

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 NORTE CDMX

**VIOLENCIA PSICOLÓGICA PARENTAL: IMPACTO POR
EXPECTATIVAS Y EXIGENCIAS EN ALUMNOS DE
PRIMARIA**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

SUSTENTANTE

KAREN BETZABE REYES CHÁVEZ

ASESOR:

JOSÉ FRANCISCO VARELA GUERRA

CIUDAD DE MÉXICO, 2026



Ciudad de México, a 19 de febrero de 2026

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **REYES CHAVEZ KAREN BETZABE** con matrícula **200960044**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"VIOLENCIA PSICOLOGICA PARENTAL: IMPACTO POR EXPECTATIVAS Y EXIGENCIAS EN ALUMNOS DE PRIMARIA"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. GABRIELA ESTRADA GONZALEZ
Secretario	MTRO. JOSE FRANCISCO VARELA GUERRA
Vocal	MTRA. GUADALUPE SALOMÉ GARCÍA VILLEGAS
Suplente 1	-----
Suplente 2	-----

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el sábado 28 de febrero de 2026 a las 1:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ANGEL OLIVO PEREZ
TITULAR DE LA UNIDAD UPN 096 CDMX NORTE

Cadena Original:

||1986|2026-02-19 12:09:51|096|200960044|REYES CHAVEZ KAREN BETZABE|P|LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA|1|F|3|13|VIOLENCIA PSICOLOGICA PARENTAL: IMPACTO POR EXPECTATIVAS Y EXIGENCIAS EN ALUMNOS DE PRIMARIA|DRA.|GABRIELA ESTRADA GONZALEZ|MTRO.|JOSE FRANCISCO VARELA GUERRA|MTRA.|GUADALUPE SALOMÉ GARCÍA VILLEGAS| || |2026-02-28|13:00|1265|0|MHUG5Smk4J| |

Firma Electrónica:

FSPqXrd0B2JMXU6j8H9yOMBAn3Z0CDBc/RQoc0WmLA84WPYoU4tQxAbHxo1AaT2RA/FUQXYJVqIAToAyaOUhAYWXg8CJht
ZNsfIDxSZ3UwLY7Mv2pE/s0ViWM5rAKkDMLG4Lss7ka793F5U4aBUbpV8q8j3v65BIWSru2YEBfxmKEywSSD7m9r+MQoXvwP
5OeoE8acBYTn6TFXDPblrs7E4RSKFxqDQGmOC0rqs+TZ77mLzrSl88jDWYxQd4GTYWVyzP9PezuxaamW4omo6zrEHa8YS8
94U4Ig16CqJkviSzuX6e7s7LSyY8CpuIT8BO9wyaAPanPwnVxcLV7OD9ne9C69fqkC+26UgcOuMULjpMRK80/ShVUfqdJDzEN
Ak353Iwj+5R45N9grwUBWg0VIS9Evv0KgbexWZo4A7EIV2le0OKYhqfnCNCFaxlCsMHFaw1J5CVXyQDdlJ33rQQLP6bU8NPI/d
f0EO3zTS2wz0nNBjEtyCUEunLjj8xcBqav328NXrJYcMelePpOknyUt6mlgd0LQoH/c6KGzquQ42ChPEFEE3rPEh0Rup4q/LDZ
30udFVf0uq4+d8HLS0Aol/oNh6gFWqr46wbsvWC/0V2fB5CuXnyh6NTgJGGqKWVq2XlqM5M3ImgKxp1M7OMEdTI/USzVauZ
VfjSY=

Fecha Sello:

2026-02-19 12:09:51



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-1 y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."



AGRADECIMIENTOS

A mis papás, cuyo amor incondicional y apoyo permanente han sido el pilar fundamental de este logro, gracias por caminar conmigo en cada etapa de mi vida y por recordarme lo valiosa que soy en todo momento. Agradezco profundamente su paciencia, sus palabras de amor y aliento, y la confianza que siempre depositaron en mí. Este trabajo es también el reflejo de su dedicación y constante entrega a mi educación.

A mis hermanos, gracias por estar ahí entre bromas, regaños y cariño imperfecto pero real, por todas esas pequeñas cosas que hacen más llevadero el camino.

A Jonas, gracias por sostenerme con cariño y ser mi abrazo seguro en medio de todo esto, por creer en mí incluso cuando yo dudaba, por escuchar mis mil preocupaciones y pronunciar las palabras que me centran, gracias por hacer este camino más ligero y bonito.

A mis amigas, quiénes sin darse cuenta han sido parte del impulso que me trajo hasta aquí, gracias por ser parte de mi vida y por acompañarme en este camino. Especialmente a Fany, gracias por tu comprensión en los momentos de ausencia, por cada conversación que me devolvió la calma, por las risas y el cariño que suavizaron los días difíciles, gracias por ser el verbo to be: por ser y estar; tu apoyo emocional y tu presencia incondicional en mi vida me recordaron que no estoy sola y que, incluso en los momentos más complicados, siempre voy a tener un lugar a tu lado. A mi compañero Arath, por compartir conmigo sus conocimientos, sus libros y su apoyo, gracias por guiarme al inicio de este proyecto.

A mis docentes, por su compromiso, su rigor académico y por el tiempo que dedicaron a orientarme. En especial, expreso mi sincero agradecimiento al Mtro. Varela, por su acompañamiento, sus observaciones oportunas y su calidad humana durante el desarrollo de esta tesis.

Me agradezco a mí misma por la disciplina, la constancia y la capacidad de seguir adelante aun cuando el camino parecía incierto. Gracias a Dios por concederme la fortaleza, la serenidad y la sabiduría necesarias para concluir esta etapa tan significativa de mi formación. Este logro representa no solo una meta cumplida, sino también un testimonio de esfuerzo y resiliencia personal.

Contenido

INTRODUCCIÓN	i
CAPÍTULO I. LA VIOLENCIA PSICOLÓGICA EN LA FAMILIA	1
1.1 Importancia de la familia en la vida de las niñas, niños y adolescentes.	1
1.1.1 Estructura, dinámica y roles familiares	3
1.1.2 Estilos de crianza.....	6
1.2 La violencia intrafamiliar.....	9
1.2.1 Maltrato infantil.....	12
1.3 Manifestaciones y afectaciones de la violencia psicológica hacia niñas, niños y adolescentes	16
CAPÍTULO II. LA VIOLENCIA PSICOLÓGICA POR EXPECTATIVAS Y EXIGENCIAS PARENTALES.....	21
2.1 Expectativas parentales.....	21
2.1.1 El proyecto parental	25
2.2 Límites y disciplina.....	26
2.3 Exigencias parentales.....	30
2.3.1 La sobreexigencia.	33
2.4 Autocrítica y autoexigencia: infancias estresadas.....	37
CAPÍTULO III. EL ESTUDIO DE LA NIÑEZ DESDE DIFERENTES ENFOQUES PSICOLÓGICOS	42
3.1 El desarrollo de la niñez media.....	42
3.1.1 Desarrollo físico	44
3.1.2 Desarrollo cognoscitivo.....	46
3.1.3 Desarrollo psicosocial	50
3.2 El apoyo parental durante la niñez y la des idealización	52
3.2.1 Impacto en el desarrollo del niño ante expectativas y exigencias parentales excesivas.....	57
3.3 Importancia de la Psicología Educativa en la escuela: vínculo escuela, padres de familia y psicólogo educativo para el desarrollo integral de los escolares	59
CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO.....	61
Enfoque metodológico	62
Técnicas de investigación	62
□ Escala de actitudes	62
□ Encuesta	63

☐ Métodos narrativos o biográficos	63
Instrumentos de investigación	64
☐ Escala Likert	64
☐ Cuestionario	64
☐ Historia de vida	65
Escenario	66
Participantes	67
Muestra	67
Procedimiento	67
☐ Gestión	67
☐ Validación de los instrumentos	68
☐ Temporalidad de la intervención	69
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS	70
Datos generales de los participantes	71
A. Escala Likert	73
Categoría I: Proyecto parental y expectativas parentales	74
Categoría II: Sobreexigencia parental	76
Categoría III: Violencia psicológica	77
Categoría IV: Daño socioemocional	78
B. Cuestionario	80
Categoría I: Proyecto parental y expectativas parentales	81
Categoría II: Sobreexigencia parental	84
Categoría III: Violencia psicológica parental	88
Categoría IV: Daño socioemocional	92
C. Historia de vida	96
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	102
REFERENCIAS	115
ANEXOS	127

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por objetivo estudiar el impacto psicológico que provocan las altas, bajas o nulas expectativas y exigencias parentales en el desarrollo socioemocional en alumnos de los últimos años de primaria. Las expectativas y exigencias que tienen los padres de familia sobre sus hijos, se han estudiado desde la perspectiva de que pueden considerarse una influencia positiva para el desempeño académico o la motivación de las y los alumnos, pues normalmente mientras mayor interés tengan por la educación de sus hijos más se involucrarán y participarán en las actividades escolares.

De igual manera, cuando las expectativas y exigencias parentales se aplican de forma equilibrada según las características del menor, por ejemplo, su etapa del desarrollo, sus capacidades y el apoyo físico y emocional que le otorguen sus cuidadores, el individuo podrá desarrollarse de manera óptima.

Sin embargo, ¿qué sucede cuando se relacionan estos factores con la violencia? Unas de las principales características de la violencia son el ejercicio de control, poder y la búsqueda de la sumisión, las expectativas y exigencia parental pueden caer en lo excesivo, en la sobrexigencia, dándole predilección a la obediencia, normas estrictas y por prácticas parentales en las que el control del tiempo, de las relaciones y conductas es excesivo e invasivo, haciendo uso principalmente de la violencia psicológica que los padres ejercen de forma consciente y deliberada.

Estas prácticas violentas pueden verse justificadas por pautas culturales y también verse disfrazada por lo que los padres consideran tendrían que hacer por sus hijos para que sean exitosos, o como una manifestación de los deseos u objetivos no alcanzados por ellos; planteando así la hipótesis de la investigación: las expectativas que los padres depositan en sus hijos es una forma de proyectar las carencias, limitaciones e ilusiones no alcanzadas por esas figuras parentales, motivo por el cual generan un impacto negativo en el desarrollo personal y emocional de sus vástagos.

Las expectativas y exigencias parentales excesivas que los padres pueden estar ejerciendo sobre sus hijos se convierte en un factor que perjudique el desarrollo integral de los niños y las niñas, pues estos se ven presionados por entrar en el estándar impuesto afectando su desarrollo socioemocional. Un referente de la sobrexigencia parental y escolar,

es en países asiáticos donde se espera que los niños a edades tempranas se esfuercen mucho más que cualquier otro y existe una gran competitividad, se viven extensas jornadas educativas, más actividades extra escolares, y son países con altos índices de deserción escolar y suicidios (Trujillo y Gómez, 2012).

El hecho de que este fenómeno haya sido detectado en un contexto muy alejado al propio, no significa que no exista en el nuestro, pues se tiende a valorar más el resultado que el proceso, a los alumnos con excelencia académica y que pueden demostrar una capacidad más elevada al promedio, tienden a ser usados como una imagen y un ejemplo positivo, y la escuela a convertirse en una carga más de expectativas y exigencias que cumplir, sin meterse mucho en las necesidades y carencias “ocultas” que pueden tener, cuestiones que pueden manifestarse a través de las afectaciones en el desarrollo socioemocional.

Esta investigación parte de la siguiente pregunta: ¿cómo afectan las expectativas y exigencias académicas de los padres de familia, o la ausencia de ellas, en la construcción del desarrollo socioemocional de las alumnas y alumnos de quinto y sexto grado de primaria? Proponiéndose encontrar las carencias emocionales y brindar una solución por medio de la psicología educativa, a través de una estrategia de intervención que promueva el cuidado y bienestar emocional, la salud mental de las y los alumnos, promoviendo así el desarrollo integral en la escuela.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, en el capítulo 1 se aborda la presencia de la violencia psicológica en la familia, la importancia que tiene la familia en la vida de los individuos, la dinámica y estilos de crianza, así como las diversas manifestaciones de la violencia principalmente de las manifestaciones y afectaciones de la violencia psicológica en los menores.

En el capítulo 2 se habla de la relación entre la violencia psicológica por expectativas y exigencias parentales, se explica la presencia de las expectativas, proyecto parental, los límites y disciplina, así como de la exigencia y sobrexigencia, y algunas de las consecuencias que se experimenta después de crecer en ambientes sobre exigentes.

En el capítulo 3 se analiza la etapa de la niñez desde diferentes enfoques psicológicos, su desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial, cómo se presenta el apoyo de los padres en

esta etapa de la vida y cómo impactan en el desarrollo del niño las expectativas y exigencias parentales excesivas. Asimismo, se resalta la importancia que tiene la Psicología Educativa para la atención y solución de esta problemática.

En el Capítulo 4 se aborda el diseño metodológico de la investigación, la cual se diseñó e implementó utilizando un enfoque mixto, con tres instrumentos: Escala Likert, Cuestionario e Historia de vida. Se presentan el escenario, participantes y procedimiento en que se llevó a cabo para el diagnóstico para conocer el estado actual en la escuela tomado como escenario de intervención.

En el Capítulo 5 se presenta el análisis de resultados de cada instrumento aplicado, dividido por categorías y preguntas detonadoras.

Finalmente, el Capítulo 6 muestra las conclusiones a las que se llegaron una vez presentada la investigación teórica y el análisis de resultados, y una propuesta de intervención apoyada en las necesidades que presentan las y los alumnos, con la intención de contribuir a resolver la problemática.

CAPÍTULO I. LA VIOLENCIA PSICOLÓGICA EN LA FAMILIA

1.1 Importancia de la familia en la vida de las niñas, niños y adolescentes.

La familia es el primer grupo social en el que se integra un individuo desde el momento en que llega al mundo, en ella se reproducen los valores que se tienen en la sociedad. La concepción de la familia no es una unidad estática pues está en constante transformación de acuerdo al momento histórico cultural y el mismo grupo familiar también evoluciona y se transforma.

La familia está unida por lazos consanguíneos y de parentesco, algunas veces producidos por la unión legal de los miembros; no necesariamente cohabitan en una misma vivienda. Los miembros de la familia tienden a desarrollar un sentido de pertenencia y vínculos afectivos; de cierta forma el individuo, se ve condicionado por la familia en cuanto a su actuar, su comunicación, su afectividad y sus actitudes (Martín y Tamayo, 2013).

De acuerdo con la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2018), las familias son organizaciones que varían, se adaptan y se transforman según los cambios demográficos, sociales, económicos y culturales que pueden llegar a presentarse en la sociedad en la que se encuentran insertas. Se tiene un estereotipo de la familia en el que se maneja como una unión por matrimonio entre un hombre y una mujer, con hijos; sin embargo, esta ideología ha ido evolucionando hasta la identificación de una diversa existencia de grupos unidos por otros vínculos. De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2020), los hogares familiares en México tienen las siguientes características:

El 71.3% son familias nucleares, las cuales están conformados por parejas con o sin hijas/os, o únicamente por el padre o la madre, estas últimas son llamadas familias monoparentales.

El 27.9% son hogares con familias ampliadas, integrados por nucleares y monoparentales, pero también con la residencia de otros parientes como tíos/as, primos/as, hermanos/as, suegros/as, etcétera.

El 0.8% son hogares compuestos, es decir, integrados por nucleares o ampliados, y además con personas que no tienen ningún parentesco con la jefa o jefe del hogar. (s/n).

La familia es un sistema biopsicosocial, que responde a las demandas sociales y es un espacio propio para la formación, es un elemento necesario en la vida del individuo, debido a que es quien cubre las necesidades básicas que van desde lo físico, afectivo, social, educativo y cultural; en ella se brindan las habilidades básicas para relacionarnos con los demás, los valores y pautas culturales como el reconocimiento y el respeto, compartir, agradecer, seguir las reglas sociales establecidas, entre otras, que permiten la convivencia (Suárez y Vélez, 2018; Jiménez y Martínez, 2013).

Una de las características más importantes de la familia es que cumple con un papel integrador, pues en ella conviven un grupo de personas con características diferentes y algunas otras compartidas, es decir, una suma de individualidades. Es considerada un grupo primario debido al vínculo afectivo que une a sus miembros. En la dinámica familiar es posible identificar una serie de roles que dependerán en gran medida del contexto en el que esté inserto el grupo y en esta dinámica siempre existirán funciones afectivas y de protección, que pueden verse manifestados a través de las interacciones, con el uso del lenguaje verbal y no verbal.

En la familia sus integrantes se relacionan a partir de interacciones mediadas por ciertas reglas y normas preestablecidas por los adultos, por jerarquías y roles, lo cual le da estructura a la familia, pues se organizan las interacciones que hay entre los miembros a través de límites, los cuales pueden ser claros, difusos y/o rígidos. En los primeros las reglas de interacción son precisas, se sabe qué hacer y qué esperar; en los segundos no hay claridad ni firmeza, se caracterizan por la intromisión y dependencia; en los últimos las interacciones de los miembros son independientes (Montalvo et al, 2013). La construcción de dinámicas favorables y el desempeño adecuado de las funciones familiares influirán mucho en la formación saludable e integral de sus miembros, especialmente de los hijos.

La familia también es un determinante en la formación de la identidad, a partir de ella podemos construir y entender la realidad. De acuerdo con Jiménez y Martínez (2013), la madre tiene como misión el desarrollo afectivo, nutricional y del lenguaje, mientras que la misión del padre radica en el principio de la realidad, la ley, el esfuerzo y la razón.

El grupo familiar ofrece las primeras relaciones objetales, los primeros vínculos, mediante el proceso de socialización primaria, se pueden asimilar los significados de este

primer grupo social al que se pertenece, comienza con la asimilación, la incorporación y la actuación de la comunicación que percibe en la familia, a través del lenguaje verbal y no verbal (Ornelas, 1992).

La socialización en la familia, puede ser percibida como un vínculo entre el individuo y la sociedad, pues permite a los individuos convertirse en miembros proactivos de la sociedad, gracias a la preparación que se da en ella para ocupar un rol en la sociedad, a la transmisión de pautas culturales como el control de impulsos, los valores y los marcos referenciales de significado.

El aprendizaje del manejo de emociones en la familia, ayuda a poder construir relaciones interpersonales asertivas, el desarrollo de la inteligencia emocional durante la infancia y adolescencia, como una capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos, fomenta la motivación y el manejo de relaciones, permitiendo el desenvolvimiento social de los hijos. La comunicación es otro elemento clave en las relaciones familiares y en el desarrollo socioemocional, pues a través de ella se expresan las emociones, sentimientos y filiaciones, lo que favorece las relaciones, el establecimiento de acuerdos y de vínculos, generando empatía (Suárez y Vélez, 2018).

La educación es indispensable en el seno familiar; de acuerdo con Suárez y Vélez (2018), los individuos aprenden a través de las influencias de su ambiente para adquirir las características propias del ser humano, la formación de los niños en la familia se inicia a temprana edad pues se adoptan conductas y la guía en cuanto a cómo debe comportarse.

1.1.1 Estructura, dinámica y roles familiares

La familia es una institución compleja debido a las diversas interacciones que se viven en ella, así como a las características que tiene dependiendo del contexto histórico-cultural en el que se encuentre inserta, de las transformaciones y crisis que experimenta en su estructura y por la satisfacción o insatisfacción de las funciones que debería cumplir.

Las funciones familiares son una serie de capacidades que la familia debe llevar a cabo para que sus miembros puedan tener un desarrollo óptimo, estas funciones van hacia el desarrollo biopsicosocial de los integrantes. La familia cumple con una función biológica,

una función económica y una función cultural espiritual, y de ellas se deriva una función educativa, la cual está relacionada con el desarrollo psíquico del niño; en ella se ejecuta la función de crianza, la cual no es vista solo como la satisfacción de necesidades básicas, sino que a través de ella se puede ver el cuidado y el afecto que tienen los padres hacia los hijos.

Otra función derivada de la función educativa es la función de culturalización y socialización, pues la familia es una transmisora de pautas culturales aprendidas a través de la socialización de sus miembros. En esta función se brinda la enseñanza de un comportamiento e interacción socialmente aceptado, se transmiten los valores éticos y morales, así como una formación de la identidad, la comunicación, el diálogo y lo simbólico; y la función de apoyo psicosocial en el que se da la protección y estabilidad, así como la adaptación al entorno (Arés, 2002).

Es posible decir que, la adecuada funcionalidad de la familia, dependerá del cumplimiento de todas, y de no ser posible, de la mayoría de las funciones familiares; sin embargo, factores como la estructura y dinámica familiar, también son elementos determinantes para explicar lo que ocurre dentro de este primer grupo social.

De acuerdo con Minuchin (2004), la estructura familiar es un conjunto de demandas que permiten la organización de las formas en las que los miembros de la familia se relacionan e interactúan entre ellos. Otras características que tiene la estructura familiar, son las variaciones que tienen los miembros en cuanto a sus características individuales, la cultural y la ideología, así como, características demográficas (Freixa, 2000).

Las interacciones entre los miembros de la familia operan a través de pautas transaccionales, las cuales son las encargadas de regular las conductas de los integrantes de la familia, puesto que se presentan de forma repetida, en cuanto a de qué manera, cuándo y con quién deben relacionarse. Estas pautas consiguen mantener un funcionamiento adecuado de las relaciones gracias a dos sistemas de coacción: el primero permite la organización familiar a través del ejercicio de reglas impuestas a través de la jerarquía de poder, de la autoridad de los padres sobre los hijos y la interdependencia entre los padres; el segundo sistema depende de las características individuales e implica las expectativas mutuas que tienen las personas que componen a la familia (Minuchin, 2004).

La estructura familiar tiene la capacidad de adaptarse a las circunstancias tanto internas como externas o de transformarse ante ellas, por ejemplo, a experimentar crisis del desarrollo evolutivo como lo es el nacimiento de un hijo, la escolaridad, la adolescencia o el nido vacío, así como, la ausencia de alguno de los miembros provocada por este mismo factor o por causas externas.

En la estructura familiar deben existir una serie de límites para que su funcionamiento sea adecuado y óptimo, y estos límites consisten en que los subsistemas que componen la familia, no se interpongan el uno sobre el otro, el primer subsistema es el conyugal, el cual se construye en el momento en que se establece una relación entre dos personas con la intención de formar una familia, debe de caracterizarse por la complementariedad y acomodación mutua; el subsistema parental es aquel que comienza con el nacimiento de un hijo, este subsistema se va modificando a medida que la etapa del desarrollo del individuo avanza, puesto que las necesidades que presentan van cambiando; en el subsistema fraterno los individuos pueden experimentar por primera vez las relaciones entre iguales, aquí los niños aprenden diversas formas de comportarse y relacionarse, el acompañamiento, aislamiento, la negociación, cooperación, competición, hacer amigos, entre otras, dentro de él también pueden existir divisiones de acuerdo con la edad de los hermanos (Minuchin, 2004).

Una dinámica es aquel proceso de interacción que surge entre los integrantes de un grupo, la dinámica familiar se divide en interna y externa, la primera hace referencia a las formas de relación entre los miembros que se surgen a través de la mediación por normas, reglas, límites, jerarquías y roles que desempeñan los integrantes del grupo y que permite una convivencia y funcionamiento armónico, en ella existe una historia que comparten los miembros del grupo, pero también parte de las individualidades de cada integrante pues el que cada integrante conozca su rol dentro de la familia permitirá la adaptación; y la dinámica externa es aquella relación que tiene la familia con la comunidad a la que pertenece (Gallego, 2012).

De acuerdo con Gallego (2012), la dinámica familiar tiene determinadas características que garantizarán una buena o mala ejecución, la primera es la comunicación puesto que las relaciones que se viven en el grupo familiar se dan gracias al intercambio de

pensamientos, emociones y sentimientos entre los integrantes de la familia y se manifiestan a través del lenguaje verbal, las palabras, el dialogo, y no verbal, los gestos, postura corporal, entre otros; el afecto, al cual denomina como el “punto central en las relaciones familiares” (p. 335), puesto que se busca el amor, el reconocimiento y la visibilización; la autoridad y el ejercicio del poder; y finalmente la adquisición de roles, los cuales tienden a ser asignados por el género, a causa de los estereotipos de los comportamientos ideales del hombre y de la mujer.

1.1.2 Estilos de crianza

Los estilos de crianza permiten comprender los procesos en los que se desarrollan y socializan las niñas, niños y adolescentes; son aquellas formas en las que se relaciona el individuo con sus cuidadores primarios, puesto que son los padres o las personas que estén a cargo de la satisfacción de las necesidades básicas, los principales responsables del desarrollo de los niños.

Se entiende por pautas y estilos de crianza al conjunto de conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen e inculcan a los hijos en cuanto a temas de la vida cotidiana, sobre la salud, la nutrición, la sociedad y el aprendizaje, las normas que los padres utilizan para guiar a sus hijos y tienen una significación social (Jorge y González, 2017).

Los estilos de crianza se establecen de acuerdo a las estrategias de socialización que los padres de familia aplican en sus hijos, estas estrategias son aquellas conductas que son consideradas correctas y deseables para y en los menores, lo que se tiene que implementar para que se alcance un estado ideal, ya sea de desarrollo, de integración en la sociedad o de deseo propio; están relacionadas con la comunicación y las conductas que guían el comportamiento del niño. Las conductas que tienen los padres o cuidadores para el desarrollo de estas estrategias tienen que ver con el grado de afecto, de control, de madurez y la comunicación entre padres e hijos (Torio et al, 2008).

Es importante considerar que al igual que la familia, los estilos de crianza no pueden considerarse como una unidad estática, puesto que su aplicación dependerá en gran medida del contexto cultural en el que la familia se encuentre, de lo aprendido por el o los padres, de

los cambios sociales, los valores y la realidad social de la familia. El acto de criar no es algo con lo que las personas nazcan es un proceso aprendido, transmitida de generación en generación.

Esta cuestión puede ser conflictiva para las personas que lo heredan porque se convierten en patrones arcaicos que ya no son útiles en la nueva sociedad, pueden limitar de cierta forma el desarrollo y el éxito de las nuevas generaciones (Kaplan, 1992); así mismo, la aplicación de determinado estilo de crianza dependerá de las características individuales de los hijos: sexo, edad, lugar que ocupa entre los hermanos, en el momento del desarrollo evolutivo.

Torio et al (2008), refieren el trabajo de Diana Baumrind de los años 1967 y 1971, como uno de los trabajos más elaborados de estilos de crianza parental, donde se habla de una interrelación de las consideradas como “las tres variables básicas: control, comunicación e implicación afectiva” (p.156) y destacan los siguientes estilos de crianza parental:

Estilo autoritario: en él se valora la obediencia como la mayor virtud, las normas, la realización de tareas marcadas, la tradición y el orden; se emplean métodos de castigo y se mantiene al niño en un papel de subordinación y de restricción de autonomía. Los padres autoritarios influyen, controlan y evalúan el comportamiento y las actitudes de sus hijos con patrones rígidos que están preestablecidos y son legitimados

Estilo permisivo: se caracterizan por la ausencia de límites y la alta permisividad, los padres de este estilo se caracterizan por comportarse de manera afirmativa, aceptadora y benigna hacia las conductas y actitudes del niño, evitan la autoridad, el uso de restricciones y de castigos.

Estilo autoritativo o democrático: en este estilo existe una comunicación bidireccional, se brinda responsabilidad social a las acciones, al desarrollo de la autonomía y de la independencia en los niños, se dirige el comportamiento del niño bajo la imposición de roles y conductas maduras que requieren el razonamiento y la negociación, se parte de la aceptación de los derechos y responsabilidades de los padres y de los niños.

Posteriormente el modelo de Baumrind fue ampliado por MacCoby y Martin en 1983, en este nuevo modelo se reinterpretaron las dimensiones básicas y se formularon los estilos

parentales en función del control o exigencia que se refiere a la presión o demandas que los padres ejercen para alcanzar determinados objetivos y metas, y el afecto o sensibilidad y calidez, que consiste en el grado de sensibilidad y grado de respuesta que tienen los padres ante las necesidades de sus hijos, especialmente en lo emocional. De estas dimensiones y del grado en el que se presenten surgen los estilos de crianza: autoritario-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente y permisivo-negligente, estos dos últimos se caracterizan por (Torio et al, 2008):

Permisivo-indulgente: se presenta indiferencia a las conductas del niño, permisividad y pasividad, se evita la afirmación de autoridad e imposición de restricciones; los padres se caracterizan por tener una ausencia de dirección, de asertividad y no se establecen límites, acceden fácilmente a los deseos y expresiones de cualquier tipo que presenten los hijos.

Permisivo-negligente: se caracteriza por una ausencia afectiva en los asuntos de los niños, la permisividad se atribuye a la ausencia de tiempo o de interés, tanto por negligencia (una manifestación del maltrato infantil). No se ponen normas porque eso implicaría mayor presencia en la vida de los hijos, en algunos casos se presentan momentos violentos hacia los hijos, así como complacer a las demandas de los hijos mediante regalos materiales, entre otras características.

Como se ha mencionado el estilo de crianza parental es un determinante en la forma en la que se comportan los hijos, debido a las implicaciones que toman los padres en la vida de ellos, las formas en las que se relacionan y les demuestran afecto, compromiso y disciplina, así como los deseos, metas y objetivos que esperan sus hijos cumplan. Los estilos de crianza positivos, como el estilo democrático, en el que existe un apoyo emocional, una libertad de expresión, una congruencia y un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional, trae consigo efectos positivos para los niños en cuanto a la socialización, como el desarrollo de competencias socioemocionales, mayor autoestima y bienestar psicológico, autonomía e independencia (Torio, Peña y Rodríguez, 2008).

El Programa de Crianza con Cariño (PCCC), propuesto por Fran Kaplan (1992), enfatiza la necesidad de la estimulación de las actitudes que tienen los padres hacia la crianza en cuanto a expectativas apropiadas, la empatía, el respeto, el aliento y el manejo no violento

de conductas, la jerarquía y los roles adecuados familiares; aborda los principios básicos de la crianza de niños como el respeto y el reconocimiento mutuo, la importancia del contacto de la comunicación y de la diversión en la vida familiar, también hace referencia a la visibilidad de las necesidades y los sentimientos humanos, del interés y del compromiso con y para los hijos; todo esto para lograr relaciones familiares sanas y adecuadas para el desarrollo biopsicosocial de sus individuos.

1.2 La violencia intrafamiliar

La violencia es un tema que compete a todas las personas pertenecientes a la sociedad, siempre ha existido y se ha ido reproduciendo de diferentes maneras por muchos años. Es importante hacer una distinción entre lo que es la agresión y lo que es la violencia: la primera tiene un carácter innato del ser humano, es parte de él y se manifiesta como un instinto de supervivencia, como una conducta de defensa ante una amenaza; mientras que la violencia es un acto deliberado, en el que se tiene como principal objetivo el control y el poder, el sometimiento del otro y en ella se implica una relación de subordinación. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) la violencia es:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (s/n).

La violencia se ha institucionalizado, naturalizado, normalizado e invisibilizado en la sociedad, al grado que muchas personas pueden llegar a considerar que no forman parte de ella, es como medir y medirse con una regla que tiene un carácter muy subjetivo, lo que desde una perspectiva puede ser un rango de violencia ‘bajo’, para alguien más, es un rango muy ‘alto’, no todas las personas tienen la misma concepción, ni de lo que significa violencia, ni del grado en el que se ejerce.

La violencia se manifiesta de diversas formas, entre ellas:

Violencia física: consiste en provocar algún daño intencional al cuerpo de una persona, el cual puede producir heridas, mutilaciones o en casos muy extremos la muerte, este tipo de violencia, deja marcas visibles que pueden ser detectadas por el entorno de la víctima (González, 2002).

Violencia verbal: se encuentra ligada con la violencia psicológica, debido a que se da mediante órdenes, amenazas, rechazos, burlas, desprecios, manifestadas a través del lenguaje verbal y no verbal (Aroca, 2020).

Violencia psicológica: es aquella que no deja marcas evidentes y puede llegar a pasar desapercibido, se ejerce a través de manipulaciones, ridiculizaciones, amenazas, descalificaciones, sometimiento, alejamiento de todo círculo social, entre otras, que afectan a la salud mental de las personas; la violencia emocional son todas aquellas afectaciones adversas hacia la conducta, seguridad y capacidad de adaptarse de un menor, provocada por los padres; la negligencia es la privación de las necesidades básicas de un niño, la alimentación, salud, educación, afecto y cuidado, que le dificultan su desarrollo integral (González, 2002).

Violencia patrimonial: es todo control del patrimonio, de los bienes materiales a cualquier integrante en una familia (Alamada et al, 2016).

Violencia económica: es la forma de imponer o someter a una persona mediante el control del dinero, la falta de información y acceso, o negación a los ingresos de la familia (Alamada et al, 2016).

Violencia sexual: es la imposición de una conducta sexual en contra de la voluntad de un individuo, se atenta contra la libertad y la dignidad, sucede mediante el uso de fuerza física, psíquica o moral, como la manipulación o el chantaje (González, 2002).

Violencia simbólica: es toda aquella imposición de significaciones y volverlas legítimas, impidiendo el ejercicio del pensamiento propio (Gutiérrez, 2004).

Violencia institucional: son aquellos daños (directos o indirectos) y omisiones causadas por autoridades estatales de todos los niveles, se da cuando no se aprueban o revisan disposiciones legislativas, no aplicar adecuadamente las leyes y reglamentos, no contar con suficientes recursos y capacidades para la detección, prevención y combatir la violencia hacia las niñas, niños y adolescentes (UNICEF, 2019).

Descuido o trato negligente: sucede cuando no se cubren las necesidades físicas y psicológicas de las niñas, niños y adolescentes, ausencia de la protección contra el peligro y la provisión del servicio (UNICEF, 2019).

La violencia puede llegar a presentarse en cualquier lugar en el que una persona se desarrolle, los entornos identificados por la UNICEF (2019), son el hogar, la escuela, trabajo, comunidad, instituciones, medios de comunicación y digital. Uno de los principales sitios en el que es posible encontrar la violencia, es en el lugar donde se debería de manifestar más el sentimiento de protección y seguridad; sin embargo, la familia es una de las principales generadoras de violencia.

En las familias disfuncionales no hay una estructura, se desarrolla de manera conflictiva, se manejan comportamientos inadecuados y una opresión de los miembros. Hay una gran diversidad de características de la familia disfuncional entre ellas se pueden destacar los estilos de crianza negativos, la violencia simbólica donde se puede llegar a ejercer el machismo como un medio de relación y control, otros tipos de violencias, la resistencia al cambio, el abandono de los roles parentales, falta de comunicación, el abuso de sustancias como el alcohol o drogas, problemas de salud física y/o mental, entre otros (Aguirre y Zambrano, 2001; López, 2021).

Uno de los síntomas característicos de un niño o de una persona que vive en una familia disfuncional, es la mínima capacidad de discernimiento, una capacidad muy reducida de interpretar la información que reciben del exterior, así como de aprender a hacerlo, a consecuencia de las pautas de relación y comunicación patológicas, del maltrato que se brinda y las lesiones que se efectúan tanto a nivel psicoafectivo como cognitivamente (Ornelas, 1992).

En la familia disfuncional se crean relaciones de abuso que en la mayoría de los casos desemboca en violencia intrafamiliar, donde se vive un desequilibrio de poder y que se manifiesta a través de la acción y de la omisión, se provoca un daño físico y/o psicológico a los miembros. La violencia intrafamiliar es una forma inadecuada de relacionarse y de resolver los conflictos haciendo uso de conductas violentas, como el ejercicio de la fuerza, las amenazas y manipulaciones o el abandono de parte de un miembro de la familia a otro u otros, además involucra una relación de poder entre la persona que manda, la que es superior y la persona que obedece y es inferior (González, 2002).

La violencia intrafamiliar es una situación que transgrede los derechos de las personas y afecta de manera diferente a cada integrante de la familia, vulnera la integridad física y

psicológica de todos; sin embargo, los grupos más vulnerables son los niños, las mujeres y los ancianos. Los niños viven la violencia desde el ser partícipes como espectadores hasta ser víctimas directas del maltrato, al ser partícipes del maltrato de manera más directa puede llegar a afectar muchas más esferas de sus vidas.

La violencia en la familia hacia las niñas, niños y adolescentes, se vive de manera diferente de acuerdo a la etapa del desarrollo en la que se encuentran, pues dependiendo de la edad y de las características particulares de la etapa, tanto el tipo de violencia como la relación con el agresor, la frecuencia y los daños están directamente relacionados con el nivel de dependencia y de socialización del individuo, la UNICEF (2019, readaptación de la UNICEF, 2017), considera que la edad y el sexo son variables determinantes para una posible identificación de la exposición que se tiene a la violencia, se sugiere que los descuidos y castigos corporales tienden a presentarse de los 0 a los 11 años de edad; el hostigamiento, la intimidación y el acoso tiende a presentarse de los 5-6 a los 16-17 años de edad; la violencia sexual puede llegar a presentarse a cualquier etapa del desarrollo; el daño o robo de pertenencias tiende a presentarse de los 10-11 a los 16-17 años de edad; el suicidio puede aparecer de los 10-11 a los 16-17 años de edad; y el homicidio de 7 años de edad a los 18 años en adelante.

1.2.1 Maltrato infantil

Constantemente los niños son protagonistas de la violencia que puede llegar a suceder en casa o en algunos otros ambientes donde se desarrollan. El maltrato infantil ha existido desde tiempos inmemorables, puesto que en la antigüedad la infancia era considerada como una etapa del desarrollo insignificante y por consiguiente no era visibilizada, o se tenían otras ideologías de lo que significaba ser niño, provocando que, por ejemplo, fueran las principales víctimas en sacrificios a dioses.

Con el tiempo, la mentalidad que se tenía por la infancia y la niñez fue cambiando, tornándose más humanista, influenciada por la religión; pero siguió siendo invisibilizada y naturalizada la violencia en la que vivían los niños en otros momentos de la historia, por

ejemplo, en la revolución industrial, donde eran explotados físicamente para trabajar jornadas laborales excesivas con muy poco o un nulo beneficio.

Las pautas culturales influyen mucho en la concepción que aún se tiene sobre la infancia y la niñez, pues para lo que a nuestra sociedad puede escandalizar, con respecto a lo que no debería experimentar un niño, en otras sociedades son ritos transicionales por los que los niños deben atravesar sin importar el carácter violento que tenga, porque la violencia se ha culturalizado a tal magnitud que esos ritos no representan una violencia desmedida (Padilla et al, 2020).

De acuerdo con la CNDH el maltrato infantil es “todo acto u omisión encaminado a hacer daño aun sin esta intención pero que perjudique el desarrollo normal del menor” (s/n) (Santana y Sánchez, 1998).

Ampliando esta definición se puede aunar la que otorga la OMS (2022), quien define al maltrato infantil como:

Los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil. (s/n).

Todos los niños son vulnerables, especialmente por los horizontes de referencia tan reducidos que tienen, estos horizontes son los que sus padres les han planteado y son aquellos referentes sociales, afectivos e incluso alimenticios que se han internalizado en las familias, es por esta razón que los niños legitiman la violencia que viven en sus hogares por parte de sus figuras de autoridad.

El maltrato infantil es producido por múltiples causas y no necesariamente en todos los casos están presentes todas ellas, se relacionan con una acumulación de estrés por parte de los padres que tienden a desquitar esa frustración en los niños.

Muchas causas pueden atribuirse, desde factores culturales, por ejemplo, que la violencia en la crianza para conseguir la obediencia esté justificada; también las crisis económicas constantemente pueden causar estrés y psicosis, al ser los padres los responsables

de brindar el sustento a las familias; así mismo causas sociales en dos sentidos uno micro donde hay una desintegración y mala comunicación familiar, y en el sentido macro, donde se ve influenciada la política, falta de servicios, desempleo, marginación, etc. (Padilla et al, 2020).

También la presencia de factores personales de los padres (causas psicológicas, psiquiátricas y/o emocionales), en las que los responsables del cuidado del menor tienen algún trastorno mental relacionado a ansiedad, depresión, baja autoestima, alcoholismo, drogadicción; padres que en su infancia también fueron víctimas de abusos pueden llegar a replicarlos, entre otros. Y finalmente, causas biológicas, atribuidas al menor, quién en caso de vivir con una discapacidad, puede llegar a sufrir algún tipo de rechazo por parte de su familia y de la sociedad (Padilla et al, 2020).

Otra causalidad, mencionada por Martínez y Yoshikawa (2014), es la maternidad y/o paternidad no deseada, y el maltrato durante el embarazo, así como carecer de conocimientos sobre el desarrollo de sus hijos.

El maltrato infantil se puede presentar de diversas formas, en el hogar puede hacerse visible a través de una crianza con disciplina violenta y malos tratos, que incluye la presencia de violencia física, psicológica, sexual, negligencia y el abandono.

El maltrato físico, consiste en provocar algún daño intencional al cuerpo del menor, el cual puede producir heridas, mutilaciones o en casos muy extremos la muerte, este tipo de violencia, deja marcas visibles que pueden ser detectadas por el entorno de la víctima.

El maltrato psicológico, es aquel que no deja marcas evidentes y puede llegar a pasar desapercibido, se ejerce a través de manipulaciones, ridiculizaciones, amenazas, descalificaciones, sometimiento, alejamiento de todo círculo social, entre otras, que afectan a la salud mental de las personas.

El maltrato emocional son todas aquellas afectaciones adversas hacia la conducta, seguridad y capacidad de adaptarse de un menor, provocada por los padres.

La negligencia es la privación de las necesidades básicas de un niño, la alimentación, salud, educación, afecto y cuidado, que le dificultan su desarrollo integral (González, 2002).

El maltrato sexual, consiste en mantener una relación sexual con un menor o sin necesidad de que sea consumada, cualquier acto de carácter sexual, ejecutada a través de la fuerza física y/o manipulaciones (UNICEF, 2017).

Finalmente, el abandono es también otra forma de maltrato infantil, el dejar a un niño a su suerte, sin ningún cuidado tanto físico como emocional (Padilla, 2020).

Otros tipos de maltrato infantil es la agresión durante la gestación, en el que por acción u omisión se agrede al desarrollo del feto; el síndrome del bebé zarandeado causa lesiones cerebrales en el bebé; y el síndrome de Munchausen, en donde los padres o cuidadores enferman constantemente y a propósito a su hijo, con la intención de lucrar con su enfermedad (González, 2002)

El maltrato infantil deja muchas huellas, algunas más fáciles de borrar como los moretones y otras huellas que se quedan y acompañan por mucho más tiempo. Afecta el desarrollo biopsicosocial del niño y del adolescente, y su esfera cognitiva, que pueden llegar a manifestarse con problemas de aprendizaje, concentración y memoria, perjudicando el rendimiento académico, igualmente afecta la salud mental y también la interacción social, así como en casos extremos la muerte como producto de este maltrato y/o el suicidio. Las personas que sufren maltrato infantil pueden llegar a iniciarse delictivamente o caer en el abuso de drogas (Martínez y Yoshikawa, 2014).

El maltrato infantil puede hacerse notorio a través de lesiones físicas, como las marcas que dejan los objetos con los que son golpeados, fracturas, deformaciones, signos de abuso sexual como laceraciones, sangrados, dificultades para caminar, infecciones; también retrasos en el desarrollo psicomotor, en casos de negligencia se puede hacer presente una higiene deficiente, desnutrición, padecimiento de enfermedades, etc.

También puede ser notorio en algunos comportamientos de los niños, a través de actitudes agresivas, rebeldes, apáticas, tímidas, aislamiento, culpa, ansiedad, depresión; así mismo, tienen problemas para relacionarse con los demás, son callados y poco expresivos y experimentar la sensación de no ser queridos y sentirse rechazados (Santana y Sánchez, 1998).

Primero Rivas (1992), con referencia al maltrato infantil, sugiere que “un niño dañado es potencialmente un adulto enfermo” (p. 115), a causa de haber sido afectado su desarrollo, provocando a largo plazo a deficiencia y carencia de ciertas capacidades para relacionarse y en la construcción de su personalidad, lo que lleva a una afectación en el desarrollo social.

1.3 Manifestaciones y afectaciones de la violencia psicológica hacia niñas, niños y adolescentes

Como se ha mencionado previamente, la violencia psicológica no deja marcas evidentes para el entorno de la víctima, tiende a pasar desapercibida por el grado de normalización, invisibilización y legitimación que existe en la sociedad, además de ser muy compleja y difícil de definir. En la mayoría de los casos de violencia intrafamiliar o escolar, la violencia psicológica es la primera en aparecer y se manifiesta mediante la repetición constante de conductas como la ridiculización, humillación, amenazas verbales e insultos; aislamiento social y económico; celos y posesividad; amenazas verbales de maltrato, daño o tortura; destrucción de propiedades personales; y culpabilización de la víctima (Jiménez y Martínez, 2013).

Si se hace una revisión del Violentometro propuesto por el IPN Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género del 2009, las manifestaciones de la violencia psicológica se encuentran en los dos primeros niveles de ‘alerta’.

De acuerdo con Perela (2010), cualquier manifestación de la violencia psicológica, busca minimizar la vida de la víctima en tres aspectos, el primero consiste en un ataque social que busca romper con las relaciones de la persona (a nivel familiar, amistades, grupos laborales o escolares); el segundo en atacar las conexiones de la identidad del pasado en cuanto a los recuerdos y las relaciones; y el tercero en un ataque a la identidad actual mediante críticas y reproches, hacia las características de la persona, con la intención de anular la seguridad y autonomía de la víctima, achicándola y engrandeciendo al agresor, para así generar una total dependencia; y esta manifestación de violencia tiende a presentarse en la intimidad, donde no sea detectada por terceras personas, por lo que, puede ser muy difícil de corroborar su existencia.

La violencia psicológica puede llegar a aparecer acompañada de otros tipos de violencias como con la física y sexual, también es considerada como un anuncio de ellas, o simplemente aparecer de manera independiente presentándose de manera oculta o disimulada por las diversas pautas socioculturales que la invisibilizan y la legitiman.

Es común encontrarla durante todas o la gran mayoría de las etapas un *ciclo de la violencia*, desarrollado por Leonor E. Walker en 1979. En la primera etapa, en la acumulación de tensión, la víctima experimenta una inmovilización, manipulación y culpabilización por el actuar del agresor; durante la segunda etapa, la explosión, todos los sentimientos acumulados salgan de forma destructiva y el agresor tiende a arremeter contra la víctima de manera incontrolable; finalmente en la luna de miel, una etapa de aparente calma y arrepentimiento, tiende a convertirse en un momento peligroso para la víctima, puesto que pueden llegar a presentarse manipulaciones afectivas y de nuevo culpabilizaciones que vuelven a llevar a la víctima y al agresor a la primera etapa (Asensi, 2008; Secretaría Equidad de Género y Derechos Humanos SNTE, 2018).

De acuerdo con Asensi (2008), la violencia psicológica actúa desde una necesidad y demostración de poder y control del agresor, y la dominación y sumisión de la víctima; busca la desvalorización, ignorando y atemorizando a una persona con el uso de actitudes o palabras; así mismo, busca conseguir un control a través de la disminución de la autoestima, la cual es una característica de las personas que sufren cualquier tipo de violencia; como consecuencias en la víctima pueden presentarse trastornos psicológicos, una desestructuración psíquica, se agravan enfermedades físicas y en casos extremos el suicidio.

La violencia psicológica puede vincularse tanto a la acción como a la omisión destinada al control o degradación del pensar, actuar y sentir de una persona a través de la intimidación, manipulación, humillación, amenazas, entre otros actos que causan un sufrimiento y desvalorización a la víctima, provocando un daño en la salud mental de la víctima y en su desarrollo personal (Pérez y Hernández, 2009).

Garrido Genovés (2001, mencionado en Pareda, 2010), hace la diferencia entre algunas manifestaciones de la violencia psicológica, hablando primero de la humillación la cual es el medio por el cual se pretende reducir la autoestima de la víctima a través de críticas, insultos, acusaciones falsas, comentarios despectivos, entre otros, para que se viva en un

constante estado de ansiedad y miedo sobre cómo evitar el malestar del agresor; el segundo es el lavado de cerebro, donde se le hace creer a la víctima que su agresor es el único que tiene la razón y la persona del error es nadie más que la víctima, esto se logra provocando trastornos del estado de ánimo y atacando la salud física; el tercero es el aislamiento, empleado para tener un control absoluto de la víctima y por consiguiente una dependencia total, adquirido a través de las prohibiciones; y el último es el control monetario, es decir, privar de los recursos económicos, como una forma de amenaza y demostración del poder.

De acuerdo con Gómez de Melo (2005), la violencia psicológica que ejercen los padres sobre sus hijos aparece porque el padre tiene mayor capacidad para someter y subordinar a los hijos apoyado en los vínculos emocionales que existen entre los padres y los hijos, y la forma en la que se reproduce esta violencia es a través del chantaje moral y económico, la presión, silencios, humillaciones, insultos y regaños, aunque la forma más evidente de observar objetivamente esta violencia es mediante la agresión verbal; sin embargo, una de las manifestaciones menos evidentes pero más visibles a largo plazo son aquellas que frenan la independencia del niño, las que actitudes contradictorias que generan confusiones, la privación de afectos y el abandono.

Otra de las manifestaciones de la violencia psicológica de los padres hacia los hijos, es a través de los silencios. De acuerdo con Zuk (1998) las estrategias de silencio “son maneras muy aceptadas socialmente de castigar a los individuos por faltas percibidas” (p. 130), y estas estrategias son impulsadas por dos motivos: el primero, es por el deseo de someter o hacer que un hijo obedezca, o como una forma de castigo por la desobediencia, el segundo motivo va hacia el deseo de objetualizar a los hijos, dentro de estas estrategias de silenciamiento se encuentran la ley del hielo, los estereotipos y cambiar de tema. Las estrategias de silenciamiento, pueden llegar a presentarse persistentemente y a través de ellas se logra quitar la independencia a los hijos, además de ser formas crueles de relacionarse con los hijos.

También se puede ver mediante el control psicológico parental. En este, los niños viven un control sobre sus conductas, a través de la manipulación de los pensamientos y sentimientos, que los padres orientan hacia la obediencia y el cumplimiento de normas y

expectativas parentales, usando la desvalorización de las elecciones, opiniones y emociones de los niños (Solís y Manzanares, 2019).

En los estilos de crianza, una de estas manifestaciones de violencia psicológica puede presentarse a través del lenguaje que ejercen los padres autoritarios, con amenazas y castigos verbales donde se denigra la actuación del hijo, al momento de utilizar insultos, o manipulando de manera pasiva a través de un exceso de reglas inflexibles, que promueven la obediencia e impiden el dialogo. Otra forma de manifestación de la violencia psicológica es a través de la retirada de afectos, el rechazo, negación, aislamiento y amenazas de abandono.

Otra forma en la que se manifiesta la violencia de forma menos evidente, es no cumplir con el rol parental o parentalización. Esta situación fue abordada por Minuchin en 1967, y radica en otorgarle al hijo una carga enorme de responsabilidades que no le corresponden por su edad, ni por el rol que debería ocupar en la familia, puesto que estas responsabilidades son únicamente de los adultos; es una manifestación de la negligencia emocional puesto que el cuidador primario no está considerando las capacidades y necesidades físicas y emocionales de la persona al momento de brindarle un cúmulo responsabilidades que no le corresponden, ya sea de hacerse cargo de algunas actividades domésticas no adecuadas para su etapa del desarrollo o también ser el soporte emocional de los padres (Domínguez et al, 2019).

Este fenómeno ocurre cuando un hermano mayor tiene que hacerse cargo del cuidado no solo alimenticio sino también emocional de los hermanos menores, esta situación puede ser atribuida por alguna situación de carácter necesario de los padres como por alguna cuestión de enfermedad o de sustento, así como por una reproducción generacional.

Así mismo, una de las formas invisibles de violencia psicológica que menciona Gómez de Melo (2005), son las formas de conducta que reemplazan el cuidado y la atención de las necesidades biopsicosociales de los niños por la satisfacción consciente e inconsciente de los deseos del padre o cuando se proyectan en los hijos los temores de los padres.

La violencia psicológica es una situación que merma en la salud mental de las personas que la sufren, especialmente cuando es recibida por los cuidadores primarios y se

convierte en una forma de relación entre los miembros de la familia, afectando por consiguiente el desarrollo integral de los niños.

De acuerdo con Cáceres (2011), la violencia psicológica que puede presentarse al interior de la familia “crea un clima de tensión y de conflicto” (p. 9), provocando que las personas que lo sufren no puedan tener relaciones saludables en al interior y exterior de la familia, por el grado de normalización y legitimación de la violencia, tanto que se manifieste como un comportamiento natural y necesario para la convivencia, es decir, la reproducción de patrones. Siguiendo con este autor, las consecuencias que tiene la violencia psicológica intrafamiliar, son amplias y las clasificó en que los insultos y gritos (la violencia psicológica y verbal) causan afectaciones en la autoestima, dañando la confianza y seguridad personal, mientras que otras manifestaciones como los chantajes y amenazas, genera incertidumbre y miedo afectando el desarrollo e integridad psicoemocional, provocando una ruptura en la personalidad y vivir en un estado de angustia y ansiedad constante, a largo plazo, durante la adolescencia podrían efectuarse conductas agresivas propias de la rebeldía y conductas violentas hacia sí mismo y los demás (Cáceres, 2011).

La violencia psicológica que ejercen los padres puede ser interpretada como un uso excesivo y abusivo del poder de que tienen como autoridad, así como de frustraciones y la repetición de patrones de violencia que sufrieron en su etapa de niñez (Cáceres, 2011); al no dejar marcas que sean evidentes puede llegar a disfrazarse a través de pautas culturales y a lo que un padre puede justificar con expresiones como: “es algo que hago por tu bien”.

CAPÍTULO II. LA VIOLENCIA PSICOLÓGICA POR EXPECTATIVAS Y EXIGENCIAS PARENTALES

2.1 Expectativas parentales

Al pensar en expectativas es posible visualizar algunas cuestiones que se espera que sucedan en un tiempo determinado, como al término de una etapa del desarrollo, solicitar un empleo, empezar una relación, y en ese ‘esperar’ se pueden identificar algunos factores de motivación tanto lo que se desea de manera realista como a las capacidades que se poseen para conseguirlo. Pero, ¿qué es lo que se entiende por expectativa?

De acuerdo con Rioseco (2015), las expectativas pueden entenderse como un “esperar afuera” (p. 75), una esperanza de que ocurra algo, tiene cierta carga subjetiva porque es difícil de describirla y a primera instancia no se trata de algo tangible, sino de algo que tiende a lo imaginativo y lo significativo, además tienen una intencionalidad dirigida al objeto que se espera y una relación con el tiempo a futuro; las expectativas giran en torno a las posibilidades que tiene la persona, a su interés, valor y emoción.

La definición o interpretación de las expectativas se ha estudiado desde diversas teorías de la psicología. Por ejemplo, desde el conductismo, con el condicionamiento operante de Skinner, las expectativas sirven como una forma de explicar y de predecir la conducta humana, como fuerzas que se encargan de producir y/o de dirigir el comportamiento, aparecen con mayor o menor intensidad de acuerdo a los reforzadores, puesto que el condicionamiento indica que el individuo se dirige a los estímulos placenteros y se aleja de los castigos (Rioseco, 2015).

En la teoría del procesamiento de la información, las expectativas son entendidas como incentivos que actúan y dirigen el comportamiento; en esta teoría se liga la expectativa a la motivación y a la emoción, y se habla que la expectativa tiene la función de poner en movimiento al sistema cognitivo a lograr un resultado. Desde la perspectiva fenomenológica se habla que la expectativa no es un ente que aparece ni se entiende por sí solo, porque está vinculada con una serie de elementos que caracterizan a las emociones y a la cognición humana; sin embargo, esta perspectiva maneja algunas de las características que se

mencionaron previamente como el dirigir algún pensamiento u objetivo a lograrse a futuro y se pone sobre la mesa el papel de la experiencia (Rioseco, 2015).

Desde la teoría de Albert Bandura, la expectativa es un empuje que sucede en el interior del sujeto y explica una conducta naciente o el cambio de una, además para esta teoría las expectativas tienen que ver con lo que sucede o piensa un individuo antes de realizar una tarea. La teoría de Bandura habla de dos tipos de expectativas: de eficacia y de resultados. Las primeras tienen que ver con el convencimiento de la ejecución exitosa de una conducta, la percepción y la confianza propia, la convicción que tiene una persona para llevar a cabo una conducta y el manejo de sus recursos personales; las segundas son creencias, lo que se espera conseguir una vez que se ejecute la conducta, el resultado específico que se obtendrá de ella (Rioseco, 2015; Covarrubias y Mendoza, 2013).

Las expectativas tienden a aparecer en muchas direcciones; existen las expectativas propias de la persona para alcanzar metas en su vida, las expectativas que tienen los padres sobre el individuo o las que tiene la escuela y la comunidad.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la familia es un determinante en el desarrollo del individuo, puede actuar como un facilitador o como una barrera. De ahí que se considere necesario hablar en este momento sobre las expectativas parentales, las cuales son ciertas creencias que tienen los padres o los cuidadores sobre el desarrollo de los hijos, tanto de su desarrollo evolutivo como del desempeño que tengan en cualquier área o en una particular.

Autores como Jin et al., 2014; Yamamoto y Holloway, 2010, definen las expectativas parentales como una serie de actitudes, creencias, anticipaciones y/o juicios realistas que tienen los padres sobre el desarrollo a futuro de sus hijos y pueden reflejarse principalmente en temas de resultados o logros académicos, es decir, qué rendimiento académico se espera que los hijos tengan (éxito académico, buenas calificaciones en los cursos educativos, niveles altos en escolaridad, entrada a la universidad, entre otras).

Las expectativas parentales se ven permeadas por las características de los hijos, su edad y etapa del desarrollo, y algunas de las capacidades y habilidades que manifiestan los niños desde edades tempranas (desde la inteligencia, el esfuerzo, los hábitos, hasta los

resultados académicos previos); también, por las características de los padres, esto visto desde la cultura a la que se pertenece como al nivel formativo que poseen; de los recursos económicos de los padres y también las características demográficas, que facilitan o entorpecen el cumplimiento de las expectativas (Díaz, 2015; Sánchez et al, 2016; Yamamoto y Holloway, 2010).

En el modelo que plantean Darling y Steinberg (1993) sobre las prácticas parentales, habla sobre las expectativas parentales referidas a modo de conductas parentales específicas que están dirigidas a objetivos conductuales y que están acompañadas de un clima emocional en el que son expresadas y conductas parentales que no están dirigidas a objetivos como el lenguaje no verbal; todas estas prácticas son empleadas para encauzar el comportamiento de los hijos.

Jin et al. (2014), refiere cuatro tipos de expectativas parentales académicas: a corto y a largo plazo, y expectativas realistas e idealistas; las de corto plazo son aquellos resultados o metas de desarrollo académico y/o social que los padres esperan de sus hijos en un futuro inmediato o cercano, por ejemplo, obtener una buena calificación en un examen. Las de largo plazo son aquellas anticipaciones del logro o del éxito académico de los niños, por ejemplo, concluir exitosamente una etapa escolar. Las expectativas realistas son aquellas predicciones que tienen los padres basados en hechos tangibles puesto que surgen de los antecedentes académicos de los hijos, de los informes que reciben en la escuela. Finalmente, las expectativas idealistas se basan en sueños, deseos y anticipaciones esperanzadoras que tienen los padres del futuro académico de sus hijos.

Es posible relacionar las expectativas idealistas con lo que es la aspiración. La expectativa es aquello que se espera que se cumpla a futuro de forma racional, la diferencia de las aspiraciones radica en que se relacionan más a los deseos que tienden a llegar a lo irracional, las aspiraciones son declaraciones de planes futuros con valores idealistas y normalmente no están relacionados con la realidad del individuo, es decir, con sus recursos socioeconómicos e incluso con sus capacidades intelectuales (Khattab, 2015; Sánchez et al, 2016).

Además de las expectativas parentales en cuanto a éxito o logros académicos, Franco (2018), refiere que las expectativas parentales también son aplicadas a qué tan bien los padres

o cuidadores esperan que se comporten sus hijos, es decir, los padres prefieren y valoran el que sus hijos no presenten problemas de comportamiento y que obedezcan las normas, que lleven a cabo comportamientos intachables, actitudes positivas y ser el mejor en diversas áreas no necesariamente académicas, ser personas de ‘bien’ y personas ‘exitosas’; por tal motivo, se trata de descubrir cuáles son las destrezas y competencias en las que sus hijos destacan, para guiarlos a alcanzar el éxito; sin embargo, esto no siempre coincide con los deseos propios del niño, convirtiéndolos de forma consciente o inconsciente en depositarios de un cúmulo de altas expectativas y aspiraciones.

Las expectativas parentales pueden llegar a encontrarse como una manifestación de protección del ego paterno (Trujillo y Gómez 2012), debido a que la expectativa puede ser superior al rendimiento que los niños y niñas tienen, se espera y por consiguiente se exige a través del establecimiento de normas conductuales que sea alcanzada. Los padres desean que los hijos se conviertan en personas exitosas y superen los logros académicos y profesionales de sus progenitores, por ejemplo, si la madre y/o el padre dejaron sus estudios truncaos en el nivel media superior, su expectativa es que sus hijos concluyan la universidad. Diversos estudios indican que la mayoría de las expectativas académicas parentales son que sus hijos alcancen un nivel educativo superior a ellos (Sánchez y Flores, 2019; Suárez y Suárez, 2023).

Díaz (2015), señala que existe una importante relación entre la expectativa parental y los logros que tienen las niñas y niños, tanto académicamente a lo que el estudiante se percibe capaz de hacer y aprender, y la expectativa parental se vincula con la expectativa que tiene el individuo mismo; estas expectativas tienden a ser transmitidas cuando el niño o niña ingresa a la escuela formal, son percibidas en la edad escolar de la primaria y continúan durante la secundaria.

Sánchez y Flores (2019), indican que las expectativas parentales intervienen de una forma positiva en cuanto al logro de las metas propuestas, pero también llega a suceder que las expectativas parentales son demasiado altas e irreales, puesto que los hijos no pueden llenarlas debido a que lo esperado no corresponde con sus capacidades y esto provoca sentimientos de frustración tanto para el hijo como para los padres.

2.1.1 El proyecto parental

Siguiendo con el apartado anterior de expectativas parentales, específicamente las expectativas idealistas y aspiraciones, se considera oportuno enlazarlo con el *proyecto parental*, el cual es posible visualizarse a través de lo que los padres esperan y desean que se conviertan sus hijos; esta cuestión aparece desde etapas tempranas, por ejemplo, en la gestación cuando los padres están esperando y/o deseando que sea mujer o varón, o más adelante cuando los padres esperan que su hijo o hija se dedique profesionalmente a lo mismo que ellos o a que se conviertan en lo que no pudieron ser.

De acuerdo con Vincent De Gaulejac (2013), el proyecto parental es un “conjunto de representaciones que los padres se hacen del futuro de sus hijos” (p. 91), la familia transmite una herencia tanto genética como de carácter social a sus miembros. Los padres tienen una imagen o representación mental ideal del hijo y la proyectan en el hijo real, y esta será un condicionante para él o ella. El proyecto parental también depende del momento histórico, de la cultura y de los cambios de la sociedad.

Está relacionado con las ideas propuestas por Freud del narcisismo parental, se habla de un niño imaginario que tienen los padres dentro de sí y es a quién esperan que su hijo se parezca; esa representación la identifican con el hijo real de carne y hueso, y es a él, al hijo real, a quien le proyectan todas aquellas cualidades que los padres desearían de manera consciente e inconsciente para su propio yo, por lo que es este individuo real quien será el encargado de realizar los deseos que los padres no han podido cumplir (De Gaulejac, 2013).

El proyecto parental no viene desde una sola generación, es decir, de los deseos de los padres que como hija o hijo debería de cumplir, sino también está influenciado por los deseos no satisfechos que los padres debieron cumplir de sus padres o de sus abuelos. Así mismo, el proyecto parental tiende a ajustarse tanto a las condiciones o realidades sociales de la familia como, por ejemplo, el nivel de aspiración escolar y profesional de los niños tiende a determinarse por los niveles que los padres alcanzaron, es decir, si ellos llegaron a determinado nivel académico, esperarían que sus hijos los superaran. El proyecto parental además de transmitir hábitos, valores y normas, transmite historia familiar, dinámicas internas (De Gaulejac, 2013).

En el proyecto parental también se vive una expresión de miedos y deseos contradictorios, puesto que las lógicas que guían el proyecto parental son: la reproducción y la diferenciación; la primera lógica se encuentra en el deseo de que el hijo sea tal cual es el padre, que sea y haga lo que él ha hecho, se conduzca mediante la imitación, la repetición y el conformismo, así como el deseo de que el hijo cumpla con todos los anhelos que ellos no pudieron, que sea ‘alguien’ más; la segunda lógica estimula la singularidad, la autonomía y la oposición, aquí el individuo está dividido entre realizar los deseos de los padres y escapar de las ideas imaginarias (De Gaulejac, 2013).

Lo oportuno tanto para los padres como para los hijos, sería la negociación de ambas lógicas, donde se logre perpetuar la historia y la afirmación de la individualidad, por lo tanto, una mejor forma de considerar al proyecto parental según De Gaulejac (2013) es como un “conjunto contradictorio que propone a la vez metas a alcanzar y a evitar, de deseos ambivalentes, de modelos y de antimodelos” (p. 95).

Puede llegar a entenderse que en el proyecto parental entran las ideologías, metas y modelos, de ambos padres; sin embargo, también existe el proyecto maternal y no siempre coincide con el paternal, pues es normal que uno quiera imponerse sobre el otro, porque se busca asegurar la perpetuación de su respectiva herencia familiar, cuando no se llegan a acuerdos entre los padres, el decidir a qué proyecto se responderá será responsabilidad del niño, niña o adolescente.

El proyecto parental es por lo tanto una transmisión de significaciones que los padres ponen en sus hijos y estas significaciones se ven permeada por sus propias experiencias, por los propios proyectos parentales cumplidos o frustrados, así como por sus experiencias tanto educativas formales como profesionales, así mismo en él convergen elementos generacionales de transformación de la educación (Ruíz y Weisz, 2019).

2.2 Límites y disciplina.

La disciplina parental es un aspecto fundamental en la crianza de las niñas, niños y adolescentes, tiene como objetivo brindar una guía del comportamiento de los niños de una manera positiva, ya que permite el establecimiento de límites claros, fomenta el desarrollo

de algunas de las habilidades sociales ‘adecuadas’ de acuerdo con la cultura a la que se pertenece y promueve un ambiente centrado en valores en el hogar familiar; sin embargo, la disciplina, así como funciona con los estilos de crianza, puede variar por la cultura, las creencias e, incluso, por las características individuales de los hijos.

Los límites brindan estructura a las personas, es posible encontrarlos en muchos lados, desde en temas matemáticos, temas de salud, temas geográficos e incluso en señalamientos que encontramos por la calle.

Un límite define el camino, contiene, organiza y otorga un marco de referencia, representa una herramienta para cumplir con un objetivo; los límites parentales no son prohibiciones que impone la autoridad de los padres, puesto que están influenciados por el afecto, brindando seguridad y protección, debido a que la forma adecuada de hacerle saber a un niño, niña y/o adolescente cuáles son los límites es no negando todo, sino haciendo saber que no todas las acciones están permitidas en determinados espacios y momentos (Echeverría, 2011; Schmill, 2005).

Al pensar en disciplina, es posible recurrir a los castigos como medidas disciplinarias para controlar, implementar o modificar una conducta, entre ellas destaca el castigo físico y emocional como una forma de disciplinar, bajo el cual se asegura una efectividad al momento de reprimir conductas y evitar su reproducción.

De acuerdo con Herrera y Castro (2021), la disciplina parental es una práctica de crianza, formación y enseñanza, por lo que tiene un carácter e intencionalidad educativa; es un proceso de socialización que se transmite de padres a hijos, en ella se incluyen las dos dimensiones base de los estilos de crianza: estrategias de control y demostraciones de afecto, que se ejercen con la intención de que se favorezcan, prevengan o eliminen determinados comportamientos, así como para moldear el carácter, que se logre un adecuado autocontrol y promover conductas que son consideradas socialmente deseadas y aceptables en la sociedad en los niños, niñas y adolescentes.

El término de disciplina puede hacer referencia a algunas cuestiones, unas de carácter positivo en cuanto a la creación de habilidades o ambientes educativos y otras de carácter negativo, puesto que se inclinan a las características de la violencia; una de ellas es entendida

como un proceso para lograr el desarrollo de habilidades y autocontrol en alguna etapa del desarrollo; también para el establecimiento de reglas que conformen y favorezcan un ambiente de aprendizaje; otra como un medio para establecer sanciones o castigos cuando no se cumplen las normas y por lo tanto como un ejercicio del control que tiene un individuo sobre otro para imponer la obediencia (Aguilera et al, 2007).

Aguilera et al. (2007), proponen dos modelos o enfoques de disciplina que, si bien son aplicados en temas escolares, también pueden relacionarse con la disciplina que se vive en la familia, el primero es el modelo de mando obediencia o control extremo y el segundo es el modelo de convivencia democrática. El primero consiste en frenar los impulsos de un individuo mediante la imposición de control, provocando una restricción de actitudes y acciones, de comportamientos, para evitar un castigo, que puede ir desde la violencia psicológica hasta la violencia física. El segundo refiere a la construcción de normas que brindan un orden en las interacciones.

Los modelos disciplinarios mencionados previamente pueden extenderse con la propuesta de Vidal Schmill (2005), de estilos disciplinarios, de la llamada *disciplina inteligente*. Este autor refiere que la disciplina es un medio, un conjunto de estrategias que los padres aplican a los hijos, para lograr que los valores dentro de la familia sean diseñados y aprendidos, para que los niños, niñas y adolescentes puedan hacer distinciones entre lo que es aceptable y lo que no tanto en la conducta propia como en la de los demás, de acuerdo con el contexto cultural al que pertenecen.

Este autor sugiere cuatro estilos disciplinarios, divididos en sectores que se encuentran apoyados en dos variables indispensables para una aplicación adecuada de la disciplina: la firmeza y la benevolencia; la firmeza es “estabilidad, fortaleza para poner límites y hacer que se cumplan, mientras que la benevolencia es “tener buena voluntad, afecto, bondad” (p. 185).

Los estilos disciplinarios dependen del grado en el que se aplica tanto la firmeza y la benevolencia, los cuatro sectores que refiere Schmill (2005) son:

Amaestramiento: se educa con una firmeza sin benevolencia, en él se disciplina con la intención principal de obtener una obediencia total; existe una represión de la expresión

de las emociones y de la conducta mediante el maltrato físico y/o psicológico, provocando en las niñas, niños y adolescentes un temor, culpabilidad y resentimiento. Se ejerce un sistema disciplinario de premios y castigos, que le trae consecuencias severas a los hijos, entre ellas se encuentra la contra dependencia, la agresividad patológica, la sumisión temerosa, problemas de autoestima e inadaptación social debido a que intenta vengarse a su rebeldía patológica, puesto que los niños viven con miedo de ser ellos mismos, convirtiéndose en esclavos de los padres.

Sobreprotección: no existe un sistema disciplinario, el principal eje rector es la benevolencia y no se aplica firmeza, se vive una libertad de expresión de las emociones y de la conducta, pero no se toma en cuenta, permitiendo que el niño, niña o adolescente haga lo que desee sin que los padres le pongan un límite o haciendo todo por ellos; se manifiesta a través de una excesiva suavidad en la convivencia entre las personas y al resolver los problemas, lo que lleva a que no se tengan respuestas favorables y que los hijos se conviertan en abusivos. Este estilo provoca en los hijos una codependencia, que no puedan tomar decisiones ni atender sus necesidades por sí mismos, así como una inadaptación social debido a que no pueden admitir los límites y por la ausencia de la tolerancia a la frustración.

Indiferencia: en este estilo disciplinario no hay firmeza, pero tampoco benevolencia, lo que puede interpretarse como una apatía de los padres hacia los hijos. Este estilo disciplinario es similar a una negligencia parental.

Educación: este último estilo, explica la disciplina inteligente de la que habla Schmill (2005), una alta firmeza acompañada de una alta benevolencia, un equilibrio que se caracteriza por la congruencia y la consistencia, donde la autoridad permite y hace crecer al niño, niña o adolescente; se manifiesta como una suavidad con las personas y una dureza ante los problemas, lo que permite que estos se resuelvan, mientras se mantiene el respeto y la dignidad tanto de los padres como de los hijos.

Valdés y Martínez (2017), abordan la importancia de las prácticas parentales de disciplina con carácter restaurativo, es decir, la participación en conjunto para la resolución de una situación, con razón de que son acciones dirigidas a que los niños, niñas y adolescentes sean capaces de reconocer cuando su comportamiento no es adecuado y está cayendo en conductas agresivas, mediante la promoción de emociones como la vergüenza y la culpa por

este tipo de conductas; reparar el daño que las conductas consideradas inapropiadas pueden causar, procurando el valor del perdón y compensar al afectado; y finalmente la no estigmatización, lo cual hace referencia a no etiquetar a un niño como ‘malo’, sino a enfatizar las posibilidades de actuar de forma diferente.

De acuerdo a lo expuesto con anterioridad, la disciplina parental no debe ser entendida como una forma de castigo, sino de enseñanza, puesto que tiene bases en la comunicación asertiva, en un grado de firmeza y de empatía; los padres tienen la labor de establecer demandas adecuadas para los hijos a partir de sus necesidades y posibilidades, es decir, expectativas conductuales claras y realistas, que permitan el entendimiento de las conductas, brindar refuerzos adecuados, el establecimiento de los límites y de las posibles consecuencias ante los comportamientos que son considerados inapropiados, con el objetivo de que los niños, niñas y adolescentes puedan tener responsabilidad de sus acciones, aprendan de sus equivocaciones y tomen decisiones favorables.

2.3 Exigencias parentales.

Cuando se piensa en la exigencia automáticamente puede llegar a hacerse una relación con aspectos negativos, cuestiones a las que se tiene que atender, aunque no sea lo deseado o formas de pedir el cumplimiento de algo de una manera negativa; sin embargo, siguiendo las definiciones otorgadas por el Diccionario del Español de México (DEM, s.f.), la exigencia es el “acto de exigir algo”, entendiendo exigir como “pedir algo de manera imperativa, principalmente aquello a lo que se tiene derecho” y “requerir algo, alguien o alguna cosa que le es indispensable o necesaria”, por lo que, la exigencia entonces es pedir o requerir algo de manera imperativa.

Es posible visualizar el concepto de exigencia ligado con el control parental, en la propuesta de estilos de crianza de MacCoby y Martin (1983, referido en Torio et al, 2008), donde mencionan la exigencia o control parental como aquella presión o número de demandas que los padres tienden a ejercer sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas.

La exigencia parental al ser una de las dimensiones de los estilos de crianza, se presenta de diversas formas, en mayor o menor grado dependiendo el estilo, y en algún otro es nula. Como se mencionó en el capítulo anterior los estilos de crianza están determinados por factores culturales y por características individuales de los niños, debido a lo cual, las exigencias y control parentales dependerán en gran medida de lo que la cultura ha legitimado y también de las etapas del desarrollo de las y los niños.

Así mismo la adecuada interpretación de los mensajes parentales, en este caso de las exigencias está condicionada tanto por la claridad y la coherencia con la que los padres manifiestan las normas y del nivel de desarrollo cognitivo que tienen los hijos (Bersabé et al, 2001).

De acuerdo con Bersabé et al (2001), los padres aplican la exigencia de tres formas: inductiva, rígida e indulgente; en la primera los padres explican cómo se establecen las normas y exigen que se cumplan, considerando tanto las necesidades como las posibilidades de los niños y niñas; en la segunda forma, se impone el cumplimiento de normas y se mantiene un nivel demasiado elevado de exigencia que es inadecuado para las necesidades de los hijos; y la tercera forma, no se vive bajo normas, ni límites que los hijos tengan que cumplir.

En los estilos de crianza abusivos como lo son el estilo autoritario y el negligente, se encuentran presente las exigencias y formas de control parental muy altas, y también, la ausencia de ellas.

Estilo autoritario: se caracteriza por un alto nivel de control y exigencia de madurez que ejercen los padres sobre sus hijos, se presta poca atención a sus necesidades, en él hay bajos niveles de comunicación asertiva y de afecto; existen muchas normas estrictas y una enorme exigencia con la intención de lograr la obediencia, las reglas y las normas no deben ser cuestionables ni mucho menos negociables, puesto que la ‘autoridad’ siempre tiene la última palabra; se valora la obediencia y de cierta manera se busca la sumisión de los hijos, los castigos disciplinarios son costumbre en estas dinámicas y las formas en las que se castiga se manifiesta a través de violencias físicas y psicológicas, así como la restricción de la autonomía de los hijos, cayendo en una de las violencia psicológicas más imperceptibles pero con consecuencias muy problemáticas para el individuo, la restricción de la autonomía, pues

son padres percibidos como intrusivos y restrictivos no solo de conductas espontaneas, también de habilidades y relaciones sociales (González y Landero, 2012; Ramírez, 2005; Montenegro, 2021).

Estilo negligente: está caracterizado por un abandono desde lo emocional hasta lo físico, estos padres se caracterizan porque no se comprometen con el cuidado de los hijos, no tienen interés en la educación ni en cubrir con las necesidades básicas de los mismos, se les da tan poco como se les exige, no hay exigencias, pero tampoco vínculos afectivos (Ramírez, 2005; Montenegro, 2021).

Estilo permisivo: en él se vive un bajo control y exigencia, son padres poco exigentes, pero atienden a las necesidades básicas y afectivas de sus hijos, así mismo establecen pocas reglas de comportamiento y son padres que consultan al momento de tomar decisiones, no castigan a los hijos y se les brinda un grado máximo de autonomía y son padres que evitan la confrontación (González y Landero, 2012).

Retomando algunas cuestiones del capítulo anterior, algunas de las características que tiene la violencia son el ejercicio de control, poder y la búsqueda de la sumisión, y de acuerdo con Franco (2018), la exigencia es entendida como la afirmación del poder y el exceso de control, por lo que dependiendo en qué nivel y con qué fines se ejerza esta exigencia podría llegar a considerarse como una forma de violencia, que tiende a pasar desapercibida y justificarse por algunas otras prácticas parentales.

Si el grado de exigencia se midiera con una regla, los estilos previamente mencionados se encuentran en extremos opuestos, entendiendo que el padre o la madre exigente será aquel individuo que empuja y presiona a un niño o niña para que alcance estándares planteados por él mismo que son muy elevados para su nivel de desarrollo y que hará que se cumplan a través de castigos o un control excesivo; mientras que, el estilo democrático podría considerarse que se encuentra en la mitad, en un constante equilibrio, con padres exigentes acorde a las necesidades y posibilidades del niño o niña. Este último estilo de crianza se relaciona con lo que para otros autores como Trujillo y Gómez (2012), significa exigencia: “la crianza con límites y normas razonables según la edad” (p. 59).

Estilo democrático o autoritativo: en este estilo se vive la autoridad a través de conocer, saber y de dar una guía a los hijos, los padres son exigentes, pero atienden a las necesidades de sus hijos, se vive una adecuada supervisión y establecimiento de normas claras para que sus hijos mantengan conductas apropiadas, se viven métodos disciplinarios de apoyo en lugar de castigos, por lo que la expectativa parental se encuentra en que sus hijos sean asertivos, autónomos, cooperativos y responsables socialmente (González y Landero, 2012).

Por lo tanto, la o las exigencias parentales son aquellos niveles de demandas, de expectativas y de control que los padres imponen a sus hijos, el establecimiento de estándares de comportamiento, de rendimiento académico y de responsabilidades, por ejemplo, modales, excelencia académica y realizar actividades en el hogar; de la mano a la exigencia se encuentra la estructura que tiene la familia, entendiendo por estructura a la cantidad de miembros que en ella conviven, de roles y de los límites que se tienen.

Sánchez y Flores (2019), sugiere que la alta expectativa parental puede ayudar a formar buenos hábitos de estudio en los niños y niñas, así como un buen involucramiento de los padres en temas educativos; pero también una mayor probabilidad de establecer normas estrictas para la educación formal y conductual de sus hijos.

Cuando la exigencia parental es apropiada, proporcionando equilibrio para los niños, le permitirá al niño tener un mejor desarrollo físico y emocional, una mejor autoestima; en cambio, si la exigencia parental tiende a lo excesivo o insuficiente, puede traer efectos negativos en el desarrollo físico y emocional.

2.3.1 La sobreexigencia.

Como se mencionó anteriormente, cuando la exigencia o control parental se lleva a lo excesivo puede convertirse en un factor que perjudica el desarrollo integral de los niños y las niñas, y los padres pueden considerar que lo que hacen solo es con la intención de que sus hijos sean ‘buenos’ y ‘exitosos’, pues la intención es formar niños de comportamientos intachables y responsables, con buenos valores, que tengan increíbles talentos, que sean el

mejor promedio en la escuela y con un futuro brillante, prometedor, cayendo en una sobreexigencia.

En la película *Dead Poets Society* (La sociedad de los poetas muertos), se puede encontrar un ejemplo ilustrativo de la sobreexigencia parental, en ella se relata la historia de un grupo de adolescentes que estudian la preparatoria en un internado privado, ellos están descubriendo quiénes son, bajo un ambiente dominante y abusivo, no solo por los docentes sino también por sus relaciones familiares en las que predomina un exceso de expectativas y exigencias parentales. Esta situación es más evidente en uno de ellos, Neil Perry, quién vive bajo una constante presión y número de demandas excesivas por su padre, pues quiere que en el futuro sea un doctor exitoso y tenga todas las oportunidades que él no tuvo, causando en el adolescente un sentimiento de frustración porque él no quiere cumplir con el proyecto parental que le ha sido impuesto, viviendo con miedo de decepcionar a su padre y sin la libertad para cumplir sus verdaderos sueños y encontrarse a sí mismo, privado de su autonomía por la sobreexigencia, que lo lleva a terminar con su vida (Weir, 1989).

De acuerdo con Trujillo y Gómez (2012), la sobreexigencia se presenta en la crianza que no es humanizada, es decir, en un estilo de crianza abusivo (por ejemplo, el autoritario), en ella se tiene una alta expectativa sobre los niños, niñas y adolescentes, y se les exige que se logren tener altos rendimientos académicos, artísticos y deportivos, así como de comportamientos, se vive un control excesivo del tiempo de los hijos, de lo que hacen y de con quién se comparte, y las actividades se realizan en cantidades exageradas para la adquisición de destrezas en edades tempranas, sin respetar la etapa del desarrollo por la que están atravesando.

La presión que se crea por tener hijos perfectos se presenta como un reto para los padres y entre ellos, convirtiendo a los hijos en una extensión del ego paterno (Trujillo y Gómez, 2012), en una posible proyección de las expectativas y proyectos parentales frustrados.

El fenómeno de la sobreexigencia sucede bajo la premisa de que la infancia moderna es poco humanizada y más cosificada por el exceso de consumos, de acciones que se ‘deben’ lograr para que los niños crezcan y sean adultos competentes y exitosos, porque así lo demanda la sociedad, convirtiendo a los niños en proyectos que los padres tienen que realizar

y para esto deben tener un control absoluto desde la forma en la que hablan, de sus comportamientos, hasta llegar a imponer quién y cómo deben ser (Trujillo y Gómez, 2012).

De acuerdo con Barber (1996), el control parental es una forma activa y negativa para dirigir la crianza de los hijos, se divide en control psicológico y control conductual o de comportamiento; el primero es referido como aquellos intentos que tienen los padres por lograr el control del desarrollo psicológico y emocional del niño, es decir, el control del pensamiento, de la autoexpresión, de las emociones y también del apego; mientras que el control del comportamiento son aquellas conductas que tienen los padres sobre los hijos para intentar manejar sus comportamientos.

El control parental también es entendido como un grado de vigilancia que tienen los padres hacia los hijos, que va desde lo permisivo a la coacción, también como una práctica de la disciplina parental, de la estructura y la coerción, así como una técnica que utilizan los padres excesivamente controladores (Rodríguez et al, 2018).

En el control psicológico hay cierta presencia de dominación, rechazo y agresión parental, ausencia de la promoción de la independencia y ausencia de una disciplina humanizada; los padres que tienden a ejercer el control psicológico son percibidos como padres intrusivos, posesivos, dominantes y sobreprotectores, debido a que el control psicológico tiende a lo coercitivo y manipulativo. Y en el control conductual o de comportamientos se ejerce mediante tácticas de presión no necesariamente de tipo negativo, a pesar de que también tiene ciertas características coercitivas, pero destaca más su carácter educativo puesto que busca estructurar y regular la conducta de los niños (Rodríguez et al, 2018).

El control psicológico y el conductual están correlacionados, cuando se aplica de forma positiva o en medidas adecuadas, se puede vivenciar como una práctica educativa de monitorización o de supervisión favorable para las niñas y niños; cuando se aplican en exceso tiende a ser inadecuado para el desarrollo integral, favoreciendo la aparición y ejecución de la sobreexigencia.

Se llega a la sobreexigencia porque existen muchos comportamientos que tienen los niños tanto por su etapa del desarrollo como por lo que aprenden a través del ambiente, que

a los padres les cuesta trabajo tolerar y no les parecen aceptables para sus hijos, o que les pueden avergonzar delante de otras personas, por ejemplo, los gritos, algunas formas de expresarse en momentos que los padres consideran inadecuados, como al hablar mientras se está comiendo u opinar en conversaciones de los adultos, no ser responsable con sus juguetes, en las actividades del hogar o de la escuela. Ante estas actitudes y acciones de los hijos los padres pueden responder de forma rígida, de rechazo, entre otras, para inhibir estas conductas consideradas inapropiadas y los hijos sean personas ‘correctas’, educadas y que no cometen errores (Franco, 2018).

La sobrexigencia no solo aparece en los comportamientos previamente mencionados, también en otros escenarios en los que se desenvuelven, en la escuela y en ejercicios extraescolares, en las que los padres presentan una demanda y rigidez desmedida, para que sean los mejores, los más exitosos, siempre bajo la premisa de que se les está haciendo un bien, de que están impulsando el desarrollo de las niñas y niños; por ejemplo, al estimular a los niños desde edades tempranas, en la lactancia o en los primeros años de vida, para que tengan una mejor capacidad intelectual.

Al criar a los hijos con el ideal de realizar y ser experto en muchas actividades, con la idea de que deben ser el número uno, a competir y a no equivocarse, porque eso no está permitido por sus padres, lleva a los hijos a ser excesivamente controlados por sus padres, en sus tiempos e incluso en sus gustos, crea niños que le tienen miedo al fracaso, que tienen dificultades para relacionarse entre sus pares por la cultura de rivalidad que aprendieron en casa, así como problemas conductuales como agresividad, hiperactividad e impulsividad; y cuando no se cumple con el deseo paternal, se tiende a caer en la frustración, al miedo y la dificultad de afrontar los obstáculos, a la represión de las emociones, así como la limitación de un desarrollo adecuado a sus necesidades y posibilidades, perdiendo su capacidad de autodeterminación y dominio de sí mismo (Franco, 2018).

Trujillo y Gómez (2012), sugieren que la idea de la sobrexigencia que tienen los padres hacia los hijos se relaciona con algunas manifestaciones de la sobreprotección, por el constante control de los padres que tienen con la intención de otorgarles lo mejor y facilitarles la vida, pero que tiene consecuencias severas tanto en el momento como en etapas del desarrollo futuras, crea inseguridades al dirigirse en el mundo real, poca tolerancia a la

frustración, ansiedad y depresión, enfermedades como obesidad y trastornos alimenticios, e incluso llegar a tener problemas con drogas, alcohol, conductas autolesivas y el suicidio.

De acuerdo con Rodríguez (2009), desde la terapia centrada en esquemas de Jeffrey Young se aborda una propuesta de cómo se puede llevar la terapia psicológica atendiendo los esquemas disfuncionales tempranos de un individuo, que se componen por temas estables y duraderos que se han desarrollado y elaborado a lo largo de la vida de las personas, específicamente describen cómo fue y se construyó la relación con los padres y con los grupos de pares, permite comprender patrones profundos y duraderos del pensamiento, de la conducta, de sentimientos y de formas de relación.

En una de las dimensiones que propone Young, la dimensión de sobrevigilancia e inhibición, es desarrollada cuando los niños y niñas son criados desde un ambiente de perfeccionismo y rigidez, desde la sobrexigencia, crea adultos que viven con un control excesivo de sí mismos y una inhibición emocional, donde se evita la espontaneidad para tener un máximo control de su vida y/o evitar la vergüenza, provocando que traduzcan todas sus experiencias a través del éxito o del fracaso.

Por lo tanto, la sobrexigencia parental es un control excesivo sobre el actuar, prácticamente sobre la vida y las decisiones que tienen las niñas, niños y adolescentes, donde los padres imponen a sus hijos expectativas poco realistas, acompañadas de una presión exagerada en relación a un excelente rendimiento académico, actividades extracurriculares o de comportamientos, que tiene efectos negativos en el desarrollo de los individuos.

2.4 Autocrítica y autoexigencia: infancias estresadas

Hasta el momento, se han mencionada algunas manifestaciones de las expectativas académicas, de la exigencia parental y de la sobrexigencia, así como las posibles consecuencias que señalan los autores tanto a corto como a largo plazo; la gran mayoría de las afectaciones que provoca el exceso de expectativa y por consiguiente exigencia, están relacionados con la experiencia de la frustración en los niños, niñas y adolescentes por estar y sentirse atados a los ideales paternos, también por tener que cumplir con exigencias que no son adecuadas a sus etapas del desarrollo, a sus necesidades y posibilidades, provoca estados

de ansiedad, sentimientos de miedo y acciones de agresividad, que perjudican tanto a su persona como a las personas que los rodean.

El estrés en los niños también sucede por razones muy diversas, especialmente por aquellas que percibe como amenazantes, desde por la ausencia de algún ser querido, como por algún cambio drástico en el entorno, como una mudanza, el cambio de una etapa escolar a otro, por alguna exigencia mayor en su vida, entre otros (Rivera, 2013).

Los niños pueden llegar a experimentar estrés en sus hogares a consecuencia de la crianza y la disciplina ruda que los padres pueden ejercer, pues estilos de crianza disciplinarios y en el estilo disciplinario de amaestramiento, donde la obediencia es el principal objetivo, se le niega a los niños la oportunidad de crecer de manera autónoma acorde a sus necesidades y posibilidades, lleva a considerar que los niños al no estar viviendo lo que su etapa del desarrollo demanda, se encuentre experimentando un inadecuado desarrollo en todas o en su gran mayoría de las esferas biopsicosociales y caer en condiciones inapropiadas y muy difíciles de manejar, como lo es el estrés, provocado por una constante autocritica y autoexigencia, que los lleva a sentirse insuficientes.

Es posible argumentar a través de lo expuesto que los padres con altas expectativas y altas exigencias tienden a ser padres críticos con sus hijos, entendiendo por crítica aquella “opinión o juicio, favorable o negativo, que se da acerca de algo, después de haberlo examinado” (DEM, s.f.). De acuerdo con Schmill (2005), las críticas y los juicios de valor, son valoraciones que se crean a partir de lo aprendido en el ambiente familiar, a través de la adopción consciente e inconsciente de las normas y los límites obtenidos en su entorno social, por lo que, no representan lo mismo para todos los individuos; estas valoraciones logran conducir a los hijos a aceptar y/o a rechazar conductas propias y ajenas.

Ahora, cuando estas variables también van acompañadas del afecto que mencionan los autores que hablan sobre los estilos de crianza y estilos disciplinarios, las críticas y los juicios de valor que tienen los padres no tendrán una carga negativa, sino que serán útiles, puesto que parten de la comprensión de las posibilidades y necesidades de los hijos, y de la mejora realista que pueden tener. Sin embargo, cuando se carece de la dimensión del afecto y de la benevolencia, como sucede con los padres autoritarios y con los padres amaestradores, que tienden a practicar la constante y excesiva sobrexigencia, tiende a convertirse en una

crítica dañina que ataca el actuar e, incluso, la imagen del niño, niña o adolescente, mermando en su autoestima, en el autoconcepto y la autoimagen.

Las críticas que los padres hacen de sus hijos, al igual que sucede con los límites y las normas, tienden a interiorizarse, convirtiéndose después ya no solo en críticas que vienen del exterior, si no que se hacen de sí mismos.

De acuerdo con De Rosa et al (2012), la autocrítica es “un estilo cognitivo de personalidad mediante el cual el individuo se evalúa y se juzga a sí mismo”, las personas autocríticas se caracterizan por desvalorizar sus logros, por creer que si cometen un error es un fracaso que engloba todo su ser, debido a que las personas autocríticas se caracterizan por evaluarse a sí mismas en forma global, rígida y su percepción está sesgada por la percepción que tienen de los errores, son personas inseguras al dirigirse en la vida y debido a que tienen un alto temor a equivocarse no se involucran en las actividades que realmente valoran, además son personas que se sienten inferiores y guiadas por la culpa.

A través de la autocrítica se evalúa el comportamiento diferenciando entre conductas adecuadas e inadecuadas, y puede tener un carácter funcional o adaptativo y otro disfuncional o inadaptativo.

El carácter funcional o adaptativo de las conductas y por lo tanto de la autocrítica, permitiría una construcción de la identidad favorable donde las personas se sienten capaces de lidiar con las adversidades, así mismo si la crítica es justa permitiría identificar las conductas consideradas inapropiadas con el fin de corregirlas y mejorar a futuro, mejorando la percepción y la reflexión de sí mismos, así como el control y la adaptación en el entorno, favoreciendo por consiguiente a la formación y mejoramiento de la autoeficacia (De Rosa et al. 2012).

Si los individuos se encuentran expuestos en un ambiente de sobrexigencia donde se valora el éxito sobre todas las cosas y se repudia el equivocarse, puede resultar en una autocrítica que en lugar de ser constructiva y con la intención de mejora, se cae en el sesgo de menospreciar los logros porque se les ha hecho creer que es su obligación, también puede caerse en la insatisfacción, pueden alcanzar el objetivo para posteriormente darse cuenta que no era tan importante o no era lo que querían realmente (De Rosa et al. 2012).

Además, existen dos formas en las que se manifiesta la autocrítica: comparada e internalizada. En la primera, tal como su nombre lo indica, la persona se evalúa y se define de manera negativa en comparación con las personas que le rodean, considerándose inferior, provocando que se aíslen o sean hostiles. En la segunda existe una visión negativa de sí mismo, la persona se considera a sí mismo como incapaz o insuficiente (De Rosa et al. 2012).

De Rosa et al. (2012) refieren que el perfeccionismo es aquella tendencia que tienen las personas para establecer estándares de desempeño muy elevados, ligados con una evaluación exageradamente crítica del actuar y la incesante preocupación por cometer errores. Estos autores sugieren la existencia de un perfeccionismo normal o adaptativo y un perfeccionismo neurótico o desadaptativo, en el primero se presentan altos estándares de desempeño y una baja discrepancia; mientras que el segundo se presentan altos estándares de desempeño y una alta discrepancia.

Es posible relacionar estas dos cuestiones como complementarias, no como sinónimos, si bien pueden aparecer de forma independiente también juntas, obteniendo que, en busca de la perfección todo aquel intento por llevar a cabo alguna actividad que permita el crecimiento se viva con una serie de sentimientos de temor, de frustración e insuficiencia, llevando a que la persona se vuelva muy exigente consigo misma.

La autoexigencia es una petición constante y persistente que proviene del interior de la persona, puede ser considerada un defecto porque se convierte en una sentencia que le dificulta a quien la experimenta crecer, ser disfrutar, ver las equivocaciones como enseñanzas, entre otras cosas, puesto que se guía con el mensaje de que se debe ser perfecto, fuerte, rápido y eficiente, y bueno, la mayoría de estos mensajes no empiezan en el individuo, si no por el ambiente exigente en el que se desarrolla, donde lo emocional es menos en comparación con lo racional y con el éxito (Cohen, s.f.).

Cohen (s.f.) señala que la autoexigencia no permite que la persona sea capaz de ver sus logros y de que a pesar de que se anhela conseguir el éxito se desmerita tanto el camino como el éxito en sí, puesto que se le quita el valor al éxito, atribuyéndolo a otros factores, por ejemplo, a la suerte; también minimizándolo, a través de quitarle importancia cuando lo comparan con otras actividades o auto descalificándose, diciendo que las cosas están mal o

no son capaces de lograr los objetivos; finalmente, pueden recurrir a la anulación del logro, pues no es capaz de entender que lo alcanzó y lo invisibiliza.

Caer en lo excesivo nos lleva al término *niño apresurado*, señalado por David Elkind, quien indica que las presiones que existen en la vida moderna lleva a los niños a crecer demasiado rápido, a adelantarse e incluso saltarse momentos importantes de su niñez, las presiones porque tengan éxito en la escuela, en el deporte y que logren satisfacer las necesidades emocionales de los padres, provoca que la niñez se vuelva demasiado estresante, puesto que se expone a los niños a situaciones que no les corresponden por su edad y madurez física y emocional, impidiéndoles resolver las situaciones que sí les corresponden, vivir la etapa del desarrollo como es debido (Papalia et al, 2009).

La autocrítica y la autoexigencia cuando se viven de forma equilibrada pueden ser herramientas para el crecimiento personal, en tanto la autocrítica permita evaluar de forma objetiva el actuar y se vean las características personales como áreas de oportunidad en vez de debilidades, y la autoexigencia permita establecer altos estándares que sean realistas y se esfuercen por alcanzarlos, se pueden lograr cosas positivas como una mejora continua, altos rendimientos y logros, y un mejor conocimiento de sí mismos; pero si se llega a lo excesivo se cae en ansiedad y estrés, y miedo a avanzar y aceptar nuevos desafíos.

CAPÍTULO III. EL ESTUDIO DE LA NIÑEZ DESDE DIFERENTES ENFOQUES PSICOLÓGICOS

3.1 El desarrollo de la niñez media

El desarrollo humano es un proceso continuo de crecimiento y de cambios que las personas experimentan a lo largo de sus vidas, se vive un desarrollo físico, desarrollo cognoscitivo, psicoemocional, social y moral; el desarrollo humano es un proceso complejo e interconectado en el que influyen factores genéticamente heredados, psicológicos, ambientales y socioculturales. Durante el desarrollo humano se atraviesa por una serie de etapas que supone para la persona un desafío único, oportunidades de crecimiento y también crisis al iniciar y concluir una nueva etapa.

El desarrollo humano o desarrollo del ciclo vital es un proceso que dura toda la vida, en el que se experimentan una serie de cambios significativos que ocurren en el tiempo en las personas que le permiten una adaptación a su entorno. Estos cambios son evolutivos, debido a que siguen patrones lógicos y ordenados, es un proceso complejo que le permite al ser humano sobrevivir (Meece, 2001).

De acuerdo con Papalia et al (2009), el desarrollo del ser humano ocurre en tres ámbitos; el primero es el desarrollo físico, es posible comprenderlo a través del crecimiento del cuerpo, del cerebro, del desarrollo de capacidades sensoriales, del fortalecimiento de las habilidades motrices y temas con la salud física de la persona; el segundo es el desarrollo cognoscitivo, el cual se visualiza a través de la adquisición del aprendizaje, del lenguaje, de la creatividad, de procesos de atención, memoria y razonamiento; finalmente, el desarrollo psicosocial, determina los cambios en la personalidad, la identidad, las emociones y las relaciones sociales.

Durante su desarrollo, el ser humano experimenta una serie de etapas que ayudan a configurar su personalidad desde lo biológico, cognitivo, psicológico y social. Estas etapas se anteceden unas a las otras y un desarrollo óptimo en cada una, permitirá un adecuado avance, comprensión y adaptación tanto de la etapa en la que se está como de la siguiente.

Las etapas del desarrollo evolutivo de una persona son: la prenatal, la infancia, la niñez, la pubertad, la adolescencia, la juventud, la adultez y la vejez.

Cada etapa comprende una cantidad de años, en la que se experimentan una serie de cambios físicos, cognitivos, psicológicos, entre otros. La etapa de interés en este capítulo es la niñez. La concepción de la niñez es diferente de acuerdo a la sociedad en la que esté inserto el individuo y ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Como se mencionó en el capítulo uno, a lo largo de la historia de la infancia y la niñez, ha sido invisibilizada y violentada, actualmente se tienen diversas concepciones de cómo debe ser tratado un niño de acuerdo a sus necesidades y capacidades; asimismo, existen leyes que defienden y aseguran el cumplimiento de sus derechos, que van desde una vida digna, alimentación, educación, entre otros.

De acuerdo con la UNICEF (2019), “la Declaración de los Derechos del Niño, enfatiza que todos los niños necesitan protección y cuidados especiales para que puedan desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente de forma saludable” (p. 17). Sin embargo, a pesar de que estas disposiciones están marcadas en documentos con validez oficial y marcos legales, varían en gran medida de lo que piensa una persona a otra.

La UNICEF (2018), señala que la etapa de la niñez permite a los niños y niñas adquirir conocimientos y experiencias que les permitirán entrar a la siguiente etapa del desarrollo, a lo largo de esta etapa se van consolidando el desarrollo físico, intelectual y emocional.

Papalia et al. (2009), divide a la niñez en dos: la niñez temprana que va de los tres a los seis años de edad y la niñez media que va de los seis a los once años de edad, en ella se experimentan diversos cambios en el desarrollo que se manifiestan a través del aspecto físico, en procesos de aprendizaje, relaciones personales, entre otros, los cuales serán realmente significativos.

El desarrollo en la niñez depende de diversos factores, entre ellos las características individuales de cada persona, las cuales son determinadas por las diferencias que existe en el sexo, la maduración del organismo y la herencia genética; al ser seres sociales, el contexto en el que se desarrollan las niñas y niños, influye en alcanzar o no un desarrollo óptimo, la

familia es una pauta importante en él, así como el nivel socioeconómico, la cultura, la raza y la etnia y el contexto histórico.

Por ejemplo, el vivir en un hogar donde se percibe no solo el apoyo económico sino también el estar y acompañar a los niños, y que sus necesidades básicas materiales y emocionales sean satisfechas, permitirá que crezca rodeado de buenas y mejores oportunidades, a diferencia de un niño que vive en condiciones de pobreza extrema o en culturas en las que la niñez no tiene valor y desde edades tempranas tienen que entrar a un ambiente laboral demandante.

Durante el desarrollo de una persona se tienden a experimentar crisis causadas por los cambios que se están experimentando, las cuales son consideradas normales o esperadas; sin embargo, el desarrollo de la niñez bajo algunos factores contextuales como la pobreza, la violencia, conflictos causados por el entorno social o el momento histórico pueden ser consideradas como interferencias en el desarrollo. Los niños aún no cuentan con los suficientes recursos emocionales y psíquicos para sobrellevar estas interferencias y debido a su carácter inesperado y consecuencias traumáticas, alteran el curso adecuado del desarrollo y se compromete su salud mental en el presente y en el futuro (Bustos y Russo, 2017).

Para poder comprender mejor los diferentes ámbitos de desarrollo de los niños, se puede tomar de referencia algunas de las perspectivas teóricas del desarrollo humano. Por ejemplo, la teoría de las etapas cognoscitivas de Piaget, señala que el desarrollo cognoscitivo de los niños sucede en cuatro etapas en las que crean estructuras mentales complejas (esquemas) para organizar la información que reciben del mundo. Otro enfoque es la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson, en la que se destaca la influencia del mundo social en el desarrollo de la personalidad a través de ocho etapas del ciclo vital, en las que debe existir un equilibrio entre las tendencias positivas y negativas (Papalia et al, 2009).

3.1.1 Desarrollo físico

El desarrollo físico es un proceso en el que se experimenta el crecimiento del cuerpo y del organismo del ser humano, hace referencia a aquellas modificaciones que sufre el

organismo a nivel biológico, al aumento de número o de tamaño de las células que componen los tejidos del organismo (Gómez Campos et al, 2016; Papalia et al, 2009).

En su gran mayoría los cambios a nivel biológico, dependen de la herencia genética y de algunos factores ambientales. Gómez Campos et al (2016), sugieren la existencia de factores intrínsecos y extrínsecos. Los primeros se determinan por la carga genética existente desde la etapa prenatal, esta herencia condicionará las posibilidades de lo que puede ser en el futuro en cuanto a la estatura, el peso, los aspectos faciales e incluso el estado de salud, mientras que las hormonas y la presencia de enfermedades pueden ser un determinante de un estancamiento o crecimiento anormal en el desarrollo físico. Los segundos factores son aquellas condiciones tanto positivas como negativas que podrían afectar en el desarrollo, desde el nivel socioeconómico que puede influir en el nivel nutricional del niño, el estilo de vida, el nivel de ejercicio, factores culturales y también la educación que pueden tener los niños.

Durante la niñez el crecimiento físico no es demasiado evidente hasta que se compara a un niño que está iniciando la etapa a los seis años con uno de once que la está finalizando puesto que se pueden encontrar características de la infancia y de la adolescencia respectivamente. Papalia et al (2009) y Meece (2001), coinciden en que durante la niñez el crecimiento acelerado que se experimenta en la infancia, disminuye y si bien los niños siguen creciendo físicamente no es una característica que llame del todo la atención, mientras que el peso tiende a duplicarse.

Otro hecho importante en el desarrollo físico que ocurre en la niñez es la pérdida en la densidad de la materia gris en algunas regiones de la corteza cerebral y un incremento de la materia blanca, así como del engrosamiento de la corteza cerebral, en los lóbulos temporal y frontal, acompañado del adelgazamiento de la parte posterior de la corteza frontal y parietal del hemisferio izquierdo del cerebro (Papalia et al., 2009).

En el desarrollo motor durante la niñez se mantiene un progreso de sus habilidades motoras, en las que los niños son capaces de tener un mejor manejo de sus cuerpos, precisión de sus movimientos, los niños son capaces de correr, saltar, lanzar, y sus formas de juego se adaptan a sus mejoradas habilidades físicas, incluyendo las diferentes variaciones del juego rudo (Papalia et al., 2009).

Es importante resaltar que la pubertad, otra de las etapas del desarrollo del ser humano, puede aparecer en el periodo que algunos autores (Papalia et al., 2009), consideran como la niñez media, la pubertad es más que nada un proceso biológico caracterizado por el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, de una maduración de las gónadas y de las glándulas suprarrenales y del desarrollo de otras características físicas; si bien su aparición varía dependiendo de las características individuales de cada persona, de su contexto, incluso de su cultura, diversos autores (Papalia et al., 2009; Meece, 2001; Güemes et al., 2017) coinciden en que su aparición sucede antes de los diez a los doce años de edad en las mujeres, y de los doce a los catorce años en los varones.

3.1.2 Desarrollo cognoscitivo.

El desarrollo cognoscitivo es un proceso en el que el aprendizaje, la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, el razonamiento y la creatividad evolucionan, lo cognoscitivo hace referencia a las formas en las que los individuos procesan y organizan la información como respuesta a los estímulos ambientales, la forma en la que se construye el aprendizaje a partir de características individuales como la capacidad mental y las características de la personalidad, y también de las relaciones con el contexto (Papalia et al., 2009; Almaguer, 2003).

Jean Piaget (1896-1980) fue uno de los primeros teóricos del constructivismo en psicología. Él comprendía a los niños como *pequeños científicos* que construyen de manera activa su conocimiento de lo que les rodea, utilizando la información que ya conocen e interpretando la nueva información que llega a ellos, su investigación se centró en las formas en que los individuos adquieren, procesan e interpretan la información durante y acorde a su desarrollo evolutivo (Meece, 2001).

Explica que todos los individuos organizan la información que tienen del mundo utilizando esquemas, los cuales según Meece (2001), son “conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales se organiza y se adquiere la información del mundo” (p. 102), a través de todos los estímulos que adquiere del mundo exterior, los interioriza e interpreta para poder comprenderlo.

Según Piaget (Meece, 2001), en el desarrollo cognoscitivo interviene la maduración de las estructuras físicas heredadas, las experiencias físicas que se tienen con el ambiente, la transmisión social y de conocimientos, y el equilibrio de las estructuras cognoscitivas.

Los principios que rigen el desarrollo intelectual del niño son: la organización y la adaptación, ambas son disposiciones de carácter innato y funcionan para ajustar las conductas a las necesidades o exigencias ambientales; para poder comprender cómo se adapta el niño a su entorno, se utilizan los términos de adaptación y asimilación, el primero es un proceso mediante el cual se moldea la nueva información para que se ajuste con los esquemas actuales, el segundo sucede cuando la información no coincide del todo con los esquemas actuales, cuando el niño no cuenta con una estructura mental que le permita interpretar la nueva información (Meece, 2001).

Piaget divide el desarrollo cognoscitivo en cuatro etapas, en las cuales el pensamiento del niño evoluciona de forma cualitativa, todos los niños atraviesan las etapas en orden y al avanzar a la siguiente etapa no es posible un retroceso, las etapas del desarrollo son (Meece, 2001):

Etapas sensoriomotora: va desde el nacimiento hasta los dos años de edad, el niño se vuelve activo, en ella los niños desarrollan una conducta orientada a metas y entienden la permanencia de los objetos, es decir, la capacidad de realizar acciones no solo como hechos accidentales sino la repetición de conductas para lograr algo y el conocimiento de que las cosas y las personas siguen existiendo, aunque estén fuera de su vista.

Etapas preoperacional: va desde a los siete años de edad, aquí el niño se vuelve intuitivo, aprende a usar símbolos y palabras para pensar y representar los objetos que hay en su entorno, se desarrolla el lenguaje a través del pensamiento representacional, se puede dar soluciones intuitivas a los problemas, gran importancia del juego simbólico y se vive con un gran egocentrismo.

Etapas de operaciones concretas: va desde los siete a los once años de edad, el niño se vuelve práctico, empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los sucesos y objetos de su entorno, su pensamiento tiene una mejor flexibilidad.

Etapas de operaciones formales: va desde los once a los doce años en adelante, el niño se vuelve reflexivo, el niño desarrolla sistemas abstractos del pensamiento que le permiten utilizar una lógica proposicional, un razonamiento científico y proporcional.

La etapa del desarrollo cognoscitivo de mayor interés para la presente investigación es la etapa de operaciones concretas, en ella además de lo que ya se mencionó, se desarrolla la categorización por seriación, la cual es una capacidad para ordenar los objetos de acuerdo a una progresión lógica, por ejemplo, ordenar objetos de acuerdo a su tamaño, la categorización por inferencia transitiva, por la inclusión de clase y por jerarquías; se tiene un mejor conocimiento de las relaciones espaciales y la causalidad, es decir, los niños pueden entender qué tan lejos queda un lugar y aproximadamente cuánto tiempo le demoraría el llegar ahí. Este aprendizaje tiene relación con la experiencia, qué tanto conoce el niño su entorno; se desarrolla el razonamiento inductivo a través de observar a miembros de una clase, por ejemplo, de observar las características que tiene una especie animal para poder concluir que todos los animales de esa especie se comportan de la misma forma; en cuanto a aprendizajes que son valorados en la educación escolar, los niños de operaciones concretas desarrollan habilidades numéricas y matemáticas, conteo y operaciones matemáticas mentalmente, conteos ascendentes y descendentes, entre otros (Meece, 2001; Papalia et al., 2009).

Otro teórico que explica el desarrollo cognoscitivo es Lev Vygotsky (1934), quien indica que el conocimiento se construye a través de las interacciones con las personas, especialmente, los niños construyen su conocimiento, su desarrollo intelectual, a partir de relacionarse con compañeros y adultos con más conocimiento; este conocimiento se encuentra en dentro del contexto cultural y social al que se pertenece. Para Vygotsky el desarrollo cognoscitivo sucede al internalizar las funciones ocurridas en el plano social, es decir, construir de manera interna lo que ocurre en el exterior (Meece, 2001).

Vygotsky también decía que el desarrollo ocurre a través de cambios cualitativos, y los describe a partir de herramientas técnicas y psicológicas que los niños utilizan para interpretar el mundo que los rodea, las primeras permiten modificar los objetos y dominar el ambiente, un ejemplo de ellas son el papel y el lápiz; las herramientas psicológicas permiten organizar y/o controlar los pensamientos y la conducta, un ejemplo de ellas es el lenguaje;

cada cultura tiene sus propias herramientas que se transmiten a los niños y estas herramientas culturales moldean la mente, es un elemento decisivo en el desarrollo cognoscitivo (Meece, 2001).

Otro de los aportes más significativos de Vygotsky para entender el desarrollo cognoscitivo de los niños es la Zona de Desarrollo Próximo, la cual puede ser entendida como una línea, un límite, entre las acciones cognoscitivas que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda de personas con más conocimiento que él.

Existen diferencias de género en el desarrollo cognoscitivo, las cuales se atribuyen tanto a factores hereditarios genéticos como del ambiente en el que el niño crece, es decir, factores sociales y culturales, fungen un papel tanto facilitador como barrera en tanto a la cantidad de apoyo que se les brinde a los niños o a la presencia de ambientes conflictivos.

Almaguer (2003), indica que las diferencias radican en cosas como que las niñas son más auditivas y los niños más visuales, las niñas tienen una habilidad verbal mayor que los niños, los niños son más analíticos y les va mejor en matemáticas que a las niñas, los niños son más agresivos que las niñas, entre otros. Así mismo, la crianza marca una pauta muy importante en la forma en la que se desarrolla la niñez, normalmente las niñas son criadas con más apoyo, se es más tolerante con sus equivocaciones, mientras que a los varones se les exige más, esto puede tener relación con la influencia que tienen las expectativas culturales en el desarrollo de los niños.

La etapa de la niñez también se ve influenciada por la educación escolar de las niñas y niños, el ingresar a una escuela les permite entrar a un mundo social distinto a lo que conocieron en su primer grupo social, en los primeros años escolares de primaria se viven los primeros años de la niñez, en ellos el niño puede explorar la curiosidad y su deseo de ser mayor, al ir transitando en los años escolares cada vez más avanzados el niño irá adquiriendo conocimientos orientados a la producción, alcanzando a su vez cierto nivel de madurez, que le permitirá tanto en esa etapa como en las siguientes confrontar las exigencias de su mundo social y adquirir responsabilidades, comprender el mundo social (Osterrieth, 1999).

3.1.3 Desarrollo psicosocial

El desarrollo cognoscitivo permite a los niños conocerse, comprender diversas cuestiones de sí mismos y entender las relaciones sociales que tienen día a día con sus figuras de autoridad y con sus grupos de pares.

La identidad comienza a desarrollarse desde la infancia y es hasta la adolescencia cuando empieza a evidenciarse enormemente; sin embargo, durante la niñez, el individuo comienza a construir la idea de quién es y a notar la forma en cómo lo perciben los demás. La imagen del yo que el niño construye tiene sus bases en el autoconocimiento, la autoestima y de los roles sexuales y que asume como parte de su identidad.

De acuerdo con Almaguer (2003), la forma en la que el niño desarrolle su autoestima y confianza en sí mismo dependerá en gran medida del apoyo que les brinden los adultos, la formación de la identidad individual refleja la interacción de los factores biológicos, psicológicos y sociales que configuran al ser humano, los niños comienzan a construir su identidad partiendo de la dependencia que tienen de sus padres, a través de la identificar el impacto que tienen en los demás, es decir, a través de las evaluaciones significativas que les ofrecen las personas cercanas e importantes para ellos, conociendo el mundo a través de los ojos de otros y explorando la autonomía.

La autoestima pertenece a un ámbito afectivo, no es considerada como un aspecto evolutivo puesto que no depende de la edad o de la etapa del desarrollo en el que se encuentra una persona. La autoestima es una evaluación de los rasgos, de las capacidades y de las características propias, es un juicio de valor que se desarrolla cuando una persona conoce de forma realista sus limitaciones, sus fortalezas y sus valores, indica hasta qué punto una persona se cree capaz, valioso, importante y exitoso, el aprecio que se tiene de sí mismo se construye teniendo como base las experiencias que tienen los niños sobre sus éxitos o fracasos (Almaguer, 2003; Meece, 2001).

El autoconcepto está ligado a la autoestima, de ahí que algunas de las características que tiene este término aparezcan en el otro. De acuerdo con Almaguer (2017), el autoconcepto es un conjunto de ideas, creencias sentimientos y actitudes que tienen las personas de sí mismas, este evoluciona a partir de hacer una autoevaluación constante en

distintas situaciones, por ejemplo, en el desempeño de alguna actividad, los niños comparan su desempeño con estándares anteriores y con el de sus semejantes, así como de la retroalimentación que pueden brindarle sus figuras de autoridad o modelos.

A partir de las predisposiciones que los niños obtienen de las interacciones con su contexto familiar, en la escuela y con sus grupos de pares, se moldea la forma en la que se autoevalúan ante algunas situaciones y las nuevas experiencias que adquieran en estos espacios les permitirán o mejorar o disminuir la concepción y el valor que tienen de sí mismos.

Desde la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson se busca explicar el desarrollo personal del niño, comprender la aparición del Yo al inicio del desarrollo, la necesidad de ser autosuficiente en la etapa escolar y búsqueda de la identidad en la adolescencia, para ello propone ocho etapas del desarrollo psicosocial (Meece, 2001):

- Confianza frente a desconfianza: comprende del nacimiento al primer año.
- Autonomía frente a vergüenza y duda: comprende del primer año de vida a los tres años de edad.
- Iniciativa frente a la culpa: comprende de los tres años a los seis años de edad.
- Laboriosidad frente a inferioridad: comprende de los seis a los doce años.
- Identidad frente a confusión de papeles: comprende de los doce a los dieciocho o veinte años de edad.
- Intimidad frente a aislamiento: sucede en la adultez temprana.
- Creatividad frente a estancamiento: sucede durante la adultez intermedia.
- Integridad frente a desesperación: sucede durante la adultez tardía.

La etapa que comprende el periodo de la niñez es la etapa de Laboriosidad frente a inferioridad, colindante con los primeros años escolares caracterizados por la curiosidad intelectual y la ejecución en esta etapa el niño aprende ganando reconocimiento mediante la producción de cosas y la identificación de sus cualidades, desarrollando a su vez la laboriosidad, la resolución de esta etapa dependerá de los resultados que obtenga el niño en sus acciones, a través de la ayuda que puede llegar a recibir por parte de quién lo cuida a través de la perseverancia y del reconocimiento, en el caso de no obtener este reconocimiento,

si los esfuerzos del niño no obtienen apoyo, ni éxito, se ve cuestionado y obstaculizado, desarrollando la inferioridad (Almaguer, 2003; Meece, 2001).

La imagen que tiene el niño respecto a quién es mediante su género y de las expectativas sociales que puede llegar a identificar de lo que se espera de él dependiendo de su condición de mujer o de hombre, influirán en su manera de actuar, pensar e incluso, sentir. Durante la niñez, surge y se afirman las conductas de rol sexual, las cuales son observadas, imitadas y aprendidas a través de sus padres o de otros adultos, puesto que imitaran lo que es aceptado por su entorno social (Almaguer, 2003). De ahí que la autoimagen, es la forma en la que te ves a ti mismo, es una percepción o representación mental que tiene una persona de sí misma, en la que se incluye la apariencia física, la personalidad y las habilidades.

Durante los primeros años de la niñez y de los años escolares, la entrada a la escuela significa para el niño una reorganización mental e intelectual, una ampliación de las relaciones sociales, apareciendo por consiguiente el sentido de significado de pertenencia a un grupo, se desarrollan habilidades sociales para participar y la lealtad hacia el grupo, así como la autonomía individual, puesto que la pertenencia a un grupo de pares implica el reconocimiento y la aceptación de las expectativas sociales.

3.2 El apoyo parental durante la niñez y la des idealización

Como se ha señalado a lo largo de esta investigación los padres o la familia son los encargados de ayudarles a los niños construir su estructura para el desarrollo en todas sus áreas, principalmente porque son vistos como figuras de autoridad y de protección, pero también como modelos a seguir, teniendo los padres una enorme responsabilidad puesto que sus hijos imitarán sus conductas. Para entender el apoyo o la importancia que representan los padres en la vida de los niños, es importante comprender las relaciones que se pueden llegar a desarrollar entre ellos, los vínculos que pueden formar y la forma en la que comunican y cumplen sus necesidades.

El apoyo parental es considerado como una influencia positiva en la socialización de los niños y niñas, puesto que se vincula con la función parental de la seguridad; los padres representan uno de los principales agentes de socialización, la socialización se construye de

acuerdo a la calidad que tienen las relaciones entre los padres o cuidadores y los niños, y a los vínculos que los unen, mediante el ejercicio de las funciones parentales como el apaciguamiento, seguridad, estimulación, socialización y la transmisión de los valores (Kaufmann, 2006).

Los padres son los principales responsables de moldear las conductas de los hijos, a través de la fomentación o debilitamiento de los comportamientos, y la principal herramienta utilizada para lograrlo es a través de los refuerzos, los cuales se entienden como un resultado o consecuencia asociada a la conducta realizada y tiene la capacidad de modificar la misma, ya sea a repetirla o eliminarla, los padres pueden implementar esto mediante los premios y castigos, el primero tiende a relacionarse con algo material, actividades agradables y reconocimiento social, mientras que el segundo tiende a relacionarse con la violencia física y psicológica (Ballenato, 2007).

Los padres cumplen un papel de modelos conductuales para los hijos y las formas en las que se relacionan con ellos implica cómo se comportarán con las personas en su entorno y cómo se desarrollarán, es decir, si las niñas y niños son criados en un ambiente donde predomina un ambiente de aceptación, cuidado, empatía y respeto mutuo, estas conductas serán reproducidas con los pares o con otros adultos, de forma contraria si son criados en un ambiente de rechazo y violencia, puede llegar a causar que esta sea la forma en la que el niño se relacionará con sus iguales.

Para poder llegar a entender de mejor manera las formas en las que los padres se relacionan con los hijos, es importante hablar de un concepto central: el apego, conceptualizado como el vínculo que forman los individuos con su principal cuidador. La teoría del apego fue desarrollada por John Bowlby, es “cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad de otro individuo al que considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo” (Bowlby, 1989, citado en López y Ramírez, 2005).

El apego comienza a desarrollarse desde la infancia, Bowlby (1989), cuando el bebé ya reconoce a la madre, a quién señala como la principal figura de apego, y tiene conductas que buscan mantener la proximidad con ella, las conductas de apego tienden a manifestarse más cuando los bebés se sienten alertados por algún peligro, por ejemplo, cuando notan la

presencia de alguna persona desconocida; asimismo, los individuos no fungen un papel meramente pasivo, sino que constantemente buscan la interacción con la o las figuras de apego. El apego también se dirige hacia otras figuras que no necesariamente son las encargadas de satisfacer sus necesidades fisiológicas como lo hace la madre.

Los estudios de Mary Ainsworth, permiten diferenciar los siguientes cuatro tipos de apego que caracterizan las relaciones de los niños con sus figuras paternas, los cuales pueden llegar a perdurar a lo largo del ciclo vital del individuo (López y Ramírez, 2005; Di Bartolo, 2006; Dávila, 2015):

Apego seguro: los niños ven a sus cuidadores como una base confiable y segura a la cual recurrir, demuestran su sufrimiento o frustración de manera abierta ante la separación de sus figuras de apego y al reencontrarse con ellos son capaces de consolarlos y permitirles volver a explorar su entorno, puesto que los cuidadores se caracterizan por su disponibilidad, sensibilidad y respuesta ante las necesidades del niño.

Apego inseguro-evitativo: los niños demuestran poca ansiedad y desinterés ante la separación de su cuidador, debido a que tienen poca confianza en que se les ayudará como consecuencia del rechazo que sienten de su cuidador, desarrollando como consecuencia estrategias defensivas en situaciones de estrés; los cuidados de las figuras de apego se caracterizan por conductas de rechazo, por la rigidez, hostilidad y una aversión al contacto.

Apego ansioso-ambivalente: los niños buscan y rechazan a la vez, no se tiene una expectativa de confianza respecto al acceso y respuesta de sus cuidadores, debido a que no se puede prever la respuesta de sus figuras de apego, quienes tienden a ser muy sensibles ante sus necesidades y en otros momentos todo lo contrario; los cuidadores se caracterizan por estar tanto física como emocionalmente disponibles en ciertas ocasiones y en otras no, provocando que el individuo tenga ansiedad de la separación y miedo a explorar el mundo, asimismo de insensibilidad, intrusividad e inconsistencia.

Apego desorganizado: es posible encontrar este tipo de apego en niños que viven un ambiente violento, de maltrato o de negligencia, ante situaciones de estrés ocurren comportamientos contradictorios y fuera de lo común; al separarse de las figuras de apego los niños no desarrollan estrategias de afrontamiento organizadas y cuando se reencuentran

con ellas manifiestan comportamientos que van desde lo desinteresado a expresiones de temor.

El tipo de apego condicionará en gran medida las formas de relacionarse: mientras más seguridad, cuidado y empatía se les proporciona a los niños, el apoyo parental será más evidente, puesto que mientras más seguridad se le brinde al niño de que están cerca y pueden responder de manera adecuada a sus necesidades, desarrollará mejores estrategias de afrontamiento y se permitirá conocer su ambiente. Pero si crecen en ambientes de inseguridad y miedo tanto al o los cuidadores como a la poca o nula respuesta de sus necesidades, los niños emplearán conductas ansiosas en un intento de que sus las figuras de apego los noten, o conductas evasivas para protegerse a sí mismas del rechazo o temor que les causen.

Durante la niñez es posible que la figura paterna o materna, o incluso, una persona que los niños consideren significativa, se convierta en un modelo a seguir, al cual los niños admiran y tratan de imitar, viendo al padre o madre como una persona a la que se aspiran convertir, pero también que buscan complacer.

Lo ideal sería que el modelo a seguir sea el encargado de proporcionar ejemplos de comportamientos, de habilidades y valores que los niños interioricen para su desarrollo, teniendo un impacto significativo para la formación de la identidad del niño, en su autoestima, sus expectativas y las formas de relacionarse; sin embargo, es importante conocer el contexto de las personas para poder entender las características que cada uno considera adecuadas y busca o desea reproducir.

Por ejemplo, el estudio realizado a niños de primaria por Rodríguez et al. (2017), en San Luis Potosí, México, señala que los alumnos se ven altamente influenciados por sus figuras paternas o algunos familiares al momento de visualizarse a futuro, en su plan de vida, los resultados indican que algunos niños aspiran ser como parientes cercanos, tener trabajos socialmente aceptados, mientras que otros influenciados por su contexto familiar y sociocultural desean ser como sus padres quienes se dedican a actividades ilícitas, por el deseo de tener un estatus de poder.

De acuerdo con Azuela (1993), la idealización tiene una carga narcisista bajo la cual se va forjando la identidad, con la idealización se internalizan las expectativas, aspiraciones

e imágenes representadas por la persona de lo que debería ser o hacer, las idealizaciones de la figura parental, del desarrollo de referentes internos es importante ya que, de cierta forma le ayudan al niño a estructurar su yo.

Idealizar a las figuras parentales puede ser normal en cuanto a que son vistos como ejemplos a seguir, convierte a las personas en seres perfectos, que no tienen defectos y no cometen errores, pero esta cuestión tiende a caer en lo negativo como en el estudio previamente mencionado, porque la idealización tiene la presencia de una visión distorsionada de la realidad, en la que de forma deliberada puede ignorarse lo que realmente representan o son las personas a las que se les admira, engrandeciendo a la figura paterna o materna, contando con expectativas poco realistas, una necesidad de complacer a los padres o a la figura de admiración, condicionando de esta forma la autoestima y los límites, así como la reproducción de estas conductas en el futuro o con otros grupos.

Al acercarse a la pubertad los padres y los preadolescentes, empiezan a desarrollar el proceso de la des idealización, este proceso consiste en tener una percepción más realista distanciada de la imagen idealizada que se creó durante la niñez, de las características tanto de los padres hacia los hijos y de los hijos hacia los padres, rompiendo de cierta forma el vínculo de dependencia; asimismo durante este momento de la vida del individuo, los padres tienden a realizar procesos de retirada (Moreno et al, 2005).

En la des idealización los hijos dejan de ver a sus padres como héroes a los cuales tienen que complacer, empiezan a cuestionar la autoridad, la forma de crianza y las razones de por qué actúan como lo hacen. De acuerdo con Moreno et al. (2005), este proceso implica la humanización de los cuidadores, entender que son personas que tienen necesidades, problemas, deseos, que sienten, así como una renuncia a las imágenes infantiles que se construyeron a base de la idealización.

El desarrollo de la autonomía durante la niñez, implica que los padres les permitan a los niños a pensar por sí mismos, encontrar respuestas a sus preguntas, tomar sus propias decisiones, a gobernarse a sí mismos, que los niños aprendan a explorar el mundo y decidir por ellos mismos, tomando distancia de lo que pueden pensar sus padres. Como se ha mencionado previamente no permitir a los niños desarrollar una autonomía es considerada una de las manifestaciones de violencia más silenciosas y brutales.

Si bien el proceso de des idealización y desarrollo de la autonomía será más evidente durante la adolescencia y la juventud, es importante conocer el contexto emocional en el que puedan encontrarse las alumnas y alumnos de acuerdo a sus rangos de edades, para poder identificar las necesidades y carencias que puedan estar presentándose.

3.2.1 Impacto en el desarrollo del niño ante expectativas y exigencias parentales excesivas

Las expectativas y exigencias parentales han sido abordado en diversas investigaciones como una situación positiva que les permite a los niños, niñas y adolescentes formar un proyecto de vida ideal, con el apoyo y el involucramiento de sus padres en temas de carácter educativo; sin embargo, poco se habla de las consecuencias que traerían estas expectativas y exigencias de forma excesiva.

Al querer hijos perfectos y exitosos, la presión ejercida puede ser demasiada y poco coherente según las capacidades y habilidades de los mismos, de acuerdo con lo mencionado previamente los padres que implementan las expectativas y exigencias excesivas, la sobreexigencia, los llevaría a esperar y buscar que sus hijos cumplan con labores del hogar, con la escuela e incluso con actividades extraescolares, no solo dedicando su atención a ello, sino ocupando los mejores puestos o siendo el número uno, asimismo convirtiéndolos en un cúmulo de aspiraciones y sueños que los padres no pudieron alcanzar.

Martín y Gómez (2017) sugieren que, las expectativas académicas que tienen los padres de menores de 12 años pueden ser cumplidas principalmente porque los padres tienen más medios para controlar, exigir y ayudar a sus hijos a lograrlas.

Algunos padres esperan que sus hijos sean iguales a ellos y tratan de conseguirlo a través de un exceso de control y de autoridad, imponiendo las amistades, los gustos, las aspiraciones y proyectos, ejerciendo presión excesiva para que sus hijos sean el primer lugar en todos los campos, situaciones que tienden a justificar con la ansiedad y angustia que como padres llegan a sentir por el futuro profesional de sus hijos.

El estudio realizado por González y Gandol (2005), sugiere que las expectativas y también ambiciones principales, radican en que sus hijos a futuro logren entrar a la

universidad y a partir de eso giran todos sus intereses, proyecciones y exigencias, de ahí que se tengan elevadas expectativas que exceden de las capacidades demostradas por los hijos, y también de los recursos económicos que cuentan para lograrlo.

En el estudio de Iglesias y Cohn (2015), se propone que las altas expectativas y exigencias que tienen los padres sobre el desempeño académico de los hijos, puede entenderse como una forma de ejercer violencia, principalmente por las consecuencias que trae a los individuos, en el desarrollo de la personalidad, de la autoestima y seguridad personal, trastornos de aprendizaje, lo que a su vez genera conductas autodestructivas, hacia la psique y el cuerpo, pues puede desembocar en un trastorno alimenticio y/o suicidio.

Estas expectativas y exigencias que los padres imponen sobre los niños, niñas y adolescentes, afecta en gran medida el desarrollo socioemocional, debido al estado vulnerable en el que se encuentran, pues aún se está en desarrollo algunos rasgos de personalidad y principalmente la autoestima, al tener como referencia principal a los padres y ser aquellos quienes están exigiendo en exceso, usando estrategias de control psicológico, llegando a la violencia psicológica, inhibiendo el desarrollo en todas sus áreas, provocando una falta de motivación y como se mencionó en apartados anteriores una dificultad para aceptar las virtudes propias y las derrotas por muy pequeñas que sean.

De acuerdo con los estudios analizados (Franco, 2018; González y Gandol, 2005; Iglesias y Cohn, 2015) las consecuencias o manifestaciones de este fenómeno, pueden ser visibles a través de conductas agresivas, hiperactivas e impulsivas, de deficiencias en las habilidades sociales, problemas de comunicación entre los miembros de la familia y los pares, problemas de aprendizaje, la represión de emociones, afectaciones en la autoestima, autoimagen y autoconcepto, así como inseguridad, dependencia, trastornos alimenticios y de sueño.

La dependencia a los padres puede considerarse normal en etapas tempranas, pero cuando el control excesivo se mantiene puede provocar que los niños y niñas no vivan las experiencias que corresponden a su edad y que no desarrollen la autonomía que más adelante les permitirá conducirse en el mundo exterior.

3.3 Importancia de la Psicología Educativa en la escuela: vínculo escuela, padres de familia y psicólogo educativo para el desarrollo integral de los escolares

La Psicología Educativa funge como una disciplina que tiene gran relevancia que, a pesar de ser poco valorada en el sistema educativo de nuestro país, llega a ser una necesidad en las instituciones educativas escolarizadas, desde la educación básica hasta la educación superior, así como en instituciones de educación no escolarizada; lo que lleva a quien ejerce esta profesión a ser un elemento clave entre los distintos agentes que componen el centro educativo para un adecuado desarrollo y equilibrio entre las necesidades de los mismos, logrando así tener un mayor acercamiento a la deseada calidad educativa.

El profesional en Psicología Educativa, de acuerdo con El Primer Encuentro Nacional de Profesionales de la Psicología de la Educación organizado por el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos en Barcelona (referenciado en Garaigordobil, 2009), “tiene por trabajo la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano en situaciones educativas, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones”.

Los psicólogos educativos son encargados de proporcionar herramientas para fortalecer la eficiencia de la enseñanza y aprendizaje, de diseñar y aplicar programas educativos, de la participación en la formación docente, en la aplicación de programas de prevención, entre otras actividades que permitirán la mejora de los diversos procesos educativos. Por lo tanto, su trabajo tiene dos grandes objetivos, el primero es una evaluación diagnóstica a la situación problemática desde un análisis psicopedagógico que puede realizarse de forma individual o también colectiva; y el segundo proponer e implementar una intervención psicoeducativa, que va desde la prevención hasta la modificación o tratamiento de las necesidades de los implicados.

Uno de los propósitos que tiene la investigación realizada desde la Psicología Educativa es proporcionarles a los docentes información valiosa de lo que sucede en las aulas y los centros, convirtiéndose en un vínculo entre los docentes y las necesidades de los alumnos, encontrando el origen de las situaciones, estudiando las causas y los efectos, que permitan pronosticar lo que sucede en el aula, para de esta forma proporcionar respuestas y lograr cambios favorables ante problemas específicos (Hernández, 2009).

Hernández (2009) sugiere que el psicólogo educativo también tiene la tarea de formar un equilibrio adecuado entre la familia y la escuela, en el fortalecimiento de la triada padres-alumnos-profesores, puesto que se encarga de guiar a cada uno de manera especial al crecimiento académico, a la no deserción, a la comunicación y al apoyo ante las necesidades que puedan suscitar durante su paso por el centro educativo, así como las decisiones a tomar a futuro.

Siguiendo con el tema de esta investigación, las expectativas y exigencias parentales elevadas en el ámbito académico nos habla de una forma autoritaria y excesiva de obtener logros por parte de los alumnos, en el sentido de que ‘mientras más espere, más exijo y mejores resultados habrá’, se deja de lado el desarrollo integral, como se mencionó anteriormente, teniendo grandes complicaciones en la autoestima y el autoconcepto, así como en otras esferas de la vida de la persona, situación que se refleja en las aulas de clases, convirtiendo a la escuela como un sinónimo de estrés o miedo al fracaso.

Este tipo de situaciones que pueden llegar a pasar desapercibidas competen al psicólogo educativo, retomando la psicología humanista de Rogers (1951, 1967, 1983), en Arancibia et al, (2008), se puede tomar a consideración el rol desde una enseñanza no directiva, tomándolo como un facilitador que desarrolla relaciones personales con los alumnos y los guía en su desarrollo, explorando ideas de sus propias experiencias de vida, relaciones y el trabajo escolar, facilitando así el aprendizaje, logrando una integración personal, afectividad y autoapreciación realista de quiénes son y qué son capaces de hacer, partiendo del conocimiento propio y de las necesidades que se tienen, para así manejar de forma constructiva la vida propia y el respeto de sus decisiones. Para esto el psicólogo educativo crea ambientes de comunicación empática centrado en el alumno, en el que este pueda desarrollar una capacidad de autodirección, tomando conciencia de lo que él piensa y siente, esclareciendo las necesidades propias, antes de las ajenas.

CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación es esencial en muchos sentidos, porque permite comprender cómo se aprende, los factores tanto externos como internos que influyen en el desarrollo académico y emocional de las y los alumnos, cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y brindar atención a la diversidad. Lo anterior se logra a través de la identificación de estrategias y métodos más efectivos para la enseñanza, así como de las necesidades educativas de los individuos; con la creación de programas educativos eficientes y adaptados a las necesidades de las y los estudiantes; y mediante el desarrollo y refinamiento de las teorías del aprendizaje, contemplando los factores emocionales y sociales.

La investigación en educación supone un estudio de los métodos, procedimientos y técnicas que se utilizan con la intención de obtener una comprensión más clara y proporcionar una solución ante un fenómeno educativo (Buendía et al, 1998).

De acuerdo con Buendía et al (1998), el método es “el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados” (p. 6). Los métodos de investigación son los enfoques sistemáticos que se utilizan para la recopilación, análisis e interpretación de la información con la intención de darle respuesta a problemas.

Los métodos de investigación se dividen en tres grandes enfoques: cuantitativos, cualitativos y mixtos. Los métodos cuantitativos son aquellos que recolectan y analizan datos numéricos con la intención de establecer relaciones o patrones, como las encuestas, escalas y cuestionarios, experimentos, entre otros. Los métodos cualitativos permiten una comprensión profunda, extensa y detallada de los fenómenos, con la interpretación de experiencias y comportamientos, por ejemplo, las entrevistas a profundidad, métodos narrativos o biográficos, fenomenología, grupos focales, entre otros. Y los métodos mixtos combinan los enfoques previamente señalados con la intención de ofrecer una perspectiva más integral.

Enfoque metodológico

La presente investigación, se llevó desde un método mixto, utilizando las fortalezas de ambos métodos de investigación, con la intención de tener una perspectiva amplia y profunda.

Los métodos mixtos son un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de la investigación que implican la recolección y el análisis de la información cuantitativa y cualitativa, permitiendo una interpretación conjunta de toda la información obtenida y un mejor entendimiento del fenómeno planteado, puesto que se utilizan datos numéricos y simbólicos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Utilizar una metodología mixta permitió conseguir una visión más comprensiva y mejor entendimiento de los resultados, complementando los datos de un método con el otro.

Técnicas de investigación

Por ser una investigación mixta, las técnicas de investigación que se utilizaron en la presente investigación fueron una escala de actitudes, una encuesta y un método narrativo o autobiográfico, los cuales se detallan a continuación:

- **Escala de actitudes**

Las escalas de actitudes pertenecen a la metodología cuantitativa y pueden aplicarse en distintas áreas de investigación que van desde comprobar la calidad de un servicio, hasta la investigación educativa.

De acuerdo con Buendía et al (1998), las actitudes son predisposiciones aprendidas que llevan a responder ya sea de forma favorable o desfavorable ante una situación, persona, objeto, etc., y que se relacionan con la forma en la que se comporta el sujeto, convirtiéndose en indicadores de conducta, que pueden interpretarse como síntomas; dos propiedades importantes de la medición de actitudes son la dirección ya sea positiva o negativa, y la intensidad ya sea alta o baja.

Se decidió utilizar escalas de actitudes para poder analizar el fenómeno propuesto con la intención de conocer las actitudes que las alumnas y alumnos han interiorizado sobre las expectativas y exigencias parentales, comprobando la existencia de ellas en su vida cotidiana y los síntomas derivados de las mismas.

- **Encuesta**

La encuesta es uno de los métodos cuantitativos más utilizados en la investigación cuantitativa, puede aplicarse en diversos ámbitos, por ejemplo, en lo académico, en lo comercial e incluso en la política.

La encuesta describe características, comportamientos u opiniones de un tema de interés a una población específica, recopilando datos mediante preguntas de carácter sistemático y estructurado.

De acuerdo con Blanco (2011), la encuesta ha sido una de las herramientas cuantitativas más valiosas para la investigación desde los años 40s, debido a que ha permitido realizar inferencias y estimaciones de una población determinada, obteniendo datos válidos en poco tiempo, logrando así conocer las características o propiedades de grandes poblaciones a través de un análisis del comportamiento de las variables de una muestra.

Se decidió utilizar la encuesta para poder tener un acercamiento más directo a la problemática presentada, a la forma en la que las alumnas y alumnos han interactuado y percibido las expectativas y exigencias parentales a través de situaciones específicas que pueden ocurrirles, así como saber el impacto que tienen emocionalmente en sus vidas cotidianas.

- **Métodos narrativos o biográficos**

Los métodos biográficos permiten describir, analizar e interpretar los hechos de la vida de una persona, para sí lograr una comprensión desde su individualidad, así como desde lo colectivo (Mallimaci y Giménez, 2006).

De acuerdo con Buendía et al (1998), los métodos narrativos pertenecen a la metodología cualitativa y son aquellos que permiten entender una sucesión de fenómenos o situaciones en las que convergen no solo los eventos sino también las emociones,

pensamientos y sentimientos, conseguido a través de las vivencias contadas por los participantes quienes las experimentaron, por lo que, están constituidos de las experiencias personales.

Se decidió emplear esta técnica de investigación para conocer las experiencias propias de la muestra logrando un acercamiento más personal y profundo a los pensamientos y sentimientos de la muestra de alumnos ante la sobrexigencia parental.

Instrumentos de investigación

En correspondencia con el enfoque mixto, y las técnicas de investigación señaladas anteriormente, se detallan los instrumentos de investigación que se utilizaron:

- **Escala Likert**

Esta escala permite medir actitudes, conocer creencias y opiniones. Es desarrollada en 1932 por Rensis Likert y consiste en un conjunto de ítems presentados de forma afirmaciones o de juicios, y se le pide al participante que comunique su reacción, el grado de acuerdo o desacuerdo, ante lo propuesto eligiendo entre uno de los cinco puntos (con valor numérico y jerarquizado) de la escala, obteniendo al final una puntuación respecto a las afirmaciones planteadas (Buendía et al, 1998).

La escala Likert para la presente investigación (ver ANEXO 1) fue empleada como un instrumento de primer filtro para encontrar el grado de repercusión de las expectativas y exigencias parentales en la vida académica y emocional de las alumnas y alumnos.

- **Cuestionario**

Uno de los instrumentos más empleado para la recolección de datos en cualquier tipo de investigación es el cuestionario, de acuerdo con Hernández Sampieri (2014), se compone de un conjunto de preguntas que ayudan a medir y evaluar las variables que se plantean en una hipótesis.

El cuestionario consta de una serie de preguntas ordenadas, que pueden ser cerradas y/o abiertas; las primeras delimitan las respuestas, pueden presentarse con respuestas de sí o

no, pero también de opción múltiple, este tipo de cuestionarios permite que la información sea más sencilla de codificar y analizar; en las segundas no se les pone un límite a las posibles respuestas.

El cuestionario puede ser escrito y entregado a los participantes para que ellos lo respondan, ya sea señalando las opciones que mejor se acoplen con sus características suponiendo que sean preguntas cerradas o escribiendo sus propias respuestas si es un cuestionario de preguntas abiertas; además si el cuestionario al momento de aplicarlo se hace de forma oral, puede convertirse en una entrevista estructurada.

La intención de utilizar el cuestionario (ver ANEXO 2) en esta investigación tuvo como finalidad recolectar información organizada de las expectativas y exigencias a las que están sometidas las alumnas y alumnos, así como las posibles situaciones en las que se encuentran y cómo reciben ellos el impacto de las reacciones positivas o negativas de sus papás.

- **Historia de vida**

La historia de vida es el análisis de una narración que hace una persona sobre sus experiencias, permite conocer la subjetividad de la vida de las personas, las prácticas de vida, del significado de lo cotidiano, a través de acontecimientos del pasado en relación con el presente que se organizan mediante el significado otorgado por el individuo. La historia de vida permite conocer no solo la individualidad de la persona, sino que busca expresar las problemáticas y temas de la sociedad, puesto que hace visible el contacto del individuo con su contexto, la construcción de la intersubjetividad, comprendiendo que los significados interiorizados provienen de lo colectivo, permitiendo comprender los modos de relación, de control y de afectividad (Mallimaci y Gímenez, 2006; Molina, 2010).

La herramienta historia de vida utilizada en este estudio (ver ANEXO 3) permitió analizar de manera más profunda las experiencias personales de la muestra seleccionada en relación a la sobrexigencia parental, relatando las experiencias o acercamientos de los alumnos con la temática presentada y la forma en la que se ha normalizado el fenómeno, así como las consecuencias que acarrea en el día a día.

Escenario

Imagen satelital Col. Emiliano Zapata. Fuente: Google Maps



La Escuela Primaria Federalizada “Diego Rivera”, con clave del centro de trabajo 15DPR2507A, es una escuela de educación básica fundada en 1985, está ubicada en Avenida Emiliano Zapata Col. Emiliano Zapata 1era. Sec., Ecatepec de Morelos, CP. 55200. Se localiza en el noroeste del Estado de México, colindante a la Ciudad de México, teniendo cercana la línea B del metro.

La escuela primaria cuenta con dos turnos; sin embargo, esta investigación contempló únicamente al turno matutino, con un aproximado de 190 alumnos matriculados, cada grupo tiene un aproximado de 23 a 30 alumnos por maestro.

La mayoría de los niños que estudian en esta escuela, viven en la misma colonia o en colonias aledañas, así mismo las personas que habitan en la colonia cuentan con todos los servicios públicos en sus hogares: agua (se tiende a experimentar carencias de agua), electricidad, calles pavimentadas, drenaje, telefonía e internet. Este municipio es uno de los municipios considerado con mayor índice de violencia y también de asaltos en el transporte público; sin embargo, a la hora de entrada y salida de la escuela es posible observar policías y vallas de seguridad que preservan la seguridad de los niños.

Fachada de la Escuela Primaria Federalizada “Diego Rivera”



Al momento de entrada y salida, el director, profesores y asistentes de servicios del plantel, reciben y entregan a los estudiantes a sus familiares, aunque muchos de los niños y niñas regresan solos a sus hogares.

Participantes

Se seleccionaron tres grupos de la escuela primaria: 5° “A”, 6° “A” y 6° “B”; cuyas edades oscilan entre los 10 a 12 años. De acuerdo con la investigación del marco teórico para el capítulo tres (Papalia et al., 2009; Meece, 2001; Güemes et al., 2017), las edades que tienen las y los participantes se encuentran en la niñez media y algunos otros en los principios de la pubertad. Esta etapa del desarrollo se caracteriza por la presencia de cambios en el físico, en los procesos de aprendizaje y relaciones personales, que serán significativos para la vida de los individuos.

Muestra

Al momento de seleccionar la muestra se optó por una muestra no probabilística, ya que de acuerdo con Hernández-Sampieri et al (2014), la elección de los participantes no dependió de la probabilidad sino de la toma de decisiones y criterio del investigador.

Procedimiento

A continuación, se mencionan los pasos que se llevaron a cabo para la realización de esta investigación:

- **Gestión**

Al inicio de la investigación se acudió a la Escuela Primaria Federalizada “Diego Rivera” para tener una conversación con su director, para discutir la posibilidad de ingresar a la institución educativa con un plan de trabajo para recolectar información de sus estudiantes de los últimos años.

Una vez autorizada la entrada y bajo la premisa de llevar los documentos que aseguraran la identidad como estudiante, se solicitó una carta de presentación ante las autoridades correspondientes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 096 CDMX Norte.

Al emitirse dicho documento, fue posible presentarse de nuevo en la escuela primaria con el requerimiento para poder acceder a la institución de forma segura, dicho documento fue firmado y sellado por el director de la escuela. Para finalmente presentarse en las fechas previamente pactadas, fechas que tuvieron que modificarse debido a las actividades curriculares que tenían que desarrollarse por los estudiantes.

- **Validación de los instrumentos**

A continuación, se describe el proceso para validar los instrumentos que se aplicaron en esta investigación:

- Se realizó una base de datos en el que se contempló la mayoría de las características del fenómeno a estudiar para la realización de los instrumentos cuantitativos, se formularon un total de 100 ítems para la Escala Likert y 20 preguntas para el cuestionario, se solicitó la ayuda de tres docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 096 CDMX Norte, para evaluar la pertinencia de cada uno de los ítems y de las preguntas.
- Atendiendo a las sugerencias y comentarios de los evaluadores, se corrigió el cuestionario, con la finalidad de mejorar la estructura, corregir la ortografía y reconsiderar los aspectos por evaluar; quedando 4 categorías de 5 preguntas cada una (ver ANEXO 2).
- Para la Escala Likert, siguiendo las recomendaciones de los evaluadores, se fusionaron algunos de los ítems y se eliminaron otros, quedando con un total de 77 ítems. Posteriormente para obtener una versión final de la misma, mediante un proceso de descarte al azar, llegando a obtener únicamente 52 ítems, teniendo 4 categorías de 13 ítems cada una (ver ANEXO 1).

- **Temporalidad de la intervención**

La fase diagnóstica de la investigación se llevó a cabo los días 13, 14, 15 y 16 de enero del año 2025 en un horario de 8:30 am a 10:30 am.

El día 13 de enero del 2025, se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos cuantitativos con las y los alumnos de 5° “A”.

El día 14 de enero del 2025, se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos cuantitativos con las y los alumnos de 6° “A”.

El día 15 de enero del 2025, se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos cuantitativos con las y los alumnos de 6° “B”.

El día 16 de enero del 2025, se llevó a cabo la aplicación del instrumento cualitativo con una muestra de 7 alumnos de los tres grupos. Así mismo se presentó la oportunidad de aplicar los instrumentos cuantitativos a 3 alumnos de 6° “A” y 6° “B”, que no se habían presentado en los días que se les aplicaron los instrumentos a sus grupos.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se presenta a continuación el análisis de los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados (Escala Likert, cuestionario e historia de vida), para lograr una mayor comprensión de la información, será presentada en apartados y utilizando gráficas de acuerdo a las variables investigadas, así mismo de una interpretación que permita comprender las respuestas de los participantes.

El siguiente cuadro sintetiza las categorías analizadas en cada instrumento y a quién fue aplicado:

INSTRUMENTO	CATEGORÍAS
A. Escala Likert aplicada a una muestra de 73 alumnos y alumnas (52 ítems).	Categoría 1: Proyecto parental y expectativas Categoría 2: Sobrexigencia parental
B. Cuestionario aplicado a una muestra de 73 alumnos y alumnas (20 preguntas).	Categoría 3: Violencia psicológica parental Categoría 4: Daño socioemocional
C. Historia de vida, realizado a 6 alumnos con 5 preguntas detonadoras.	

Con fines de ilustración para el lector: después de la presentación de una gráfica de la escala Likert y el cuestionario, el análisis que se haga de cada una de ellas y su interpretación por dimensión, se utilizó un tamaño de fuente diferente a la del cuerpo de trabajo y en forma cursiva, para resaltar dicho análisis y fuera más comprensivamente visual para el lector. El mismo criterio se aplicó para el análisis de la historia de vida.

Datos generales de los participantes

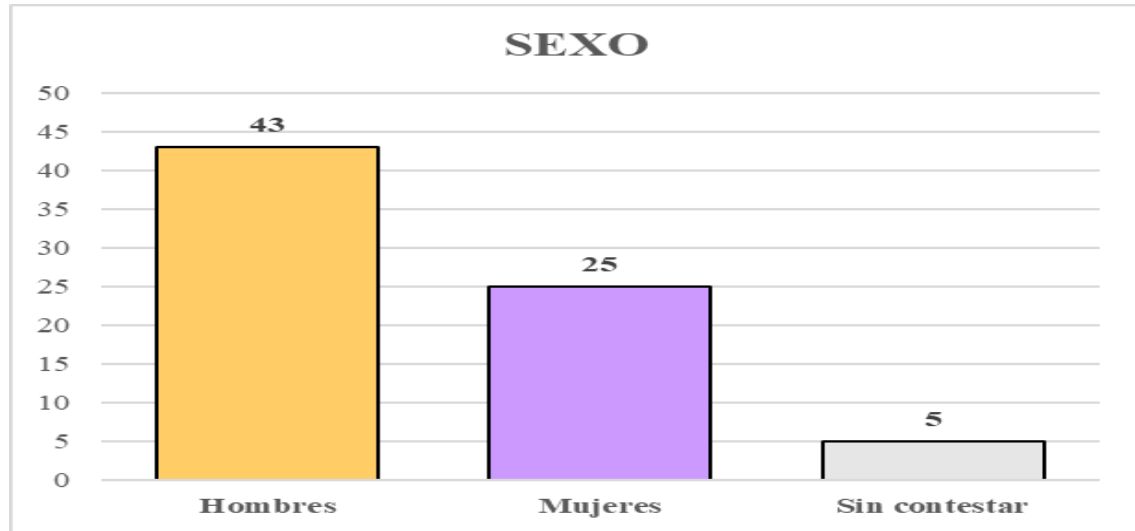
A las alumnas y alumnos participantes en la investigación no se les pidió rellenar formularios específicos de datos personales; sin embargo, en los instrumentos se añadió un pequeño apartado donde pudiesen agregar su sexo, edad y la fecha (véase en el ANEXO 1 y ANEXO 2).

Como se mencionó previamente, los participantes de esta investigación fueron las alumnas y alumnos de 5° “A”, 6° “A” y 6° “B” del turno matutino de la Escuela Primaria Federalizada “Diego Rivera”:

- El grupo de 5° “A” tiene un total de 33 estudiantes matriculados; sin embargo, el día 13 de enero de 2024 cuando tuvo lugar la aplicación solo se encontraban presentes en el grupo 30 estudiantes. La maestra a cargo del mismo refiere que a pesar de que los estudiantes están inscritos, no se presentan a clases, por consiguiente, el grupo generalmente se reduce a 30 estudiantes.
- El grupo de 6° “A” tiene un total de 23 estudiantes matriculados; no obstante, el día 14 de enero de 2024, día de aplicación en el grupo se encontraban presentes 21 alumnos, la maestra a cargo refiere una situación similar a la anterior, uno de los alumnos faltantes tiende a no presentarse y mientras que el otro estudiante había notificado de su inasistencia, estudiante a quien se le aplicaron los instrumentos el día 16 de enero del mismo año.
- El grupo de 6° “B” cuenta con un total de 21 estudiantes matriculados; sin embargo, el día 15 de enero de 2024, día de aplicación en el grupo, se encontraban presentes 19 estudiantes. Posteriormente el día 16 de enero, fue posible aplicarles a los dos estudiantes restantes.

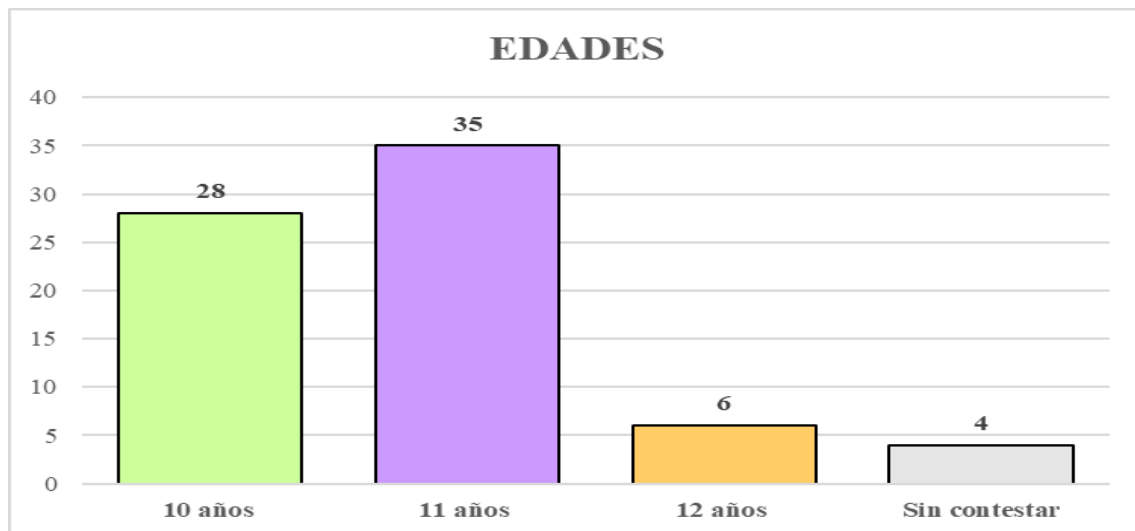
Una situación que se considera importante mencionar es que en los tres grupos los profesores a cargo, refieren ciertas características que tienen los estudiantes y es que en su gran mayoría de alumnas y alumnos vienen de familias disfuncionales, así como familias donde se encuentra un padre o madre ausente, e incluso donde los hijos se han dejado al cuidado de una tercera persona (abuelos u otros familiares).

Sexo de los participantes.



Participaron en la investigación un total de 73 alumnas y alumnos, teniendo una mayor población de hombres 59% (43 estudiantes) y un 34% (25 estudiantes) de mujeres, mientras que el 7% restante, correspondiente a 5 estudiantes optaron por omitir dichos datos, uno de ellos omitió específicamente el sexo. En los tres grupos predomina más la presencia de hombres.

Edades de los participantes.



La edad de los participantes oscila entre los 10 y los 12 años de edad, edad correspondiente a la infancia media y el posible inicio de la pubertad, siendo 28 alumnos con 10 años, 35 alumnos con 11 años, 6 alumnos con 12 años y 4 que se negaron a proporcionar esta información.

A. Escala Likert

La escala de actitudes, Escala Likert, que se aplicó a 73 alumnos; buscaba conocer el grado de interiorización que tienen las y los alumnos sobre las expectativas y exigencias parentales, así como el daño socioemocional que pudo haberse derivado de ellas. A través de esta escala es posible vislumbrar un poco de la relación que tienen las y los estudiantes con sus padres, el lenguaje verbal y no verbal que los progenitores emplean al momento de hablar con ellos sobre sus acciones consideradas adecuadas e inadecuadas, así como lo que esperan de ellos en un futuro y las medidas que toman para que esto se haga realidad, yendo desde actividades como realizar tareas y actividades escolares y cumplir con obligaciones en casa, hasta un control parental excesivo y violencia psicológica.

La Escala Likert para alumnos de quinto y sexto grado de primaria consta de 52 ítems, y maneja cuatro categorías (véase en el ANEXO 1):

Estructura de la Escala Likert.

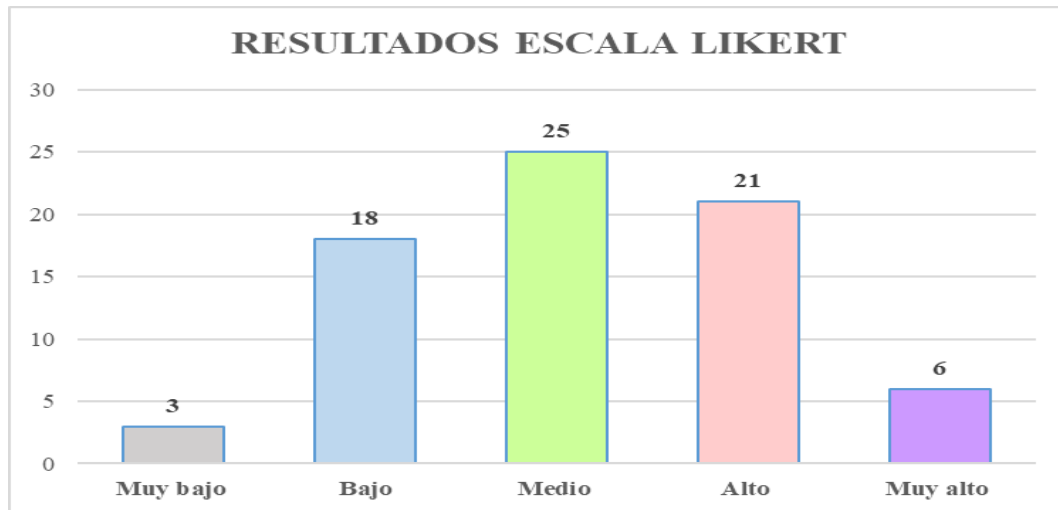
Categorías	Ítems
Proyecto parental y expectativas	del 1 al 13
Sobrexigencia parental	del 14 al 26
Violencia psicológica parental	del 27 al 39
Daño socioemocional	del 40 al 52

Los valores que se le asignaron a la escala son: Nunca (1), Casi nunca, A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).

Una vez aplicada la escala, se realizó un vaciado de toda la información obtenida en cada grupo por participante, organizando la información primero por pregunta y posteriormente por categorías, se realizó un análisis estadístico para obtener una serie de intervalos que sistematizaran la información y la creación de gráficas que facilitarían al lector el entendimiento de los resultados.

Los intervalos se dividieron en: Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto; cada uno dependiendo de los valores mínimos y máximos de los resultados de cada categoría y también de los totales, como se muestra a continuación:

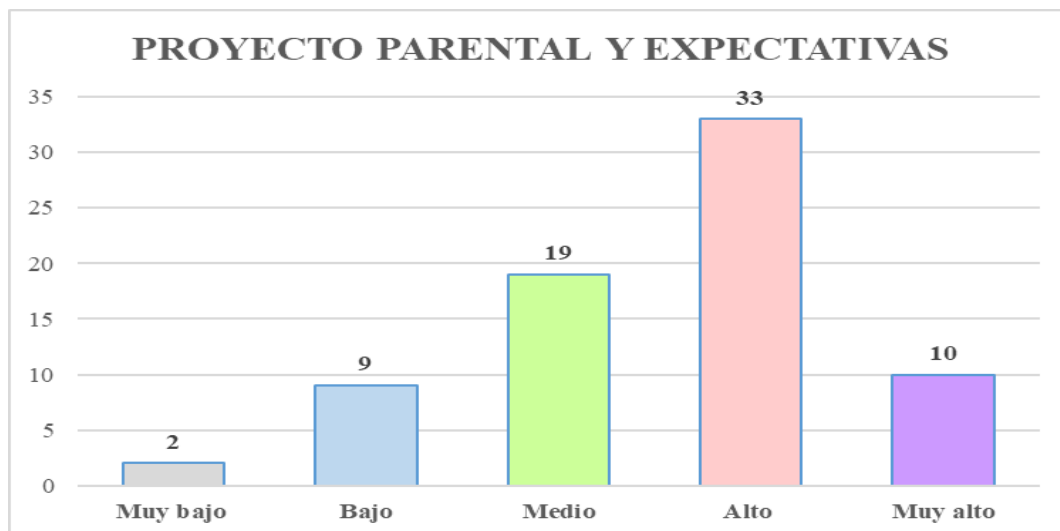
Resultados de la Escala Likert por intervalos.



Categoría I: Proyecto parental y expectativas parentales.

Incluye los ítems 1 a 13 de la escala Likert (ver ANEXO 1). Se presentan a continuación los resultados obtenidos:

Intervalos Proyecto parental y expectativas.



Como se mencionó en capítulos anteriores las expectativas parentales son aquellas actitudes, creencias o juicios realistas que tienen los padres sobre el futuro de sus hijos y principalmente se proyectan en el éxito o logros académicos; mientras que el proyecto parental va a las anticipaciones poco realistas que tienen los progenitores sobre el futuro de sus hijos. Dichas expectativas son relacionadas a las características

de los hijos y parten de lo que los padres tienen para ofrecerles a los hijos, por ejemplo, los recursos económicos o el nivel formativo.

Lo que se tomó en consideración para redactar los ítems de esta categoría fueron los posibles comentarios que los padres les hacen a sus hijos en tanto a lo que quieren y esperan de ellos en sus comportamientos en casa y en la escuela, así como lo que quieren que hagan a futuro a corto, mediano y largo plazo, por ejemplo, las calificaciones de exámenes para el final del curso o si esperan que sus hijos a futuro sean profesionistas exitosos.

Obteniendo como resultado que un 45.2% (33 alumnos) tienen internalizado un grado alto de expectativas parentales: sus padres les dicen de forma repetitiva sobre el futuro 'exitoso' y los comportamientos adecuados que esperan de ellos.

Tal como Jin et al. (2014), y Yamamoto y Holloway (2010), refieren las expectativas parentales son los juicios realistas que tienen los padres sobre el desarrollo a futuro de sus hijos, desde comportamientos que deben de tener en casa y en sociedad, como el éxito ya sea a través de calificaciones o a que consigan tener niveles altos en la escolaridad, por ejemplo, ingresar a una universidad prestigiosa o dentro de un tiempo tener un buen empleo.

Por otro lado, un 13.7% (equivalente a 10 alumnos) de los participantes se encuentran en un grado muy alto de expectativas parentales, son quienes han respondido con mayor frecuencia siempre y casi siempre, entendiendo que sus padres o personas a cargo de ellos, les dicen a las alumnas y alumnos constantemente lo que esperan de ellos en este momento y en el futuro, esperan que los superen, que se conviertan en ejemplos a seguir, que termine el ciclo escolar, que sean los mejores de la clase y tengan futuros exitosos. Diversos estudios (Sánchez y Flores, 2019; Suárez y Suárez, 2023) indican que la mayoría de las expectativas académicas parentales consiste en que sus hijos alcancen un nivel educativo superior.

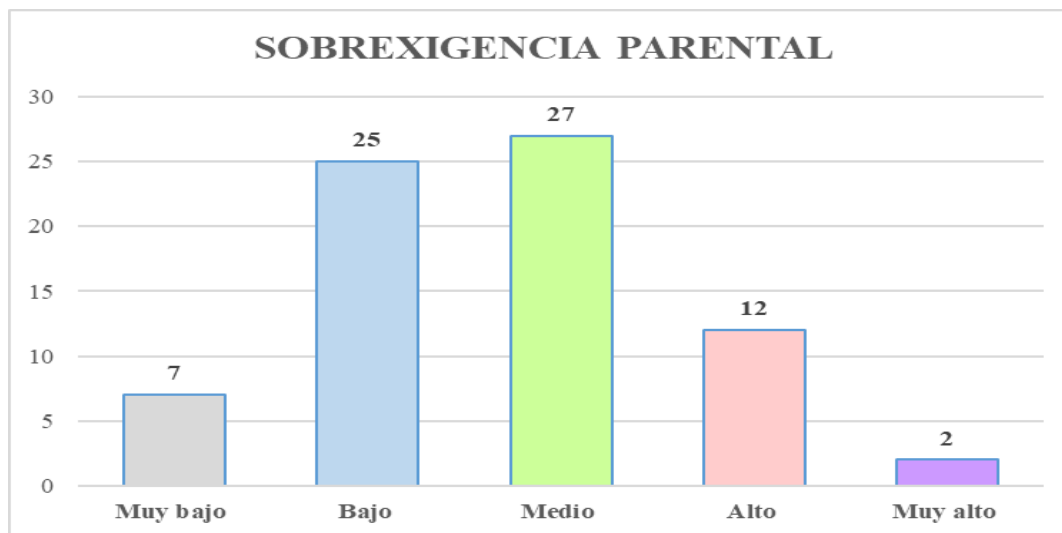
De cerca está el grado medio de expectativas parentales con un 26%, equivalente a 19 alumnos y alumnas: son conscientes de lo que sus padres esperan de ellos, porque probablemente sus progenitores les han comentado de vez en cuando, el tipo de vida que les gustaría que tuvieran.

El nivel bajo de expectativas parentales corresponde al 12.3%, equivalente a 9 participantes, donde la mayoría de los ítems en los que respondieron con 'siempre o casi siempre', corresponde a las expectativas académicas a corto y mediano plazo, por ejemplo, terminar el curso o ir a la secundaria, mientras que los que obtuvieron puntaje bajo (nunca y casi nunca) corresponde a aquellos que hablan sobre el futuro a largo plazo. Es posible atribuirlo a que los padres o cuidadores no han tenido esta conversación con sus hijos o, como se mencionó antes, por las características de sus familias ausentes; de igual forma esto puede explicar los estudiantes que obtuvieron un nivel muy bajo de expectativas parentales (2.7%, equivalente a 2 alumnos), así mismo puede relacionarse con un estilo de crianza desinteresado como lo es el estilo negligente.

Categoría II: Sobrexigencia parental

Incluye los ítems 14 a 26 de la escala Likert (ver ANEXO 1). Se presentan a continuación los resultados obtenidos:

Intervalos Sobrexigencia parental.



Como se ha mencionado previamente, la exigencia o control parental es el grado de presión y/o número de demandas que los padres ponen sobre sus hijos para que logren ciertas metas u objetivos, cuando esto es llevado a lo excesivo se cae en la sobrexigencia, esperando que los hijos sean buenos y exitosos, intachables y responsables, el número uno y el que tendrá un futuro brillante, y que para conseguir esto se lleven a cabo prácticas que incluyen la presencia de dominación, rechazo y agresión.

Lo que se tomó en consideración para redactar los ítems de esta categoría fueron algunas de las características de la sobrexigencia, por ejemplo, el control del tiempo y número de actividades que realizan dentro y fuera del aula, lo que los padres dicen para comunicar las obligaciones que tienen como estudiantes y como hijos, y la forma en la que ejercen presión sobre ellos.

El mayor porcentaje de los participantes en la presente investigación se encuentra en el grado medio y bajo de sobrexigencia parental siendo 27 alumnas y alumnos (37%) y 25 alumnas y alumnos (34.2%) respectivamente, lo que indica que en casa no son presionados de forma excesiva o no lo perciben de tal forma. Algunos de los ítems de esta categoría que obtuvo un mayor porcentaje de respuestas de nunca y casi nunca, son las relacionadas a la realización de actividades extracurriculares, como clases particulares o la práctica de deportes, así como aquellos que expresan abiertamente el sentirse presionados por sus padres para cumplir con tareas y calificaciones.

En el grado de muy bajo se encontraron 7 alumnos, equivalente 9.6%, esta situación puede relacionarse, además de por lo que ya se mencionó antes, con un estilo de crianza donde se percibe un nivel

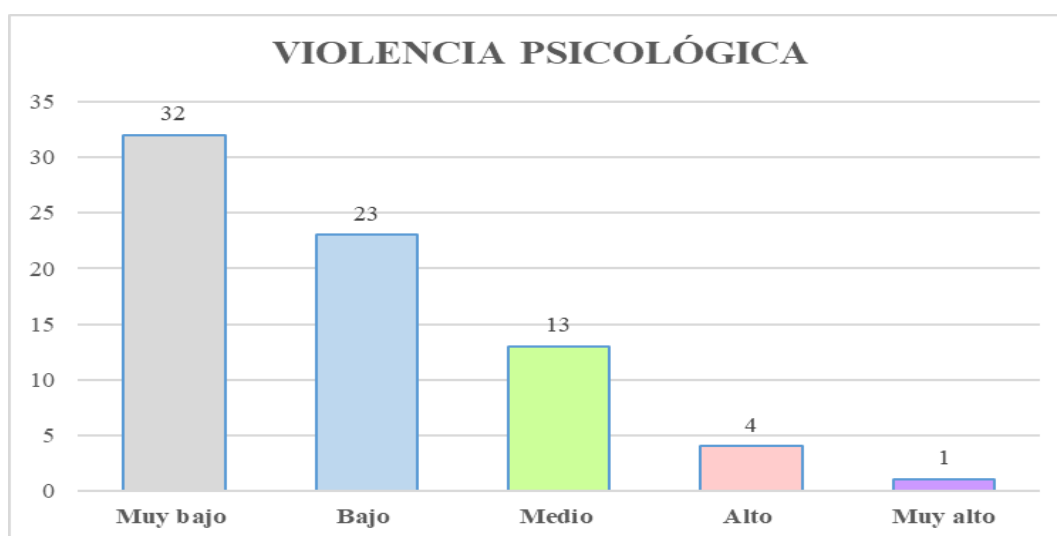
de exigencia bajo o nulo (negligente), donde los hijos puedan llegar a percibirlo como una falta de interés (Ramírez, 2005; Montenegro, 2021).

Mientras tanto, un 16.4% de participantes (12 alumnas y alumnos) y un 2.7% de participantes (2 alumnos), se encuentran en un grado de sobreexigencia parental alto y muy alto respectivamente, entendiendo entonces que son estudiantes que perciben lo que sus papás quieren de ellos y las formas en las que se comportan para lograrlo a través de cómo sugieren Trujillo y Gómez (2012), un control excesivo de sus actividades dedicando la mayor parte del día a sus actividades escolares, a estudiar para convertirse en los mejores estudiantes y son aquellos alumnos a los que de forma constante se les dice que ser buenos en la escuela es su obligación. De igual forma son aquellos que ya han interiorizado esta sobreexigencia como una autocrítica constante sobre su propio actuar, así como de la petición constante y persistente de ser el mejor en todo lo que hacen (autoexigencia).

Categoría III: Violencia psicológica

Incluye los ítems 27 a 39 de la escala Likert (ver ANEXO 1). Se presentan a continuación los resultados obtenidos:

Intervalos Violencia psicológica.



La violencia psicológica parental se caracteriza por no dejar huellas visibles y por el grado de normalización que tiene dentro de la sociedad; parte de la necesidad de demostrar control, poder y dominación del agresor y la sumisión de la víctima, efectúa a través de la intimidación y la desvalorización, con el uso de actitudes o palabras, que minan la autoestima y afectan a corto, mediano y largo plazo la salud mental de las personas (Jiménez y Martínez, 2013).

Lo que se tomó en consideración para redactar los ítems de esta categoría, fue relacionar conductas características a la violencia psicológica con situaciones que se experimentan después de obtener

calificaciones que los padres consideren inadecuadas, por ejemplo, emplear insultos, castigos, comparaciones, burlas, gestos, amenazas, críticas y retirada de afectos.

El mayor porcentaje de alumnas y alumnos se encuentra en el nivel muy bajo y bajo de violencia psicológica parental, con un 43.8% (32 alumnos) y un 31.5% (23 alumnos), la gran mayoría respondía a los ítems con nunca y casi nunca, ante situaciones en donde sus padres los insultaran o castigaran por no tener buenas calificaciones, así como a las que sugieren humillaciones delante de otras personas.

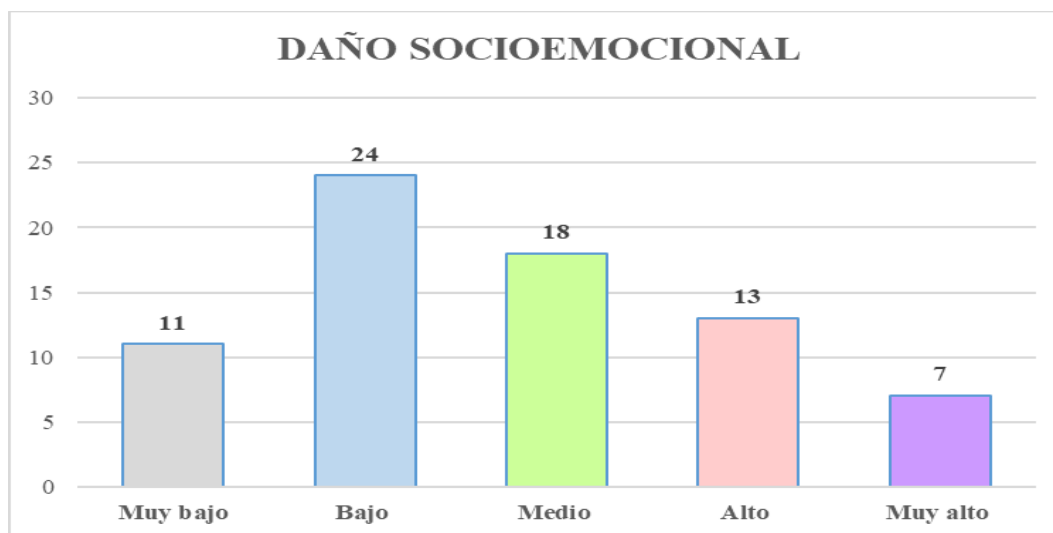
En el nivel medio de la violencia psicológica parental se encuentran 13 alumnas y alumnos (17.8%), quienes pocas veces se han visto expuestos a comparaciones de quién es mejor con sus hermanos o compañeros de clase, o a que se les minimice por su desempeño escolar.

Con el menor porcentaje de los participantes se encuentran los niveles alto con 5.5% (4 alumnos) y muy alto 1.4% (con un solo alumno), estos alumnos señalaron haber sido víctimas de comparaciones y humillaciones cuando no alcanzan un 10 en la boleta, de igual forma han experimentado la ley del hielo por parte de sus figuras paternas, así como minimizar sus esfuerzos por no tener el resultado deseado, así como la retirada de afectos. Esto es posible explicarlo a través de la premisa referida por Gómez de Melo (2005), en el marco teórico de esta investigación, de que la violencia psicológica que los padres llegan a ejercer sobre los hijos se apoya en que ellos tienen una mayor capacidad para someter a sus hijos apoyándose en los vínculos emocionales.

Categoría IV: Daño socioemocional

Incluye los ítems 40 a 52 de la escala Likert (ver ANEXO 1). Se presentan a continuación los resultados obtenidos:

Intervalos Daño socioemocional.



Esta categoría corresponde a las consecuencias de experimentar expectativas, sobrexigencia y violencia psicológica en su bienestar emocional y social, puede provocar problemas para establecer y mantener relaciones, así como problemas emocionales como ansiedad, depresión, culpa y dificultad para regular emociones, e incluso la somatización.

Lo que se tomó en consideración para redactar los ítems de esta categoría fue relacionar las consecuencias negativas en situaciones escolares, por ejemplo, experimentar culpa por no obedecer a lo que sus padres piden, sentirse mal consigo mismos después de obtener un 'mal' resultado, insultarse a sí mismos, vivir en una constante autocrítica y pensamientos intrusivos o enfermarse cuando se acercan las evaluaciones.

El porcentaje que obtuvo una mayor cantidad de alumnos y alumnas se encuentra en el nivel bajo con 32.9% de los participantes (24 alumnos) y medio con 24.7% (18 alumnos), las respuestas de estos participantes se caracterizan por contestar con a veces, además de considerar que tener calificaciones altas no es lo más importante.

El nivel de daño socioemocional muy bajo obtuvo un 15.1% (11 alumnos), los ítems que tuvo una mayor cantidad de respuestas nunca y casi nunca, es el que aborda el tema de la somatización y los que hablan sobre insultarse o castigarse a sí mismos cuando las cosas no resultan como quisieran.

Los participantes que obtuvieron un nivel alto de daño socioemocional corresponden al 17.8% (13 alumnos) y muy alto al 9.6% (7 alumnos), estas alumnas y alumnos viven en constante estado de ansiedad por sus calificaciones y las reacciones de sus papás ante su desempeño académico, la mayor parte del tiempo se sienten insuficientes, con miedo de equivocarse y no saben cómo lidiar con situaciones de estrés, a consecuencia de no saber cómo cumplir con lo que sus padres esperan de ellos y no saber cómo lidiar con todo lo que tienen que hacer para hacerlos sentir orgullosos.

Es decir, son alumnas y alumnos que viven bajo una constante autocrítica y autoexigencia, de acuerdo con Cogen (s.f.), la autoexigencia no es una situación que empiece por el individuo, sino que parte de un ambiente exigente en el que se desarrolla, y quiénes la sufran estarían viviendo en una petición constante y persistente hacia sí mismos de mejorar o lograr grandes objetivos, dificultando el crecimiento y viendo las equivocaciones como fallas garrafales en lugar de enseñanzas, pues el objetivo será siempre ser perfecto.

B. Cuestionario

Fue aplicado a 73 estudiantes y de igual forma buscaba conocer el grado de interiorización que tienen las y los alumnos sobre las expectativas y exigencias parentales, así como el daño socioemocional que pudo haberse derivado de ellas, para poder tener un acercamiento más completo a las situaciones a las que se han visto expuestos, cuando sus papás les hablan sobre las expectativas presentes o futuras de sus logros académicos, ante las reacciones que pueden tener cuando no cumplen con lo que sus padres quieren y las consecuencias de ello.

El cuestionario fue aplicado a alumnos de quinto y sexto grado de primaria (ver ANEXO 2). consta de 20 preguntas cerradas de opción múltiple con cuatro posibles respuestas y la opción **otro** donde si no se sienten identificados con las respuestas planteadas pueden escribir lo que ellos deseen, y maneja cuatro categorías:

Estructura del Cuestionario.

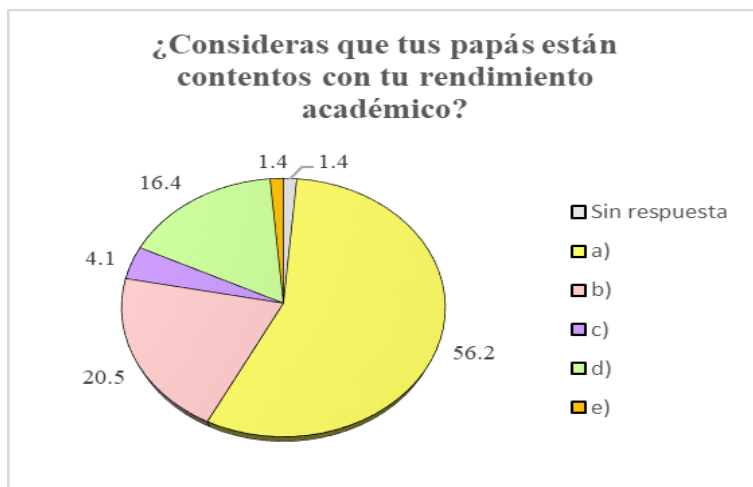
Categorías	Preguntas
Proyecto parental y expectativas	de la 1 a la 5
Sobreexigencia parental	de la 6 a la 10
Violencia psicológica parental	de la 11 a la 15
Daño socioemocional	de la 16 a la 20

Una vez aplicado el cuestionario, se realizó un vaciado de toda la información obtenida en cada grupo por participante, organizando la información primero por pregunta y posteriormente por categorías, se realizó un análisis estadístico para poder clasificar los resultados por frecuencias y porcentajes, para posteriormente graficar los resultados para un mejor entendimiento del lector.

Categoría I: Proyecto parental y expectativas parentales

Esta categoría se elaboró con las preguntas 1 a 5 del este instrumento (ver ANEXO 2).

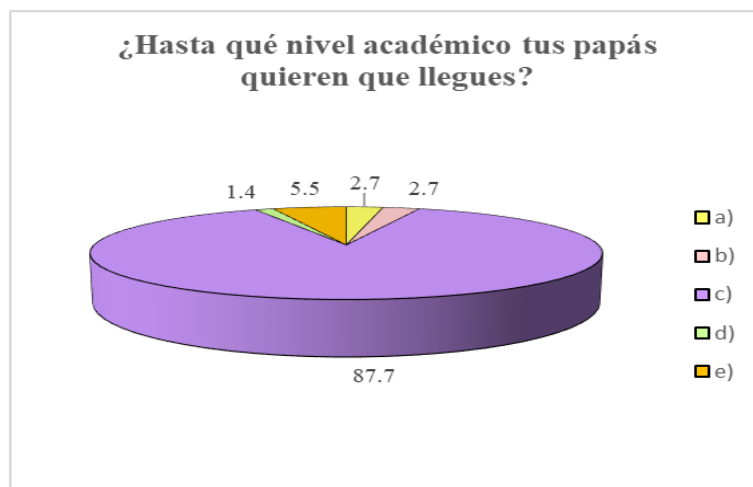
Pregunta 1: ¿Consideras que tus papás están contentos con tu rendimiento académico?



Sin respuesta	1
a) Sí, están contentos con lo que logro.	41
b) Solo si obtengo las calificaciones que esperan.	15
c) No parecen contentos, siempre piden más.	3
d) No lo sé, no dicen nada.	12
e) Otro	1

En esta pregunta, una gran parte de los participantes (56.2%), consideran que sus papás están contentos con su rendimiento académico; el 20.5% comenta que sus papás únicamente se ven contentos cuando obtienen los resultados que esperan de ellos, mientras tanto un 16.4% refiere que sus papás nunca comunican su sentir hacia sus resultados en la escuela; por otro lado, tres alumnos (equivalente al 4.1%) indica que sus papás no parecen contentos con sus resultados, siempre piden más de ellos. Un alumno no respondió y otro escribió “no lo sé, no dicen nada, aunque no parecen molestos”.

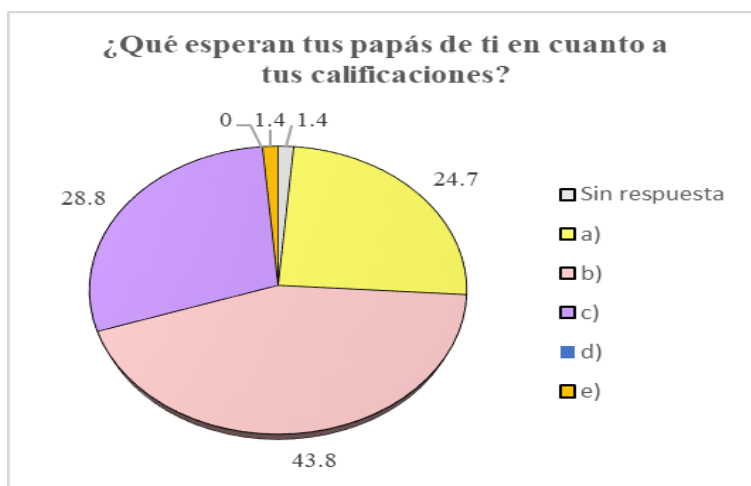
Pregunta 2: ¿Hasta qué nivel académico tus papás quieren que llegues?



a) Secundaria.	2
b) Preparatoria.	2
c) Universidad.	64
d) No les importa.	1
e) Otro:	4

Como es posible observar la gran mayoría de los participantes (87.7%) contestó que sus papás esperan que consigan estudiar la universidad, mientras que un 2.7% respondió que sus papás esperan que concluyan la preparatoria y otro 2.7% esperan que alcancen la secundaria. Un único participante refiere que sus a sus papás no les importa el nivel educativo al que lleguen. Y un 5.5% opto por la opción otro escribiendo lo siguiente: “aún no sé”, “tener una carrera”. “solo quieren que tenga una carrera” y “no ha sido dialogado”.

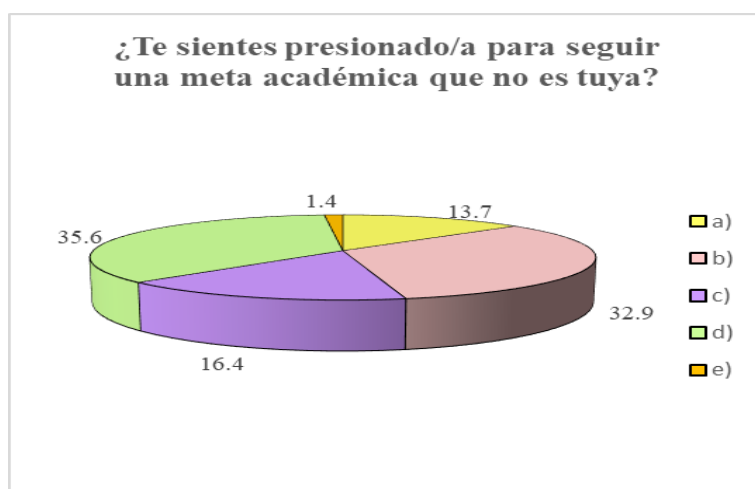
Pregunta 3: ¿Qué esperan tus papás en cuanto a tus calificaciones?



Sin respuesta	1
a) Excelencia.	18
b) Buen rendimiento.	32
c) Con que apruebe están bien.	21
d) No les importa.	0
e) Otro:	1

De acuerdo a los resultados de esta pregunta un 43.8% de los participantes refiere que sus papás esperan que ellos tengan un buen rendimiento en la escuela, un 28.8% esperan la excelencia académica y un 24.7% sugiere que sus papás están tranquilos con cualquier calificación siempre y cuando sea aprobatoria. Por otro lado, una persona no contestó y una más eligió la opción otro, señalando que sus papás esperan que tenga “buen promedio”.

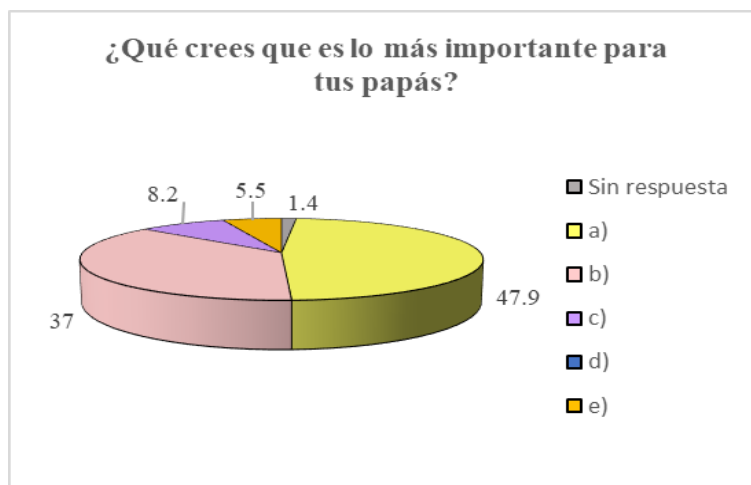
Pregunta 4: ¿Te sientes presionado/a para seguir una meta académica que no es tuya?



a) Sí.	10
b) No.	24
c) Tal vez.	12
d) No lo sé.	26
e) Otro:	1

En esta pregunta fue posible observar que un 35.6% de los participantes no sabe si se siente presionado/a o no por lograr una meta académica que no es suya, el 32.9% sugiere optó por no, el 16.4% indica que tal vez y el 13.7% refiere sentirse presionado/a por alcanzar una meta académica que no es propia. Un participante seleccionó la opción otro escribiendo lo siguiente: “lo creo a veces”.

Pregunta 5: ¿Qué crees que es lo más importante para tus papás?



Sin respuesta	1
a) Que yo sea feliz e independiente.	35
b) Que sea una persona exitosa.	27
c) Que me comporte de una buena forma.	6
d) No les importa.	0
e) Otro:	4

Como es posible observar en esta pregunta la respuesta que obtuvo un mayor porcentaje (47.9%) corresponde a que los participantes son conscientes de que lo más importante para sus papás es que ellos sean felices e independientes, el 37% sugieren que para sus figuras paternas lo más importante es que se conviertan en personas exitosas y un 8.2% refieren que lo que más les importa a sus papás es que ellos se comporten de buena forma. Una persona no contestó a esta pregunta y 4 participantes seleccionaron la opción otro: “feliz y exitoso”, “todas excepto la d”, “que tenga educación y que sea alguien” y “los tres juntos a), b) y c)”.

Análisis de la categoría proyecto parental y expectativas parentales:

Lo que se tomó en consideración para el diseño de las preguntas y las respuestas en esta categoría fueron las características principales de las expectativas; estas tienen una intencionalidad, una relación con el tiempo, las posibilidades que tiene la persona de que se cumplan, las emociones y el valor, complementando con el proyecto parental. Es posible involucrar también las aspiraciones, sueños o deseos que tienen los padres hacia y con sus hijos. Así mismo, la mayoría de las expectativas parentales se encuentran en los logros académicos y en el comportamiento, siendo estas, juicios realistas, actitudes y anticipaciones que tienen los padres sobre el desarrollo a futuro de sus hijos.

Una vez organizada la información y representada a través de gráficas fue posible observar que los resultados que se obtuvieron en esta categoría implica que los estudiantes de quinto y sexto grado, son conscientes de las expectativas que tienen sus padres hacia su presente y futuro académico, esto es posible de vislumbrar a través de las respuestas que indican que sus papás esperan que tengan un buen rendimiento y excelencia académica, y que en el futuro esperan que accedan a la educación superior. Como se ha mencionado

durante el capítulo dos, Jin et al (2014), este tipo de expectativas son expectativas a largo plazo, pues esperan que sus hijos concluyan exitosamente una etapa escolar.

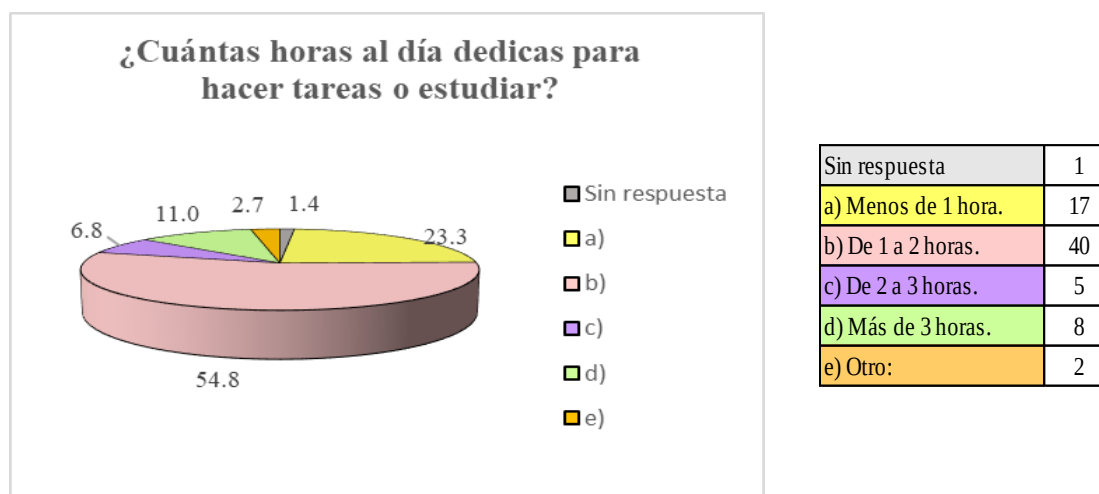
De igual forma, como Franco (2018), las expectativas parentales no van ligadas únicamente al ámbito académico, sino que también pueden manifestarse a través de que los padres prefieren que sus hijos no tengan problemas de comportamiento y sean obedientes, algunos de los participantes refieren que lo que más les importa a sus padres es que tengan un buen comportamiento, ser personas independientes y felices.

Si bien no todos los alumnos respondieron que sus papás esperan que se conviertan en personas exitosas y mantengan una excelencia académica, la presencia de estudiantes con estas características es evidente. Es importante señalar que las expectativas parentales también tienden a manifestarse como una protección del ego paterno, donde los padres esperan que sus hijos se conviertan en personas exitosas, que superen los logros propios; encontrando esta característica en los alumnos que consideran que están siguiendo metas que no son de ellos.

Categoría II: Sobrexigencia parental

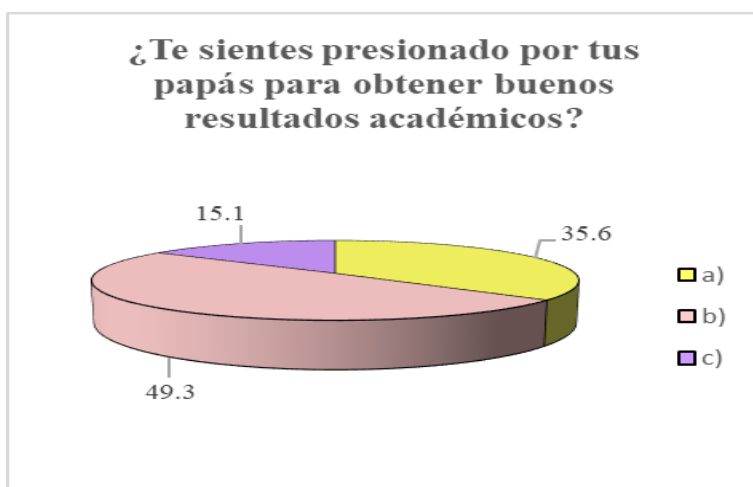
Esta categoría incluye las preguntas 6 a 10 de este instrumento (ver ANEXO 2);

Pregunta 6: ¿Cuántas horas al día dedicas para hacer tareas o estudiar?



En esta pregunta, la respuesta que obtuvo un mayor porcentaje de participantes (54.8%) corresponde a quienes dedican de 1 a 2 horas para realizar tareas o estudiar, un 23.3% corresponde a quienes dedican menos de una hora; el 6.8% de los participantes indica que dedican de 2 a 3 horas; una cantidad reducida (equivalente al 11%), pero a quienes se considera que cumplen con una de las principales características de la sobrexigencia, dedican más de 3 horas al día a realizar sus tareas o estudiar. Finalmente 2 participantes optaron por la opción otro, escribiendo lo siguiente: “casi nunca nos dejan tarea” y “1 hora”.

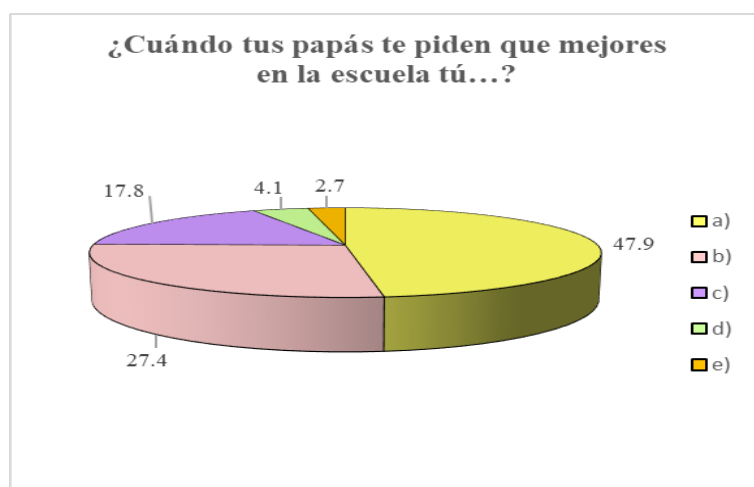
Pregunta 7: ¿Te sientes presionado por tus papás para obtener buenos resultados académicos?



a) Sí, tengo que cumplir con todo.	26
b) No, yo creo que tengo que esforzarme.	36
c) A veces, creo que eso los hace sentir bien.	11
d) Creo que a ellos no les importan mis estudios.	0
e) Otro:	0

Como es posible observar, la mayor cantidad de participantes (49.3%) corresponde a la respuesta en que las y los estudiantes no consideran sentirse presionados acerca de sus resultados, debido a que ellos mismos consideran que tienen que esforzarse, mas no por la posible exigencia de sus padres. Contrario a esto, el 35.6% considera que tienen que cumplir con todo, es decir, tener buenos resultados académicos y un 15.1% considera que el que ellos cumplan con las presiones sobre los resultados académicos que tienen sus papás, hace sentir bien a sus progenitores.

Pregunta 8: ¿Cuándo tus papás te piden que mejores en la escuela tú...?

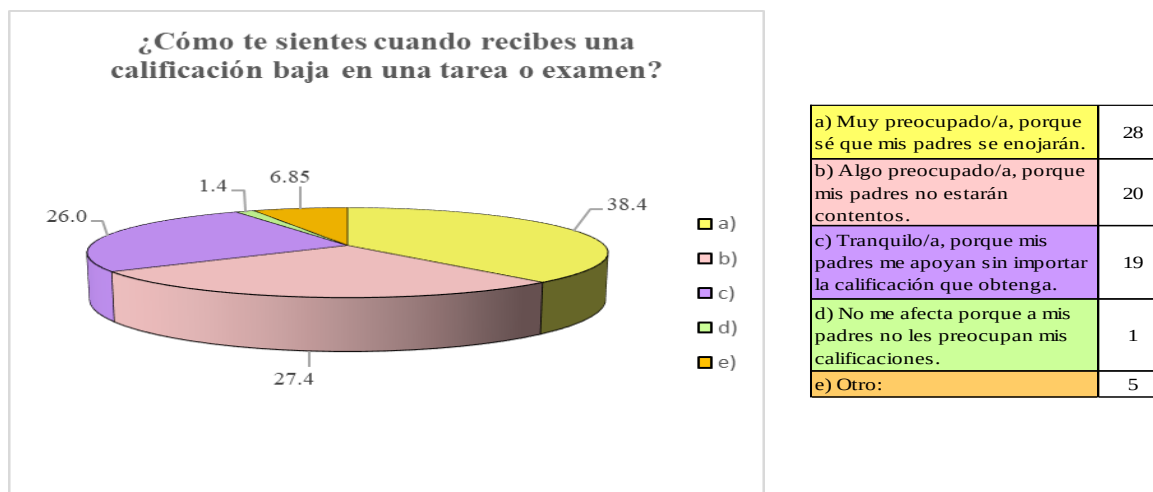


a) Me siento motivado y trabajo más.	35
b) Me siento estresado/a.	20
c) Me siento inútil.	13
d) Ellos nunca me piden nada así.	3
e) Otro:	2

De acuerdo con resultados obtenidos en esta pregunta, el 47.9% de los estudiantes indican que cuando reciben un comentario por parte de sus papás para que mejoren en la escuela, ellos se sienten motivados y trabajan más, un considerable 27.4% indica sentirse estresado/a y el 17.8% se siente inútil. Mientras tanto únicamente 3 participantes (4.1%) sugiere que sus papás nunca les piden mejorar en la escuela. Por otro lado

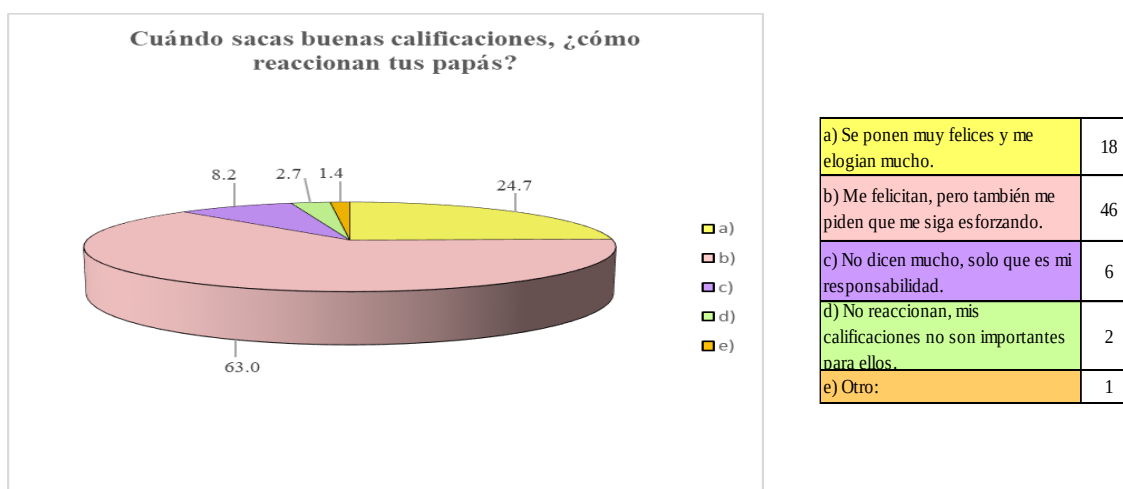
2 participantes optaron por otro, indicando lo siguiente: “la b, c y d” y “todo eso” (entendiendo que se identifica con todas las posibles respuestas).

Pregunta 9: ¿Cómo te sientes cuando recibes una calificación baja en una tarea o examen?



Según los resultados de esta pregunta, se encuentra que un 38.4% de los participantes se sienten muy preocupados cuando reciben una calificación baja en alguna tarea o examen, el 27.4% refiere sentirse algo preocupado/a porque saben que sus papás no estarán contentos con ese resultado. Por otro lado, el 26% de los participantes se sienten tranquilos porque son conscientes de que sus papás los apoyan sin importar las calificaciones que obtengan y un único participante (equivalente al 1.4%) sugiere que este tipo de situaciones no se presentan porque sus padres no se preocupan por sus calificaciones. Cinco de los participantes (6.8%) seleccionó la opción otro, señalando lo siguiente: “me siento triste por mí”, “preocupada por mis calificaciones, no por mis padres”, “pálido, porque me reclaman”, “me siento mal, pero mis papás me apoyan” y “pues no me suele preocupar demasiado”.

Pregunta 10: Cuando sacas buenas calificaciones, ¿cómo reaccionan tus papás?



Como es posible observar el mayor porcentaje (63%) de los participantes indica que al obtener una buena calificación sus papás los felicitan, pero también les piden seguirse esforzando en la escuela, el 24.7% responde que la reacción de sus papás es agradable para ellos pues se ponen felices y los elogian mucho. Mientras tanto el 8.2% indica que la principal reacción de sus papás ante las buenas calificaciones es decirles que su responsabilidad esta es su responsabilidad y el 2.7% sugiere un desinterés de parte de sus padres por sus resultados académicos. Una persona opto por escribir su respuesta: “mis papás se ponen felices y yo mucho más”.

Análisis de la categoría sobreexigencia parental

Para la redacción de estas preguntas se consideraron las principales características de la sobreexigencia parental, entendiendo por esta que es la exigencia o control excesivo del tiempo, la cantidad de actividades y la forma de relacionarse que imponen los padres o cuidadores sobre sus hijos.

Como se mencionó previamente en el desarrollo de capítulos anteriores esta situación se presenta en la crianza no humanizada, esperando y por consiguiente exigiendo altos estándares para las niñas y niños en tanto a rendimientos académicos o de otras áreas, el control excesivo del tiempo, de lo que se hace, de las relaciones sociales que tienen, buscando convertir a sus hijos en seres perfectos, como una proyección de las expectativas propias frustradas.

Para algunas preguntas se tomó en consideración el control parental psicológico y conductual (Barber, 1996), que pueden llegar a ejercer los padres para dirigir la crianza de sus hijos, principalmente en si los niños son conscientes de las reacciones de sus papás ante una situación específica como lo es la reacción ante una buena o una mala calificación, los padres tienden a condicionar las respuestas de sus hijos a través de refuerzos como premios o castigos, los cuales no necesariamente se presentan como un obsequio material, sino como palabras de afirmación para perdurar la conducta o como una retirada de afectos o desinterés como un posible castigo (Schimill, 2005).

Es importante considerar algunas de las respuestas que escribieron en la opción otro, debido a que en muchas ocasiones sí consideraron las respuestas sugeridas escribiendo que se sienten identificados con más de una opción, o que su principal aflicción o preocupación se centra en ellos, al escribir cosas como “me siento triste por mí” o “preocupada por mis calificaciones”. O en casos extraordinarios donde sugieren que se siente mal, pero de cualquier manera recibe el apoyo de sus padres, plasmándolos como personas comprensivas y de confianza.

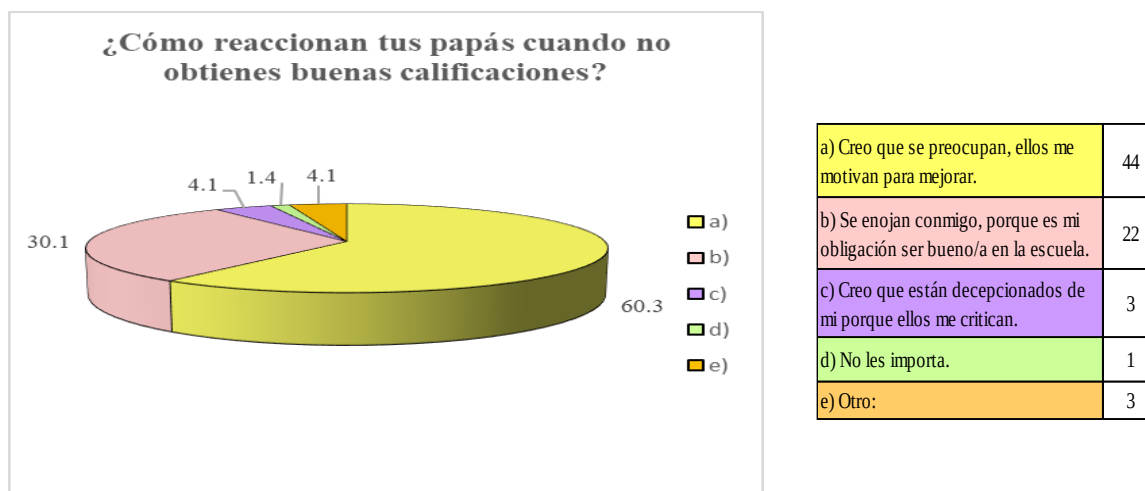
Después de la revisión de los resultados, de las respuestas que más destacaron sobre otras, es posible inferir que la sobreexigencia parental no es una situación que esté perjudicando a los participantes, pues en su gran mayoría maneja tiempos reducidos para estudiar o hacer tareas, de igual manera ellos consideran que se esfuerzan en la escuela por decisión propia, por mérito propio y en su gran mayoría refiere que sus padres o cuidadores son una fuente de motivación en lugar de presión.

Sin embargo, existen aquellos estudiantes, que, si bien son pocos, sí experimentan esta presión excesiva que los lleva tanto a sentir la presión por ser buenos en la escuela como a predecir las reacciones de sus papás ante situaciones donde los resultados no son favorables o cuyos logros no son considerados suficientes. Así como aquellos que manifiestan sentir cierto desinterés por parte de sus papás en lo académico.

Categoría III: Violencia psicológica parental

Abarca las preguntas 11 a 15 del cuestionario (ver ANEXO 2);

Pregunta 11: ¿Cómo reaccionan tus papás cuando no obtienes buenas calificaciones?



Como es posible observar el mayor porcentaje (60.3%) corresponde a que los estudiantes creen que sus papás se preocupan por sus calificaciones y que los motivan para mejorar cuando obtienen bajar calificaciones. Mientras tanto un 30.1% refiere que sus papás se enojan con ellos debido a que su obligación está en tener buenos resultados en la escuela, el 4.1% sugiere que sus papás se decepcionan de ellos y que reciben críticas por lo sucedido. Una persona respondió que a sus papás no les importa y 3 estudiantes optaron por la respuesta otro, escribiendo lo siguiente: “mi mamá no me dice nada”, “que se enojan y me dicen que me esfuerce un poco más y que yo puedo” y “pues solo dicen que mejore, pero en buen plan”.

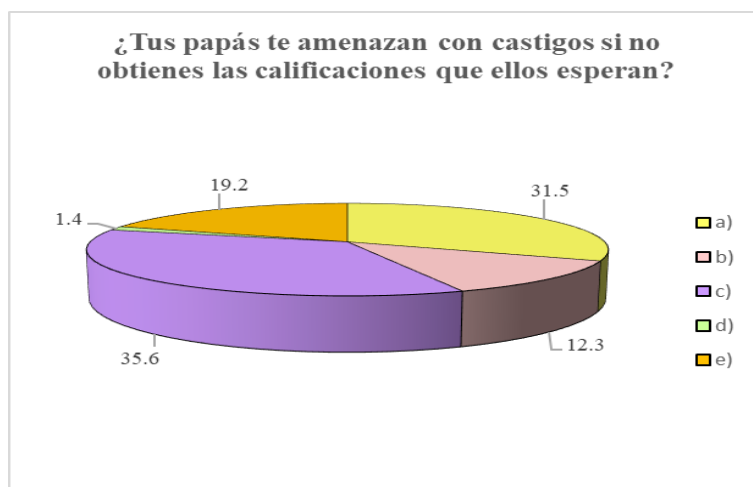
Pregunta 12: ¿Tus papás te comparan con otros estudiantes cuando no alcanzas buenas calificaciones?



a) Sí, frecuentemente, con algún compañero o familiar.	19
b) A veces, con algún compañero o familiar.	11
c) Sé que lo hacen, pero nunca lo han hecho enfrente de mí.	4
d) No lo sé.	20
e) Otro:	19

La respuesta que obtuvo un mayor porcentaje de participantes (27.4%) fue la opción no lo sé, mientras que el 26% indica que sus papás frecuentemente los comparan con algún compañero o familiar cuando no obtiene buenas calificaciones, el 15.1% señala que a veces sus papás llegan a hacer este tipo de comparaciones y un 5.5% indica que son conscientes de que esta situación ocurre, pero sus papás nunca lo han expresado abiertamente. Por otro lado, 19 participantes eligieron la opción otro, señalando la evidencia de que faltó una opción que negara que esto sucediera, pues las respuestas escriben cosas como “no” o “nunca”, una estudiante en particular señaló que “nunca lo hacen porque me quieren”.

Pregunta 13: ¿Tus papás te amenazan con castigos físicos si no obtienes las calificaciones que ellos esperan?

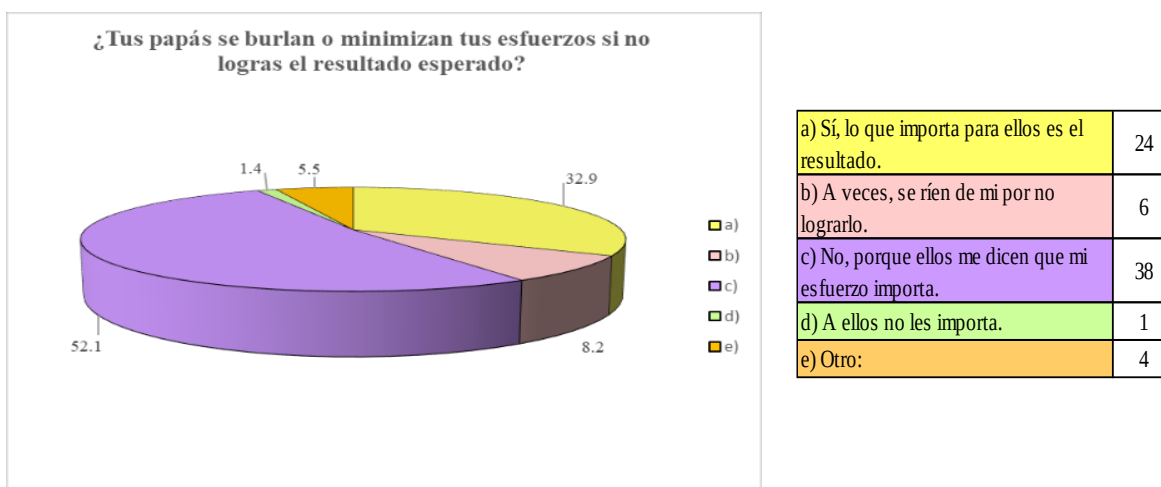


a) Sí, solo basta con que me miren de alguna forma para saber lo que me espera.	23
b) Sí, pero pienso que es una broma.	9
c) Algunas veces, no es algo normal.	26
d) Nunca, a ellos no les preocupan mis calificaciones.	1
e) Otro:	14

Como se observa, el mayor porcentaje de participantes (35.6%) corresponde a quienes respondieron que sus papás algunas veces los amenazan con castigos físicos cuando no alcanzan los resultados esperados, pero que dicha situación no es normal en su vida cotidiana; por otro lado, el 31.5% refiere que con un simple gesto como lo es una mirada funge el papel de amenaza, el 12.3% sugiere que sus papás sí los amenazan con

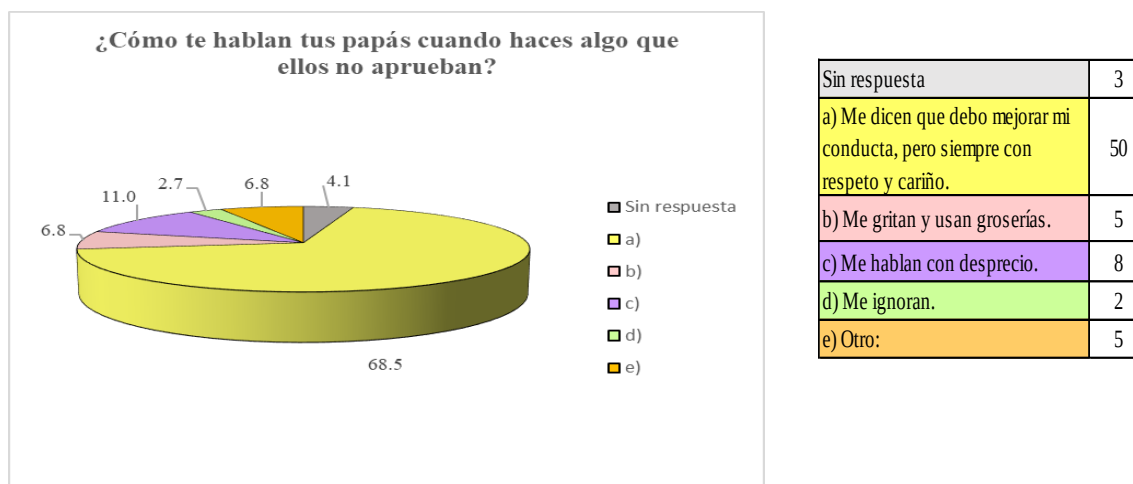
este tipo de castigos pero que para ellos es una broma, y solo una persona indico que nunca reciben este tipo de amenazas debido a que a sus papás no les preocupan sus resultados. Mientras tanto 14 estudiantes optaron por escribir sus propias respuestas, de los cuales 6 participantes respondieron “no” o “nunca” a secas; otras respuestas indican: “casi nunca me castigan”, “no tanto”, “no, me apoyan para mejorar”, “a veces solo si es necesario”, “a veces”, “sí”, “no, solo me apoyan a mejorar” y “no, pero en secundaria sepa”.

Pregunta 14: ¿Tus papás se burlan o minimizan tus esfuerzos si no logras el resultado esperado?



De acuerdo con la imagen, el mayor porcentaje de participantes (52.1%) se encuentra en que sus papás valoran el esfuerzo que hacen sus hijos a pesar de no tener el resultado esperado, pero el 32.9% de los participantes refiere que sus papás se burlan de ellos y minimizan sus esfuerzos porque sus papás se preocupan más por los resultados, el 8.2% indica a veces sucede que se ríen de ellos por no lograr alcanzar el resultado. Una persona indico que a sus papás no les importa el esfuerzo ni el resultado y 4 personas optaron por escribir sus propias respuestas, señalando lo siguiente: “no”, “no, de hecho, me apoyan”, “no, nunca se burlan” y “no se burlan, me apoyan”.

Pregunta 15: ¿Cómo te hablan tus papás cuando haces algo que ellos no aprueban?



Es posible observar que el mayor porcentaje de participantes (68.5%) refiere que sus papás les dicen que mejoren su conducta hablando siempre con respeto y cariño; mientras tanto cuando los participantes hacen algo que sus papás no aprueban, estos últimos indican una mejora de conducta de a través de las siguientes formas: un 11% indica que sus papás les hablan con desprecio, el 6.8% recibe gritos y groserías, y un 2.7% señala que sus papás los ignoran. En esta pregunta 3 personas no respondieron y 5 prefirieron escribir sus propias respuestas: “no si obedezco”, “solo que tengo que mejorar mi conducta”, “me gritan”, “no pasa eso” y “en si tenemos la muy buena costumbre de simplemente dialogar, no pasa a más de una llamada de atención”.

Análisis de la categoría violencia psicológica parental

Para el diseño de las preguntas y respuestas de esta categoría se tomó en consideración las principales características de la violencia psicológica, enfocándolas en situaciones escolares, por ejemplo, al recibir calificaciones, o en la conducta.

Como se ha mencionado previamente la violencia psicológica tiene cierto grado de normalización en nuestra sociedad, no es evidente al no dejar marcas que otras personas puedan percibir a plena luz. La violencia psicológica parte de la necesidad del agresor de demostrar poder y control sobre la víctima a través de la desvalorización, intimidación, manipulación, humillación, entre otras, lo que provoca sufrimiento, daño en la salud mental y en el desarrollo personal.

Los principales cuidadores tienen una mayor capacidad para someter a los hijos debido a los vínculos emocionales que existen entre ellos, por lo que, la violencia psicológica tiende a ejercerse con mayor facilidad a través de insultos, chantajes y manipulaciones, humillaciones, presiones y silencios, pero también cuando se frena la independencia de los menores o se les priva de afectos (Gómez de Melo, 2005).

Al poder encontrar la violencia psicológica a través de manifestaciones verbales (Gómez de Melo, 2005), se contextualizaron las preguntas a situaciones en la que los participantes se pudieran identificar y exponer las reacciones que tienen sus papás cuando ellos no cumplen con tener una buena calificación, por ejemplo, amenazándolos con castigos físicos, burlas, comparaciones o lenguaje no verbal como el silencio.

En esta categoría fue posible observar que la mayoría de los participantes cuentan con una relación adecuada con sus padres debido a que comentan que sus papás se alegran por ellos cuando obtienen buenos resultados o no tan buenos resultados en la escuela, y son la principal fuente de motivación para ellos, son pocos los casos donde los participantes consideran no recibir apoyo por parte de ellos.

La pregunta que a pesar de que aparenta medir la frecuencia de qué tanto se presentaba que sus papás los compararan con compañeros de clase o familiares, arrojó que en su gran mayoría ha recibido comparaciones por no obtener un buen resultado académico. Como se ha mencionado la sobrexigencia tiende a aparecerse como una extensión del ego paterno en tanto: ‘mi hijo es mejor que tu hijo’; pero cuando ese hijo no alcanza los resultados obtenidos ¿qué sucede? Las comparaciones son una respuesta a esto, sin preocuparse

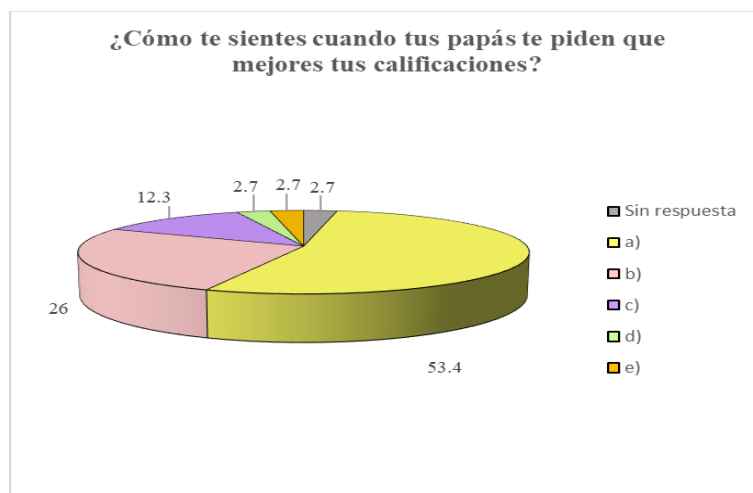
por el impacto que puede estar generando en los menores, se practica esto, convirtiéndose el obtener buenos resultados en una competencia entre los estudiantes, minimizando el esfuerzo y el logro propio.

Otras herramientas encontradas en esta categoría, utilizadas para lograr buenos resultados son las amenazas y las burlas, manifestaciones de la violencia psicológica. De igual forma no muchos de los participantes han sido objeto de burlas por parte de sus papás por no alcanzar con los objetivos esperados, pero su presencia es significativa, son estudiantes que refieren que sus papás se preocupan más por sus resultados, que por el proceso de aprendizaje o el esfuerzo que realizan día con día para llegar a la meta; además de que otra cantidad de ellos refiere que con solo un gesto como lo es una mirada pueden inferir que les espera un regaño o un castigo físico cuando no cumplen con dicho resultado, e incluso comentan “cuando es necesario”, lo que nos lleva a seguir recalcando el grado de legitimización que tiene la violencia en el ambiente familiar.

Categoría IV: Daño socioemocional

Incluye las preguntas 16 a 20 del cuestionario (ver ANEXO 2);

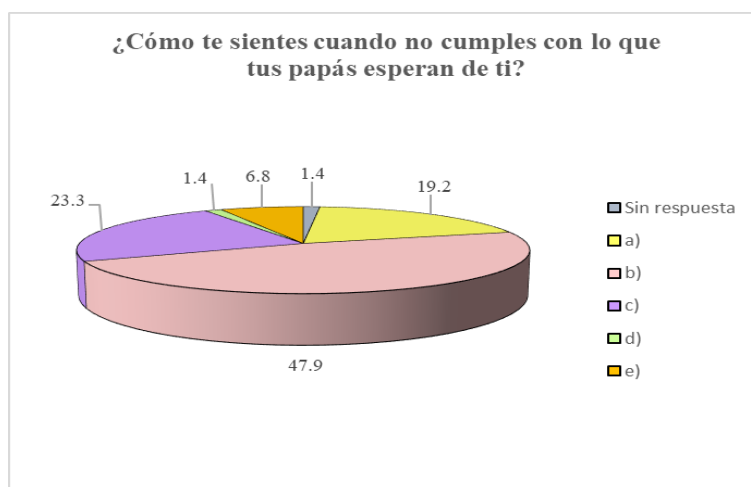
Pregunta 16: ¿Cómo te sientes cuando tus papás te piden que mejores tus calificaciones?



Sin respuesta	2
a) Me siento motivado/a.	39
b) Me siento estresado/a.	19
c) Me siento frustrado/a.	9
d) No me importa.	2
e) Otro:	2

De acuerdo con la imagen el mayor porcentaje de los participantes (53.4%) se siente motivado/a cuando sus papás les piden mejores resultados académicos, mientras tanto el 26% de los estudiantes refiere sentirse estresado, el 12.3% se siente frustrado y el 2.7% señala que no les da importancia a comentarios de ese tipo. Dos personas no respondieron esta pregunta y dos personas optaron por escribir sus propias respuestas: “motivado y frustrado” y “todas las anteriores”.

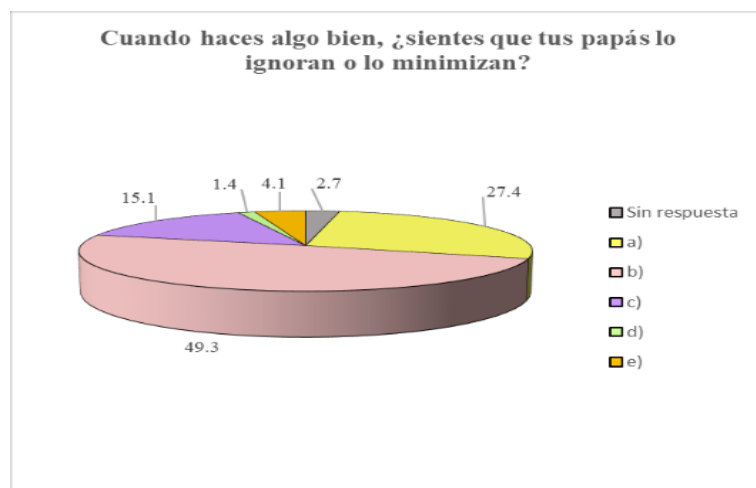
Pregunta 17: ¿Cómo te sientes cuando no cumples con lo que tus papás esperan de ti?



Sin respuesta	1
a) Me siento culpable.	14
b) Me siento triste.	35
c) Me siento molesto/a conmigo mismo/a.	17
d) No me importa.	1
e) Otro:	5

Como es posible observar el mayor porcentaje de alumnos (47.9%) son aquellos que al no cumplir con las expectativas de sus papás se sienten tristes, el 23.3% refiere sentirse molesto consigo mismo cuando y el 19.2% experimenta culpabilidad, por otro lado, una sola persona comento no importarle esta situación. Cinco de los participantes escribieron las siguientes respuestas: “me siento ¿neutral?”, “más o menos”, “todo”, “me siento decepcionada por no haber cumplido lo que prometí” y “no han dicho que esperan”.

Pregunta 18: Cuando haces algo bien, ¿sientes que tus papás lo ignoran o lo minimizan?



Sin respuesta	2
a) Sí, pienso que no valoran lo que hago.	20
b) No, ellos siempre se emocionan con mis logros, aunque sean pequeños.	36
c) Por momentos siento que no recibo atención de su parte.	11
d) A ellos no les importa nada que ver conmigo.	1
e) Otro:	3

La respuesta que obtuvo un mayor porcentaje de alumnos que la seleccionó (49.3%) fue aquella que indica que cuando logran algo por muy pequeño que sea, sus papás siempre se emocionan, el 27.4% refiere que piensan que sus papás no valoran lo que hacen, el 15.3% señala que por momentos sienten que no reciben atención por parte de sus papás y una persona comento que a sus papás no les importa nada que tenga que ver con su vida. Mientras tanto tres alumnos prefirieron escribir sus propias respuestas: “a veces”, “no lo sé” y “mi papá me ignora”.

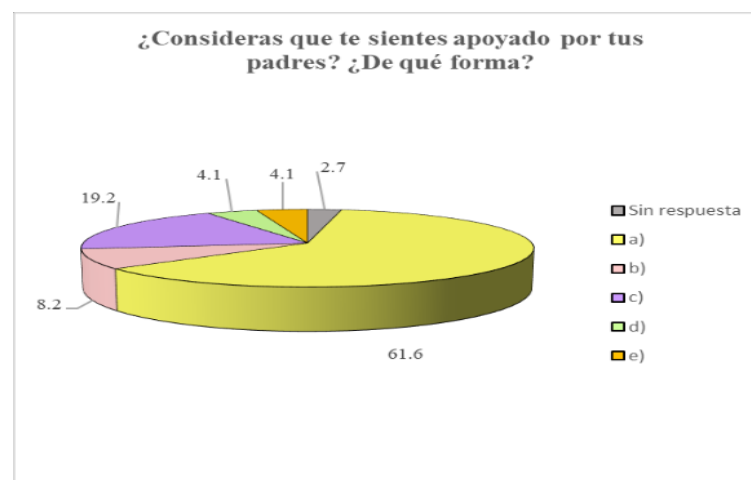
Pregunta 19: ¿Cómo te sientes cuando sacas una mala calificación?



Sin respuesta	2
a) Me da miedo la posible reacción de mis papás.	29
b) Me siento muy culpable.	20
c) No me preocupo, puedo mejorar para la siguiente.	16
d) No me importa.	2
e) Otro:	4

De acuerdo con la imagen el 39.7% de los participantes refiere sentir miedo por la posible reacción de sus papás cuando sacan una mala calificación, el 27.4% indica sentir mucha culpa, el 21.9% refiere no preocuparse porque sabe que puede mejorar la siguiente y al 2.7% de los participantes no les importa. Cuatro de los participantes optaron por escribir sus propias respuestas, señalando lo siguiente: “siento que soy inútil”, “normal”, “sí me preocupo” y “me preocupa que eso traiga situaciones estresantes”.

Pregunta 20: ¿Consideras que te sientes apoyado por tus padres? ¿De qué forma?



Sin respuesta	2
a) Cuando me escuchan.	44
b) Cuando me dan dinero y me dejan hacer lo que quiero.	6
c) Cuando me ayudan a hacer mis tareas.	14
d) No me siento apoyado/a por ellos.	3
e) Otro:	4

Como es posible observar el mayor porcentaje de los participantes (61.6%) refiere que se siente apoyado por sus papás cuando ellos los escuchan, el 19.2% indica sentir el apoyo de sus papás cuando ellos los ayudan a hacer sus tareas, el 8.2% siente apoyo cuando sus papás les dan dinero y les dejan hacer lo que quieren y el 4.1% indica que no se sienten apoyados por sus papás. Por otro lado, dos personas no respondieron y tres prefirieron escribir sus propias respuestas: “cuando me apoyan”, “me apoyan con la mínima cosa” y “sí”.

Análisis de la categoría daño socioemocional

Lo que se tomó en consideración para la redacción de las preguntas y respuestas de esta categoría fueron las posibles consecuencias de las expectativas parentales y la sobrexigencia parental, en el desarrollo socioemocional.

Por lo que las consecuencias provocarían cierto daño socioemocional, entendiendo que corresponden a ciertas lesiones o consecuencias negativas que afectan la salud emocional y social de una persona, por ejemplo, afectaciones en la autoestima, daños en la confianza y seguridad personal, miedo e incertidumbre que afecta el desarrollo e integridad psicoemocional. De igual forma estas consecuencias se vincularon a situaciones escolares relacionándolas a las posibles reacciones de los padres, por ejemplo, al obtener buenos o malos resultados académicos y al comportarse de determinada forma, para poder conocer los pensamientos, reacciones y emociones de los participantes.

Como se ha mencionado en los análisis de las otras categorías muchos de los participantes refieren tener una buena relación con sus principales cuidadores, comentando sentir su apoyo y considerando que son su principal fuente de motivación, así mismo se sienten celebrados y apreciados cuando alcanzan buenos resultados y cuando no sucede de esta forma no es la gran cosa para ellos porque sienten que además del apoyo de sus padres pueden mejorar para la siguiente, se sienten seguros y capaces.

Sin embargo, en algunas de las respuestas de los estudiantes es posible observar una reducción de la seguridad en lo que hacen cuando no se está cumpliendo con lo que se les pide o cuando no obtienen un buen resultado, puesto que experimentan sentimientos de culpabilidad, estrés, frustración y tristeza. De igual forma al obtener malos resultados académicos refieren tenerles miedo a las reacciones de sus papás, lo que permite relacionarlo con la categoría anterior, donde se encontró que cuando situaciones así aparecen, los papás tienden a burlarse, amenazar o comparar a sus hijos, actos que han dejado huella en los participantes, pues su autoestima se ha visto perjudicada después de experimentarlas.

C. Historia de vida

La historia de vida se aplicó a un total de 6 estudiantes de los tres grupos. Se seleccionó a los participantes de acuerdo con los resultados arrojados por la Escala Likert. El criterio de selección se basó en aquellos alumnos que obtuvieron el puntaje más elevado. Este instrumento fue aplicado con la intención de conocer de forma más profunda las experiencias personales en tanto a la sobrexigencia parental de los participantes y la forma en la que reaccionan ante ello, así como el grado de interiorización y normalización de la problemática presentada.

La aplicación de este instrumento fue a través de una narrativa autobiográfica, pues se les pidió a los participantes que escribieran su propia historia, una parte específica: “Un momento de tu vida en el que después de obtener alguna mala calificación tu papá o mamá hayan reaccionado de forma que te hizo sentir incómodo” (ver ANEXO 3), donde pudiesen describir qué fue lo que pasó, la reacción de sus papás y cómo se sintieron ellos después de eso.

La situación que se les planteo a los participantes pretendía permitirse la subjetividad de lo que representa un ‘mala calificación’. Las calificaciones escolares son aquellas valoraciones numéricas que reflejan el rendimiento académico de los estudiantes inscritos en el sistema educativo; los cursos educativos en las instituciones educativas es posible aprobarlos obteniendo calificaciones entre el 6 y el 10. Las calificaciones no solo aparecen al final del curso, pues se van construyendo a lo largo del ciclo escolar, por lo tanto, es posible vislumbrarlas en pruebas, trabajos de clase y tareas. Obtener una calificación menor a 6, significaría reprobación, y el 10 representaría tener excelencia académica.

Las expectativas parentales pueden proyectarse en los resultados o logros académicos que los hijos tengan, en su rendimiento, en el éxito académico, en las buenas calificaciones y como se ha mencionado previamente en que en el futuro accedan a niveles altos de escolaridad; este tipo de expectativas, tienden a apoyarse en las características que tienen los individuos desde la edad, las capacidades y habilidades manifestadas desde etapas tempranas, el esfuerzo, hábitos y hasta en los resultados previos (Jin et al., 2014; Yamamoto y Holloway, 2010).

Haciendo un énfasis en ‘los resultados previos’ académicamente, se puede entender que, si la alumna o el alumno es considerado un ‘buen’ estudiante, porque durante toda su trayectoria académica ha obtenido las notas más altas como un 9 o un 10, se espera que durante el curso actual o cursos futuros mantenga esos resultados. O en otras circunstancias no dependerá de lo que el individuo ha demostrado, si no de lo que se le

ha marcado como correcto o incorrecto, lo que se debe o no se debe hacer, considerando incluso al grado de obediencia que se le ha instaurado.

Como sugiere Schmill (2005), con el estilo disciplinario de amaestramiento, donde se educa con una firmeza absoluta donde la intención principal es la obediencia total, que reprime la expresión de emociones y conducta a través de cierto grado de maltrato físico y psicológico, ejerciendo como sistema disciplinario el entregar premios y sobre todo castigos, poniendo un estándar elevado que no considera las capacidades de los hijos y se les exige cumplirlo para obtener un premio (que puede ir desde lo material a lo emocional) o de lo contrario cuando este no se cumple un castigo. Relacionando esto con las calificaciones, se convierte la excelencia en el objetivo a alcanzar, obtenerlo solo es ganarse un premio, una copa vacía que puede no tener ningún valor, más que no obtener un castigo, entendiendo que este puede ser una manifestación de la violencia física como un golpe o de la violencia psicológica, la privación de afectos u objetos preciados; otra cosa que puede anhelarse sería la aprobación de la figura de autoridad.

Para muchas personas una mala calificación puede ser una calificación reprobatoria, para otros las calificaciones no son importantes y un número no tiene ningún valor, pero para aquellos que la excelencia siempre es el objetivo principal no alcanzar un 10 o un 9 podría representar un problema al llegar a casa, situaciones que los participantes plantearon en sus redacciones. Dos de los participantes no relataron con exactitud la calificación que obtuvieron y que desató ese momento incómodo con sus papás solo se refirieron a la situación como “saque una mala calificación” o se fueron de lleno a contar lo que sucedió después. Sin embargo, tres de los participantes refieren lo siguiente:

“Una vez yo saque una calificación de 8 lo cual no estaba en los estándares de calificación en mis padres, yo siempre había sabido que un 8 en vez de un 9 o 10 era una mala calificación...”

– Participante #41, mujer 12 años –

“Pues ah cómo empezamos, pues mi mamá es de las personas que son exigentes, una vez saque un 8 y pues enfrente de mis compañeros me empezó a gritar, solo me quedó asentir, qué más puedo hacer...”

– Participante #43, hombre 12 años –

“Se enojó y me comparó con mis compañeros de clase también de mis primos, dijo que era decepcionante haber sacado 8 de promedio final...”

– Participante #49, mujer 12 años –

Como es posible leer, para estos alumnos recibir un 8 de calificación (calificación que no es considerada reprobatoria) es una señal de que al llegar a casa o incluso delante de sus compañeros de clase pueden recibir algún tipo de regaño o castigo, puesto que no es una calificación ‘aceptable’ para sus papás, sino que representa vergüenza o decepción, especialmente porque ya se les ha condicionado con que para ser buenos hijos es importante tener buenas calificaciones. Retomando la investigación teórica, los niños criados

bajo una sobrexigencia, viven desde el ideal de volverse expertos en lo que sea que se estén dedicando, a competir con quienes les rodean y ganar, porque el equivocarse nunca será algo permitido por sus padres (Franco, 2018).

A lo largo de la investigación se estuvieron mencionando algunas posibles reacciones que pueden tener los padres cuando las expectativas en tanto a calificaciones no son cumplidas al pie de la letra, específicamente en la presencia de la violencia psicológica, esta violencia silenciosa, que pasa desapercibida por el grado de normalización que se tiene, que efectúa a través de la demostración de poder y el control del agresor, y la sumisión de la víctima efectuada a través de la humillación, amenazas, chantajes, insultos y la retirada de afectos, y apoyada en los vínculos afectivos que tienen los padres con sus hijos (Jiménez y Martínez, 2013; Asensi, 2008; Gómez de Melo, 2005).

Los participantes refieren que cuando obtienen lo que se considera como una ‘mala calificación’, principalmente reciben regaños, expresiones no verbales como miradas fulminantes y comparaciones con otros familiares o compañeros de clase; sin embargo, una reacción que no se había considerado fue la violencia física, se hizo mención de su presencia únicamente como una posible amenaza, pero dicha reacción fue relatada por una de las participantes quien menciona lo siguiente:

“...mi mamá me pega, me regaña y me quita el teléfono. Me regañan y me castigan”.

– Participante #59, mujer 11 años –

Otra manifestación de la violencia psicológica que presentan los participantes es que sus papás antes de reclamarles por la calificación es que son ignorados por ellos:

“Al llegar a mi casa mi mamá se veía molesta, cuando intentaba hablarle ella simplemente me ignoraba lo cual me hacía saber que no iba a estar bien. Al llegar mi papá me ignoró o me hablaba con un tono molesto, luego un momento en el que mi papá dijo que cómo era posible que sacara una calificación tan baja, no siempre me exigían ser la mejor pero sí tener una buena calificación”.

– Participante #41, mujer 12 años –

Los silencios y la retirada de afectos, principalmente de la atención, estas estrategias de control psicológico parental son formas muy normalizadas por la sociedad con las que se somete a los hijos en este caso con la intención de castigar una falta (Zuk, 1998), lamentablemente este tipo de estrategias tienden a presentarse de forma constante como una forma cruel de relación entre padres e hijos, situación que a la larga frena la independencia de los menores, pues no pueden actuar sin la aprobación no verbal de sus padres.

Exigir a los menores ser los mejores en todo acarrea consecuencias que no son visibles, principalmente porque no son expresadas por ellos y cuando la expectativa parental reflejada en obtener las mejores calificaciones se cumple, entra el comentario predilecto de los padres de ‘todo lo que hago es por tu bien’, puesto que las buenas o excelentes calificaciones es una manifestación de un correcto desarrollo de

habilidades académicas como la lectura, la escritura y las matemáticas, especialmente durante la primaria; además de que abre oportunidades educativas como el acceso a programas educativos de mejor calidad y a largo plazo entrar a buenas preparatorias y/o universidades, así como el acceso a programas que ofrece el gobierno como becas o apoyos financieros por otras organizaciones.

Sin embargo, se valora más el resultado que no el proceso que se llevó a cabo para conseguirlo, el tiempo invertido en las actividades y tareas que se hacen día con día, las horas de estudio y el compromiso académico, además del desajuste emocional que provoca el persistente estrés y ansiedad por ser la mejor y no decepcionar a mamá o a papá, partiendo desde una motivación que, en lugar de nacer desde el apoyo y comprensión, parte del temor por recibir regaños o castigos.

Pues gracias al ambiente exigente en el que se vive, el ser el mejor en todo se convierte en una necesidad propia, equivocarse no será una forma de aprender sino un terrible fracaso y una merma en la autoestima, pues esta se ha construido alrededor de ser ‘la más inteligente’, ‘el más bueno’, ‘el hijo perfecto’, de alguna manera la exigencia que les imponen sus padres, los llevo a convertir el ser buenos en la escuela como su mejor cualidad y cuando estos mismos les demuestra lo contrario a través de comentarios desvalorizantes, humillaciones, castigos emocionales como la retirada de afectos, los hace sentir que todo su valor como personas es igual a nada.

Las principales consecuencias de la sobrexigencia académica se pueden visualizar en la autoestima de quien la sufre pues la constante crítica y el castigo físico y sobretodo emocional, apoyado en los vínculos que los niños desarrollan con sus figuras paternas, afecta en gran medida la autoestima y la confianza de los niños, haciéndolos sentir que no son lo suficientemente buenos para sus padres:

“... sentí muchos nervios y miedo, no sabía lo que podría pasar, mi reacción fue una cara fija no lo podía creer, también sentí mucho temor porque siempre me regañan me sentí lo peor del mundo y el peor hijo”.

– Participante #15, hombre 10 años –

“Me hace sentir mal y un poco culpable, o inservible por no saber ser buena en mis estudios o como sacar una buena calificación”.

– Participante #49, mujer 12 años –

“Me enojé conmigo misma porque soy una tonta que no sirve para nada ni para complacer a mi mamá. Pues yo sabía que iba a pasar en mi casa y empecé a llorar en los baños. Se me acelera el corazón y empiezo a llorar, luego me empiezan a temblar las manos”.

– Participante #59, mujer 11 años –

Como se ha mencionado anteriormente, el tema que interesa a esta investigación ha sido poco estudiado especialmente en nuestro contexto sociocultural, por lo que, no se encuentra disponible demasiada información al respecto; sin embargo, autores como Franco (2018), Iglesias y Cohn (2015) y Trujillo y Gómez

(2012), refieren que las principales consecuencias y/o manifestaciones de que un individuo esté experimentando sobrexigencia académica y que han sido descritos por los participantes son: problemas de comunicación entre los miembros de la familia y los compañeros de clase, debido a la constante comparación que ejercen sus figuras paternas entre ellos, la represión de emociones, afectaciones en la autoestima, autoimagen y autoconcepto, la constante autocrítica y autoexigencia, de igual forma inseguridad y dependencia a los padres, así como trastornos alimenticios, de sueño y de igual forma conductas agresivas hacía su propia persona, por ejemplo, conductas autolesivas y/o ideación suicida.

“Durante varios meses tenía que llegar de la escuela, cambiarme y ponerme a estudiar y después comer, durante esos meses me sentía cansada y estresada ya que si volvía a sacar esa calificación volvería a pasar lo mismo, hubo tanta presión que la única manera de “relajarme” era auto lastimarme, lo hice durante unos meses para después dejar de hacerlo ya que no me gustaba, me veía y me sentía mal ya que no había pensado que por una simple calificación llegaría a esto”.

– Participante #41, mujer 12 años –

Como es posible darse cuenta, los participantes refieren experimentar un distanciamiento emocional de sus padres, después de haber estado expuestos a una situación donde no pudieron alcanzar los objetivos que sus papás les impusieron, que fue impulsado por las principales reacciones de los padres: los regaños, gritos y silencios, que provocaron temor, estrés y ansiedad, minando profundamente en la autoestima de los menores, llegando a experimentar desesperanza, es decir, impotencia por no sentir que exista una solución a sus problemas y deseando acabar con su sufrimiento mediante el suicidio.

“... yo en ese momento me sentí muy mal y yo dije que ya no podía con esto, pero lo dije en mi mente y después de lo que me dijo mi mamá, yo estuve en depresión, yo ya no quería comer y en un punto dije ya no puedo con mi vida...”

– Participante #12, mujer 10 años –

“Ese día me quedé estudiando no podía dormir estaba inquieto, no podía más estaba cansado y no sé solo tenía ganas de acabar [con su vida] pero no puedo, no quiero y no debo, quiero ver crecer a mis hermanos e incluso estar con mi mamá, en ese momento no podía”.

Participante #43, hombre 12 años.

Es importante señalar que todos los alumnos que participaron en esta investigación se encuentran en un momento vulnerable de su desarrollo biopsicosocial, como se ha mencionado se encuentran en los últimos años de lo que se conoce como la segunda niñez y a entrada de la pubertad, este momento representa una serie de cambios físicos, pero también emocionales y psicológicos, debido a que están construyendo su identidad y a que la forma en la que ellos desarrollen su autoestima y confianza, dependerá sobre todo del apoyo y seguridad que les brinden los adultos (Almaquer, 2003).

En estas situaciones, al ser los adultos, las figuras paternas los principales en arremeter en contra de la confianza y seguridad de los menores, lamentablemente se vulnera aún más el desarrollo socioemocional, orillándolos a vivir con temor de sus padres y en una constante autocrítica, apoyada totalmente en el pesimismo y como ha sido evidente en los relatos de los participantes en la desesperanza y deseos de acabar con su vida.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Gracias al desarrollo de la investigación que ha tenido lugar en estas páginas, a la exposición de la investigación teórica y el concentrado y análisis de los datos recabados a partir de los instrumentos aplicados en las alumnas y alumnos de los últimos grados de primaria, fue posible cumplir con el objetivo principal que se planteó en el protocolo de investigación: *estudiar el impacto psicológico que provocan las altas, bajas o nulas expectativas que tienen los padres de familia en el desarrollo socioemocional de los alumnos de quinto y sexto grado.*

Se permitió lograr un acercamiento a la problemática sugerida, a través del desarrollo de los capítulos teóricos, estudiar las formas de la violencia intrafamiliar que afectan a la dinámica de los integrantes de la misma, llegando a aquellas manifestaciones de violencia que tienden a pasar desapercibidas por la normalización y legitimación social, especialmente cuando se trata de una manifestación de la violencia que no deja marcas a simple vista que puedan demostrar que se está experimentando, pero que deja una huella que es difícil de borrar, puesto que mina la autoestima de la persona que la sufre, provocando estados constantes de temor y ansiedad.

Así mismo, a través de la investigación teórica y por medio de los resultados obtenidos posterior a la aplicación de instrumentos, fue posible analizar los motivos que inducen a los padres de familia a generarse altas expectativas académicas en sus hijos, como la investigación lo demuestra las expectativas fungen un papel importante en la vida de los individuos, pues puede favorecer el cumplimiento de metas u objetivos a futuro, como una forma de mantenerse motivados, dando respuesta así a la pregunta que guía esta investigación: *¿cómo afectan las expectativas y exigencias académicas de los padres de familia, o la ausencia de ellas, en la construcción del desarrollo socioemocional de las alumnas y alumnos de quinto y sexto grado de primaria?*

Cuando las expectativas vienen de otros lados, especialmente de los padres, se trata de aquellas actitudes, creencias, anticipaciones y/o juicios realistas que tienen los padres sobre el desarrollo a futuro de sus hijos (Jin et al., 2014; Yamamoto y Holloway, 2010), y vienen acompañadas de exigencias, es decir, de ciertas pautas y estándares de

comportamiento, el nivel de demandas y control que los padres les imponen a sus hijos con la intención de que se cumpla con lo que ellos esperan de sus hijos, pueden presentarse como un facilitador o una barrera, debido a que cuando se presentan de manera moderada y acorde a las capacidades demostradas por los individuos e incluso por la etapa de desarrollo, son una forma de motivar y acompañar a los hijos en algún momento de su vida, por ejemplo, en el ámbito académico, que es donde mayormente se ven aplicadas las expectativas parentales, en que los padres esperan que sus hijos obtengan buenos resultados académicos, el éxito académico, la obtención de niveles altos de escolaridad como el entrar a la universidad que a futuro les permita acceder a empleos gratificantes.

Cuando las expectativas se ven aplicadas de manera equilibrada, es decir, acorde a las características del menor y al apoyo que se le brinda, el individuo se desarrolla de manera óptima, permitiéndole tener un mejor desarrollo físico y emocional, una mejor autoestima, pues estas expectativas intervienen de forma positiva en el cumplimiento de las metas, en la formación de buenos hábitos de estudio y en casa, así como el involucramiento de los padres en la escuela y en la vida cotidiana de sus hijos.

Sin embargo, cuando las expectativas parentales son demasiado elevadas, irreales, que transgreden los límites y lo que se ha demostrado alcanzable por los hijos, se convierte en una barrera, debido a que lo que se espera de ellos no es acorde a sus capacidades, como se mencionó previamente para cumplirse las expectativas se tienden a apoyarse en las exigencias, por lo que al tener un grado elevado de expectativas las exigencias irán a la par, llegando a imponer el cumplimiento de normas con un nivel muy alto de exigencia que es inadecuado a las necesidades y capacidades que tienen los hijos, promoviendo la obediencia como la base de la educación y cayendo en la sobreexigencia, donde se valora principalmente el tener hijos buenos y exitosos, intachables, con numerosos talentos o que siempre se lleven el primer lugar en clase.

Situación que implica un control excesivo del tiempo y de lo que se hace y con quién se relacionan los menores, la adquisición de habilidades o destrezas en etapas tempranas que no corresponde con sus necesidades, puesto que no se respeta el nivel o etapa del desarrollo (Trujillo y Gómez, 2012). Como se demostró en las respuestas de los participantes, algunos de los alumnos, referían dedicar más de 3 horas o todo su día a estudiar en casa, además de

las tareas que les dejan los docentes; de igual manera cuando obtenían resultados no esperados por sus padres, recibían castigos que se centran en el control del tiempo y las actividades, como lo que refieren en la historia de vida: dedicar la mayor parte del día a estudiar por unos cuantos meses.

Específicamente este último caso se puede relacionar con lo que Schimill (2005), señala los padres tienden a condicionar las respuestas o comportamientos de sus hijos a través de premios y castigos, en esta situación la conducta esperada es la obtención de una buena calificación, cuando no sucede así se aplica un castigo para obtener mejores resultados a la siguiente vez, provocando también la interiorización de que si no quieren volver a pasar por esto deben tener los mejores resultados.

En los instrumentos aplicados una cantidad reducida pero que no debe ser ignorada de los menores refieren que sus padres esperan muy poco o nada de ellos, pues a través del lenguaje verbal no han comunicado sus expectativas por su futuro, en tanto a asistir a la preparatoria o universidad; sin embargo, algunos refieren que sus papás no se preocupan por ellos o se interesan por temas de la escuela. Cuando las expectativas y exigencias parentales son bajas o nulas, pueden interpretarlo como una falta de interés en ellos, o como se sugiere en los estilos de crianza, en la negligencia, donde se presenta un abandono emocional y/o físico, donde no se tiene un compromiso hacia el cuidado de los hijos, se les da tan poco como se les exige y no hay presencia de vínculos afectivos (Ramírez, 2005; Montenegro, 2021).

De igual manera, la investigación ha permitido respaldar la hipótesis presentada: *las expectativas que los padres depositan en sus hijos es una forma de proyectar las carencias, limitaciones e ilusiones no alcanzadas por esas figuras parentales, motivo por el cual generan un impacto negativo en el desarrollo personal y emocional de sus vástagos.*

Las expectativas parentales pueden llegar a presentarse como una manifestación y extensión del ego paterno, en lo que ellos anhelan en lo que sus hijos se conviertan, mas no en lo que sus hijos han demostrado ser capaces de ser o hacer, una forma de proyección de los sueños o deseos frustrados de los padres (Trujillo y Gómez, 2012), estableciendo normas conductuales para que la expectativa sea cubierta.

La mayoría de las expectativas y por consiguiente las exigencias parentales se justifican bajo el posible ‘bien’ que los padres les están haciendo a sus hijos, es decir, como los resultados de los instrumentos sugieren los padres desean que sus hijos sean exitosos, buenos en la escuela, y por eso requieren y aplican normas (apropiadas o estrictas) que los encaucen por el buen camino.

Las expectativas tienden a partir de que los padres esperan que sus hijos superen sus logros académicos o profesionales, por ejemplo, si el padre o la madre no pudo concluir el bachillerato esperaría que su hijo alcance el nivel superior y se pondrá a sí mismo de ejemplo mediante comentarios como ‘mírate en mi espejo, acaba la escuela para que puedas tener un mejor ingreso’; o cuando la exigencia o sobrexigencia genera presión por tener a la hija o hijo más perfecto convirtiéndolo en una extensión de su ego, como una posible proyección de las expectativas y proyectos parentales, que si, por ejemplo, el padre o madre viene de una familia de doctores y no cumplieron con el proyecto parental de convertirse en médico, la siguiente generación cargue con la responsabilidad de serlo.

Se propuso relacionar la presencia de las expectativas y las exigencias parentales excesivas como una manifestación de la violencia psicológica, encontrando que los padres tienen mayor oportunidad de ejercer esta manifestación de violencia puesto que se apoyan en los vínculos afectivos que sus hijos desarrollan con ellos.

Como se ha ido mencionando a lo largo de la presente investigación, las principales características de la violencia son el ejercicio de control, poder y sumisión, de ahí que retomando a Franco (2018), la exigencia es la afirmación del poder y el exceso de control, por lo tanto, la exigencia puede considerarse como una forma de violencia según el nivel y los fines con las que esta se ejerza, principalmente porque al ser una de las dimensiones de los estilos de crianza, tiende a pasar desapercibida y justificarse por algunas otras prácticas parentales y principalmente por la cultura.

En tanto a las consecuencias que acarrearán las expectativas y exigencias académicas, se ha demostrado a través de la investigación teórica (Franco, 2018; González y Gandol, 2005; Iglesias y Cohn, 2015, Trujillo y Gómez, 2012) y por medio de los resultados arrojados en la aplicación de los instrumentos, que estas traen consecuencias negativas en el desarrollo físico, social y emocional de los menores, debido a que se ha limitado el desarrollo adecuado

a las necesidades y posibilidades, viviendo en una constante frustración, miedo y dificultad para expresarse, así como en la constante autocrítica y una vez interiorizado por el ambiente en la autoexigencia, además de la somatización a través de enfermedades físicas o mentales como la ansiedad y depresión, llegando incluso a conductas autolesivas o la ideación suicida.

Esto lleva a plantear, cuál es el rol que lleva la escuela y el psicólogo educativo en la intervención de una problemática de esta índole. Como se ha mencionado previamente el psicólogo educativo asume la responsabilidad de fortalecer un equilibrio entre los actores educativos (alumnos, docentes y padres), así como un apoyo ante las necesidades que puedan acontecer durante su paso por el centro educativo, a través de la detección de las necesidades que presentan los alumnos y que requieren de solución, en este caso a través de la investigación diagnóstica colectiva y personal.

Con base en las consideraciones anteriores y con el interés de contribuir a solucionar la problemática antes descrita en alumnos y padres de familia, se presenta la siguiente:

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

Justificación

La educación es uno de los pilares más importantes para el desarrollo personal y social, pues es esencial en la formación de individuos, otorgando herramientas para que sean capaces de desenvolverse de manera efectiva en la sociedad. La escuela tiene un rol crucial como garante de derechos y en la transmisión de conocimientos, habilidades y valores que les permitan a los estudiantes desarrollar su potencial y cumplir sus metas; la escuela no solo permite la adquisición de conocimientos académicos, también es una fuente de aprendizaje social y emocional.

De alguna manera la educación formal le ha dado predilección a la adquisición de conocimientos, al saber, a las materias académicas, y se ha dejado de lado el aprendizaje emocional. De acuerdo con Bisquerra (2000, 2003), la educación emocional es un aspecto clave para el desarrollo integral de las personas, para su bienestar personal y social, y tiene la intención de conocer las emociones, comprenderlas y aprender a controlarlas; son una gran herramienta en el aula porque permiten fortalecer las relaciones interpersonales, la disciplina,

el rendimiento, entre otras, fungiendo como una herramienta de prevención en situaciones de crisis.

La educación emocional se apoya de las competencias emocionales, Bisquerra (2003), refiere que las competencias emocionales son un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22), y propone que las principales competencias emocionales son:

- La conciencia emocional, la cual involucra tener conciencia de las emociones propias, nombrarlas y la capacidad de percibir las emociones de los demás.
- La regulación emocional, implica el manejar las emociones apropiadamente, generar la relación entre la emoción, cognición y comportamiento, así como la expresión emocional, del autocontrol de la impulsividad y tolerancia a la frustración como un método de prevención, y las habilidades de afrontamiento.
- La autonomía personal (autogestión), involucra la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, la capacidad para evaluar los mensajes sociales y culturales, el identificar cuando es necesario pedir ayuda y los recursos disponibles, y aceptar la experiencia emocional propia.
- La inteligencia interpersonal, mantener relaciones buenas y/o saludables con otras personas, mediante el dominio de habilidades sociales básicas, el respeto, la comunicación asertiva, el compartir emociones y el comportamiento pro-social y cooperativo.
- Las habilidades de vida y bienestar, permiten tener comportamientos apropiados y responsables ante los problemas, mediante la identificación de problemas, fijar objetivos, negociar y llegar a soluciones.

Involucrar a la educación emocional en la educación formal tiene muchos beneficios para los estudiantes, pues ayuda a mejorar la salud mental, desarrollando habilidades para manejar el estrés, la ansiedad y la depresión; promueve la comprensión y empatía con los demás, a través de mejorar las relaciones interpersonales; a desarrollar la autoestima y la confianza en sí mismos; y a mejorar el rendimiento académico.

La presente propuesta de intervención es resultado los hallazgos obtenidos en el diagnóstico realizado, por eso las actividades propuestas en el taller son de autoría propia, apoyadas en las necesidades que presentan las y los alumnos, con la intención de que cuenten con las herramientas necesarias que les permitan conocerse a sí mismos, sus emociones, fortalecer su autocuidado y fomentar el desarrollo integral.

Taller para alumnos:

TALLER “BIENESTAR EMOCIONAL”	
Participantes:	Alumnas y alumnos de 5° y 6° de la Escuela Primaria “Diego Rivera”.
Objetivo general:	Proporcionar herramientas y estrategias a las alumnas y alumnos para fomentar su autoconocimiento, autocuidado y desarrollo integral, promoviendo así su bienestar y crecimiento saludable.
Objetivos específicos:	• Identificar, nombrar y expresar las emociones y sentimientos. • Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre sus pensamientos y acciones. • Desarrollar la escucha activa y la comunicación asertiva. • Fomentar la autoestima y confianza en sí mismos. • Aprender técnicas de relajación y manejo del estrés. • Concientizar sobre la importancia de la salud mental.

Tema: Emociones		Objetivo: las y los alumnos identifican las emociones propias y de las personas que los rodean, para poder actuar a consecuencia.		
Avance		Contenido		Recursos
Sesión	Tiempo	Tema	Actividades	
1	15 minutos	Bienvenida y presentación	La expositora dará la bienvenida a los participantes, se presentará ante ellos, indicando su nombre y proporcionando la información necesaria. Indicará el objetivo del taller. Se llegarán a acuerdos mutuos para que los participantes se sientan cómodos y se permitan colaborar en las actividades, estos acuerdos serán presentado por escrito. Actividad para romper el hielo: presentación en parejas, los participantes elegirán a un compañero para presentarlo ante el grupo diciendo su nombre y algo que sepan que les gusta.	Hojas Plumones de colores

	15 minutos	Conociendo mis emociones	La expositora hará preguntas sobre las emociones a los participantes, para averiguar qué tanto conocen los alumnos sobre el tema: ¿alguien sabe qué es una emoción?, ¿en qué nos ayudan las emociones?, ¿las emociones son buenas o malas?, ¿dónde se siente el amor, la tristeza, el enojo, la alegría...? Dar una breve explicación de qué son las emociones y cuáles son las emociones básicas.	Imágenes de apoyo visual: cartel sobre las emociones.
	25 minutos	El termómetro de las emociones	A través de un apoyo visual en forma de termómetro con diferentes niveles de emociones (felicidad, tristeza, enojo, entre otras), se les pedirá a los participantes que identifiquen cómo se sienten en ese momento, una vez que el alumno seleccione su grado de emoción, de frente al público actuará a través de expresiones faciales la emoción para que los demás adivinen de qué emoción se trata.	Material didáctico: el termómetro de las emociones.
	5 minutos	Cierre y despedida	Una vez finalizada la actividad, se reflexionará acerca de la importancia de conocer cómo nos sentimos, qué nos hace feliz, qué nos duele o qué nos molesta. Explicar la importancia de que las emociones no son buenas o malas y todas merecen ser expresadas.	

Tema: Regulación emocional		Objetivo: las y los alumnos reflexionan sobre sus emociones y pensamientos, para actuar a consecuencia de lo que sienten.		
Avance		Contenido		Recursos
Sesión	Tiempo	Tema	Actividades	
2	10 minutos	Bienvenida y presentación	La expositora dará la bienvenida a los participantes. Se dará una pequeña retroalimentación del tema visto en la sesión pasada.	
	20 minutos	¿Cómo regulo mis emociones?	La expositora explicará la importancia de la regulación emocional, ¿qué es?, ¿para qué nos sirve?, ¿de qué manera me ayuda con mis relaciones personales?, ¿qué daño causa no saber regularse? Mediante el reventar un globo, situación que puede impactar en las y los alumnos después de permanecer en silencio por un tiempo, se hará una pequeña demostración de lo que genera una "explosión emocional".	Apoyo visual: imágenes de las emociones Un globo Un alfiler.

	25 minutos	La ruleta de las emociones	Las y los alumnos, experimentarán un momento de sensibilización ante situaciones que hayan vivido en el pasado donde hayan experimentado una emoción fuerte y cómo actuaron a raíz de la misma. Sentados en el patio de la escuela en círculo, se preguntará si alguien quiere participar voluntariamente, y con una ruleta en la que aparezcan las emociones, se girará la ruleta y la emoción que salga por medio del azar, el o la participante deberá relatar una situación en la que haya experimentado la emoción que le salió, ¿cuál fue su reacción?, ¿qué lo llevo a actuar de esa manera?, ¿qué cambiaría? Se tratará de que la mayoría de los participantes puedan acceder a la actividad, ya sea seleccionando al azar o voluntariamente.	Material didáctico: ruleta de emociones.
	5 minutos	Cierre y despedida.	Se reflexionará sobre lo aprendido, recordando la relevancia de la regulación emocional en la vida cotidiana. Se les dará la palabra a las y los alumnos, para que compartan cómo se sienten y qué aprendieron.	

Tema: Autoestima		Objetivo: promover el desarrollo de una autoestima positiva y saludable en las y los alumnos.		
Avance		Contenido		Recursos
Sesión	Tiempo	Tema	Actividades	
3	5 minutos	Bienvenida y presentación	Se dará la bienvenida a los participantes, en esta sesión se hará hincapié en los acuerdos creados en la primera sesión y en la importancia del respeto entre los participantes.	

	25 minutos	"La pelota de la amistad"	Sentados en el patio, formando un círculo, se dará una explicación sobre la autoestima, ¿qué es?, ¿cómo se manifiesta?, ¿para qué sirve? Una vez explicado el tema, se les dará una hojita y una pluma para que puedan escribir características de sí mismos que les gusten, por ejemplo: "me gusta mi cabello", "me gusta mi sonrisa", etc. Posteriormente sentados en círculo, se pasan una pelota mientras dicen el nombre de la persona a la que se la pasan, una vez que la otra persona tenga la pelota el que la paso dirá algo positivo de esa persona, por ejemplo "eres capaz de hacer cualquier cosa", "me gusta cómo te peinaste hoy", etc.; y así sucesivamente hasta que pasen todos los participantes.	Hojas de colores Plumas Pelota de plástico
	25 minutos	"Yo celebro tus logros"	Esta actividad consistirá en que alguien se posicione de pie en el centro del círculo, todos los demás también estarán de pie, la persona del centro comentará algún logro que haya alcanzado recientemente o algo importante para ellos, por ejemplo: "saque una buena nota", "acabe mi tarea a tiempo", "aprendí a andar en bici", no importa el tamaño o impacto de lo que comenten, deberá ser algo que sea significativo para cada quién. Una vez que el participante comente su logro, todos los demás deberán aplaudirle o decirle algún comentario positivo.	
	5 minutos	Cierre y despedida	Reflexionar sobre cómo nos sentimos después de recibir cumplidos, validar las emociones, preguntar cómo se sienten en ese momento y qué fue lo que aprendieron durante la sesión.	

Tema: Red de apoyo		Objetivo: identificar la red de apoyo entre los miembros del grupo de clases para que las alumnas y alumnos sientan el apoyo emocional, práctico y social.		
Avance		Contenido		
Sesión	Tiempo	Tema	Actividades	Recursos
4	10 minutos	Bienvenida y presentación	Se dará la bienvenida a los participantes, recordando los acuerdos creados en la primera sesión y haciendo énfasis en tener comprensión hacia los demás.	

	25 minutos	¿Qué es la red de apoyo?	La expositora explicará lo que representa la red de apoyo, para qué nos sirve y dónde la encontramos. Se identificarán a las personas que pueden formar parte de la red de apoyo, como familiares, amigos, maestros, mascotas, etc. Se les brindará una hoja y lápices, plumones, plumas o colores, para que ellos escriban o dibujen (de acuerdo a su preferencia) las personas que forman parte de su red de apoyo. Posteriormente se les pedirá que expongan (al azar o voluntariamente) su red o redes de apoyo.	Hojas Lápices Plumas Plumones Colores.
	10 minutos	No dejes caer el globo	Se les dará un globo a los participantes, ellos deberán inflarlo; una vez inflado se les reunirá en el patio, todos reunidos en círculo deberán aventar al globo al aire, ningún globo deberá tocar el suelo, sin importar si es el propio.	Globos de colores
	15 minutos	Cierre y despedida	Posterior a la actividad con los globos se les explicará la relación que tiene la red de apoyo con la actividad que hicieron, es decir, que el globo que lanzaron era una representación simbólica de ellos mismos y que todos los compañeros estaban cuidándose los unos a los otros, y que, de esa manera, funciona la red de apoyo.	

Tema: Salud mental		Objetivo: promover la salud mental y el bienestar en las y los alumnos.		
Avance		Contenido		Recursos
Sesión	Tiempo	Tema	Actividades	
5	5 minutos	Bienvenida y presentación	Se dará la bienvenida al grupo, se presentará el objetivo de la sesión del día y el tema.	
	25 minutos	¿Qué es la salud mental?	Proporcionar información sobre la salud mental, ¿qué es?, ¿para qué sirve? Explicar la importancia de la comunicación y crear un ambiente de apoyo. Proporcionar recursos y apoyo para aprender a manejar las emociones, la tolerancia a la frustración y técnicas de relajación. Se llevarán a cabo técnicas de mindfulness, es decir, prestar atención plena y consciente al momento presente sin juzgar o distraerse: respiración consciente, atención a las sensaciones corporales y atención a los sentidos. Realizar estrategias de visualización, "imagina que estás en un jardín/playa tranquila, no hay ruido, visualiza los detalles, siente la calma..."	

	25 minutos	¿Qué me duele?	Se les dará a los participantes hojas blancas donde puedan dibujar una silueta humana que los represente, a través de colores, dibujos y palabras, los niños responderán a la pregunta "¿qué me duele?", escribirán momentos de su vida cotidiana que les cause algún malestar emocional, que les cause ansiedad, ya sea que lo vivan en casa o en la escuela.	Hojas blancas Colores Plumas Plumones Lápices
	5 minutos	Cierre y despedida	Una vez concluida la actividad, se les explicará a los participantes la importancia del bienestar emocional, como una necesidad básica. Se cerrará la sesión pidiéndoles su opinión al respecto de las actividades realizadas durante el taller, qué aprendieron y cómo se sienten. La expositora agradecerá su participación y se despedirá de los participantes.	

A. Taller para padres de familia:

TALLER: LA GALERÍA DE ARTE				
Tema: Salud mental		Objetivo: promover la importancia de la salud y bienestar emocional de las y los alumnos, entre los docentes y padres de familia.		
Avance		Contenido		Recursos
Sesión	Tiempo	Tema	Actividades	
1	10 minutos	Bienvenida y presentación	La expositora dará la bienvenida a los participantes, se presentará ante ellos, indicando su nombre y proporcionando la información necesaria. Indicará el objetivo del taller.	
	15 minutos	¿Cuál es la importancia de la salud mental?	La expositora explicará qué es la salud mental y el bienestar emocional y cómo impacta en el desarrollo integral de las niñas y niños.	Imágenes de apoyo visual: cartel sobre salud mental
		Autoestima y red de apoyo	La expositora les explicará la importancia de la autoestima y la red de apoyo en la vida de las niñas y niños. La expositora les mostrará a los participantes los productos obtenidos del taller de alumnos entre ellos las hojas donde escribieron las características que les gustan de ellos y los dibujos de red de apoyo, para que puedan comprobar cómo han construido su autoestima y en quiénes se apoyan. Se les repartirá hojas y plumas para que puedan escribir su versión de "cosas que les gustan" y red de apoyo, para poder hacer una comparación entre lo que sus hijos escriben y lo que ellos escriben.	Productos del taller de alumnos Hojas Plumas

	25 minutos	La galería de arte	Posteriormente explicará las actividades que se han llevado a cabo con la niñas y niños de quinto y sexto grado, específicamente donde los niños expresaron su malestar emocional, figuras que estarán expuestas en el patio de la escuela, a modo de una exposición de arte, se les pedirá a los participantes que se acerquen a observarlo.	Productos del taller de alumnos y el material necesario para exponerlos a modo de tendedero
	10 minutos	Cierre y despedida	Una vez recorridos los "pasillos" con los dibujos de las niñas y niños, se hará una reflexión final acerca del bienestar emocional.	

REFERENCIAS

- Aguilera García, M. A., Muñoz Abundez, G. y Orozco Martínez, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Instituto Nacional para Evaluación de la Educación (INEE).
https://www.yumpu.com/es/document/read/22670653/disciplina-violencia-y-consumo-de-sustancias-nocivas-a-la-salud#google_vignette
- Aguirre López, M. E. y Zambrano Acosta, J. M. (2021). Familia disfuncional y el deterioro de la salud psicoemocional. *Dominio De Las Ciencias* 7(4), 731-745.
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2122>
- Alamada Valenzuela, A., Corral Hernández, P. y Navarrete Rivera, A. (2016). La violencia económica como una forma de violencia intrafamiliar en el Estado de Sonora. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera* 9(24), 1-13.
<https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF/article/view/121/118>
- Almaguer Salazar, T. E. (2003). *El desarrollo del alumno. Características y estilos de aprendizaje*. Editorial Trillas.
- Arancibia C., V., Herrera P., P. y Strasser S. K. (2008). *Manual de Psicología Educacional (Sexta edición actualizada)*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arés, P. (2002). *Psicología de familia. Una aproximación a su estudio*. Editorial Félix Varela. Recuperado de: <https://www.studocu.com/ec/document/universidad-tecnica-de-ambato/fisiopatologia/libro-de-familia-ejemplos-de-violencia/10861646>
- Asensi Pérez, L. F. (2008). La prueba pericial psicológica en asuntos de violencia de género. *Revista Internauta de Práctica Jurídica*, 1(21), 15-29
https://www.uv.es/ajv/art_jcos/art_jcos/num21/21proper.pdf
- Azuela de la Cueva, R. (1993). La desidealización y el proceso de identidad del adolescente. *Imagen Psicoanalítica*, Asociación Mexicana para la Práctica, Investigación y

- Enseñanza del Psicoanálisis, 2 (2). <https://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/1993-ampiep-imagen-v2-n2-2.pdf> - revisar
- Barber, B. K. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67 (6), 3296-2219. <https://www.jstor.org/stable/1131780>
- Bersabé Morán, R., Fuentes Rebollo, M.J. y Motrico Martínez, E. (2001). Diferencias entre padres y adolescentes en la percepción del estilo educativo parental: afecto y normas-exigencias. *Apuntes de Psicología*, 19 (2), 235-250. <https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/1340/1018>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer Educación.
- Blanco, C. (2011). Encuesta y Estadística: Métodos de Investigación Cuantitativa en Ciencias Sociales y Comunicación. Editorial Brujas. Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/20.500.14624/1319>
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw Hill.
- Bustos Arcón, V. A. y Russo de Sánchez, A. R. (2017). Salud mentak como efecto del desarrollo psicoafectivo en la infancia. (Artículo de Revisión) <https://www.redalyc.org/journal/4975/497555219014/> - corregir.
- Cáceres Moscoso, O. (2011). Violencia psicológica intrafamiliar y el proceso de internalización de conductas agresivas en niños y adolescentes. *Revista Medica Basadrina*, 5 (2), 8-10. <http://www.revistas.unjbg.edu.pe/index.php/rmb/article/view/453/447>
- Cohen Asse, J. (sin fecha). La autoexigencia como generador de estrés, angustia y vacío existencial. *Revista Figura y Fondo* (12). <https://gestaltnet.net/sites/default/files/articulos/autoexigencia-generador-estres-angustia-vacio-existencial.pdf>

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH] México. (2018). *Las familias y su protección jurídica*. Recuperado de: https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/Ninez_familia/Material/trip-familias-juridicas.pdf
- Consejo Nacional de Población [CONAPO]. (2020). *La composición de las familias y hogares mexicanos se ha transformado en décadas recientes como resultado de cambios demográficos y sociales*. Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conapo/articulos/la-composicion-de-las-familias-y-hogares-mexicanos-se-ha-transformado-en-las-recientes-decadas-como-resultado-de-cambios-demograficos?idiom=es>
- Covarrubias Apablaza, C. G. y Mendoza Lira, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Hemispheric & Polar Studies Journal*, 4 (2), 107-123.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496. <https://pepparent.org/wp-content/uploads/2014/01/Parenting-style-as-context-An-integrative-model-1993.pdf>
- Dávila P., Y. (2015). La influencia de la familia en el desarrollo del apego. *Anales. Revista de Cuenca* 57, 121-130. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/anales/article/view/792/733>
- De Gaulejac, V. (2013). Capítulo IV. El proyecto parental en De Gaulejac, V. *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad (pp. 91-101)*. Del Nuevo Extremo.
- De Rosa, L., Valle, A. D., Rutzstein, G. y Keegan, E. (2012). Perfeccionismo y Autocrítica: Consideraciones clínicas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 21 (3), 209-215. <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281929021003.pdf>
- Di Bártolo, I. (2006). Patrones de apego en la niñez: medición en una muestra de riesgo. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. <https://www.aacademica.org/000-039/213.pdf>

- Díaz Fous, T. (2015). El desarrollo integral del alumno: algunas variables familiares y de contexto. *Revista Iberoamericana de Educación* 68 (1), 125-140.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/176705>
- Diccionario del Español de México (DEM). (sin fecha). *Crítica*. Revisado el 09/04/2024 en: <https://dem.colmex.mx/ver/cr%C3%ADtica>
- Diccionario del Español de México (DEM). (sin fecha). *Exigencia*. Revisado el 01/04/2024 en: <https://dem.colmex.mx/ver/exigencia>
- Domínguez, C., González, D., Navarrete, D. y Zicavo, N. (2019). Parentalización en familias monoparentales. *Ciencias Psicológicas* 13 (2).
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212019000200346#B10
- Echeverría, M. L. (2011). Vicisitudes del desarrollo infantil, límites parentales y conceptualización de caso. *Revista de la Asociación de Psicoterapia de la República Argentina* 2, 1-14. <https://apra.org.ar/wp-content/uploads/2020/10/VICISITUDES-DEL-DESARROLLO-INFANTIL-LIMITES.pdf>
- Franco Meléndez, I. M. (2018). *Implicaciones de la sobre exigencia parental en la formación de los hijos/as*. Universidad Católica de Pereira. <http://hdl.handle.net/10785/4962>
- Freixa Niella, M. (2000). *Familia y deficiencia mental 2da Edición*. Amarú Ediciones. ISBN: 84-86368-80-4.
- Gallego Henao, A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 326-345.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2009). Papel del psicólogo en los centros educativos. *INFOCOP Consejo General de la Psicología de España*
<https://www.infocop.es/papel-del-psicologo-en-los-centros-educativos/>
- Gómez Campos, R., Arruda, M., Luarte Rocha, C., Urra Albornoz, C., Almonacid Fierro, A. y Cossio Bolaños, M. (2016). Enfoque teórico del crecimiento físico de niños y adolescentes. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S2174-51452016000300011&script=sci_arttext&tlng=en

- Gómez De Melo, C. (2005). *Educación sin violencia y otros textos*. La Carreta Editores E.U.
- González Pérez del Villar, A. M. y Gandol Morffe, M. F. (2005). Maltrato Psicológico Infantil: Sus Consecuencias en la Adolescencia. *Ciencias Holguin* 11(2), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181517957002>
- González Ramírez, M. y Landero Hernández, R. (2012). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *Summa Psicológica UST*, 9 (1), 53-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3974456>
- González, J. (2002). *Violencia Intrafamiliar: Una forma de relación, un asunto de derechos humanos*. Centro de referencia nacional sobre violencia.
- Gutiérrez, A. (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación* 15(1), 289-300. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/125873/17200-17276-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández Madrigal, P. (2009). Campos de Acción del Psicólogo Educativo: Una Propuesta Mexicana Psicología Educativa. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(2), 165-175 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765490007>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación (6ta edición)*. Mc Graw Hill Education. Recuperado de: https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Herrera Durán, F. y Castro Carrasco, P. J. (2021). Teorías Subjetivas sobre disciplina parental: perspectiva de los profesionales en trabajo social y psicología. *Actualidades*

en *Psicología*, 35 (131), 53-70. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v35n131/2215-3535-ap-35-131-53.pdf>

Iglesias, S. y Cohn, M. P. (2015). Presión ejercida por los padres en relación al rendimiento escolar de sus hijos: ¿una forma de violencia? análisis realizado en colegios dependientes de la UBA. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. <https://www.aacademica.org/000-015/293>

Instituto Politécnico Nacional. (s.f.). *Violentómetro*. Recuperado de: <https://www.ipn.mx/genero/materiales/violentometro.html>

Jiménez, Quenguan, M. y Martínez Vélez, M.D. (2013). La familia un mundo de ternura o infierno. *Revista Unimar* (61), 101-115.

Jin, L., Jiang, C., Zhang, J., Yuan, Y., Liang, X y Xie, Q. (2014). *Motivations and expectations of English language learning among primary school children and parents in China*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/E202%20MEEL%20-%20ELTRA%20FINAL%20v2.pdf>

Jorge, E. y González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 7(2), 39-66. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>

Kaplan, F. (1992). “*Crianza con Cariño*”, *Un programa Psico-educativo de prevención para la población Hispana en Riesgo en los EEUU*. En: El Maltrato a los Niños y sus Repercusiones Educativas. Memorias del segundo simposio interdisciplinario e internacional. Federación Iberoamericana Contra el Maltrato Infantil (FICOMI).

Khattab, N. (2015). Aspiraciones, expectativas y logros escolares de los estudiantes: ¿qué importa realmente? *Revista Británica de Investigación Educativa*, 41 (5), 731-748. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/berj.3171>

- López A., C. y Ramírez G., M. (2005). Apego. *Revista Chilena de Medicina Familiar* 6 (1), 20-24.
<https://revistachilenademedicinafamiliar.cl/index.php/sochimef/article/view/134/129>
- López Bayas, J. (2021). *Características de las familias disfuncionales en el Ecuador: una aproximación bibliográfica* [trabajo de titulación, Universidad Tecnológica Indoamérica].
<https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/2615/1/LOPEZ%20BAYAS%20JONATHAN%20DANIEL.pdf>
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Capítulo 5. Historia de vida y métodos biográficos. En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de Investigación*. Gedisea Editorial.
- Martín Cala, M. y Tamayo Megret, M. (2013). Reflexiones para la orientación psicológica educativa. *EduSol*, 13(44), 60-71.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748683007>
- Martín Criado, E. y Gómez Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26 (1), 33-52.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6554537>
- Martínez, D. y Yoshikawa, E. (2014). Creencias, causas y consecuencias del maltrato infantil: una profundización del fenómeno desde una perspectiva histórica cultural. *Horizontes Enfermería*, 61-73.
<https://redae.uc.cl/index.php/RHE/article/view/11618/11072>
- Meece, J. L. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. Biblioteca para la actualización del maestro. McGraw-Hill Interamericana.
- Minuchin, S. (1974), primera reimpresión en 2004. *Familias y Terapia Familiar*. Gedisa Editorial.
- Modovar, C. y Ubeda, M. (2017). *La violencia en la primera infancia. Marco Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe*. UNICEF. Secciones de Desarrollo de la Primera Infancia y Protección Infantil. Ciudad del Saber Panamá.

<https://www.unicef.org/lac/media/686/file/PDF%20La%20violencia%20en%20la%20primera%20infancia.pdf>

Molina Valencia, N. (2010). Reconstrucción de memoria en historias de vida. Efectos políticos y terapéuticos. *Revista de Estudios Sociales* 36, 64-75.
<https://www.redalyc.org/pdf/815/81514696006.pdf>

Montalvo Reyna, J., Espinosa Salcido, M. R. y Pérez Arredondo, A. (2013). Análisis del ciclo vital de la estructura familia y sus principales problemas en algunas familias mexicanas. *Alternativas en Psicología*, 17(28).
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2013000100007

Montenegro Montezuma, M. F. (2021). *Prácticas de crianza en contextos de violencia intrafamiliar y su impactp en el desarrollo socioafectivo* [trabajo de investigación, Universidad Femenina del Sagrado Corazón].
<https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/810>

Moreno, M. C., Muñoz-Tinoco, V., Pérez, P. y Sánchez-Queija, I. (2005). La transición a la adolescencia en la familia: calidad en la comunicación con el padre y con la madre y conductas de riesgo en la adolescencia. Simposium Influencia de la familia y de otros contextos de desarrollo y aprendizaje en los estilos de vida del adolescente dentro de las IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/34019/Los%20adolescentes%20espa%C3%B1oles%20y%20sus%20familias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Recuperado de:
https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf?sequence=1

Organización Mundial de la Salud. (9 de septiembre de 2022). Obtenido de Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>

- Ornelas, A. (1992). “*El maltrato a los niños en la Comunicación Intrafamiliar y sus efectos en la formación de la personalidad*”. En: El Maltrato a los Niños y sus Repercusiones Educativas. Memorias del segundo simposio interdisciplinario e internacional. Federación Iberoamericana Contra el Maltrato Infantil (FICOMI).
- Osterrieth, P. (1999). *Psicología Infantil*. Ediciones Morata.
- Padilla, E., Robles, I. y Vilchis, D. (2020). *Maltrato Infantil*. Instituto de Estudios Legislativos.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia (undécima edición)*. Mc Graw Hill.
- Parella Larrosa, M. (2010). Violencia de género: violencia psicológica. Foro, Nueva época, 11 (12), 353-376. <https://revistas.ucm.es/index.php/FORO/article/view/37248/36050>
- Pérez Martínez, V. T. y Hernández Marín, Y. (2009). La violencia psicológica de género, una forma encubierta de agresión. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 25 (2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252009000200010&script=sci_arttext&tlng=pt
- Primero Rivas, L. E. (1992). “*Etiología del maltrato subjetivo a los niños en el seno de la familia de origen*”. En: El Maltrato a los Niños y sus Repercusiones Educativas. Memorias del segundo simposio interdisciplinario e internacional. Federación Iberoamericana Contra el Maltrato Infantil (FICOMI).
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos* 31 (2), 167-177. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200011
- Rioseco Pais, M. (2015). Un marco conceptual para la definición de expectativas de resultado y eficacia en el ámbito de la integración de las TIC en educación. *Convergencia Educativa* (5), 67-84. <https://revistace.ucm.cl/article/view/292/274>
- Rivera Baños, J. (2013). Investigación sobre Estrés, Enfoque a Estrés Infantil. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 2(2),

62-83. <https://elephantwise.org/wp-content/uploads/2020/03/Estre%CC%81s-Infantil.pdf>

Rodríguez Ferretiz, M., Galarza Tejado, D. y Vázquez Patiño, M. (2018). Construcción social del proyecto de vida y el impacto en la deserción escolar a nivel básico. *Educando para Educar*, 34, 57-71. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/19/19>

Rodríguez Vílchez, E. (2009). La terapia centrada en esquemas de Jeffrey Young. *Av. Psicol.*, 17 (1), 59-74. <https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2009/edgarrodriguez.pdf>

Rodríguez-Menéndez, C., Viñuela-Hernández, M. P. y Rodríguez-Pérez, S. (2018). Hacia una nueva conceptualización del control parental desde la teoría de la autodeterminación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 179–199. <https://doi.org/10.14201/teoredu301179199>

Ruíz Barbot, M. y Weisz. C. (s.f.). El proyecto parental y la construcción de sentidos de la educación en Araújo A. (coord.). *Sociología Clínica desde el Sur. Teoría –Praxis* (pp. 77-95). PsicolibrosU. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62350591/Sociologia_Clinica_Weisz_-_Ruiz20200312-3347-9vjw5g-libre.pdf?1584157913=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEl+proyecto+parental+y+la+construccion+d.p+df&Expires=1711663577&Signature=OxFg~Ib6LsKv7GsI9txNx5aAUckzRJxKem9o0D~FUhBUZfi0cs654GaMx-wVycxQbINIVo8SagvuKGZpD1BrdxipnNl21fDUH45YNe9cbnn45MYhg5DgPBtv9DAS4fAIYzDhYwrReGJ444LSVK3CwPPewqSUzIHdxUljq5YWCGLwmEt6gMtgLIW65JiYs~4IjKyYrOqyvMemBUnUKNYBhqs6TEeaSgcSzk-issOK9J2Pp3aOSxtO-BPf0nwMKT9KO7pgus1Iyo2PlyAXBUC6Hhxqw9ULoYVicXleITAgRBjhM~8ywU09Zw6w8B15MBD2pzcMsO2R~lObKFlmCKSlpg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Sánchez Oñate, A., Reyes Reyes, F. y Villarroel Henríquez, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos XLII* (3), 347-367. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=173550019019>
- Sánchez Solís, M y Flores Olvera, D (2019). Expectativas parentales, construcción simbólica del significado del aprendizaje de inglés en la formación básica. *REIDOCREA*, 8, 442-457. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-35.pdf>
- Santana, R. y Sánchez, R. (1998). El maltrato infantil: un problema mundial. *Salud Pública de México*. https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/asset/s/spm/v40n1/Y0400109.pdf
- Schimill, V. (2005). *Disciplina inteligente: Manual de estrategias actuales para una educación en el hogar basada en valores*. Producciones Educación Aplicada.
- Secretaría de Equidad de Género y Derechos Humanos SNTE. (10 de septiembre de 2018). *Ciclo de la violencia* [Archivo de Video] <https://www.youtube.com/watch?v=pHGD4R4gHK4&t=1979s>
- Solís Calcina, G. L. y Manzanares Medina, E. (2019). Control Psicológico Parental y Problemas Internalizados y Externalizados en Adolescentes de Lima Metropolitana. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 29-47. <https://www.redalyc.org/journal/804/80464438003/html/>
- Suárez Valenzuela, S. y Suárez, J.M. (2023). Valor predictivo sobre el rendimiento de estrategias de aprendizaje, metas académicas, estilos educativos y expectativas parentales en ESO. *Revista Complutense de Educación*, 34 (4), 881-894. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/80219/4564456567014>
- Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20): 153-172. <https://bibliotecadigital.iue.edu.co/bitstream/20.500.12717/2294/1/1046-Texto%20del%20art%20c3%20adculo-4474-1-10-20200909.pdf>

- Torío López, S., Peña Calvo, J. V. y Rodríguez Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación* 20, 151-178. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/988/1086>
- Trujillo, J. y Gómez, J. F. (2012). La sobreexigencia en la crianza. *CCAP* 11 (3), 60-65. https://docplayer.es/17490165-La-sobreexigencia-en-la-crianza.html#google_vignette
- UNICEF México. (2018). Los derechos de la infancia y la adolescencia en México. Obtenido de <https://www.unicef.org/mexico/informes/la-situaci%C3%B3n-de-los-derechos-de-la-ni%C3%B1ez-y-la-adolescencia-en-m%C3%A9xico>
- UNICEF. (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. México.
- Valdés Cuervo, A. A. y Martínez, E. A. C. (2017). Relación entre disciplina parental restaurativa, manejo de la vergüenza, compasión y acoso escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 34 (1) 37-45. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243056045004.pdf>
- Weir, P. (Director). (1989). *Dead Poets Society [film]*. Touchstone Pictures y Silver Screen Partners IV.
- Yamamoto, Y. y Holloway, S. D. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review*, 22, 189-214. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9121-z>
- Zuk, G. H. y Boszormenyi-Nagy, I. (1998). *Terapia familiar y familias en conflicto*. Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

ANEXO 1. Escala Likert para alumnos de 5° y 6° de primaria.

ESCALA LIKERT PARA ALUMNOS DE 5° Y 6° DE PRIMARIA						
Edad: _____		Sexo: _____		Fecha: _____		
Instrucciones: a continuación se presentan una serie de afirmaciones, lee cada pregunta con cuidado y selecciona la opción (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre) que mejor describa tu situación. No dejes preguntas sin contestar, tampoco contestes más de dos opciones.						
No.	Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Mi papá o mi mamá...						
1	Quiere que me dedique a lo mismo que él/ella.					
2	Me dicho que quiere que yo sea mejor que él/ella.					
3	Me ha dicho que debo ser como él/ella.					
4	Me ha dicho que me dan lo que ellos no tuvieron.					
5	Quiere que en el futuro gane mucho dinero.					
6	Esperan que termine el ciclo escolar.					
7	Esperan que entre a la secundaria.					
8	Me piden que apruebe el siguiente examen con 10 y que saque excelentes calificaciones al final del curso.					
9	Quieren que tenga un excelente comportamiento en casa.					
10	Quieren que tenga un excelente comportamiento en la escuela.					
11	Esperan que me convierta en una persona exitosa en una profesión.					
12	Esperan que yo sea el(la) más inteligente de la clase.					
13	Esperan que sea un modelo a seguir para mis hermanos.					
Yo...						
14	Si realizo alguna actividad en clase tengo que ser el(la) mejor.					
15	Si realizo alguna actividad fuera de la escuela (deportiva o artística) tengo que ser el(la) mejor.					
16	Tomo clases particulares de regularización fuera de la escuela.					
17	Le dedico mayor atención a las tareas antes que a otra actividad.					
18	Si no hago tareas no puedo usar el celular.					
19	Cumplo con las tareas y trabajos escolares porque mis padres me lo piden.					
20	Tengo que dedicar toda la tarde a la tarea o estudiar.					
21	Creo que mis papás tienen todo el control de mi vida.					
22	Mi papá o mi mamá me ha dicho que nunca debo equivocarme.					
23	En casa me presionan para que cumpla con mis obligaciones escolares.					
24	En casa me presionan para obtener los primeros lugares del salón.					
25	Mi papá o mamá me han dicho que debo ser bueno en la escuela porque es mi obligación.					

26	Mis papás presumen mis habilidades y/o logros académicos con otras personas.					
Mi papá o mi mamá...						
27	Si obtengo una mala calificación me insultan.					
28	Si obtengo una mala calificación me castigan privándome de algo que me gusta.					
29	Me comparan con otros estudiantes del salón.					
30	Me comparan con mis hermanos por quién es el mejor.					
31	Me intimidan con la mirada después de una reunión de padres de familia.					
32	Si me comporto de forma inadecuada para mis papás me dejan de hablar.					
33	Me han regañado frente a otras personas por sacar malas calificaciones.					
34	Se han burlado de mí por no ser "inteligente".					
35	Han hecho sentir menos por mis logros escolares.					
36	Me han amenazado con agredirme físicamente si no saco 10.					
37	Me han dicho que no me quieren por no ser "inteligente".					
38	Me han hecho sentir culpable por tener una "mala" calificación.					
39	Me critican cuando no cumplo con lo que esperan de mí.					
Yo...						
40	Me siento un mal hijo(a) por no obedecer las demandas de mis padres.					
41	Cuando se acercan las evaluaciones suelo enfermarme.					
42	Me preocupa qué pueda pasar si no apruebo el examen.					
43	No me siento orgulloso(a) de lo que logro en la escuela.					
44	Siento que es más importante un 10 en la boleta que aprender.					
45	Me siento un(a) fracasado(a) si salgo bajo(a) de calificaciones.					
46	Siento que no soy suficiente.					
47	Me insulto a mí mismo(a) cuando no hago algo bien.					
48	No acepto que haya alguien con más capacidad que yo.					
49	Tengo miedo a equivocarme.					
50	Me castigo a mí mismo(a) cuando algo no resulta como quiero.					
51	Se me dificulta relajarme en situaciones estresantes.					
52	Tengo problemas para dormir a causa de pensamientos intrusivos.					

ANEXO 2. Cuestionario para alumnos de 5° y 6° de primaria.

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE 5° Y 6° DE PRIMARIA		
Edad: _____	Sexo: _____	Fecha: _____
Instrucciones: a continuación, se presentan una serie de preguntas, lee cada pregunta con cuidado y selecciona la opción que mejor describa tu situación. No dejes preguntas sin contestar, tampoco contestes más de dos opciones. Si optas por “otro”, escribe tu respuesta. Toda la información recolectada tiene fines educativos y será manejada de forma confidencial.		

1. ¿Consideras que tus papás están contentos con tu rendimiento académico?
- a) Sí, están contentos con lo que logro.
 - b) Solo si obtengo las calificaciones que esperan.
 - c) No parecen contentos, siempre piden más.
 - d) No lo sé, no dicen nada.
 - e) Otro: _____

2. ¿Hasta qué nivel académico tus papás quieren que llegues?
- a) Secundaria.
 - b) Preparatoria.
 - c) Universidad.
 - d) No les importa.
 - e) Otro: _____

3. ¿Qué esperan tus papás de ti en cuanto a tus calificaciones?
- a) Excelencia.
 - b) Buen rendimiento.
 - c) Con que apruebe están bien.
 - d) No les importa.
 - e) Otro: _____

4. ¿Te sientes presionado/a para seguir una meta académica que no es tuya?
- a) Sí.
 - b) No.
 - c) Tal vez.
 - d) No lo sé.
 - e) Otro: _____

5. ¿Qué crees que es lo más importante para tus papás?
- a) Que yo sea feliz e independiente.
 - b) Que sea una persona exitosa.
 - c) Que me comporte de una buena forma.
 - d) No les importa.
 - e) Otro: _____

6. ¿Cuántas horas al día dedicas para hacer tareas o estudiar?
- a) Menos de 1 hora.
 - b) De 1 a 2 horas.
 - c) De 2 a 3 horas.
 - d) Más de 3 horas.
 - e) Otro: _____

7. ¿Te sientes presionado por tus papás para obtener buenos resultados académicos?
- a) Sí, tengo que cumplir con todo.
 - b) No, yo creo que tengo que esforzarme.
 - c) A veces, creo que eso los hace sentir bien.
 - d) Creo que a ellos no les importan mis estudios.
 - e) Otro: _____

8. ¿Cuándo tus papás te piden que mejores en la escuela tú...?
- a) Me siento motivado y trabajo más.
 - b) Me siento estresado/a.
 - c) Me siento inútil.
 - d) Ellos nunca me piden nada así.
 - e) Otro: _____

9. ¿Cómo te sientes cuando recibes una calificación baja en una tarea o examen?
- a) Muy preocupado/a, porque sé que mis padres se enojarán.
 - b) Algo preocupado/a, porque mis padres no estarán contentos.
 - c) Tranquilo/a, porque mis padres me apoyan sin importar la calificación que obtenga.
 - d) No me afecta porque a mis padres no les preocupan mis calificaciones.
 - e) Otro: _____

10. ¿Cuándo sacas buenas calificaciones, ¿cómo reaccionan tus papás?
- a) Se ponen muy felices y me elogian mucho.
 - b) Me felicitan, pero también me piden que me siga esforzando.
 - c) No dicen mucho, solo que es mi responsabilidad.
 - d) No reaccionan, mis calificaciones no son importantes para ellos.
 - e) Otro: _____

11. ¿Cómo reaccionan tus papás cuando no obtienes buenas calificaciones?

- a) Creo que se preocupan, ellos me motivan para mejorar.
 - b) Se enojan conmigo, porque es mi obligación ser bueno/a en la escuela.
 - c) Creo que están decepcionados de mí porque ellos me critican.
 - d) No les importa.
 - e) Otro:
-

12. ¿Tus papás te comparan con otros estudiantes cuando no alcanzas buenas calificaciones?

- a) Sí, frecuentemente, con algún compañero o familiar.
 - b) A veces, con algún compañero o familiar.
 - c) Sé que lo hacen, pero nunca lo han hecho enfrente de mí.
 - d) No lo sé.
 - e) Otro:
-

13. ¿Tus papás te amenazan con castigos si no obtienes las calificaciones que ellos esperan?

- a) Sí, solo basta con que me miren de alguna forma para saber lo que me espera.
 - b) Sí, pero pienso que es una broma.
 - c) Algunas veces, no es algo normal.
 - d) Nunca, a ellos no les preocupan mis calificaciones.
 - e) Otro:
-

14. ¿Tus papás se burlan o minimizan tus esfuerzos si no logras el resultado esperado?

- a) Sí, lo que importa para ellos es el resultado.
 - b) A veces, se ríen de mí por no lograrlo.
 - c) No, porque ellos me dicen que mi esfuerzo importa.
 - d) A ellos no les importa.
 - e) Otro:
-

15. ¿Cómo te hablan tus papás cuando haces algo que ellos no aprueban?

- a) Me dicen que debo mejorar mi conducta, pero siempre con respeto y cariño.
 - b) Me gritan y usan groserías.
 - c) Me hablan con desprecio.
 - d) Me ignoran.
 - e) Otro:
-

16. ¿Cómo te sientes cuando tus papás te piden que mejores tus calificaciones?

- a) Me siento motivado/a.
 - b) Me siento estresado/a.
 - c) Me siento frustrado/a.
 - d) No me importa.
 - e) Otro:
-

17. ¿Cómo te sientes cuando no cumples con lo que tus papás esperan de ti?

- a) Me siento culpable.
 - b) Me siento triste.
 - c) Me siento molesto/a conmigo misma.
 - d) No me importa.
 - e) Otro:
-

18. Cuando haces algo bien, ¿sientes que tus papás lo ignoran o lo minimizan?

- a) Sí, pienso que no valoran lo que hago.
 - b) No, ellos siempre se emocionan con mis logros, aunque sean pequeños.
 - c) Por momentos siento que no recibo atención de su parte.
 - d) A ellos no les importa nada que ver conmigo.
 - e) Otro:
-

19. ¿Cómo te sientes cuando sacas una mala calificación?

- a) Me da miedo la posible reacción de mis papás.
 - b) Me siento muy culpable.
 - c) No me preocupo, puedo mejorar para la siguiente.
 - d) No me importa.
 - e) Otro:
-

20. ¿Consideras que te sientes apoyado por tus padres? ¿De qué forma?

- a) Cuando me escuchan.
 - b) Cuando me dan dinero y me dejan hacer lo que quiero.
 - c) Cuando me ayudan a hacer mis tareas.
 - d) No me siento apoyado/a por ellos.
 - e) Otro:
-

ANEXO 3. Historia de vida para alumnos de 5° y 6° de primaria.

HISTORIA DE VIDA PARA ALUMNOS DE 5° Y 6° DE PRIMARIA

Sexo: _____ **Edad:** _____ **Fecha:** _____

La investigación “Violencia psicológica parental: impacto por expectativas y exigencias en alumnos de primaria”, tiene como objetivo estudiar el impacto psicológico que provocan las altas, bajas o nulas expectativas que tienen los padres de familia en el desarrollo socioemocional de los alumnos de quinto y sexto de primaria.

Se utiliza como instrumento de esta investigación, la historia de vida, para un mejor conocimiento del fenómeno experimentado, de los hechos, pensamientos, sentimientos y emociones, de la muestra. Toda la información recabada por este instrumento será utilizada con fines educativos y se manejará de forma confidencial.

Instrucciones: Describe, por escrito y lo más detallado que te sea posible lo que a continuación se te pregunta. Si necesitas más hojas, solicítalas, por favor:

- Un momento de tu vida en el que después de obtener alguna mala calificación tu papá o mamá hayan reaccionado de forma que te hizo sentir incómodo,
- ¿Qué fue lo que sucedió?,
- ¿Cuál fue la reacción de tus papás?,
- ¿Qué sentiste?
- ¿Cuál fue tu reacción ante esto?

[illegible]