ser una persona constructiva y reflexiva. Sin embargo, los alumnos pueden tener creencias negativas y rígidas de la materia y su aprendizaje por lo que, enfatizarán la memoria sobre la comprensión (Callejo y Vila, 2003)

Por lo tanto, los niños pueden llegar a tener sentimientos de poca competencia en la asignatura sin embargo, en las demás materias tienen la confianza y seguridad de ser buenos estudiantes.

Esto coincide con lo planteado por Slicker (2003), quien asegura que, si los padres fomentan en sus hijos una autopercepción positiva por medio de transmitirle amor, participar en su aprendizaje y desarrollar su autonomía, los niños obtendrán buenos resultados en su rendimiento escolar.

Ahora bien el estilo Evitante independiente, presenta una correlación significativa con la materia de Ciencias naturales, seguida de Historia que al ser sus contenidos meramente teóricos les facilitan el trabajo a los alumnos y lo realizan de forma independiente sin la necesidad de estar en interacción con sus compañeros. Además de esta materia, están educación física y educación artística, respecto a ellas se puede inferir que, por la naturaleza de los contenidos, se requiere relacionarse con sus compañeros de clase, cuando en realidad el alumno prefiere mantenerse aislado, característica de este estilo de apego, además de ser niños independientes y autónomos en sus actividades (Díaz y Vargas, 2004).

Por otro lado, el estilo de Interdependencia, Cercanía y Expresividad, presenta una correlación positiva y significativa en la materia de Historia, probablemente el manejo de los contenidos le sean de interés, empero en las materias en las cuales puede interactuar con sus compañeros como educación física, educación artística y matemáticas, el niño preferirá compartir conversaciones sobre sus experiencias que centrarse en la clase.

Un factor importante en la enseñanza de la materia, es la relación entre el maestro y el proceso enseñanza aprendizaje, sobre el tema Moreno y Azcárate (2003) mencionan que el docente debe considerar la idea que sobre la asignatura tienen sus alumnos y a partir de esta información, elegir la forma en que la impartirá. De ello dependerá si durante el proceso logra desarrollar un vínculo positivo con sus alumnos que, dependiendo de los resultados que obtenga puede

hasta cambiar la idea inicial que se tenía de materia o por el contrario, puede ser que los alumnos no lleguen a comprender y aprender sobre el tema, disminuyendo su interés y empeño.

Ahora bien, el estilo Seguro Externo sólo se relaciona de forma negativa pero significativa con la materia de educación artística, sin embargo, las materias restantes, obtienen una puntuación baja que se puede relacionar con un autoconcepto académico pobre y por lo tanto, se favorece un bajo rendimiento escolar. De acuerdo con González y Tourón, (1992), el rendimiento escolar es el resultado del concepto de sí mismo en el aspecto académico que tenga el estudiante, no obstante, también influyen en él, las experiencias de logro que el niño haya tenido durante su vida escolar incluso, mencionan los autores, que se consideran recíprocos. En este caso, lo mejor que pueden hacer los padres, de acuerdo con Del Barrio (2016) para reforzar una buena conducta de apego, es estimular a su hijo por medio de la retroalimentación y control del medio físico en el que éste se desenvuelve, hacerle saber que es aceptado por ellos, equilibrar entre el control y la autonomía del niño y apoyarlo de forma afectiva e intelectual en la realización de sus tareas.

En cuanto a los resultados obtenidos en los niños con alto rendimiento escolar, se encontró la misma situación que en el grupo de niños con bajo rendimiento escolar, en donde el estilo de apego que cuenta con las más altas y significativas correlaciones es el Seguro interno. Valdez y Reyes (1992), mencionan que el autoconcepto , se refiere a la estructura mental de carácter psicosocial, que abarca aspectos de tipo conductual, afectivo y físico, los cuales pueden ser reales o ideales, acerca de si mismos, que impulsa las acciones hacia el medio ambiente, tanto interno como externo, en el que se desarrolla el niño. No obstante, es necesario que los niños hayan desarrollado un estilo de apego que les permita sentirse seguros y capaces de resolver y enfrentar sus dificultades a

través de sus propias capacidades, sin necesidad de validación o ayuda de los otros debido a que se siente lo suficientemente amado y autosuficiente.

Al respecto Lafuente (2000) menciona que el tipo apego influye en las características tanto cognitivas, sociales y conductuales de los niños; y por lo tanto en su desempeño académico, por lo que se puede considerar a estos estudiantes, como niños con un autoconcepto académico alto.

Dentro de los resultados obtenidos, se encontró que el estilo de apego Seguro externo en los niños de alto rendimiento escolar, es el único que tiene una correlación positiva y significativa en la materia de matemáticas. De acuerdo con Kohan (2009) menciona que el proceso de enseñanza de la asignatura, hoy en día, ya no está basado en sólo transmitir conocimientos a los alumnos sino en crear las condiciones para que sea posible que ellos los produzcan o construyan, ya que bien señala que, el saber no se concibe solo como un producto sino como un proceso en el que el alumno es parte activa. Además, este tipo de alumnos, cuando se trata de llevar a cabo alguna tarea, su actitud ante ella es activa, pues buscan información, cuentan con estructuras cognitivas flexibles, debido a que su ansiedad es muy baja o nula lo que les permite incorporar nueva información de forma rápida y efectiva (Sanchis, 2008).

Por otra parte el estilo Interdependencia cercanía, desfavorece la concepción de buen estudiante solamente en la materia de educación artística, ya que en las restantes tiene un nivel que le permite pertenecer al grupo de alto rendimiento, como lo menciona Pineda (2008), el rendimiento escolar se traduce en la certificación y legitimación de los conocimientos y con ello la validación de un mínimo o promedio de aprendizajes curriculares esperados. Considerando las características de este estilo de apego, el niño al obtener buenas calificaciones tiene también la oportunidad de establecer relaciones cercanas con sus compañeros de clase y sobre todo con quienes le representen figuras de apego (Díaz y Vargas, 2004)

Por último, el estilo Evitante ansioso solo muestra una correlación positiva en la materia de historia, notando que en las demás asignaturas su rendimiento es

bajo. Considerando que los niños que cuentan con este estilo de apego generalmente muestran enojo ante situaciones en las que pueden percibir que sus compañeros invaden su espacio o, quizá su forma de trabajo, que se acerquen a él no es de su agrado y por tanto las relaciones que logra son poco duraderas o no constructivas, puede considerarse la razón por la cual él no sea favorecido con la aceptación del grupo y se perciba solo o rechazado. Por lo tanto, en caso de necesitar ayuda será difícil que la solicite y si llegara a hacerlo, puede ser poco probable que sus compañeros se la brinden (Díaz y Vargas, 2004).

Al respecto, Machargo (1991) refiere que una condicionante de un rendimiento académico satisfactorio es que el alumno cuente con un autoconcepto académico positivo, que además se verá influenciado por las calificaciones, la retroalimentación del docente y la información que reciba por parte de sus compañeros. El autor hace una recomendación sobre el tema diciendo que, será el profesor quien facilite el proceso haciendo el papel de intermediario entre la aceptación y el respeto a las diferencias entre sus alumnos (Machargo, 1991).

De acuerdo con los resultados, el estudio demuestra que la existencia de una base afectiva consistente y positiva de parte de la familia, que fortalece la seguridad por parte de los padres en los hijos, forma niños con apego seguro, que de acuerdo con La Fuente (2000) son considerados como personas más inteligentes y por lo tanto su rendimiento académico es alto, a diferencia de aquellos niños que desarrollan un apego ansioso con sus padres o cuidador principal.

Estos aspectos que favorecen que los niños con este estilo de apego presenten características como que los padres ayudan a sus hijos, otorgándoles lo necesario para impulsar su aprendizaje, les dan confianza y los ayudan a confiar en sí mismos, lo que les ayuda a buscar y/o aceptar ayuda cuando es necesario. La percepción que tienen de sus hijos sobre sus capacidades, les da la pauta para ofrecerles situaciones de exploración a cosas nuevas, persistir ante lo nuevo o

complejo, entusiasmo por aprender, curiosidad en las tareas que se le asignan y la ampliación de su criterio en cuanto a la información que recibe del entorno.

Entonces, se puede concluir que el estilo de apego que desarrolla el niño, influye de manera significativa en las actividades cognitivas, sociales y conductuales en los niños y de esta manera, dependiendo del estilo de apego desarrollado, impactará positiva o negativamente en su autoconcepto académico y por lo tanto en un alto o bajo desempeño escolar.

CONCLUSIÓN

El objetivo de este estudio fue dar a conocer cómo se relacionan los vínculos desarrollados entre padres e hijos en la infancia y el autoconcepto académico que éstos últimos han adquirido, para intentar explicar la influencia de estas dos variables en el rendimiento académico. Los resultados mostraron una relación importante que marca una relevancia a los vínculos afectivos y el autoconcepto como factores que potencian o disminuyen el desarrollo óptimo en el ámbito académico de los niños.

Es importante mencionar que este estudio se llevó a cabo en escuelas privadas de la zona sur de la CDMX , que se caracterizan por tener un nivel socioeconómico medio y medio alto, lo que puede explicar que tanto en el grupo de estudiantes de alto rendimiento como en los de bajo rendimiento el estilo de apego con una correlación significativa haya sido el Seguro interno.

Se había considerado que los estilos de apego inseguros tuvieran un impacto negativo en el autoconcepto académico de los chicos, sin embargo, se obtuvieron correlaciones positivas, por lo que se puede inferir que en este tipo de escuelas, las madres se involucran de una manera más activa en las actividades y aprendizajes escolares de sus hijos revisando tareas, otorgándoles ayuda y probablemente su nivel escolar es alto. Además, las escuelas se preocupan por mantener un prestigio y la mejor forma es a través de los resultados obtenidos por sus alumnos.

Desgraciadamente no es posible hacer una comparación con las escuelas públicas, ya que en éstas el acceso y disposición para llevar a cabo este tipo de estudios es muy limitado; sin embargo, este trabajo puede ser el inicio y motivación para poder continuar y profundizar en el estudio de este tema ya que, el aprendizaje va más allá de sólo la adquisición de conocimientos a través de los contenidos de cada materia. De acuerdo a los resultados obtenidos, es importante considerar la situación emocional de los alumnos para poder obtener mejores resultados académicos ya que, un niño desmotivado o alejado de su núcleo

familiar no obtendrá un rendimiento escolar favorable en cambio, un niño que cuenta con el apoyo, cariño y confianza de sus padres, podrá desenvolverse de una manera más segura dentro del aula y se sentirá con la libertad de expresar sus dudas acercándose a quien lo pueda ayudar.

Asimismo, el Psicólogo educativo se verá favorecido con esta información como una herramienta dentro de su campo de acción, así como para futuras investigaciones ya que, le dará un punto de referencia con respecto a las variables que aquí se han tratado y podrá realizar propuestas en el aula, desde la orientación a los docentes para desempeñar su función como mediador de acuerdo a las características de sus alumnos, a los padres de familia, implementando talleres que los orienten en su participación activa dentro del proceso enseñanza - aprendizaje y con los mismos alumnos; elaborando estrategias que les ayuden a enfrentar sus puntos débiles y fortalecer sus áreas de oportunidad como estudiantes.

Referencias

- Alcántara, J. (1993): *Como educar la autoestima: métodos, estrategias, actividades, directrices adecuadas: programación de planes de actuación*. Barcelona: Ediciones CEAC
- Álvaro, M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Andere, E. (2003). *La educación en México: Un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?* México: Planeta.
- Arancibia, V., Maltes, S. y Álvarez, M. (1990). Test de autoconcepto académico, estandarización para escolares de 1° a 4° año básico. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Balsa, A. y Barreira, Y. (2013). *Caracterización del autoconcepto en adolescentes con enfermedad celíaca*. Revista Psicología Científica.com, Vol.15 Núm. 9. Recuperado abril 2016 en:
<http://www.psicologiacientifica.com/caracterizacion-autoconcepto-adolescentes-enfermedad-celiaca>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bisquerra, R. (2005). *La educación emocional del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 19 Núm. 3 Pp. 95-114
- Bloom, B.S. (1995), *Bases psicológicas de la educación*. México. Editorial Interamericana.
- Bohannan, P. (1996). *Para raros nosotros. Introducción a la antropología cultural*. Madrid: Ariel S. A.
- Bowlby J. (1989) *Una base segura, aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós, 1989.
- Bowlby, J. (1976) *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1982). *Los cuidados maternos y la salud mental*. 4ra.edición. Buenos Aires: Humanitas.
- Bowlby, J. (1983) *El apego y la pérdida*. Paidós Ibérica
- Bowlby, J. (1986) *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata (6ta. Edición 2014)
- Bowlby, J. (1990) *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Bowlby, J. (1993) *Vínculos afectivos*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Traducción al Castellano: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987).
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). *Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios*. Avances en Psicología Latinoamericana, Vol. 25 Num. 2, Pp.98-111. Recuperado diciembre 2017 en
<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Callejo, M., y Vila, A. (2003). Origen y formación de creencias sobre la resolución de problemas; estudio de un grupo de alumnos que comienzan la educación

- secundaria. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, Vol.10 Núm. 2, Pp.173- 194.
- Cano, J. (2001). *El rendimiento escolar y sus contextos*. Revista Complutense de Educación, Vol. 12 Núm. 1, Pp.15-80.
- Castejón, J., Navas, L. y Sampascual, G. (1996) *Un modelo estructural de rendimiento académico en matemáticas en la Educación Secundaria*. Revista de Psicología General y Aplicada, Numero 49.
- Castellán, Y. (1982). *La familia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cattaneo, M., Huertas, J. y De la Cruz, M. (2004). ¿Qué dicen los estudiantes de nivel medio y de grupos sociales distintos acerca de sus metas para el aprendizaje? *Estudios Pedagógicos* Núm. 30, Pp.21-37.
- Cattell, R. (1963). *Theory of fluid and crystallized intelligence, a critical experiment*. *Journal of Educational Psychology*, Vol.54, Núm.1 Pp. 1-22.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013) Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia Recuperado octubre 2017 en <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>
- Chávez, B. (2014) La escala de autoconcepto académico. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
- Coll, C. Palacios, J. Marchesi, A. (2001) *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar. Psicología y Educación*, Editorial Alianza, Madrid.
- Cominetti, R. y Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.
- Covington, M. (1984). *The motive for self-worth*. En R. Ames y C. Ames (Eds.). *Research on Motivation in Education. Student Motivation*. Vol.I. New York: Academic Press.
- Craig, G. (2001), *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-Hall.
- Darling, N. (1999). Estilo de paternidad y sus correlaciones. Recuperado abril 2018 en <http://ericee.org/pubs/digest/1999/darling99.html>
- Darling, N. and Steinberg, L. (1993), *Parenting Style as Context: An Integrative Model*. *Psychological Bulletin*, Vol.113, Number 3 Pp 487-496.
- Del Barrio y Carrasco, M. (2016) *Problemas conductuales y emocionales en la infancia y la adolescencia*. Revista Padres y Maestros. Año 2016. Numero 365 Recuperado junio 2017 en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/6677/6476>
- Delval, J. (1978) *Lecturas de psicología del niño*, Vol. 1, Alianza. Madrid
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Siglo XXI. Madrid
- Delclaux, I. y Seoane, J. (1982) *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Editorial Pirámide. Madrid
- Diario Oficial de la Federación, (2012). Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, SEP. Recuperado el 18 abril 2018 en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264634&fecha=17/08/2012

- Díaz Atienza, J. (2004): *Síntomas depresivos, autonconcepto y rendimiento Académico*. Almería, España: Ed. Foro Infancia y Adolescencia Los Millares.
- Díaz, F., Prados, M. y López, S. (2002). *Relación entre rendimiento académico, síntomas depresivos, edad y género en una población de adolescentes*. *Psiquiatría.com*, Vol.6 Núm. 2.
- Díaz-Loving, R. y Vargas, A. (2004) Desarrollo y validación de un instrumento para medir estilos de apego en niños y niñas de primaria. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*; Vol. 4, 2004. Universidad de Palermo. Recuperado noviembre 2017 en <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/495>
- Dweck, C. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, Vol.41 Núm. 21, Pp. 1040-1048.
- Edel, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. REICE Revista Interamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol.1 Núm. 2 Pp. 1-15. Recuperado diciembre 2017 en <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Fenollar, P., Cuestas, P. y Román, S. (2007). *University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis*. *British Journal of Educational Psychology*, Vol.77, Núm. 4 Pp.873–891.
- Fenollar, P., Cuestas, P. y Román, S. (2008). *Antecedentes del rendimiento académico: aplicación a la docencia en marketing*. *Revista Española de Investigación de Marketing*, Vol. 12 Núm. 2, Pp. 7-24.
- Figueroa, C. (2004), *Sistemas de Evaluación Académica*. El Salvador: Editorial Universitaria.
- Flores, G., Cortés, A., Góngora, C. (2009). *Desarrollo y validación de la Escala de Percepción de Prácticas Parentales de Crianza para Niños en una muestra mexicana*. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, Vol. 2, Núm. 28, Pp. 45-66. Recuperado abril 2018 en <http://www.redalyc.org/pdf/4596/459645444004.pdf>
- Fonagy, P. (2004) *Teoría del apego y psicoanálisis*. Barcelona: Espaxs.
- Fragoso, T. y Alcántara, M. (2001). *Influencia de los factores estresantes en el rendimiento en secundaria*. México: Universidad Franco-mexicana.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Goñi, E. (2009) El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad. Programa de Doctorado: Psicodidáctica. Universidad del País Vasco. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). *Los dominios social y personal del autoconcepto*. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 12, Núm. 2, Recuperado diciembre 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/175/17512202.pdf>
- González, M. y Lupiáñez, J. (2005). *¿Qué valor social tiene el conocimiento matemático?* *Ceapa*, 82, Pp. 29-33.
- González – Pienda, J., y cols. (2003) Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*.

- González-Pienda, J., Núñez, C., González.-Pumariega, S. y García, M. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. *Psicothema*, Vol. 9 Núm.2, Pp. 271-289. Recuperado diciembre 2017 de <http://www.psicothema.com/pdf/97.pdf>
- González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, M., (1999). *Algo sobre autoestima: qué es y cómo se expresa*. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, Núm. 11, Pp.217-232.
- González, M. y Lupiáñez, J. (2005) ¿Qué valor social tiene el conocimiento matemático? *Ceapa*, Núm. 82 Pp. 29-33
- Guevara, N. (1996) *La relación familia-escuela*. México. Editorial Educación.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). *Escuela: Del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., Hermosillo, A. y Rugerio, P. (2008). *Habilidades de lectura en primer grado, en alumnos de estrato sociocultural bajo*.
- Gutiérrez, R., Díaz, K., y Román, R. (2016) *El concepto de familia en México, una revisión desde la mirada antropológica y demográfica*. *Ciencia ergo-sum*, Vol. 23 Núm. 3 Nov 2016 – Feb 2017. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca México, Recuperado febrero 2017 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10448076002>
- Hay, I., Ashman, A. and Van-Kraayenoord, C.E. (1998) Educational Characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the schools*. 35(4). Recuperado agosto 2017 en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2356868.pdf>
- Ibarrola, B. (2008) *Dirigir y Educar con Inteligencia Emocional*. *Revista Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión*, Pp. 1-10
- Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y Sociedad*. Número 24.
- Jiménez, D. (2009) *Estilos de Crianza y su relación con el rendimiento académico, análisis y propuestas de intervención*. UNAM.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. México D.F: Progreso Editorial.
- Lafuente, M. (2000). *Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo (de la década de los 70 a la década de los 90)*. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, Vol.53, Núm. 1, Pp165-190.
- Lanza, H. (1996). *La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: Algunas reflexiones en torno a su especificidad*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad. Madrid, España. Recuperado agosto 2017 en <http://www.campus-oei.org/calidad/hilda.htm>
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Levi-Strauss, C. (1981). *Las estructuras fundamentales del parentesco*. Editorial Paños Iberica.
- López, N. (2002) *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Teoría y Práctica. Madrid: Escuela Española.
- Main, M., Kaplan, K. y Cassidy, J. (1985). Seguridad en la infancia, la niñez y la edad adulta. Monografías de la sociedad para la investigación en desarrollo, 50 (1-2, serie N° 209).
- Marchesi, A. (2001) *Las familias de hoy*. Revista Iberoamericana de Educación. México
- Martí, E. (2003). Representar el mundo externamente. La construcción infantil de los sistemas externos de representación. Madrid: Antonio Machado.
- Martínez-Otero, V. (2007). Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico. Madrid: Fundamentos.
- Martínez, L., Harb, S. y Moreno, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo rendimiento y alto rendimiento académico. *Psicología Desde el Caribe*. Número 18. Pp. 109-138.
- Martinic, S. (1999) *Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar en Chile*. En *Proposiciones*. Vol 34 Santiago de Chile. Ediciones Sur.
- Martiniello, M. (1999) Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina, México.
- Mead, G. (1934). *Mente, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mineduc, L. (1998) *Padres e hijos*. México Editorial Eres
- Minuchin, S. (1986). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Minuchin, S. y Fishman, C. (1985): *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.
- Moneta, M. (2014) Apego y Pérdida: *Redescubriendo a John Bowlby*. Revista Chilena de Pediatría Vol. 85 Núm. 3 Editorial. Pp. 265-268. Recuperado febrero 2017 en <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v85n3/art01.pdf>
- Montagu, A. (1983). *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid: Alianza Universidad.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). *Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales*. *Enseñanza de las Ciencias*, Vol.21 Núm. 2, Pp. 265-280.
- Musitu, G. (2001) *La familia y la Educación*. España. Editorial Octaedro.
- Nardone, G (2003). *Modelos de familia*. Barcelona: Herder.
- Nisbet, J. (1991). Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza. En Monereo, C. (comp.). Enseñar a pensar a través del curriculum escolar. (Ponencias de las segundas jornadas de estudio sobre estrategias de aprendizaje). Barcelona: Casals.
- Núñez, J. y González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.

- Olivari, C. y Urra, E. (2007) *Autoeficacia y Conductas de Salud*. Ciencia y Enfermería versión on line. Vol. 13 Núm. 1 Recuperado enero 2018 en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532007000100002
- Omar, A., (2004) *La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (2º trimestre) Recuperado agosto 2017 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034202>
- Pérez Delgado, E. y Mestre, M. (1999). *Psicología moral y conocimiento personal*. Barcelona, Ariel.
- Papalia, D., Wendkoss, S., Duskin, R. (2005). *Psicología del Desarrollo, de la Infancia a la Adolescencia*. México: McGraw-Hill Interamericana, 9ª Edición
- Piaget, J e Inhelder, B (1975): *Psicología del Niño*. Madrid: Edit. Morata
- Piaget, J. (1973): *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Edit. Seix Barral
- Pineda, C. (2008). Tesis de Maestría "Análisis de los factores que inciden en la reprobación de los alumnos de la Carrera de Ingeniero Bioquímico de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional. México: Escuela Superior de Comercio y Administración, Instituto Politécnico Nacional. Recuperado mayo 2018 en <http://tesis.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/4240/ANALISISFACTORES.pdf?sequence=1>
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Real academia de la lengua española (2017). Recuperado febrero 2017 en <http://dle.rae.es/?id=HZnZiow>
- Repetur, K. y Quezada, A. (2005) *Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas*. Revista Digital Universitaria Vol. 6 Número 11. Recuperado febrero 2016 en http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art105/nov_art105.pdf
- Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2003). *La calidad de la educación básica en México 2003. ¿Qué hace a una escuela, una buena escuela?* México: Fundación Este País.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall
- Rich, R. (1985) *Disciplina sin tiranía*. Buenos Aires Paidós.
- Rodríguez, S., (2010) El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar. Universidad de Huelva, Huelva (España) Recuperado marzo 2017 en <http://psicopediahoy.com/autoconcepto-academico-rendimiento-escolar/>
- Rogers, C. (1951). *Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría*. Barcelona: Paidós.
- Rojas, L. (2005). Influencia del entorno familiar en el rendimiento de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la escuela Calarca de Ibagué. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado diciembre 2017 en <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/medicina/tesis24.pdf>
- Rolland, J. (2000). *Familias, enfermedades y discapacidad*. Barcelona: Gedisa.

- Romero, E; Robles, Z; Lorenzo, E. (2006). *Prácticas parentales, atmósfera familiar y problemas de conducta en la infancia*. Revista de psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona, Vol. 33 Núm. 2 Pp 84-92
- Ruiz, G., Ruiz, J. y Ruiz, E. (2010) Indicador global de rendimiento. Revista Iberoamericana de Educación OEI. Núm. 2 Recuperado mayo 2017 en [file:///C:/Users/Compag/Downloads/3258Ruiz%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Compag/Downloads/3258Ruiz%20(2).pdf)
- Salum-Fares, A., Marín, R. y Reyes, C. (2011) *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria Tamaulipas*. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ciudad Victoria, México. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, Vol. XXI, Núm. 1 Pp. 207-229. Recuperado abril 2016 en <http://www.redalyc.org/pdf/654/65421407010.pdf>
- Salvia, J. and Hughes, Ch. (1990). *Curriculum-based assessment. Testing what is taught*. New York: McMillan Publishing Co.
- Sanchis, F. (2008) *Apego, acontecimientos vitales y depresión en una muestra de adolescentes*. Tesis de la Universidad Ramón Llull. Recuperado Julio 2017 en <https://www.tdx.cat/handle/10803/9262?show=full>
- Sassenfeld, A. (2012). Consideraciones sobre el apego, los afectos y la regulación afectiva. *Clínica e Investigación Relacional*, Vol. 6 Núm.3: Recuperado febrero 2017 en www.ceir.org.es
- Satir, V., (2005) *Nuevas Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*. México: Pax México. (1ª. Edición español)
- Scandroglio, B., López, J. y San José M. (2008) *La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado marzo 2017 en <http://www.psicothema.com/pdf/3432.pdf>
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, Vol.46 Number 3, Pp.407-441.
- Schmelkes, S. (1979). "Estudio Exploratorio en la Participación Comunitaria en la Escuela Básica Formal". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX. Número 4.
- Siegel, D. y Hartzell, M. (2005), *Ser padres conscientes: Un mayor conocimiento de nosotros mismos contribuye a un desarrollo integral de nuestros hijos*. La llave, Vitoria.
- Slicker, E. (2003) *La familia y los adolescentes*. Barcelona
- Tedesco, J. (2000) *El nuevo pacto educativo*. Argentina. Editorial Aique.
- Tuirán, R. y Salles, V. (1997). *Vida familiar y democratización de los espacios privados*. México: El Colegio de México.
- Urquijo, S., (2002) Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Revista PSICO-USF* Vol. 7, Núm. 2, p. 211-218. Recuperado abril 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v7n2/v7n2a10.pdf>
- Valdez, J., Reyes, I. (1992). Las categorías semánticas y el autoconcepto. México, ELPAC/AMEPSO

- Vega, M. (2006) Estilos de crianza y sus efectos. Taller para padres, Instituto Alemán de Valdivia. Recuperado abril 2018 en [http:// www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl)
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (Grijalbo).
- Wigfield, A., Eccles, J., Schiefele, U., Roeser, R., and Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon and N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th edition, Vol. 3) New York: Wiley.

ANEXOS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Antes de empezar te informo que los datos y respuestas que des a este cuestionario, son totalmente anónimo y confidencial, los datos solo serán utilizados con fines estadísticos, por lo que se te pide que seas totalmente honesto, sincero y contestes todas las preguntas.

Genero H_____ M _____

Edad _____

Nombre de la escuela _____

Grado escolar _____ Promedio _____

¿Quiénes integran tu familia?

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones que describen cómo que tan hábil te sientes en las distintas materias escolares. Como puedes ver hay siete cuadros después de la frase en los que deberás marcar con una X el cuadro que representa mejor que tan hábil te sientes en tus materias. Ten en cuenta que entre más grande y más cercano esté el cuadro significa que llevas a cabo una conducta con mayor frecuencia y entre más alejado esté indicara que nunca haces eso. Encuentra el punto que mejor te represente utilizando los distintos cuadros.

Ejemplo

Siempre Nunca

En verano se siente calor

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Contesta tan rápido como sea posible, sin ser descuidado (a). Contesta todos los renglones dando una sola respuesta en cada uno de ellos.

Tus respuestas son totalmente confidenciales, recuerda que deben responder **COMO ERES SIEMPRE, NO COMO TE GUSTARÍA SER.**

1. Tengo interés por estudiar las sumas y las restas

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2. Tengo facilidad para realizar los trabajos de la clase de español

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. Los trabajos artísticos los hago sin errores.

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. Realizo los trabajos de ciencias naturales sin cometer errores

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Aunque me tardo hago bien los ejercicios de matemáticas

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Soy malo para recordar sucesos de la independencia

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. Hago bien y rápido las tareas de español

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8. Tengo poco interés por conocer sobre las plantas y animales

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9. Tengo facilidad para estudiar las canciones que me enseñan.

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

10. Soy malo para hacer cuentos e historias

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

11. Me aprendo rápido las partes del cuerpo humano y sus funciones

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

12. Logro realizar a la perfección los trabajos de la clase de educación física

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

13. Pongo poca atención al maestro cuando es la clase de historia porque me aburre

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

14. Mis trabajos de la clase de español deben estar perfectos

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

15. Soy malo para hacer manualidades

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

16. Soy malo en la clase de ciencias naturales

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

17. Los trabajos de historia los realizo sin equivocaciones

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

18. Estudio poco matemáticas por que se me facilita la materia

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

19. Aun cuando pongo atención en las actividades artísticas se me dificulta.

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

20. Me interesa estudiar la historia de mi país

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

21. Cuando realizo los trabajos de matemáticas los hago sin errores

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

22. Aprendo rápido los ejercicios de la clase de educación física

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

23. Soy malo para aprenderme los ritmos de las canciones

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

24. Pongo atención para aprender cosas relacionadas con la naturaleza

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

25. Como la clase de español me interesa mucho, le pongo atención al maestro

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

26. Aprendo rápido las cosas que pasaron en la Revolución

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

27. Soy bueno para resolver los problemas de matemáticas

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

28. Como me interesa la clase de ciencias naturales pongo mucha atención al maestro

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

29. Soy bueno realizando algún deporte

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

30. Tengo poco interés por estudiar los enunciados (sujeto, verbo y predicado)

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

31. Obtengo buenas calificaciones en la clase de historia

Siempre Nunca

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Instrucciones

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones, lee atentamente cada una y contesta sinceramente. Marca con una X el cuadro con el que te sientas más de acuerdo.

Gracias por contestar la información.

1 Nunca
2 Pocas veces
3 A veces si, a veces no
4 Muchas veces
5 Siempre

1. Platico con mi mamá cuando me siento triste	1	2	3	4	5
2. Platico con mi mamá lo que me pasa con mis amigos	1	2	3	4	5
3. Me gusta enseñarles y compartir mis juguetes con otros niños y niñas	1	2	3	4	5
4. Sonrío a las personas que me miran	1	2	3	4	5
5. Me gusta conocer personas nuevas y platicar con ellas	1	2	3	4	5
6. La amistad entre los miembros de la pareja es una favorece su duración	1	2	3	4	5
7. Cuando un niño me dice que se quiere juntar conmigo le digo que si con gusto	1	2	3	4	5
8. Puedo platicar con otras personas diferentes de mis papás	1	2	3	4	5
9. Puedo estar mucho tiempo jugando con otros niños	1	2	3	4	5
10. Cuando voy de visita a alguna casa, puedo ir a jugar a donde me inviten	1	2	3	4	5
11. Me gusta invitar a mis amigos a mi casa	1	2	3	4	5
12. Me es fácil mantener una amistad por algún tiempo	1	2	3	4	5
13. Si mi amigo quiere juntarse con otro amigo, sé que sigue siendo mi amigo	1	2	3	4	5
14. Me es fácil abrazar a mi mamá	1	2	3	4	5
15. Platico con mi papá lo que me pasa con mis amigos	1	2	3	4	5
16. Platico con mi mamá cuando me siento triste	1	2	3	4	5
17. Platico con mi papá cuando me siento triste	1	2	3	4	5
18. Me es fácil abrazar a mi papá	1	2	3	4	5
19. Cuando van niños de visita a mi casa juego con ellos	1	2	3	4	5
20. Cuando una niña me invita a su casa le digo que con gusto que si voy	1	2	3	4	5
21. Me gusta platicar de mis cosas con mis amigas	1	2	3	4	5
22. Cuando una amiga se quiere alejar de mi me pongo triste	1	2	3	4	5
23. Me es fácil hacer amigas	1	2	3	4	5
24. Cuando una amiga se quiere alejar de mi le digo que no se enoje conmigo	1	2	3	4	5
25. Cuando van de visita niñas a mi casa no deajo que se vayan	1	2	3	4	5
26. Cuando un amigo se quiere alejar de mi me pongo triste	1	2	3	4	5

27. Cuando mis papás no me dan algo que quiero, les reclamo	1	2	3	4	5
28. Cuando mi papá me regaña, me enojo	1	2	3	4	5
29. Cuando alguien me dice algo volteo a ver qué cara hace mi mamá	1	2	3	4	5
30. Cuando mi mamá me regaña, me enojo	1	2	3	4	5
31. Cuando mi mamá me regaña, lloro para que me consuelen	1	2	3	4	5
32. Cuando mi papá me regaña, lloro para que me consuelen	1	2	3	4	5
33. Cuando estoy lejos de mi papá y regresa, lloro para que vea lo que sufrí	1	2	3	4	5
34. Quiero que mi mamá me ayude en lo que hago	1	2	3	4	5
35. Quiero que mi papá me ayude en lo que hago	1	2	3	4	5
36. Cuando quiero conseguir algo, hago berrinche para que me lo den	1	2	3	4	5
37. Cuando llegan familiares a mi casa quiero que mi mamá me ponga atención a mi	1	2	3	4	5
38. Cuando algo me molesta prefiero estar con gente para que me consuele	1	2	3	4	5
39. Cuando juego con otros niños, no pasa mucho tiempo cuando ya me peleo	1	2	3	4	5
40. Cuando algún niño me quiere ayudar en algo me alejo	1	2	3	4	5
41. Cuando tengo un amigo terminamos peleados en poco tiempo	1	2	3	4	5
42. Cuando una amiga se quiere alejar de mí, yo me alejo primero	1	2	3	4	5
43. No dejo a otro niño jugar conmigo	1	2	3	4	5
44. Siento que mi mamá quiere intervenir en todas mis cosas	1	2	3	4	5
45. Cuando un amigo se quiere alejar de mí, yo me alejo primero	1	2	3	4	5
46. Me gustan los juegos que puedo jugar solo / sola	1	2	3	4	5
47. Cuando alguien que no conozco viene de visita a mi casa me encierro en mi cuarto y hago cosas que me interesen mas	1	2	3	4	5
48. Prefiero jugar con juguetes que con personas adultas	1	2	3	4	5
49. Siento que mi papá quiere intervenir en todas mis cosas	1	2	3	4	5
50. Cuando juego con otros niños, me aburro pronto	1	2	3	4	5

Gracias por tu colaboración