



**UNIVERSIDAD
INSURGENTES**

Plantel Xola

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CON
INCORPORACIÓN A LA UNAM CLAVE 3315-25**

“EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LA
SOBREPROTECCIÓN MATERNA Y EL CUIDADO EN
ADOLESCENTES DE UNA PREPARATORIA OFICIAL DEL
ESTADO DE MÉXICO”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

XOCHITL MADRIGAL CHECA

ASESOR: MTRO. CÉSAR JAVIER ARÁMBULA RÍOS

CIUDAD DE MÉXICO

2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Resumen	5
Introducción.....	6
Capítulo 1. Sobreprotección y cuidado.....	11
1.1 Definiciones de Sobreprotección y cuidado.....	11
1.1.1 Tipos de padres sobreprotectores	13
1.1.2 Características y consecuencias en niños sobreprotegidos.....	17
1.1.3 Probables causas de la Sobreprotección.....	20
1.2 Factores intervinientes en la Sobreprotección.....	22
1.2.1 Estilos de crianza	24
1.2.2 Vínculo parental	28
1.2.3 Maternidad	29
1.2.4 Rol familiar, roles maternos	31
1.2.5 Tipos de familia	33
1.2.6 Temperamento	35
1.2.7 Apego	36
1.2.8 Personalidad	39
1.2.9 Autoestima.....	43
1.3 Interacción Social.....	45
1.4 Cuidado.....	46
Capítulo 2. Rendimiento Escolar.....	51
2.1 Definiciones de Rendimiento Escolar	51
2.2. Diferencia y similitud entre aprendizaje, aprovechamiento y rendimiento escolar	55
2.3. Formas de evaluación del Rendimiento Escolar	60
2.4. Factores que intervienen en el Rendimiento Escolar	63
2.5. La autoestima y el Rendimiento Escolar	69
2.6. Actitud ante tareas y/o actividades escolares de adolescentes con Sobreprotección	71
2.7. Lo aprendido en la familia contra lo aplicado en la escuela	74

2.8. Factores negativos y consecuencias que afectan el Rendimiento Escolar	78
2.9. Escuelas de nivel medio superior.....	83
2.9.1 Orígenes.....	83
2.9.2 La época actual.....	85
2.10. Antecedentes preparatoria “Margarita Moran 238”	86
Capítulo 3. Investigación relacionada.....	89
Capítulo 4. Método.....	102
4.1 Planteamiento del problema	102
4.2 Pregunta de Investigación	103
4.3 Objetivo General del estudio	
4.4 Objetivos específicos	
4.5 Variables y definiciones.....	104
4.5.1 Variables	
4.5.2 Definiciones conceptuales y operacionales de las variables	
4.6. Hipótesis	105
4.7. Tipo de estudio y diseño de investigación	
4.8. Población	106
4.9. Criterios de inclusión	
4.10 Muestra	
4.11 Muestreo	
4.12 Escenarios.....	107
4.13 Material	
4.14 Instrumentos	
4.15 Procedimiento	110
4.16 Análisis de estadístico	111
Capítulo 5. Resultados.....	112
Capítulo 6. Análisis de Resultados.....	117
6.1 Datos demográficos y estadística descriptiva	
6.2 Estadística.....	119

Capítulo 7. Discusión.....	121
Capítulo 8. Conclusiones.....	129
Referencias.....	138
Anexos.....	146

Resumen

El propósito de esta investigación es conocer la relación que existe entre sobreprotección, cuidado y rendimiento escolar. El estudio se desarrolló con una población de 329 estudiantes de la escuela preparatoria Oficial N.238 “Margarita Moran” en el Estado de México, de los cuales se seleccionó una muestra de 218 en total, entre hombres y mujeres. El tipo de investigación fue correlacional, con análisis descriptivo y se aplicó el Instrumento del Vínculo Parental (*Parental Bonding Instrument*) de Parker, Tupling y Brown (1979, adaptado por Robles, Oudhof y Mercado, 2016). Se determinó que en la muestra hubo un nivel alto de sobreprotección ($P_c = 16.12$), un nivel medio alto de Rendimiento Escolar (Media = 26.16) y un coeficiente de correlación de Pearson significativo, de baja intensidad y de sentido negativo ($r = -.148$ y $p = .029$), por lo que se determina que, a mayor sobreprotección menor rendimiento escolar. En cuanto a la relación entre cuidado y rendimiento escolar, se encontró que la relación es positiva, significativa y de baja intensidad ($r = .179$ y $p = .008$), en donde a mayor Cuidado, mayor Rendimiento Escolar.

Palabras clave: Sobreprotección, Cuidado, Rendimiento escolar, adolescentes, dependencia, género, estilos de crianza.

Introducción

La presente investigación se realiza con la finalidad de establecer si existe una relación entre la sobreprotección y el rendimiento escolar, la cual se define como un patrón de crianza en el que uno de los padres (con mayor frecuencia la madre) usa la relación y/o patrón de disciplina para constreñir de forma importante la habilidad del niño de desarrollarse o mantener otras relaciones, y/o tomar decisiones/responsabilidades adecuadas para su edad (CIE-10, 2001). Este patrón puede observarse en la actitud de algunos adolescentes al momento de realizar actividades en clase o tareas en casa, al mostrar su apatía o desinterés cuando las llevan a cabo y al mismo tiempo cuando no demuestran la intención y objetivos a los cuales pretenden llegar, ya que no toman consciencia de que con esto no podrán concluir su formación académica.

De acuerdo con Murcia (1997), las características principales de este tipo de conductas son una carencia afectiva que se manifiesta como una agresión encubierta hacia el niño, el cual pierde su libertad de expresión, se siente desvalido y creerá que siempre va a necesitar de alguien para afrontar cada situación. Las madres sobreprotectoras realizan acciones que no corresponden al desarrollo y crecimiento de sus hijos, limitan su desenvolvimiento personal, laboral y emocional al sobreprotegerlos, pues esto impide que los adolescentes asuman deberes, libertades y/o responsabilidades.

Para analizar esta problemática, es necesario mencionar sus causas, una de ellas es el estilo de crianza que recibe la madre y la réplica que hace de esté hacia sus hijos, otra causa puede ser por el rol de género, en donde las mujeres, por su condición, quedan al cuidado y educación de los hijos, evitando desenvolverse en lo personal o profesional, es entonces donde vuelcan sus emociones y conductas negativas (posesivas y absorbentes) con los hijos: tienden a sobreproteger para ejercer un poder que les ha sido negado por el patriarcado.

Una razón más puede ser la limitación de su libertad, pues al tener uno o varios hijos y no poder realizar ciertas actividades que hacían antes de ser madres,

optan por coartar la libertad de los menores ejerciendo la sobreprotección y limitándolos en todos los aspectos. Una última causa que considerar es la falta de afecto que han recibido de su pareja o familiar y esta necesidad de cariño y atención la exigen de sus hijos de una manera enfermiza, haciéndolos dependientes y que todo el tiempo las necesiten y no puedan estar sin ellas (Murcia, 1997).

Por otra parte, el rendimiento escolar se define como el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación de determinadas pruebas, materias o cursos (Caballero, Abello y Palacios, 2007).

La meta principal del rendimiento escolar consiste en obtener un resultado final satisfactorio, obtenido por medio de esfuerzo, cumplimiento y sobre todo mediante un aprendizaje efectivo, basado en el resultado de una evaluación parcial, hasta llegar a una general, que se consigue con la conjunción de varios elementos como son: tareas, trabajos, proyectos, participación en clase y exámenes.

Las causas de un buen rendimiento escolar son variadas, para el logro de un buen rendimiento hay que cumplir con todas las actividades encomendadas por los profesores, aunque no solo basta con entregar, sino también cumplir a tiempo, la calidad de los trabajos, la actitud con la que se realizan las tareas y que en este proceso se llegue a un aprendizaje significativo, de lo contrario, al tener un bajo rendimiento, además del incumplimiento, estarán en riesgo sus habilidades personales y sociales, su autoestima, asertividad y sobre todo su funcionalidad para el logro de metas y éxito personal.

El interés de la presente investigación se centra en estudiar cómo puede afectar una actitud de sobreprotección materna al rendimiento escolar y cómo puede limitar las capacidades intelectuales. Se interesa en conocer las causas y consecuencias que atrae un comportamiento sobreprotector en el desempeño académico que no permita un buen rendimiento escolar con la finalidad de que se

siga fomentando o generando esta conducta para evitar frustración, sentimientos de poca valía o fracaso.

Por otra parte, se realizó una indagación en diversas fuentes literarias con la intención de conocer las posibles consecuencias que trae consigo la sobreprotección materna en los niños y/o adolescentes, con la finalidad de que se siga fomentando o considerando como algo positivo en el desarrollo de los infantes, se ha demostrado que existe una relación entre la conducta de la sobreprotección y el rendimiento escolar, por lo que en el futuro les ocasionará dificultades en el aprendizaje y en el logro de objetivos.

A continuación, se menciona brevemente en que consiste cada apartado de la presente Investigación.

El capítulo 1 menciona diversos conceptos de sobreprotección, tipos y características de las madres sobreprotectoras, así como las causas y consecuencias, factores que intervienen en el fomento o desarrollo de esta conducta, que pueden afectar o ser inocuos en la presencia de la sobreprotección.

En el capítulo 2 se aborda lo relacionado con el rendimiento escolar, conceptos y significados, tipos de madres, mención sobre la diferencia entre aprendizaje, aprovechamiento y rendimiento escolar para evitar confusiones y diferenciar la variable, para lograr entender y alcanzar los objetivos planteados. Se mencionan las clases de evaluación con la finalidad de conocer los métodos que se emplean para llegar a una calificación final y demostrar que se ha cumplido con un buen rendimiento escolar, por último, se habla de los factores que intervienen en el rendimiento, como la autoestima y la actitud de los adolescentes ante actividades escolares.

En el capítulo 3 se menciona las investigaciones relacionadas con el presente estudio, se consideran estudios de otros países ya que en México no se obtuvieron suficientes referencias relacionadas con el tema de interés. Además, se hace mención que no todas las investigaciones contienen las variables estudiadas, pero se consideran algunas en las que se habla de sobreprotección y su influencia con

alguna relación académica, como el logro de objetivos, enfoque al aprendizaje, absentismo y abandono escolar.

Es en el Capítulo 4 en donde se habla del método empleado para realizar este estudio y que permite desarrollarlo adecuadamente. Se menciona el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, el objetivo general y objetivos específicos, las variables empleadas, definiciones conceptuales y operacionales, así como las hipótesis, población y muestra utilizada, además de Instrumentos de medición. Por último, se menciona el procedimiento y análisis estadístico.

El documento continúa con el capítulo 5, se hace mención, de los resultados obtenidos durante la investigación y de las pruebas aplicadas a los adolescentes el análisis, comentando los datos demográficos y la estadística descriptiva e inferencial, se revisan los resultados de correlación y se muestran algunas tablas, aquí se desarrolla el proceso para obtener los resultados y se realiza el análisis para corroborar lo que se plantea.

El capítulo 6 consiste en el análisis de los resultados obtenidos de las pruebas y con esto corroborar la pregunta de investigación, si se lograron los objetivos y comprobar la hipótesis. Se selecciona las tablas y graficas de correlación en donde se demuestra los resultados de la relación existente entre sobreprotección materna y cuidado con el rendimiento escolar.

Por su parte, en el capítulo 7 se hace una breve discusión con relación a los resultados obtenidos en la investigación y se comenta con respecto a la población y muestra, instrumentos y métodos similares que se emplearon, se realiza una comparación con los resultados de cada uno de los estudios que se presentan, haciendo comparación con otros estudios, en donde se identifica la misma problemática y así comprobar que existe sobreprotección maternal y a su vez que tiene influencia en el desarrollo escolar en otros países y no solo en México.

Por otra parte, en el capítulo 8 se desarrollan las conclusiones generales de lo que se obtuvo en la presente investigación, se menciona el cumplimiento de los

objetivos planteados, así como una reflexión y algunas sugerencias de los hallazgos.

Por último, se agregan Referencias y Anexos.

Capítulo 1. Sobreprotección y Cuidado

1.1 Definiciones de Sobreprotección y Cuidado

Como concepto principal del tema de investigación, se mencionarán algunas descripciones de Sobreprotección, las diferentes definiciones que se han determinado a lo largo de las investigaciones hasta el momento, así como los ámbitos en los que se manifiesta esta actitud y otras consecuencias en donde se ve involucrada, finalizando con la manera en que afecta a niños, adolescentes y adultos jóvenes, tanto en el presente como en su futuro.

Para comenzar, se tomó el concepto del CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades) En donde “*Sobreprotección: es un patrón de crianza en el que uno de los padres (con mayor frecuencia la madre) usa la relación y/o el patrón de disciplina para constreñir de forma importante la habilidad del niño de desarrollarse o mantener otras relaciones, y/o tomar decisiones/responsabilidades adecuadas para su edad*” (2001, p. 220) Los componentes principales en este tipo de comportamiento son:

- **Privar de un comportamiento independiente.** Los padres toman decisiones inadecuadas para el niño, como evitar que se enfrente a retos / estresores, en vez de ayudarlo a sobrellevarlos; los hacen sentir ser más pequeños, creándoles dependencia y privando asumir responsabilidades; restringir todos (o casi todas) las experiencias sociales del niño fuera de la diada sobreprotectora, y (frecuentemente) aislarse de otras fuentes de influencia social.
- **La infantilización.** Se acompaña de una excesiva indulgencia respecto al rol infantil del niño (consintiendo los caprichos y manías del niño y tolerando un comportamiento infantil disruptivo)

Con frecuencia la sobreprotección es emocionalmente envolvente, al igual que socialmente restrictiva, aunque varía mucho en sí se acompaña o no de un exceso de calor. Frecuentemente el padre sobreprotector está muy investido emocionalmente en la relación con el niño (CIE-10, 2001).

Por otro lado, la sobreprotección se define como una tendencia de mostrarse excesivamente protector, vigilante y, en ocasiones, autoritario respecto a otras personas. El adjetivo sobreprotector se emplea, sobre todo, aplicado a padres en relación con sus hijos y al educador en relación con sus alumnos. Es una actitud más frecuente ante los sujetos con algún tipo de deficiencia o discapacidad y que puede llevar, en casos extremos, a posturas de segregación, dificultando la integración y normalización de estos individuos. Se trata de una actitud inadecuada que puede llevar al individuo sobreprotegido a mostrar una reacción de oposicionismo o, por el contrario, de sumisión (incapacidad de autonomía) ante la figura sobreprotectora (Williams, 1989).

A principios de los noventa se abordó la sobreprotección, considerándola equivalente a la inducción a la dependencia y como un constructo teóricamente delimitado e independiente, no solo del apoyo social sino también de otros constructos a fines. La Sobreprotección se define según Tompson y Sobolew-Shubin (1993, citados Permuy y Riso, 2014), como: “las percepciones y sensaciones que tienen las personas de estar siendo innecesariamente ayudadas o limitadas en exceso por un miembro de su familia o del entorno” (Permuy y Riso, 2014, p.45). Se debe considerar desde donde o hasta qué momento se puede brindar ayuda, hasta cuando es prudente otorgarla y sobre todo si se pide esta ayuda, todo lo que se sale de estos límites, tenderá a ser una manera de sobreprotección.

Otra definición es: “La Sobreprotección se define como el exceso de cuidado y/o protección de los hijos por parte de los padres” (Reinoso, 2012, p. 13). Según los pediatras, se registra con mayor frecuencia en los padres primerizos y obedecen a su ansiedad por crear un mundo ideal para su primogénito y dejan atrás los errores que, según ellos, cometieron sus padres

Por último, se define la sobreprotección como una prolongación de los cuidados infantiles, obstaculizando el desarrollo de la capacidad de independencia con el exceso de control de los padres. Dicha actitud, ocasiona en los hijos la sobredependencia (Hurlock, 1972).

También como parte del desarrollo socioemocional de los niños que se contraponen a la Sobreprotección se ha considerado al cuidado, el cual se define como un conjunto de servicios ofrecidos a los niños, durante un determinado tiempo en características de un ambiente seguro, que contribuya a desarrollar sus capacidades de manera integral, actuando como complemento del ambiente familiar y del sistema educativo (Martínez y Soto, 2012).

Además, se refiere, por un lado, a la afectuosidad, contención emocional, empatía y cercanía y, por otro, la frialdad emotiva, indiferencia y negligencia (Robles, Oudhof y Mercado, 2016). De aquí se desprenden dos vínculos parentales estudiados por Parker et al: Alto cuidado y baja sobreprotección = vínculo óptimo, bajo cuidado y bajo sobreprotección = vínculo ausente o débil.

A continuación, se mencionarán los tipos, características y consecuencias de la sobreprotección.

1.1.1 Tipos de padres sobreprotectores

Los tipos de padres han sido estudiados ampliamente por disciplinas como la psicología del desarrollo y la educativa. Esta clasificación se encarga de investigar las diferentes maneras que existen de educar a un niño, y los efectos más comunes que suele provocar cada una de ellas. Los estilos educativos o de crianza comenzaron a ser estudiados por la psicóloga Diana Baumrind, en la década de 1960 (Tárres, 2018).

A partir de estas investigaciones, Baumrind identificó tres estilos principales de crianza, que se distinguían principalmente en cuatro características: calidez y nutrición, estilo de comunicación, estrategias disciplinarias, y expectativas de control y madurez. Cada una de estas características y la forma en que eran llevadas a cabo tenían determinados efectos en el desarrollo del niño.

Baumrind describió inicialmente tres estilos educativos: el democrático, el autoritario, y el permisivo. Más tarde, en 1983, MacCoby y Martin continuaron con las investigaciones de esta psicóloga e identificaron el cuarto estilo, conocido como Negligente. El modelo ha continuado desarrollándose desde entonces.

La interacción del nivel de demanda y la Calidad/frialdad da lugar a los cuatro estilos educativos. A continuación, se mencionan estos dos componentes.

- **Nivel de demanda:** Es el nivel de exigencia que tienen los padres hacia sus hijos. Algunos padres creen que sus hijos deberían realizar todo tipo de tareas, cumplir con las normas que se le imponen, y en general comportarse de forma impecable. Por el contrario, otros padres consideran que los niños son niños y que hay que dejarles la máxima libertad para que se comporten como quieran. Los que pertenecen a este último grupo no esperan gran cosa de sus hijos, y en general no se preocupan por aspectos como la disciplina o el trabajo personal de los pequeños. Para que un niño crezca con una buena autoestima y tenga una actitud adecuada ante la vida, es necesario poner retos. Sin embargo, si se lleva este aspecto al extremo, pueden aparecer elementos como el estrés o baja confianza en uno mismo.
- **Calidez vs. Frialdad:** La segunda variable es la preocupación que se muestra por el bienestar de sus hijos, algunos padres tienen muy en cuenta las emociones de los niños. Tratan de darles todo lo que piden, y tienen el bienestar de los pequeños como una de las máximas prioridades en su vida. Por otra parte, otros padres no se preocupan por cómo se sienten los niños, sino que consideran que hay aspectos más importantes de los que preocuparse, algunos padres ponen la disciplina y la obediencia por delante de las emociones de sus hijos.

Una vez mencionados los estilos educativos, en la Tabla 1 se describen los estilos de madres que existen a lo largo del tiempo.

Tabla 1. Estilo de Madres

Baumrind (1960)	Murcia (1992)	Millet (2016)	American Psychologic Asociation (2019)
<p>Democrática: Buena relación, disciplina y trabajo duro, existen reglas y normas</p> <p>Autoritaria: Gran número de reglas y normas, mantienen autoridad, empleo de castigos, obediencia y no existe negociación</p> <p>Permisiva: Bienestar emocional, no al cumplimiento de normas ni de reglas, no existen consecuencias de sus actos.</p> <p>MacCoby (1983) Negligente: No existe normas, no hay interés por el bienestar de sus hijos, se preocupan más por sí mismos.</p>	<p>Matriarcales: Ejercen poder sobre sus hijos e ignoran a los padres, dominio total</p> <p>Dominantes y autoritarias: Posesivas, absorbentes e incontradecibles</p> <p>Sobreprotectoras: Procuración excesiva, retraso o anulación del desarrollo de la personalidad, infantilización, entrometidas, chantajistas y egoístas.</p>	<p>Guardaespaldas: Sus hijos no se tocan a pesar de lo que hagan, minimizan sus actos, involucramiento y control total de sus actividades</p> <p>Madres Tigres: Son fieras, no son permisivas, ni sobreprotectoras, son autoritarias, restrictivas, estrictas, orientadas al éxito de sus hijos, supervisión constante</p> <p>Manager: Van sobre objetivos de sus hijos, exprimen un talento en particular, los llevan al límite.</p> <p>Chofer: Transportan a sus hijos a todos lados, anteponen sus intereses por los de su familia, fuerzan a sus hijos a cumplir demasiadas actividades extraescolares</p> <p>Bocadillo: Están siempre cerca, pueden tener alimentos en la mano para cuando sus hijos deseen comer darles, son muy pacientes y pueden invertir mucho tiempo a su disposición.</p>	<p>Autoritarias: Son inflexibles, exigentes y severos, exigen mucha obediencia y autoridad</p> <p>Con autoridad: Son cariñosos y ofrecen apoyo, pero establecen límites firmes, establecen reglas, existe diálogo y razonamiento</p> <p>Permisivas: Son cariñosos pero relajados, no establecen límites claros, no controlan las actividades, ni exigen comportamiento adecuado a las situaciones</p> <p>Pasivas: Son indiferentes, poco accesibles y tienden al rechazo, pueden ser ausentes</p>

Según Tarrés, las características de algunas madres son:

- **Entrometidas:** Dirigen todos sus juegos, agobiando, estresando y frustrándolos, son muy directivos.
- **Wendy:** Son sobreprotectoras, crían a sus hijos como Peter Pan del país de nunca jamás, que no quiere que crezca, vive sin responsabilidades, resuelven todos los problemas de sus hijos.
- **Fundamentales:** Se preocupan por saber y comprender a sus hijos, creen y aplican al pie de la letra todo lo que leen, pueden llevar las cosas al extremo.
- **Sobreprotectoras:** Evitan cualquier situación desagradable o difícil y resuelven problemas por ellos, limitan la independencia y autonomía de sus hijos, contestan por ellos, los defienden de otros, justifican sus errores, limitan su exploración y aprendizaje.
- **Helicóptero:** Están pendientes de sus hijos en todo momento, viven la vida de sus hijos tienen altas expectativas y esperanza, pero se agobian ante cualquier fracaso o contratiempo.
- **Autoritativos democráticos:** Intentan fijar límites y normas claras, razonan de forma afectuosa, no imponen orden, son firmes y afectuosos.
- **Obedientes:** Se preocupan por ser sus amigos, no hay normas, ni reglas por temor a que se frustren.
- **Ausentes:** Delegan la responsabilidad a otros, no se involucran en sus actividades, no están cuando se necesita reconocimiento o castigo.
- **Inmaduros:** Son madres infantiles o eternas adolescentes que se niegan a crecer, no asumen responsabilidades, no toman decisiones, no ponen límites o normas, son tolerantes y permisivos.
- **Tóxicas:** Causan sufrimiento a sus hijos con maltratos, demandas y manipulación desde muy pequeños, son narcisistas y egoístas que piensan en sí mismas, envidian sus logros e intentan rebajar o humillar, minimizando sus éxitos.

Se puede apreciar qué de todos los estilos parentales, el más adecuado en la crianza sería el democrático, con autoridad o autoritativo, para que logren el bienestar de sus hijos y una buena relación con ellos (Rodríguez, 2016).

1.1.2 Características y consecuencias en niños sobreprotegidos

Ningún niño es constitucionalmente carente de afecto o sobreprotegido, será el ambiente el que introduzca estos factores, por lo tanto, los niños son normales hasta que son sometidos a ciertas circunstancias que los lleven a estas experiencias. El niño debe tener estabilidad en varios aspectos (afecto, alimentación, aseo, contacto) para reconocer estas experiencias y saber controlar la angustia generada al no percibir las, estas conductas están manifiestas en constante repetición, con lo que, el niño logrará seguridad para así fortalecer su yo y podrá afrontar nuevas experiencias. Si por el contrario estas experiencias son caóticas o frustrantes no logrará fortalecer su yo, por lo tanto, la forma en que responderá a ellas.

Se menciona los factores que debe tener el niño para lograr estabilidad en su desarrollo, por lo tanto, se dice que la carencia afectiva causa la sobreprotección, que en sí, es una manifestación agresiva hacia el niño, en donde se oculta un rechazo hacia él. No sobreprotege quien lo cuida, sino, quien quiere controlar cada acto o gesto a tal punto que el niño pierde su libertad de expresión y comienza a percibir el mundo como si fuera adverso y él se siente desvalido que necesitará siempre la intervención del otro para afrontar cada situación (Murcia, 1997).

La forma en que se educa a los niños, que más tarde serán adolescentes, afectará directamente en su desarrollo y sus habilidades en todos los ámbitos en donde se desenvuelvan, en el mejor de los casos, si se realiza una crianza adecuada, lograrán ser personas de bien, exitosas y felices con las metas logradas, sin embargo, últimamente se ha observado a más niños con temores de muchas cosas y en varios aspectos, a causa de diversos factores. Se muestran inseguros, indecisos, incapaces de hacer y de ser, probablemente sea a consecuencia de la sobreprotección ejercida en ellos por sus madres, a continuación, se menciona algunas características que se reflejan a través de esta conducta.

Consecuencias de la sobreprotección

- a) Adolescentes inseguros
- b) Dependientes
- c) Presentan baja tolerancia a la frustración
- d) Anulación del desarrollo de las capacidades personales (capacidad del aprendizaje), (Sabater, 2015)
- e) Un niño sobreprotegido será tímido, nervioso, algo solitario y llorará constantemente” (Reinoso, 2012, p. 13).
- f) Comportamiento infantil disruptivo (CIE-10, 2001).
- g) Oposicionistas o sumisos (Williams, 1989)
- h) Estrés o baja confianza en sí mismo
- i) Incapaces de tomar decisiones, presentan ira y agresividad (Rodríguez, 2019)
- j) Rebeldía y baja autoestima (Mendoza, 2010)
- k) Indecisos y sumisos (Tarrés, 2018)
- l) Amputa las posibilidades creativas y reparatorias
- m) Ocasiona el deseo inconsciente de liberación (manifestación como adicción)
- n) Será limitado en sus posibilidades de contacto y experimentación activa con el mundo
- o) Suelen ser dependientes, tímidos, vulnerables, ansiosos y preocupados
- p) Tienden a desarrollar una personalidad psicopática (agresivos y dependientes) (Murcia, 1997)

Las actitudes de las madres al realizar cada una de las acciones que corresponde al desarrollo y crecimiento de sus hijos, solo generarán una dependencia e inseguridad y puede llegar a ser de manera patológica, limitando en demasía su desenvolvimiento personal, laboral y emocional.

El hecho que la madre se preocupe y procure a su hijo en las necesidades básica, le permite su desarrollo normal, y seguridad en sí mismo, pero cuando esto es en exceso, termina generando rebeldía y baja autoestima.

Los adolescentes se verán afectados en la medida en que se ejerza sobreprotección hacia ellos, de las características de sus madres, causas y motivos que presentan ellas al ser sobreprotectoras, así como también influirá la personalidad de cada adolescente, su formación, crianza, entorno social, el resto de la familia que lo rodea, entre otras (Mendoza, 2010).

La forma en la que se ejerce sobreprotección en los adolescentes afectará o impactará de diferente manera a cada uno de ellos, dependerá de sus habilidades, desarrollo, familia, amigos, escuela y medio en que se desenvuelve; pero en algunos casos la Sobreprotección es considerada inadecuada y se ha relacionado a diversas enfermedades como a la depresión y a la baja autoestima (Cimarolli, Reinhardt y Horowitz, 2006 y Thompson y Sobolew, 1993, citados por Permuy y Riso, 2014), donde los jóvenes con padres excesivamente protectores y controladores experimentan mayores niveles de depresión.

En las primeras investigaciones de sobreprotección, Mendoza habla de que es uno de los criterios equivocados más comunes en la crianza y educación de los hijos. Sobreprotección a los hijos es evitar que vayan asumiendo los deberes, libertades y/o responsabilidades propias en sus fases del desarrollo, con la intención de que tengan una vida más fácil, cómoda y feliz, exenta de riesgo. La consecuencia de esto es que el niño o la niña no aprenden a desenvolverse con normalidad en las circunstancias habituales y cotidianas, las cuales tendrá que afrontar necesariamente el día de mañana (Mendoza, 2010).

Además, con la actitud de los padres al realizar cada una de las acciones que corresponde al desarrollo, y crecimiento de sus hijos, solo se generará una dependencia e inseguridad y puede llegar a ser de manera patológica, limitando en demasía su desenvolvimiento personal, laboral y emocional.

El hecho de que la madre se preocupe y procure a su hijo en las necesidades básica, le permite su desarrollo normal y seguridad en sí mismo, pero cuando esto es en exceso, termina generando rebeldía y baja autoestima (Mendoza, 2010)

Los padres no van a poder mantener durante un tiempo indefinido la burbuja de protección en la que introducen a sus hijos, y cuando la burbuja estalle, se encontrarán con niños sin recursos, sin habilidades, más vulnerables, menos seguros, probablemente más infelices.

Por lo que se menciona algunas de las causas por las cuales las madres ejercer sobreprotección hacia su hijos.

1.1.3 Probables causas de la sobreprotección

Murcia menciona que la mujer socioculturalmente se ha considerado como la cabeza de la familia, en ese ámbito cumple con su rol de madre sin la intervención del padre, es donde ejerce poder sobre la diada madre e hijo por lo tanto la crianza y educación corresponde únicamente a la mujer y el padre solo es proveedor. Se menciona que las mujeres debido a la educación discriminatoria en género por parte de sus padres optan por casarse con hombre débiles incapaces de asumir su rol, sin iniciativa, ni criterios educacionales, en otra situación donde el padre es ausente o pasivo, pero machista, la madre tiende a realizarse a través de los hijos, con conductas negativas (posesiva, absorbente), de esta forma, a través de sus hijos y sobreprotegiéndolos, llegan a compensar o a contrarrestar el poder del macho sobre ella. Debido a estas situaciones sociales y culturales con el paso del tiempo, se establece el matriarcado en las familias, una de las causas por las que las madres tienden a ser sobreprotectoras con sus hijos para poder ejercer el poder que se le ha negado.

En un análisis psicodinámico las madres sobreprotectoras con uno o varios hijos y sin ayuda del padre, se entiende que están supeditadas al hijo desde el momento de su nacimiento, por coartar su libertad de movimiento y cómo inconscientemente, le puede inducir a un rechazo a este hijo que la limita desde ser engendrado. La consecuencia, es la tendencia, lógica y defensiva, de compensar el sentimiento de culpa que origina el inconsciente rechazo con una sobreprotección que resultará nefasta para el hijo y que le condicionará toda la vida.

Desde otro punto de vista se puede asegurar que hay madres sobreprotectoras que no lo eran, después del matrimonio con hombres débiles o machistas que no participaban con la educación de sus hijos, las madres tuvieron que cargar con la responsabilidad, o mujeres que jamás recibieron de su pareja afecto, cariño o atención, vuelcan de forma enfermiza su necesidad de amor y de amar en sus hijos, haciéndolos dependientes y reclamando de manera neurótica el pago de su sufrimiento, sacrificio y total entrega hacia ellos.

Alguien que haya vivido en su infancia un trauma de dominio por parte de los padres, se verá impulsado a dominar como lo dominaron a él y esta tendencia se hará con sus hijos, seres más débiles. La mujer al sentirse dominada descarga en los hijos sus deseos reprimidos de dominio, el único lugar donde puede ejercerlo, es en la maternidad, al sentir su esencia anulada, irreflexiva y patológicamente, anula a su vez la de sus hijos y los convierte en sus eternos pequeños subyugados (Murcia, 1997).

Estos casos se registran con mayor frecuencia en los padres primerizos y obedecen a su ansiedad por crear un mundo ideal para su primogénito y dejan atrás los errores que, según ellos, cometieron sus padres (Mendoza, 2010).

Se puede observar niños sobreprotegidos cuando los padres tiene alguna experiencia traumática, padres con un solo hijo, donde toda la atención es centrada en él y le dan todo sin escatimar lo que les pide, madres con edad avanzada, o con sentimiento de culpa por estar fuera de casa trabajando el mayor tiempo, hijos de padres adoptivos y cuando repiten el mismo estilo de crianza que ellos llevaron con sobreprotección (Barocio, 2004).

Soler y Pascual (2015), mencionan que existen diferencias entre hermanos, aunque se preguntan el ¿Por qué? Si son criados con los mismos padres y heredan genéticamente lo mismo de ellos, pero difieren por el orden de nacimiento, el sexo, el tamaño de la familia y la diferencia de edad. En la cultura tradicional se ha clasificado la forma de ser de acuerdo con si es; primogénito (son más responsables

y listos), hijos únicos (son más egocéntricos y más caprichosos) y los *benjamines* o pequeños (son más mimados y más astutos).

Por esta idea se considera que la sobreprotección inicia desde que nace el primogénito, o hijo único y las madres por ser los primeros o crecerán solos, procuran a sus hijos en todos los aspectos, están siempre al pendiente de sus necesidades, llantos y exigencias, conforme van creciendo, facilitan los medios para evitar que se estresen y así mismo, evitar el estrés a ellas (Permy y Riso, 2014).

1.2 Factores intervinientes en la sobreprotección

Hasta el momento se han mencionado las características, tipos, causas y consecuencias de la sobreprotección en los adolescentes, ahora se hará referencia de los factores que involucran la sobreprotección como factores exógenos, donde tenemos los estilos de crianza, vínculos parentales, la maternidad y el rol familiar, tipos de familia, por otra parte, factores endógenos como la personalidad, apego, temperamento, autoestima.

- a) **Estilo de crianza o parentales:** Jiménez menciona que: “Se les llama así a los patrones de interacción entre padres e hijos y se entiende como las interacciones encaminadas a procurar el bienestar en los niños, se enseñan reglas de comportamiento, sentimientos de pertenencia, seguridad y afecto, alentar en la interacción y establecer metas, desarrollar su lenguaje y valores” (2008, citado en Martínez y Martínez, 2015, p. 48).
- b) **Vínculo parental:** Se define como un lazo afectivo que se da entre una persona o animal entre sí y otro, lazo que los junta en el espacio y que perdura en el tiempo (Bowlby, 1988).
- c) **Maternidad:** En el imaginario social se conceptualiza como la madre amorosa encargada de la familia en donde se ha construido un personaje simbólico que incluye lo biológico, cultural, psicológico, religioso y político y por lo tanto sea tan complejo su estudio (Martínez y Martínez, 2015).

- d) **Rol familiar:** Es el papel que se desempeña dentro de un núcleo familiar bien definido social y culturalmente que se transmite de generación en generación, en donde puede ser el padre, la madre y los hijos (Membrillo, 2004).
- e) **Tipos de familia:** La sociedad actualmente está en constante cambio por lo que las familias, ya no son tan tradicionales en donde se encontraba el padre, la madre, los hijos y en algunas más, los abuelos, ahora se enuncian las familias estructuradas de manera diversa como (padre-madre), (madre-madre), (padre-padre) y (monoparentales) (Martínez y Martínez, 2015).
- f) **Temperamento:** Según MacCall (en Goldsmith y cols., 1987), está dado por la herencia genética de las personas. A su vez, la herencia genética sería el conjunto de disposiciones fundamentales, relativamente consistentes que son inherentes a la persona, y que subyacen y modulan la expresión de la actividad, la reactividad, la emocionalidad y la sociabilidad (Stassen y Ross, 2015).
- g) **Apego:** Para Bowlby, “es cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo. Esto resulta sumamente obvio cada vez que la persona está asustada, fatigada o enferma, y se siente aliviada en el consuelo y los cuidados. En otros momentos, la conducta es menos manifiesta “(1983, p. 40).
- h) **Personalidad:** La personalidad del individuo se forma desde los genes que se heredan y se va modificando de acuerdo con las experiencias, la personalidad estará determinada por la identidad, características individuales, psicológica, emocional, situacional y conductuales (Soler y Pascual, 2018).
- i) **Autoestima:** La autoestima se desarrolla en la edad intermedia y tardía, la auto comprensión deja de ser la definición de uno mismo a través de características externas, para convertirse en uno mismo a

través de características internas. La autoestima hace referencia a la evaluación global del yo, también conocido como valor propio o auto imagen (Santrock, 2006).

1.2.1. Estilos de Crianza

El hogar es la primera fuente de satisfacción de necesidades, atención e interacción con los demás, principalmente con sus padres como figura de primer contacto, fundamental para el desarrollo óptimo del menor.

La familia refleja el medio en el que se está inmerso (país, época, costumbres) por tanto queda establecido por normas en donde se adoptan estándares que delimitarán determinadas formas bajo las cuales se regirán las relaciones dentro y fuera del hogar, a esto se le denomina estilos de crianza (Martínez y Martínez, 2015).

Los estilos de crianza son parte de la enseñanza y formación que se da en la familia, donde sus integrantes satisfacen a sus miembros en diferentes necesidades como salud, seguridad, educación y cuidado dentro de los límites de su contexto, conocimientos y creencias, así como en el modo, la manera o la costumbre de promover o desalentar conductas, valores, metas y motivaciones de los hijos.

Como se mencionó anteriormente, Baumrind, en la década de 1960, realizó una investigación en donde describe los estilos de crianza o parentales, en donde hace referencia a la forma en la que los padres educan o crían a sus hijos y de esta forma determinan su personalidad, capacidades y aptitudes para enfrentarse a las circunstancias que se presentarán a lo largo de su vida, además abordó diferentes características de las madres. A continuación, estos estilos de crianza se expondrán de manera general:

- ✓ Estilo Autoritario: Madres que sobrevaloran el control y la obediencia no cuestionada, la crianza se basa en una gran cantidad de normas, sin contemplar los sentimientos de los hijos.

- ✓ Estilo Democrático o Autoritativo: La madre valora la individualidad del niño, suelen dirigirlo de modo racional manteniendo normas firmes e imponen castigos cuando se amerita, siempre contemplan los sentimientos y puntos de vista de sus hijos.
- ✓ Estilo permisivo: Son madres que estimulan la autonomía, valoran la autoexpresión y autorregulación, son tolerantes en extremo, tiene bajo control de normas, no hay restricción y se muestran permisivos ante su conducta.
- ✓ Estilo Negligente: Se caracterizan por ser indiferentes a las demandas de sus hijos son tolerantes en extremo, les permiten todo y no existen límites, no dan afecto o atención, no castigan ni premian y no hay comunicación (Martínez y Martínez 2015).

En 1981, Schaffer y Crook, relacionan las prácticas educativas de los padres con su función socializadora, en donde enuncia los siguientes:

- ✓ Control: Método empleado con la finalidad de cambiar la conducta del niño, no como imposición, sino con reciprocidad de acuerdo con las características temporales y del contenido infantil.
- ✓ Control verbal y no verbal: puede dirigir y modificar el curso de la acción o de la atención del niño hacia un aspecto circundante del ambiente, puede ser de forma directiva o prohibitiva.
- ✓ Socialización: la estrategia cambia y evolucionan, volviéndose complejas a medida que el desarrollo del niño alcanza dimensiones y posibilidades mayores (Ramírez, 2005).

En este mismo año, Block y más adelante en 1991, Dekovic, Janssens & Guerris, agregan a las prácticas de crianza tres factores:

- ✓ Apoyo (calidez y responsabilidad)
- ✓ Afirmación de poder (control autoritario)
- ✓ Exigencia e inducción (control democrático) (Ramírez, 2005)

Posteriormente, MacCoby y Martin en 1983, distinguen entre disciplina basada en la negación de objetos tangibles y disciplina basada en la negación de afectos, agrega dos estilos más a los ya mencionados de Baumrind, que son los siguientes:

- ✓ Estilo permisivo-democrático-indulgente: es un estilo sobreprotector, caracterizado por *laissez-faire*, los padres rara vez castigan, orientan o controlan a sus hijos, pero son cariñosos y se comunican bien con ellos. Se compone de los siguientes elementos:
 - a. Afabilidad: Expresión de amor por parte de los padres, afectividad y empatía
 - b. Reciprocidad: Existe sincronía o adaptación entre su interacción
 - c. Comunicación clara y discurso personalizado: se emplea la autoridad del padre basado en roles parentales bien establecidos
 - d. Apego: Vínculo parental en el que si se lleva a cabo de manera efectiva el niño se siente seguro y tiene relaciones afectivas sanas, de lo contrario tendera a una dificultad de relacionarse con las personas de su entorno.
- ✓ Estilo indiferente o de rechazo–abandono: Estilo de crianza caracterizado por padres que rechazan y son negligentes, y demuestran indiferencia a sus hijos, presentan niveles muy bajos de afecto, comunicación, control y exigencias de madurez (Ramírez, 2005).
 - a. Confrontación: los padres se enfrentan al comportamiento inadecuado de sus hijos, se muestran firmes y no cesan antes la provocación o exigencias de demandas irracionales.
 - b. Supervisión: Está presente en hogares organizados, normas claras, responsabilidades definidas y supervisión que promueve la autorregulación, previniendo el comportamiento social en el niño.

- c. Disciplina consistente y contingente: Se pretende orientar al niño hacia metas, modificar expresiones de inmadurez, dependencia y hostilidad, promueven obediencia.

Grolnick & Ryan, clasifican las prácticas de crianza en tres dimensiones principales:

- ✓ Técnicas de apoyo a la autonomía: es el grado en que los padres valoran y utilizan técnicas encaminadas a la solución de problemas (elección y participación).
- ✓ Técnicas de estructuración: consisten en proporcionar guías claras o consistentes, expectativas y reglas de conducta.
- ✓ Técnicas de implicación o grado en que los padres están interesados y toman parte en las actividades de la vida del niño, reflejan la dedicación y la atención positiva de los padres al proceso de crianza y facilitan tanto la identificación como la internalización de valores sociales (1989, mencionado en Ramírez, 2005).

Por último, en 1992, Palacios, González & Moreno, clasifican los estilos de crianza basados en la ideología de los padres, existen cuatro teorías:

- ✓ La ambientalista: Dan importancia a la experiencia y el aprendizaje
- ✓ La constructivista: El niño es el constructor de su propio desarrollo con el contacto con su realidad
- ✓ La innatista: Su característica es psicológica y se da por su herencia
- ✓ La médica: Da prioridad a la salud, alimentación y las buenas prácticas de crianza (mencionado en Rodrigo, 1993).

Los estilos parentales influyen en el desarrollo de competencias del adolescente, especialmente en el área educativa (Baumrind 1991b, Dorn Busch et. al, 1987, Steinberg, Lamborn et. al 1994, mencionados en Aguilar, Valencia y Sarmiento, 2007).

1.2.2. Vínculo Parental

La relación existente entre madre e hijo es muy significativa, se ha mencionado que la madre es la primera figura de contacto con quien interactúa el niño al nacer, por lo tanto, será o estará marcado definitivamente por este momento y será determinante en su desarrollo. Bolwby menciona que esta interacción formará la personalidad y problemas sociales inherentes a este vínculo con su figura parental, en especial con la figura materna.

Para determinar los vínculos parentales, se desarrolló la *técnica de la situación extraña*, por Mary Ainsworth en 1979, que tuvo como parámetro el grado de incomodidad, la aflicción y las estrategias que utiliza el menor para enfrentar sus necesidades de proximidad cuando no se encontraba la madre. El resultado originó la clasificación del apego en cuatro tipos: Apego Seguro, Apego Inseguro evitante, Apego Inseguro resistente y Apego Desorganizado, que se revisarán más adelante (Santrock, 2006).

Posteriormente Parker, Timpling y Brown (1979) realizaron mediciones, denominando al apego con la palabra *vínculo*. Los vínculos descritos por estos autores se mencionan a continuación:

- ✓ Vínculo óptimo: La madre se caracteriza por ser afectuosa, empática, contenedora emocionalmente favorece la independencia y autonomía.
- ✓ Vínculo ausente o débil: Identifica a la madre como fría, emotiva, indiferente, se muestra disponible en ocasiones y a veces amenaza con el abandono como forma de control.
- ✓ Constricción cariñosa: La madre no permite la autonomía, controla en exceso e incluso llega al abuso y maltrato hacia su hijo.
- ✓ Control sin afecto: es una madre que presenta frialdad, negligencia e indiferencia (Robles, Oudhof y Mercado, 2016).
- ✓ Promedio: Al igual que el vínculo óptimo se caracteriza por ser una madre cariñosa que promueve la autonomía e independencia de su hijo

Los vínculos parentales serán importantes para determinar al niño y adolescente más adelante, tendrán gran influencia en el desarrollo y vida como adulto, todas las conductas que se practican dentro la casa son enseñadas por lo padres e influirán en los hijos, repercuten en la socialización, comportamiento y desarrollo futuro. El criar a un niño es un reto importante ya que el niño dependerá de la persona adulta quien deberá tener una influencia en su desarrollo de manera óptima, una parte importante del desarrollo es la forma en la que se guían las actitudes y acciones del menor.

1.2.3. Maternidad

La maternidad juega un papel muy importante en casi todos los ámbitos en los que se desenvuelven los niños y en un futuro afecta en su vida adulta. El ser madre implica algo más que procrear, gestar y el nacimiento, conlleva la responsabilidad de la crianza y el cuidado hasta la madurez del niño que le permita enfrentar al mundo por sí mismo, con calidez y ternura, dando sostén emocional y las herramientas necesarias para un óptimo desarrollo y lograr su independencia y autonomía.

Badinter, afirma que el amor materno no es innato, sino se va adquiriendo con la convivencia con el menor a partir de los cuidados que le brinda (apego y vínculo parental). También rechaza la premisa que las mujeres están hechas para ser madres e incluso “buenas madres” (Palomar 2005; mencionado en Martínez y Martínez 2015).

Para Ávila, “la maternidad es considerada como un hecho natural de realización y complemento a la mujer, resultado de un fructífero amor de pareja. También se cree una función instintiva que instituye y legitima la supuesta identidad femenina. Y en un imaginario social la maternidad, la madre amorosa encargada de la familia ha construido un personaje simbólico en el que se articula lo biológico, cultural, psicológico, religioso y político” (2004, mencionado en Martínez y Martínez 2015, p. 32)

Murcia Valcárcel, en su libro *Matriarcado Patológico* (1997), menciona que socioculturalmente las mujeres para alcanzar su desarrollo personal, está limitado a su rol de madre sin la intervención del varón-padre y se erige como cabecilla de una sub - familia madre-hijo, por lo tanto, a lo largo del tiempo se ha destinado que la madre sea exclusivamente, la encargada de la crianza y educación de los hijos.

Esta situación ha sido generadora de inconformidad, desigualdad, frustración e injusticia con los roles familiares porque no se logra una realización personal, viven con la consigna y la responsabilidad de cuidar, proteger y educar a sus hijos, aunado a las labores domésticas y atención también del padre, en caso de existir en el núcleo familiar.

A su vez, esto genera un malestar que se verá reflejado en la forma en que se vincula con sus hijos y la manera en que repercutirá el trato hacia ellos, siendo la maternidad su única forma de manifestar su seguridad, desahogar y exteriorizar sus sentimientos reprimidos. Si el hombre-padre y la mujer-madre se repartieran equitativamente sus responsabilidades y quehaceres para con sus hijos, no habría desequilibrio familiar.

A la mujer se la ha impuesto este rol principalmente por el varón y la sociedad en general, ya sea por tradición, cultura o costumbre. Es aquí en donde el trabajo de la mujer, es considerado rutinario y repetitivo de acuerdo a Corsi y esto puede ocasionar síntomas depresivos o de tristeza, abatimiento y desesperación, genera sentimientos de desvalorización, culpa, desamparo y desesperación, la coloca en una situación vulnerable, alejándola de sus deseos personales y la priva de una fuente de gratificación, es por esto que se considera o manifiesta la actitud manipuladora, controladora o sobreprotectora de la madre hacia su hijo (2003, mencionado en Martínez y Martínez 2015).

Murcia (1997) habla de madres dominantes y autoritarias (consideradas como posesivas, absorbentes e incontradecibles), cuyos hijos suele ser dependientes, tímidos, vulnerables y proclives a padecer ansiedad y angustia, y más adelante pueden llegar a ser personas psicopáticas (agresivas y dependientes).

Bajo el termino de madre, se tiene la consigna de ser para la familia, el sostén que mantendrá el bienestar y funcionamiento de la misma, haciendo de lado sus propias necesidades y desarrollo personal, por lo tanto, no es considerada o tomada en cuenta, al menos cuando algo falla, entonces sí, será su responsabilidad (2003, mencionado en Martínez y Martínez, 2015).

Según Murcia (1997, pg. 67) “Cuando un niño se desarrolla en un régimen matriarcal, de sobreprotección, de mimo generoso, todo se le ha facilitado, no ha necesitado hacer ningún esfuerzo para explorar el ambiente que le rodea y llega a creer que el mundo es así. No ha precisado luchar ni conquistar, ni tan siquiera defenderse, para qué, si al niño se le da hasta lo que no ha pedido... ¡Todo se le dio hecho!”

Las madres que son así, no se percatan de la incapacidad y anulación que les crean para convivir y enfrentarse a la realidad de la vida. Se les envuelve entre algodones todo el tiempo. El niño no logrará valerse por sí mismo y será dependiente por siempre de su madre.

1.2.4. Rol Familiar, roles maternos

El Rol, para García (1984), es el término que se le da a una serie de conductas o funciones que se le apropian a una persona que se encuentra dentro un contexto social determinado, en este caso, se habla del rol materno, que será la de administrar el hogar y organizar la vida doméstica, ser el modelo de los roles femeninos, educación de los hijos, satisfacer sexual y afectivamente al esposo y ser órgano de regulación en los conflictos intrafamiliares y así como ser el centro emocional y afectivo.

Si se habla de un rol de género, se logra evidenciar que el rol femenino relativamente es inferior al rol masculino, ya que las mujeres siempre han estado subordinadas a los varones, lo cual deriva a una construcción social de papeles masculinos y femeninos; con estereotipos sociales en donde existen desventajas sistemáticas de la población femenina en lo sociocultural, económico y político (García, 2004, citado en Alejandro, 2018). La sociedad ha sido la que determina las

funciones de cada rol de género, en el caso del femenino se le atribuye las relacionadas con las tareas asociadas a la reproducción, crianza, cuidados, sustento emocional; todas aquellas actividades que están suscritas al ámbito doméstico. Pero es a través del empoderamiento de la mujer y su integración al campo laboral y con la aportación de recursos económicos al hogar que ha podido cuestionar la funcionalidad de estos roles y dar un giro a la identidad femenina y a su rol como madre.

Actualmente es difícil definir cuál es el rol que cumple cada integrante de la familia, han existido cambios radicales conforme a la época moderna, la liberación femenina, la lucha por la igualdad de género, así como la familia numerosa que ha ido disminuyendo, quedando de 1 a 2 hijos, y en muchos casos ya no se tienen y sólo se vive en pareja. Por lo tanto, los roles que se mencionan a continuación son determinados por la familia tradicional o culturalmente conocida.

Esposa madre tradicional. Presenta una serie de derechos y privilegios reconocidos unánimemente, como la dependencia económica del marido, la autoridad afectiva reconocida, la demanda de fidelidad por parte del marido y una actitud de gratitud y correspondencia emocional de los hijos y el esposo. Su principal función y obligación, es la educación de los hijos y el cuidado del hogar (servicios domésticos, subordinación económica, imposibilidad para alguna actividad económica y cultural). Aunque en estos casos, se pretendería que fueran madres más dedicadas e interesadas en la educación, crianza y demostración de cariño hacia sus hijos, sin embargo; esta atención puede inculcarles un exceso de preocupación y disuadir su independencia (Santrock, 2006).

Esposa compañera: Por lo general se da en estratos económicos altos, la esposa busca con su presencia fortalecer el papel social del marido, por lo que cumple con acompañamiento en eventos sociales, diversiones y así afirmar la personalidad de él, siendo objeto de admiración, invierte gran parte del aporte económico que le dan para su cuidado personal, esto repercute en la crianza de sus hijos ya que pasa a segundo plano, así como las labores de casa.

Esposa colaboradora: Se constituye como una “familia igualitaria”, se da por lo general en clase media, la esposa participa activamente en la aportación económica de la familia, trabajando igual que el esposo, se considera en igualdad de situaciones en donde de común acuerdo toman decisiones, como ubicación de la casa, distancia del trabajo, elegir escuela de sus hijos y el tener cierto número de hijos. En este rol, se puede decir que la madre tiene una mayor participación, tanto en la vida familiar como en la social.

Esposa Proveedora: Surge como una realidad manifiesta, ya que se ve más a menudo madres solteras, viudas o divorciadas de clase socioeconómica media - baja. Madres que tienen la responsabilidad total de llevar el sustento a su hogar y cubrir todos los gastos, sin contemplar apoyo alguno, desempeñándose en casi todas las funciones que los varones realizan, considerándose de esta manera tener los mismos derechos (Membrillo, 2014).

1.2.5 Tipos de familia

En las últimas dos décadas se ha manifestado que la crianza de los dos progenitores ya no es tan común, la falta de coordinación entre ellos, la minusvaloración del otro padre, la falta de cooperación y cariño y desconexión de uno de los padres son situaciones de riesgo para el desarrollo del niño.

Cada vez los niños crecen con una variación en la estructura familiar, muchas madres dejan a sus hijos muy pequeños, ausentándose por diversos factores, entre ellos, madres trabajadoras. Se ha observado que cada vez, hay más familias monoparentales, donde se puede encontrar madres divorciadas; los niños dentro de este tipo de familia, según menciona Conger y Chao en 1996, se manifestarán más desadaptados y tienden a mostrar conductas de riesgo como problemas académicos, delincuencia, desarrollar ansiedad y depresión, son menos responsables socialmente, tienen menos intimidad en las relaciones y mayor abandono escolar. Sin embargo, Anhrns, refiere que no existe riesgo alguno por esta situación, al contrario, un estudio realizado a niños de familias divorciadas, 20 años después, consideran que fue una decisión sabia que tomaron sus padres (2004, mencionado en Santrock, 2006).

En la transformación del significado de familia, da lugar a la normalización de las relaciones familiares, a través de diferentes culturas, según Landero (2000, Martínez y Martínez, 2015), esto está relacionado con el incremento del divorcio y la separación, pero también influye que las personas piensan diferente en cuestión de género, sexualidad y poder.

Las familias de padres homosexuales o lesbianas son cada vez más comunes, puede ser controversial para muchas familias de heterosexuales, porque los ven como dañinas para el desarrollo del niño, por lo general son padres o madres que tuvieron hijos de un matrimonio anterior que termina en divorcio y deciden establecerse con otra pareja del mismo sexo. La identidad de niños nacidos o adoptados en este tipo de familia no se verá afectada, así como tampoco su adaptación y salud mental, según Paterson (2002, Santrock, 2006).

Las parejas ya no se obligan a permanecer juntas por los hijos y su bienestar, el sólo hecho de ya no tener un vínculo afectivo con el otro, optan por separarse sin romper el compromiso que tienen con sus hijos, en algunos casos estos padres o madres rehacen su vida conyugal con otras parejas, creando así, familias reconstituidas o bien, no hacerlo y quedarse al cuidado de sus hijos y quedando como una familia monoparental.

La mono parentalidad está más presente con el rol de la mujer al ingreso laboral y aumento en la superación, crecimiento y desarrollo personal, por lo que ya no acepta la maternidad como única responsable biológicamente hablando y del cuidado de los hijos, así como encargarse del cuidado doméstico. Tomando en cuenta que puede ser proveedora y dar aporte económico le da la posibilidad de vivir sola y hacerse cargo de ellos (Martínez y Martínez, 2015).

También existen las familias de progenitor único. Según Walters (1991), son vistas como una estructura deficiente en donde atenta contra el patriarcado porque la noción de las premisas básicas de la sociedad, mencionan que una mujer no puede encargarse del cuidado, crianza y manejo de una familia sin un varón a su lado (Martínez y Martínez, 2015). Sin embargo, según Moreno (2013), los constructos socioculturales, delimitaron el papel de la mujer como una mujer buena

que no se niega a brindar cuidado a su familia y se espera demasiado de ella, pero cuando existe un fracaso se les adjudica toda la culpa. Marín, Infante y Rivero (citados en Gallegos, 2012), concluyen que las mujeres desempeñan un doble rol (madres y trabajadoras), por lo que manifiestan un cierto grado de culpa, estrés y malestar emocional, en donde las responsabilidades se multiplican generando altos índices de estrés e inconformidad en ella, lo que hace que aumente la posibilidad de manifestar conductas agresivas o negligentes con sus hijos, como la sobreprotección.

Hoy en día las familias monoparentales y de progenitor único, ya no son tan extrañas en nuestra sociedad, no se estigmatizan o se crea conflicto por no contar con un padre, se ha aceptado con mayor comprensión esta condición, de acuerdo con Ceballos (2011, mencionado en Martínez y Martínez, 2015).

1.2.6 Temperamento

Para lograr desarrollar la personalidad en un adolescente, se requerirá de habilidades, heredadas, cognitivas, psicológicas, sociales, emocionales, entre otras; como el temperamento. Para definirlo se mencionará a la emoción que se produce cuando una persona se encuentra en un estado de interacción que es importante para ella, especialmente para su bienestar. A su vez, las emociones están influenciadas por bases biológicas y experiencias ambientales, los cuidadores juegan un papel importante en la regulación neurobiológica de las emociones de los niños. Durante el primer año de vida el bebé desarrolla habilidades para inhibir o graduar la intensidad y duración de sus reacciones emocionales.

El Temperamento estará definido como: estilo de comportamiento de un individuo y la forma característica de respuesta emocional, será clasificado por la influencia biológica, el entorno, la cultura y el género.

Estilos temperamentales de Chess y Thomas:

- a) Niño fácil: normalmente se encuentra de buen humor, rápidamente establece rutinas durante su infancia y se adapta fácilmente a las nuevas experiencias.
- b) Niño difícil: Reacciona negativamente y llora con frecuencia, realiza una rutina irregular y tarda en aceptar nuevas experiencias.
- c) Niño ralentizado: Tiene un nivel de actividad bajo, es algo negativo, muestra adaptabilidad lenta y estado de ánimo bajo.

Diferentes clasificaciones del temperamento: Esta la de Jerome Kagan, quien clasifica el temperamento entre las diferencias de un niño tímido callado y vergonzoso, con un niño sociable, extravertido y atrevido, esta diferencia la llamo *inhibición a lo desconocido*. Esta inhibición se consideró estable en la primera infancia hasta la niñez temprana.

Clasificación de Rothbart y Bates:

- Afecto y acercamientos positivos: Niño extrovertido
- Afectividad negativa: Niños que se angustian fácilmente
- Control del esfuerzo (auto - regulación): Niños con habilidad de mantener su activación para que no aumente demasiado y tienen estrategias para calmarse a sí mismos (Santrock, 2006).

1.2.7 Apego

El apego es el vínculo afectivo que se establece entre madre e hijo y es muy importante en el desarrollo socio-emocional de los niños, el creador de la Teoría del Apego es John Bowlby en 1969, quien consideraba que el vínculo entre madre e hijo no solo consistía en alimentación, iba más allá de eso; por ejemplo, las demostraciones de cariño y cuidado, más adelante Mary Ainsworth en 1970, clasifica el apego en tres tipos (Apego Seguro, Apego Inseguro/Evitativo, Apego Ansioso/Ambivalente) y por último, Main y Solomon, agregaron un cuarto tipo (Apego Desorganizado/Desorientado, en Oliva, 2004).

Para Mary Ainsworth (1973), el apego se define como el lazo afectivo que una persona o animal forman entre él mismo y otro concreto, un lazo que los vincula en el espacio y que perdura a lo largo del tiempo. La manifestación del apego de un pequeño será tener en todo momento contacto físico y la proximidad, como agarrarse y resistirse a separarse, se acercan y siguen a esa persona con la que se ha vinculado. Los padres demuestran este apego por medio del control, responde de forma afectiva y sensible a las expresiones y necesidades del niño (Stassen y Ross, 2015)

Se han realizado varias investigaciones sobre las teorías del apego en donde se demuestra la forma de vinculación de los menores hacia las personas a su cargo, solo que algunos logran un apego más seguro que otros niños.

Apego Seguro: Es aquel que permite estar cerca de su cuidador, brindando una sensación de seguridad y confianza, al mismo tiempo poder explorar el entorno, regresando siempre que lo necesite a él o sólo con voltear y verlo y saber que está ahí.

Apego Inseguro/Evitativo: Se caracteriza por el miedo, enojo o indiferencia del niño hacia su cuidador, el niño no siente confianza y puede manifestar quererse quedar todo el tiempo con la persona con quien ha formado un vínculo o demostrar total desinterés en tener contacto.

Apego Ansioso/Ambivalente: Se aferran a su cuidador y luego se resisten, pegándole para que no se acerque, a menudo se aferran ansiosamente al cuidador y no exploran, si el cuidador se aleja el niño llora, fuerte y constantemente, si el cuidador vuelve para calmarlo el niño lo empuja.

Apego Desorganizado/Desorientado: Son desorientados o perturbados, pueden parecer aturridos, confusos y temerosos, para considerarse desorganizados, deben presentar patrones de evasión y resistencia o ciertos comportamientos como miedo extremo al cuidador.

Existen otras teorías del apego infantil, como la que plantea Freud, quien consideraba que el niño desarrolla un apego hacia una persona u objeto que le

proporcionará satisfacción oral (alimento), al respecto del planteamiento de Freud, Harry Harlow (1958) realizó un experimento en el que usó monos y demostró que no, que el alimento no era suficiente para crear un apego como la menciona, involucraba algo más, como la interacción y contacto agradable, además de alimento (Stassen y Ross, 2015).

Por otra parte, Erick Erikson (1968), consideró que el primer año de vida era un período clave para el desarrollo del apego, es donde se lleva a cabo su primera fase de confianza frente a desconfianza, la confianza debe tener un sentimiento de bienestar físico, poco miedo y aprensión sobre el futuro, lo que permite establecer expectativas de un mundo bueno y agradable para vivir, también creía que una paternidad sensible y que responde a las necesidades del niño, contribuyen a la confianza de éste.

Las madres que proporcionan un contacto físico relativamente mayor a sus hijos durante los primeros meses de vida, tienen bebés que interactúan afectuosamente de manera activa y pueden apartarse de los brazos de su madre y emprender la exploración y jugar, esta conducta no crea un niño cargoso y dependiente por el contrario, facilita la obtención de la independencia, sin embargo a falta del contacto físico y procuración del bebé, estos son los que protestan, no exploran y tienden a ser más dependientes (Bowlby, 1998)

Bowlby, también consideraba en el apego, las respuestas al cuidador, en donde se crea un vínculo entre ellos, manifiesta conductas como llorar, agarrar y sonreír, más adelante, gatea, anda y sigue a la madre, con el objeto de mantener a su cuidador primario, cerca de él para lograr su posibilidad de supervivencia.

El Apego no surge de manera repentina, de acuerdo con Bowlby se desarrolla por medio de fases:

- a) Fase 1: Del nacimiento a los 2 meses: Apego de forma instintiva a figuras humanas
- b) Fase 2: De los 2 a los 7 meses. Se centra en una figura, normalmente al cuidador primario

- c) Fase 3: de los 7 a los 24 meses. Apego específico, con habilidades locomotoras, buscan tener contacto con los cuidadores primarios
- d) Fase 4: de los 24 meses en adelante. Se forma una relación con quien surgen sentimientos, objetivos y planes (Santrock, 2006).

Las características de las madres, en cuanto al trato que les den a sus hijos determinaran el tipo de apego que desarrollen. En el caso del Apego Seguro, las madres por lo general aceptan a sus niños, atienden sus necesidades sin ser invasivos, los dejan explorar libremente, confían y les generan confianza en ellos. En el Apego Evitativo, son madres que se portan frías, distantes y tardan en satisfacer sus necesidades, tienen poco contacto afectivo (no expresan cariño), los ignoran en muchas ocasiones y les hacen sentir que sus necesidades no son importantes. En el Apego Ansioso, son madres que se comportan de manera incoherente, generan la dependencia en sus hijos, hacen cosas que les convienen a ellas más que a sus niños. En cuanto al Apego Desorganizado, sus madres se comportan de manera impredecible e incoherente, algunas veces pueden brindar afecto pero otras no demostrar nada, son distantes, como si no existiera conexión con ellos y son negligentes en su cuidado e irresponsables (Oliva, 2004).

Los diferentes tipos de apego causan en cada niño una forma diferente de desarrollo y vinculación con los demás y su entorno, por lo que es importante que se haga sentir a los hijos que son queridos y aceptados, mediante demostraciones de cariño, afecto, empatía y disponibilidad para ellos.

1.2.8 Personalidad

La personalidad está formada por características individuales como la confianza, el desarrollo de uno mismo y la independencia. Erick Erikson (1968) creía que el niño aprende a confiar cuando es cuidado de una forma consistente y cálida, a su vez, la personalidad se caracteriza por rasgos, los cuales describen y explican las conductas que se asocian a las características del individuo, además de las características ambientales, contextuales o causales que también influyen (Chamorro, 2007, mencionado en Chico, 2016).

Desde el punto de vista psicológico, los filósofos y médicos griegos inventaron *los tipos*, que conforman una clasificación para el estudio de la personalidad humana basada en su temperamento. Los tipos son: 1. Los ideales (concepción teórica que se convierte en modelo o esquema o arquetipo con el objetivo de servir como instrumento de clasificación) y 2, los empíricos (categoría resultante de la constatación empírica de ciertas dimensiones que, organizadas, clasifican la realidad de las diferencias individuales).

Los rasgos son diferencias individuales que tienen una disposición psicológica duradera, una característica estable de la personalidad y una tendencia a comportarse siempre de la misma manera bajo cualquier situación, lo que genera que la conducta sea consistente o estable. Según Carver y Cheier, los rasgos de personalidad se consideran una organización dinámica, dentro de la persona, de sistemas psicológicos que provocan patrones característicos de conducta, de pensamiento y de sentimientos de una persona. Por su parte, Chamorro menciona que los rasgos son descripciones generales de los individuos, características internas, determinantes causales de la conducta repetitiva y explicación y predicción de diferencias y similitudes entre los individuos (2000, 2012 respectivamente, mencionado en Chico, 2016).

Los tipos psicológicos son aproximaciones para la clasificación de la personalidad humana, basándose en su temperamento, Eysenck y Eysenck, menciona que se debe considerar la variación de los estados de ánimo, ya que no siempre serán constantes. Los estados de personalidad dependerán de la combinación de los rasgos y las situaciones, se debe tener cuidado al realizar una clasificación de los rasgos, que estos sean estables y no transitorios, porque el conocimiento de esto resulta importante para entender las estructuras mentales y fisiológicas que subyacen en la personalidad e influyen en la conducta.

Eysenck (1970) fue el autor más representativo de los modelos factoriales-biológicos de la personalidad con su modelo PEN (Psicoticismo, Extraversión y Neuroticismo), que es un modelo descriptivo, donde propone una jerarquía (de lo más específico a lo más general). Describe la *Extraversión* como el dirigir la energía

psíquica hacia afuera, hacia el mundo. Las personas extrovertidas son personas sociables, que gustan de reuniones y de tener muchos amigos; en cambio la introversión se dirige hacia ellos, hacia adentro y hace de los sucesos algo interno y privado, como sus pensamientos, sentimientos, emociones y fantasías.

El *Neuroticismo* se caracteriza por ser parecido a la emocionalidad, solo que se centra en las emociones negativas, una persona neurótica suele ser insegura, demasiado consciente de sí misma, temperamental y se agobia por cualquier preocupación, en el polo opuesto, existen personas que son estables emocionalmente, se contienen y controlan. Por último, el *Psicoticismo* se entiende como un rasgo de personalidad bipolar compasivo–incommovible, que tiene una tendencia a sufrir de un trastorno mental del grupo de la psicosis, las personas que lo presentan son extraños, egocéntricos, originales, impersonales, fríos, con falta de empatía, muestran algún grado de sociopatía, suelen ser bastante impulsivos y duros de carácter.

Por otra parte, Costa y McCrae (1995), elaboraron cinco grandes dimensiones y sus facetas de la personalidad, en donde afirman que en su teoría debe adoptarse un sistema descendente: se consideran primero los dominios y luego las facetas. Consideran que cada dominio cuenta con cierta faceta y es como se comparten los sujetos (Chico, 2016).

Por consiguiente, los adolescentes poseen el sentido de quienes son y de que los hace diferentes de los demás, se aferran a una identidad y la hacen cada vez más estable; el sentido del yo es una de las motivaciones más fuertes en la vida. El yo, es un ser que no es dado por los padres ni por la cultura, es algo que ellos mismos encuentran y construyen. A su vez se forma su independencia. Para Mahler (1979) el desarrollo del yo se da por un proceso de separación y después de individualización. Erickson, creía que la independencia es la segunda fase del desarrollo nombrada por él, como: autonomía frente a vergüenza y la duda. La autonomía constituye el desarrollo mental y las habilidades motoras del niño. (Santrock, 2006).

Tabla 2. Los cinco grandes: dominios y facetas

DOMINIOS Y FACETAS DE LA PERSONALIDAD ABARCADAS POR EL NEO.PI.R

EXTRAVERSIÓN	NEUROTICISMO	APERTURA	AMABILIDAD	RESPONSABILIDAD
Calidez	Ansiedad	Fantasía	Confianza	Orden
Carácter gregario	Hostilidad	Estética	Franqueza	Sentido del deber
Asertividad	Depresión	Sentimientos	Altruismo	Necesidad de logro
Actividad	Timidez	Acciones	Actitud conciliadora	Autodisciplina
Búsqueda de emoción	Impulsividad	Ideas	Modestia	Deliberación
Emociones positivas	Vulnerabilidad	Valores	Sensibilidad	Competencia

Nota: Tomada de Avia y Sánchez-Bernardos (1995)

Si la personalidad no se desarrolla adecuadamente de acuerdo con las etapas y fases del desarrollo, será propenso el adolescente a tener una alteración o trastorno, estará desadaptado y resistente a los cambios, si fuera un niño con personalidad dependiente, que puede generarse por una sobreprotección, creará automáticamente y con convicción que es débil y necesitado, que esperará siempre que alguien más le diga lo que tiene que hacer (Solar y Pascual, 2018).

Freud, menciona que en el desarrollo de la personalidad se ve influenciado por el ambiente, puede ser moldeado por las relaciones interpersonales y es más fluido de lo que se considera.

Bowlby (1998), menciona que la relación y la accesibilidad y capacidad de respuesta de las figuras de apego es uno de los principales factores que llevan al desarrollo de una personalidad ansiosa e inestable, así como la confianza ilimitada en la accesibilidad y apoyo que brindan dichas figuras constituye una base de desarrollo de una personalidad estable y segura.

Cuando un niño crece temeroso y lleno de ansiedad por lo general se da por la experiencia familiar, sobre todo con los padres, quienes se caracterizan por la incertidumbre acerca del apoyo que ofrecen y por las formas de coerción paterna encubiertas, que distorsionan la personalidad del niño, sin embargo, los niños que reciben por parte de sus padres el apoyo cuando lo necesitan y los alientan oportuna y paulatinamente, van adquiriendo una autonomía cada vez mayor.

El análisis que realiza Bowlby para determinar la personalidad de acuerdo con las relaciones familiares que existió en niños, junto con otros colaboradores, determina que la autoestima está relacionada negativamente con la ansiedad, así como los problemas emocionales y la conducta destructiva, Coopersmith (1967) y Rosenbert (1965) la relacionan con la depresión y sentimientos de aislamiento del resto del mundo y propenso a síntomas psicósomáticos. Dentro de la investigación se relaciona la clase social, en algún momento se consideró que la personalidad solo se afectaba en la clase media–alta, sin embargo, no existe tal relación en exclusiva, también se ha considerado afectada la clase baja, aunque en menor proporción.

Murcia (1997), manifestó que un niño mal amado, por defecto o por exceso, no podrá formar su personalidad, por lo tanto, no llegará a la madurez.

1.2.9. Autoestima

La autoestima tiene dos aspectos interrelacionados “implica un sentimiento de eficacia personal y otro de valor propio. Es la suma integrada de la confianza y el respeto a uno mismo. Es la convicción de que uno es competente para vivir digno de ello” (Branden, 2001, pg. 192).

Una autoestima alta y un autoconcepto positivo son factores importantes para el bienestar infantil. La autoestima hace referencia a la evaluación global del yo y también se denomina valor propio o autoimagen. Algunos estudios, revelan que la autoestima se verá afectada o beneficiada de acuerdo con una relación familiar positiva o negativa, se observó que está puede ser diferenciada de acuerdo con el género y a su etapa de desarrollo, en este caso, en la adolescencia se ven más

afectadas las mujeres que los hombres, debido a que las chicas muestran más interés por las relaciones sociales y la incapacidad de la sociedad para satisfacer este interés (Santrock, 2006).

La autoestima ayudará a los niños a ser asertivos en sus decisiones, para el logro de metas y su felicidad. La confianza en uno mismo es la confianza en su mente, en la habilidad que está tiene como instrumento de cognición y tener la convicción de que es competente para pensar, juzgar, saber y corregir los errores propios. Para lograr la autoestima se deberá tener la capacidad de comprender, sin ser quebrantado porque tenderá a adaptarse y vivirá con la sensación de estar en un mundo ininteligible, chocante y amenazador, donde tenderá a no tener confianza en sí mismo, pero se necesita de esta confianza para evitar paralizarse, detenerse, sin ella estará condenado a la ansiedad y la indefensión, se condenará a no estar capacitado para vivir.

En el caso de los niños, cuando sienten estar en el mundo de los adultos, incomprendidos y amenazados en donde las acciones, emociones, ideas, expectativas y exigencias de los adultos, les parecen absurdas, contradictorias y opresivas, al no lograr cumplir con estas expectativas, el niño se rendirá y se culpará por su sensación de indefensión, reaccionando de manera hostil e iracundo, será ansioso, depresivo, evasivo, considerará como reflejo propio, su fracaso aceptará la culpa y concluye que hay algo mal en él, que es deficiente a nivel intelectual o moral. La autoestima requiere de autoafirmación cognitiva y autorregulación, el niño deberá saber enfrentar sus miedos y saber resolverlos, si no lo logra, su sentido de eficacia personal se verá afectado (Branden, 2001).

La falta de autoestima permitirá que acepte situaciones como humillaciones, no emitirá opiniones aceptará todo lo que le impongan los demás, tratará de agradar para encajar y ser aceptado, evitará tomar decisiones, no se atreverá a hacer cosas para sí por miedo al fracaso o a cometer errores.

1.3. Interacción Social

La interacción social será la forma en que los seres humanos se relacionan entre sí, está, tendrá una influencia social posterior. Es un vínculo que existirá entre las personas y que son fundamentales para un grupo y no solo corresponde a la familia, sino también a relaciones políticas, sociales, escolares, etc. La interacción es un proceso de comunicación objetiva, se hace uso de habilidades de interacción, para una mayor capacidad de adaptación a cualquier ambiente.

Los elementos que componen la interacción social son: La relación en razón al status (Relación entre posiciones sociales, el vínculo de la situación o el puesto que ocupa el individuo dentro de la sociedad con relación a otros), La relación con virtud del rol (Interacción social funcional recíproca, entre los individuos que desarrollan al mismo tiempo), La relación en virtud del proceso (El proceso determina una serie de operaciones a seguir como la cooperación, la asimilación, el conflicto, la competición, la acomodación y la obstrucción).

Los tipos de interacción serán:

- a) Relación persona a persona: Interacción social, hay influencia mutua entre ellas
- b) Relación persona a grupo: Conformidad (el individuo recibe influencia del grupo), Liderazgo (el individuo influye sobre el grupo)
- c) Relación grupo a grupo: Conflicto (motivado por la competencia) y cooperación

En los adolescentes es importante que su interacción con los otros sea de manera óptima porque dependerá de su inclusión y aceptación a su grupo social, escolar y entre amigos para lograr ser funcional y alcance sus objetivos. Para alcanzar esto, es necesario evaluar la manera en que se desarrolló esta capacidad de interacción, por lo que se destaca que la interacción que exista entre los padres e hijos como el grado de control y afecto, influye y repercute en el comportamiento y relación social del niño que puede verse afectado positiva o negativamente en

especial en dimensiones como: Autoconcepto, interiorización de valores morales, la adquisición de competencias sociales.

La inclusión en el salón, el reconocimiento o aceptación del grupo y sus compañeros distraen la atención y el objetivo del aprendizaje, por lo tanto, dejan de esforzarse, viven más preocupados por encajar, por pertenecer a un grupo de iguales (Lamas, 2015).

Ana Freud, realizó una importante contribución al esclarecer las líneas temporales del desarrollo, en el cual se observa una maduración psicológica y física, en los individuos, de acuerdo con la trayectoria por la que atraviesan las personas, desde la dependencia hasta la independencia, de lo irracional a lo racional y por supuesto de las relaciones pasivas a las activas con la realidad (Freud, 1972).

La familia, como la escuela se ha observado de manera unidireccional en cuanto al propósito educativo, en ambas se involucran características como el habla, pensamiento, vínculos afectivos. En ambos contextos se incluye la interacción con los otros, quienes ayudan a incorporar elementos básicos de la cultura y avanzar en el desarrollo personal, Vygotsky (2000) señaló que el desarrollo humano no puede estar al margen del contexto ni de la cultura en donde se producen. Las interacciones que promueve el desarrollo se construyen de modo significativo en los contextos donde las personas crecen y viven, de ahí que la familia y la escuela, formadas por sistemas múltiples, sean ambientes trascendentales para la formación humana.

1.4 Cuidado

Lo que sucede durante los primeros años de vida es crucial en el desarrollo de todo niño, tiene grandes oportunidades, pero también es vulnerable frente a influencias negativas. La Comisión de la OMS sobre los Determinantes Sociales de la Salud reconoce la importancia del desarrollo del niño durante la primera infancia para la equidad, salud, bienestar y productividad en la vida adulta. El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2007, indica que una buena atención en la primera infancia mejora el rendimiento en la escuela primaria. De

igual manera, un estudio sobre la violencia contra los niños definió la importancia de una mejor atención y cuidado a los niños pequeños (Unicef, 2019), por lo que a continuación se procederá a definir el cuidado.

Desde una perspectiva general, en una investigación relacionada al cuidado de los enfermos por parte de enfermería, Watson (citado en Báez et al, 2009) define al cuidado como una manifestación que se realiza a través de la práctica interpersonal, que tiene como finalidad promover la salud y el crecimiento de la persona. A su vez, Swanson (citado en Báez et al. 2009), en su Teoría de los Cuidados, propone cinco procesos básicos secuenciales para su desarrollo, a) conocimiento, b) estar con..., c) hacer por..., d) posibilitar... y e) mantener las creencias.

En cuanto a los condicionantes para el cuidado, Gaut (citado en Báez et al. 2009), identifica tres: 1) la conciencia y el conocimiento de que alguien necesita el cuidado, 2) la intención de actuar y acciones basadas en el conocimiento y 3) el cambio positivo como resultado del cuidado. Además de las anteriores, Watson agrega el compromiso moral y la voluntad para el cuidado. Como se ve, estas posturas teóricas son aplicables a las madres en el cuidado de los niños (Báez et al. 2009).

Por su parte, Boff (2002) también habla del cuidado y lo define como el soporte leal de la creatividad, la libertad y la inteligencia; en donde identificamos los principios, los valores y las actitudes que convierten la vida en un vivir bien y las acciones en un recto actuar. Para él, el cuidado es esencial y por lo mismo no puede ser suprimido, ni descartado.

En una investigación de Bennett sobre cuidado infantil realizada en Francia, el autor cita: “la mayor esperanza ha sido que el cuidado de los niños puede mejorar significativamente su vida y su desarrollo, especialmente quienes corren mayor riesgo de tener pobres resultados... El mayor temor ha sido que el cuidado infantil pueda interrumpir las relaciones padres/madres – hijos y dañar el desarrollo social y emocional de los niños” (2017, p. 9).

Anhert y Lamb (citado en Bennett, 2011), menciona la importancia de los entornos de atención apropiados para el desarrollo de los niños así como las proporciones en el cuidado otorgadas por los adultos, ya que se mantienen bajas, también es importante considerar la dinámica del cuidado de los niños o bebés dependientes de una relación diádica en el cuidado, puesto que es más necesaria la presencia del adulto a diferencia de los niños más grandes quienes necesitan de estrategias de cuidado otorgados en una valoración social, una remuneración y enriquecimiento educativo dentro de la primera infancia.

El compromiso del cuidador es generar un vínculo afectivo que conlleve protección y acompañamiento en las dificultades y malos momentos, así como la guía y el apoyo. Acompañar, escuchar, dar consejo o solo el estar ahí, son estrategias psicológicas de creación de un vínculo afectivo (Bennett, 2011).

Los niños pequeños necesitan de protección y cuidados para procurarles y atenderles en sus necesidades. Pero conforme van creciendo, estos cuidados también deberán ir disminuyendo progresivamente a medida que ellos vayan teniendo la capacidad de asumir responsabilidades y realizar tareas, que en un principio realizaban sus padres por ellos (Martínez, 2017). Asimismo, Guerrero (2006, mencionado en González, 2013) afirma que el individuo durante sus primeros años de vida se encuentra indefenso y demandará la atención, alimentación, cuidado y protección de los padres, quienes además les transmitirán los códigos sociales para que aprendan a relacionarse en su entorno extrafamiliar.

En algunas familias existen hijos que necesitan de cuidados especiales por alguna enfermedad ocasional, discapacidad o enfermedades frecuentes o crónicas, en estos casos un cuidado excesivo (justificado por el hecho de que sea hijo único o por la precariedad de su salud) puede ocasionar que el niño o niña no tengan un desarrollo adecuado.

En los procesos de desarrollo es importante considerar el vínculo del niño con su cuidador: cuando las conductas de apego son exageradas lo que se observa en el niño es una relación de inseguridad y se ve reflejado en comportamientos de miedo a la separación, desconfianza o inseguridad de actuar por sí mismo.

El cuidador debe procurar que el niño logre su autonomía y que cada vez sea menos necesaria su ayuda, es decir, debe proporcionar las herramientas necesarias como confianza, estímulo para la realización de cosas nuevas y formación de retos, práctica del diálogo, la tolerancia y empatía, para que pueda sobrevivir en la vida adulta y no ser el que le resuelva todo el tiempo la vida (Martínez, 2017).

En este punto habría que recordar que las funciones de la familia, según Rodríguez (2006, mencionado en González, 2013), incluyen dos metas principales: la protección psicosocial de sus miembros, y la acomodación a una cultura y a su transmisión. De esta forma, la familia es quien se hace cargo del cuidado y el desarrollo de los hijos. Díaz-Guerrero (1982, mencionado en González, 2013) señala que el papel que juega la familia es importante sobre todo en la protección que proporciona a sus miembros. Las funciones de la familia, su dinámica, los roles y las representaciones simbólicas ejercerán una influencia importante en la conformación de la subjetividad del individuo y en su manera de comportarse y de desenvolverse en el mundo.

Al no contar con el cuidado de una familia, ni tener a los padres como referentes, se corre el riesgo de que los adolescentes presenten conductas antisociales que minen su desarrollo, facilitando conductas de riesgo, puesto que no existe quién los monitoree o contenga con una relación de reciprocidad, afecto y cuidado, características de una adecuada supervisión parental (Martínez et al, 2003, mencionado en González, 2013).

En muchas ocasiones las madres confunden el cuidado de sus hijos con la sobreprotección, ya que consideran que su obligación de madre está en procurarles bienestar. Sin embargo, algunas madres llegan a excederse en esta procuración y los resultados son contraproducentes, ya que generan una incapacidad en el niño y el adolescente para desarrollar habilidades y actividades, lo cual limitará su autonomía e independencia.

Cuando se habla de Sobreprotección, se aborda un factor importante, sobre todo cuando se trata de que los padres, y específicamente la madre, regulen el comportamiento de los niños y adolescentes, para lo cual se comienza con

alimentación, calor y cuidados y más adelante se cubren necesidades de afecto y vinculación para un buen desarrollo socio emocional y psicológico (Pascual, 2010).

Martínez, Sevilla y Bardales (2014) mencionan que muchos padres y madres de familia, en lugar de cumplir con el objetivo de un buen cuidado a los niños, terminan sobreprotegiéndolos y a su vez, obstaculizan su desarrollo y el logro de una adultez saludable. Por ello, Urrutia (2008) advierte a los padres que se les debe permitir a los hijos equivocarse, ya que los niños y niñas son un legítimo otro, viven de las experiencias de uno, pero no les pertenecen (mencionados en Bravo, 2018).

Al respecto, como ya se mencionó anteriormente, Parker, Tupling y Brown (1979, mencionado en Robles, 2015) desarrollaron una prueba para medir los factores de sobreprotección y cuidado. En este instrumento (*Parental Bonding Instrument*, PBI), se miden los siguientes factores: afectuosidad, contención emocional y empatía, por un lado, y frialdad emotiva, indiferencia y negligencia por el otro lado. Esta prueba es un auxiliar para determinar qué tanto los padres, y especialmente la madre, están cumpliendo adecuadamente con su función protectora y qué tanto están cayendo en la sobreprotección.

Indudablemente, la mayoría de las mamás quieren lo mejor para sus hijos, la mejor alimentación, ropa, calzado, cuidados médicos, escuelas y juguetes, pero bajo estas condiciones pueden procurarlos en tal magnitud que terminen envolviéndolos en algodones o burbujas para que nada les falte y nada les pase, perjudicando de esta manera el desarrollo de su personalidad.

Las madres sobreprotectoras creen que el cuidado excesivo de los hijos les beneficiará, pero en realidad se verá afectada su autoestima y personalidad y tendrán dificultades para desempeñar muchas actividades. Estas mamás tendrán que cambiar su conducta y forma de educar, de lo contrario afectarán a los adolescentes al sobreprotegerlos (Pascual, 2010).

Capítulo 2. Rendimiento Escolar

2.1. Definición

En este capítulo se definirá el concepto de rendimiento escolar, con la finalidad de determinar las características necesarias que se deberán cumplir para obtener un buen rendimiento escolar y como es que se llega a él y así demostrar un aprovechamiento y aprendizaje dentro del ámbito académico. El rendimiento puede afectarse o beneficiarse de diferentes maneras y por motivos variados, uno de ellos es el motivo de esta investigación: la sobreprotección que ejercen las madres de familia sobre sus hijos e hijas, la cual puede iniciar cuando los niños son pequeños y en ocasiones no dejan de hacerlo, incluso, aun siendo adultos.

La primera definición fue tomada del Diccionario de Psicología de Umberto Galimberti, quien lo define como: la relación entre el resultado obtenido y el esfuerzo realizado para obtenerlo. Para la medición del nivel de rendimiento, eficiencia o productividad, se hace referencia a la cantidad y a la calidad de tareas realizadas en una unidad de tiempo, que es posible registrar por medio de test de rendimiento. Éstos consisten en una serie de pruebas de dificultad creciente, en una muestra suficientemente representativa con el fin de evaluar determinadas funciones psíquicas o determinadas aptitudes (Galimberti, 2006).

También se puede definir desde un enfoque humanista como el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares (Martínez-Otero, 2007).

Por último, podemos definirlo como el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación de determinadas pruebas, materias o cursos (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

El rendimiento escolar se da con el desarrollo del niño en diferentes contextos institucionales como son: las guarderías, los jardines maternos, el preescolar y la escuela de educación básica, desde su infancia hasta la adolescencia, estas

instituciones que sirven para su formación y adquisición de habilidades y/o herramientas para afrontar y enfrentar situaciones cotidianas en los demás ámbitos (Pascual, 2010).

Se debe considerar a las escuelas como el primer lugar de contacto para el aprovechamiento, rendimiento y llegar a un aprendizaje, la capacidad personal de aprendizaje y tomar medidas precisas que distingan el aprovechamiento escolar, de las aptitudes intelectuales, y los rasgos cognoscitivos para lograr ser más objetivos, rápidos y asignar correctamente a los estudiantes en sus ciclos escolares (Andreani, 1975).

La familia es considerada como la primera escuela, en donde se aprenderá a hacerle frente a los desafíos sociales. Es en la familia donde el ser humano conocerá los afectos y valores (Reinoso, 2012), la escuela es en donde se dará la educación formal y se ayudará a explorar y explotar la inteligencia individual, las aptitudes y habilidades de cada uno de los niños, mismas que ellos deben encontrar y trabajar para desarrollarlas, de acuerdo a Goleman en su teoría de la inteligencia emocional (1995), menciona que la inteligencia académica no garantiza el éxito profesional, así que aun conociendo estas habilidades no se garantiza el éxito (Chico, 2016).

Algunas investigaciones como las de Sroufe (1983 y 1986, mencionado en Geddes, 2010), observaron que los niños que tuvieron un desarrollo con apego maternal seguro se adaptan bien en la etapa preescolar, ya que se reflejaba en los resultados flexibilidad personal y autoestima, menos dependencia al docente y afecto positivo hacia su profesora. Los alumnos con apego seguro demostraban una capacidad de adaptación para adaptarse a la escuela y responder a las demandas del entorno social y académico, necesario para el aprendizaje.

No se ha estudiado suficientemente a la familia hasta el momento como factor determinante en el desarrollo cognitivo de los niños, sin embargo, más recientemente se asocia a este y al éxito escolar; en la familia se observan elementos fundamentales, ideas y conductas. Dentro de las ideas existen representaciones, expectativas, actitudes, valores, etc., y en las conductas se

incluyen las interacciones concretas como alimentación, cuando se dan explicaciones, el juego y en sí, todas las rutinas diarias (Pascual, 2010).

En algunas ocasiones los padres están influenciados por sus propias necesidades, frustraciones y deseos no logrados, por lo que, pretenden que sus hijos alcancen lo que ellos no pudieron y es por eso que se describirá a continuación algunas características de este tipo de padres.

a) Padres inmaduros, irresponsables e incoherentes en las pautas educativas, falta de hábitos y estrategias pedagógicas, que crean hijos decepcionados con una relación con los demás de desconfianza y desapego

b) Padres con pasados traumáticos, maltratados, que pasaron por adversidades, traumas en su infancia que no logran digerir y proyectan esa desafección en los hijos y los sobreprotegen en exceso

c) Padres que se proyectan con sus hijos, quieren que logren sus sueños fallidos, proyectos incumplidos, ideales no alcanzados, metas no conquistadas, frustraciones, quieren conseguir que sus hijos alcancen lo que ellos no pudieron

d) Padres que no saben responder a las necesidades de sus hijos, los niños llegan con sus propias personalidades, particularidades y necesidades, el saber responder a ellas es sin duda la mayor obligación de todo padre, si se descuida esa necesidad o incluso se ignora, atenta contra la integridad de los adolescentes (Sabater, 2018).

Siguiendo a los diferentes tipos de padres, Pascual (2010), menciona una clasificación de ellos con respecto a las ideas sobre la crianza, que se describen en la siguiente tabla:

Tabla 3. Tipos de padres

Clasificación	Característica de los padres	Objetivos
Padres de ideas evolutivo-educativas modernas	-Un alto nivel educativo -Informados sobre el desarrollo de los niños -Poseen un calendario madurativo muy acertado	-Fomentan el razonamiento y las explicaciones como técnicas de control del comportamiento infantil -Valoran la independencia y la creatividad.
Padres de ideas evolutivo-educativas tradicionales	-Bajo nivel educativo -Tiene escasa información sobre el desarrollo de los niños -Calendario madurativo muy tardío -No se consideran influyente en el desarrollo de los niños	-Propician el buen comportamiento y la dependencia de los adultos -Aprueban el uso de prácticas coercitivas como estrategia válida de aprendizaje
Padres de ideas evolutivo-educativas paradójicas	-Pertenece a diferentes niveles educativos -Sus ideas oscilan entre los dos grupos descritos anteriormente	

Nota: Recuperado de Pascual (2010)

Fonagy y otros (1993, mencionado en Geddes, 2010), describieron, que las funciones parentales seguras, reflejan una buena relación con las figuras que les permiten y aceptan el desarrollo autónomo de un ser independiente sin contaminarlo con problemas propios no resueltos. Lo que hace posible que los niños lleguen a una buena relación con personas no contaminadas, pero potencialmente útiles como los profesores.

Si en el desarrollo de los niños existen factores de riesgos como negligencia, maltrato físico, abuso sexual, entre otros, durante la infancia temprana serán más propensos a problemas médicos, alteraciones emocionales, trastornos depresivos y de ansiedad, alteraciones cognitivas, trastornos de la personalidad, trastornos alimentarios, consumo de alcohol y tóxicos y problemas biográficos (Soler y Pascual, 2018).

2.2. Diferencia y similitud entre aprendizaje, aprovechamiento y rendimiento escolar

En ocasiones se suele confundir o usar como sinónimos los conceptos de aprendizaje, aprovechamiento y rendimiento escolar, pero en realidad son adjetivos diferentes entre sí, pero sin embargo tienen una relación estrecha entre ellos y en muchas ocasiones no se puede llevar a cabo uno sin el otro, por lo que se analizará estas similitudes y diferencias para entender en que consiste cada una de ellas y así poder identificar su importancia en el logro de objetivos y metas de los estudiantes y como es que se puede llegar a ello.

El aprovechamiento se define como: Empleo útil de algo, hacerlo provechoso o sacarle el máximo rendimiento, o bien como lo describe Fabri (2012), son las estrategias que se utilizan para mejorar el rendimiento académico y ayudan a padres de familia o tutores a hacer que el estudio sea un proceso agradable, apoyado de estas estrategias y técnicas para lograr un aprendizaje completo en la escuela y fuera de ella. Dentro del aprovechamiento intervienen factores, como las capacidades educativas de los docentes, los recursos académicos y sobre todo la motivación y la actitud de los adolescentes. Estos elementos pueden ser benéficos, si se emplean adecuadamente o perjudiciales si no se llevan a cabo correctamente, es por esto por lo que se debe tener una guía, desde el hogar con la familia o la madre, hasta en la escuela con los profesores.

El aprovechamiento será, todo aquel elemento que le sirva al adolescente para adquirir o integrar un conocimiento y a su vez que le sirve para demostrar sus capacidades y habilidades en cualquier contexto, ya sea educativo, social o personal.

El rendimiento académico se puede conjuntar con el aprovechamiento ya que este, se mide a partir de una evaluación inicial que comprueba las condiciones de los alumnos a su ingreso a determinado segmento del proceso formativo; una intermedia, que permite la activación inmediata de procedimientos compensadores para los alumnos en dificultades, y una final, que tiene la tarea de comprobar los resultados alcanzados individualmente y su correspondencia con los requisitos

mínimos que exige la escuela (Galimberti, 2006). A su vez con el aprendizaje, en donde se expresa o refleja lo aprendido en la cotidianeidad de sus actividades, toma de decisiones y resolución de problemas.

El rendimiento como se mencionó anteriormente, inicia en la etapa escolar y sirve para el desarrollo del niño, en donde se adquieren habilidades cognitivas para el procesamiento de la información y se fortalece el proceso de la socialización, para lograr los objetivos de la enseñanza y mejorar el rendimiento escolar, será importante desarrollar estas habilidades, de acuerdo a su estilo de aprendizaje, el profesor deberá intervenir con diferentes estrategias y materiales para que los adolescentes desarrollen dichas habilidades (Gordillo, Martínez y Valles, 2013).

En el rendimiento académico se establece las limitaciones que intervienen en la interiorización de conocimientos de acuerdo con la instrucción recibida, en donde se establece la aprobación o reprobación (termino que se usa para nombrar a quienes no logran obtener el puntaje mínimo que les permite acreditar el aprendizaje de los conocimientos esperados y planteados por el plan de estudios (Merikangas, 2011).

Se definirá a continuación el aprendizaje, para lograr identificar las diferencias existentes entre los otros conceptos y poder determinar en qué consisten y de acuerdo con el tema que se está abordando, entender de qué manera influye el aprovechamiento, y el aprendizaje en el rendimiento escolar. El aprendizaje es un proceso en el que se adquieren habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y/o valores, se fomenta a través de estudio, experiencia, razonamiento y la observación. Es un acto en donde el estudiante accede al conocimiento a través de medios, técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, no solo es memorizar la información, sino comprender, analizar, valorar y aplicar ese conocimiento e introyectarlo, es dinámico y no tiene límite (Chico, 2016).

Se entenderá por aprendizaje al proceso por el cual el ser humano adquiere o modifica sus habilidades, destrezas, conocimientos o conductas, como parte de la experiencia directa, el estudio la observación, el razonamiento o la instrucción. Este aprendizaje se vinculará con el desarrollo personal, a través de la motivación,

ganas de aprender y el esfuerzo, empleando habilidades y aptitudes como memoria, capacidad de atención, razonamiento lógico, entre otras (Raffino, 2018).

De acuerdo con la teoría del aprendizaje se logra una estabilidad y consistencia en donde los hábitos son conexiones consistentes, duraderas y estables entre estímulo y respuesta, los hábitos se definen como: conductas habituales o frecuentes, aunque también se ven influenciados con las situaciones ambientales y la conducta de los individuos. Los rasgos por su parte tendrán una influencia en la conducta, pero serán siempre de una manera consistente, se actuará de la misma manera. En las disposiciones de personalidad se denominan rasgos y en la disposición cognitiva se denominan capacidades, las cuales serán muy importantes al momento del rendimiento y el aprendizaje (Chico, 2016).

Para lograr el aprendizaje es necesario de un condicionamiento, según Caroly Rovee-Collier (1987, mencionado en Santrock, 2006), quien demostró a través de observaciones que un bebe puede retener información de un condicionamiento, sujetó el pie del pequeño a un colgante sobre la cuna y permitía que moviera el pie, mientras más lo hacía, el móvil se movía más, tiempo después, colocó al bebe en la misma circunstancia a excepción de amarrar el pie al móvil y éste comenzó a patear, dando a entender que con esta acción se movería el móvil; al aprendizaje se aúna la atención, que es la focalización de los recursos mentales para seleccionar información, mejora los procesamientos cognitivos, además de la imitación que se da de manera biológica en donde los bebes pueden imitar expresiones faciales, se pudo comprobar a través de la imitación diferida y por último la memoria que es un factor central en el desarrollo cognitivo que implica la retención de la información en el tiempo.

Para obtener el conocimiento, se debe adquirir por medio del aprendizaje, existen diversas formas de aprendizaje como son:

Tipos de aprendizaje

- Aprendizaje dialógico: Se lleva a cabo por medio del diálogo entre iguales
- Aprendizaje por ensayo y error: Se realiza mediante pruebas repetitivas para generar respuestas, hasta obtener el resultado que se quiere.
- Aprendizaje latente: Es cuando se adquiere un nuevo conocimiento, pero no se demuestra, sino hasta recibir un estímulo para manifestarlo.
- Aprendizaje observacional: Se basa en la observación hacia otro (como modelo) y repite la conducta por sí solo.
- Aprendizaje significativo: Permite al sujeto incorporar el nuevo conocimiento con el que el posee previamente, lo ordena y le da sentido según aprende.
- Aprendizaje repetitivo: Es la repetición del contenido de lo aprendido, lo fija en la memoria tal cual lo interioriza.
- Aprendizaje por descubrimiento: Según su esquema cognitivo, adquiere el conocimiento a través de lo que sujeto va aprendiendo por sí solo experimentando.
- Aprendizaje receptivo: Se adquiere por medio de lo que se le enseña, el sujeto deberá comprender el contenido que se le proporciona para reproducirlo después, sin necesidad de descubrir nada por sí mismo (Raffino, 2018).
- Andamiaje o participación guiada: implica diferentes formas de enfocar una situación de enseñanza, se enfoca en la direccionalidad e intencionalidad para lograr propósitos educativos (Bruner, 1973, 1977, 1986; Rogoff, 1993, Wood, Bruner y Ross, 1976, mencionados en Pascual, 2010).

Cada uno de los estilos de aprendizaje fueron descritos por autores que determinaron la importancia y la forma en que son adquiridos los conocimientos en los niños, a continuación, se mencionan algunas teorías del aprendizaje: Teorías conductistas (condicionamiento clásico Pavlov, conductismo de Skinner, aprendizaje de Bandura); Teorías cognitivas (Esquemas mentales, Constructivismo de Piaget, Aprendizaje significativo de Ausubel y Novak, el Cognitivismo de Merrill y la Topología del aprendizaje de Gagné) y por último, las Teorías del procesamiento de la información (El conectivismo de Siemens, basada en la interconexión y la idea de redes) (Raffino, 2018).

Dentro del aprendizaje y rendimiento existen diversos elementos para llegar a una evaluación y demostración de que se ha llevado con éxito, en el cual incluye, la elaboración de tareas, trabajos en clase y en el aula, participación y proyectos finales. La tarea como parte del aprendizaje, será considerada como parte crítica de la experiencia educativa y se ubica como actividad y proceso que será utilizada para involucrar al alumno a investigar y descubrir algo nuevo, al mismo tiempo la tarea servirá como espacio transicional entre la maestra (como apoyo) para aguantar la incertidumbre y el mundo exterior (aula). Los niños que establecen el apego seguro con un adulto confiable y sensible por lo general llegan a tolerar la frustración ante la tarea y el conocimiento alcanzado será valioso y de interés (Geddes, 2010).

El sentimiento del logro de eficacia y valía personal, como la tolerancia a la frustración, superar los retos y la incertidumbre, logran la habilidad para desarrollar una mente independiente y una percepción de eficacia personal. El resultado de la eficacia de la tarea educativa será un aumento a la resiliencia (Geddes, 2010)

Uno de los factores que influyen directamente en el aprendizaje y el rendimiento, es la inteligencia (factor genético) pero condicionado por el ambiente único o compartido.

2.3 Formas de evaluación del rendimiento escolar

Para conocer el rendimiento escolar, es necesario realizar diferentes acciones para evaluar y llegar al puntaje o calificación, como resultado final del aprendizaje, para esto será necesario clasificar las formas de evaluación que se emplean en los medios educativos o instituciones.

Andreani (1975), menciona en su libro “Aptitud mental y rendimiento escolar”, que existen dos formas de determinar el cómo se lleva la evaluación del rendimiento escolar, la primera será en relación con los otros y la segunda consigo mismo a través de sus potencialidades; la primera será por medio de calificaciones y test, donde determinará que posee ciertas capacidades y nociones del grado escolar en que se encuentra y se requieren medidas iguales para todos; la segunda, es la evaluación pedagógica que se adapta a las necesidades individuales y necesita de la toda la habilidad y comprensión del docente que identificará las mismas y usara para motivar y estimular al adolescente.

Para la evaluación se consideran las diferentes formas de aprovechamiento, rendimiento y aprendizaje de los adolescentes, así como las distintas maneras que existen de evaluar y se han ido agregando en cada reforma educativa, por lo tanto, la evaluación para el aprendizaje requiere tener evidencia para conocer los logros que se obtienen a lo largo del ciclo escolar, así mismo, la evaluación no puede depender de una sola técnica o instrumento porque se estaría evaluando únicamente conocimientos, habilidades, actitudes o valores de manera desintegrada, se deberá emplear la técnica e instrumento adecuado, para valorar correctamente el proceso de aprendizaje, traducirlo en nivel de desempeño y obtener una referencia numérica (calificación). La evaluación consiste “en un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipos de decisiones” (Ahumada, 2003, párrafo 1).

La evaluación con enfoque formativo debe permitir el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, pensamiento crítico y capacidad para resolver problemas, desde 1975 con Andreani Dentici, mencionaba que era importante la identificación de los talentos y la evaluación de las posibilidades individuales, en esta época se fundamentaban con la intuición, la penetración psicológica, la experiencia personal del profesor y las pruebas tradicionales de verificación del aprovechamiento. Para esto es necesario implementar las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que se indican a continuación.

La creación de estrategias, según el Plan de Estudios 2011 de la educación básica, se debe considerar las características y necesidades individuales de cada alumno y el grupo en sí, se pretende encontrar y orientar el aprendizaje, desarrollando competencias de cada alumno. Díaz Barriga y Hernández (2006, citados en Las Estrategias y los Instrumentos de Evaluación desde el enfoque formativo) mencionan que las estrategias de evaluación son el conjunto de métodos (procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias), técnicas (actividades específicas que llevan a cabo los alumnos, cuando aprenden) y recursos (son los instrumentos o herramientas que permiten tener información específica del proceso enseñanza y aprendizaje) que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno.

Para el EasyLMS (2019), las variedades de evaluación son las siguientes:

- Evaluación diagnóstica o pre - evaluación: El objetivo será conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes y las habilidades, como conocimientos que poseen antes de recibir alguna instrucción
- Evaluación formativa: Se utiliza en primer lugar para desarrollar la instrucción, su objetivo será monitorear el aprendizaje del estudiante para proporcionar retroalimentación, así, conocer en que se debe enfocar para expandir la instrucción.
- Evaluación sumativa: Valora el alcance al cual llega los resultados al final de la instrucción, pero mide la efectividad del aprendizaje, las reacciones acerca de la instrucción y los beneficios de una base a

largo plazo, se puede observar cómo usan el conocimiento adquirido, habilidades y actitudes.

- Evaluación confirmativa: El objetivo es averiguar si la instrucción sigue siendo exitosa después de un tiempo (un año, por ejemplo) y confirmar que la enseñanza sigue siendo la apropiada, se puede decir que esta evaluación es una extensión de una evaluación sumativa.
- Evaluación referenciada en la norma: Esta evaluación compara el rendimiento de un estudiante con el grupo, se puede hacer una comparativa de una calificación promedio de sus estudiantes con la calificación promedio de toda la escuela.
- Evaluación referenciada en el criterio: Mide el rendimiento del estudiante con un grupo establecido de criterios predeterminados o estándares de aprendizaje, revisa que los conocimientos adquiridos por el estudiante sean los esperados, considerando una etapa específica de la educación. Es una prueba utilizada para evaluar lo enseñado en el curso.
- Evaluación Ipsativa: Mide el rendimiento de un estudiante con su rendimiento previo, con el objetivo de mejorarse así mismo, lo cual puede ser bueno para fomentar su confianza.

Así como también se menciona actualmente la Evaluación auténtica, la cual es una nueva conceptualización y caracterización del proceso evaluativo y consiste en averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos, va más allá de un registro por medio de un examen textual u oral, de respuestas breves o extensas.

Sus bases teóricas vienen de Condemarán y Medina (2000), con raíces en la concepción del Aprendizaje significativo de Ausubel (1976), de la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y la práctica reflexiva de Schôn (1998). Se trata de una evaluación centrada en los procesos y elementos utilizados por el alumno, planteando que sea él quien asuma la responsabilidad de dicho aprendizaje y sea la evaluación como medio que le permita verificar el conocimiento propuesto y a su

vez alcanzado en las diferentes disciplinas en su educación formal (mencionados en Ahumada, 2005).

La principal característica de esta forma de evaluación será el carácter participativo de los estudiantes, ya que se hacen responsables de su propio aprendizaje y toman al profesor sólo como mediador entre los conocimientos previos y los nuevos.

A su vez, es importante seguir considerando los conocimientos específicos e instrumentos que involucren actividades en clase, interacción social, empleo de recursos múltiples, situaciones de la vida real y los exámenes como evidencias y vivencias del aprendizaje.

2.4. Factores que intervienen en el rendimiento escolar

En el proceso de aprendizaje se impulsa el desarrollo humano, para el logro de metas y objetivos a lo largo de la vida, no solo en el contexto académico, sino en cada una de las actividades, circunstancias y en todo lo que se desempeñe, por lo tanto, el ambiente del niño debe ser armonioso y sus figuras parentales deben influir con actos y palabras a comportamientos potenciales en sus logros en experiencias positivas, como manera de estimulación (Martínez y Martínez, 2015).

El rendimiento va a variar de acuerdo con las circunstancias o condiciones orgánicas y ambientales que determinan las aptitudes y experiencias, e 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 (Lamas, 2015).

Para los fines pedagógicos, en el estudio se consideran las diferencias entre la capacidad y el rendimiento intelectual en donde influye las condiciones ambientales y los rasgos de temperamento y de carácter (Andreani, 1975).

Además, intervienen las prácticas educativas que adoptan los padres y determinan el rendimiento y aprendizaje de los niños de acuerdo a Palacios y Andrade (1998, mencionado en Martínez y Martínez, 2015) como son: a) Características relacionadas con el niño (sexo, edad, orden de nacimiento, número

de hermanos, temperamento y personalidad), b) Características relacionadas con los padres (sexo, experiencia previa como hijos y como padres, personalidad, nivel educativo, creencias sobre la educación, así como expectativas de logro para con sus hijos), c) Características relacionadas con el contexto: Situación con la cual se lleva a cabo la interacción dentro y fuera del núcleo familiar, la cultura y el entorno socio-histórico, que es fundamental.

Como lo mencionan Jancks y Sewell y Hausser (citados en Pascual, 2010), la familia influye en el desarrollo cognitivo del niño y posteriormente en el rendimiento escolar por el nivel educativo o el estatus socioeconómico familiar, cuando se tiene un nivel alto, tienden a lograr trayectorias educativas más largas y exitosas que de niños de niveles socioeconómicos más bajos. También Konh y Majoribanks (citados en Pascual, 2010) determinaron que el aprendizaje, la motivación y el desempeño escolar se ven influenciados por el estatus educativo de los padres, pero también dependerá de lo estados psicológicos de los niños (Pascual, 2010).

Por otra parte, Bowlby creía que en la infancia era necesario tener una relación continua, íntima y cálida con la madre, ya que la deprivación maternal, puede afectar gravemente el desarrollo mental, emocional, intelectual, social y físico las personas (Geddes, 2010).

Bowlby 1998, menciona que el grado de madurez de los niños será proporcional a las pautas de interacción familiar que recibieron por parte de sus padres, estas son: a) Aprobación y confianza mutua entre el niño y sus padres, b) Coherencia de la vida familiar, c) democracia contra autocracia y d) Severidad de la disciplina paterna.

Investigaciones de Sroufe en 1983 y Erickson y otros en 1985 (citados por Geddes, 2010), descubrieron que los niños y niñas con apego ansioso, tienen más probabilidad de manifestar problemas de conducta en preescolar, además de ser menos flexibles (o menor autoestima) son más dependientes y muestran afecto y comportamiento negativo, menos participación afectiva y son menos populares entre sus compañeros.

Baumrind realizó una investigación con niños y sus padres en el cual, determina la forma en que se involucran en el aprendizaje de sus hijos, descubrió que la experiencia familiar de un primer grupo era respetuosos a sus deseos pero podían atenerse a su propias decisiones, daban sus razones cuando no cumplían los deseos del niño, alentaban la comunicación verbal, demuestran firme control y esperan mucho del niño, pero también brindan su apoyo, los hijos de este grupo de padres eran más activos, controlados y llenos de confianza en sí mismos (Bowlby 1998). Es así como nacen los estilos de crianza que se describen a continuación.

A continuación, se mencionará la manera en que los estilos de crianza se involucran en el desarrollo de los niños y permitirán su formación y preparación para enfrentarse a cada circunstancia en el futuro.

El estilo de crianza es muy importante para el desarrollo de las capacidades y actitudes ante el rendimiento de los adolescentes, como se ha mencionado con anterioridad, por lo que se enuncia una vez más los patrones de crianza que ayudan a este desarrollo adecuado:

- Estilo democrático: También llamado autoritativo o de autoridad racional, estimulan la independencia, autonomía y la individualidad, niveles altos de autocontrol, autoestima, confianza, persistencia para conseguir sus metas, hábiles en las relaciones con sus iguales, son cariñosos, más responsables, maduros, muestra mayor capacidad intelectual y de comunicación con los demás.
- Estilo permisivo: Intenta estimular la autonomía, valoran la autoexpresión y autorregulación, pero no se logra el objetivo. Sin embargo, estudios realizados por Aguilar, Vallejo y Valencia en el 2002 a estudiantes de Veracruz, observaron que este estilo está asociado con niveles más altos de autonomía psicológica, autoeficacia, interés académico y desempeño escolar, en comparación del estilo autoritario (mencionado en Aguilar, Valencia y Sarmiento, 2007).

Los autores Vallejo y Mazadiego, refieren que las dimensiones que determinan los estilos de crianza son una gran influencia en el desarrollo psicológico infantil, estos son:

- El grado de aceptación y atención que se pone en el niño (que tanto se involucra el padre con él)
- El conocimiento que los padres tienen de las necesidades de sus hijos
- La exigencia y supervisión, lo cual indica en qué medida los padres establecen reglas claras de comportamiento y se muestran pendientes de su cumplimiento (2006, Martínez y Martínez, 2015).

La influencia de los estilos de crianza y sus diferentes elementos son importantes en el desarrollo psicológico infantil en especial variables como rendimiento académico, nivel de adaptación escolar y familiar, o grado de aceptación y nivel de autoestima (Torres et. Al, 2008; Carballo, 2006; Ramírez, 2005; Jiménez, 2008; López, 2000; Solís & Díaz, 2007., mencionados en Martínez y Martínez, 2015).

Confirmando estos factores, se mencionan otros similares en Pascal (2010), que contribuyen en el desarrollo y el rendimiento escolar son:

- Dimensión demográfica: Variables socio estructurales (Sexo del niño, cantidad de hermanos, educación de los padres, ocupación de los padres, cantidad de horas en las que la madre trabaja fuera del hogar y nivel socioeconómico).
- La dimensión socio cultural: Son representaciones y expectativas que tienen los padres sobre la crianza y la educación de sus hijos, grado de integración familiar, expectativas con respecto al desempeño de sus hijos en distintas actividades académicas. Las representaciones en la crianza en donde las madres suelen ser las siguientes: Democráticas o modernas (madres protagonistas y responsables en donde existe el diálogo y el disenso), Autocráticas o tradicionales (no existe cuestionamiento y predomina el respeto a la autoridad de los padres) y Permisivas (Ausencia de metas claras y de regulación sobre el comportamiento de los hijos).

- Dimensión de las experiencias provistas por el contexto familiar: Experiencias en el seno familiar antes de la escuela y los primeros años escolares, aquí se consideran las siguientes variables; el juego de la madre y el niño, las interacciones de la madre con su hijo y el grado de involucramiento de las madres en las actividades de su hijo.

Los vínculos de apego de Bowlby también influyen de cierta manera en el rendimiento escolar porque determina como se desarrollará el niño y como enfrentará las situaciones que se presenten, un niño con apego seguro tendrá mejor nivel cognitivo-lingüístico y sus madres son más hábiles a la hora de estimular a sus hijos.

Cuando un niño crece temeroso y lleno de ansiedad por lo general se da por la experiencia familiar, sobre todo con los padres quienes se caracterizan por la incertidumbre acerca del apoyo que ofrecen y por las formas de coerción paterna encubiertas, que distorsionan la personalidad del niño. Según Bowlby, los valores y prácticas sociales de una familia pueden determinar la salud mental del pequeño y a su vez, son los que ocasionan su fracaso educacional, social y económico.

La importancia de la inteligencia como factor para el rendimiento escolar reside en que es heredada, se encuentra genéticamente establecida desde que se nace y más adelante se verá influenciada por al ambiente compartido y único en el desarrollo de esta, según Bouchard y McGue (1981, citado por Chico, 2016). De acuerdo con las investigaciones realizadas por Thompson en 1993, si existe una varianza en la inteligencia de acuerdo con su ambiente compartido familiar durante la infancia, pero al llegar a la adolescencia esto cambia, sobresale nuevamente la herencia (Chico, 2016).

Se han realizado investigaciones de factores que influyen en el rendimiento escolar como, el desarrollo cognitivo medido con pruebas de inteligencia, variables como la estructura familiar, el sexo del niño, la diferencia entre nacimientos de hermanos y el orden, la educación, el nivel socioeconómico y la raza. En estas investigaciones se encontró que los niños de familias pequeñas, los primogénitos, los niños de familias donde existe amplio margen entre el nacimiento de los

hermanos y los padres con nivel educacional y socioeconómico medio o alto, obtienen mejores resultados en los test de inteligencia o de habilidades intelectuales (Pascual, 2010).

En general el rendimiento escolar de los niños en los primeros años de la escuela depende de tres factores, desde el hogar hasta la escuela.

- ✓ Sus capacidades intelectuales
- ✓ Sus experiencias en el hogar
- ✓ Sus experiencias en la escuela

Pero el ambiente escolar será el contexto más importante del logro educacional, en donde se involucran los planes de estudio o métodos de enseñanza (Pascual, 2010), sin olvidar que el niño será previamente influenciado por sus capacidades y habilidades, la familia y su intervención y por último la enseñanza-aprendizaje de la escuela.

La Personalidad como factor influyente en el rendimiento escolar; al comenzar a formar la personalidad los adolescentes, se enfrentan a otras situaciones que son difíciles de entender, en donde se mezclan los cambios hormonales de la pubertad, la transición de un nivel escolar a otro, la interacción con sus iguales en otro contexto, el inicio de la toma de decisiones a mediano y largo plazo, son situaciones que desafiarán al adolescente y les exigirá que se definan quienes son (Learson y Ham, 1993, mencionado en Stassen y Ross, 2015).

De acuerdo a las teorías de la personalidad, Costa y McCrae (1995), consideran dentro su modelo de los cinco factores y facetas, que conforman la dimensión de personalidad a la Responsabilidad, que está relacionada con el buen control de impulsos, capacidad para planificar ideas y llevarlas a cabo. Son personas responsables, cumplidas en sus deberes y obligaciones, los que puntúan alto son personas ordenadas, respetan normas familiares y sociales y demuestran un amplio sentido del deber y buena capacidad de organización. Las facetas de esta dimensión son orden, sentido del deber, necesidad de logro, autodisciplina, deliberación y competencia. Sin embargo, los que tienen puntaje bajo son: poco

responsables, incapaces de cumplir las normas sociales, son poco confiables, vagas y negligentes.

Soler y Pascual (2018), mencionan, que los congéneres adultos cuidarán emocional y materialmente a los neonatos hasta que adquieran los aprendizajes necesarios para sobrevivir por su cuenta, haciendo la reflexión siguiente: “En la adolescencia se marca una etapa de maduración que se caracteriza por el desasosiego que produce la inquietante perspectiva de ser adulto y, como tal, de contar con una personalidad que hasta el momento no está definida” (Soler y Pascual, 2018, p. 25)

En donde también se puede incluir a la Identidad como parte de la formación y el reconocimiento del yo, así como de los roles y responsabilidades en el mundo de los adultos y en la toma de decisiones que afectará en sus vidas, es por esto que comenzarán a pensar de manera más compleja, su percepción ya no se basará en el juego, sino en la competencia académica, habilidades en la escuela, aptitudes atléticas, su atractivo sentimental, conducta moral, la aceptación de sus compañeros y otros aspectos que explicarán quienes son (Harter, 1993b, mencionado en Stassen y Ross, 2015).

2.5. La autoestima y el Rendimiento Escolar

Se mencionó en el capítulo anterior la autoestima, que se define como: La experiencia de ser competente para enfrentarse a los desafíos básicos de la vida, y de ser dignos de felicidad (Branden, 2001). Sin embargo, una autoestima baja de acuerdo con Melgosa, se caracteriza por pensamientos de valía negativa hacia sí mismo, falta de autoconfianza y abstinencia en la expresión de ideas y por ocupar un rol pasivo en su grupo (2013, Angulo, 2016), estas dos formas de autoestima serán determinantes para los logros académicos de los adolescentes, porque dependerá de cómo se sientan para desenvolverse de manera positiva o negativa y lograr el éxito o fracaso escolar.

Componentes de la autoestima:

1.- Considerarse eficaz, confiar en la capacidad de uno mismo para pensar, aprender, elegir y tomar decisiones correctas, por extensión, superar los retos y provocar cambios.

2.- El respeto por uno mismo, o la confianza en su derecho a ser feliz y confianza en que las personas son dignas de logros, de éxitos, de amistad, respeto, amor y realización (Branden, 2001).

William James define la autoestima como el sentimiento que tiene una persona sobre sí misma, el cual está determinado por sus logros y potencialidades (Bednar et al. 1989). El tener una baja autoestima tiene que ver con el juicio que hace cada persona y la creencia de esta idea, de acuerdo con Coopersmith (1977), un bajo grado de autoestima influye negativamente en la satisfacción, el bienestar espiritual, la capacidad de socialización y la salud mental (Oar, Cárdenas, Fernández, Roca, Morales y Pérez, 2016).

Se debe considerar de igual forma el autoconcepto, que se define como: la imagen total que percibimos de nuestras capacidades y rasgos es una construcción cognitiva, un sistema de representaciones descriptivas y evaluativas del yo, que determinan como nos sentimos acerca de nosotros mismos y como es que esto guía nuestros actos (Angulo, 2016), e involucra variables personales, sociales, ambientales, intelectuales y emocionales. Muchas veces la familia constriñe o dirige por normas y límites, a su vez marca las responsabilidades y ayuda a ser autónomo y a no sentirse dependiente, porque la dependencia puede llevar fácilmente al individuo a ser explotado por otros y no poder defenderse, pues se siente inferior y con pocos recursos para afirmarse como persona (Mora, 2007).

En investigaciones realizadas por Villarroel-Henriquez, Trautwein et al y Gimeno (mencionados en Oar, Cárdenas, Fernández, Roca, Morales y Pérez, 2016) reportaron que los niños con dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento académico tiene baja autoestima;, lo importante será, determinar si la baja autoestima es propiciada por la sobreprotección de la madre y esto a su vez, genera un bajo rendimiento.

La autoestima puede verse afectada por factores externos de las experiencias y a su vez internalizarlas, por eso es necesario tener metas e inquietudes, deseos de hacer algo, demostrarse y demostrar que es capaz de hacerlo, su autoestima se deriva en la aprobación de los otros y a la satisfacción de realizar la actividad de manera independiente. La fantasía y el juego ayudan a vencer y superar las heridas a la autoestima, derivando a conocer sus limitaciones, se verá afectado por la adquisición de habilidades y competencias en el desempeño escolar, las relaciones de amistad, en los deportes y otras áreas que se verá fuertemente afectadas por los éxitos o fracasos del adolescente.

Es importante en el desarrollo de la autoestima el estímulo que recibe de sus padres, amigos y maestros ante cada uno de sus avances. La escuela permite reforzar el sentido de sí mismo con ayuda de sus profesores al proyectarle confianza con trato respetuoso y comprensión, así reforzará, aumentará o disminuirá una autoestima baja (Fuentes, 2001).

La falta de inclusión en el salón, el reconocimiento o aceptación del grupo y sus compañeros tendrán consecuencias en los objetivos del aprendizaje del adolescente por lo tanto si esto ocurre dejará de esforzarse.

Cuanto más pobre sea la autoestima de un adolescente tendrá menos aspiraciones, además tendrá menos probabilidades de alcanzar metas. Por el contrario, cuanto más sólida sea, mejor equipado estará para luchar frente a la adversidad en su vida personal o profesional (Fuentes, 2001).

2.6. Actitud ante tareas y/o actividades escolares de adolescentes con sobreprotección

Se puede considerar que un adolescente con sobreprotección no demuestra interés en realizar actividades escolares o que se esfuerce por hacerlas, se podría considerar que, al ser sobreprotegido o dependiente de la madre, esperaría que le ayudara y en el peor de los casos que termine haciendo las tareas.

Para lograr un rendimiento escolar y a su vez un aprendizaje significativo, se deberá reunir varios aspectos en los cuales permita llegar a ello; se ha detectado

que la falta de motivación y la mala actitud ante las actividades escolares son factores recurrentes e importantes que no permiten el logro de estos objetivos y por ende un desánimo que puede llevar a una deserción escolar, muchas investigaciones han tratado de determinar el efecto de las distintas motivaciones (extrínsecas e intrínsecas o motivaciones al ego y a la tarea) de los alumnos sobre el aprendizaje, así como los factores personales de los que depende una motivación adecuada (Tapia, 1991, 1992, 1995, 1997, y 1999; Kuhl, 1994) Además, existen investigaciones referentes al papel de la familia como contexto en el aprendizaje y cómo afecta está a las experiencias de aprendizaje de sus miembros (Paterson, 1992; López y otros, 1999; y Acuña, 1998; López, 2001, mencionados en Gil, Roblizo y Gómez, 2007).

La falta de motivación personal se le considera como apatía, uno de los problemas principales que se encuentra en los adolescentes, el desinterés por participar en actividades conjuntas y la interacción social, lo que le afectará en su desarrollo. La apatía se comenzó a estudiar en diversas perspectivas como la neuropsiquiatría, las neurociencias clínicas, las cuales la describen como un síntoma presente en la depresión, caracterizada por la pérdida de motivación no debida a la perturbación de la inteligencia, la emoción o el nivel de conciencia (American Psychiatric Association, 2002; OMS, 1992, mencionados en Aguilar, Valdez, González, Rivera, Carrasco, Gómora, Pérez y Vidal, 2015).

La motivación está relacionada con aspectos biológicos, psicológicos y sociales que se interrelacionan entre sí que influyen en la persistencia, la intensidad y la frecuencia de la conducta aumentándola, manteniéndola o disminuyéndola. Los docentes han detectado que para la adquisición del aprendizaje y este sea eficaz, dependerá de las habilidades y voluntad de los adolescentes, “de que puedan y quieran hacerlo” (González y otros, 1999, mencionado en Gil, Roblizo y Gómez, 2007). La motivación intrínseca es cuando el aprendiz tiene el interés y disposición para adquirir el conocimiento de lo que se le está enseñando, implica no solo procesos psicológicos, o físicos, sino también de prácticas en cuanto a la responsabilidad ética.

Tanto en el aula como en el hogar existen situaciones en donde se pone a prueba el logro y de estos resultados los adolescentes sean valorados, al sentirse reconocidos pueden llegar a mejorar y progresar hacia sus metas personales, las recompensas externas pueden motivar, generar un sentimiento de pertenencia social o la creencia de que el propio esfuerzo es satisfactorio. La tarea de los padres será educar a sus hijos para que sean responsables y autónomos en el estudio, les ayuden a planificarse cuando son más pequeños e insistan en tareas clave como es la autocorrección.

Las creencias sobre las propias capacidades, autoconcepto y autoeficacia se materializan a través de la motivación. Estas creencias son determinantes en la elección e iniciación de actividad, de constancia, persistencia y esfuerzo y de la implicación cognitiva en las tareas de aprendizaje (González y Tourón, 1991, mencionado en Gil, Roblizo y Gómez, 2007). Es importante reforzar estas creencias con la ayuda de los profesores y su familia. Consentino, afirma que la apatía es el resultado de la sensación individual de no poseer el nivel de conocimientos necesarios para afrontar un reto o bien no percibe desafíos (2010, mencionado en Aguilar, Valdez, González, Rivera, Carrasco, Gómora, Pérez y Vidal, 2015).

Es importante mencionar que en la familia los padres deben ser sólo padres y no profesores, por eso las tareas y los estudios son responsabilidad de los niños y no de ellos. Es fundamental que desde el primer momento ése sea el mensaje que se transmita a los hijos (Sordo, 2015). En estudios realizados desde 1966 por Coleman y hasta la actualidad, se ha demostrado que la familia es un factor crucial en el rendimiento escolar y no tanto las diferencias entre las instituciones (Harbison y Hanusbek, 1992; Jencks et. al, 1972. en Pascual, 2010).

Así como el papel del profesor, será el de facilitador de la información y de experiencias de aprendizaje y al mismo tiempo será el intermediario entre ellos y sus padres para proporcionar los resultados de sus hijos. En la investigación realizada por Gil, Roblizo y Gómez (en Pascual, 2010), determinaron que existe una mayor motivación extrínseca con un 62.5 %, en los adolescentes, motivados por la

recompensa y reconocimiento y evitar el castigo, y con un 37.5% de motivación intrínseca, para aumentar su autoestima y sentirse mejor con ellos mismos.

Por otra parte, Hernández (2003), y Silva (2008), mencionan que el desinterés le causará problemas para elaborar un proyecto de vida personal o familiar a futuro, así como tener la sensación de vivir en una monotonía, incertidumbre y repetición sin sentido de lo que hacen a diario. Messing (2009), agrega que en la psicocultura existe una disminución considerable de esfuerzo en la cual se ha creado el facilismo, no permite el desarrollo personal y laboral, así mismo promueve el consumismo, el individualismo, la mediocridad y el control externo de la conducta, siendo así, que ha afectado severamente las características escolares y laborables, afectando a los adolescentes y a su futuro, manifestando desmotivación, insatisfacción y apatía (mencionados en Aguilar, Valdez, González, Rivera, Carrasco, Gómora, Pérez y Vidal, 2015).

2.7. Lo aprendido en la familia contra lo aplicado en la escuela

En muchas ocasiones lo que se aprende en casa, no es aplicable en lo que se hace fuera de ella y en algunos de los casos, como se dice popularmente, la escuela es tu segundo hogar y en efecto después de la familia y el hogar, el segundo lugar de contacto, convivencia e interacción será la escuela, los profesores y compañeros de clase, en donde los niños y más tarde, adolescentes, tendrán que enfrentarse a situaciones en donde, quizá estén preparados o no, por eso dependerá de muchos factores ya mencionados, como son, las habilidades, la inteligencia, la autoestima, el vínculo familiar, los estilos de crianza, etc. Todo esto permitirá que el niño sobresalga y pase al siguiente nivel y a su vez, permitir que logre éxito en un futuro o fracase.

Por lo general el adolescente tratará de adaptarse a su medio, para lo que tendrá que desarrollar otras habilidades para ser aceptado e incluido a su grupo, en algunas ocasiones realizará acciones que estarán en contra con lo aprendido en su casa, actos que pueden ser positivos o negativos, con el único fin de pertenecer o lograr sus objetivos escolares.

Algunos estudios muestran que el ambiente familiar es un factor importante en el desarrollo cognitivo de los niños, pero no se pudo especificar la influencia que se ejerce a través de la conducta de los padres según investigaciones de Bronfenbrenner (1979, mencionado en Pascual, 2010). Por lo que se comenzó a indagar más acerca de la interacción de los padres hacia sus hijos y se busca la relación entre las distintas prácticas de crianza y el desarrollo intelectual de los niños. En la investigación de Wood y Middleton en 1975, se encontró que los niños son capaces de reconocer un objetivo de logro relacionado con una tarea específica, aun antes de ser capaces de producir una secuencia apropiada de operaciones para obtenerlo. Un buen tutor debe ofrecer más ayuda cuando el niño no logra obtener éxito en su tarea y reducirla hasta obtener éxito, logrando una mayor autonomía en el niño; si fracasa, es necesario modificar la intervención de manera que el niño pueda enfrentarse con una situación de menor incertidumbre (Pascual, 2010).

El adolescente tiene que sentirse seguro de lo que está haciendo y aprendiendo para tener una mejor confianza y adaptarse a la escuela, si no lo logra optará por recurrir a otros medios, como puede ser, copiar en clase, no entregar trabajos escolares, saltarse clases o dejar de ir a la escuela; si los padres o la madre, no está al pendiente de las actividades de su hijo, será difícil darse cuenta y apoyarlo más adelante, quizá sea demasiado tarde y no logre recuperarse académicamente y esto puede repercutir en sus calificaciones, la percepción de sí mismo en cuanto a sus habilidades y sobre todo en su rendimiento escolar.

Las madres intentan adaptar sus niveles de intervención a las necesidades específicas de sus hijos, con la finalidad de no estresarlo o frustrarlo, es necesario saber y conocer las habilidades y capacidades de sus hijos y conforme a ello adaptar la intervención. En cada niño existe un nivel de autonomía en el desarrollo de una actividad y un momento dado, por lo que la intervención de las madres deberá ser una intrusión efectiva (actividad dinámica), no importa tanto la cantidad de veces que se involucre, pero sí, la calidad de la intervención, con la finalidad de apoyarlo solo cuando se requiera y no todo el tiempo, facilitando las actividades que

corresponden sólo al adolescente y podrá evitar que este abuse y se cree una dependencia, ante las actividades escolares.

En otros estudios de Power y Parke en 1982, mencionan al juego como forma de interacción entre padres e hijos y a su vez para aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. Para, Loasa en 1982, quien desarrolló un estudio, donde encontró que el nivel socioeconómico, la educación de las madres, el sexo del niño y la demostración física de afecto son estrategias de enseñanza y ejercen influencia muy importante en el desarrollo intelectual de los niños (mencionados en Pascual, 2010).

Es importante identificar la manera en cómo se ve, lo que se piensa y como se considera a los hijos porque de ahí, estará la forma en que serán tratados y puede afectar su desarrollo, según Miller (1988). Se ha desarrollado un modelo cognitivo de la personalidad que habla de los esquemas alterados propiciados de experiencia disfuncionales con los primeros cuidadores en la infancia. Los esquemas varían en gravedad y rigidez o resistencia al cambio, sus características más relevantes son: Verdades a priori acerca de uno mismo y del ambiente; Se auto-perpetúan y son resistentes al cambio; Son desadaptativos, con consecuencias auto-destructivas y/o daño para los demás; Son activados por cambios ambientales a estados de ánimo o estados biológicos y son resultado de la interacción del temperamento con las experiencias nocivas o interacciones dolorosas y disfuncionales con los miembros de la familia o cuidadores de la infancia (mencionado en Soler y Pascual, 2018). Más adelante con su entorno, primero escolar, seguido del entorno social, muchos adolescentes crecen creyendo que son incapaces de realizar ciertas actividades o poder sacar un buen promedio, porque han cursado en casa con poca confianza hacia ellos y no son valorados o respetados por su familia o por sus madres.

Algunas madres, como se ha mencionado en el capítulo anterior, procuran, darlo y hacerlo todo por su hijos, creyendo que de esta manera les serán útiles y estarán agradecidos con ellas, pero a su vez, con la intención de que ellos dependan la mayor parte del tiempo y ser siempre necesarias para ellos, sin embargo están

ocasionando esta inseguridad y retracción en el salón, esos sentimientos de poca valía e inseguridad para poder realizar cualquier actividad que se les imponga, aunque intelectual, física y socialmente sean aptos, simplemente no querrán hacerlo y es más, ni siquiera se esfuerzan, puesto que todo está dado, pensado y resuelto por sus madres.

Para obtener un buen rendimiento escolar es necesario el desarrollo de habilidades cognitivas, en donde es importante considerar la adquisición de herramientas particulares determinadas por su estilo de socialización, las condiciones relevantes que influyen son creencias, percepciones, expectativas y estilos de enseñanza de los padres, en especial de las madres ya que contribuyen al desarrollo de los adolescentes. Sobre esta base se puede observar la percepción que se tiene de los hijos en cuanto a sus competencias y estándares que el alumno debe tener (Pascual, 2018).

El sistema escolar puede replicar la inseguridad del niño, si su objetivo principal está por encima de la experiencia emocional de los alumnos. , en una situación así los adolescentes privados de afecto influirán negativamente en el aprendizaje de los otros, argumentando que “no se lleva ser inteligente” (Phillips, 2005, mencionado en Geddes, 2010, pg. 63). Aun no siendo motivo de vergüenza, algunos adolescentes por no ser excluidos de un grupo, rechazan y ocultan sus capacidades intelectuales, demuestran ser menos inteligentes si es que su grupo no destaca escolarmente y por no ser objeto de burla, él hace lo mismo, deja de entregar tareas, estudiar, reprobar exámenes e incluso materias, es cuando optan por ir en contra de lo que han aprendido en su hogar y esto es sólo hablando del ámbito escolar, aunque también puede ser que se involucren en otras situaciones más graves, como delinquir, mentir, agredir, en fin, ir en contra de todos su valores.

Es por eso, que se debe tener un vínculo parental adecuado, valores bien cimentados y, sobre todo, estar siempre pendiente de sus hijos y de sus actividades, no perderlos de vista, ser constantes y tener una comunicación y confianza en todo momento para detectar y estar a tiempo de corregir y seguir

guiándolos y lograr jóvenes con expectativas altas, objetivos reales y éxitos alcanzables.

2.8. Factores negativos y consecuencias que afectan el rendimiento escolar

Algunos de los problemas que presentan los niños y más adelante adolescentes, serán:

- a) Problemas en el aprendizaje
- b) Problemas emocionales
- c) Problemas de tipo orgánico (vista, oído, habla, obesidad)
- d) Problemas del lenguaje (dislexia, tartamudez, en casos graves la falta de habla total)
- e) Problemas intelectuales
- f) Problemas de factores familiares (problemas de integración, violencia, alcoholismo, drogadicción, proceso de divorcio, nuevo matrimonio, abuso sexual, defunción reciente o enfermedad grave, cualquier factor que cause un estrés excesivo e incluso algún problema afectivo o emocional)
- g) Problemas por los padres (presión al niño con severidad excesiva, disciplina extrema, incluso perfeccionismo) se sienten presionados por cumplir expectativas altas, causan inseguridad y frustración
- h) Problemas en la escuela (acoso escolar, bullying), hostigamiento o maltrato principalmente psicológico entre compañeros (intimidación con abuso de poder físico y/o emocional) (Alvarado, 2011).
- i) Sobreprotección, como ya se ha mencionado, este es uno de los factores de los cuales se pretende demostrar que afecta directamente al rendimiento escolar, mientras más sobreprotegido se sienta el niño o adolescente no tendrá la necesidad de esforzarse o realizar alguna actividad o tarea en la escuela o en la casa, ya que, al ser sobreprotegido la madre procurará ayudarlo o en todo caso, realizarlas por él. Los padres asumen toda responsabilidad concerniente a ellos, con la finalidad de estar más tranquilos y evitar preocupaciones de lo

que pudieran realizar mal o que cometan errores, los cuales tendrán que resolver al final de cuenta o tendrán que estar más al pendiente, esta actitud limita el proceso de independencia, madurez y responsabilidad de sus hijos; esto a su vez genera una dependencia patológica hacia sus padres, en la mayoría de los casos hacia la madre (Mendoza, 2010).

Según Andreani, los maestros tenían dificultades para distinguir si la ignorancia de los adolescentes era producida por el ambiente de una incapacidad innata o la falta de constancia derivada de una educación defectuosa o de hábitos equivocados de estudio (Andreani, 1975).

En lo que respecta al papel de la familia y siguiendo la línea de los estilos parentales, la influencia negativa que existe en estas prácticas, son:

- ✚ Estilo autoritario: debido a su alto control y poca preocupación emocional en los adolescentes, pueden llegar a ser tímidos, tener una menor capacidad intelectual, poca tolerancia a la frustración, un pobre auto concepto, poca asertividad, menor competencia social, predominio del control externo y baja autoestima (Buendía, 1999, mencionado en Martínez y Martínez, 2015).
- ✚ Estilo negligente: No permite que los niños se desenvuelvan en un ambiente de confianza y aceptación, tienden a ser niños infelices y desarraigados (Martínez y Martínez, 2015).
- ✚ Constricción cariñosa o Sobreprotección: Se caracteriza por control, intrusión, contacto excesivo, infantilización y prevención de la conducta autónoma (Robles, Oudhof, Mercado, 2015).

Se encontró que el buen ajuste del niño se asocia a una disciplina consistente y firme, pero a la vez afectuosa y solidaria (estilo autoritativo). Los adolescentes de padres permisivos (solidarios, no convencionales y laxos) son menos competentes y autorregulados (Aguilar, Valencia y Sarmiento, 2007). Por otra parte, Barrett y Trevitt (1991, mencionado en Geddes, 2010), mencionan que las experiencias

distorsionadas de apego con la madre dan lugar a comportamientos problemáticos de naturaleza específica.

En investigaciones de Sroufe (2010), se menciona que un apego inseguro, provocará un apego ansioso, el cual no será determinante en su desarrollo al no ser llevado correctamente con su primera relación, si más adelante no es aliviada en sus otras relaciones de manera más positiva es probable que sí repercuta negativamente en su conducta como en el aprendizaje (Geddes, 2010). Por lo tanto, estos niños con apego negativo reaccionarán ante los retos con menor seguridad y afrontan la adversidad con mayor incertidumbre.

Otro de los factores que influirán en el rendimiento escolar será la autoestima, como se menciona anteriormente, en donde Santrock (1996) la denomina como valor propio o autoimagen que tienen los adolescentes de sí mismos. En la adolescencia, cuando están formando su autoestima, le dan mucha más importancia a factores más externos, como los físicos (apariencia, talla corporal, timbre de voz y complexión facial) así como la relación con los profesores y sus compañeros, en donde lucharán contra la autoridad de los maestros y la competencia entre adolescentes, consideran tener menos apoyo y más exigencias, se sienten más amenazados al ser más independientes, el ingreso a un nivel medio superior requieren de mayores retos en la confianza de uno mismo y la autoestima, puesto que los adolescentes tienden a compararse entre sí y pueden sentirse inferiores (Stassen y Ross, 2015).

La escuela y el profesorado serán factores importantes en el logro del éxito en cuanto al aprendizaje de los adolescentes, cuando los profesores se obsesionan con el contenido y se preocupan demasiado por el rendimiento, pueden inhibir la capacidad para prestar atención a la experiencia escolar de los adolescentes (Geddes, 2010).

Los factores externos con los que se enfrentan los adolescentes serán la preparación o educación de sus padres, las creencias que afecten su estilo de enseñanza, la estructura familiar y el nivel socio económico (Pascual, 2010).

Siguiendo la investigación y clasificación de la experiencia familiar de Baumrind, se describe el siguiente grupo de padres, quienes demuestran poca firmeza en sus actos y permanecían inactivos, demostraron ser bastantes inseguros consigo mismos y con falta de eficacia en el manejo de su hogar, ningún padre exigía demasiado al niño, tendían a mimarlo como si fueran bebés, como medida disciplinar los amenazan diciendo que los dejaran de amar o exponerlos (Bowlby, 1998). Este tipo de conductas de los niños se verá reflejado en su rendimiento escolar.

Como se mencionó en el capítulo anterior, el estilo parental democrático de Baumrind, es el mejor llevado a cabo por la madre hacia sus hijos y crear en ellos un mejor ajuste personal, escolar y social. Se identificó que a través de este estilo los adolescentes logran un mejor desempeño escolar, pocos problemas de conducta, son pro-sociales y mantienen un alto nivel de desempeño, por el contrario, se identificaron algunas consecuencias de la sobreprotección (o Vínculo de Constricción Cariñosa de Parker) ejercida en adolescentes.

En otras investigaciones, Sroufe (1985, mencionado en Geddes, 2010), estableció diferencias entre patrones de inadaptación cualitativamente distintos, concluyendo en su investigación que hay notoriedad en la importancia de la calidad del apego como pronosticador de la conducta escolar.

Como consecuencias de la sobreprotección en el rendimiento escolar, Sordo (2015), menciona las características referidas por adolescentes a los que se les ha sobreprotegido:

- ❖ Sienten que a sus padres solo les importan las notas y no ellos
- ❖ Su autoestima y seguridad personal se ve afectada
- ❖ Ven como un fracaso calificaciones de 6 o 7, incluso algunos verbalizan que un 8 no es suficiente
- ❖ No aprenden a desarrollar recursos propios ni a supervisar sus trabajos, porque lo hacen sus padres
- ❖ Consideran que son más infelices e inseguros

Maccoby y Martín, indicaron que la paternidad autoritativa se correlaciona positivamente con el desempeño escolar del adolescente, mientras que la paternidad autoritaria y permisiva se relaciona negativamente. Los niños criados en hogares autoritativos tienen puntuaciones más altas que compañeros de hogares autoritarios, permisivos y negligentes en una gran variedad de competencias, desempeño, desarrollo social, autopercepción y salud mental (mencionado en Aguilar, Valencia y Sarmiento, 2007).

El rendimiento escolar, está determinado en gran medida por la ayuda o acompañamiento que los padres o encargados presten en casa para realizar las tareas y el estímulo que proporcionen para motivarlos al estudio en general. La perfección en la educación no existe. Se trata simplemente de estar cuando se necesita, de servir de guía, de apoyo, de ofrecer vínculos de amor y cuidado donde día a día, se propicie la madurez emocional de sus hijos (Sabater, 2019). Si se hace todo lo que les corresponde a ellos, se olvidarán de sus responsabilidades y adjudicarán a otros las consecuencias, no serán capaces de discernir entre lo correcto, el desempeño, la satisfacción y el éxito que tienen que conseguir por sí mismos y poder evaluar sus capacidades y aptitudes para enfrentar cualquier desafío que se le presente.

El rendimiento escolar es un indicador interesante del estado del núcleo familiar, al ser la escuela la principal responsabilidad y compromiso del niño, es también la labor que le demanda aplicar sus habilidades y capacidades.

Un niño sobreprotegido no logra alcanzar el nivel académico promedio esperado para su edad y nivel pedagógico. Cuando un chico es mimado hay probabilidades de presentar problemas de aprendizaje, no es porque sea flojo, simplemente es porque creerá que sus padres estarán siempre al pendiente de todas sus actividades (Alvarado, 2011).

El comportamiento sobreprotector que los padres tienden a ejercer sobre sus hijos puede tener origen en el miedo a dejarlos solos y que estos no hagan bien sus actividades o tareas y sus notas bajen o presenten sus trabajos con errores; con esta actitud solo se estará impidiendo que los adolescentes aprendan (Sordo, 2015).

En algunas ocasiones los padres se sienten presionados para que sus hijos obtengan logros, porque de esta manera se miden ellos como padres exitosos y es por eso que optan por realizar ellos mismos los trabajos y tareas de sus hijos para que sean perfectos y obtengan reconocimiento a través de ellos.

Basándose en la información obtenida de las formas de educación, será importante conocer las diferentes modalidades y diversas instituciones que proveen de educación a los adolescentes y que quizá la forma en la que se desarrolla el estilo de enseñanza también puede variar la forma de aprendizaje, se mencionará una breve reseña de la historia de educación media superior.

2.9. Escuelas de Nivel Medio Superior

2.9.1 Orígenes

Neyra (2020) menciona que la Educación Media Superior, también llamada Bachillerato y Preparatoria, inició en México en 1867 con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria por el Dr. Gabino Barreda, que comenzó sus labores en febrero de 1868 en el edificio que ocupaba el Colegio Real de San Ildefonso.

La Escuela Nacional Preparatoria tenía un plan de estudios de ideas positivistas y hacia énfasis a las ciencias, formando abogados, médicos, farmacéuticos, agricultores, veterinarios, arquitectos e ingenieros. Para inicios del siglo XX, con Justo Sierra como ministro de la Educación, se formaron escuelas de Jurisprudencia, Medicina, Ingenieros, Bellas artes y de Altos Estudios para formar maestros.

La primaria se prolongaba hasta nivel preparatoria para formar alumnos e ingresar a la universidad, sin embargo, por la deficiencia en el plan de estudios y la falta de preparación de los maestros, se decidió separar en secundaria, preparatoria y universidad durante el mandato de Plutarco Elías Calles en 1925, quedando separada definitivamente la secundaria de la preparatoria.

En 1936 se creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), de enseñanza técnica, para contribuir al desarrollo industrial del país. En 1937 se integraron diversos campos científicos que eran independientes, como la Escuela Nacional de Medicina

y Homeopatía (ENMH), la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB), la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) y la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA).

Estas preparatorias proporcionaban la educación suficiente de acuerdo con el plan de estudios, por lo cual, permitían un pase directo al Politécnico, sin realizar un examen de admisión. La condición era tener un promedio mínimo de 7.0, terminar el nivel medio superior en máximo 4 años y que la carrera de elección sea del mismo perfil de la ingeniería que se estudió en la preparatoria y así continuar con su formación a nivel licenciatura.

En la UNAM se dieron cambios significativos, ya que en su programa se priorizó la formación científica, se aumentó un año al nivel educativo de 2 a 3 años y se ubicaron los estudios de preparatoria como formación propedéutica.

La creciente demanda de la matrícula en las universidades y el nivel medio superior en la década de los 70's, generó más necesidad de contar con instituciones de bachillerato.

En 1971 se fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. La creación de estas instituciones generó una innovación en la enseñanza, ya que se abrieron nuevas perspectivas a la juventud, al magisterio y a los investigadores, se educó de una mejor manera a los jóvenes y se enriquecieron las posibilidades en la investigación.

Por otra parte, en 1973 surgió en México una nueva opción del nivel medio superior, los bachilleratos tecnológicos, es decir, con modalidad bivalente con los centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) dependiente de la SEP.

La formación en dichas instituciones es de tres años y se obtiene título y cédula como técnico profesional, además del certificado de bachillerato, lo cual permite continuar el Nivel superior.

Este tipo de estudios ya existían desde 1948 y pertenecía a los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), cuyo propósito era incorporar a sus egresados al mercado laboral como técnicos.

También en 1973 se creó el Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del Estado, con un modelo educativo neoconductista y que desde 1993 hasta la actualidad se rige por el Modelo educativo activo.

Más tarde, en 1978, se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) con el propósito de preparar personal calificado a nivel técnico. En un inicio estuvo pensado para adultos que no habían concluido sus estudios para poder incorporarse al campo laboral, pero a partir de 1997 adoptó la modalidad de bachillerato bivalente, la cual conserva hasta hoy.

En 1981 fueron creadas las preparatorias del Estado de México con un plan de estudios similar al del Colegio de Ciencias y Humanidades, pero posteriormente se cambió por las reformas de los planes y programas de estudio del país, empleando aquellos expedidos por la SEP (Secretaría de Educación Pública, 1982).

2.9.2 La época actual

En 1995 el nivel medio superior sufrió cambios profundos y significativos, tanto en su organización administrativa como en la organización curricular con la finalidad de responder a las demandas educativas. Como resultado se adoptó el modelo curricular de la Educación Basada en Competencias (EBC), basado en competencias en el modelo productivo, que exige habilidades certificadas, calificación múltiple, conocimientos amplios y ética laboral. Se creó la necesidad de Preparatorias a nivel particular, por la alta demanda de escuela a nivel medio superior pues cada año había más egresados y no existía cupo para todos los alumnos, así que se crearon las preparatorias particulares ofreciendo una mejor calidad en la educación.

La alta demanda para ingresar a Nivel Medio Superior, los altos índices de egresados de secundaria y la creación de nuevas preparatorias, impulsaron el incremento en capacitación con un modelo curricular en competencias. La

instrumentación se inició con una prueba piloto en el CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica) en 1994 y posteriormente con CECATIS (Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial), CETIS (Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios) y CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios) en 1995 (Neyra, 2010).

Para comprender mejor a qué se refiere la educación basada en competencias, primero se definirá el concepto de competencia, la cual es considerada una unidad integrada por saberes teóricos, habilidades que se demuestran en el desempeño laboral acompañados de actitudes y valores. Álvarez Manilla (1994) menciona que la competencia está constituida por tres aspectos:

- a) Saber: Se refiere a la formación teórica-conceptual (conocimientos)
- b) Saber hacer: aspecto procedimental (habilidades y destrezas)
- c) Saber ser: Se refiere a actitudes y valores demostrados en el trabajo (Neyra, 2010).

2.10 Antecedentes Preparatoria “Margarita Moran 238”

Para continuar se consideran los antecedentes de la preparatoria Oficial, (información tomada del periódico informativo *Tlatoani online*, 2019), en donde se relata la historia de la Preparatoria Oficial Número 238, “Margarita Moran”, institución de interés para la presente investigación. La escuela se inauguró en el año 2010 y fue creada por la organización social y política nacional Antorcha Campesina o Movimiento Antorchista, que, mediante su filosofía, busca erradicar la pobreza en el país. Este movimiento fue fundado en 1974 en Tecamatlán, localizado en las regiones más pobres de la Mixteca Poblana, y estaba constituido por jóvenes universitarios y campesinos encabezados por el Ingeniero Agrónomo Aquiles Córdova Morán. Su madre era la Sra. Margarita Morán, por lo que lleva el nombre en su honor.

La Misión de la escuela es: “Proporcionar a nuestros alumnos una educación de alta calidad para generar satisfacción total a nuestros padres de familia y promover intereses por innovar en las necesidades de nuestra sociedad”.

El plantel comenzó con un terreno obtenido del gobierno del estado de México del Municipio de Chimalhuacán, ubicado en Avenida de las torres del barrio Orfebres. En un inicio no contaba con bardas solo con un enrejado, las aulas eran de madera y láminas de cartón, no contaban con drenaje, luz ni pavimento. En ese momento se encontraba a la presidencia el Lic. Jesús Tolentino Román (2009 a 2012) quien ha pertenecido a esta Organización (Movimiento Antorchista) desde 1984 y posteriormente militante del PRI en 1985 (Libertad de palabra México, 2019).

La organización se alimentaba principalmente del reclutamiento y adiestramiento doctrinal mediante la creación de escuelas, desde jardines de niños, primarias, secundarias y preparatorias, hasta universidades y una Escuela Normal. Para obtener el apoyo del gobierno, en un principio inscribían a los hijos de sus seguidores y vecinos de las colonias y así justificaban la necesidad de espacio para aulas, laboratorios, bardas y canchas deportivas, así como el pago de los docentes y el otorgamiento de plazas; más tarde, les cobraban cuotas a los padres y los comprometían a asistir a mítines y marchas para su causa, como un compromiso social (Tlatoani online, 2019).

En diciembre de 2019 se re-inauguró la Preparatoria, ya construida en su totalidad y que incluía una techumbre que fue creada con el objetivo de darle a los jóvenes condiciones óptimas para realizar sus actividades deportivas y artísticas en un área de 326 metros cuadrados, con recursos del programa Fondo para la Infraestructura Social Municipal y de las Demarcaciones Territoriales del Distrito Federal (FISMDF) y el Fondo Estatal de Fortalecimiento Municipal (FEFOM).

Con una inversión total de 2.3 millones de pesos, la Preparatoria quedó integrada por nueve aulas para nueve grupos en total, con un solo turno, el matutino, de servicio público. Hay un total de 18 docentes y tiene una matrícula de aproximadamente 400 alumnos, reconocida como Bachillerato General. Se sigue trabajando para que más adelante se integre la construcción de aulas de laboratorio y de cómputo (Dirección de Comunicación Social / Dirección General de Educación y Cultura, 2019).

Las características de su población estudiantil se clasifican en nivel socioeconómico de medio a bajo, de creencias religiosas diversas; la sociedad de padres se constituye por personas con una mayoría sin escolaridad y el resto con un nivel de estudios a nivel medio superior, secundaria y primaria. En cuanto al personal docente se considera a profesores para cada asignatura y para materias optativas, además de un director, un subdirector, tres coordinadores, tres orientadores, tres personas administrativas y dos personas de intendencia.

Por último, se manifestó que los planes a seguir para esta institución consistirán en realizar un aula de cómputo, un auditorio para eventos culturales y un laboratorio de ciencias, bajo el lema de “Seguiremos trabajando a fin de dignificar este plantel educativo, porque invertir en infraestructura es invertir en educación y en las próximas generaciones que continuarán construyendo el Nuevo Chimalhuacán, Jóvenes de la Margarita Morán no dejen de luchar” (Libertad de palabra México, 2019).

Capítulo 3. Investigación relacionada

A través de la indagación relacionada a los temas de investigación, se ha observado que no existe mucha información que relacione entre sí las dos variables o al menos en una bibliografía vasta, por lo que un nuevo objetivo sería tener una fuente más para futuras investigaciones, la información obtenida hasta el momento es tomada de blogs, artículos de revista y algunos libros reconocidos, de los cuales se hará mención en el desarrollo de este capítulo.

Para empezar, Mindiola (2016) empleó un modelo descriptivo por medio de conceptos y variables que se midieron independientemente con el fin de describirlas y lo aplicó a una muestra de 43 estudiantes en Ecuador.

Los resultados obtenidos fueron que el 51% de los padres indicaron que eran sobreprotectores con sus hijos; el 58% de los niños mencionaron que les gustaba que los sobreprotejan siempre, el 26% casi siempre y el 16% nunca. En cuanto a los docentes, el 49% siempre protegía a sus alumnos, el 32% casi siempre y el 19% nunca. El 44% de los alumnos manifestaban sentirse sobreprotegidos en la escuela, el 37% no se siente sobreprotegido y el 19% a veces; El 42% de los padres consideran que deben sobreproteger a sus hijos, el 23% a veces y el 35% nunca.

Gaona Gonzaga (2019), en otro estudio ecuatoriano científico-social de tipo descriptivo, con un enfoque mixto, usó métodos científico, inductivo y descriptivo. El instrumento utilizado fue la *Guía de Observación de Carlos* (2014), adaptada por la tesista y una encuesta a padres de familia. La muestra estuvo representada por 24 alumnos, 24 padres de familia y 1 docente.

Los resultados obtenidos fueron: El 21% de los niños lloran mucho al separarse de sus padres al ingresar a la escuela, el 29% necesitan ayuda del docente para realizar sus actividades, el 13% no respetan decisiones y opiniones del resto de sus compañeros; el 17% no aceptan cuando se equivocan o cometen un error, no asumen responsabilidad de sus actos y el 21% presentan dificultades escolares. En los padres se observa que el 17% evitan que sus hijos experimenten experiencias desagradables, evitan que sus hijos desarrollen sus capacidades y

habilidades, el 17% no dejan en libertad a sus hijos y por lo tanto no los dejan explorar el entorno por sí solos, el 8% les compran de todo, 8% aun los visten, 17% ceden ante cualquier berrinche y por último, cuando cometen un error el, 17% de los padres trata de solucionarlo.

Conclusiones: Los niños presentan características claras de sobreprotección que inciden en su rendimiento escolar, el 58% de los niños presentan evidencia de sobreprotección que se refleja en la actitud dentro del aula y en su rendimiento escolar, debido a sus bajas calificaciones.

En Turquía se realizó otra investigación (Kisterelioglu, 2018), con estudiantes de secundaria. La muestra fue de 497 alumnos y sus padres, con un muestreo por conglomerados de escuelas públicas del Ministerio de Educación en Amasya, Ciudad de Turquía. Los datos se recopilaron por medio de un formulario de información personal, creado por el investigador y la Escala de Actitud de los Padres (PAS) y la Escala de Orientación de Meta de Logro 2x2. El análisis es de regresión múltiple, así como estadísticas descriptivas, basado en la investigación, los estilos de crianza de los padres como: democráticos, sobreprotectores y permisivos. Se realiza el análisis con el programa SPSS, los resultados obtenidos para Orientación al logro, con una media de 3.78, seguido por la Evitación del aprendizaje con 3.25 y Evasión del rendimiento con 2.81. Para los hallazgos relacionados con los estilos de crianza, el estilo más percibido fue el democrático con una media de 3.94, seguido de sobreprotector con 3.80, permisivo de 2.35 y autoritario con 2.30.

Se muestra una relación significativa de nivel medio entre el estilo de crianza y la orientación al aprendizaje. El coeficiente de regresión muestra el orden de importancia de los estilos parentales en el enfoque de orientación al aprendizaje. Los resultados de la prueba *t* está relacionado con la importancia de los coeficientes de regresión, muestra que solo los estilos democráticos y sobreprotector son predictores significativos de la orientación del enfoque de aprendizaje, Regresión lineal de ($R=0.311$), Regresión múltiple ($R^2 = 0.097$), Factor de Análisis ($F=13.11$, $p \leq .01$). El coeficiente de regresión muestra que solo los estilos sobreprotector y permisivo, son predictores significativos de la evitación del aprendizaje, Regresión

lineal de ($R=0.217$), Regresión múltiple ($R^2 = 0.047$), Factor de Análisis ($F=6.070$, $p \leq .01$). El coeficiente de regresión muestra que solos los estilos de crianza autoritario y sobreprotector son predictores significativos de la orientación del enfoque de rendimiento Regresión lineal de ($R=0.221$), Regresión múltiple ($R^2 = 0.049$), Factor de Análisis ($F=6.325$, $p \leq .01$). El coeficiente de regresión muestra que solo el estilo autoritario y Sobreprotector son predictores significativos en la de la orientación para evitar el rendimiento, Regresión lineal de ($R=0.235$), Regresión múltiple ($R^2 = 0.055$), Factor de Análisis ($F=7.191$, $p \leq .01$).

Las conclusiones fueron:

- Los estudiantes siguen el enfoque de rendimiento para evitar el aprendizaje y la evitación del rendimiento en la orientación para el logro de objetivos.
- Se determinó una relación positiva y de nivel medio entre estilo de crianza y la orientación del enfoque de aprendizaje
- Se encontró una relación positiva de bajo nivel entre el estilo de crianza y la orientación para evitar el aprendizaje
- El aprendizaje y la orientación del enfoque se vio significativamente afectada por los estilos de crianza democráticos y sobreprotectores.
- La orientación para evitar el aprendizaje se vio afectada por los estilos de crianza excesivamente permisivo y sobreprotector
- Hubo una relación positiva de bajo nivel con el enfoque de desempeño y la evitación de la orientación al desempeño según el estilo de crianza.

Se descubrió que el estilo de crianza autoritario y sobreprotector tuvieron un impacto significativo en ambas orientaciones.

Por otra parte, Delgado (2012) realizó una investigación en la Ciudad de Quito, Ecuador, con un enfoque cualitativo. Para la evaluación utilizó entrevistas y cuestionarios, además del método cuantitativo para determinar la correlación entre las variables, con una muestra de 60 alumnos de quinto año de educación básica, 10 docentes y 50 padres de familia, en la cual encontró que el 40% manifestó que el bajo rendimiento es porque son migrantes y el 60% refirieron que es por la

sobreprotección de los padres; el 40% de los docentes consideran que el niño rara vez es sobreprotegido, el 30% menciona que siempre y el otro 30% creen no están sobreprotegidos.

Por otra parte, en la evaluación del rendimiento se encontró que el 40% de los alumnos tenían un rendimiento regular, el 30% opina que el rendimiento es muy bueno, el 20% dice que es excelente pero un 10% menciona que es malo. En cuanto a cumplimiento de tareas, el 40% de los docentes consideran que cumplen, el 30% tienen un cumplimiento alto, no así el otro 30%, para quienes es muy bajo el nivel de cumplimiento. En el cumplimiento de tareas o actividades dentro del aula, se determinó que el 40% cumple de forma obligada, el 30% lo hace con gusto, pero el restante 30% lo hacen por miedo.

Los docentes manifiestan que existe una correlación entre la sobreprotección y el rendimiento, puesto que el 60% observa que un niño sobreprotegido baja de calificaciones, el 20% no es dependiente, el 10% no le importa y el 10% restante es tímido. Por lo tanto, las conclusiones a las que se llegó con esta investigación fueron: el 60% de la población se ve afectada en su rendimiento académico por la sobreprotección, porque los estudiantes no cumplen con sus obligaciones estudiantiles. Por parte de los padres, ellos consideran que el 40% de los alumnos tienen un rendimiento bajo por la sobreprotección ejercida por ellos. Además, se observa en un 30% de los padres que no les importan las notas que saquen sus hijos. El 35% de los padres justifican el incumplimiento de tareas escolares y actividades por la misma sobreprotección que ejercen sobre ellos. El 100% de los alumnos manifiestan que la sobreprotección es un factor interviniente para un bajo rendimiento académico y no pueda lograr su desarrollo intelectual integral.

Bustos Oleas (2012) investigó la sobreprotección en niños de segundo grado de educación básica del Centro Educativo Bilingüe Maurice Ravel, ubicado en el sector de Calderón, al norte de la Ciudad de Quito, en Ecuador. Se usaron los métodos cualitativos con el uso de investigación de campo e investigación documental. También se usó el método cuantitativo y la población con la que se

trabajó fue de 22 alumnos, 5 maestros, 1 psicólogo de la institución y 22 padres de familia.

Dentro de los resultados obtenidos se menciona: El 100% de docentes, manifiestan que los padres de sus alumnos se preocupan demasiado cuando estos se enfrentan a desafíos, el 70% de los docentes, consideran que los padres ven a sus hijos incapaces de resolver problemas sin ayuda, el 50% considera que al tener tareas difíciles y que puedan causar frustración a sus hijos, los padres optan por realizar las tareas por ellos. El 100% considera que el bajo rendimiento de los niños es a causa de los padres. En cuanto a los padres, el 75% se preocupan en exceso cuando sus hijos se enfrentan a desafíos y piensan que sin su ayuda no lograrán superarlo. El 50% de los padres consideró que está bien mimar y dar regalos a sus hijos; el 50% de padres, al observar que alguno de sus hijos no logra concluir con sus tareas, ellos la realizan por él. Solo el 30% de los padres consideran que si tienen influencia sobre el rendimiento de sus hijos. Por último, el 100% manifiesta que les gustaría estar involucrados de manera adecuada en el rendimiento escolar de sus hijos.

Las conclusiones a las que se llegó son las siguientes: Los docentes afirman que los alumnos presentan problemas de rendimiento escolar por ser sobreprotegidos y son incapaces de sobrellevar los retos de la vida escolar; se acepta la hipótesis de investigación en base a los resultados obtenidos que demuestra que la sobreprotección provoca bajo rendimiento escolar. Los niños sobreprotegidos muestran inmadurez y son incapaces de realizar tareas por sí solos; la mayoría de los niños presentan rasgos de sobreprotección, los niños presentan problemas de motricidad y por ende problemas de lecto-escritura, los niños sobreprotegidos sufren y experimentan frustración al verse incapaces de hacer cosas por sí solos y no toleran la derrota o el fracaso, los padres desconocen que sobreproteger a sus hijos es perjudicial.

Por otra parte, Tufiño (2011), en la Ciudad de Quito, usó una metodología mixta, en donde se aplicaron encuestas de preguntas cerradas para validar la confiabilidad y validez del instrumento se utilizó la técnica de jueceo. La población

consistió en 46 alumnos, 4 docentes y 46 padres de familia, haciendo un total de 98 sujetos, por la población tan pequeña, no se estableció ninguna muestra. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 04.

Las conclusiones obtenidas a través de esta investigación fueron: La mayoría de los estudiantes no tienen seguridad al realizar la tareas y actividades escolares, lo que significa que existe en ellos la falta de confianza en sí mismos y autonomía, situación que afecta en el rendimiento escolar, además que piden ayuda al realizar actividades escolares, no se valen por sí solos y la mayoría de las veces dependen de alguien, perjudicando su proceso de formación personal. Los estudiantes no cumplen con las normas establecidas por sus padres y docentes, lo que muestra dificultades en su comportamiento y genera conflicto en sus relaciones escolares, familiares y sociales. Se identifica a través de la percepción de sus padres que los chicos no toman decisiones por sí solos o realizan sus actividades escolares solos, lo cual evidencia la sobreprotección que ejercen sobre ellos, lo que les genera dependencia y afecta su autoestima, seguridad y rendimiento escolar.

Se determinó que existe evidencia de sobreprotección en los estudiantes, que además incluye inseguridad, timidez, baja autoestima, son dependientes de sus padres, no toman decisiones por sí solos y no cumplen disposiciones de los docentes y padres de familia, lo cual afecta en su vida escolar, familiar y social.

Una investigación, aunque no reciente de Heaven (2002), incluyó una población de dos escuelas, con 262 estudiantes, quienes el 84% viven con ambos padres. El rango de edad comprendía entre 14 y 16 años, la moda que predomina es de 15 años, se usa el cuestionario EPQ Junior revisado, (Corolla, 1990) consta de 36 ítems del ítem de Eysenck (1975), tiene niveles de confiabilidad y validez E 0.77, N 0.79, P .065, se incluye un cuestionario de John (1990) de 28 ítems y otra de 12 con una escala tipo Likert de 5 puntos con un coeficiente alfa (C 0.81, A 0.91). También se usó el Instrumento de Vinculación Parental, versión más corta de 16 ítems del PBI original (Parker 1979), con un coeficiente alfa (Sobreprotección 0.79 y cuidado de 0.79).

Para medir la actitud hacia la escuela se empleó un instrumento de 5 ítems con escala tipo Likert de 5 puntos, con un coeficiente de Cronbach de 0.71; para la medición del rendimiento académico autoevaluado, se construyeron 3 ítems de autoevaluación con un coeficiente alfa de 0.73.

Los resultados para la actitud positiva hacia la escuela, se correlacionaron significativamente con un alto rendimiento académico autoevaluado $r(112)=0.48$, $P < 0.01$; las actitudes positivas se relacionaron significativamente con bajo psicoticismo (-0.51), alta actitud escolar ($r=0.45$), cuidado alto (0.55), cuidado materno ($r=0.28$; todos $P_s < 0.01$), cuidado paterno (0.20 , $P < 0.05$); El alto rendimiento escolar autoevaluado se relacionó significativamente con bajo Psicoticismo (-0.30) y alta Consciencia (0.34 , ambos $P_s < 0.01$). Las percepciones de cuidado parental y la autonomía estaban significativamente relacionados ($r=0.48$) para madres, ($r=0.42$) para los padres, ambos ($P_s < 0.01$); Mientras que la introversión y el cuidado del padre hicieron un conversión única y significativa para explicar la varianza de las actitudes escolares.

Conclusiones:

- Se demuestra que los factores de personalidad juegan un papel más importante en predecir actitudes hacia la escuela y rendimiento académico autoevaluado que las percepciones de la parentalidad, aunque existe evidencia indudable que el cuidado de los padres está implicado en la adolescencia.
- La introversión es un predictor importante de actitudes hacia la escuela, bajo Psicoticismo y alta Consciencia fueron predictores consistentes poderosos de ambas actitudes hacia el rendimiento escolar y académico, el psicoticismo parece ser crucial para un bajo posicionamiento en la actitud de los adolescentes hacia la escuela y su desempeño académico autoevaluado
- Es probable que un bajo Psicoticismo y alta consciencia, mejoren los resultados escolares.

A continuación, se detallan los resultados en la siguiente tabla.

Tabla 4. Resultados de Sobreprotección y Rendimiento Escolar

	Siempre	A veces	Nunca
Demuestra seguridad para realizar tareas o actividades escolares	35%	43%	22 %
Pide ayuda para realizar tareas	22%	63%	15%
Le gusta realizar tareas y actividades escolares	46%	28%	26%
Toma decisiones por sí solo en las actividades escolares	50%	24%	26%
Cumple las normas establecidas por padres y docentes	33%	48%	19%
Participa en clase	41%	37%	22%
Le agrada la forma de enseñar del docente	52%	24%	24%
Los conocimientos adquiridos en la escuela le ayudan a resolver problemas de la vida diaria	74%	13%	13%

Nota: Recuperado de Tufiño (2011)

Siguiendo la misma línea, la investigación de Dash y Sriranján (2014), usó una muestra de 50 alumnos de ambos sexos, estudiantes de secundaria de los grados VI, IX y X de la *Ravenshaw Colligate School Cuttack Odisha* de la India, todos los participantes son de nivel socio económico medio, se formaron dos grupos de 25 alumnos, de los cuales 25 percibieron estar sobreprotegidos por sus madres y los otros 25 lo contrario. Se realizó un estudio cuasi – experimental, se aplica una prueba de motivación de Gopal Roa (1989), esta prueba proporciona una medida simple y objetiva de la motivación de logro de los alumnos de secundaria, consta de 20 frases incompletas, que los estudiantes deberán llenar con las dos alternativas que se le presentan, una de ellas está relacionado con el alto rendimiento (HAR) y la otra con el logro en general (GAR), las respuestas se puntúan de 1 a 3 respectivamente, el puntaje mínimo será de 20 y el máximo de 60. Se aplica la Escala de Relación Padre–Hijo, del Dr. Nalini Rao (1989), la prueba contiene 100 elementos categorizados en diez dimensiones como, sobreprotección, castigo simbólico, castigo de objeto, exigente, indiferente, recompensa simbólica,

recompensa de objeto, amoroso y negligencia, se pide a los encuestados que de acuerdo a su percepción describan la relación con sus padres en una escala de 5 puntos que va desde siempre hasta muy raramente y la puntuación es de 5,4,3,2,1, con las categorías de siempre, muchas veces, a veces, raramente y muy raramente respectivamente, se obtiene una puntuación máxima de 50 puntos y una mínima de 10 en cada dimensión.

Para los resultados se toman puntajes de la prueba de motivación de logro por medio una prueba de t en los alumnos con baja protección, se observó una media de 47.64 y una desviación estándar de 3.86 y del grupo de alta protección materna, una media de 49.92 y una desviación estándar de 3.29. Se encontró un valor de 2.25 y una significancia de 0.029, por lo tanto, los dos grupos fueron significativamente diferentes entre sí, determinando que los alumnos que se perciben más sobreprotegidos por sus madres tienen una mayor motivación al logro a comparación de los menos protegidos.

Conclusiones:

- Se ha demostrado una alta motivación de logro en los niños que perciben a sus padres como amorosos y exigentes y menos motivación para el logro con padres que rechazan y descuidan a sus hijos.
- Se descubrió que la sobreprotección parental da como resultado una baja autoestima, una menor confianza en sí mismo, dependencia y una actitud disfuncional sobre el logro.
- Se detectó una disminución de la autonomía conductual en los hijos de padres sobreprotectores, la autonomía restringida puede estar contribuyendo a una dependencia innecesaria hacia los padres.
- Según Chopita et al. (1998), la protección excesiva de los padres puede fomentar sentimientos de impotencia y un locus de control externo en el niño, tales situaciones no son favorables para el desarrollo de la motivación de logro.
- Para el presente estudio se documenta una mayor motivación de logro en adolescentes que perciben a sus madres como más protectoras, los

adolescentes con una motivación de alto rendimiento intenta obtener buenas calificaciones, destacar, la protección de los padres, según la literatura, fomenta la dependencia excesiva en los niños, la motivación al logro se asocia a la autosuficiencia, la confianza en uno mismo y el trabajo duro, los resultados obtenidos pueden parecer sorprendentes ya que se encontró una mayor motivación para el logro en el grupo protegido por la madre, en este sentido se menciona el punto de vista de Parker y colaboradores (1979) la sobreprotección no actúa por sí sola, si interactúa con niveles de cuidado alto, se pueden tener resultados positivos.

- Se observa que las niñas superan a los niños significativamente en los niveles de protección materna, existen más niñas que se perciben sobreprotegidas, probablemente debido a la creciente inseguridad.

Por último, se tiene la investigación de Studsrød y Bru (2009), la muestra constó de 564 estudiantes, 272 niños, 288 niñas y cuatro más que no especificaron sexo, comprenden de 15 a 18 años, de una escuela secundaria superior al Oeste de Noruega. Se utilizaron herramientas estadísticas de correlación de Pearson, Spearman, análisis factorial, regresión, regresión logística Multinomial, Análisis multivariado de GLM y se utilizó el programa SPSS (Norusis, 2002).

Para el ajuste escolar en la motivación se usó una escala de educación continua de cinco ítems, construido para este estudio, con el fin de medir las percepciones de sus prácticas en cuanto a la influencia positiva en la motivación para continuar con su escolarización, se usó un instrumento con tres ítems para medir la alienación escolar. Los formatos estaban compuestos por cuatro respuestas (no estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo un poco, estoy un poco de acuerdo y muy de acuerdo). Para medir la socialización parental, se empleó un formato de preguntas con la relación percibida con los padres o tutores, los ítems fueron calificados con las alternativas (totalmente en desacuerdo, poco en desacuerdo, de acuerdo muy poco y muy de acuerdo). Para evaluar el monitoreo parental, incluyó cuatro ítems de una escala desarrollada por Alsaker, Dundas, y Olwens (1991), una versión corta de Noriega (Pedersen, 1992) del Instrumento de

Vinculación Parental (Parker, Tupling y Brown, 1979) que fue utilizada para evaluar la Sobreprotección Parental. Para evaluar el interés de los padres en el trabajo escolar, se ajustó una escala existente (Mayorbanks, 1993) la escala de Concesión de Autonomía y la escala de Apoyo Parental. La dimensionalidad de los elementos relacionados con la socialización parental percibida fue aprobada por un análisis factorial que incluyó la factorización Varimax con Normalización de Kaiser.

Resultados

El 40% de los estudiantes no estuvo de acuerdo que su experiencia escolar había mejorado su motivación en términos de continuar con su educación, el restante, que fue la mayoría, estuvo entre fuertemente y un poco de acuerdo. Del mismo modo la mayoría de los estudiantes estuvieron en desacuerdo fuertemente o un poco con la percepción de alienación hacia la escuela. La mayoría de los estudiantes, mencionaron no tener intenciones de abandonar la escuela, el 20% indicó que sí y el resto, con un número mayor se abstuvieron.

Las correlaciones bi-variadas se calcularon y revelaron no ser significativas las asociaciones entre variables de socialización parental percibidas y variables de control. El análisis multivariado reveló que las variables independientes representaron la mejor variación en la mejora de la motivación para puntajes de educación continua, seguido de absentismo escolar, alienación escolar, intención de abandonar la escuela y ausencia en clase. Las variables de socialización de los padres explicaron significativamente, aunque modestamente con 7.8 y 3.4% de varianza en las variables dependientes. Todas las variables de socialización parental mostraron asociaciones multivariadas significativas con ajuste escolar, relativamente modesto. Entre las variables parentales, el apoyo fue el más importante con relación al ajuste escolar, el puntaje alto mostró puntajes altos para la motivación mejorada para la educación continua y puntajes bajos para alienación escolar, intención de abandonar la escuela y absentismo escolar. El monitoreo parental se relacionó de manera significativa y positiva con la mejora en motivación para la educación continua y negativamente relacionada con la intención de abandonar la escuela y absentismo escolar. El interés de los padres en el trabajo

escolar se asoció con puntajes altos en motivación mejorada y puntajes bajos con alienación y absentismo, mientras que los puntajes altos de sobreprotección parental se relacionaron significativamente con altos puntajes en alienación escolar, intención de abandonar la escuela, absentismo escolar y como única variable de socialización también se relacionó con ausencia en clase.

Estos resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5. Resultados de correlación entre socialización parental y prácticas de ajuste escolar

Ajuste Personal	Socialización Parental				
	Apoyo	Monitoreo	Interacción en trabajos escolares	Sobreprotección	Concesión de Autonomía
Mejora en la motivación	ALTO	POSITIVO	ALTO		
Educación continua	ALTO	POSITIVO			
Absentismo escolar	BAJO	NEGATIVO	BAJO	ALTO	NEGATIVO
Alienación escolar	BAJO		BAJO	ALTO	NEGATIVO
Abandono escolar	BAJO	NEGATIVO		ALTO	
Ausencia en clase				ALTO	

Nota: Recuperado de Studsrød y Bru (2009)

Finalmente, la concesión de autonomía parental se relacionó negativamente con alienación escolar y absentismo. El monitoreo parental, se relacionó positivamente con una mejor motivación para continuar la educación y negativamente asociado con la alienación escolar y la intención de abandonar la escuela, pero sólo en casos de apoyo parental alto.

Conclusiones

Los resultados mostraron que las prácticas parentales percibidas, representaron cantidades significativas de variación en diferentes aspectos del ajuste escolar. Sin embargo, el tamaño del efecto fue bastante bajo, el cuadrado de r oscilo entre 7.8 y 3-4%, por lo tanto, se reveló que la práctica de la socialización parental solo fue moderadamente relacionada con la motivación, alienación, absentismo escolar, ausencia en clase e intención de dejar la escuela.

La sobreprotección parental puede conducir a percepciones de ineficacia en situaciones escolares, lo que podría hacer que los estudiantes se retiren de la escuela.

Capítulo 4. Método

En el presente capítulo se hablará de la metodología empleada para la comprobación del tema de investigación, se describirá el Instrumento que se usó, para determinar si existe sobreprotección materna en adolescentes de 16 a 19 años de edad, se revisará si se ve afectado su rendimiento escolar, a través de un valor numérico determinado a lo largo de sus actividades escolares y se enuncia en un calificación final al término del año escolar, así mismo se podrá comprobar, si existe una relación entre la sobreprotección, el cuidado y el bajo rendimiento escolar de alumnos adolescentes que se encuentran cursando el nivel medio superior.

4.1 Planteamiento del problema

La presente investigación se realizó porque al observar la manera en que se desenvuelven los adolescentes de este siglo, se identificó que a muchos les hace falta iniciativa, proposición, disposición, independencia, actitud, habilidad en la resolución de problemas, carecen de entusiasmo, interés, agrado por las actividades realizadas y por supuesto una intención clara de los objetivos a los cuales quieren llegar. Todo esto da pie a preguntarse el motivo por el cual, ha decaído este interés o cual es la causa del porqué ya no trabajan con el mismo entusiasmo en el salón de clases, saber por qué ya no quieren realizar actividades que servirán para su desarrollo, crecimiento, aprendizaje, educación y sobre todo el alcancé de sus éxitos, personales, familiares, académicos y sociales.

Es de gran importancia identificar estas causas o motivos por los cuales los adolescentes ya no muestran interés por lograr un buen rendimiento académico; porque identificándolos se podrá considerar alguna estrategia para evitar que siga ocurriendo y se procurará dar herramientas suficientes a estos chicos en el logro de objetivos y metas para su futuro y hacerlos funcionales.

En este sentido podría considerarse que la sobreprotección es un factor preponderante en este campo, ya que no sólo existe en la infancia intermedia, sino desde el nacimiento de los hijos y que se va fomentando y fortaleciendo con el paso de los años, creyendo erróneamente que esta actitud evitará fracasos o

frustraciones y que lograrán conseguir todo lo que quieran, objetivos, metas, éxitos, así como la felicidad.

Sin embargo, se ha relacionado esta sobreprotección en más de un factor negativo en la crianza y educación de los niños, adolescentes y por supuesto en la vida adulta, tales como: bajo rendimiento escolar, trastornos psicológicos, depresión, autoestima, problemas de conducta social (delincuencia, uso y abuso de drogas) entre otros.

Esta investigación surge del interés de relacionar la sobreprotección materna con el rendimiento escolar para que se conozca y pueda estudiarse el efecto de esta práctica en el desempeño académico de los adolescentes y con ello su desarrollo emocional, cognitivo, psicológico y social, derivado del rezago escolar que conlleva, y así evitar la problemática de la deserción escolar o del desempleo por carencia de competencias básicas, para lo que se plantea la siguiente pregunta de investigación.

4.2 Pregunta de investigación

¿Existe relación entre la variable, sobreprotección y cuidado de la madre y el rendimiento escolar en adolescentes de Escuela Oficial de nivel medio superior?

4.3 Objetivo General del estudio

- Determinar si existe relación entre la sobreprotección materna, el cuidado y el rendimiento escolar en adolescentes de Escuela Oficial de nivel medio superior, ubicada en el Municipio de Chimalhuacán

4.4 Objetivos específicos

- Identificar el grado de sobreprotección al que están expuestos los adolescentes
- Evaluar el rendimiento escolar, que presentan los estudiantes de la muestra
- Determinar si existe relación entre sobreprotección y rendimiento escolar

4.5 Variables y Definiciones

4.5.1 Variables

- Variables Independientes: Sobreprotección y Cuidado
- Variable Dependiente: Rendimiento escolar

4.5.2 Definiciones conceptuales y operacionales de las variables

Sobreprotección

Definición conceptual: Se define la sobreprotección como una prolongación de los cuidados infantiles, obstaculizando el desarrollo de la capacidad de independencia con el exceso de control de los padres. Dicha actitud, ocasiona en los hijos la sobre-dependencia (Hurlock, 1972).

Definición operacional: Para medir la Sobreprotección se empleó el Instrumento de Lazos Parentales P.B.I. (*Parental Bonding Instrument*), de Parker, Tupling y Brown (1979) que consta de 25 reactivos, de los cuales 13 corresponde a sobreprotección (ítems 3, 7, 8, 9, 10,13,15,19, 20, 21, 22, 23, 25), cuestionario tipo Likert en donde se obtiene un puntaje máximo de 39 puntos.

Cuidado

Definición conceptual: Se entiende como un conjunto de servicios ofrecidos a los niños, durante un determinado tiempo en características de un ambiente seguro, que contribuya a desarrollar sus capacidades de manera integral, actuando como complemento del ambiente familiar y del sistema educativo (Martínez y Soto, 2012).

Definición operacional: Para medir la variable de Cuidado se empleó también el Instrumento de Lazos Parentales P.B.I. (*Parental Bonding Instrument*), de Parker, Tupling y Brown (1979), en el que 12 de los reactivos corresponden a Cuidado, pudiéndose obtener un puntaje máximo de 36 puntos (ítems 1, 2, 4, 5, 6, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 24).

V.D. Rendimiento Escolar

Definición conceptual: Se define como el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación de determinadas pruebas, materias o cursos (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

Definición operacional: Para su medición se emplearon las evaluaciones finales de los estudiantes en su último semestre cursado, consultándose las listas de calificaciones proporcionadas por el director de la escuela, Lic. Graciano Raúl Martínez Hernández (2019).

4.6 Hipótesis

Hi₁: Existe relación entre la sobreprotección de la madre y el rendimiento escolar en adolescentes del nivel medio superior

H0₁: No existe relación entre la sobreprotección de la madre y el rendimiento escolar en adolescentes del nivel medio superior.

Hi₂: Existe relación entre el cuidado y el rendimiento escolar en adolescentes del nivel medio superior

H0₂: No existe relación entre el cuidado y el rendimiento escolar en adolescentes del nivel medio superior.

4.7 Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

La investigación realizada es de tipo correlacional, con un diseño no-experimental y una revisión documental de artículos y tesis acerca del objeto de estudio.

4.8 Población

Estudiantes adolescentes de entre 16 y 20 años, de la Escuela Preparatoria Oficial N.238, "Margarita Moran" del Estado de México, los cuáles se encontraban cursando cualquiera de los tres semestres vigentes; segundo, cuarto y sexto.

4.9 Criterios de inclusión

Los participantes cumplen con los siguientes criterios de inclusión

- ✓ Estar cursando actualmente el nivel medio superior (Preparatoria)
- ✓ Contar con 16 años cumplidos y hasta los 20 años
- ✓ Haber vivido con su madre hasta la edad de 16 años

Criterios de exclusión

- ✓ No estar cursando el nivel medio superior
- ✓ Tener menos de 16 años y más de 20 años
- ✓ No haber vivido con su madre desde el nacimiento hasta la edad de 16 años

4.10 Muestra

De una población de 329 alumnos se obtuvo la muestra de estudio, que consta de 218 adolescentes en total, dividida en nueve grupos de ambos sexos, tres grupos de segundo semestre donde 22 son mujeres y 18 hombres; tres grupos de cuarto semestre, donde 38 son mujeres y 36 hombres y tres grupos más, donde 37 son mujeres y 30 hombres. Además, se tomó de la escuela preparatoria particular a 24 mujeres y 13 hombres.

4.11 Muestreo

La selección se realizó con un muestreo por conveniencia, solicitándose el consentimiento de los alumnos con la previa autorización tanto del director de la escuela como de los profesores de clase en el momento de aplicar el instrumento.

Una vez seleccionados los grupos, se excluyeron los casos que no cumplían con todos los criterios de inclusión.

4.12 Escenarios

Escuela Preparatoria Oficial Numero 238, ubicada en el Estado de México, Municipio de Chimalhuacán, la cual cuenta con nueve aulas para impartir clases a grupos de tres semestres, cada uno de tres grupos de ambos sexos (tres de segundo semestre, con 129 alumnos, tres de cuarto semestre con 108 alumnos y tres de sexto semestre, con 92 alumnos, haciendo un total de la población estudiantil de 329 alumnos) de un solo turno, turno matutino. Cuenta con dirección y subdirección, cafetería y biblioteca, canchas para practicar deporte y/o clases de educación física.

Escuela preparatoria particular “Federico Froebel” que cuenta con una población estudiantil de aproximadamente 210 estudiantes de preparatoria y 150 alumnos de secundaria, ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl.

4.13 Material

Se empleó un instrumento de medición impreso en una hoja tamaño carta con los 25 reactivos, que se contestan de acuerdo con la percepción de la conducta de la madre y su actitud en relación con el adolescente. Se administra de forma individual o colectiva en el salón de clases y requiere de lápiz mediano para su resolución.

4.14 Instrumentos

El P.B.I. (*Parental Bonding Instrument*), es un instrumento desarrollado por Parker, Tupling y Brown en Australia en 1979. Está basado en la Teoría del Vínculo de Bowlby y sirve para medir la percepción del sujeto con respecto a la conducta y actitud de los padres en su infancia y adolescencia, hasta los 16 años.

Consta de 25 afirmaciones, que se componen por dos escalas: Cuidado (12 ítems) y Sobreprotección (13 ítems), cada respuesta se puntúa en un rango de 0 a

3 puntos, en donde la escala de cuidado queda con una puntuación de 36 puntos, máximo y la de sobreprotección de 39 puntos. El sujeto debe elegir la opción que más se acerque a lo que él considere que fue la relación con su padre y madre, en este caso, será solo con la madre, de acuerdo con el planteamiento del problema. Para calificarlo se obtiene un puntaje bruto y se relaciona con un percentil, serán considerados normales los puntajes que se encuentren dentro del rango del percentil 25 al 75, considerándose bajos los puntajes ubicados entre el percentil 0 y el 25, y altos los puntajes ubicados sobre el percentil 75.

La prueba cuenta con una Varianza explicada de 39.837%, Alfa de Cronbach para cuidado de .865 y para sobreprotección de .791 por lo que se concluye que tiene un nivel de Confiabilidad adecuado (Robles, Oudhof y Mercado, 2016).

En otro estudio los resultados de Validez y Confiabilidad son semejantes: Alfa de Cronbach, para cuidado .700, sobreprotección .960 (Robles et al, 2011). En un segundo estudio se encontró un Alfa de Cronbach para cuidado de .880 y para sobreprotección 0.800 (Gómez et. al, 2010) y por último Melis et. al (2001) midieron un Coeficiente de Correlación Spearman-Brown y un Coeficiente de Cronbach de cuidado 0.780 y sobreprotección de 0.930.

En cuanto a lo medido por cada escala, la Escala de cuidado, evalúa la relación con afectuosidad, contención emocional, empatía y cercanía y por otro lado, como frialdad emotiva, indiferencia y negligencia.

Por otra parte, la Escala de Sobreprotección mide control, sobreprotección, intrusión, contacto excesivo, infantilización y prevención de la conducta autónoma.

Al evaluar ambas escalas, sobreprotección y cuidado, se detectan cinco tipos de vínculos parentales: por parte de la sobreprotección se encuentran Constricción cariñosa, Control sin afecto, y por parte de cuidado están Vínculo óptimo, vínculo ausente y promedio.

1. Constricción cariñosa: Son madres que puntúan alto en cuidado y alto en sobreprotección. Se caracterizan por presentar afectuosidad,

contención emocional, empatía y cercanía, por un lado, y al mismo tiempo son controladoras, intrusivas, tienen un contacto excesivo, infantilizan y previenen la conducta autónoma de sus hijos.

2. Control sin afecto: Son aquellas que puntúan bajo en cuidado y alto en sobreprotección. Se caracterizan por presentar frialdad emotiva, indiferencia y negligencia, al mismo tiempo que son controladoras e intrusivas, tienen un contacto excesivo, infantilizan y previenen la conducta autónoma.
3. Vínculo óptimo: Aquellas madres que puntúan alto en la escala de cuidado y bajo en la de sobreprotección. Se caracterizan por ser afectuosas, empáticas y contenedoras emocionalmente, a su vez, favorecen la autonomía.
4. Vínculo Ausente o débil: Son aquellas madres que tienen puntajes bajos en cuidado y bajos en sobreprotección. Sus características son frialdad emotiva, indiferencia y negligencia; al mismo tiempo favorecen la independencia y la autonomía.
5. Promedio: Son aquellas que obtienen puntajes promedios en ambas escalas

En cuanto a las propiedades psicométricas del PBI, en los estudios realizados por Parker (1979) destaca la confiabilidad Alpha de Cronbach para la escala de cuidado de 0.73 y para la de sobreprotección de 0.87. Los estudios realizados para determinar su validez de contenido, criterio, concurrente, predictiva y convergente muestran que el PBI es un instrumento muy válido para evaluar el tipo de vínculo parental.

Para realizar la medición en cuanto al rendimiento escolar, se usaron las calificaciones finales del semestre en curso de los alumnos de preparatoria, que fueron facilitadas de manera impresa por el director de la escuela. Estas consistieron en nueve listas con nombre de la escuela, ciclo escolar, turno, semestre cursado, listado de asignaturas, nombre de los alumnos inscritos y dados de baja, además de alumnos reprobados por cantidad de materias.

4.15 Procedimiento

Se contempló en un inicio obtener la muestra de escuela particular para observar el comportamiento de los adolescentes de un estatus socioeconómico medio – alto, se buscaron por internet las escuelas disponibles en el municipio de Nezahualcóyotl y se encontró la escuela antes descrita como la opción más cercana y adecuada. Se solicitó una cita con el director de la escuela y se le expuso la solicitud de lo que se quería realizar. Posteriormente, se solicitó un oficio de la universidad que amparara esta investigación y se preparó un ejemplar del proyecto, engargolado, así como el instrumento a aplicar. Se llevan todos los requisitos, se autorizaron y se llevó a cabo la actividad.

Se aprovechó la hora de entrada a la institución y cuando todos los alumnos se encontraban en el salón de clases, se procedió a pedir permiso a los profesores que se encontraban dando clase, se explicó al alumnado las instrucciones del instrumento para ser contestado, se repartieron los reactivos y se les dieron 15 minutos para el llenado.

Más tarde se verificó la información obtenida de la escuela preparatoria particular y se determinó que era una muestra con un número insuficiente de sujetos para demostrar alguna de las hipótesis planteadas, por lo que, se contactó a otra persona quien conoce a los directores de escuelas de gobierno del Estado de México de la zona para ampliar la muestra. Se concertó cita y se cumplieron los requisitos antes mencionados, procediéndose a realizar nuevamente la aplicación del instrumento en la escuela Preparatoria Oficial N. 238 “Margarita Moran” del Estado de México.

Para la aplicación del instrumento se llevó a cabo el mismo procedimiento que en la escuela particular.

Posteriormente se hace una revisión de las pruebas, y se verificó que cumplieran con los criterios de inclusión y se descartaron los que no los cumplían. Se procedió calificar cada una de las pruebas para obtener el puntaje bruto y sacar el percentil de acuerdo con la estipulada por el Instrumento y determinar en qué tipo

de vínculo se encontraba cada estudiante para saber si existe sobreprotección, que es la variable que se quiere medir.

4.16 Análisis Estadístico

Para la presente investigación se realizó, un análisis descriptivo de la sobreprotección en la que se pretende determinar si existe sobreprotección en adolescentes, ejercida por sus madres, para lo cual se utilizó el Instrumento de Vínculo Parental de Parker y otros. Para la medición del rendimiento escolar, se usó también el método descriptivo y se emplearon las evaluaciones periódicas del cumplimiento de cada estudiante a lo largo del semestre, teniendo un promedio general y vaciándolo en listas oficiales.

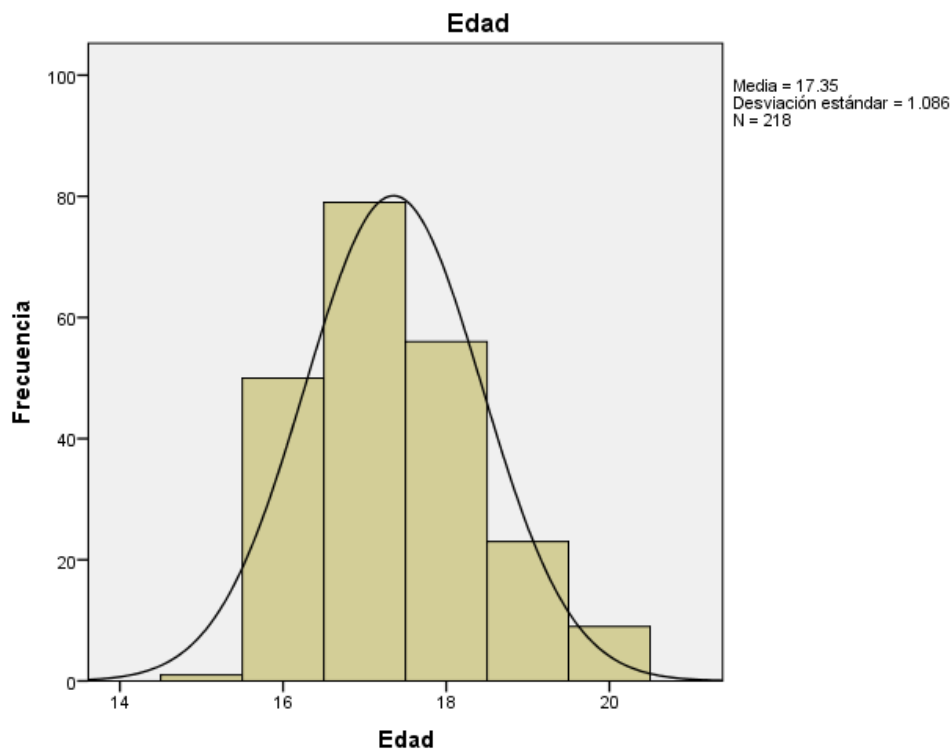
Con ambas variables se realizó una correlación de Pearson, que mide la relación estadística entre dos variables continuas, en donde, si el valor de una variable aumenta la otra disminuye; se vació la información obtenida en una tabla de Excel y a su vez al programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) y se obtuvieron los resultados que se detallan en el siguiente capítulo.

Capítulo 5. Resultados

Los resultados obtenidos se describen a continuación, de una población de 329 alumnos, se obtuvo una muestra de estudio, que consta de 218 adolescentes en total, la cual consistió en nueve grupos de ambos sexos que estaban conformados de la siguiente manera: tres grupos de segundo semestre, donde 22 eran mujeres y 18 hombres; tres grupos de cuarto semestre, donde 38 eran mujeres y 36 hombres, y tres grupos más, donde 37 eran mujeres y 30 hombres. Además, se tomó de la escuela preparatoria particular a 24 mujeres y 13 hombres. Por todo lo anterior se tiene un total de 123 mujeres y 95 hombres.

La muestra comprende edades de entre 16 y 20 años, las cuales se agrupan así; 51 adolescentes con 16 años, 79 con 17 años, 56 de 18 años, 23 cuentan con 19 y 9 más con 20 años, obteniendo una media de edad de 17.35, con una desviación estándar de 1.086.

Histograma 6. Edad de Adolescentes



En los resultados obtenidos, se determina lo siguiente: La suma total por genero son: 123 Mujeres y 95 hombres, por lugar que ocupan entre hermanos: 23 hijos únicos, 60 hijos primogénitos, 60 segundos, 27 Terceros, 10 cuartos, 03 quintos, 01 sextos, 01 séptimos. Once adolescentes se describen como medianos y 22 como los últimos. A su vez se clasifican 35 mujeres hijas primogénitas, 25 hombres hijos primogénitos, 13 mujeres únicas, 10 hombres únicos.

De toda la población sólo en 85 adolescentes se observó una variabilidad negativa en su calificación final en donde de acuerdo al vínculo parental se detecta que 36 tienen un vínculo de constricción cariñosa (22 mujeres, 14 hombres); 44 con vínculo control sin afecto (25 mujeres, 19 hombres); 1 con vínculo débil (Masculino) y 4 con vínculo óptimo (3 mujeres, 1 hombre).

Tabla 7. Estadísticas de Sobreprotección y Cuidado

		Cuidado Mujeres	Cuidado Hombres	Sobreprotección Mujeres	Sobreprotección Hombres
N	Válido	123	95	123	95
	Perdidos	0	28	0	28
Media		26.44	25.79	16.12	16.13
Mediana		28.00	26.00	16.00	16.00
Moda		30	29	15	16
Desviación estándar		6.459	5.393	4.991	4.836
Varianza		41.724	29.083	24.911	23.388
Rango		32	26	26	23
Mínimo		4	10	2	3
Máximo		36	36	28	26
Suma		3252	2450	1983	1532

Tabla 8. Estadísticas calificación inicial y final

		Estadísticos				
		Cuidado	Sobreprotección	Inicial	Final	Edad
N	Válido	218	218	218	218	218
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		26.16	16.12	7.89	7.84	17.35
Mediana		27.00	16.00	7.83	7.90	17.00
Moda		29	15	8	8	17
Desviación estándar		6.013	4.913	1.177	1.246	1.086
Varianza		36.160	24.137	1.385	1.553	1.179
Rango		32	26	5	5	5
Mínimo		4	2	5	5	15
Máximo		36	28	10	10	20
Suma		5702	3515	1720	1710	3783

Por último, en las correlaciones se determina que existe un nivel intermedio de la variable de Cuidado con una media de 26.16, mediana de 27 y moda de 29, indicando un sesgo negativo. En cuanto a Sobreprotección, se determina un nivel medio superior al puntaje y tendencia a la normalidad, con una media de 16.12, mediana de 16 y moda de 15, con tendencia.

Existe una variación considerable en Cuidado con un rango de 32 puntos, desviación estándar de 6.013, varianza de 36.16 y Sobreprotección 26 puntos, desviación estándar de 4.91 y varianza de 24.13.

En cuanto al Rendimiento escolar, los resultados obtenidos fueron para calificación inicial una media de 7.89 puntos, mediana de 7.83, moda de 8.0, desviación estándar 1.17, varianza de 1.385. Para Calificación final, una media de 7.84, mediana de 7.90, moda de 8.0, desviación estándar 1.24, varianza de 1.553, concluyendo que se observa mayor variabilidad en Calificación final en donde existe una disminución, por lo tanto, menor rendimiento escolar.

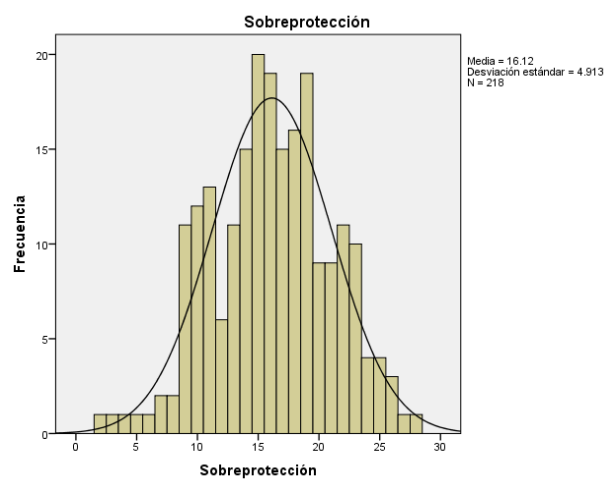
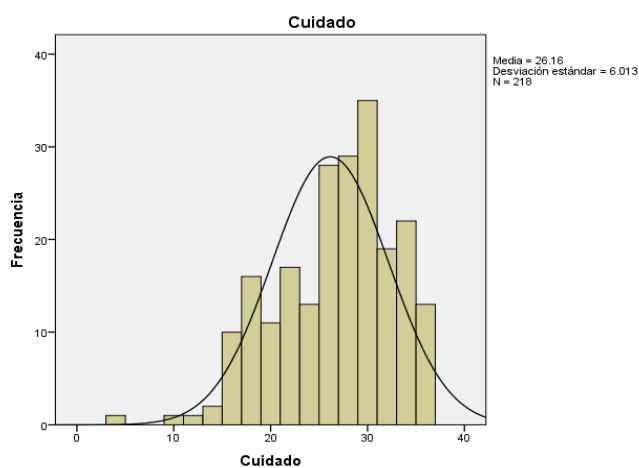
Tabla 9. Correlación entre variables y calificaciones

		Correlaciones				
		Cuidado	Sobreprotección	Inicial	Final	Edad
Cuidado	Correlación de Pearson	1	-.291**	.095	.179**	-.050
	Sig. (bilateral)		.000	.161	.008	.462
	N	218	218	218	218	218
Sobreprotección	Correlación de Pearson	-.291**	1	-.058	-.148*	-.019
	Sig. (bilateral)	.000		.392	.029	.785
	N	218	218	218	218	218
Inicial	Correlación de Pearson	.095	-.058	1	.759**	.016
	Sig. (bilateral)	.161	.392		.000	.814
	N	218	218	218	218	218
Final	Correlación de Pearson	.179**	-.148*	.759**	1	.173*
	Sig. (bilateral)	.008	.029	.000		.010
	N	218	218	218	218	218
Edad	Correlación de Pearson	-.050	-.019	.016	.173*	1
	Sig. (bilateral)	.462	.785	.814	.010	
	N	218	218	218	218	218

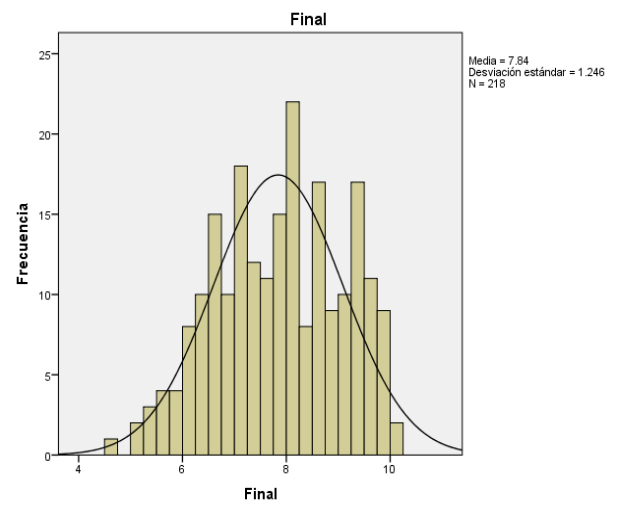
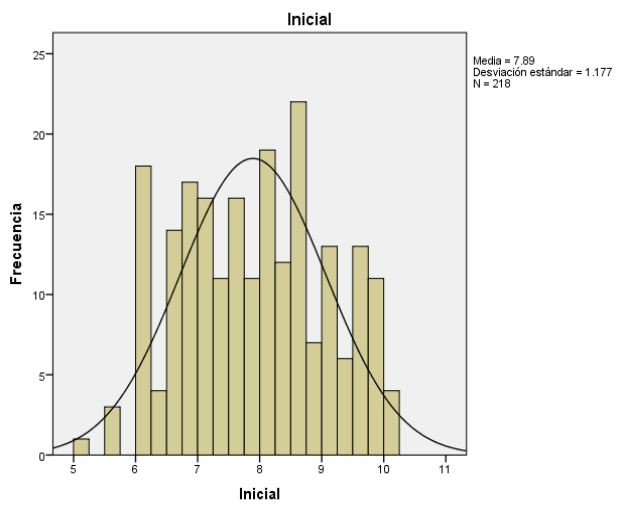
** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Histograma 10. Cuidado y sobreprotección



Histograma 11. Resultados Calificación inicial y final



Capítulo 6. Análisis de Resultados

6.1 Datos demográficos y estadística descriptiva

Para la investigación se tomaron en cuenta un total de 218 alumnos, se dividen por género en 121 mujeres y 97 hombres, de un total de 12 grupos, alumnos que cursaban el segundo semestre estaba compuesto por 22 mujeres y 18 hombres, de cuarto semestre 38 mujeres, 36 hombres y de sexto semestre, 37 mujeres y 30 hombres, además, en la preparatoria particular, la muestra fue de 24 mujeres y 13 hombres, la edad de todos los estudiantes oscila entre los 16 y 20 años, todos los participantes de nivel medio superior, de preparatorias ubicadas en el Estado de México, de los Municipios de Nezahualcóyotl y Chimalhuacán.

En la variable de Cuidado se obtiene una media de 26.16 puntos, la cual indica un nivel intermedio de la variable pues su puntaje del percentil 50 fue de 27. En cuanto a Sobreprotección, su media fue de 16.12 puntos, la cual indica un nivel superior al puntaje intermedio de la variable, que fue de 13.50.

En lo que corresponde a las medianas, la de Cuidado fue de 27 puntos, que fue superior al puntaje intermedio de la variable, a lo que se agrega una Moda de 29 puntos, con lo que tenemos una distribución de la variable de Cuidado con un sesgo de tipo negativo. Por otra parte, la mediana de Sobreprotección fue de 16 puntos, que es semejante a la media (16.12), mientras que su moda fue de 15 puntos, con lo que esta variable tiene una distribución con tendencia a la normalidad.

Sobre la variación de los datos, puede observarse una variación considerable pues el rango de Cuidado fue de 32 puntos y el de Sobreprotección fue de 26 puntos. Los puntajes de las desviaciones estándar y las varianzas corroboran lo anterior, pues en el caso de Cuidado la desviación estándar fue de 6.013 puntos (varianza de 36.16) y la de Sobreprotección fue de 4.91 puntos (varianza de 24.13).

En la variable de Rendimiento escolar, se emplearon las calificaciones inicial y final del semestre cursado. La media de la calificación inicial fue de 7.89 puntos y la final de 7.84 puntos, con una diferencia de .05 centésimas. La mediana de calificación inicial fue de 7.83 con una diferencia de .07 centésimas por sobre la calificación final, que quedó en 7.90. Finalmente, la moda de ambas evaluaciones fue de 8.0, y, por último, las desviaciones estándar fueron de 1.17 para la calificación inicial y de 1.24 para la final, en donde se observa que hubo mayor variabilidad en la calificación final.

En la Tabla 12 se describen los estadísticos obtenidos de las variables estudiadas.

Tabla 12. Análisis estadístico de sobreprotección y cuidado

		Estadísticos				
		Cuidado	Sobreprotección	Inicial	Final	Edad
N	Válido	218	218	218	218	218
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		26.16	16.12	7.89	7.84	17.35
Mediana		27.00	16.00	7.83	7.90	17.00
Moda		29	15	8	8	17
Desviación estándar		6.013	4.913	1.177	1.246	1.086
Varianza		36.160	24.137	1.385	1.553	1.179
Rango		32	26	5	5	5
Mínimo		4	2	5	5	15
Máximo		36	28	10	10	20
Suma		5702	3515	1720	1710	3783

6.2 Estadística inferencial

En Tabla 7 se encuentran los resultados de las correlaciones entre sobreprotección y cuidado, así como en las calificaciones inicial y final, de donde se pretende obtener conclusiones o generalizaciones de los datos aportados.

Se realizó el análisis inferencial de las variables por medio de la correlación de Pearson, para determinar la relación entre sobreprotección y cuidado y las Calificaciones inicial y final. Los resultados que se obtuvieron fueron: Para sobreprotección y cuidado, una relación de sentido negativo y baja intensidad de -0.291 , con un nivel de significancia de $.000$, en donde se determina que mientras más cuidado exista, menos sobreprotección habrá.

La relación que existe entre la sobreprotección y la calificación final tuvo un nivel de significancia de $.029$ con una correlación negativa de baja intensidad de -0.148 y de forma negativa, donde se determina, que, a mayor sobreprotección, menor calificación final.

La relación que existe entre el cuidado y la calificación final tuvo un nivel de significancia de $.008$ con una correlación negativa y de baja intensidad de -0.179 , por lo que, a mayor cuidado, mayor calificación final.

En cuanto a la correlación entre calificación inicial y final existió una correlación positiva de alta intensidad con un coeficiente de correlación de 0.759 con un nivel de significancia de $.000$, en donde se observó un aumento entre la calificación inicial y la calificación final.

Se observó una correlación entre la Calificación final y la Edad positiva y de baja intensidad que es de $.173$, con un nivel de significancia de $.010$ donde se encontró que la edad promedio es de 17 años y la moda, igual corresponde a 17 años, no existe tanta discrepancia en las edades.

A través de los estadísticos se observó que el 71.56% de la muestra estudiada (156 alumnos) percibieron a sus madres como sobreprotectoras y a su vez, de esta muestra se determinó que el 50% (se consideró con Constricción

cariñosa, en donde manejan cuidado y sobreprotección altos y el otro 50% con control sin afecto, en el cuál, mantienen un cuidado bajo y sobreprotección alto).

Tabla 13. Análisis de Correlación entre Variables

		Correlaciones				
		Cuidado	Sobreprotección	Inicial	Final	Edad
Cuidado	Correlación de Pearson	1	-.291**	.095	.179**	-.050
	Sig. (bilateral)		.000	.161	.008	.462
	N	218	218	218	218	218
Sobreprotección	Correlación de Pearson	-.291**	1	-.058	-.148*	-.019
	Sig. (bilateral)	.000		.392	.029	.785
	N	218	218	218	218	218
Inicial	Correlación de Pearson	.095	-.058	1	.759**	.016
	Sig. (bilateral)	.161	.392		.000	.814
	N	218	218	218	218	218
Final	Correlación de Pearson	.179**	-.148*	.759**	1	.173*
	Sig. (bilateral)	.008	.029	.000		.010
	N	218	218	218	218	218
Edad	Correlación de Pearson	-.050	-.019	.016	.173*	1
	Sig. (bilateral)	.462	.785	.814	.010	
	N	218	218	218	218	218

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Con respecto a las calificaciones se identificó que el 51.28% de los adolescentes bajaron su calificación al final del semestre, comenzando con una media de 8.0, concluyendo con una media de 6.3 en el caso de sobreprotección y en cuestión de cuidado, sucedió lo contrario, tuvieron una media de 8.0 al inicio terminando con una media de 9.66.

Capítulo 7. Discusión

En este capítulo se menciona lo encontrado en las investigaciones que estudian la relación entre las variables sobreprotección y el rendimiento escolar, se aborda la relación y similitud de la presente investigación con otros estudios.

En la investigación de Studsrød y Bru (2009) en Noruega, se revisa la relación entre la socialización parental y las prácticas de ajuste escolar, la socialización estudiada también se le conoce como Vinculación parental (Parker y Cols., 1979). Se analizó una muestra de 564 estudiantes de entre 15 y 18 años y se utilizaron herramientas estadísticas de correlación de Pearson entre otras. Para el ajuste escolar en la motivación, se usó una Escala de Educación Continua y Alienación Escolar y para la percepción parental se empleó una versión corta de la escala de Parker (1979).

Los resultados que se encontraron fueron, que los estudiantes no estuvieron de acuerdo en que su experiencia escolar había mejorado su motivación para continuar su educación, incluso algunos indicaron tener intenciones de abandonar la escuela. Se registraron puntajes altos de sobreprotección parental, relacionándose significativamente con altos puntajes en Alienación escolar, intención de abandonar la escuela, ausentismo escolar y ausencia en clases.

Se concluyó que la práctica de la socialización parental fue moderadamente relacionada con la motivación, alienación, absentismo escolar, ausencia en clase e intención de dejar la escuela. Los autores proponen que la sobreprotección parental puede conducir a percepciones de ineficacia en situaciones escolares, lo que llega a ocasionar que los estudiantes abandonen la escuela.

Al comparar los resultados de esta investigación con la presente, se encuentran las siguientes similitudes: La muestra obtenida no es tan grande como la utilizada en este estudio, sin embargo es una de la más grandes que se encontraron en todas las referencias revisadas, en esta se usó una muestra de 218 adolescentes, de entre 16 y 19 años, casi dentro del rango usado en la anterior investigación, además de emplear el Instrumento de Vínculo Parental de Parker y

Cols. (1979), sólo que en su versión completa y, por último, se utilizó también la herramienta estadística de correlación de Pearson para obtener los resultados. En cuanto a los hallazgos reportados en la presente investigación fueron similares con los de Studsrød y Bru (2009) con respecto a la sobreprotección, aquí se muestra que existe también sobreprotección parental, pero al realizar la correlación con el rendimiento escolar, se determinó que sí existe una influencia negativa con relación al rendimiento escolar y la actitud, considerando como una práctica negativa la sobreprotección en los vínculos parentales, ya que no existe un equilibrio adecuado entre sobreprotección y cuidado.

En la misma línea de investigación respecto a la sobreprotección, Kisterelioglu (2018) realizó en Turquía un estudio relacionando los estilos de crianza y la orientación a los objetivos de logro de los estudiantes. Para la muestra fueron considerados alumnos de menos de 15 años, con un total de 497 sujetos. Se usaron formularios y la escala de Actitud de los Padres (PAS), así como la escala de Orientación de Meta de Logro 2x2. Para los estilos de crianza democrático, sobreprotector y permisivo, se encontró que el estilo más percibido fue el democrático, seguido por el sobreprotector y por último el permisivo.

La importancia de los estilos de crianza mostró que el estilo democrático y sobreprotector son predictores significativos en la orientación al enfoque del aprendizaje en forma negativa, así como también son predictores significativos en la evitación del aprendizaje. Se concluyó que existe una relación positiva y de nivel medio entre estilo de crianza y la orientación del enfoque de aprendizaje; los estilos autoritarios y sobreprotector tuvieron un impacto significativo negativo en orientación al logro y significativo en evitación del aprendizaje.

Como se ha mencionado en la presente investigación, los estilos de crianza ayudan a determinar la forma en que los adolescentes se enfrentan a las circunstancias de la vida escolar, personal, emocional y social. De este estilo dependerá la formación y personalidad que tendrán para saber enfrentar y superar cualquier situación. Como lo mencionaba Baumrind (1960, mencionado en Martínez y Martínez, 2015), el estilo democrático, será el estilo más adecuado para educar y

lograr un buen desarrollo del niño, no así el estilo sobreprotector, el cual sólo logrará hacer niños dependientes y que siempre necesiten de ayuda para alcanzar sus objetivos.

En el caso de la presente investigación, se encuentran las siguientes coincidencias: Se estudió la sobreprotección, en el caso de rendimiento escolar, las variables empleadas fueron orientación y evitación al aprendizaje y se concluye en ambos estudios que la sobreprotección influye de manera negativa con respecto a la orientación al aprendizaje, así como en la presente en el rendimiento escolar.

Algunas diferencias entre las investigaciones fueron que la muestra turca constó de niños menores de 15 años y aquí se trabajó con adolescentes mayores de 16 años, además de que se emplearon diferentes instrumentos de medición.

Otro estudio fue realizado por Dash y Srinrajan (2014), con una muestra de 50 alumnos que comprendían las edades de 11 a 19 años, haciendo uso de la prueba de Motivación de Gopal Roa (1989) y la Escala de Relación Padre–Hijo de Nalini Roa (1989). Para realizar la investigación se dividió la muestra en dos grupos que quedaron conformados por 25 sujetos cada uno, los cuáles se clasificaron como de sobreprotección materna (primer grupo) y Sin sobreprotección (segundo grupo). En el grupo de interés con sobreprotección se encontró una relación significativa entre las variables y se determinó que los alumnos que se perciben sobreprotegidos tienden a tener una mayor motivación al logro, debido a que sienten a sus padres amorosos y exigentes.

La investigación de Dash y Srinrajan (2014) se diferencia de la estudiada en el presente trabajo en que se utilizó una muestra más pequeña y en que el método empleado también es diferente, se empleó un método cuasi – experimental con dos grupos y las variables a relacionar fueron motivación al logro y sobreprotección materna, en la presente investigación se llevó a cabo un estudio correlacional y las variables fueron rendimiento escolar y sobreprotección materna.

Los resultados encontrados determinan que mientras más sobreprotegidos se sientan los niños, existe más motivación al logro, no así con los resultados

obtenidos con relación al rendimiento escolar. En el análisis mencionado anteriormente, se puede determinar que existe la posibilidad de que falte incluir el factor cuidado en el instrumento para corroborar si la sobreprotección por sí sola, da los mismos resultados o hubo una interacción con alto grado de cuidado como los hallazgos que se observaron en la presente y que permitirían concluir que la sobreprotección con cuidado es bajo y tiene una influencia negativa en el rendimiento escolar.

Otro dato importante con respecto al género que se menciona en el estudio de Dash y Srinrajan (2014) es que se observa más sobreprotección en niñas que en niños, lo cual coincide con el presente estudio, en el que también se detectó la misma situación: existe más población femenina sobreprotegida que masculina.

En el caso de la investigación de Heaven (2002), se incluyó como variable la personalidad, además de la influencia familiar en las actividades de los adolescentes y el rendimiento académico autoevaluado. Se utilizó una muestra de 262 estudiantes, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años, aunque en este estudio, además de usar el cuestionario EPQ Junior Revisado (1990) y de Eysenck (1975), se empleó el Instrumento de Vínculo Parental de Parker (1979), en donde se determina que la actitud positiva hacia la escuela se relacionó significativamente con un alto rendimiento académico autoevaluado, alta actitud escolar, cuidado alto, cuidado materno y bajo psicotismo.

La percepción de cuidado parental y la autonomía estaban significativamente relacionadas con las madres, las conclusiones a las que se llegaron con los factores de personalidad es que juegan un papel importante en predecir actitudes hacia la escuela y rendimiento académico autoevaluado, no así para las percepciones de la parentalidad. Esto nos indica que los Vínculos Parentales no tienen gran influencia, sin embargo, el psicoticismo tiene influencia con un bajo posicionamiento en la actitud de los adolescentes hacia la escuela y su desempeño académico. En este caso se determinó que la personalidad influirá en el desempeño o la actitud con que se tomará su relación con el ámbito escolar, por lo tanto, en su rendimiento y aprovechamiento, pero sin dejar de lado el vínculo parental que es el que le permitirá

sobresalir y crear herramientas de sobrevivencia y adaptación o le ocasionará dependencia y sentimientos de ineficacia, generando fracaso escolar que afectará su vida.

Se encontraron las siguientes similitudes con el estudio que se presenta, las variables como tal son la personalidad, influencia familiar y rendimiento académico autoevaluado, para esta investigación se mencionan las últimas dos, sin embargo, en el caso de la personalidad, se hace mención en el desarrollo de esta variable y se consideró que es de mucha importancia y este estudio lo comprueba. Otra característica parecida es el número de estudiantes que participaron, ya que, en ambas, fueron un poco más de 200 adolescentes, sin embargo, la edad comprendida es menor a los 16 años que se emplea en este estudio.

En las dos investigaciones se usó el Instrumento de Vínculo Parental de Parker y Cols. (1979) y los resultados obtenidos, solo nos indican que el factor cuidado del Vínculo parental, tiene gran importancia en el desarrollo de los niños, se demostró que la personalidad tiene una mayor influencia en el rendimiento académico autoevaluado y la actitud hacia la escuela de manera negativa, en el caso de Psicotismo.

En otra investigación, Mindiola (2016) realizó un estudio utilizando la relación entre las variables de sobreprotección y rendimiento escolar, la población comprendía una edad de entre 11 y 12 años de edad, con una muestra de 43 estudiantes y se emplearon cuestionarios para recabar datos, basándose en la percepción de los padres, maestros y alumnos. Los resultados obtenidos fueron que el 51% de los padres perciben que ejercen sobreprotección sobre sus hijos, que los niños les gusta ser sobreprotegidos y que los docentes perciben a los padres de sus alumnos como sobreprotectores.

Existen más diferencias que similitudes con la presente investigación, ya que se emplea una muestra cuatro veces más grande, con alumnos de entre 16 y 19 años, así como un método cuantitativo. Además, en la presente investigación no se tomó en cuenta la participación de los padres, solo se cuenta con los resultados de

los test de vinculación parental de Parker (1979), aplicada a los adolescentes. La única similitud entre las investigaciones consiste en los resultados obtenidos, en donde los alumnos aprecian una percepción de sobreprotección por parte su madre, en un 71.56%.

Con base a este resultado, se realiza el siguiente análisis, contemplando los resultados que se obtuvieron en Ecuador por Gaona (2019), Mindiola (2016) y Bustos (2012). Estas tres investigaciones relacionaron a la sobreprotección y el rendimiento escolar, sólo que, en el caso de Gaona, se realizó con niños de entre 5 y 6 años, con un enfoque mixto y utilizando una guía de observación y encuesta a padres de familia. Los resultados obtenidos consistieron en que el 50% de los niños enfrentan una dificultad escolar y requieren ayuda para realizar actividades escolares. Se registraron otras situaciones como no respetar decisiones y opiniones del resto de sus compañeros, no aceptar cuando se equivocan o cometen errores, no asumen responsabilidades de sus actos, así como los padres que evitan que sus hijos se expongan a experiencias desagradables impidiendo que sus hijos desarrollen sus capacidades y habilidades. Finalmente, el 58% de los niños presentaron evidencia de sobreprotección, la cual se refleja en la actitud dentro del aula y en su rendimiento escolar, debido a sus calificaciones bajas.

En la investigación de Bustos, la muestra fue de niños menores de 7 años y con ellos determinó que los docentes consideran que los padres ven en sus hijos incapacidad para resolver problemas sin ayuda y manifiestan que el bajo rendimiento es a causa de sus padres. También demostró que los padres se preocupan en exceso cuando sus hijos se enfrentan a desafíos y no logran superarlos sin su ayuda, por lo tanto, optan por ayudarlos de más. En el caso de sus tareas, llegan a hacerlas por ellos, lo que permite concluir con las investigaciones anteriores que los padres sobreprotectores no permiten el desarrollo de sus hijos, su autonomía e independencia, lo que genera en ellos frustración, pues se siente incapaces de hacer cosas por sí mismos y no toleran la derrota o el fracaso.

Las coincidencias entre estas investigaciones y la presente es que se emplean las mismas variables de sobreprotección y rendimiento escolar, en cuanto a los resultados se observa una similitud en cuanto a que existe un bajo rendimiento y sobreprotección en las muestras empleadas. También existen diferencias, tales como la edad de las muestras, que son menores a las de este estudio, y los instrumentos, que fueron cuestionarios y guías de observación, además de considerar para el análisis a los padres de familia y no solo a las madres.

Por último, se realizaron dos investigaciones más (Delgado, 2012 y Tufiño, 2011), que incluyeron en su estudio a niños menores de 11 años para determinar la influencia de la sobreprotección familiar y el rendimiento académico, usando una metodología mixta y aplicando entrevistas y cuestionarios. Los investigadores utilizaron muestras de 60 y 46 alumnos respectivamente, por medio de las cuales determinaron que los alumnos tuvieron bajo rendimiento debido a la sobreprotección, considerado así tanto por los padres como por los docentes. Con esta investigación se determinó que un niño sobreprotegido baja sus calificaciones y ve afectado su rendimiento académico, mientras que los padres reconocen que el incumplimiento de tareas y actividades es por la sobreprotección que ejercen en ellos.

En las conclusiones de Tufiño, se demostró que la mayoría de los estudiantes no realizan sus tareas y actividades con seguridad, por falta de confianza y autonomía, situaciones que afectan su rendimiento escolar, no se valen por sí mismos, son dependientes y esto perjudica su proceso de formación personal. La percepción de sus padres revela que no pueden tomar decisiones por si solos, por la sobreprotección que ejercen sobre ellos, generando dependencia y afectando así su autoestima, seguridad y rendimiento escolar.

Entre la presente investigación y las de Delgado y Tufiño, se encuentran las siguientes diferencias: no se estudiaron muestras de la misma edad, hicieron uso de entrevistas y cuestionarios a los padres, las muestras fueron más pequeñas. En lo que toca a los resultados, se demuestra que existe gran similitud en cuanto a la percepción de sentirse sobreprotegidos y ser incapaces de realizar tareas por sí

solos, manifiestan un bajo rendimiento y una actitud negativa en cuanto a las actividades escolares, disminuyendo su rendimiento escolar.

En la presente investigación quiso demostrarse que existen varios fundamentos (como investigaciones y publicaciones) para afirmar que la sobreprotección implica muchos factores de riesgo y no solo para el rendimiento escolar, sino también para la autoestima, la eficacia, la autonomía y la independencia, así como para desarrollar trastornos psicológicos. Esto demuestra la importancia de que los padres disminuyan la sobreprotección y lleven a cabo un adecuado vínculo parental, aplicando un cuidado y protección intermedio para lograr un desarrollo óptimo en niños y adolescentes, para que en su vida adulta sean personas funcionales y ejemplos o modelos para seguir para futuras generaciones.

Capítulo 8. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones de esta investigación, así como las limitaciones que se enfrentaron y las sugerencias para los interesados en continuar estudiando las variables de este estudio.

En lo que respecta al objetivo general de este trabajo, se logró determinar que sí existe relación entre la sobreprotección, el cuidado y el rendimiento escolar en los adolescentes. Esto se observó a través de los resultados obtenidos, en donde se registró una media de 16.12 sobreprotección, indicó estar casi 3 puntos por encima del valor intermedio de la escala, que es de 13.5, por lo que se demostró que existía sobreprotección en los adolescentes.

El cuidado tuvo puntuaciones intermedias, que se reflejan en una media de 26.16 puntos, coincidente con el percentil 50 de la escala, y una varianza de 6.013 puntos.

En cuanto al rendimiento escolar, la media fue de 7.89 en calificación inicial y para calificación final fue de 7.84, existiendo una reducción de 0.05 centésimas en la calificación final, además se registró una desviación estándar de 1.17 para calificación inicial y para calificación final de 1.24, observándose una variabilidad de .06. Al obtener los resultados de las evaluaciones de los alumnos en estudio, se determinó que hubo un rendimiento bajo generalizado, sobre todo en los adolescentes que percibían ser sobreprotegidos.

Al llevar a cabo la correlación de Pearson para relacionar las variables de sobreprotección y rendimiento escolar (en este caso la calificación final), se obtuvo una correlación de $-.148$, con un nivel de significancia de $.029$, lo cual supone que existe una correlación significativa de sentido negativo y de baja intensidad entre las dos variables.

Al aplicar la correlación de Pearson a la relación de las variables de cuidado y rendimiento escolar (nuevamente con la calificación final), se obtuvo una correlación de $.179$, con un nivel de significancia de $.008$, lo cual supone que existe

una correlación significativa de sentido positivo y de baja intensidad entre las dos variables.

En lo que toca a rendimiento académico, los resultados obtenidos con la muestra total mostraron un aumento en el rendimiento escolar entre la calificación inicial y la calificación final y se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.759, con un nivel de significancia de .000, entre las mencionadas calificaciones.

Resumiendo lo anterior, se determina que, a mayor sobreprotección, menor calificación final, no así en el caso de los estudiantes que manifestaban un cuidado adecuado por parte de sus padres, ya que ellos tuvieron una correlación positiva: A mayor cuidado, mayor calificación final. En ambos casos hay que tomar los resultados con precaución, ya que se trata de coeficientes de correlación de baja intensidad, aunque significativos y respaldados por algunas investigaciones.

En la parte teórica, es importante preguntarse acerca de las causas o motivos por los cuáles se genera una sobreprotección materna. En la investigación se mencionan algunas causas, como son tipo de familia, estilos parentales, tipos de vínculo, educación de los padres, género de los niños, ser hijo único, situaciones psicológicas o emocionales como compensación, miedo, frustración o culpa de las madres, entre otras (Baumrind, Murcia, Bowlby, Pascual, Alejandro, Soler y Pascual, 1960, 1997, 1998, 2010, 2018, 2015).

Sus consecuencias del mismo modo son variadas, dependencia en todos los sentidos desde niños y hasta aun siendo adultos, inseguridad, autoestima baja, desarrollo anormal o lento, trastornos psicológicos, emocionales, sociales, así como dificultades en la interacción social y personal y además problemas de aprendizaje, adaptación en la escuela, motivación al logro de objetivos y rendimiento escolar (Sabater, Reinoso, Williams, Rodríguez, Burgos, Tárres y Murcia, 2015, 2012, 1989, 2019, 2010, 2018, 1997).

En el caso de los adolescentes, Heaven, Dash y Srinrajan (2002, 2014) lograron demostrar que los estilos de crianza y la influencia familiar tuvieron influjo

en la motivación al logro, orientación al enfoque del aprendizaje en forma negativa y evitación del aprendizaje, así como en el rendimiento escolar.

Complementando el análisis de resultados, se mencionó que la sobreprotección de los padres es más alta o frecuente por parte de la madre que del padre. Los ya mencionados Dash y Srinrajan (2014) obtuvieron en su investigación una media en Protección materna de 49.92 y una desviación estándar de 3.29, sin embargo, esto es debido a que hay un mayor involucramiento de las madres hacia los hijos en todas las actividades, desde que nacen y a partir de ingresar a la escuela, existe más apoyo, interés y ayuda. Se observó que se involucran en tareas y actividades escolares que deben realizar en casa, mientras más pequeños son están más al pendiente, así como también cuando tienen más dificultades de aprender, se ocupan más de ellos, pero conforme van creciendo se van apartando, dejando que sean más independientes. En la mayoría de los casos, como lo menciona Pascual (2010), un buen tutor debe ofrecer más ayuda cuando el niño no logra obtener éxito en su tarea e irla reduciendo hasta que logre hacerla por sí mismo, logrando obtener una mayor autonomía en el niño; si fracasa, es necesario modificar la intervención de manera que el niño pueda enfrentarse con una situación de menor incertidumbre.

Las madres de niños que son sobreprotegidos tienden a ayudar en demasía a sus hijos al no tener respuesta en la elaboración de las tareas escolares, hacerla de manera incorrecta o simplemente no querer hacerla, las madres optan por resolverla y hacerla ellas mismas y esto influye, en la calificación final durante el ciclo escolar, dejando en claro que el rendimiento de los alumnos será menor conforme se avanza en el crecimiento escolar. Las madres deben intentar adaptar sus niveles de intervención a las necesidades específicas de sus hijos, con la finalidad de no estresarlos o frustrarlos, es necesario conocer las habilidades y capacidades de los hijos y conforme a ella adaptar la intervención (Pascual, 2010).

En la presente investigación se trabajó con adolescentes, en donde se observaron situaciones y circunstancias variadas, como los estilos de crianza, vínculos parentales, su carácter o personalidad, en donde a través de estos

elementos, se pudo determinar que algunos adolescentes estuvieron sobreprotegidos y aunado a sus características personales la influencia de la actitud de sus madres es que no logran desempeñarse adecuadamente en sus actividades escolares y como consecuencia obtener un bajo rendimiento escolar. Como lo menciona Mendoza (2010), los adolescentes se verán afectados en la medida en que se ejerza sobreprotección hacia ellos, habla de las características de las madres, causas y motivos que presentan ellas al ser sobreprotectoras, así como también influirá la personalidad de cada adolescente, su formación, crianza, entorno social y el resto de la familia que lo rodea, entre otros.

Se hace mención, que la falta de experiencia de las madres en el tema de educación y crianza en los hijos, en el caso, puede que sea, por ser el primer hijo que tienen (Burgos, 2010) y por lo cual, orillan a cometer ciertos errores, o quizá por sus propias vivencias infantiles o familiares, en donde pudo existir frustraciones, traumas o deseos incumplidos (Murcia, 1997), los impulsan a querer tener, dar o estar todo el tiempo pendiente de sus hijos, o como ya se mencionó, las experiencias recientes en su vida familiar o de pareja, la necesidad de trabajar y estar ausente, el considerarse madre soltera y de un matrimonio no funcional, la hace sentirse insegura para poder criar correctamente a sus hijos, le genera culpa y trata de compensar carencias afectivas o de tiempo con objetos materiales o atención extrema cuando se encuentra con ellos (Marín, Infante y Rivero, citados en Gallegos, 2012). Es importante hacerles saber el concepto, identificar, reconocer y dar apoyo para evitar que ejerzan dicha sobreprotección y no obstruir en el niño su desarrollo normal, psicológico, social, emocional además del intelectual.

El fundamento social que lleva a los padres a esta sobreprotección puede ser secundario a los factores antes mencionados, sin embargo es importante hacer una reflexión e invitar a los tutores a incentivar, apoyar, cuidar y otorgar solo lo necesario para conseguir un desarrollo sano y al mismo tiempo un logro de objetivos académicos y un buen rendimiento escolar, crear en ellos consciencia y una autoestima sana para que se planteen metas e inquietudes, deseos de hacer algo, demostrar o demostrarse que son capaces de hacerlo, la autoestima se deriva de

la aprobación de los otros y a la satisfacción de realizar la actividad de manera independiente y conseguir ser autosuficientes (Fuentes, 2001).

Se ha mencionado que las formas de vínculo, tienen relación con la sobreprotección y el rendimiento escolar y que también se ve implicado el estatus social, el género del adolescente, la cultura y la posición económica, la familia influye en el desarrollo cognitivo del niño y en el rendimiento escolar por el nivel educativo o estatus económico de los padres, con un nivel alto en preparación de los padres, los hijos tienden a lograr trayectorias largas, con ayuda de una posición económica es más fácil lograrlo, que un niño con padres de nivel más bajo en los aspectos mencionados (Pascual, 2010); Así mismo se consideró que el tipo de institución era un factor predisponente en el bajo rendimiento de los alumnos, sin embargo en la presente, se concuerda con Harbison y Hanusbek, 1992 y Jencks, et al (1972, citados en Pascual, 2010), que la familia es un factor crucial en el rendimiento escolar y no tanto las diferencias entre las instituciones, ya sea particular o pública. En ambas se registró la existencia de sobreprotección y rendimiento escolar bajo, los resultados obtenidos fueron, para escuela particular de una muestra de 37 alumnos, la sobreprotección al 51.35% y en rendimiento escolar bajo de 37.83%, para escuela pública con una muestra de 181, la sobreprotección fue de 62.84% y rendimiento escolar bajo de 43.12%.

Se observa a raíz de esta investigación que la sobreprotección se encuentra en diferentes culturas, religiones y países, comprobado y mencionado en este estudio, citando países como Ecuador, Turquía, India, Noruega y Australia. En México el tema está poco estudiado, se habla, se ejerce, se fomenta, pero no se hace frente o no se reconoce como un problema social que desencadena en consecuencias multivariadas, en otros países se ha determinado que es necesario ayudar a que la sobreprotección se conozca y no se fomente por el bienestar de los hijos.

Sin embargo, en México se hace lo posible por tener sobreprotegidos a los niños, creyendo que se les está brindando el apoyo, amor y todo lo necesario para evitar, frustración, decepción o fracaso, tal vez por no conocer realmente en que

consiste esta problemática, es necesario que los niños conozcan el sentimiento de logro y valía personal y a su vez la sensación del fracaso y lograr la tolerancia a la frustración, solo así lograrán la habilidad para desarrollar una mente independiente y una percepción de eficacia personal y al mismo tiempo conseguir aumento a la resiliencia (Geddes, 2010).

Por ello este trabajo permite dar comienzo o continuidad para proporcionar información y desarrollar en un futuro otras investigaciones que ayuden a desarrollar el tema de la sobreprotección en un sentido más amplio o que se pueda conjugar con otras variables como las que mencionan en este estudio.

En los objetivos específicos se planteó, identificar el grado de sobreprotección al que están expuestos los adolescentes y con la información obtenida en el texto de varias investigaciones, se puede mencionar que grado de la sobreprotección se determinó ser nivel de significancia alta, con una media de 16.15, los factores que la determinan son muy variados y complejos por lo tanto es difícil poder erradicar de primera instancia este comportamiento de las madres, el grado de sobreprotección que se ejerce en los adolescente es de las tres cuartas partes de una población escolar a nivel medio superior con un 71.56% por lo tanto es representativo, al igual lo demuestran investigaciones de Mindiola (2016) con el 51% de padres sobreprotectores, Gaona (2019) con el 58% de niños sobreprotegidos, Delgado (2012) con el 60% y Bustos (2012) con el 75% de la muestra.

Aunque en primera instancia, se había considerado que los participantes con quienes se ejercía una mayor sobreprotección eran hijos únicos o primogénitos, se descubrió que no es lo que se había considerado, se puede dar en cualquier edad y en cualquier lugar que ocupe entre hermanos y puede ser o no hijo único. De los adolescentes sobreprotegidos, solo el 36.54% son hijos únicos y primogénitos, el restante están entre dos y siete hermanos, otro factor que se consideró fue, el que solo se presentaba en varones o al menos en su mayoría, sin embargo de acuerdo a los resultados, se obtuvo que la mayor muestra en cuanto a sobreprotección se da más en mujeres, con un total de 56.41% y de hombre del 43.59%, las

circunstancias a considerar también son, que las mujeres se enfrentan a situaciones con respecto al género, aun con la lucha por la igualdad de derechos y oportunidades se les sigue marginando de alguna manera por cuestiones de complejidad, fuerza, rol social o familiar.

Otra situación a mencionar sería en la parte social y de seguridad, pues se enfrentan a más riesgos en el contexto de violencia física o agresión sexual, por lo cual se debe estar más pendiente de ellas y por último por cuestión de estadística, ya que a través del censo realizado en México (2015), la población de mujeres era de 51.4% (de acuerdo al INEGI), en esta investigación se evaluó a más mujeres que hombres por ser un mayor número inscrito en las instituciones y existir más en cada grupo de cada semestre, al igual lo menciona Dash y Sriranján (2014) en sus resultados se observa más población de género femenino que masculino.

Para concluir, se harán algunas menciones de las limitaciones o situaciones que no permitieron obtener resultados de mayor significancia del tema sobreprotección y su relación con el rendimiento escolar. Por una parte, existe escases de información referente a las variables, no existe literatura amplia, bibliografía vasta para investigar, ni estudios previos que hagan referencia al tema de interés, se encuentra la sobreprotección relacionada a otras variables, pero no con rendimiento escolar. También se encontró la problemática en cuestión de conseguir la población para llevar a cabo la investigación, las escuelas son muy pequeñas y por lo tanto la muestra se reducía demasiado, por lo que se tuvo que conseguir una preparatoria más y se consigue una pública; de primera instancia se pretendía revisar el comportamiento en escuela privada.

En el 2016, cuando se comenzó a indagar sobre el tema, no era fácil encontrar información al respecto, lo que se encontraba era solo algunos blogs de psicólogos, médicos pediatras e incluso profesores de escuela, quienes habían logrado identificar la sobreprotección como un problema para el desarrollo en todos los aspectos de los menores y que causarían problemas más adelante en la adolescencia, juventud y adultez, así como en el desenvolvimiento de sus actividades, interacción personal y laboral; se encontraron algunos libros pero con

investigaciones que no eran actuales y lo más difícil de creer, que no había investigaciones realizadas en México. Ya en 2018 se pone en marcha el proyecto para esta investigación, se comienza a ver más información, personas y lugares en donde hablan más del tema y lo asocian con diferentes variables.

Al no encontrar investigaciones en México relacionadas con la sobreprotección y rendimiento escolar, se optó por buscar en otros países, sin embargo, los estudios realizados se limitaban a muestras muy pequeñas y hacía falta un Instrumento que permitiera obtener resultados más confiables. En la presente, se hace uso del Instrumento de Vínculo Parental de Parker (1979) completo, pero en los demás se empleó el instrumento adaptado o simplificado, lo que no permitió determinar de manera aceptable los resultados de sobreprotección en los niños o adolescentes, como muestra se encuentra la investigación de Dash y Sriranján (2014), que sólo utilizaron parte del Instrumento, la parte de la sobreprotección y no tomaron en cuenta la parte de cuidado, lo cual en sus conclusiones mencionan que como parte de la motivación y rendimiento académico consiste en un estilo de crianza autoritario y Sobreprotector, en la investigación que se presenta, se hace mención que si es posible, sin embargo con una combinación correcta entre sobreprotección y cuidado, por lo tanto se hace referencia que es necesario realizar nuevas pruebas psicométricas que permitan evaluar la sobreprotección.

Por otra parte, se encontraron algunas situaciones al aplicar el instrumento con los alumnos, no se mostraron participativos, se observaba que respondían forzados, esto nos permite observar la conducta y actitud hacia las actividades realizadas en la escuela, lo hacen por hacer, por miedo o para no ser molestados, al contestar se observó que lo hacían de manera desinteresada, incompleto en algunas ocasiones o al azar, lo que permite también considerar un sesgo en los resultados obtenidos.

Se sugiere en este tema en especial y para lograr mejores resultados, ampliar la población, realizar la investigación en diferentes escuelas, turnos y quizá en diferentes poblaciones para lograr una correlación, además, sería importante

elaborar nuevos instrumentos para medir la sobreprotección y a su vez emplear otro u otros instrumentos para la evaluación del Rendimiento, al igual puede mejorarse los resultados, contemplando la opinión o percepción de las madres, ya que en este estudio no se consideraron, y así confirmar con la percepción de las mamás si ejercen sobreprotección hacia sus hijos.

La sobreprotección como se mencionó anteriormente influye en varios aspectos y afecta en muchos contextos por lo que, se espera que sirva la presente para dar pauta a nuevas correlaciones con otras variables, como las nombradas aquí, esperando que esta investigación sea del interés y quede como referente para futuros estudios, ya que no se cuenta con mucha información actual y menos en México. Asimismo, es importante dar continuidad al estudio en otra investigación, donde se den a conocer los factores de riesgo que estén involucrados y lograr la identificación del origen del porqué de la sobreprotección, así como sus consecuencias, además de encontrar medidas para fomentar otras prácticas con respecto al cuidado y crianza de los niños y permitir el buen desenvolvimiento psico-social, con la finalidad de disminuir los usos y costumbres que son nocivas y que cada día son más constantes para nuestra sociedad.

Quien esto escribe, considera que al identificar estos factores se logrará disminuir el sentido de pertenencia hacia los hijos y fomentar la libertad en el desarrollo social y psicológico de los infantes.

Referencias

- Aguilar, J.V., Valencia, C.A, y Sarmiento, S.C. (2007). *Relaciones Familiares y Ajuste Personal, escolar y social en la Adolescencia*. México: DGAPA-UNAM
- Aguilar, M. Y., Valdez, M. J., González, A.L., Rivera, A.S., Carrasco, D. C., Gómora, B. A., Pérez, L.A. y Vidal, M. S. (2015). Apatía, Desmotivación, Desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3). ISSN: 0185-1594. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29242800010>
- Ahumada, P. A. (2005). Evaluación Auténtica: Un sistema para la obtención de Evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores* (45), undefined - undefined. [Fecha de consulta 6 de octubre de 2019]. ISSN: 07 16-0488, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Álava, S.S. (2015). Las consecuencias de la sobreprotección de los hijos en sus estudios. *Revista Padres y Colegios N. 29* (24). Madrid: España
- Alejandro, H. P. (2018). *Resignificación del rol materno en el cuidado de la salud en un grupo de promotoras voluntarias de salud*, (Tesis de) Ciudad de México, UNAM
- Alvarado, J. P. (2011). *Los Efectos escolares de la sobreprotección Infantil*. Ciudad del Carmen, Estado de Campeche: UPN.
- Álvarez, J. (1994). *Perfil del Bachillerato / Competencias para el año 2000*. México: UNAM.
- American Psychologic Asociation. (2019). *A parenting program by the American Psychological Association*. NE. Washington, D.C. 20002-4242. Recuperado de <https://www.apa.org/act/resources/espanol/crianza>
- Andreani, D. O. (1975). *Aptitud mental y rendimiento escolar*. Barcelona: Herder

- Angulo, F. P. R. (2016). *Autoestima, como factor determinante de un bajo rendimiento escolar, en alumnos de 4o grado de primaria, del Colegio Jean Piaget A.C., de la Ciudad de Coatzacoalcos, Veracruz*. México: UNAM
- Baez, F., Nava, V., Ramos, L. y Medina, O. (2009). *El significado de cuidado en la práctica profesional de enfermería*. Colombia, Chia, ISSN 1657-5997
- Bennett, M. (2017). *Cuidado infantil – Educación y cuidado en la primera infancia. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la primera infancia*. Francia: JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) – UNICEF, Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/cuidado-infantil-educacion-y-cuidado-en-la-primera-infancia>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano*. Madrid: Trotta.
- Borja, R. D. P. (2012). *La sobreprotección familiar y su incidencia en el desarrollo integral de los niños y niñas del centro infantil buen vivir creciendo felices de la Universidad técnica de Ambato*. (Tesis de grado). Ambato, Ecuador. <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/5632>
- Bowlby, J. (1998). *Vínculo afectivo. El Apego y la pérdida*. Buenos Aires: Paidós
- Branden, N. (2001). *La Psicología de la Autoestima*. México: Paidós.
- Bravo, E. (2018). *La sobreprotección infantil en el desarrollo del lenguaje de los niños de inicial II, paralelo “B”, de la escuela de educación básica Doctor Daniel Rodas Bustamante de la Ciudad de Loja. Periodo Lectivo 2017-2018*. (Tesis de grado). Loja, Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.unl.ec/jspui/handle/123456789/21444>
- Burgos, D.M. (2010). *Sobreprotección*. Recuperado de <http://dramendozaburgos.com/blog/sobreproteccion/#comment8>
- Bustos, O. M. C. (2012). *La Sobreprotección infantil y su incidencia en el rendimiento escolar en los niños de segundo grado de educación básica del Centro Educativo Bilingüe Maurice Ravel., ubicado en el sector de Calderón, al norte*

de la Ciudad de Quito. (Tesis de grado). Ambato – Ecuador. Recuperado de:
<http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/5573>

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*, 25(2), 98-111. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>

Chico, E. L. (2016). *Inteligencia y Personalidad*. Madrid, España. Editorial Club Universitario.

CIE-10. *Clasificación Multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes*, (2001). Madrid: Panamericana.

Dash, M. y Sriranján, P. (2014). Maternal Over-Protection and Achievement Motivation among High School Students. *Journal of Humanities and Social Sciences (IOSR-JHSS)*, 19(5), 57-62, ISSN: 2279-0837, p-ISSN:2279-0845.

Delgado Ch. M. T. (2012). *La sobreprotección de los padres de familia y/o representantes influye en el rendimiento académico de los estudiantes*. (Tesis de grado). Ciudad de Quito, Ecuador. Recuperado de:
<http://repositorio.ute.edu.ec/handle/123456789/2481>

Dirección de Comunicación Social / Dirección General de Educación y Cultura (2019). *Nuevo Chimalhuacan, H. Ayuntamiento 2019-2021, lucha, trabajo y progreso para tí*. Recuperado de: chimalhuacan.gob.mx/boletines.php?id=3635.

EasyLM. *Centro de Comunicación de Evaluaciones*. (2019). Cd. Delft Netherlands, Recuperado de <https://www.onlineassessmenttool.com/es/centro-de-conocimiento/centro-de-conocimiento-evaluaciones/cuales-son-los-tipos-de-evaluacion/item10637>

Fabri, L. M. (2012). *Estrategias para mejorar el aprovechamiento académico*. México: Fernández Educación.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019). *Cuidado para el desarrollo infantil. Mejorar el cuidado y la atención de niñas y niños pequeños*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/8501/file/Prefacio.pdf>
- Freud, A. (1980). *El psicoanálisis y la crianza del niño*. Barcelona. Paidós.
- Fuentes, N. I. A. (2001). *La Autoestima*. México: UAEM.
- Galimberti, U. (2006). *Diccionario de Psicología*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Gaona G.D.P. (2019). *La sobreprotección familiar y su incidencia en el rendimiento escolar de los niños 5 – 6 años de edad de la escuela de educación básica IV Centenario, en el periodo lectivo 2018*”. (Tesis de grado). Loja – Ecuador. Recuperado de: <http://www.dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/21729>
- García, P. R. A. (1984). *Relaciones entre cumplimiento del rol materno, desnutrición primaria en el lactante y grado de escolaridad de la madre*. (Tesis de grado), México D.F. UNAM
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Grao.
- Gil, M. P., Roblizo, C. M. y Gómez, B. I. (2007). Actitud y Contexto ante los quehaceres escolares: El estudio de un caso en primaria de España. *Revista Iberoamericana de Educación*, (45), 191-216.
- González, O, T. (2013). *La relación de las conductas antisociales con los estilos de parentalidad y las expectativas escolares de estudiantes de Ciudad de México*. (Tesis de grado), México D.F. UNAM
- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1989). Estilos de los padres asociados con la autorregulación y competencia de los niños en la escuela. *Journal of Educational Psychology* 81(2), 143-154. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>

- Heaven, P. C. L., Mak, A., Barry, J. y Ciarrochi, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality and Individual Differences*, 32, 453– 462. Australia. 0191-8869/02/\$
- Hernández-Sampieri, H. R., Fernández, C. C., Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4a. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hurlock, B.E (1976). *Desarrollo Psicológico del niño*. México: MacGraw Hill.
- Kosterelioglu, I. (2018). Effects of Parenting Style on Students´ Achievement Goal Orientation: A Study on High School Students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 91–107. DOI: 10.29329/epasr.2018.178.5
- Lamas, H.A. (2015). *Sobre rendimiento escolar. Propósitos y representaciones*. Revista de Psicología Educativa / Journal of Educational Psychology, DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las Estrategias y los Instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. México: SEP.
- Libertad de Palabra México* (2019). Recuperado de: todotexcoco.com/chimalhuacan-rehabilita-preparatoria-margarita-moran-e3TQ4OTYxe3A.html
- Martínez, O. y Martínez, M. (2015). *Estilos de Crianza, Transmisión de roles en familias monoparentales*. México, Editorial Academia española.
- Martínez, C. (2008). Desarrollo del vínculo afectivo. Introducción. En AEPap. *Curso de Actualización Pediatría* (299-301). Madrid: Exlibris Ediciones.
- Martínez, D. Y. (2017). *El impacto de la sobreprotección de los padres en el desarrollo de la autonomía y socialización del niño preescolar de 4 a 5 años de edad*. (Tesis de grado). Azcapotzalco, México, UPN-SEP

- Martínez-Otero, V. (2007). Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias. En: V. Otero. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Membrillo, L.A. (2004). *Roles Paternos*. Mecanograma no publicado. México: UNAM.
- Mendoza, B. M. (2010). *Sobreprotección*. Recuperado de <https://dramendozaburgos.com/blog/sobreproteccion/#comments>
- Merikangas, K., Jian-Ping, H., Burstein, M., Swanson, S., Avenevoli, S. y Lihong, C. (2011). Lifetime Prevalence of Mental Disorders in US Adolescents: Results from the National Comorbidity Study-Adolescent Supplement. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980-989.
- Millet, E. (2016). *Hiperpaternidad: del modelo "mueble" al modelo "altar"*. Madrid: Plataforma Editorial.
- Mindiola, C., Navarrete. O. (2016), *Sobreprotección familiar y su incidencia en el rendimiento escolar de los alumnos del séptimo año, de la escuela de educación general básica Dr. Manuel Quintana Miranda, perteneciente al Cantón Quevedo, provincia de los ríos del periodo lectivo 2015 – 2016*". (Tesis de pregrado), Babahoyo, Ecuador, UTB. Recuperado de: <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/2802>
- Mora, S. A. (2007). *Psicología del niño en edad escolar*. Costa Rica: EUNED.
- Murcia, V. E. (1997). *Matriarcado Patológico: madres que agobian – amando*. Barcelona: Herder.
- Neyra, A. (2010). *El bachillerato mexicano y la política educativa: desde el inicio hasta la educación basada en competencias*. México, UNAM
- Oar, E. M., Cardenas, S. S., Fernández, H. T., Roca, S. M., Morales, M. y Pérez, P. (2016). *Autoestima en niños mexicanos con trastorno de aprendizaje*. Campus Juriquilla, Querétaro: UNAM.

- Oliva, D.A. (2004). Estado actual de la Teoría del Apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del Adolescente*, 4(1): 65 – 81.
- Pascual, L. (2010). *Educación, familia y escuela: El desarrollo infantil y el rendimiento escolar*. Argentina: Ediciones Homosapiens.
- Permuy, V. y Riso, A. (2014). ¿Es la sobreprotección un constructo diferente del apoyo social? *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 54. DOI: 10.17979/reipe.2014.1.1.22, Coruña: España.
- Raffino, M. E. (2018). "Aprendizaje". Argentina, Recuperado de: <https://concepto.de/aprendizaje-2/>
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y Desarrollo de los Hijos: Prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 167-177. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011>
- Robles, E. E., Oudhof, V. B. H y Mercado, M. A. (2016). Validez y confiabilidad del instrumento de vínculo parental (Parental Bonding Instrument, PBI) en una muestra de varones mexicanos. *Revista Psicogente*, 19(35), 14-24. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia, ISSN 0124-0137, EISSN 2017.212X. <http://doi.org/10.17081/psico.19.35.1205>
- Sabater, V. (2014). *La jaula del amor o las relaciones de sobreprotección*. <https://lamenteesmaravillosa.com/la-jaula-del-amor-o-las-relaciones-de-sobreproteccion/>
- Sabater, V. (2015). *Los niños burbuja y los peligros de la sobreprotección. La mente es maravillosa*. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/los-ninos-burbuja-y-los-peligros-de-la-sobreproteccion/>
- Sabater, V. (2018). *Padres que fallan a sus propios hijos*. <https://lamenteesmaravillosa.com/padres-fallan-a-sus-propios-hijos/>
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del Desarrollo. El Ciclo Vital*. Madrid: McGraw-Hill.

- Soler, J. y Pascual, J. C. (2018). *Claves y enigmas de la personalidad. ¿Por qué soy así?* Barcelona: Singlantana.
- Stassen, B. K. y Ross, A. T. (2015). *El desarrollo de la persona desde la niñez a la Adolescencia*. España. Editorial Médica Panamericana.
- Studsrød, I. & Bru, E. (2009). The role of perceived parental socialization practices in school adjustment among Norwegian upper secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 529–546. DOI: 10.1348/000709908X381771
- Tarres, S. (2014). *Características de padres Sobreprotectores*. Recuperado de <https://www.mamapsicologainfantil.com/10-caracteristicas-de-los-padres-sobreprotectores/>
- Thompson, S.C. y Sobolew-Shubin, A. (1993b). Overprotective relationships: Anonsupportive side of social networks. *Basic and Applied Social Psychology*, 14, 363-383. https://doi.org/10.1207/s15324834basp1403_8
- Tlatoani online (2019). *Antorcha campesina o movimiento antorchista*. Chimalhuacán Estado de México recuperado de tlatoani.info/2019/08/antorcha-campesina-o-movimiento-antorchista/.
- Tufiño, A. (2011). *La Sobreprotección y rendimiento académico de los estudiantes del quinto año de educación básica sección vespertina de la escuela Mercedes de Jesús Molina N.2 de la Ciudad de Quito, durante el periodo escolar 2010-2011*. (Tesis de grado). Ciudad de Quito, Ecuador, Quito UCE, Recuperado de: T-UCE-0019-79
- Williams, P. (2001). *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. México: Trillas.

Anexos
UNIVERSIDAD INSURGENTES XOLA
INSTRUMENTO DE VÍNCULO PARENTAL

Nombre: _____ **Edad:** _____ **Genero** _____ **Grado Escolar:** _____

¿Es hijo único o el primero? _____ **¿Qué lugar ocupa?** _____ **¿Ha vivido con su madre hasta los 16 años de edad?** _____

¿Padece alguna enfermedad crónica? _____ **¿Cuál?** _____

INSTRUCCIONES: A continuación se le presentarán una serie de preguntas relacionadas con el vínculo (relación) parental (mamá). Responda con un número del 0 al 3, donde: 3 es (siempre), 2 (casi siempre), 1 (algunas veces) y 0 (nunca). No hay respuestas correctas o incorrectas, solo es lo que considere de acuerdo a su punto de vista. Gracias.

1. Hablaba conmigo en voz cálida y amigable. ()

2. No me ayudaba tanto como yo lo necesitaba ()

3. Me dejaba hacer cosas que me gustaba hacer ()

4. Parecía emocionalmente fría conmigo ()

5. Parecía entender mis problemas y preocupaciones ()

6. Era cariñosa conmigo ()

7. Le gustaba que yo tomara mis propias decisiones ()

8. No quería que yo creciera ()

9. Trataba de controlar todo lo que yo hacía ()

10. Invadía mi privacidad ()

11. Disfrutaba hablar conmigo ()

12. Frecuentemente me sonreía ()

13. Tendía a consentirme ()

14. Parecía que no entendía lo que yo quería o necesitaba ()

15. Me dejaba tomar mis propias decisiones ()

16. Me hacía sentir que no me quería ()

17. Podía hacerme sentir mejor cuando yo estaba disgustado/a o triste ()

18. No hablaba mucho conmigo ()

19. Trataba de hacerme sentir dependiente de ella ()

20. Sentía que NO podía cuidar de mí mismo/a, si ella no estaba cerca ()

21. Me daba tanta libertad como yo quería ()

22. Me dejaba salir cuando yo quería ()

23. Fue sobreprotectora conmigo ()

24. No me halagaba o elogiaba ()

25. Me dejaba vestir como yo quería ()

BASE DE DATOS DE PRUEBA APLICADA P.B.I Y CALIFICACIONES

Nombre	Calificación cuidado	Calif. Sobreprotección	Calif. Inicial	Calif. Final	Tipo de Vínculo	Edad	Genero	Lugar que ocupa entre sus hermanos	Padece alguna enfermedad crónica
K. J. C. R.	36	15	8.60	8.33	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	PRIMERO	no
M. E. G. V.	27	18	9.10	9.33	Constricción cariñosa	18	FEMENINO	PRIMERO	no
B. A. P. T.	33	18	8.30	9.66	Constricción cariñosa	18	MASCULINO	PRIMERO	no
N. C. S. S.	27	15	9.00	8.85	Constricción cariñosa	16	FEMENINO	PRIMERO	no
I. C. S. S. C.	30	14	8.71	6.57	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	PRIMERO	no
L. A. V. L.	28	21	9.33	9.44	Constricción cariñosa	17	MASCULINO	PRIMERO	no
J. G. M.	35	17	10.00	9.88	Constricción cariñosa	18	FEMENINO	PRIMERO	no
A. G. H.	34	15	8.29	7.85	Constricción cariñosa	16	MASCULINO	PRIMERO	no
G. Y. M. T	28	15	6.86	6.71	Constricción cariñosa	18	FEMENINO	ÚNICO	no
O. S. H. V.	27	22	9.14	8.00	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	SEGUNDO	no
B. N. M. A.	32	19	9.57	8.71	Constricción cariñosa	16	FEMENINO	SEGUNDO	no
M. Y. Z. V.	31	14	9.71	9.71	Constricción cariñosa	16	MASCULINO	SEGUNDO	no
J. G. S. R.	29	18	7.60	7.40	Constricción cariñosa	18	MASCULINO	SEGUNDO	no
T. P. C	30	15	7.00	7.00	Constricción cariñosa	18	FEMENINO	SEGUNDO	no
J. C. J. D.	29	18	7.40	6.60	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	SEGUNDO	no
J. M. C. R.	32	17	6.00	6.10	Constricción cariñosa	17	MASCULINO	SEGUNDO	no
D. M. E.	32	19	8.50	8.22	Constricción cariñosa	17	MASCULINO	SEGUNDO	no
M. N. O. S.	28	15	6.90	6.50	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	SEGUNDO	no
A. K. M. G.	34	21	7.70	7.20	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	SEGUNDO	no
L. A. P. M.	29	21	8.70	8.44	Constricción cariñosa	17	MASCULINO	SEGUNDO	no
D. S. C.	29	16	8.00	7.99	Constricción cariñosa	16	FEMENINO	SEGUNDO	no
A. J. A. G.	27	16	7.79	8.00	Constricción cariñosa	18	MASCULINO	SEGUNDO	no
Y. A. F. G.	29	16	6.11	6.66	Constricción cariñosa	19	MASCULINO	SEGUNDO	no
N. M. M.	33	21	7.67	8.44	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	SEGUNDO	no
V. S. Z. O.	31	23	9.89	9.66	Constricción cariñosa	17	MASCULINO	SEGUNDO	no
T. Q. F.	29	22	6.77	7.44	Constricción cariñosa	19	FEMENINO	SEGUNDO	no
F. C. H.	28	25	8.00	8.71	Constricción cariñosa	16	FEMENINO	MEDIANO	no
J. V. C.	35	14	8.20	7.40	Constricción cariñosa	17	MASCULINO	ÚLTIMO	no
E. A. L. G.	27	18	8.40	8.00	Constricción cariñosa	16	FEMENINO	ÚLTIMO	no
K. G. D. R.	34	14	8.10	9.11	Constricción cariñosa	18	MASCULINO	ÚLTIMO	no
D. A. M. R.	29	14	6.89	7.66	Constricción cariñosa	18	MASCULINO	ÚLTIMO	no
A. H. M.	35	17	7.80	8.90	Constricción cariñosa	16	FEMENINO	ÚLTIMO	no
R. C. B.	31	20	6.90	7.10	Constricción cariñosa	16	MASCULINO	ÚLTIMO	no
P. B. A.	30	14	8.60	8.30	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	ÚLTIMO	no
J. M. H. S.	31	19	7.30	7.11	Constricción cariñosa	17	MASCULINO	ÚLTIMO	no
G. R. G.	34	20	8.14	7.28	Constricción cariñosa	16	FEMENINO	TERCERO	no
N. A. C. F.	30	14	6.86	6.85	Constricción cariñosa	16	FEMENINO	TERCERO	no
A. D. R. C.	36	19	8.57	8.71	Constricción cariñosa	17	MASCULINO	TERCERO	no
J. C. M. R.	28	24	8.00	7.50	Constricción cariñosa	18	MASCULINO	TERCERO	no
J. E. S.	30	22	7.10	6.80	Constricción cariñosa	17	MASCULINO	CUARTO	no
J. J. M. C.	30	18	6.70	6.20	Constricción cariñosa	19	MASCULINO	CUARTO	no
A. K. V. V.	34	14	9.60	9.66	Constricción cariñosa	16	FEMENINO	QUINTO	no
C. A. R. H.	33	15	7.80	8.20	Constricción cariñosa	18	FEMENINO	ÚNICO	no
A. A. G.	27	23	7.80	7.90	Constricción cariñosa	19	FEMENINO	ÚNICO	no
G. S. V.	30	16	9.70	10.00	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	ÚNICO	no
C. J. M. S.	31	15	9.20	9.40	Constricción cariñosa	18	MASCULINO	ÚNICO	no
E. M. V.	28	14	8.00	6.00	Constricción cariñosa	16	MASCULINO	ÚNICO	no
N. S. R. M.	28	19	6.00	8.50	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	PRIMERO	no
C. I. P. L.	28	16	9.40	9.30	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	PRIMERO	no
N. D. M. N.	29	19	8.00	7.00	Constricción cariñosa	18	FEMENINO	SEGUNDO	no
M. P. N. D.	29	23	10.00	8.50	Constricción cariñosa	18	FEMENINO	SEGUNDO	no
S. J. V. T.	28	20	7.80	8.50	Constricción cariñosa	17	MASCULINO	SEGUNDO	no
L. J. L. Á.	33	18	8.40	7.80	Constricción cariñosa	18	MASCULINO	CUARTO	no
A. V. C. P.	28	15	5.00	4.70	Constricción cariñosa	16	FEMENINO	TERCERO	no
K. G. G.	34	19	9.89	9.77	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	ÚNICO	no
J. A. G. M.	27	16	9.14	8.14	Constricción cariñosa	20	MASCULINO	ÚNICO	no
D. G. S. P.	33	14	8.90	9.22	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	ÚNICO	no
N. S. S.	27	22	6.70	7.10	Constricción cariñosa	18	MASCULINO	PRIMERO	no
D. L. S. V.	32	16	6.00	6.30	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	PRIMERO	no
D. V. C.	30	19	7.40	7.40	Constricción cariñosa	16	FEMENINO	PRIMERO	no
L. E. R. H.	31	20	6.90	6.55	Constricción cariñosa	16	MASCULINO	PRIMERO	no
B. C. P. E.	35	16	9.90	9.55	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	PRIMERO	no
M. O. A. K.	30	14	7.40	7.66	Constricción cariñosa	17	MASCULINO	PRIMERO	no

Nombre	Calificación cuidado	Calif. Sobreprotección	Calif. Inicial	Calif. Final	Tipo de Vínculo	Edad	Genero	Lugar que ocupa entre sus hermanos	Padece alguna enfermedad crónica
S. S. M. M.	35	15	9.44	9.66	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	ÚNICO	no
F. R. H.	30	18	7.33	7.55	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	PRIMERO	no
Y. E. Z. V.	33	19	8.22	8.77	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	PRIMERO	no
B. D. A. R.	29	18	7.78	8.11	Constricción cariñosa	18	MASCULINO	PRIMERO	no
M. M. R.	35	15	8.00	9.22	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	PRIMERO	no
M. I. M. R.	35	19	9.11	9.33	Constricción cariñosa	18	FEMENINO	SEGUNDO	no
W. E. J. B.	30	19	8.67	8.77	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	SEGUNDO	no
C. G. V. R.	32	17	6.44	7.44	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	SEGUNDO	no
D. M. M. A.	33	15	7.22	7.88	Constricción cariñosa	18	FEMENINO	SEGUNDO	no
D.M.P.O.	33	14	9.67	9.44	Constricción cariñosa	18	FEMENINO	SEGUNDO	no
S. H. M.	28	15	7.11	7.55	Constricción cariñosa	17	FEMENINO	SEGUNDO	no
P. J. J. F.	29	15	6.00	7.33	Constricción cariñosa	18	MASCULINO	TERCERO	no
J. G. H.	28	16	7.33	8.22	Constricción cariñosa	18	MASCULINO	ÚLTIMO	no
A. H. R.	29	16	6.11	7.22	Constricción cariñosa	19	MASCULINO	MEDIANO	no
I. F. C. T.	29	15	6.00	6.77	Constricción cariñosa	19	MASCULINO	PRIMERO	no
J. M. G. B	18	19	8.00	8.50	Control sin afecto	18	MASCULINO	PRIMERO	no
F. A. H. V.	23	19	7.90	7.89	Control sin afecto	17	FEMENINO	PRIMERO	no
C. J. C. C.	26	15	5.50	5.30	Control sin afecto	17	FEMENINO	PRIMERO	no
G. X. C. M.	19	14	7.60	8.10	Control sin afecto	16	FEMENINO	PRIMERO	no
J. T. D.	11	15	8.60	9.10	Control sin afecto	16	FEMENINO	SEGUNDO	si
W. M. E. G.	25	18	7.80	5.00	Control sin afecto	16	FEMENINO	SEGUNDO	no
D. O. G. P.	25	15	7.40	7.80	Control sin afecto	18	MASCULINO	TERCERO	no
J. K. R. V.	19	28	8.40	7.44	Control sin afecto	17	FEMENINO	ÚNICO	no
A. E. I. D.	17	14	9.14	8.71	Control sin afecto	17	FEMENINO	ÚNICO	no
E. A. R. P.	15	25	6.14	5.28	Control sin afecto	17	MASCULINO	PRIMERO	no
J. A. M. L.	25	22	6.90	6.50	Control sin afecto	17	MASCULINO	PRIMERO	no
J. D. L. L.	22	17	6.60	5.90	Control sin afecto	18	MASCULINO	PRIMERO	no
G. S. Z. B.	18	24	7.71	6.57	Control sin afecto	16	FEMENINO	PRIMERO	no
E. J. T. M	25	16	8.57	5.57	Control sin afecto	16	MASCULINO	PRIMERO	no
I. M. V.	25	22	6.14	7.14	Control sin afecto	16	MASCULINO	PRIMERO	ASMA
E. Y. L. F.	26	16	7.71	6.85	Control sin afecto	16	FEMENINO	PRIMERO	no
Y. J. N. L.	14	16	9.89	9.88	Control sin afecto	17	FEMENINO	PRIMERO	no
M. I. H. R.	22	18	6.60	7.70	Control sin afecto	17	FEMENINO	PRIMERO	no
B. S. M	22	16	9.14	8.85	Control sin afecto	16	MASCULINO	PRIMERO	no
E. D. B. P.	22	17	6.57	5.42	Control sin afecto	16	FEMENINO	PRIMERO	no
C. D. H. G.	21	19	6.00	5.00	Control sin afecto	17	MASCULINO	SEGUNDO	no
I. B. S. P.	4	21	10.00	9.71	Control sin afecto	16	FEMENINO	SEGUNDO	no
Y. I. P. S.	21	23	8.86	7.57	Control sin afecto	17	FEMENINO	SEGUNDO	no
Y. K. C. M.	20	17	8.30	8.00	Control sin afecto	18	FEMENINO	SEGUNDO	no
J.G. C. S.	17	23	8.10	5.80	Control sin afecto	16	FEMENINO	SEGUNDO	no
E. G. M. R.	23	18	9.20	9.22	Control sin afecto	16	FEMENINO	SEGUNDO	no
H. M. P.	19	17	7.10	6.30	Control sin afecto	18	MASCULINO	SEGUNDO	no
J. J. A. P.	25	20	6.20	6.30	Control sin afecto	17	FEMENINO	SEGUNDO	no
G. F. A.	21	17	9.00	8.00	Control sin afecto	17	MASCULINO	SEGUNDO	no
E. A. H.	25	22	9.78	9.88	Control sin afecto	17	MASCULINO	SEGUNDO	no
M. F. R.	26	16	6.80	6.80	Control sin afecto	17	MASCULINO	MEDIANO	no
A. L. R. C.	26	17	8.80	8.88	Control sin afecto	17	FEMENINO	MEDIANO	no
L. A. L. H.	26	19	9.11	9.44	Control sin afecto	19	MASCULINO	MEDIANO	no
R. F. M.	17	23	5.50	6.30	Control sin afecto	16	MASCULINO	ÚLTIMO	no
G. R. B.	24	16	6.80	6.10	Control sin afecto	17	MASCULINO	ÚLTIMO	no
J. I. E. H.	26	14	7.10	7.60	Control sin afecto	19	MASCULINO	ÚLTIMO	no
J. M. G. V.	20	23	7.50	7.77	Control sin afecto	17	FEMENINO	ÚLTIMO	no
M. C. A. V.	17	27	9.56	9.44	Control sin afecto	19	FEMENINO	ÚLTIMO	no
J. A. R. G.	16	17	6.29	5.71	Control sin afecto	17	FEMENINO	TERCERO	no
N. C. S.	20	23	6.50	6.40	Control sin afecto	17	MASCULINO	TERCERO	no
S. S. J.	16	22	6.50	6.30	Control sin afecto	17	MASCULINO	ÚLTIMO	no
D. A. M. S.	22	25	6.40	5.90	Control sin afecto	16	FEMENINO	TERCERO	no
Y. E. P. H.	21	18	6.40	6.60	Control sin afecto	19	FEMENINO	TERCERO	no
H. E. J. M.	21	18	8.60	7.20	Control sin afecto	19	MASCULINO	TERCERO	no
O. E. T. P.	26	19	6.10	5.70	Control sin afecto	17	MASCULINO	TERCERO	no
D. G. H. F.	26	22	7.00	5.80	Control sin afecto	17	MASCULINO	TERCERO	no
J. D. J. B.	18	21	7.00	7.77	Control sin afecto	16	FEMENINO	TERCERO	no
E. M. M. R.	25	26	7.50	8.22	Control sin afecto	16	FEMENINO	MEDIANO	no

O. S. N. J.	17	26	8.56	7.22	Control sin afecto	19	FEMENINO	SEGUNDO	no
J. R. R.	21	26	5.56	6.88	Control sin afecto	18	MASCULINO	SEGUNDO	no
K. C. S.	15	20	9.56	9.88	Control sin afecto	19	FEMENINO	TERCERO	no
V. A. C. C.	17	23	9.56	9.66	Control sin afecto	17	FEMENINO	TERCERO	no
M. C. B. A.	26	19	9.67	9.88	Control sin afecto	19	FEMENINO	CUARTO	no
J. O. H.	20	21	9.78	9.33	Control sin afecto	18	FEMENINO	MEDIANO	no
E. S. R.	15	19	7.33	8.22	Control sin afecto	18	MASCULINO	MEDIANO	no
E. A. T. A.	16	24	6.67	7.00	Control sin afecto	18	MASCULINO	MEDIANO	no
M. de la C. P.	17	17	9.89	9.77	Control sin afecto	19	FEMENINO	ÚLTIMO	no
A. B. C.	24	3	8.00	9.00	Vínculo débil	17	MASCULINO	ÚNICO	no
F. S. B. F.	20	11	8.60	8.70	Vínculo débil	17	FEMENINO	PRIMERO	no
I. E. E. P.	25	11	7.50	7.80	Vínculo débil	17	MASCULINO	ÚNICO	no
A. G. C. E.	23	10	8.60	6.50	Vínculo débil	16	MASCULINO	ÚNICO	no
G. A. P. H.	26	10	8.60	9.10	Vínculo débil	16	FEMENINO	ÚNICO	no
A. G. D. G.	26	9	6.70	7.50	Vínculo débil	16	MASCULINO	ÚNICO	no
A. P. G.	23	9	6.00	7.00	Vínculo débil	16	MASCULINO	PRIMERO	no
Y. A. B. R.	20	11	8.57	6.28	Vínculo débil	16	MASCULINO	ÚNICO	no
F. E. S. V.	26	11	8.90	8.10	Vínculo débil	17	MASCULINO	PRIMERO	DIABETES
R. Y. H. E.	13	11	7.86	6.85	Vínculo débil	16	MASCULINO	SEGUNDO	no
M. C. R. L.	22	12	7.10	6.50	Vínculo débil	16	FEMENINO	SEGUNDO	no
E.A. G. V.	23	13	9.43	7.42	Vínculo débil	16	MASCULINO	MEDIANO	no
A. J. B.	26	23	6.71	6.57	Control sin afecto	17	MASCULINO	CUARTO	no
E. J. R. A.	18	21	7.70	6.00	Control sin afecto	19	FEMENINO	CUARTO	EPICIA/DEPRES
J. E. B. C.	17	22	8.00	7.22	Control sin afecto	17	MASCULINO	CUARTO	no
F. D. D. C.	17	22	8.57	7.00	Control sin afecto	18	MASCULINO	QUINTO	no
J. A. C. R.	19	17	8.43	7.00	Control sin afecto	20	MASCULINO	SEPTIMO	no
A. G. R. A.	17	25	6.90	6.30	Control sin afecto	17	FEMENINO	SEXTO	no
M. G. E. D.	17	24	8.20	7.88	Control sin afecto	20	FEMENINO	PRIMERO	no
C. R. C.	22	16	9.78	9.44	Control sin afecto	18	MASCULINO	PRIMERO	no
P. I. O. A.	16	21	7.10	6.90	Control sin afecto	16	FEMENINO	PRIMERO	no
M. J. M. P.	22	16	8.00	8.28	Control sin afecto	16	FEMENINO	ÚLTIMO	no
E. A. G. T.	26	15	6.56	7.22	Control sin afecto	18	MASCULINO	ÚNICO	no
F. G. P. B	15	16	8.78	8.88	Control sin afecto	17	FEMENINO	PRIMERO	no
C. Y. T. P.	25	17	9.56	9.44	Control sin afecto	19	FEMENINO	PRIMERO	no
J. J. H. R.	10	20	6.56	6.66	Control sin afecto	18	MASCULINO	PRIMERO	no
B. J. G. G.	24	15	6.22	7.22	Control sin afecto	19	FEMENINO	PRIMERO	no
A. A. L. E.	21	18	7.78	8.33	Control sin afecto	20	FEMENINO	PRIMERO	no
A. S. S. M.	24	20	7.67	8.66	Control sin afecto	18	MASCULINO	SEGUNDO	no
A. D. F. V.	23	18	6.22	7.00	Control sin afecto	20	MASCULINO	SEGUNDO	no
O. E. T. P	24	20	7.22	7.44	Control sin afecto	19	MASCULINO	SEGUNDO	no
A. V. B. A.	26	17	8.00	7.88	Control sin afecto	18	FEMENINO	SEGUNDO	no
A. B. B.	21	19	9.33	9.44	Control sin afecto	18	FEMENINO	SEGUNDO	no
D. G. C. S.	16	11	8.44	9.33	Vínculo débil	18	FEMENINO	MEDIANO	no
J. C. P.	25	11	6.90	6.40	Vínculo débil	18	MASCULINO	ÚLTIMO	no
J. M. A.	23	9	6.80	6.85	Vínculo débil	17	FEMENINO	TERCERO	no
S. E. M. O.	21	4	7.20	8.10	Vínculo débil	18	FEMENINO	CUARTO	no
A. E. J. A.	18	12	7.44	8.77	Vínculo débil	18	FEMENINO	PRIMERO	no
S. G. G. de la O.	16	10	6.11	7.55	Vínculo débil	18	MASCULINO	ÚNICO	no
Y. P. T. F.	25	10	7.11	8.44	Vínculo débil	19	FEMENINO	ÚNICO	no
B. O. C. L.	19	9	7.67	8.11	Vínculo débil	20	MASCULINO	PRIMERO	no
L. R. M. G.	26	11	7.33	9.33	Vínculo débil	18	MASCULINO	PRIMERO	no
J. F. M. L.	23	9	8.78	9.33	Vínculo débil	20	MASCULINO	TERCERO	no
J. B. T. M.	33	2	8.20	8.60	Vínculo óptimo	20	FEMENINO	TERCERO	no
N. C. A. S.	29	9	8.60	8.60	Vínculo óptimo	17	FEMENINO	ÚNICO	no
K. J. T. Q.	33	11	8.60	8.60	Vínculo óptimo	18	FEMENINO	PRIMERO	no
T. H. M.	33	7	6.80	6.50	Vínculo óptimo	17	FEMENINO	PRIMERO	no
L. K. S. G.	29	8	8.50	8.00	Vínculo óptimo	17	MASCULINO	SEGUNDO	no
B. T. G.	29	7	7.20	7.90	Vínculo óptimo	18	MASCULINO	SEGUNDO	no
S. G. E.	29	11	7.60	8.00	Vínculo óptimo	16	FEMENINO	SEGUNDO	no
P. A. S. U.	30	13	6.00	6.00	Vínculo óptimo	16	FEMENINO	SEGUNDO	no
A. V. I. G.	27	9	8.50	7.50	Vínculo óptimo	17	FEMENINO	TERCERO	no
F. S. S.	27	5	9.20	8.50	Vínculo óptimo	16	FEMENINO	ÚLTIMO	no
J. M. A. N.	27	6	8.50	8.50	Vínculo óptimo	17	FEMENINO	CUARTO	no

Nombre	Calificación cuidado	Calif. Sobreprotección	Calif. Inicial	Calif. Final	Tipo de Vínculo	Edad	Genero	Lugar que ocupa entre sus hermanos	Padece alguna enfermedad crónica
E. G. G. T.	28	9	8.50	9.00	Vínculo óptimo	17	FEMENINO	PRIMERO	S/CONTESTAR
D. M. R.	27	10	9.80	9.55	Vínculo óptimo	17	FEMENINO	PRIMERO	no
A. I. L. G.	30	11	7.30	7.90	Vínculo óptimo	17	FEMENINO	PRIMERO	no
M. D. G. V.	31	13	7.00	6.60	Vínculo óptimo	18	MASCULINO	PRIMERO	no
L. U. G.	32	13	9.43	9.42	Vínculo óptimo	16	MASCULINO	PRIMERO	no
B. I. M. B.	33	12	8.33	8.22	Vínculo óptimo	17	MASCULINO	PRIMERO	no
A. G. R. G.	31	10	9.57	9.28	Vínculo óptimo	17	FEMENINO	SEGUNDO	no
B. M. B.	31	8	6.90	6.90	Vínculo óptimo	18	MASCULINO	SEGUNDO	no
M. Y. E. C.	32	13	7.80	7.33	Vínculo óptimo	16	FEMENINO	SEGUNDO	no
G. M. H. P.	35	12	8.90	8.22	Vínculo óptimo	17	FEMENINO	SEGUNDO	no
J. C. R. C.	32	11	9.50	10.00	Vínculo óptimo	20	MASCULINO	SEGUNDO	no
F. L. L.	29	10	7.10	6.00	Vínculo óptimo	18	MASCULINO	SEGUNDO	no
A. E. P. M.	33	13	7.55	8.55	Vínculo óptimo	18	FEMENINO	SEGUNDO	no
R. R.	35	9	9.78	9.66	Vínculo óptimo	18	FEMENINO	ÚLTIMO	no
K. A. H.	32	12	8.29	7.42	Vínculo óptimo	16	FEMENINO	TERCERO	no
L. A. M. S.	36	13	6.57	8.00	Vínculo óptimo	16	FEMENINO	TERCERO	no
I. J. M. G.	28	12	6.14	5.57	Vínculo óptimo	16	MASCULINO	TERCERO	no
J. L. E.	28	9	6.78	7.88	Vínculo óptimo	19	MASCULINO	TERCERO	DISLEXIA
E. A. M. C.	27	9	8.00	6.14	Vínculo óptimo	17	MASCULINO	ÚLTIMO	no
J. M. V. V.	33	10	6.60	6.30	Vínculo óptimo	18	MASCULINO	CUARTO	no
D. F. M. B.	29	10	9.14	8.28	Vínculo óptimo	16	FEMENINO	QUINTO	no
L. M. M. M.	30	10	8.44	9.11	Vínculo óptimo	19	FEMENINO	ÚNICO	no
D. R. E. C.	35	11	9.78	9.77	Vínculo óptimo	18	FEMENINO	PRIMERO	no
J. E. M. M.	27	10	6.78	8.77	Vínculo óptimo	17	MASCULINO	PRIMERO	no
M. K. G. M.	33	13	7.55	8.22	Vínculo óptimo	18	FEMENINO	SEGUNDO	no
N. R. B.	34	13	10.00	9.88	Vínculo óptimo	18	FEMENINO	SEGUNDO	no
Y. V. I. B.	29	13	8.44	9.66	Vínculo óptimo	18	FEMENINO	TERCERO	no
D. J. A. O.	30	13	7.67	8.66	Vínculo óptimo	19	FEMENINO	TERCERO	no
M. R. O. M.	31	10	9.56	9.22	Vínculo óptimo	17	FEMENINO	ÚLTIMO	no

80

218